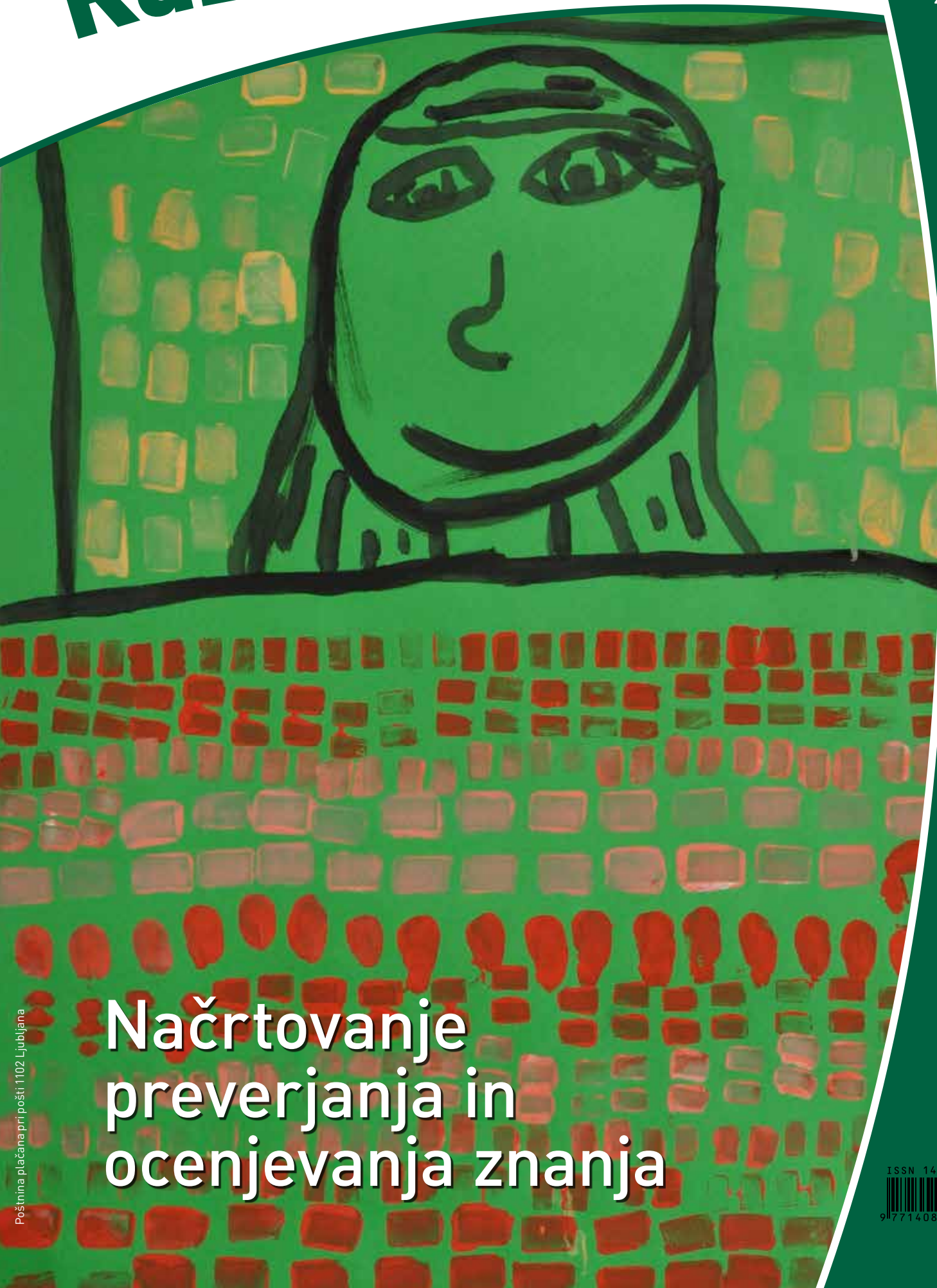


Razredni pouk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo



Načrtovanje
preverjanja in
ocenjevanja znanja

Vsebina

1	UVODNIK
1	<ul style="list-style-type: none">• Jana Kruh Ipavec, Kakršna ocena, takšno znanje?
2	GALERIJA
2	<ul style="list-style-type: none">• Silva Copič, Anuša Blažko, Kombinirano delo, risanje in tiskanje
6	TEORIJA PRAKSI
6	<ul style="list-style-type: none">• Alenka Lipovec, Darja Antolin, Ocenjevanje znanja pri pouku matematike
17	<ul style="list-style-type: none">• Alenka Rot Vrhovec, Pomoč učitelju pri pripravi meril za vrednotenje znanja pri slovenščini
23	<ul style="list-style-type: none">• Marja Bešter Turk, Anita Smole, Vrednotenje opisa živali
28	<ul style="list-style-type: none">• Darja Skribe Dimec, Ocenjevanje in preverjanje znanja pri naravoslovju
34	<ul style="list-style-type: none">• Barbara Sicherl Kafol, Ada Holcar Brunauer, Urban Kordeš, Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji
41	POGOVARJALI SMO SE
41	<ul style="list-style-type: none">• Ivanka Mori, Intervju z logopedinjo Simono Levč
46	POUK, KI NAVDUŠI
46	<ul style="list-style-type: none">• Nina Sever, Pouk v naravi za otroke s posebnimi potrebami na Osnovni šoli Roje
51	<ul style="list-style-type: none">• Mateja Jontes, Učenje v naravi – priložnost in izziv za učiteljevo ustvarjalno delo z učenci
57	SODELOVANJE Z OKOLJEM
57	<ul style="list-style-type: none">• Matej Žist, Maja Mustedanagič, Medvrstniško sodelovanje šole in vrtca
61	IZ MOJEGA DNEVNIKA
61	<ul style="list-style-type: none">• Leonida Novak, Škotska – dežela s šolo brez številčnih ocen
67	ISKRICE
67	<ul style="list-style-type: none">• Doris Lozej, Vodene pravljичne meditacije
68	SREDICA
68	<ul style="list-style-type: none">• Marija Pisk, Didaktična igra – različica tangrama za razredno stopnjo
	NAVODILA AVTORJEM



Kakršna ocena, takšno znanje?

Mag. Jana Kruh Ipavec

O ocenjevanju znanja je že veliko napisanega in kljub temu se na vsakem srečanju z učitelji ali starši pogovarjamo o tej temi. »Ocene zaznamujejo otrokovo prihodnost,« je nekoč rekel Vlado Milekšič. Mislim, da se premalo zavedamo, kako ocena vpliva na otrokovo samopodobo, njegovo motiviranost do dela v razredu, obnašanje, odnos z vrstniki in ne nazadnje na nadaljnje izobraževanje.

Ko sem svoja otroka vprašala, kaj jima pomeni ocena, sta oba rekla, da jima ocena pove, koliko znata, ali pa, če dobim pet, znam, če dobim štiri ali manj, pa ne znam. Ob pregledu zvezkov, preizkusov znanja in vprašanj za ustno oceno, ki so zapisana v učenčevih zvezkih, se večkrat vprašam, kaj je definicija znanja in ali je znanje samo poznavanje dejstev, formul idr., kar se najpogosteje pojavlja v ocenjevanjih znanja in je tudi najlažje vrednotiti. Res pa je tudi, da je tako znanje kratkotrajno, ki ga moramo venomer ponavljati, saj ga učenci sproti pozabljajo.

Kar poučujemo in tako kot poučujemo, tako tudi ocenjujemo. Zato je sam proces poučevanja pred ocenjevanjem znanja bistvenega pomena. Od razumevanja učnega načrta, načrtovanja dejavnosti, izbire učnih metod in oblik dela, diferenciacije nalog in dejavnosti je odvisno, kako bo učitelj predstavil neko učno vsebino učencem in kako dobro jo bodo ti razumeli. Zato so ocene povratna

informacija ne samo učencem in staršem, temveč tudi učitelju, kaj je bilo dobro v samem procesu poučevanja in kaj bo moral spremeniti.

Kaj poleg didaktike pouka še vpliva na oceno? Kako bo učenec na dan ocenjevanja uspešen, je odvisno tudi od njegovega počutja (dobri/slabi dnevi), motivacije in samopodobe, odnosov v družini in njegovih zmožnosti. Ko govorimo o zmožnostih, takoj pomislimo na otroke s posebnimi potrebami, med katerimi so tudi otroci z nadpovprečnimi sposobnostmi, ki imajo kljub svojim močnim področjem slabše ocene. Kaj je vzrok? Morda učiteljeva nižja pričakovanja, halo efekt, strah pred ocenjevanjem zaradi učiteljevega nerazumevanja težav učenca ...?

Težko je odgovoriti na vprašanje, ki sem si ga zastavila na začetku, saj na to, kakšno oceno bo dobil učenec, vpliva veliko dejavnikov. Zato lahko sklenem, da je znanje, ki ga pokaže učenec, le v manjši meri del ocene.

Prepričana sem, da boste ob branju prispevkov razrešili marsikatero dilemo, nekatera vprašanja in pomisleki pa bodo ostali in se pojavili vsako leto, ob novi generaciji učencev. Naj vam bo spremljanje in opazovanje učencev smerokaz pri načrtovanju poučevanja in učenčeva ocena informacija o tem, ali ste bili uspešni v procesu poučevanja. ■



Galerija

Kombinirano likovno delo, risanje in tiskanje

Silva Copič, Anuša Blažko
Osnovna šola Danila
Lokarja Ajdovščina

Povzetek: Poleg že znanih in preizkušenih tehnik, ki jih učitelji vključujejo v reševanje likovnih nalog iz učnega načrta, je dobro včasih zaiti tudi v področje kombiniranja. Kombinirane likovne naloge, ki vsebujejo prvine z več področij (slikarstvo in kiparstvo, risanje in grafika idr.), so dobrodošle predvsem pri poglobljanju že usvojene učne snovi pri pouku ali pa pri nadgradnji in širjenju učenčevih likovnih obzorij pri interesni dejavnosti. Vendar se pri razmišljanju o kombinaciji področij, nalog in tehnik učitelju mnogokrat porajajo vprašanja: Katera področja in naloge je smiselno kombinirati? Katere tehnike izbrati? Kako doseči zadovoljiv estetski učinek kombiniranega dela? Kam uvrstiti kombinirano delo? **Ključne besede:** kombiniranje likovnih področij, kombiniranje likovnih tehnik, risanje, grafika, predmet likovna umetnost, likovni krožek. **Combined Work of Art, Drawing and Printing. Abstract:** In addition to the already known and proven techniques that teachers use to resolve artistic assignments from the curriculum it is good sometimes to stray into an area of combined artistic assignments that contains elements from several fields (painting and sculpture, drawing and graphics, etc...). They are above all especially welcome for the deepening of already acquired learning materials at instructions or for upgrading and broadening of pupils' artistic horizons through extracurricular activities. However, the teacher often question herself when considering the combination of areas, assignments, and techniques: What areas and tasks to combine? Which techniques to choose? How to achieve a satisfactory aesthetic effect of the combined work? Where to place the combined work? **Key words:** combination of areas of art, combination of art techniques, drawing, graphics, art education, art club.

Izhajanje iz učnega načrta

Učni načrt učitelja s svojimi vsebinami, prilagojenimi razvojni zmogljivosti učencev, obvezuje in hkrati omejuje, da se pravilno odloča o osnovi in izvedbi likovnih nalog iz posameznih likovnih sklopov pri pouku likovne umetnosti in širše (likovne interesne dejavnosti, izbirni predmeti). To pomeni, da mora učitelj k likovnim nalogam pristopiti načrtovano in hkrati ustvarjalno, če hoče, da bodo učenci z izvedenimi likovnimi nalogami uspešno usvojili zastavljene cilje. V takšnem okviru se učitelj vedno znova znajde pred dilemo, kako najbolj optimalno povezati v celoto izbrani likovni problem, ustrezno likovno tehniko in likovni motiv. Likovne pedagogike iz polpretekle dobe so učitelju priporočale, da likovne naloge izvajajo le v t. i. »čistih likovnih tehnikah«, ki pa so v današnjem multimedijem času izzvenele. Danes se lahko učitelj glede na svoje predhodne pozitivne izkuš-

nje odloči za kombiniranje različnih likovnih tehnik znotraj samega likovnega področja ali širše med različnimi likovnimi sklopi. Pri izvedbi tako zasnovanih likovnih nalog mora biti učitelj še posebno občutljiv, da nenasilno kombinira kar vse likovne tehnike med seboj.

Smiselno kombiniranje področij in tehnik

Ko se učitelj odloči, da bo z učenci prvega VIO izvedel likovno nalogo v kombinirani likovni tehniki in morebiti tudi s kombiniranjem različnih področij, se mora predhodno ozreti ali preveriti vedenja in spretnosti učencev o posamezni izbrani tehniki na izbranem področju. Sama kombinacija likovnih tehnik naj privede do nadgradnje dose- danjega razumevanja in usvajanja likovnih problemov, ne pa tudi do zmede v otrokovem dojetju likovnih problemov. Prav to se kaj rado zgodi, če

kombinacijo izvedemo v času ali na področju, na katerem osnove še niso bile obravnavane, npr. kombiniranje področij in tehnik na začetku prvega razreda ali kombiniranje dveh področij, od katerih eno še ni bilo obravnavano.

Kombiniranje risanja in tiskanja pri likovnem krožku za učence drugega in tretjega razreda

Za spodbudo učiteljicam in učiteljem, ki želijo biti pri pouku likovne umetnosti in širše ustvarjalni, objavljamo primer iz prakse, izveden z učenci drugega in tretjega razreda pri likovnem krožku na OŠ Danila Lokarja Ajdovščina.

Izvedena likovna naloga je zajemala izražanje učencev z jasno in sproščeno črto (področje risanja) in ritmično ponavljanje barve in oblike (tisk s pečatniki – ena izmed preprostih grafičnih tehnik). V uvodnem motivacijskem delu so učenci videli izbrane primere japonskih barvnih lesorezov, sicer zanje še neizvedljive grafične tehnike. Učenci so v reprodukcijah lesorezov opazovali tekoče obrisne linije, nastale like in posamezne potiske znotraj njih.

Slika 1: Oglad reprodukcije



Učenci so se pri pouku že izražali z jasno in sproščeno črto v različnih risarskih tehnikah in z različnimi risali, prav tako imajo že iz prejšnjih let pridobljeno osnovno znanje o preprostih grafičnih tehnikah (tisk s pečatniki, monotipija). Ob učiteljevi spodbudi so tako uvideli možnost uresničitve podobnega vizualnega učinka na svojem likovnem izrazu, kot je viden v prikazanih primerih japonskih lesorezov.

Izbira likovnega motiva in motivacija

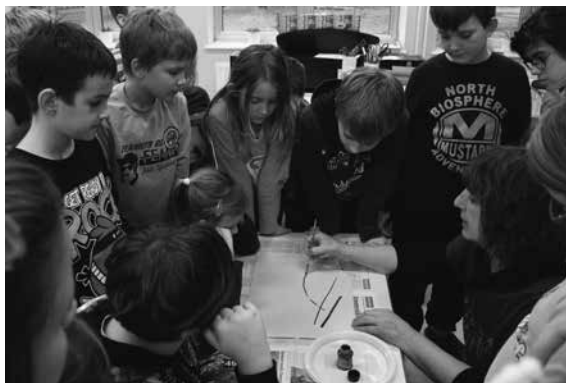
Med številnimi predlaganimi likovnimi motivi (Tihožitje s prtom, Za zaveso, Muca na preprogi idr.) so učenci izbrali motiv Pod odejo. Predlagani motivi so izbrani premišljeno in so smiselni, ker učence napeljujejo na razmišljanje in povezovanje podob iz njihovega vsakdana, s podobami na ogledanih reprodukcijah. V obeh primerih so prisotne podobe potiskane draperije.

V dodatno motivacijo, ki je v nižjih razredih zaželeno, saj spodbuja učenčovo domišljijo, je bil motiv posredovan kot kratka izmišljena pravljica o odeji, ki je iskala otroke, da bi jo potiskali.

Potek dela

Na izbrane barvne podlage večjega formata so učenci s tankim čopičem in črnilom s sproščeno in jasno linijo narisali izbrani motiv brez nepotrebnih podrobnosti.

Slika 2: Demonstracija



Slika 3: Risanje





Drugi del naloge so učenci izvedli v preprosti grafični tehniki tiskanja s pečatniki. Izbirali so lahko med pečatniki iz različnih materialov (krompir, radirka, koščki lesa, plastični pokrovčki, plutovinasti zamaški ipd.). Z izbrano in hkrati omejeno obliko ter z omejeno paleto barv (dve barvi) so ritmično ponavljali vzorce in z njimi potiskali orisano obliko, ki v motivu ponazarja odejo.

Slika 4: Tiskanje

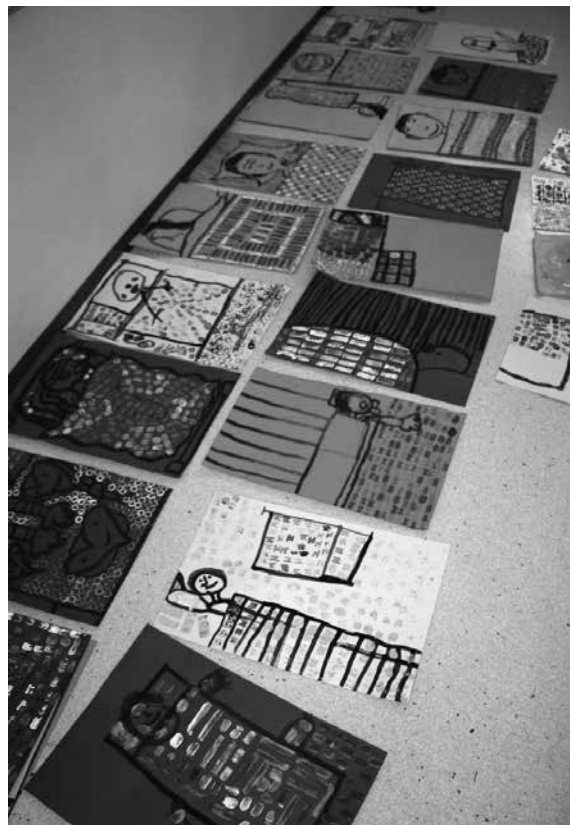


Slika 5: Tiskanje in risanje



Po končani fazi tiskanja so lahko učenci posamezne površine v motivu izpolnili z dodatno risbo. Opozorjeni so bili na dosedanje usvojeno znanje o črtnih površinah. Svoja dela so si ogledali, jih samostojno ovrednotili in določili površine, ki bi jih bilo smiselno obogatiti z uporabo prvotne likovne tehnike in materialov (risanje s čopičem in črnilom).

Slika 6: Pred vrednotenjem



Nadgrajevanje dela je od učencev zahtevalo samoevalvacijo, ki so jo ob zaključku likovne naloge skupaj z učiteljem izvedli tudi v skupini. Ob skupnem vrednotenju so učenci izpostavili glavna zahtevana merila:

- izražanje z jasno in sproščeno črto,
- ritmično ponavljanje barve in oblike, ustvarjeno s tiskom s pečatniki,
- domiselnost izvedbe kot celote.

Ob reševanju in izvedbi omenjene likovne naloge so učenci med drugim usvojili, ponovili ali nadgradili te cilje:

- navajanje na risarske podlage različnih velikosti in barv,
- razvijanje motoričnih spretnosti za rokovanje s tekočimi materiali za risanje,
- prostoročno risanje z jasno in sproščeno črto,
- razvijanje občutka za smiselno vključevanje slikovnega motiva v izbranem formatu,
- razvijanje občutka za gradnjo likovnega dela od celote k delom,
- razvijanje občutka za bogatenje narisane oblike s teksturami,

- izpeljava postopka za izvedbo preproste grafične tehnike,
- pridobivanje izkušenj o nastanku odtisa,
- razvijanje motoričnih spretnosti pri delu z različnimi materiali in orodji za grafiko,
- opredelitev in izvedba ritmičnega ponavljanja barve, oblike in velikosti,
- izvedba likovnega dela v kombinirani tehniki.

Je to risba ali grafika?

Dilema o umeščanju dela v eno samo področje je nepotrebna oz. je smiselna le, če bi s tovrstnim delom želeli sodelovati v področno omejenem natečaju. V tem primeru se moramo zavedati, da takšno delo ni samo risba, ker vsebuje prvine

grafike, in prav tako ni samo grafika, saj ga zaradi uporabe risarske tehnike ne moremo označiti kot klasični grafični list. To je kombinirano likovno delo. ■

Viri in literatura

1. Butina, M. (1995). Slikarsko mišljenje. Od vizualnega k likovnemu. Ljubljana: Cankarjeva založba.
2. Duh, M., Vertič, T. (2003). Likovna vzgoja v prvi triadi devetletne osnovne šole. Priročnik za učitelje razrednega pouka. Ljubljana: Rokus.
3. Japanese prints (1976). Oxford: Phaidon Press Limited.
4. Pibernik, J. (2006). Drugačnosti. Priročnik za učitelje likovnega pouka v osnovni šoli. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
5. Tacol, T. (1999). Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike. Ljubljana: Debora.
6. Tacol, T. (2003). Likovne igrarije. Učbenik za likovno vzgojo v 3. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Debora.

Špela Arnolj





Dr. Alenka Lipovec,
Darja Antolin,
Univerza v Mariboru,
Pedagoška fakulteta

Teorija praksi

Ocenjevanje znanja pri pouku matematike

Povzetek: V prispevku predstavimo najbolj zastopane načine ocenjevanja znanja pri pouku matematike. Posebno pozornost posvetimo pisnemu ocenjevanju, pri čemer na primeru predstavimo načela in akcijski postopek nastajanja preizkusa znanja. Pri ustnem ocenjevanju predlagamo štiristopenjsko lestvico ocenjevanja konceptov, procedur in matematičnega sporočanja ter diagnostični intervju kot metodo točkovanja. Postopek ilustriramo na primeru. Bežno se dotaknemo avtentičnih oblik ocenjevanja, natančneje matematičnega dnevnika. **Ključne besede:** pouk matematike, ocenjevanje, diagnostični intervju, tipi znanja, reprezentacije. **Knowledge Assessment at Math Instructions. Abstract:** In the paper we present the most oft-represented ways of knowledge assessment in the instruction of mathematics. We dedicate special attention to written examinations, of which we present principles and the action process of the formation of an exam. For oral assessment we propose a four-point scale for the assessment of concepts, procedures and mathematical communication, and a diagnostic interview as a method of scoring. The process is illustrated on the example. We also vaguely dedicate our attention to the authentic forms of assessment, or more specifically to the mathematical journal. **Keywords:** instruction of mathematics, assessment, diagnostic interview, types of knowledge representations.

Uvod

Ocenjevanju znanja pri matematiki je bilo v preteklih letih posvečeno mnogo pozornosti, zato je tudi literatura s tega področja bogata. Matematika spada med predmete, katerih znanje se je v preteklosti (in se bo morda tudi v prihodnosti) že na razredni stopnji vrednotilo tudi na nacionalnih preverjanjih znanja. Ta spadajo, poleg mednarodnih primerjalnih raziskav, kot sta TIMSS in PISA, med mehanizme za ugotavljanje kakovosti izobraževanja. Pregled rezultatov ob koncu drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja kaže, da osrednjeslovenska regija, gorenjska in goriška regija dosegajo najvišje rezultate, pomurska in koroška regija pa imata najnižji povpreček v državi (Nacionalno preverjanje znanja, 2012). Predmetna komisija ugotavlja, da so rezultati nekoliko nad pričakovanimi, a izpostavi tudi, da učenci pri reševanju nalog najvišje taksnomoske ravni niso pokazali zanesljivega znanja. Naloge so sicer začeli reševati, vendar v nadaljevanju naloge, pri kateri je bilo zahtevano celovitejše znanje, niso bili uspešni. Naloge s področja števil so pozitivno izstopale v

uspešnosti reševanja, na nalogah iz poznavanja in razumevanja geometrijskih elementov pa so rezultati skromnejši. Kot najslabše reševana naloga se je izkazala naloga, ki je zahtevala, da učenci narišejo krožnico $k(S, 3 \text{ cm})$ in tetivo AB , dolgo 4 cm ter dopolnijo poved: Najdaljšo tetivo krožnice imenujemo ___.

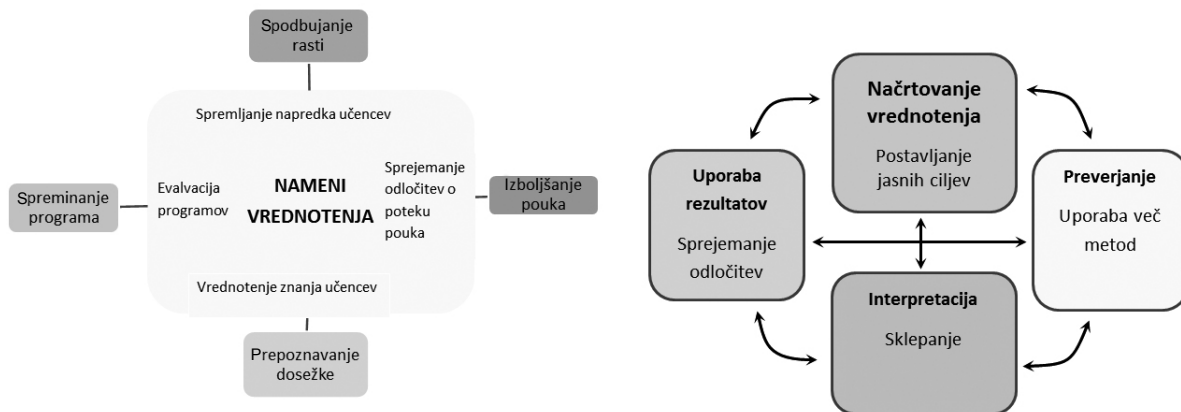
Vrednotenje znanja matematike je ciklični proces (Van de Walle, 2004) (slika 1).

V prispevku bomo na primerih ilustrirali največkrat uporabljane načine ocenjevanja. Predstavljeni postopki so le predlogi, vsak učitelj s svojim strokovnim znanjem oceni, ali so predlogi zanj uporabni in v kolikšni meri jih želi vključiti v svojo prakso.

Pisno ocenjevanje znanja

Ocenjevanje znanja matematike s pisnimi preizkusi znanja je tradicionalno najbolj zastopano. Za matematiko velja, da je ocenjevanje objektivno in za učitelja manj zahtevno kot ocenjevanje pri drugih predmetih. Pri matematiki naj bi pisno ocenjevanje sledilo tem načelom: načelu ciljnega

Slika 1: Ciklični proces vrednotenja in njegov namen



načrtovanja, načelu tipov znanja, načelu reprezentacij in načelu standardov. V nadaljevanju bomo na kratko pojasnili vsakega izmed načel. *Načelo ciljnega načrtovanja* je splošno didaktično načelo, ki govori o ciklu načrtovanje – preverjanje – interpretacija – uporaba rezultatov. Učitelji ob preverjanju vrednotijo znanje učencev in svoje delo ter načrtujejo nadaljnje delo na podlagi te povratne informacije.

Načelo tipov znanja govori o uravnoteženi zastopnosti nalog različnih tipov znanja. Matematika za razliko od drugih predmetnih področij uporablja namesto Bloomove taksonomije prirejeno Gagnejevo taksonomijo oz. tipe znanja. Ločimo med deklarativnim, proceduralnim, konceptualnim in problemskim tipom znanja. Deklarativni tip znanja sestavlja znanje pojmov in dejstev brez razumevanja, mnogokrat gre za priklic nepovezanih dejstev (npr. poštevanke). Ko ta tip znanja primerjamo s poenostavljenim Bloomovim modelom (priklic, razumevanje, višji miselni procesi), ugotovimo, da gre za prvo stopnjo. Nekoliko višje (na Bloomovi stopnji razumevanja) najdemo dva tipa znanja: proceduralno in konceptualno. Proceduralno znanje sestavlja poznavanje in razumevanje postopkov (npr. računskih algoritmov) ter dogovorjenih terminov/simbolov (npr. zmanjševanec) in ga ločimo na rutinsko in kompleksno. Konceptualno znanje pa je relacijsko znanje, gre za razumevanje (tj. povezovanje) osnovnih konceptov, kot je npr. prepoznavanje pojma (npr. lik kot mejna ploskev telesa), predstave (npr. številske predstave – določiti odnose med števili, geometrijske predstave – kvadrat lahko razdelim na dva trikotnika), razume-

vanje terminologije (npr. *a*, *b* stranici), povezave pojmov (npr. razlika med večkratniki števila 2 in večkratniki števila 3), navajanje primerov (naštet geometrijska telesa, like, sedemkratnike ...). Na najvišji stopnji najdemo problemsko znanje, ki ga označuje pozitiven horizontalni in vertikalni transfer znanja. Učenec znanje, ki ga je pridobil v neki učni situaciji, uspešno uporabi v situaciji, v kateri mu ni znana pot reševanja problema. V preizkusu znanja naj bi nastopali vsi tipi znanja v približnem razmerju deklarativno : proceduralno : konceptualno : problemsko = 1 : 4 : 4 : 1, pri čemer se razmerje nanaša na število točk, ki jim je bil pripisan tip znanja.

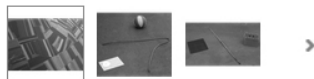
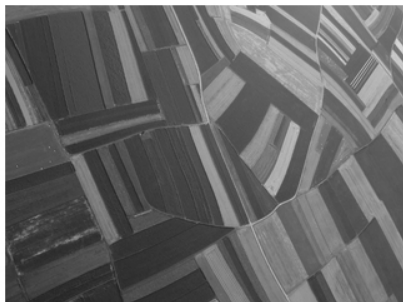
Načelo reprezentacij se osredini na pomembnost različnih predstavitev pojmov. Uporabljamo Brunerjeve reprezentacije, ki jih v grobem opisujemo kot konkretni, slikovni in simbolni nivo. Bruner je predlagal karakterizacijo različnih reprezentacij/predstavitev (npr. s sliko, simbolom, govorom, dejavnostjo, grafičnim prikazom) na enaktivne, ikonične in simbolne reprezentacije (Bruner, 1967). O enaktivni reprezentaciji govori, ko opazujemo reprezentacijo preteklega dogodka z namišljenimi ali dejanskimi motoričnimi odzivi. Reprezentacija lahko torej vsebuje dejanske motorične odzive (npr. delo s konkretnim materialom) ali pa le namišljene odzive na dogodek (npr. v življenjski kontekst vpete besedilne naloge). Ikonična reprezentacija omogoča povzemanje dogodkov s selektivno organizacijo in naknadno transformacijo dražljajev/podob. Pri selektivni organizaciji izluščimo iz prej omenjenega dogodka samo za matematiko pomembne značilnosti, ki jih nato



Slika 2: Enaktivna, ikonična in simbolna reprezentacija geometrijskih oblik (Vir: <http://eucbeniki.sio.si/test/iucbeniki/mat4/559/index.html>)

TELO, LIK, ČRTA ALI TOČKA

Učenci so pripravili razredno razstavo fotografij. Nekatere med njimi je učiteljica po koncu razstave želela obdržati. Rekla je, da bi jih zelo rada uporabila za pouk matematike. Povedala je tudi, da na njih lahko prepoznamo različne geometrijske oblike. Učenci so se z njo strinjali, saj so že sami opazili, da je svet okoli nas zelo "matematičen".



Iz učilnice se sliši kriče,
zdi se, da TELESA skačejo na LIKE.
ČRTA glasno se krohoče,
TOČKA ji uiti hoče.

Ko v učilnico pokuka Roza,
od zmešnjave jo je groza.
Zdaj še ti za zvezek sedi,
v tej zmešnjavi red naredi.

PONOVITEV

Postavi napis na barvo, s katero so narisane posamezne oblike.

Geometrijski liki		Geometrijska telesa
Točke		Črte

Geometrijske oblike že poznamo. V nadaljevanju bomo ponovili in dopolnili svoje znanje. Spomnili se bomo geometrijskih teles in likov, ponovili z nana dejstva o črtah in točkah.

običajno skozi sliko ponovno podamo. Z matematičnega stališča je npr. pri kupu jabolk običajno pomembno le, koliko jih je. Pri mlajših učencih seveda obstaja velika razlika med (realistično) fotografijo kupa jabolk in narisanimi krožci, ki ponazarjajo ta jabolka. Še posebno če jabolka (povsem nerealistično) razporedimo v vrstice po deset zaradi razvijanja mestnovrednostnega koncepta. Ikonična reprezentacija je torej smiselna šele, ko učenci že poznajo in razumejo enaktivno. Simbolna reprezentacija se nanaša na reprezentacijo (izpeljanih pojmov) v (umetnem) simbolnem svetu in bi npr. pri prej omenjenih jabolkih pomenila zapis s številko.

Slika 2, ki je povzeta po i-učbeniku za četrty razred, prikazuje enaktivno reprezentacijo pojmov telo, lik, črta in točka. Na seriji realističnih fotografij te pojme učenec opazuje in reflektira na konkretno dejavnost z njimi. Na desni strani vidimo ikonično reprezentacijo. Pri tej moramo opozoriti, da so dvodimenzionalni prikazi tridimenzionalnih geometrijskih teles v prvem VIO neprimerni, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa učenci že prepoznajo sliko piramide, kvadra in krogle v tridimenzionalni različici.

Simbolna reprezentacija geometrijskih pojmov na razredni stopnji seveda ne vsebuje algebrskih opisov teles (npr. za kroglo $x^2 + y^2 + z^2 \leq r^2$), temveč se zadovoljimo z besednim opisom telesa z eno krivo mejno ploskvijo, brez robov in oglišč, na katerem so vse točke enako oddaljene od središča. Bruner za razliko od Piageta meni, da lahko s primerno reprezentacijo, ki ne sme biti ne prelahka in ne pretežka, matematiko učimo na pošten način že zelo mlade učence. Poudarja pa, da resnično razumevanje dosežemo šele takrat, ko učenec učinkovito prehaja med reprezentacijami. *Načelo standardov* se nanaša na minimalne standarde, predpisane z učnim načrtom. V učnem načrtu za matematiko so opredeljeni standardi znanja po vzgojno-izobraževalnih obdobjih in minimalni standardi znanja po razredih. Minimalni standardi znanja opredeljujejo znanja, ki so potrebna za napredovanje v višji razred. Učenec, ki jih doseže, je ocenjen pozitivno. Minimalni standardi znanja prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja so zapisani v stolpcih, ki niso ločeni s črto. To nakazuje, da je razred doseganja teh ciljev le okvirjen. V okviru ocenjevanja se posebej poudarja, da učenec, ki dosega minimalne

standarde, na (številčno) ocenjevanem preizkusu znanja prejme (najnižjo) pozitivno oceno. Standarde znanja, ki jih prav tako opredeljuje učni načrt, učenci dosegajo na različnih taksonomskih ravneh, kar pomeni, da učitelj avtonomno oceni »zahtevnejšo« in »temeljno« raven standardov. Priporočeno razmerje med minimalnimi, »temeljnimi« in »zahtevnejšimi« standardi je 5 : 4 : 1. Števila se znova nanašajo na število točk, ki jim je pripisan določeni standard.

V nadaljevanju predstavljamo del preizkusa znanja za tretji razred, ki je bil pripravljen namensko za ta prispevek in v praksi še ni bil evalviran, ter na njem ilustriramo preizkus ustreznosti. Predstavljen je le del preizkusa. Glede na razporeditev snovi bi v realnih razmerah dodali še druge vsebine (npr. telesa in liki, obdelava podatkov, poštevanke), postopek pa bi bil enak. Pri dodajanju geometrijskih vsebin lažje dosežemo priporočilo o vsebnosti ikonične (slikovne) reprezentacije, podobno velja za obdelavo podatkov.

1. Zapišemo cilje

Ko izberemo sklop, zapišemo cilje in jim orientacijsko dopišemo tip znanja, reprezentacijo in standard. Pri predstavljenem preizkusu dosegamo cilje iz učnega načrta, in sicer:

- seštevajo in odštevajo v množici naravnih števil do 100 (tip znanja: proceduralni; reprezentacija: simbolna; standard: minimalni),
- poiščejo manjkajoči člen: $a + _ = b$, $_ + a = b$ v množici naravnih števil do 100 (tip znanja: konceptualni; reprezentacija: simbolna; standard: temeljni),
- uporabljajo računske operacije pri reševanju problemov (tip znanja: problemski; reprezentacija: enaktivna; standard: zahtevnejši).

Po pregledu opazimo, da nista zajeta deklarativni tip znanja in ikonična reprezentacija, ter se odločimo, da ju dodamo k prvemu in drugemu cilju. Seveda je nesmiselno trditi, da ob zapisovanju ciljev učitelj nima v mislih vsaj tipa naloge. Ko smo se odločili dodati deklarativni tip znanja k prvemu cilju, smo že razmišljali o nalogi 5, pri ikonični reprezentaciji drugega cilja pa o nalogi 2 (slika 3).

2. Izberemo naloge, ki jih kasneje dopolnjujemo in popravljamo

Naloge nastajajo skozi usklajevanje s cilji, tipi znanja, reprezentacijami in točkovanjem. Podajamo le tiste, ki so nato vstopile v preizkus s šolsko prakso. Naloge so predstavljene le orisno.

[1] Izračunaj.

$$24 + 48 = \square, 93 - 59 = \square, 67 + 23 = \square,$$

$$100 - 36 = \square, \square + 54 = 72, 63 - \square = 29,$$

$$\square - 3 = 9.$$

[2] Opiši sliko z enakostjo. Ugotovi, koliko je jabolok v košari, ki je označena z vprašajem. Slika, podobna sliki pri nalogi 2 (slika 3). Prikazuje tehniko, na desni slika košare z zapisom 17 in košara, na kateri je simbol ?, na levi košara in zapis 36.

[3] Matej je nabral 17, Andrej 28 in Tine 34 jabolok. Marko je nabral 17 jabolok manj kot Tine. Koliko jabolok so nabrali skupaj?

[4] V nedeljo smo kupili 53 jabolok, kar je 27 jabolok manj kot v ponedeljek. Koliko smo jih kupili v ponedeljek?

[5] Poimenuj števila v enakostih $45 + 37 = 82$ in $92 - 36 = 56$.

[6] Zapiši besedilno nalogo z računom $17 + 36 = 53$.

3. Preverimo časovni okvir

Poprosimo kolegico iz drugega VIO, da reši naloge in pri tem spremlja svoj čas reševanja. Njen čas reševanja pomnožimo s štiri, če gre za prvi razred, ter s tri, če gre za ostale razrede na razredni stopnji. Preverimo, ali dobimo manj kot 40 minut, da se gibljemo v okvirih šolske ure in upoštevamo sposobnosti koncentracije učencev. V prvem razredu preizkus znanja naj ne bi trajal več kot 20 minut. Ocenili smo, da bi predstavljene naloge, ki so le del preizkusa znanja v tretjem razredu, učenci verjetno rešili v 20 minutah.

4. Izdelujemo mrežni diagram: naloge točkujemo, sproti preverjamo ustreznost in jih dopolnjujemo

Običajno se odločimo, da pomeni en račun (npr. $38 + 59 = \square$ eno točko). V našem primeru nastopajo tudi enakosti z neznanim členom, ki so »težje« in bi jim zato radi dali več kot eno, vendar manj kot dve točki. Ker želimo ohraniti točkovanje z naravnimi števili, preprosto sklenemo, da je en račun vreden dve točki in ena



enakost z neznanim členom dve točki. K točkam pripisujemo, za kateri tip znanja gre in ali gre za točke na minimalnem standardu znanja. Minimalna standarda za ta sklop sta: sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 100 ter poišče manjkajoči člen pri računih seštevanja in odštevanja v množici naravnih števil do 20. Predstavljeni način točkovanja prejšnjih nalog je le eden izmed mogočih, ni niti najboljši niti najslabši. Mogočih pa je seveda še mnogo več popolnoma regularnih načinov.

- [1] Računi: 8 točk (tip znanja: proceduralni, standard: minimalni). Enakosti z neznanim členom: 9 točk (tip znanja: konceptualni, standard: 6 temeljni, 3 minimalni). Skupaj: 17 točk.
- [2] Nastaviti enakost z neznanim členom: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: temeljni). Poišče neznano število: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: temeljni). Poda odgovor: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: minimalni). Skupaj 3 točke.
- [3] Nastavi račun(e): 2 točki (tip znanja: konceptualni, standard: zahtevnejši). Izračuna račun(e): 8 točk (proceduralne, minimalni). Poda odgovor: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: minimalni). Skupaj: 11 točk.
- [4] Nastavi račun: 1 točka (tip znanja: problemski, standard: zahtevnejši). Izračuna račun: 1 točka (tip znanja: proceduralni, standard: minimalni). Poda odgovor: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: minimalni). Skupaj: 3 točke.

- [5] Vsako poimenovanje 1 točka (tip znanja: deklarativno, standard: temeljni). Skupaj: 6 točk.
- [6] Ustrezno izbrana situacija za računsko operacijo: 1 točka (tip znanja: problemski, standard: temeljni). Številska smiselnost: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: temeljni). Jezikovna smiselnost: 1 točka (tip znanja: konceptualni, standard: temeljni). Skupaj: 3 točke.

Med točkovanjem sproti dopolnjujemo mrežni diagram in smo pozorni na ustrezne deleže tipov znanja in standardov. Mrežni diagram pokaže (tabela 1), da smo s tem delom preizkusa lahko dokaj zadovoljni, kar se tiče uravnoveženosti tipov znanja. Odstotki pri standardih povedo, da bomo za oceno zadostno (2) zahtevali 23 točk in za oceno odlično (5) 40 točk. Ponovno opozorimo, da gre le za del preizkusa znanja in so zato točke in intervali le hipotetični. Interval med 23 in 40 točkami razdelimo enakomerno, po potrebi oceni dobro (3) dodelimo več točk. V našem primeru dobimo: 23–27 (2), 28–34 (3), 35–39 (4) in 40–43 (5) oz. z odstotki: do 53 % (1), do 65 % (2), do 81 % (3), do 90 % (4). Opazimo, da so merila pri vsakem preizkusu drugačna, saj so odvisna od vsebnosti točk pri minimalnem in zahtevnejšem standardu znanja.

5. Preizkus ocenimo

Predstavljeni preizkus smo evalvirali pri učencih tretjega razreda, ki so ocenjevani preizkus znanja iz te snovi pisali dan prej. Poskrbljeno

Tabela 1: Mrežni diagram

Naloga	Tip znanja				Taksonomija standardov			Skupaj
	Dekl.	Proc.	Konc.	Probl.	Min.	Tem.	Zaht.	
1.		8	9		11	6		17
2.			3		1	2		3
3.		8	3		9		2	11
4.		1	1	1	2		1	3
5.	6					6		6
6.			2	1		2	1	3
Skupaj	6 14 %	17 40 %	18 41 %	2 5 %	23 54 %	16 37 %	4 9 %	43

je bilo za testne pogoje dela (omejitev možnosti goljufanja). Učenci se z avtoricama prej niso srečali, zato je bilo pričakovati, da način pouka in preverjanje rezultatov ne bosta usklajena. Kljub temu smo ocenili, da je evalvacija v realnih razmerah izjemno pomemben del in smo jo poskušali simulirati, kolikor je le bilo mogoče. Pri ocenjevanju smo posebej pozorni na to, katere točke učenec dobi, in ne na to, katere izgubi. Pri nalogi [2] smo pri ocenjevanju pozorni na to, da učenec lahko enakost z neznanim členom izrazi vsaj na dva načina: $17 + \square = 28$ ali $28 - \square = 17$. Pri prvem načinu opisuje ravnovesje tehtnice, kot je na sliki, pri drugem načinu pa opisuje odvzemanje košare, ki je označena z vprašajem na levi in desni strani. Učenec lahko odgovor poda ali s povedjo ali pa npr. z vpisovanjem rezultata 11 na ustrezno mesto. Nalogo [3] lahko učenec reši na več načinov, npr. z enim računom ali več računi. Na točkovanje to ne sme vplivati. Lahko se zgodi, da učenec napak izračuna število jabolk, ki jih nabere Marko $34 - 18 = 16$, ter to (napačno) razliko nato uporabi pri končnem računu $17 + 28 + 34 + 16 = 95$. Na podlagi te vsote poda odgovor: *Skupaj so nabrali 95 jabolk*. Ta učenec dobi naslednje število točk: nastaviti računa: 2 točki; izračunati računa: 6 točk, kajti trije računi od štirih ($34 - 18$, $17 + 28$, $45 + 34$ in $79 + 16$) so bili pravilno izračunani; podati odgovor: 1 točka. Odgovor je »pravilen« glede na izračunani rezultat in učenca ne »kaznujemo« še enkrat za napako v izračunavanju vsote $34 - 18$. Skupaj: 9 točk od 11 možnih točk.

Pri nalogi [5] smo med ocenjevanjem opazili, da naloga ni dobro formulirana, kajti odgovora tipa $45 = \text{petinširideset}$ nismo predvideli. Če se zgodi kaj podobnega, učencu damo točke, čeprav smo pričakovali odgovor seštevanec. V realni šolski praksi se kaj takega redko pojavi, kajti učitelj s preverjanjem poskrbi za to, da je učencem njegova terminologija blizu.

Pri nalogi 6 smo pozorni na:

- ustreznost situacije k zapisani enakosti; naloga *V ponedeljek smo kupili 17 avtomobilčkov, v torek pa še 36 več avtomobilčkov kot v ponedeljek. Koliko avtomobilčkov smo kupili skupaj?* ni ustrezna;
- številsko smiselnost; naloga *Babica je za veliko noč spekla 17 potic, potem so prišli*

sorodniki in je spekla še 36 potic. Koliko potic je spekla skupaj? je številsko nesmiselna; c) jezikovno smiselnost (npr. besedilna naloga vsebuje vprašanje).

6. Naredimo analizo preizkusa

Preizkus smo kot neocenjevan učni list dali 36 učencem tretjega razreda, med katerimi so bili štirje učenci, ki imajo individualizirani program in so preizkus pisali pri delavki svetovalne službe. Ugotovili smo, da je bila časovna ocena postavljena smiselno, kajti povprečni čas reševanja je bil 19 minut. Skupni uspeh je bil 76 %, in sicer si je po nalogah sledil takole: 84 %, 69 %, 59 %, 65 %, 84 %, 86 % in 76 %. Tretja naloga nekoliko odstopa, kar nas opozori, da je treba več pozornosti posvetiti sestavljenim nalogam. Na razredni stopnji so ocene boljše, kot so na predmetni stopnji, in zato ne pričakujemo razporeditve po normalni krivulji. Če bi ocenjevali le ta del preizkusa, bi dva učenca dobila oceno nezadostno (1), pet učencev oceno zadostno (2), devet učencev oceno dobro (3), devet učencev oceno prav dobro (4) in enajst učencev oceno odlično (5). Poleg uspešnosti po nalogah občasno pregledamo tudi uspešnost po tipih znanja.

7. Preizkus posodobimo

Na podlagi prejšnjih korakov lahko učitelj preizkus »popravi«. V našem primeru smo se odločili za te popravke: nekoliko več računov, dvig konceptualne komponente pri nalogi z ikonično reprezentacijo, bolj natančna navodila pri nalogi z matematično terminologijo (slika 3).

Ustno ocenjevanje znanja

Poleg pisnih preverjanj znanja pri matematiki najpogosteje uporabljamo ustno preverjanje in ocenjevanje znanja. Znotraj tega si učitelj lahko pripravi podobna merila kot pri pisnem ocenjevanju, posebno pa naj bo pozoren na to, da ocenjuje procedure, koncepte in matematično sporočanje. Pri ustnem ocenjevanju je smiselno posebno pozornost posvetiti področju sporočanja, ki je pri drugih oblikah ocenjevanja lahko težje zaznavno, a je izjemno pomembno. Proces komunikacije pomaga pri izgradnji pomena, saj so učenci izzvani k glasnemu razmišljanju ali k pisnemu beležen-



Slika 3: Oris preizkusa znanja za sklop Seštevanje in odštevanje do 100 v tretjem razredu

1. Izračunaj.

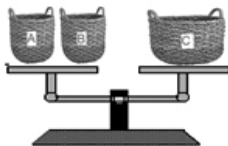
$$24 + 48 = \square \quad 67 + 23 = \square \quad \square + 54 = 72 \quad 63 - \square = 29$$

$$93 - 59 = \square \quad 100 - 36 = \square \quad \square - 3 = 9$$

Vstavi simbole $<$, $>$ ali $=$.

$$34 + 28 \bigcirc 45 + 38 \quad 56 + 44 \bigcirc 12 + 19 \quad 29 + 67 \bigcirc 28 + 68$$

2. Na tehtnici so košare z jabolki. V košari A je 48 jabolok, v košari C pa 96. Tehtnica je v ravnovesju. Opiši sliko z enakostjo. Ugotovi, koliko je jabolok v košari B.



3. Matej je nabral 17 jabolok, Tine pa 34 jabolok. Marko je nabral 17 jabolok manj kot Tine. Koliko jabolok so nabrali skupaj?

4. V nedeljo smo kupili 53 jabolok, kar je 27 jabolok manj kot v ponedeljek. Koliko smo jih kupili v ponedeljek.

5. Poveži $45+37=82$ $92-36=56$

razlika zmanjševanec seštevanec vsota količnik odštevanec

6. Zapiši besedilno nalogo z računom $17 + 36 = 53$.

ju svojih misli. Med vsem tem pa se razvija tudi odnos med učenci. Naučijo se poslušati drug drugega in s poslušanjem idej ostalih v razredu lahko tudi razvijajo svoje razumevanje. S takšno diskusijo utemeljujejo svoje rešitve in hkrati pridobivajo boljše matematično razumevanje. Sfard (2000) poudarja, da učenci komunicirajo, da se učijo matematike in hkrati matematično komunicirati. Tako Vigotski kot Piaget sta poudarjala pomembnost socialnih interakcij v kognitivnem razvoju. Piaget je vlogo interakcij videl kot spodbudo za razvoj s kognitivnim konfliktom, Vigotski pa je trdil, da razvoj spodbujajo interakcije z ljudmi, ki so bolj spretni v mišljenju in imajo več znanja. To naj bi bili starši in učitelji. Sporočanje odraslih in učiteljev torej spodbuja razvoj matematičnega jezika učencev. Piaget je trdil, da pojma ne moremo posredovati samo z besedo, saj k njegovem oblikovanju pojma prispeva logično mišljenje. Da pa otrok lahko zgradi logično misel, mora delovati na predmete. Sposobnost prepoznavanja pojma se pojavlja pred sposobnostjo definiranja, kar ne pomeni, da sposobnost definiranja nujno vključuje tudi sposobnost prepoznavanja. Tako lahko otrok pove, da je kvadrat lik iz geometrije, da ima štiri

stranice, ne da bi poglobljeno poznal kvadrat in ga znal razlikovati od pravokotnika.

V učnem načrtu najdemo večkrat poudarek pomembnosti »jasnega in natančnega« izražanja, ki je značilen del matematike. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se matematični in naravni jezik še zelo prepletata, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je matematični jezik že zgoščen, z manj znaki mnogo pove, naravni jezik pa potrebuje za izražanje iste vsebine veliko več znakov. Učitelj poleg posredovanja matematične vsebine učencem posreduje tudi obliko. Matematični jezik je poseben jezik in učitelj ga mora najprej obvladati tudi sam (Vogrinc, 1981). Pri ustnem preverjanju znanja se je kot učinkovita oblika izkazal diagnostični intervju, pri katerem učitelj učenca postopoma vodi skozi reševanje problema. Pri diagnostičnem intervjuju učitelj lahko uporablja analitični točkovnik, kar poteka v treh fazah in pokriva tri področja (koncepti, procedura in sporočanje).

V nadaljevanju najprej predstavljamo primer ček liste, ki je učitelju lahko v pomoč. Lista je sestavljena na štirih stopnjah, ki smo jih poimenovali nezadovoljivo, zadovoljivo, dobro in zelo dobro.

	Koncepti	Procedure	Sporočanje
Nezadovoljivo	Brez rešitve oz. rešitev brez povezave s ciljem. Uporabljeni napačni koncepti. Rešitev ne govori o nobeni izmed matematičnih komponent, pomembnih za standard.	Brez dokaza o uporabi strategije oz. procedure oz. uporaba strategije, ki ne pomaga pri rešitvi naloge. Brez dokaza o matematičnem sklepanju. Toliko napak v proceduri, da problema ni bilo mogoče rešiti .	Brez razlage rešitve oz. razlage ni mogoče razumeti oz. razlaga je nepovezana s problemom. Brez uporabe oz. napačna uporaba matematičnih reprezentacij (npr. slik, diagramov, grafov, tabel itd.). Nobene uporabe matematične terminologije.
Zadovoljivo	Nepopolna rešitev nakazuje, da deli problema niso razumljeni. Uporabljeni so le nekateri ustrezni koncepti. Rešitev govori o nekaterih , a ne vseh matematičnih komponentah naloge.	Uporablja strategije, ki so delno uporabne , vodijo k rešitvi, a problema ne rešijo v popolnosti. Nekateri dokazi sklepanja. Ne zmore popolnoma izpeljati matematičnih procedur. Nekateri deli so lahko pravilni, a ni pravega odgovora.	Nepopolna razlaga , ni jasne razlage. Nekaj uporabe matematičnih reprezentacij. Nekaj uporabe relevantne terminologije in oznak.
Dobro	Rešitev nakazuje , da ima učenec široko razumevanje problema in osnovnih konceptov, potrebnih za rešitev. Rešitev vsebuje vse pomembne komponente naloge.	Uporablja ustrezne strategije, ki vodijo k rešitvi problema. Uporablja ustrezno matematično sklepanje. Vsi deli so pravilni , tudi odgovor je pravilen.	Jasna razlaga. Ustrezna uporaba matematičnih reprezentacij. Ustrezna uporaba matematične terminologije in oznak.
Zelo dobro	Globoko razumevanje problema, vključno s sposobnostjo identifikacije ustreznih matematičnih konceptov in informacij, ki so nujne za rešitev. Rešitev popolnoma ustreza komponentam naloge. Rešitev prikazuje uporabo koncepta , na podlagi katerega je zgrajena naloga.	Uporablja različne učinkovite in sofisticirane strategije, ki vodijo neposredno k rešitvi. Uporablja natančno in kompleksno sklepanje. Preveri rezultat in vrednoti smiselnost rešitve. Prikaže matematično relevantna opažanja in povezave.	Jasna, učinkovita razlaga, ki natančno pojasni rešitev; vsi koraki so pojasnjeni. Matematična reprezentacija je aktivno uporabljena kot sredstvo komuniciranja z namenom rešitve problema. Natančna in ustrezna uporaba terminologije in oznak.

Pojasnimo sedaj, kako uporabiti diagnostični intervju in analitični točkovnik. Oglejmo si ustno ocenjevanje na primeru, povzetem po i-učbeniku za peti razred (slika 4).

Ocenjevanje poteka v treh fazah: razumevanje naloge, konstruiranje načrta reševanja, izvedba načrta reševanja.

1. *Razumevanje naloge.* Učitelj najprej preveri ali učenec razume problem, in dodeli ustrezno

število točk (npr. 0 – popolno nerazumevanje, 3 – del problema napak razumljen, 6 – popolno razumevanje problema).

Če naloge učenec ne razume v popolnosti, učitelj poskrbi, da učenec problem razume npr. z razlago, konkretnimi pripomočki ipd. Če je potrebno, torej pojasni pojma obseg pravokotnika in pravokotnik ter s tem zagotovi razumevanje konceptov.



Slika 4: Obseg pravokotnika kot primer za ustno ocenjevanje (Vir: <http://eucbeniki.sio.si/test/iucbeniki/mat5/759/index5.html>)

ZGLED

Miha ima na domačem vrtu pet gredic, na katerih goji različne rastline.

Gredice so pravokotne oblike in vsaka je ograjena z lesenimi robniki. Posamezna gredica je dolga 3 m in široka 1 m. Koliko metrov lesenih robnikov je Miha potreboval, da je ogradil eno gredico?



Izračunati moramo obseg ene gredice.

Gredice so oblike.

Dolžina gredice: m

Širina gredice: m

Preveri



2. *Načrtovanje postopka reševanja.* Nato nastopi faza, v kateri učenec pojasni, kako vidi načrt reševanja problema. Tudi to fazo vrednotimo z analitičnim točkovnikom (npr. 0 – brez poskusa ali popolnoma neprimeren načrt, 3 – delno pravilen načrt, temelječ na pravilni interpretaciji dela problema, 6 – načrt bi lahko vodil k pravilni rešitvi, če bi bil izveden pravilno).

V našem primeru se znotraj tega področja pojavi kategorija sporočanja, saj učitelj po potrebi pojasni oz. zahteva ubeseditve postopka pridobivanja obsega pravokotnika.

Isti matematični izraz lahko ubesedimo na več različnih načinov, vsi pa so med seboj podobni. Matematični izraz je za tistega, ki ga razume, enoličen, torej ima točno določeno vsebino. Pojasnimo na primeru. Učenec lahko postopek pridobivanja obsega pravokotnika o pri danih stranicah a in b ubesedi na več različnih načinov:

- Obseg je dva a in dva b .
- Obseg pravokotnika je enak štirim njegovim stranicam skupaj.
- Obseg pravokotnika izračunamo tako, da dolžino in širino pravokotnika seštejemo in vsoto pomnožimo z dve.
- Obseg pravokotnika izračunamo tako, da dolžino pomnožimo z dve, prav tako širino pomnožimo z dve. Nato zmnožka seštejemo.
- Obseg pravokotnika izračunamo tako, da

pomnožimo mersko število, ki pove dolžino vsote dolžine in širine v številu določenih merskih enot, z dve.

Isto vsebino lahko izrazimo preprosto, pregledno in jasno, kot je v primeru c). V primeru a) ni nobenega razumevanja, saj je izraz ubeseden celo brez uporabe računske operacije, primer b) ni dober, ker ni jasno, kaj pomeni. V odvisnosti od razvojne stopnje otroka oz. razreda, ki ga obiskuje, učitelj oceni različne ubeseditve. Zgoraj zapisane ubeseditve so v petem razredu lahko ocenjene kot: a) nezadovoljivo, b) zadovoljivo, c) zelo dobro, č) zelo dobro in d) dobro. Če je načrt le delno primeren ali popolnoma neprimeren, ga učitelj z učencem dopolni. Načrt je lahko takšen: *Najprej bomo izračunali obseg ene izmed gredic tako, da bomo dolžino in širino gredice sešteli in vsoto pomnožili z dve. Nato bomo dobljeni rezultat pomnožili s tri, da bomo izvedeli, koliko lesenih robnikov potrebujemo.*

Sedaj nastopi zadnja, tretja faza intervjuja oz. izvedba rešitve.

3. *Izvedba rešitve.* Fazo prav tako vrednotimo z analitičnim točkovnikom (npr. 0 – brez odgovora ali popolnoma napačen odgovor, 3 – ponavljajoče se računske napake ali delna rešitev, 6 – pravilen odgovor).

V tej fazi vrednotimo področje procedur.

Učenec, ki se moti v prednosti množenja ali

poštevanki, in učenec, ki kljub vsemu ni dojel, da je treba na koncu upoštevati dejstvo, da so gredice tri, dobila 1–5 točk.

Predstavljeni način je seveda le predlog.

Izkušeni učitelji običajno ne uporabljajo več takih analitičnih instrumentov, kajti holistično ocenjevanje izhaja iz izkušnje dolgoletnega ocenjevanja. Njihovo »intuitivno« ocenjevanje ima visoko stopnjo korelacije z analitičnimi točkovniki, ki so torej bolj v pomoč učiteljem začetnikom.

Avtentične oblike ocenjevanja znanja

V zadnjem desetletju je v slovenskem prostoru zaznati premik od (izključne teže) končnih ocenjevanj k večjemu upoštevanju deleža učenčevih sprotne aktivnosti in izdelkov, pri čemer se večja aktivna vloga, udeležba in sodelovanje učencev (samooocenjevanje, vzajemno ocenjevanje). Večji je poudarek na celostnih načinih v primerjavi z analitičnimi načini ocenjevanja, bolj se gleda na kakovost (npr. globina razumevanja, uporabnost) kot na samo količino reproduciranega znanja.

Po drugi strani pa implicitni kriteriji ocenjevanja postajajo vse bolj eksplicitni, kajti ocenjevanje in preverjanje postajata organski del (čim bolj avtentične) učne izkušnje. Tekmovalnost in primerjanje med učenci se uravnovešata s sodelovalnostjo (ocenjevanje skupinskih projektov in izdelkov) ter spremljanjem lastnega napredka; delni rezultati, izdelki, dosežki ipd. se zbirajo v mapah dosežkov ali portfoliu. Poleg usvojenih vsebin se vse bolj upošteva in preverja tudi obvladanje različnih kompetenc in spretnosti (spoznavnih, komunikacijskih, učnih, praktičnih idr.). Učenci imajo vse več izbire pri npr. temah referatov. Ugotavljamo, da se krepí funkcija preverjanja kot specifične in uporabne povratne informacije (Ivanuš Grmek in Javornik Krečič, 2004).

Znotraj sumativnega preverjanja znanja izpostavljajo razen pisnega in ustnega preverjanja tudi avtentične oblike znanja, kot je npr. mapa učenčevih izdelkov ali matematični dnevnik. Matematični dnevnik lahko sestavljajo (kratki) odgovori učencev na vprašanje »Kaj smo se danes naučili?« in je učitelju lahko v pomoč pri poglobljeni povratni informaciji. Pisne zadolžitve, ki se zbirajo v portfo-

liu, se delijo na: a) izvedbene, med katere spadajo vprašanja, razlage, definicije, poročila, besedilne naloge ipd., in b) izrazne, med katere prištevamo dnevnik, eseje, pisma, pisno sanjarjenje ipd. Posebno pisma bolnim sošolcem, v katerih jim učenci razlagajo učno snov, se zdijo obetaven pristop. Ena izmed možnosti je tudi pisanje pisem med starejšimi učenci (npr. drugo vzgojno-izobraževalno obdobje) in mlajšimi varovanci. Psihologi priporočajo model »write-to learn« kot diagnostično metodo, saj prebiranje dnevnikov pomaga učitelju pri določanju profila učenca in obogati učiteljevo sliko o njem. Waywood (1992) ugotavlja, da je treba natanko načrtovati pisanje dnevnikov na razredni stopnji in da se pozitivni rezultati pokažejo šele po nekaj letih. Izpostavi štiri funkcije pisanja matematičnih dnevnikov: povzemanje koncepta, zbiranje primerov za reprezentacije koncepta, zastavljanje vprašanj učitelju, vrstniku ali samemu sebi in razprava. V našem šolskem prostoru si pri matematiki ta oblika ocenjevanja šele utira pot, a poskusi zagnanih učiteljev dajejo obetavne rezultate.

Sklep

Največ pozornosti je v šolski praksi posvečeno sumativnemu preverjanju znanja, čeprav nacionalno preverjanje znanja in druge oblike preverjanja znanja nosijo tudi nekatere prvine formativnega preverjanja znanja. V prispevku smo se zato osredinili le na te oblike ocenjevanja. Prispevek je namenjen učiteljem začetnikom. Čeprav kadrovske šole ponujajo vsebine, ki bodočim učiteljem pomagajo pri kasnejšem ocenjevanju, se zdi, da gre za znanje, ki se nadgrajuje šele z izkušnjami v realni pedagoški praksi. Študenti razrednega pouka namreč še ne zmorejo sestaviti kakovostnega pisnega preizkusa znanja za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje (Bratec, 2012). Kot posebno težavno se je pokazalo določanje tipa znanja in standarda, ki ga preverja naloga. Dodati moramo, da je določanje tipa znanja (deklarativno, proceduralno, konceptualno in problemsko) zelo vprašljivo, če ne poznamo poteka pouka. Če npr. v paralelki A naloga 4 velja za problemsko, ker se učenci s podobnim tipom naloge še niso srečali, pa gre lahko v paralelki B za proceduralni tip znanja, če so podobno nalogo v razredu reševali vodeno. Enak razmislek seveda velja za zahtev-



nejši standard znanja. Vrednotiti pisni preizkus znanja drugega učitelja, če ne poznamo njegovih metod dela, je torej tako rekoč nemogoče. Ocenjevanje znanja je seveda zelo pomembna, a žal večkrat boleča točka pedagoškega poklica. Znano je namreč, da je znanje nemogoče meriti, razen tega je ocenjevanje vedno subjektivna dejavnost. Kljub mnogim naporom, ki jih učitelji vnašajo v objektivizacijo ocenjevanja znanja, se je treba zavedati, da je na tem področju nemogoče doseči absolutno objektivnost. Vredotenje matematičnega znanja ima kljub vsemu izjemno pomembno funkcijo kot služabnik poučevanja in učenja. Brez informacij o učenčevih spretnostih, razumevanju in pristopih k matematiki ostanejo učitelji matematike brez sredstva, ki vodi njihovo delo.

Zahvala. Iskrena hvala učiteljicama OŠ borcev za severno mejo v Mariboru Nataliji Čerček in Štefki Pšeničnik ter njunim učencem tretjih razredov, ki so bistveno pripomogli k zapisu predstavljenega prispevka z evalvacijo v razredu. ■

Literatura

1. Bratec, J. (2012). Preizkusi znanja pri matematiki v prvem in drugem triletju. Diplomsko delo. Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru: Maribor.
2. Bruner, J. S. (1967). *Toward a Theory of Instruction*. Harward University Press.
3. Ivanuš Grmek, M. in Javornik, Krečič, M. (2004). Zahteve učiteljev pri ocenjevanju znanja in razširjenost avtentičnih oblik ocenjevanja znanja v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika*, 55 (1), 58–69.
4. Vogrinec J. (1981). Jezik pri pouku matematike, *Sodobna pedagogika*, 5-6, 267–280.
5. Van de Walle, J. (2004). *Elementary and Middle School mathematics. Teaching Developmentally*. Fifth Edition. Pearson: Boston.
6. Waywood, A. (1992). Journal writing and learning mathematics. *For the Learning of Mathematics*, 12(2), 34–40.

Emma Ferjančič





Pomoč učitelju pri pripravi meril za vrednotenje znanja pri slovenščini

Alenka Rot Vrhovec
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta

Povzetek: Podlaga za vrednotenje učenčeve sporazumevalne zmožnosti so cilji in standardi znanja, ki so določeni v učnem načrtu za slovenščino. Nadaljnja priprava za ustno in pisno vrednotenje ter izvedba in evalvacija tega pa so prepuščeni učiteljevi avtonomnosti. Vsak učitelj se mora zavedati, da vrednotenje ni le orodje za ugotavljanje dosežkov in da ima velik vpliv na učenčevo samozaupanje, izgradnjo samopodobe ter njegovo motivacijo za nadaljnje učenje. Učitelj mora ne le poskrbeti za ustrezno izvedbo le-tega, temveč tudi za pripravo nanj. Prispevek govori o učiteljevi pripravi na vrednotenje znanja. Še posebej sta izpostavljeni pripravi na ustno vrednotenje govornega nastopa in na pisno vrednotenje sporazumevalne zmožnosti pri slovenščini. Učiteljem so ponujena merila, s katerimi si lahko pomagajo pri pripravi na vrednotenje. **Ključne besede:** vrednotenje, slovenščina, jezikovni pouk, govorni nastop, testi. **Help Offered to the Teacher in the Preparation of Criteria for Evaluation of Knowledge for the Subject of Slovenian language.** **Abstract:** The bases for evaluating a pupil's communicative competence are the objectives and standards of knowledge which are determined in the curriculum for the Slovene language instruction. Further preparation for oral and written evaluation, and the implementation and evaluation of the evaluation itself, are left to the teacher's autonomy. Every teacher should be aware that evaluation is not only a tool for the verification of achievements and that it has a strong impact on pupils' self-confidence, building of self-esteem and motivation for further learning. The teacher must not only ensure its' proper execution, he must also make preparation for it. The article discusses the teacher's preparation for the evaluation of knowledge. Especially delicate are preparations for an oral evaluation of the oral presentation and for a written evaluation of communicative competence at the subject of Slovenian language. Teachers have at their disposal criteria with which they can help themselves in the preparation of the evaluation. **Keywords:** evaluation, Slovenian language, language learning, oral presentation, tests.

Uvod

Slovenščina je v osnovni šoli učni predmet, ki je razdeljen na dve področji, tj. na književni in jezikovni pouk.

V prvem in drugem razredu osnovne šole učenčevo znanje slovenščine vrednotimo z opisnimi ocenami, v nadaljnjih razredih s številčnimi.

Načine vrednotenja znanja slovenščine v dogovoru s starši lahko tudi prilagajamo, npr. učencu,¹ ki je tuji državljan oz. je brez državljanstva in prebiva v Republiki Sloveniji. Do prilagoditev je upravičen največ dve šolski leti. (Pravilnik, 2013)

Vrednotenje znanja slovenščine mora biti v skladu z učnimi cilji in standardi znanja, ki so določeni v učnem načrtu za omenjeni učni predmet. (Program, 2011)

Proces vrednotenja ne zajema samo informativnega dela, v katerem ugotavljamo, v kolikšni meri učenec dosega cilje oz. standarde znanja iz učnega načrta, temveč sestoji iz treh delov, tj. iz priprave na vrednotenje, iz že omenjenega informativnega dela in evalvacije. V prispevku smo se omejili na vrednotenje jezikovnega znanja za učence od prvega do šestega razreda osnovne šole, in sicer na prvi del pisnega in ustnega vrednotenja, tj. na učiteljevo pripravo. Učiteljem so ponujena



merila, ki so jim lahko v pomoč na začetni stopnji procesa vrednotenja pri jezikovnem pouku.

Uravnoteženje ocen

Priprava na vrednotenje pomeni tudi poznavanje predpisov, ki učitelju posredno in neposredno določajo izvedbo celotnega procesa od izvedbe do evalvacije.

Ker je predmet slovenščina sestavljen iz književnega in jezikovnega pouka, mora biti splošna/končna ocena iz slovenščine opisni (v prvem in drugem razredu OŠ) ali številčni (od vključno tretjega razreda OŠ naprej) prikaz učenčevega znanja, ki ga učenec pridobi pri književnem pouku, kot tudi znanja, ki ga pridobi pri jezikovnem pouku. Nikjer ni določeno, koliko sprotih ocen mora učenec dobiti za eno ali drugo področje, saj lahko učenčevo pridobljeno znanje z obeh področij vrednotimo hkrati pisno ali ustno.

Temeljni cilj jezikovnega pouka je razviti sporazumevalno zmožnost v slovenskem (knjižnem) jeziku (Program, 2011). Učenec gradi sporazumevalno zmožnost z razvijanjem štirih sporazumevalnih dejavnosti, tj. s poslušanjem, govorjenjem, pisanjem in branjem. Končna ocena slovenščine mora biti kolikor se da uravnotežen prikaz znanja vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti. To pomeni, da mora učenec v šolskem letu dobiti enako ali vsaj približno enako število ocen za pisanje, branje, govorjenje in poslušanje. Praksa kaže, da je zadnja dejavnost pri vrednotenju pogosto izpuščena. Ni posebej določeno, kdaj mora potekati vrednotenje posamezne dejavnosti v šolskem letu. V prvem razredu bomo npr. v prvem polletju, glede na to, da večina učencev še ne zna brati in pisati, vrednotili posameznikovo govorjenje in poslušanje ter njegove predopismenjevalne zmožnosti, ki so pomembne za učenje branja in pisanja, v drugem polletju pa bomo pridobili več ocen iz branja in pisanja, ker bomo tema dejavnostma zaradi začetnega opismenjanja pri jezikovnem pouku posvetili največ časa.

Vrednotenje sporazumevalne zmožnosti

Pri jezikovnem pouku vrednotimo učenčevo sporazumevalno zmožnost oz. zmožnost

sprejemanja in tvorjenja različnih neumetnostnih besedil. Učitelj ob različnih besedilih »vrednoti učenčevo poimenovalno, skladijsko, pravopisno, slogovno in metajezikovno zmožnost, ob govornem nastopanju in pogovarjanju pa tudi učenčevo pravorečno zmožnost in zmožnost nebesednega sporazumevanja«. (Program, 2011: 110)

CILJI

Pred vsakim ocenjevanjem jezikovnega znanja je treba izvesti preverjanje, ki ima posreden vpliv na učiteljevo in tudi učenčevo pripravo na ocenjevanje. Namen preverjanja je zbiranje informacij o tem, kako učenec dosega cilje oz. standarde znanja. Treba ga je izvesti pravočasno, da učenec dobi povratno informacijo o svojem znanju in da ima pred ocenjevanjem čas za odpravo pomanjkljivosti. Po zahtevnosti nalog naj bo enako ali nekoliko zahtevnejše od prihodnjega ocenjevanja. Predvidevamo, da bodo morebitni slabši/nepričakovani rezultati preverjanja spodbudili učenca k učenju oz. nadgradnji znanja. Preverjanje znanja je povratna informacija tudi učitelju. Če se izkaže, da imajo učenci pri določeni preverjeni učni snovi težave, mora učitelj ugotoviti vzroke za neuspeh in z ustreznimi načini še pred ocenjevanjem poskrbeti za dodatno razlago. Po potrebi kasneje izpeljemo načrtovano ocenjevanje ali pa pri njem izpustimo premalo utrjene učne vsebine. Načine vrednotenja sporazumevalne zmožnosti lahko različno razvrstimo (ustno in pisno, številčno in opisno, sprotno in končno). Deloma so določeni v Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju, npr. da se vrednotijo učenčevi ustni odgovori, pisni izdelki, nastopi učencev itd. (Pravilnik, 2013). Ne glede na merila razvrščanja moramo vedeti, da imajo vsi načini vrednotenja prednosti in slabosti. Te lahko omilimo z ustrežno pripravo, v katero spada tudi pravočasno seznanjenje učencev z merili in skrb za čim ustrežnejše razmere, ki so potrebne za vrednotenje.

Ustno vrednotenje govornega nastopa

Eden od operativnih ciljev, ki ga začnejo učenci razvijati v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, je razvijanje zmožnosti govornega nastopa. Z

merili za ustno vrednotenje govornega nastopa je treba učence seznaniti pred vrednotenjem, da se lahko pripravijo v skladu z njimi. Še bolje pa je, da učitelj in učenci sodelujejo pri njihovem sestavljanju, saj je s tem večja verjetnost, da jih bodo

učenci prej sprejeli in upoštevali. Za pomoč učitelju so v preglednici 1 prikazana merila za vrednotenje govornega nastopa (za učence je treba poenostaviti besedišče, da jim bodo merila razumljivejša) (Rot Vrhovec, 2014).

Preglednica 1: Merila za govorni nastop

UČENEC/-KA		točkovanje in opisna/številčna ocena
PRIPRAVA		
Besedilo	Značilnost besedilne vrste (npr. tridelna zgradba pripovedovalnega besedila, glagoli v pretekliku itd.)	
	Vsebina (smiselna, razumljiva, zanimiva)	
	Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost (upoštevanje slovničnih in pravorečnih pravil ter slogovnih načel)	
Ponazorila/plakat ²	Ustreznost, jezikovna pravilnost in čitljivost	
Izvedba		
Govorjenje	Razločno (ustrezna glasnost, hitrost, ustrezna intonacija, ustrezni poudarki in premori)	
	Naravno	
	Knjižno	
	Samostojno	
Nebes. sprem.	Očesni stik, gibanje, kretnje	
Vrednotenje	Samoevalvacija	
Ocena govornega nastopa		

Razvijanje zmožnosti govornega nastopa z vnaprej napovedano temo mora potekati sistematično, najprej ob učiteljevi pomoči in slikovnem gradivu, nato pa vedno bolj samostojno. (Program, 2011) Praksa kaže, da učitelj preskoči pripravo in prehitro oceni pogosto že prvi govorni nastop. Prav tako se pogosto zgodi, da učitelj ne ponudi učencem meril in od njih prehitro zahteva samostojnost in govorni nastop neupravičeno prezgodaj

ocenjuje,³ kot da so se učenci že rodili z omenjeno zmožnostjo. Ker se pripravljajo doma, ocena govornega nastopa ni vedno objektivni prikaz njihove zmožnosti. To še posebno velja za učence, ki jim pri pripravi pomagajo starejši bratje, sestre in/ali starši. Priprava na govorni nastop, tj. sestava besedila in priprava ponazoril,⁴ ne sme biti domača naloga za učenčevo družino, ker je potem tudi ocena, ki jo dobi učenec, prikaz družinskega



dela in ne (samo) učenčevega. Za začetne nastope naj se učenci pripravljajo v šoli, npr. v podaljšanem bivanju. Izgovor, da je v šoli premalo časa za pripravo, je neutemeljen. K učiteljevi pripravi na vrednotenje govornega nastopa spada tudi časovno načrtovanje. Učitelj mora vsakemu učencu pred vrednotenjem govornega nastopa omogočiti večkratno izkušnjo (to je tudi preverjanje znanja). S premišljenim načrtovanjem medpredmetnega povezovanja in ekonomično razvrščenimi temi v letnem delovnem načrtu je mogoče izvesti tudi to, npr. po vnaprej določenem vrstnem redu vsakodnevni govorni nastop enega učenca. Del priprave je tudi premišljeno časovno načrtovanje evalvacije po vsakem govornem nastopu. V ta namen učitelj za vsakega otroka vnaprej pripravi preglednico, v kateri so napisana merila. Vsak učenec mora dobiti priložnost za izražanje počutja med nastopom in mnenja o svojem nastopu. Učitelj ga mora tudi z vnaprej pripravljenimi merili spodbujati h kritičnemu razmišljanju o svojem nastopu in k predstavitvi ciljev za naprej. Temu sledi pogovor o izvedbi in vsebini nastopa, pri katerem sodelujejo vsi učenci. Učitelj tudi njih spodbudi, da ob pomoči pripravljenih meril najprej poudarijo predvsem dobre strani govornega nastopa, potem opozorijo na morebitne napake in nazadnje predlagajo izboljšave.

Pisno vrednotenje sporazumevalne zmožnosti

Vsako učno snov smemo vrednotiti šele po obravnavi in večkratnem ponavljanju ter preverjanju znanja. Pri jezikovnem pouku pisno s testom lahko vrednotimo hkrati npr. poimenovalno, skladijsko, pravopisno zmožnost in razumevanje prebranega besedila. V ta namen učitelj vnaprej pripravi test. Tudi pisno vrednotenje zahteva učiteljevo vnaprejšnjo pripravo nanj. V nadaljevanju so ponujena merila, ki naj bi jih upošteval pri sestavi testa, zato da bi bil ta čim bolj objektivni, zanesljiv in veljaven. Test mora biti:

a) strokovno ustrezen, tj.

- v njem vrednotimo cilje oz. standarde znanja, ki so določeni v učnem načrtu za slovenščino (primer neustreznega navodila v testu za ocenjevanje: *Poimenuj sličice. Zapiši besede. Sličice tudi pobarvaj.*)

- s strokovno pravilnim navodilom (primer nepravilnega navodila: *ZAPIŠITE KONČNI GLAS.* – Ne zapisujemo glasu, temveč črko.)
- z jezikovno pravilnim in slogovno ustreznim navodilom (navodilo z učiteljevimi napakami: *Prepiši besedilo piši s pisanimi črkami. Pripovedne povedi spremeni v vprašalne!*)
- s pravilno rešitvijo nalog (učitelj mora vsak test najprej pravilno rešiti sam),
- rešitve nalog, s katerimi se preverja isti cilj oz. standard znanja, moramo točkovati enako), npr.:

1. *Odpravi napake.*

na travniku so cvetele ivanjščice. teta petra jih je nabrala in dala v vazo. 1,5 T

2. *Povedi dopolni z besedo iz oklepaja. Piši s pisanimi črkami. Sosedova _____ (MOJCA) je šla v šolo. Za njo je šel pes _____ (PIKI).* 2 T

- test ima ustrezna merila za vrednotenje, tj. pri številčnem vrednotenju ustrezno točkovanje nalog (ob vsaki nalogi naj bo zapis vseh možnih točk) in ocenjevalno lestvico (najmanj 50 % pravilnih rešitev za pozitivno oceno)

Primer ocenjevalne lestvice:

23–26 T = odlično/odl (5)

20–22 T = prav dobro/pdb (4)

17–19 T = dobro/db (3)

13–16 T = zadostno/zd (2)

Manj kot 13 T = nezadostno/nzd (1)

b) didaktično ustrezen, tj.

- vsebuje naloge različne zahtevnostne ravni (praksa kaže, da je večina nalog v testih namenjena ocenjevanju osnovne ravni in da je premalo vprašanj/nalog višje ravni, pri katerih mora učenec pojasniti svoje stališče, oceniti ustreznost, uporabiti znanje za reševanje novega primera, analizirati, sintetizirati, razložiti)

Preglednica na naslednji strani prikazuje učenčeve dejavnosti glede na raven zahtevnosti po Bloomovi taksonomiji (Heacox, 2009) in primer jezikovne naloge/vprašanja za vsako raven.

Preglednica 2: Prikaz učenčevih dejavnosti in nalog različnih zahtevnostnih ravni

RAVNI ZAHTEVNOSTI (Bloomova taksonomija)	UČENČEVE DEJAVNOSTI
Poznavanje – priklic podatkov, ki se jih je učenec naučil Npr. Kdaj pišemo veliko začetnico?	Pove, našteje, določi, označi, poveže
Razumevanje – prikaz razumevanja pridobljenega znanja Npr. Pojasni, zakaj so nekatere besede napisane z veliko začetnico.	Razloži, povzame obnovi, opiše
Uporaba – s pomočjo pridobljenega znanja naredi nekaj novega Npr. Naredi miselni vzorec o rabi velike začetnice. (Naloga je primerna, če učenci znajo delati miselne vzorce.)	Ponazori, sestavi, drugače uporabi pridobljeno znanje
Analiza – kritično preučevanje Npr. Primerjaj besedili. Poišči podobnosti in razlike med njima.	Primerja, išče podobnosti in razlike, razvršča, sklepa
Vrednotenje – določanje vrednosti ali pomena na podlagi izdelanih meril Npr. Katero besedilo je po tvojem mnenju ustrežnejše? Zakaj?	Presoja, napoveduje ali predvideva, preverja, z dokazi potrjuje, zagovarja
Sinteza – povezovanje delov v celoto na samosvoj način (zahteva ustvarjalno mišljenje) Npr. Napiši besedilo, v katerem boš uporabil čim več dvojic besed z enakim pomenom.	Tvori, predpostavlja, načrtuje

- učenci so primerno časovno obremenjeni (npr. število povedi, glede na bralne zmožnosti primerna dolžina besedil)
- naloge so pestre – od učencev zahtevajo razne dejavnosti (npr. povezovanje, izbiranje med ponujenimi odgovori, dopolnjevanje, samostojno tvorjenje povedi/besedil itd.)
- naloge so v ustreznem zapovrstju, tj. po načelu od lažjih k težjim
- preiščljeno dodane slike (če so nepotrebne, preusmerjajo pozornost, zato jih ne dodajamo)

Sklepne misli

Učitelj posveti vrednotenju veliko časa. Da bi se izognil slabi izvedbi procesa in morebitnim negativnim vplivom, ki jih lahko prinese na učenčevo motivacijo in njegovo samopodobo že enkratno slabo vrednotenje, je pomembno, da se učitelj skrbno pripravi nanj. Prva stopnja procesa vrednotenja je priprava meril. Učiteljev porabljeni čas in miselni napor za ustrezno pripravo se obrestujeta, njun učinek pa ima dolgotrajnejšo vrednost. Vnaprej pripravljena jasna merila (kjer je to mogoče) zmanjšujejo stresni učinek vrednotenja in omogočajo boljše rezultate. Če učenec pozna merila, ve, kaj od njega pričakujemo, in se lahko z upoštevanjem tega tudi pripravi na vrednotenje. Ustrezna priprava omogoča tudi ekonomičnost tega procesa, tudi časovno. Časa pa nam v učnem procesu – tudi za vrednotenje – pogosto primanjkuje. ■

c) oblikovno ustrezen, tj.

- pregleden test (naloge naj si sledijo druga pod druga; vsaka naloga mora biti ustrezno označena in začetni se mora z navodilom – tudi če učenci še ne znajo brati in pisati)
- pri vsaki nalogi je dovolj prostora za zapis rešitev (npr. dolžina črt za dopolnjevanje besed/pravo število črt za zapis povedi/besedila)
- uporabljena je ustrezna pisava (npr. arial,Calibri, tahoma, verdana), ustrezna velikost (glede na to, da je velikost pisave odvisna od oblike črk, je treba upoštevati npr. veličino pisave Calibri 13) in razmik med vrsticami (1,5)/presledek med besedami



Literatura in viri

1. Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje. Ljubljana, Rokus Klett.
2. Luongo - Orlando, K. (2008). Drugačno preverjanje znanja. Predlogi za avtentično spremljanje napredka. Ljubljana, Založba Rokus Klett.
3. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo. <http://www.uradni-list.si/1/content?id=113609> (22. 4. 2014).
4. Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt (2011). Ljubljana, Ministrstvo RS za šolstvo. http://www.mss.gov.si/si/solstvo/osnovnosolsko_izobrazevanje/ucni_nacrti/ (22. 4. 2014).
5. Rot Vrhovec, A. (2014). Nejavno študijsko gradivo. Ljubljana, Pedagoška fakulteta UL.

Opombe:

- 1 Pri omenjanju oseb, kot sta učenec ali učitelj, mislimo na oba spola, torej na učenko in učenca ter učiteljico in učitelja. Samo moški spol uporabljamo le zaradi boljše preglednosti besedila in lažjega branja.
- 2 Priprava ponazorila, npr. plakata, ni nujna. Odločitev je prepustljena učitelju. Menimo pa, da je smiselna in življenjska zahteva (v številnih poklicih so govorni nastopi (GN) del vsakdanjika in ob njih sočasno potekajo tudi ponazoritve). Plakat ima dvojni pomen, in sicer za nastopajočega in poslušalce. Učenec, ki ima GN, si z njim pomaga pri govorjenju (na njem so najpomembnejši podatki iz besedila, ki morajo biti urejeni v smiselnem zaporedju in ki so najpogosteje podkrepljeni z nebesednim sporočilom, tj. s slikami. Omogočajo hitrejši priključ besedila iz spomina. S plakatom vplivamo na poslušalčev motiviranost in razumevanje poslušane besedila. Od učencev zahtevamo pripravo plakata šele takrat, ko imajo zgled oz. ko vedo, kako ga je treba izdelati (vsaj en plakat naredijo pri pouku in aktivno sodelujejo v procesu izdelave). Smiselno je, da si zapišejo stopnje priprave plakata. Zapiske bodo lahko večkrat prebrali, si prej zapomnili postopek. Najprej delajo učenci ponazorila na papirju, tj. plakat, ta pa je podlaga za poznejšo pripravo PP-projekcije. Učiteljeve zahteve morajo biti premišljene in razumne, prav tako merila za ocenjevanje. Učitelj ne sme zahtevati npr. barvnega šelešamerja ali z barvnim tiskalnikom natisnjene fotografije. Vse družine nimajo računalnikov in tiskalnikov ali denarja za plačevanje tiskanja. Učitelj mora otrokom omogočiti pomoč/izvršitev zahtevane naloge, ne da bi pri tem kar koli pričakoval ali zahteval od staršev.
- 3 Če GN ocenjujemo številčno, je treba točke smiselno razdeliti. Največji odstotek ocene morata imeti izvedba GN in ustreznost govornega besedila, manjši odstotek pa samoevalvacija in plakat (npr. za odlično oceno mora učenec poleg odlične izvedbe in ustreznega besedila vrednotiti svojo zmožnost GN in imeti ustrezen plakat).
- 4 Učenci naj sami pišejo na plakat (besedilo naj ne bo napisano računalniško). Večja je verjetnost, da bo otrok sodeloval pri nastanku ponazorila. Tisti, ki sodeluje, se zna orientirati na plakatu in hitro poišče podatek, ki ga potrebuje. Pri branju se mu ne zatika, ker ve, kaj je napisal, in zna povedati, kako je naredil plakat. Prav je, da to učitelj tudi zahteva od učenca.

Ticijan Paljk





Vrednotenje opisa živali

Mag. Anita Smole
Osnovna šola Vide Pregarc Ljubljana
Dr. Marja Bešter Turk
Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta

Povzetek: Pri analitičnem vrednotenju besedil učencev naj bi učitelj pri pouku slovenščine najprej določil merila vrednotenja. Ta niso enaka za vsa besedila, temveč so povezana z besedilno vrsto, ki ji pripada besedilo, torej naj bi jih učenci spoznali že pri šolski obravnavi dane besedilne vrste. V prispevku so predstavljena merila za vrednotenje opisa živali, nato pa tudi rezultati raziskave, v kateri so učitelji četrtega razreda osnovne šole vrednotili učenčevo besedilo (opis živali). Pokazalo se je, da vsi učitelji ne vrednotijo analitično in da tisti, ki vrednotijo tako, nimajo izdelanih (natančnih) meril vrednotenja.

Ključne besede: vrednotenje besedil učencev, merila vrednotenja, opis živali, slovenščina. **Evaluation of the description of animals. Abstract:** In the analytical evaluation of pupils' texts at instructions of the subject of Slovenian language, teachers must first determine the criteria for evaluation. These are not the same for all texts, but are connected to the text type to which a text belongs; therefore, pupils should get acquainted with text types at school readings of a given text type. The article first presents evaluation criteria for description of animals, and then results of the research in which fourth grade teachers in primary school evaluate a pupil's text (a description of an animal). A survey reveals that some teachers weren't evaluating analytically and didn't set elaborated (accurate) criteria for evaluation. **Keywords:** evaluation of students' texts, evaluation criteria, description of the animals, Slovenian language.

Uvod

V skladu z učnim načrtom (Program, 2011) uresničuje sodobni jezikovni pouk pri predmetu slovenščina dva temeljna cilja: oblikovanje in razvijanje osebne, narodne in državljske identitete ter razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem knjižnem jeziku (Bešter Turk, Križaj Ortar, 2009). Razvita sporazumevalna zmožnost je ena izmed temeljnih zmožnosti človeka v 21. stoletju in pomeni »zmožnost kritičnega sprejemanja besedil raznih vrst ter zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih, pravilnih in učinkovitih besedil raznih vrst« (prav tam: 4). Pri jezikovnem pouku učenci sistematično razvijajo sporazumevalno zmožnost, in sicer sprejemajo (poslušajo/gledajo in berejo), razčlenjujejo in tvorijo (govorijo in pišejo) besedila raznih vrst; da bi bolje razumeli besedila drugih in tvorili boljša besedila, sistematično razvijajo tudi sestavine sporazumevalne zmožnosti (prav tam). Učitelj vrednoti (preverja ali ocenjuje) sporazumevalno zmožnost v skladu z načinom njenega razvijanja. To pomeni, da mora biti tudi vrednotenje

učenčevega besedila povezano s šolsko obravnavo dane besedilne vrste, ki ji pripada učenčevo besedilo; učenec mora biti vnaprej seznanjen z merili vrednotenja. Učitelj lahko ovrednoti učenčevo besedilo z opisno ali s številčno oceno.

Vrednotenje besedil

Vrednotenje je eno izmed občutljivejših in bolj zapletenih področij učiteljevega dela, in sicer lahko učitelj vrednoti besedilo (pri slovenščini) na dva načina – celostno ali analitično/razčlenjevalno. *Celostno vrednotenje* je vrednotenje po vtisu; to pomeni, da si ocenjevalec o prebranem besedilu ustvari določeno mnenje, nato besedilo oceni; pri tem načinu niso natančno določena merila vrednotenja. Pri *analitičnem vrednotenju* pa ocenjevalec najprej določi merila, po katerih bo ocenil besedilo, nato pa jim določi npr. stopnje pomembnosti, deleže ipd. (Zrimšek, 2000a). Razni avtorji (npr. Gabrijelčič, 1977/78; Zrimšek, 2000b; Cushing Weigle, 2002; Cenčič, 2004) navajajo prednosti in pomanjkljivosti obeh vrst vrednotenja.



Opredelitev problema in cilj raziskave

Kot je znano, je vrednotenje učenčevih besedil pri slovenščini zahtevno in odgovorno opravilo učitelja. Po mnenju N. Zrimšek (2000b) se celostni način vrednotenja besedil v našem šolskem sistemu praviloma ne uporablja več; temeljni način vrednotenja je torej analitični/razčlenjevalni. N. Zrimšek (2000a) in M. Cenčič (2004) menita, da je treba merila vrednotenja učenčevega besedila deloma prilagoditi značilnostim besedilne vrste, ki mu pripada besedilo. S. Cushing Weigle (2002) pa opozarja, da med strokovnjaki obstajajo deljena mnenja o tem, ali vsem merilom vrednotenja (ob npr. besedilu) določiti enako število točk ali ne. V raziskavi, katere izsledke prikazujemo v nadaljevanju, smo želeli ugotoviti, kako učitelji vrednotijo dano besedilo učenca, in sicer s katero oceno, na kateri način (celostni ali analitični) in po katerih merilih (pri analitičnem vrednotenju).

Vzorec, postopek zbiranja podatkov, merski instrumentarij in postopek obdelave podatkov

V priložnostni vzorec je bilo vključenih 121 učiteljev (tj. 80,7 % vabljenih) z raznih slovenskih osnovnih šol, ki so v šolskem letu 2010/11 poučevali v četrtem razredu. Učitelji so morali vrednotiti dano besedilo učenca (opis veverice), in sicer s številčno in z opisno oceno. Navesti so morali tudi merila, po katerih so vrednotili besedilo, in številčni kriterij vrednotenja (točke za posamezno merilo).

*Veverica
Opis*

Opisal bom veverico, ker je meni najlepša žival.

Veverica je črne, rjave ali sive barve. Glava od veverice je majhna kot muha. Uhe ima na glavi in so koničaste na koncu so čopki.

Veverica ima zelo močne zobke. Veverica ima zelo majhno in dlakasto telo in ponavadi bolj debelušno. Rep je košat in tudi velik. Kadar

veverica čepi ima zvit rep. Tačke ima močne, ker pleza po drevju. Velika je približno 20 centi metrov. Oči ima velike. Meni so všeč. Veverica je koruzo storž in lešnike, ker ima zelo močne zobe.

Jaz bi imel veverico, a kaj, ko jo ne ulovim. Imajo jo pa tudi v živalskem vrtu. Zadnjič sem bil tam in sem jo videl.

Ker so med raznimi vrstami besedil, ki jih učenci sprejemajo in tvorijo (v četrtem razredu), tudi opisovalna besedila, smo za vrednotenje izbrali eno od njih – opis živali. V opisovalnih besedilih so navedene »lastnosti, sestava, delovanje, položaj kakšnega bitja, predmeta, kraja ali poti« (Križaj Ortar idr., 2011: 86). Pri opisovanju se pisec ne razodeva, torej vanj ne sme vpletati vrednotenja bitja, predmeta itd. (Cajhen idr., 2009: 80). Uporabljeni so glagoli v sedanjiku (s pomenom brezčasnosti oz. splošnosti) (prav tam).

Te značilnosti opisovalnih besedil naj bi učenci spoznali med sprejemanjem in razčlenjevanjem besedil pri pouku ter jih nato upoštevali pri tvorjenju besedil te vrste. Za vrednotenje opisa živali smo najprej določili merila vrednotenja in jih uvrstili v skupine: a) zgradba besedilne vrste (podteme/ključne besede: zunanost, prehranjevanje, življenjski prostor/bivališče, razmnoževanje, »posebnosti«; objektivnost; glagoli v sedanjiku), b) vsebina (urejeni bistveni podatki o vsaki podtemi/ključni besedi; njihova ustreznost resničnosti) ter c) jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost (tj. kako razvita je učenčeva slovarska/poimenovalna/besedna, upovedovalna/skladenjska/slovnična, pravorečna ali pravopisna zmožnost /odvisno od tega, ali gre za govorjeno ali zapisano besedilo/ in slogovna zmožnost). Nato smo v skladu z njimi opisno ovrednotili dani opis živali.

a) Zgradba besedilne vrste:

- nepopolne podteme/ključne besede za opis živali: besedilo vsebuje le dve izmed pravih podtem/ključnih besed, značilnih za opis živali, in sicer zunanost in prehranjevanje; manjkajo življenjski prostor/bivališče, razmnoževanje in »posebnosti«;
- nepravilna tridelnost besedila (uvod, jedro, zaključek so značilni za pripovedovalna besedila, ne za opisovalna); pisec bi lahko čle-

- nil besedilo na odstavke tako, da bi v vsakem pisal o eni izmed podtem/ključnih besed;
- nepravilne subjektivne prvine: [...] *meni najljubša žival; [...] majhna kot muha; Meni so všeč.; [...] ima zelo močne zobke.; [...] je meni najlepša žival; Zadnjič sem bil tam in sem jo videl;*
 - glagoli v sedanjiku (pravilno).

b) Vsebina:

- navedeni so bistveni podatki o veverici, vendar bi bilo treba omeniti še to, da ima brke, ki so dolgi in občutljivi in jih uporablja za orientacijo; ima zelo oster vid; ima dolge in ostre kremplje;
- pri podtemi/ključni besedi zunanost je mogoče opaziti, da bistveni podatki niso urejeni – najprej je napisano, kakšne barve je veverica, nato nekaj o glavi, ušesih, čopkih, zobeh, telesu, repu in tačkah, nato o velikosti veverice, potem še o očeh – bolje bi bilo npr., da bi pisec najprej pisal o barvi in velikosti živali, nato o delih telesa in njihovih značilnostih – od glave do tačk;
- navedeni so bistveni podatki, ki ne ustrezajo resničnosti: *Glava od veverice je majhna kot muha. Veverica ima zelo močne zobke.* (Zobje so močni, ne zelo močni.), *Veverica ima zelo majhno in dlakasto telo.* (Nima zelo majhnega telesa; zraste do 20 cm v dolžino.); *Rep je košat in tudi velik.* (Rep ni velik, temveč dolg – enako dolg kot trup.); *Veverica je koruzo storž in lešnike, ker ima zelo močne zobe* (zobje niso vzrok za vrsto hrane); *Tačke ima močne, ker pleza po drevju* (za plezanje so pomembni dolgi kremplji in ne tačke).

c) Jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost:

- napačno poimenovanje predmetnosti (slovar): veverica nima posebej ušes in čopkov, temveč *ušesne čopke*;
- napačna oblika besede (slovnica): *storž* (storže); *Uhe; [...] ko jo ne ulovim* ([...] ko je ne ulovim);
- napačna raba osebnega zaimka v imenovalniku (slovnica): *Jaz bi imel veverico [...]*;
- napačna oblika osebnega zaimka (slovnica): *meni so všeč* (všeč so mi);
- napačen besedni red (slovnica): *Uhe ima na glavi in so koničaste na koncu so čopki.*

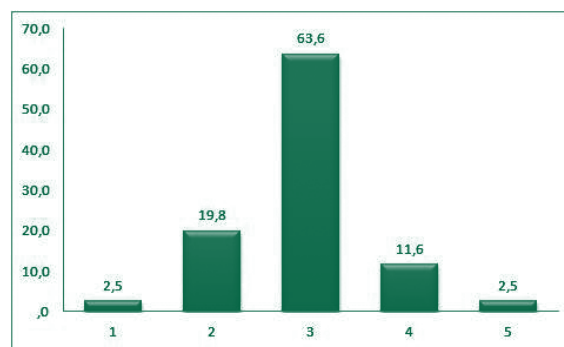
- ponavljanje iste besede (*veverica*) namesto drugih možnosti izražanja oblikovnega/slovnicega razmerja med povedmi (slovnica): z zaimkom ali tako, da je navezovanje razvidno iz osebne glagolske oblike;
- napaka pri pisanju skupaj ali narazen (pravopis): *centi metrov* (centimetrov);
- napaka pri rabi ločila (pravopis): *Veverica je koruzo storž in lešnike. Kadar veverica čepi ima zvit rep.*

Vrednotenje navedenega besedila smo nato primerjali z vrednotenjem učiteljev. »Izdelke« učiteljev smo analizirali ročno.

Predstavitve rezultatov raziskave

1. Zanimalo nas je, s katero številčno oceno so učitelji ocenili dani opis živali. Vsi učitelji so besedilo ocenili s številčno oceno. Iz grafa je razvidno, da so uporabili prav vse mogoče ocene od 1 do 5. Večina učiteljev (63,6 %) je besedilo ocenila z oceno dobro.

Graf: Številčne ocene učiteljev



2. Zanimalo nas je, na kateri način so učitelji vrednotili dano besedilo. Slaba polovica učiteljev (42 %) je besedilo ocenila s številčno oceno, vendar so namesto meril za vrednotenje (in točk za posamezno merilo ter opisne ocene) zapisali, da so besedilo ocenili po trenutnem vtisu, tj. da gledajo na besedilo kot na celoto in ga ne morejo »drobiti na delčke« ipd. Dobra polovica učiteljev (58 %) pa je besedilo ocenila s številčno oceno po analitičnem vrednotenju, vendar nihče ni navedel točk za posamezna merila vrednotenja. Neka-



teri so navedli merila vrednotenja in namesto opisne ocene povratno informacijo za učenca, drugi pa samo eno od teh dveh stvari, zato smo pri analizi meril vrednotenja upoštevali oboje: napisana merila za vrednotenje in/ali povratno informacijo za učenca.

Navedeno kaže na to, da učitelji danes uporabljajo analitični in celostni način vrednotenja besedil ter da vsi tisti, ki ocenjujejo analitično, ne navajajo urejenih meril vrednotenja oz. da morebiti nimajo izdelanih teh meril. Vprašamo se lahko, ali je tako zato, ker analitično vrednotenje zahteva dobro poznavanje besedilne vrste ter natančno in zbrano branje in zato tudi precej časa.

3. Zanimalo nas je še, katera merila vrednotenja so upoštevali učitelji, ki so besedilo vrednotili analitično.

Kot je bilo omenjeno v drugi točki, smo pri iskanju odgovora na to vprašanje upoštevali merila vrednotenja, ki so jih učitelji napisali, in/ali povratno informacijo učencem.

Iz preglednice je razvidno, katera merila so pri vrednotenju besedila upoštevali učitelji.

V njihovih odgovorih so bila zastopana prav vsa merila vrednotenja, ki so navedena v preglednici, vendar ne vsa pri vseh učiteljih in tudi ne vedno izražena z istimi besedami, ki smo jih uporabili v zgoraj predstavljenem vrednotenju opisa verice. Nihče od anketiranih učiteljev ni navedel vseh meril iz preglednice.

Preglednica: Upoštevana merila vrednotenja

Vrednotenje	Delež
Neppravilne oz. pomanjkljive podteme/ključne besede za opis živali	48,8 %
Neppravilne subjektivne prvine	44,6 %
Neppravilna tridelnost – uvod, jedro, zaključek	46,3 %
Vsi glagoli niso v sedanjiku.	11,6 %
Neppravilni in neurejeni bistveni podatki ob posamezni podtemi/ključni besedi	46,3 %
Napačna oblika besed (slovnica)	33,9 %
Napačen besedni red (slovnica)	19,3 %

Ponavljjanje besede namesto drugih možnosti izražanja oblikovnega/slovnicega razmerja med povedmi (slovnica)	33,9 %
Napake pri pisanju skupaj ali narazen (pravopis)	39,7 %
Napake pri rabi ločil (pravopis)	32,2 %
Drugo	25,6 %

Pogosto zastopana merila vrednotenja (med odgovori jih je navedla približno polovica učiteljev, ki so besedilo vrednotili analitično) so upoštevanje pravih podtem/ključnih besed (48,8 %), nepravilna tridelnost – členjenost na uvod, jedro, zaključek (46,3 %), nepravilne subjektivne prvine (44,6 %) in nepravilni in neurejeni bistveni podatki (46,3 %). Ta merila so povezana z značilnostjo besedilne vrste in z vsebino. Pri odgovoru »Drugo« so učitelji omenili *čitljivost zapisa* in *estetskost izdelka*, dolžino besedila in npr. splošno *skromen besedni zaklad*.

Sklep

Pri analitičnem vrednotenju besedil učencev naj bi učitelj najprej določil merila vrednotenja. Ta pa niso veljavna za vsa besedila, temveč so povezana z besedilno vrsto, ki ji pripada besedilo, zato naj bi jih učenci spoznali že pri šolski obravnavi te besedilne vrste. V prispevku so predstavljena merila za vrednotenje opisa živali, in sicer so razdeljena v tri sklope: a) zgradba besedilne vrste, b) vsebina ter c) jezikovna pravilnost in slogovna ustreznost. V raziskavi se je pokazalo, da učitelji ne ocenjujejo samo analitično, temveč nekateri tudi celostno, in da vsi, ki ocenjujejo analitično, nimajo izdelanih natančnih meril za vrednotenje. ■

Viri in literatura

- Bešter Turk, M., Križaj Ortar, M. (2009). Gradim slovenski jezik. Priročnik za učitelje – uvod. Ljubljana, Založba Rokus Klett. http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/PR%20za%20ucitelje%20UVOD.pdf (10. 4. 2014).
- Cajhen, N., Drusany, N., Kapko, D., Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M. (2009). Gradim slovenski jezik. Priročnik za učitelje – predstavitev učnih enot. Ljubljana, Založba Rokus Klett. http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/4.%20razred/Prirocniki_priprave/GSJ%204%20PR%202009%20notranjost_2.pdf (10. 4. 2014).
- Cenčič, M. (2004). Primerjava med opisnim kriterijem znanja in

- analitičnim ter celostnim ocenjevanjem besedil. *Sodobna pedagogika*, 55, št. 1, str. 40–57.
- Cushing Weigle, S. (2002). *Assessing Writing*. Cambridge, Cambridge University Press.
 - Gabrijelčič, M. (1977/78). Vpliv učiteljevega pričakovanja in nekaterih drugih subjektivnih dejavnikov na ocenjevanje spisne naloge. *Jezik in slovstvo*, 23, št. 5, str. 177–135, in št. 7/8, str. 320–326.
 - Križaj Ortar, M., Bešter Turk, M., Končina, M., Bavdek, M., Poznanovič, M. (2011). *Na pragu besedila 4*. Ljubljana, Založba Rokus Klett.
 - Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf (10. 4. 2014).
 - Zrimšek, N. (2000a). Vrednotenje razvoja sporazumevalnih dejavnosti pri slovenskem jeziku. V: *Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola*. Ljubljana, Pedagoška fakulteta in Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - Zrimšek, N. (2000b). *Ocenjevanje zapisnih neumetnostnih besedil*. V: *Priročnik za učitelje k učbeniku in delovnemu zvezku za šesti razred 9-letne in peti razred 8-letne osnovne šole*. Ljubljana, Založba Mladinska knjiga.

Lea Božič





Doc. dr. Darja Skribe
Dimec
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta

Teorija praksi

Ocenjevanje in preverjanje znanja pri naravoslovju

Povzetek: Tako pri preverjanju kot pri ocenjevanju znanja je pomemben celoten proces, ki se začne s postavljanjem ciljev in konča pri povratni informaciji (pri preverjanju) oziroma pri povratni informaciji v obliki ocene (pri ocenjevanju). Pri pouku naravoslovja ima učitelj kljub ciljem in standardom znanja, ki so zapisani v učnih načrtih, in Pravilniku o preverjanju in ocenjevanju znanja, relativno svobodo pri načrtovanju in preverjanju/ocenjevanju znanja. Naravoslovna pismenost je opredeljena kot kombinacija deklarativnega in proceduralnega znanja. Če je tako pojmovanje znanja vključeno v proces pridobivanja novega znanja, potem mora biti vključeno tudi v preverjanje znanja, saj je nujna skladnost med obema procesoma. Pri preverjanju deklarativnega znanja je koristno, če za vsako nalogo opredelimo kognitivno raven, ki jo preverja naloga. Preverjanje proceduralnega znanja se lahko izvaja pisno in/ali praktično. Tako kot je pomembno široko (a ne preširoko) pojmovanje naravoslovnega znanja, je pomembno, da preverjamo in ocenjujemo tudi izdelke učencev. S širokim pojmovanjem znanja omogočamo dobre dosežke/ocene tudi tistim učencem, ki si informacije težje zapomnijo. Če želimo, da bodo učenci vedoželjni, objektivni, kritični ..., potem moramo te vidike znanja razvijati in preverjati načrtno. Pri preverjanju znanja lahko uporabimo metode vrstniškega ocenjevanja. **Ključne besede:** preverjanje in ocenjevanje, formativno preverjanje, naravoslovna pismenost, pouk naravoslovja. **Assessment and Grading of Knowledge of the Natural Sciences.**

Abstract: While assessing or grading knowledge, it is important that the whole process begin with setting goals and end either with feedback on the assessment of knowledge or with feedback in the form of a school grade in grading knowledge. Teachers possess relative freedom in the planning and grading/assessment of knowledge in the instruction of natural science subjects, despite the goals and standards of knowledge which are defined in the curricula and rules on knowledge assessment and grading. Scientific literacy is defined as a combination of declarative and procedural knowledge. If this kind of understanding of knowledge is included in the process of acquiring new knowledge, then it must also be included in the grading of knowledge, because coherence between the two processes is necessary. In the grading of declarative knowledge, it is useful if the cognitive level of every task is defined, which can be checked with help of the grading. Grading of procedural knowledge can be carried out in the written and / or practical form. Just as a wide (but not too wide) understanding of scientific knowledge is important, it is also important that we grade and assess the products of pupils. With a broad conception of knowledge, we offer opportunity for good achievements / grades even to those pupils who experience difficulty in remembering information. If we want pupils to be curious, objective, critical ..., then we need to develop these self-same aspects of knowledge and to grade systematically. For grading we can use the methods of peer assessment. **Keywords:** assessment and grading, formative grading, scientific literacy, instructions of natural science subjects.

Uvod

Ocenjevanje znanja je, ne glede na predmetno področje, eno najzahtevnejših opravil vsakega učitelja, predvsem pa eno najodgovornejših. Posledice ocenjevanja so odločilne tako za učence kot za

njihove starše. Čeprav v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki ga »pokrivajo« učitelji razrednega pouka, praviloma ocene še ne odločajo o morebitnem nenapredovanju učencev v višji razred, pa z ocenami vseeno posegamo na najbolj občutljivo področje povezave šole in doma.

Zato je pri ocenjevanju najprej potrebna čim večja učiteljeva objektivnost in doslednost. Poleg teh dveh splošnih zahtev pa je z vidika posameznega predmetnega področja zelo pomembno, kaj učitelj ocenjuje. Kljub temu da imamo Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013) in da so v učnih načrtih napisani učni cilji, standardi znanja (tudi minimalni standardi znanja) in priporočila za preverjanje in ocenjevanje znanja, je odločitev, kaj bomo preverjali in ocenjevali, v veliki meri prepuščena učitelju.

Preverjanje in ocenjevanje je v strokovni literaturi kot tudi v vsakdanjem sporočanju pojmovano precej različno. Nekateri menijo, da sta to dva popolnoma različna procesa. Tako pojmovanje ima za posledico vsem poznan problem, ki ga lahko predstavimo z vprašanjem učenca: »Ali je za oceno?« Če bo učiteljev odgovor pritrdilen, se bo učenec potrudil, drugače pa ne. Skrito sporočilo v takem pojmovanju/ravnanju je slabo: učenci se ne učijo zato, da bi nekaj znali, ampak le za ocene. S takim ravnanjem pa šolski sistem nehote spodbuja razvoj dvojničnežev. Da do tega ne bi prihajalo, je bolje, da preverjanje in ocenjevanje znanja pojmujejo kot dva skoraj enaka procesa, ki se razlikujeta le v zadnji stopnji (shema 1). V nadaljevanju bo v tem prispevku uporabljen le izraz preverjanje znanja, saj se nam s strokovnega vidika zdi to najbolj pomembno. Kakšna bo oblika ocene (opisna ali številčna), pa je bolj stvar odločitve šolske politike.

Naravoslovno znanje – naravoslovna pismenost

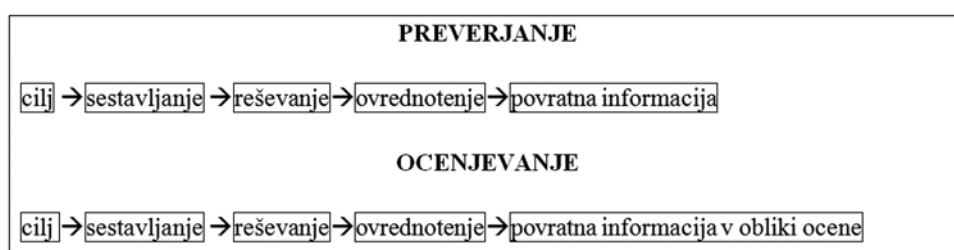
Danes pri pouku naravoslovja učenci ne sedijo več 45 minut v svojih klopeh in ne delajo le s papirjem

in svinčnikom. Z velikim veseljem lahko napišemo, da je za pouk naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju večinoma značilno, da za učence poteka aktivno. Veliko je dela s konkretnimi predmeti, pogosto je organizirano skupinsko delo ali delo v dvojicah. Tak način dela se sklada s sodobnim pogledom na naravoslovno znanje. Obstajajo različne opredelitve naravoslovnega znanja oziroma naravoslovne pismenosti. Večina tujih avtorjev pojmuje naravoslovno znanje kot kombinacijo **vsebinskega** (konceptualnega) in **procesnega** (proceduralnega) znanja, pri čemer nekateri avtorji posebej izpostavljajo tudi pomen **stališč** (angl. attitudes) (Raper in Stringer, 1987; Harlen, 1992; Hein in Price, 1994). Najbolj celovito je naravoslovno znanje opredeljeno v izhodiščih za merjenje naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2006 (Repež, Bačnik, Štraus, 2008). Načrtovalci raziskave PISA 2006, pri kateri je bilo naravoslovje glavno področje, so pri opredelitvi naravoslovne pismenosti izhajali iz razmisleka o tem, kaj s področja naravoslovja naj bi **znali, cenili in bili sposobni narediti** petnajstletni učenci. Glavni elementi naravoslovne pismenosti so prikazani v preglednici 1.

Čeprav je raziskava PISA namenjena petnajstletnikom, nam lahko služi kot dobra podlaga za pogled na naravoslovno znanje.

Pomembno je, da se zavedamo potrebe po širšem pojmovanju naravoslovnega znanja. Za najpreprostejši prikaz naravoslovnega znanja lahko uporabimo tehtnico (shema 2). Na levi strani tehtnice je naravoslovno znanje, ki se nanaša na deklarativno, vsebinsko, pojmovno oziroma konceptualno znanje, na desni strani tehtnice pa je proceduralno oziroma procesno znanje. Primer proceduralnega znanja so naravoslovni postopki (sposobnosti in spretnosti), kot so zaznavanje, primerjanje, merjenje, razvrščanje, uvrščanje, urejanje,

Shema 1: Opredelitev pojmov preverjanje in ocenjevanje (Skribe Dimec, 2004a: 6)





Preglednica 1: Glavni elementi naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2006 (Repež, Bačnik, Štraus, 2008, str. 50)

Kompetence	Znanje	Odnos
<ul style="list-style-type: none"> • Prepoznavanje naravoslovno-znanstvenih vprašanj • Znanstveno razlaganje pojavov • Uporaba naravoslovno-znanstvenih podatkov in preverjenih dejstev 	<ul style="list-style-type: none"> • Znanje naravoslovja: <i>Fizikalni sistemi</i> <i>Živi sistemi</i> <i>Sistemi Zemlje in vesolja</i> <i>Tehnološki sistemi</i> • Znanje o naravoslovnih znanostih: <i>Znanstveno raziskovanje</i> <i>Znanstvene razlage</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Zanimanje za naravoslovje • Podpora znanstvenemu raziskovanju • Odgovornost za vire in okolje

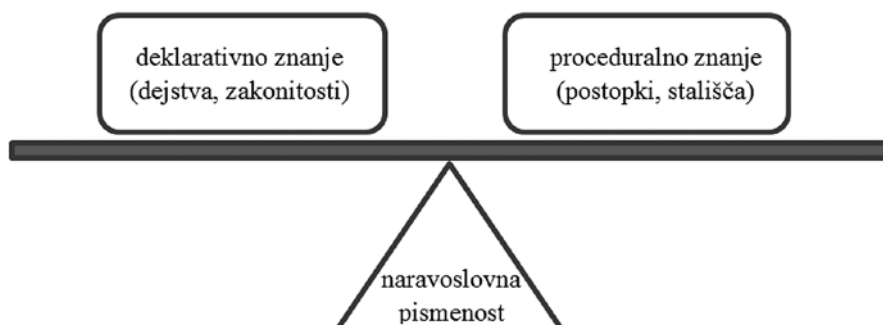
eksperimentiranje (izvajanje poskusov), napovedovanje, oblikovanje domnev (postavljanje hipotez), načrtovanje in izvajanje preprostih raziskav, sporočanje (prikaz in branje podatkov iz grafičnih zapisov), sklepanje. Na desni strani tehtnice so tudi stališča oziroma odnosi, kot so vedoželjnost, objektivnost, kritičnost, občutljivost, natančnost in sistematičnost (Učni načrt za naravoslovje in tehniko: 29). Tehtnica je pri začetnem naravoslovju v ravnovesju, v višjih razredih osnovne šole se povečuje delež deklarativnega znanja, delež proceduralnega znanja pa se zmanjšuje, a ne odpravi. Žal naši učni načrti za spoznavanje okolja in naravoslovje in tehniko (še) ne sledijo povsem takemu pogledu na naravoslovno znanje, saj med cilji in standardi znanja prevladujejo tisti, ki razvijajo in preverjajo deklarativno znanje. Lahko pa široko opredelitev znanja prepoznamo v opredelitvi predmeta, saj pri predmetu naravoslovje in tehnika piše: »Predmet naravoslovje in tehnika je usmerjen v razvoj in nadgradnjo temeljnega naravoslovnega in tehničnega znanja, spretnosti ter

stališč ...« (str. 4), in v splošnih ciljih, pri katerih v učnem načrtu za spoznavanje okolja v prvi povedi piše: »Splošni cilji predmeta izhajajo iz kompetenc kot kombinacije znanja, spretnosti in odnosov ...« (str. 5).

Preverjanje naravoslovnega znanja

Opredelitev naravoslovnega znanja je pomembna, saj postavlja temelj za preverjanje naravoslovnega znanja. Jasno se je treba namreč zavedati, da lahko preverjamo le tisto, kar smo s poučevanjem učencem omogočili, ali z drugimi besedami: nujna je skladnost med poučevanjem in preverjanjem znanja. Prav to je bil razlog, da je Zora Rutar Ilc svojo knjigo, ki je namenjena preverjanju znanja, poimenovala *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju* (Rutar Ilc, 2003). Pri predstavitvi pouka naravoslovja v Sloveniji smo zapisali, da poteka danes pouk naravoslovja večinoma na aktiven

Shema 2: Ponazoritev naravoslovnega znanja oziroma naravoslovne pismenosti





Preglednica 2: Analiza naravoslovnih preizkusov znanja

Razred	Število preizkusov	Število nalog v posameznem preizkusu znanja	Delež nalog v posameznem preizkusu znanja, ki po mnenju študentk preverjajo poznavanje dejstev
1.	1	6	16,7 %
2.	2	10, 6	40 %, 50 %
3.	8	5, 10, 11, 15, 9, 10, 8, 8	80 %, 60 %, 100 %, 100 %, 77 %, 90 %, 75 %, 50 %
4.	5	15, 16, 11, 14, 25	73 %, 50 %, 36 %, 50 %, 72 %
5.	5	8, 6, 21, 6, 11	63 %, 83 %, 52 %, 33 %, 36 %

strokovnjakom včasih težko ločiti med poznavanjem dejstev in razumevanjem, saj je to povezano tudi s poučevanjem (če so učenci odgovor na neko vprašanje spoznali že pri pouku, potem taka naloga preverja le poznavanje dejstev, čeprav od učencev zahteva razumevanje nekega pojava). Prikazani podatki so zato namenjeni predvsem spodbudi, da je pri sestavljanju preizkusov treba vsako vprašanje ali nalogo opredeliti z vidika tega, katero raven znanja preverja.

Ker pa se spletna aplikacija uciteljska.net stalno posodablja, smo pogledali, koliko pomoči za preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku naravoslovja lahko dobi učitelj danes. Za »preverjanje, ocenjevanje« dobimo pri spoznavanju okolja 38 virov, pri naravoslovju in tehniki pa 46. Med viri pa niso le preizkusi znanja, ampak tudi različni kvizi in druge oblike preverjanja in utrjevanja znanja. Nekaj naključno odprtih preizkusov znanja pa žal pokaže, da so skoraj vsa vprašanja s področja deklarativnega znanja (leva stran tehtnice) in še to večinoma le na ravni reprodukcije znanja. Razveseljiva sta dva preizkusa, ki izstopata, saj preverjata procesno znanje (desna stran tehtnice): Zrak – poskusi (spoznavanje okolja) in Ocenjevanje znanja – naravoslovni postopki (naravoslovje in tehnika).

Ob koncu si pogledajmo, kako na preverjanje znanja gledajo »uporabniki«. Zanimalo nas je, kakšno preverjanje znanja pri pouku naravoslovja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju si želijo učenci. V nadaljevanju so predstavljena nekatera dejstva, pridobljena z individualnimi intervjuji dveh učencev sedmega razreda.

»Znanje je treba preverjati s praktičnim delom. Na primer izlet v naravo (park), nabiranje listov,

plodov, semen in določanje vrst s pomočjo določevalnih ključev.«

»Učitelj naj da na koncu ure učni list Kaj si se naučil.«

»Najprej naj učenci narišejo posamezne dele človeškega telesa. Skupaj pregledajo risbe. Učitelj razloži osnovno delovanje človeškega telesa. Učenci popravijo risbe in zraven napišejo dele telesa in njihov pomen.«

»Učenci povedo, kar vedo o električnem krogu. Poskusijo sestaviti električni krog. V skupini naredijo plakat o električnem krogu.«

»Učenci povedo, kako mislijo, da nastane dan in noč. Sledi učiteljeva demonstracija z globusom in lučjo. Učenci povedo, kaj so se naučili (učitelj izbere učenca, si zapisuje in to oceni).«

»Ocenjevanje naj ne bo le s papirjem in svinčnikom, mora biti tudi ocenjevanje praktičnega dela.«

»Na pisnem preizkusu naj bodo velike črke in presledki med nalogami.«

»Opisne ocene so boljše, ker točno veš, kaj se moraš bolje naučiti.«

»Domače naloge naj učenci pregledujejo drug drugemu.«

»Enkrat na mesec učitelj pobere domače naloge, jih pet naključno izbere in pregleda.«

»Pet domačih nalog naj bo ena manjša ocena, pet manjših ocen naj bo ena velika ocena.«

»Izdelke naj ocenijo drugi učenci.«

»Pri skupinskem delu naj člani skupine ocenijo drug drugega.«

»Ocenjevati se sme le stvari, ki jih lahko vsi opravijo.«

Iz odgovorov učencev lahko ugotovimo, da si želijo, da bi imel učitelj širok pogled na to, kaj

preverjamo in kako ocenjujemo naravoslovno znanje. V odgovorih najdemo med drugim pobude za preverjanje uporabnega znanja (npr. določevalni ključni), praktično preverjanje znanja, konstruktivistično teorijo učenja (znanje pred obravnavo določene vsebine in po njej), natančno povratno informacijo, ocenjevanje domačih nalog in izdelkov, vrstniško ocenjevanje.

Sklep

Kako pomembno je preverjanje znanja, jasno dokazujejo izsledki obsežne metaanalize raziskav o moči različnih vplivov na učenje, saj je »*sprotne povratne informacije učencem o njihovih dosežkih*« eden izmed najmočnejših dejavnikov, ki vplivajo na učenje (Marentič Požarnik, 2013). Pri razmišljanju o preverjanju/ocenjevanju znanja je zato treba poudariti predvsem pomen formativnega, to je sprotnega preverjanja znanja. Pri pouku naravoslovja je pomembno, da ima učitelj široko pojmovanje znanja, kar pomeni, da poleg deklarativnega (vsebinskega) znanja razvija in preverja tudi proceduralno (procesno) znanje. Skladnost med poučevanjem in preverjanjem znanja je namreč nujna. Proceduralno znanje lahko preverimo na način »papir in svinčnik« ali/ in praktično (Skribe Dimec, 2007; Skribe-Dimec, 2004b). Pri preverjanju deklarativnega znanja pa je treba imeti v mislih Bloomovo taksonomijo in sestaviti naloge, ki ne bodo zahtevale le reprodukcije, ampak tudi višje kognitivne ravni znanja.

Ob tem bi radi opozorili tudi na to, da pojmovanje naravoslovnega znanja ne sme biti preširoko. To, da ima učenec rad naravo (ali naravoslovje), ne more biti del ocene. ■

Viri in literatura

1. Antolin, P., Komac, K. in Semič, M. (2011). Analiza naravoslovnih preizkusov znanja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (interno gradivo).
2. Harlen, W. (1992). The Teaching of Science. London: David Fulton Publishers.
3. Hein, G. in Price, S. (1994). Active assessment for active science: a guide for elementary school teachers. Portsmouth: Heinemann.
4. Marentič Požarnik, B. (2013). Kaj res deluje. Po sledih raziskav 3. Šolski razgledi, št. 15, str. 3.
5. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20131988> (pridobljeno 14. 5. 2014).
6. Raper, G. in Stringer, J. (1987). Encouraging Primary Science. An Introduction to the Development of Science in Primary Schools. London: Cassell.
7. Repež, M., Bačnik, A. in Štraus, M. (2008). Izhodišča merjenja naravoslovne pismenosti v raziskavi PISA 2006. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
8. Rutar Ilc, Z. (2003). Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju. K novi kulturi pouka. Ljubljana: Zavod RS Slovenije za šolstvo.
9. Skribe Dimec, D. (2004a). Opredelitev pojmov preverjanja in ocenjevanja. Educa, l. 1, št. 1, str. 6.
10. Skribe-Dimec, D. (2004b). Tehnična izvedba preverjanja naravoslovnih postopkov. Naravoslovna solnica, l. 9, št. 1, str. 8–9.
11. Skribe Dimec, D. (2007). S preverjanjem znanja do naravoslovne pismenosti. Ljubljana: DZS.
12. učiteljska.net. <http://uciteljska.net/> (pridobljeno 7. 5. 2014).
13. Učni načrt za spoznavanje okolja. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf (pridobljeno 14. 5. 2014).
14. Učni načrt za naravoslovje in tehniko. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_tehnika_tehnologija.pdf (pridobljeno 14. 5. 2014).



Dr. Barbara Sicherl Kafol
Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani
Dr. Ada Holcar Brunauer
Zavod Republike Slovenije
za šolstvo
Dr. Urban Kordeš
Pedagoška fakulteta
Univerze v Ljubljani

Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

Povzetek: V prispevku so predstavljena izhodišča preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji¹, ki v skladu s sodobno podlago poučevanja in učenja predpostavljajo uporabo celostnih in avtentičnih vidikov ocenjevanja z večjo vlogo formativnega preverjanja procesov in dosežkov učenja. V navedenem kontekstu je izpostavljena vloga formativne povratne informacije, ki v procesu glasbene vzgoje pomembno prispeva h kakovosti pouka in posledično tudi k boljšim učnim dosežkom ter odnosu učencev do ocenjevanja. Obstoječo doktrino preverjanja in ocenjevanja bi bilo treba nadgraditi s spodbudami za širši obseg uporabljenih oblik in načinov, ki bi v sumativni oceni smotrno upoštevali učne dosežke, dobljene z različnimi načini preverjanja. Namesto osredinjanja samo na rezultate učenja naj preverjanje in ocenjevanje v večji meri prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje. **Gljučne besede:** preverjanje in ocenjevanje, glasbena vzgoja, celostni in avtentični vidiki ocenjevanja, povratna informacija. **Grading and Assessment in Music Education. Abstract:** The article presents the starting points for grading and assessment in music education, which, in accordance with the modern basis of teaching and learning presupposes the use of integrated and authentic grading aspects with a greater role of a formative grading of the processes and achievements of learning. In this context the role of formative feedback is accentuated, which in the process of music education significantly contributes to the quality of teaching and consequently also to better academic achievement and attitudes of pupils towards assessment. The extant doctrine of grading and assessment needs to be upgraded with incentives for a wider range of applicable forms and ways in which would in the summative grade rationale took into account learning outcomes obtained with different methods of grading. Instead of focusing solely on learning outcomes, grading and assessment must to a greater extent contribute to the creation of quality learning conditions. **Keywords:** grading and assessment, music education, holistic and authentic aspects of grading, feedback.

Uvod

Sodobna glasbenopedagoška znanost se ukvarja z vprašanji kakovostnega načrtovanja in izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa v vseh didaktičnih elementih od opredelitve učnih ciljev, metod, oblik, vsebin do evalvacije. V skladu s humanistično-konstruktivistično podlago naj poučevanje spodbuja učno samostojnost, aktivno in ustvarjalno reševanje učnih problemov v kompleksnih dimenzijah učenja, ki se odvijajo skozi interaktivno naravo spoznavnih (kognitivnih), socialnih,

motivacijskih, emocionalnih (socialno-afektivnih) in telesno-gibalnih (psihomotoričnih) dejavnikov. Navedena izhodišča zahtevajo usklajeno in uravnoteženo delovanje vseh elementov vzgojno-izobraževalnega procesa, med katerimi se v prispevku osredinjamo na položaj in vlogo preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji.

Opredelitev predmeta glasbena vzgoja

Na podlagi učnega načrta za glasbeno vzgojo (2011) podajamo opredelitev predmeta, iz katere

je razvidna specifična področja, ki je pomembna za razumevanje načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji. V opredelitvi predmeta je zapisano: »Glasba je oblika komunikacije, ki vpliva na občutja, misli in delovanje, zato učenci potrebujejo glasbene izkušnje izvajanja, ustvarjanja in poslušanja. Stik z njenimi vrednotami je temelj za razumevanje glasbenih pojavov in pojmov. /.../ Procesi glasbenega učenja in poučevanja spodbujajo razvoj glasbenega doživljanja in mišljenja ter vplivajo na razvoj glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj. Temeljne metode glasbenega poučevanja in učenja se uresničujejo z dejavnostmi izvajanja, ustvarjanja in poslušanja glasbe.« (Prav tam, str. 4).

Navedena opredelitev glasbene vzgoje izpostavlja specifično glasbenega poučevanja in učenja, ki se uresničuje skozi interakcijo glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Z glasbenimi dejavnostmi spodbujamo kompleksne ravni učnega odzivanja na čustveno-motivacijskem, socialnem, telesno-gibalnem in spoznavnem področju razvoja. Med posameznimi področji razvoja je recipročen odnos. Tako npr. učenčev interes, čustva, stališča in vrednote do glasbe pogojujejo raven njegove aktivnosti pri urjenju izvajalskih spretnosti (pravilna drža glasbil, tehnika igranja na otroška glasbila, jasna artikulacija in oblikovanje posameznih glasov, preponsko dihanje, gibalno-plesno izražanje glasbenih doživetij in predstav itd.), kar vse vpliva na kakovost njegovih glasbenih znanj (strategije primerjanja, razlikovanja, razvrščanja, urejanja, strukturiranja in generaliziranja zvočnih predstav, uporabe zvočnih predstav v novih okoliščinah z zvočnim ustvarjanjem in vrednotenjem) ter povratno stopnjuje in pogloblja njegov odnos do glasbe.

Procesi in učinki glasbenega učenja so kompleksni in v interakciji glasbenih dejavnosti omogočajo uravnotežen učni razvoj. Pri načrtovanju in izvajanju didaktičnih elementov glasbene vzgoje, med katere spadata tudi preverjanje in ocenjevanje, je zato pomembno, da upoštevamo celostni pristop z uravnoteženo zastopanostjo vseh področij (socialno-afektivnega, psihomotoričnega, kognitivnega) učnega razvoja. Celostni pristop glasbene vzgoje omogoča strokovno izvedbo ciljev učnega načrta in posledično kontinuiranega in sistematičnega glasbenega razvoja učencev.

Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

V skladu z opredelitvijo predmeta pojmuje preverjanje in ocenjevanje kot pomembno sestavino poučevanja in učenja, saj »način preverjanja in ocenjevanja vpliva na to, kako se učenci učijo, kakšno znanje pridobijo in kakšen odnos do učenja ter znanj gradijo« (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011, str. 30).

Sodobna prizadevanja so usmerjena k iskanju širšega nabora različnih oblik in načinov ocenjevanja (Razdevšek Pučko, 1996; Marentič Požarnik, 2003; Sentočnik, 2000; Komljanc, 2008; Fautley, 2010; Black in Wiliam, 1998; Collwel, 2002), ki naj na glasbenem področju spodbuja učence k razvijanju trajnih znanj, uspešnemu doseganju učnih ciljev in učni samostojnosti. Novost na področju preverjanja in ocenjevanja znanja je vse večja vključenost učencev tako v proces preverjanja znanja kakor tudi v proces ocenjevanja svojih dosežkov. V večji meri so poudarjeni celostni načini ocenjevanja v primerjavi z analitičnimi, bolj kot sama količina reproduciranega znanja je pomembna kakovost znanja (Marentič Požarnik, 2004). Strinjamo se, da »holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 5)

Celostni pristop ocenjevanja, ki povezuje ocenjevalne postopke s procesom glasbenega učenja na čustveno-motivacijskem, socialnem, telesno-gibalnem in spoznavnem področju, ustreza specifični glasbene vzgoje in omogoča avtentične načine in oblike preverjanja in ocenjevanja. Avtentično ocenjevanje je usmerjeno v sam proces učenja (Razdevšek Pučko, 1999), ki se pri glasbeni vzgoji odvija skozi petje, instrumentalno igro, ritmično izreko, pozorno poslušanje, ustvarjanje itd. Ob



tem poudarjamo, da avtentičnega ocenjevanja v praktičnem kontekstu glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja ne more nadomestiti uporaba testov, saj »testi običajno merijo tisto, kar je pri umetniških predmetih najmanj pomembno« (Aróstegui, 2003, str. 112). Avtentično ocenjevanje pri glasbeni vzgoji naj izhaja iz najpomembnejših in ne najprikladnejših dimenzij glasbenega vedenja. To pomeni v proces usmerjeno ocenjevanje z glasbenimi metodami vrednotenja glasbenih dosežkov in ne zgolj uporabo testov. Glasbeni dosežki se izkazujejo skozi glasbeni jezik in specifiko njegovega komuniciranja, pri čemer ubeseditev in ostali posredni načini izražanja zabrišejo njegovo avtonomnost. Tudi Anne Bamford (2009) opominja, da je preverjanje in ocenjevanje pri glasbi pogosto problematično, saj »ni v skladu z načelom celostnega in vseživljenjskega učenja, ki je značilno za to področje« (prav tam, str. 20). Ob tem bi za razumevanje problematike preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji omenili še pretekle izkušnje uporabe testov »Bentley in Seashore«, ki so izključevali tiste učence, ki niso bili primerni za glasbeno izobraževanje, kar je zaznamovalo ocenjevanje z negativno noto (Ruddock in Leong, 2005; Sloboda, Davidson in Howe, 2000; Welch in Adams, 2003). Ker funkcija ocenjevanja glasbenih dosežkov v osnovni šoli ni namenjena izključevanju oz. selekciji učencev, je takšen pogled strokovno neustrezen.

Nepoznavanje in/ali neupoštevanje specifične predmeta lahko vodi tudi do neupravičenih kritik standardov glasbene vzgoje, ki so zapisani v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011) in upoštevajo tudi nekognitivne sestavine glasbenih znanj. Navajamo kritiko na zapisani standard v Učnem načrtu za glasbeno vzgojo (2011, str. 14) »pri delu izkaže osebno angažiranost, zanimanje in motiviranost za glasbo in glasbeno izražanje«, ki je po mnenju Štefanca (2012, str. 26) »objektivno nemerljiv«. V ilustracijo navajamo, da so ga avtorji učnega načrta povzeli po kriterijih za ocenjevanje znanja umetniških predmetov na mednarodnih šolah IBO (International Baccalaureate Organization). Zanimivo je, da 3.473 šol v 144 državah (tudi v Sloveniji) ta kriterij, za katerega imajo natančno opredeljene opisnike v predmetnem vodniku – »učnem načrtu« (Arts Guide), zadnjih dvanajst let uspešno »objektivno preverja« (MYP Arts Guide, 2000, 2009). Pri tem velja še omeniti, da medna-

rodne šole IBO obravnavajo učence celostno in da so učenci, ki končajo te šole, sprejeti na najboljše univerze na svetu.

Tudi v praksi glasbenega poučevanja pogosto naletimo na problematiko zanemarjanja načela celostnega učenja, ki je značilno za to področje (Bamford, 2009). Mnogi učitelji namreč še vedno poučujejo za teste (Bresler, 2010), čeprav se ob tem tudi zavedajo, da ti ne dajejo avtentične povratne informacije o glasbenem znanju učencev. Gre za premik od kulture testiranja in spraševanja h kulturi preverjanja in ocenjevanja v različnih etapah učenja in v različnih oblikah (Gipps, 1994a). Z vključitvijo preverjanja in ocenjevanja znanja v učni proces lahko pozitivno vplivamo na učni dosežek in posledično na učni uspeh posameznega učenca (Black in Wiliam, 1998). Ocenjevanje znanja pri glasbeni vzgoji (in na drugih področjih) naj zato ne posega le v končno fazo učnega procesa, temveč naj stalno spremlja vse etape učnega procesa. Pozitivne učinke preverjanja in ocenjevanja glasbenih dosežkov v vseh etapah poučevanja kažejo tudi izsledki raziskave (Holcar, 2013), ki je pokazala, da učenci povezujejo pozitivna stališča do ocenjevanja predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem. Potrdil se je tudi vpliv kakovostne povratne informacije na izboljšanje *učnih* dosežkov in samostojno učenje ter razvijanje metaznanja, samoregulacije, samoocenjevanja in nadaljnega učenja (Prav tam). Tudi druge raziskave ugotavljajo pozitivne učinke vrstniškega ocenjevanja in samoocenjevanja na kakovost učenja (Daniel, 2004; Bloom in Poole, 2004). Učenci, ki so vključeni v tovrstno ocenjevanje, izkazujejo strategije kritičnega mišljenja in vrednotenja, povečuje se tudi njihova samozavest in poznavanje ocenjevalnih procedur. Ob tem se razvija njihova želja po sodelovanju in prevzemanju odgovornosti za svoje učenje (Bloom in Poole, 2004). Vključitev učencev v vrstniško ocenjevanje omogoča uskladitev njihovih pričakovanj z realnostjo, ocenjevanje zanje ni več nekaj skrivnostnega, odtujenega in nekaj kar drugi uravnavajo za njih (Prav tam).

Za kakovostno uresničevanje preverjanja in ocenjevanja pri glasbeni vzgoji ne nazadnje izpostavljamo ustrezno strokovno in didaktično usposobljenost učiteljev. Izsledki domačih raziskav (Sicherl-Kafol, 2007; Krek idr., 2005) kažejo, da imajo učitelji pri preverjanju in ocenjevanju na področju

glasbene vzgoje največ težav. Glasbena vzgoja je v sklopu drugih predmetov zapostavljena, saj se je učitelji pogosto izogibajo zaradi slabše strokovne in didaktične usposobljenosti. Stanje je vsekakor zaskrbljujoče in (tudi) posledica dejstva, da učitelji pri svojem usposabljanju zanemarjajo estetska področja, ker dajejo prednost drugim predmetom, ki so po njihovem mnenju pomembnejši. Tako imenovani »vzgojni predmeti« (glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja) imajo v primerjavi z drugimi neupravičeno nižji status. Problematika usposobljenosti razrednih učiteljev za zahteve glasbenega poučevanja nakazujejo potrebo po njihovem bolj sistematičnem in kontinuiranem glasbenem izobraževanju ter selektivnejšem izboru kandidatov, vključujoč preizkus glasbenih znanj in spretnosti ob vpisu na pedagoški študij. Tudi na glasbenem področju namreč velja, da ne moremo pričakovati pozitivnih sprememb na področju preverjanja in ocenjevanja brez sprememb v načinih poučevanja, ki so pogojeni z odnosom učiteljev do glasbene vzgoje (in drugih »vzgojnih« predmetov) in njihovo strokovno usposobljenostjo.

Če povzamemo, zahtevajo sodobne oblike poučevanja in učenja celostne in avtentične načine ter oblike preverjanja in ocenjevanja. Preverjanje in ocenjevanje postajata sestavni del procesa učenja z nepogrešljivimi povratnimi informacijami, ki pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Celostno ocenjevanje naj vključuje zbiranje in uporabo raznolikih virov informacij (Colwell, 2002; Colwell, 2006; Fautley, 2010) in ne samo uporabo preizkusov znanja, s katerimi pri glasbeni vzgoji merimo tisto, kar je najmanj pomembno. Preverjanje in ocenjevanje znanja »brez posebnih težav in nevarnosti za zmanjšanje objektivnosti ocene lahko vključi in upošteva vse različne informacije (razširjen kontekst) o procesu in dosežkih učenja« (Razdevšek Pučko, 1999, str. 41), pri čemer moramo izhajati iz specifik predmetnih področij, ki narekujejo uporabo avtentičnih in celostnih pristopov.

Formativno preverjanje pri glasbeni vzgoji

Ko naključno spremljanje glasbenega učenja preraste v načrtno, sistematično, kontinuirano in analitično opazovanje, govorimo o formativnem

preverjanju glasbenih znanj, ki na podlagi strokovnih meril daje sprotne povratne informacije o kakovosti glasbenega učenja in poučevanja. V procesu glasbenega poučevanja in učenja ima formativno preverjanje namen spremljanja učnega napredovanja učencev, ugotavljanja doseganja učnih ciljev, prilagajanja metod in oblik poučevanja, skratka evalviranja procesov poučevanja in učenja. Učitelj s formativnim preverjanjem ugotavlja, kako se razvijajo učenci, kakšne so njihove učne posebnosti in značilnosti. Svoja opažanja lahko zabeleži s pomočjo npr. anekdotičnih zapisov, tabel in drugih beležk, pa tudi zvočnih ali video posnetkov. Povratne informacije za učence morajo biti pozitivno naravnane, kar pomeni, da učitelj najprej izpostavi že doseženi uspeh, zatem pa opozori na učno šibka mesta vključno s predlogi za njihovo rešitev. Kakovostna povratna informacija učencu »pove, do kod je prišel in katere stopnje znanja je že dosegel, spodbudi ga k iskanju pomanjkljivosti ter mu ob tem ponudi možnost in pot za njihovo odpravljanje« (Razdevšek Pučko 1997, str. 136).

Formativna povratna informacija usmerja učencevo delo in mu pomaga odgovoriti na vprašanja: s čim sem zadovoljen, kako se počutim, kaj me moti, kaj bi spremenil, kako bi spremenil, kaj sem spoznal novega, v čem imam še težave in podobno. Ob odgovorih na navedena vprašanja učenec doživlja občutek svoje uspešnosti (pozitivna samopodoba), razvija delovne navade in veselje do učenja zaradi učenja samega, povečuje notranjo motivacijo za delo (učenje zaradi dela samega in ne samo zaradi ocen) in se navaja na vrednotenje svojega dela (samoocenjevanje).

Formativno preverjanje pri glasbeni vzgoji vključuje sistematično, kontinuirano in celovito spremljanje glasbenih procesov in dosežkov učenca v odnosu do njegovega predhodnega glasbenega razvoja in do operativnih ciljev določene glasbene dejavnosti. Raven glasbenih dosežkov izvajanja, poslušanja in ustvarjanja opredelimo na podlagi meril, ki omogočajo kvalitativno povratno informacijo. Merila formativnega spremljanja glasbenih dosežkov razčlenijo obseg in kakovost glasbenih dosežkov. Izhajajo iz ciljev glasbenega izvajanja, poslušanja in ustvarjanja. Merila naj jasno in smiselno opredelijo najpomembnejše in najvrednejše dimenzije glasbenih dosežkov. Učencem morajo biti znana, saj le tako lahko vplivajo na nadaljnje



učenje in učenčevo presojanje lastnega dela. Merila naj učencem »povedo«, kaj je pomembno razvijati in ob čem se bo presojalo njihove dosežke (Rutar Ilc, 2001). Pri spremljanju glasbenih procesov in dosežkov smo pozorni na vsa področja učnega razvoja (afektivno-socialno/AF, psihomotorično/PM in kognitivno/KOG), pri čemer upoštevamo, da pri posameznih glasbenih dejavnostih lahko prevladujejo posamezna področja razvoja. V nadaljevanju navajamo predloge za merila formativnega preverjanja glasbenih dosežkov.²

Na *socialno-afektivnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: raven interesa, raven odnosov v skupini, raven doživetega izvajanja, estetsko vrednotenje; *dosežkov poslušanja*: raven interesa, raven pozornosti, estetsko vrednotenje; *dosežkov ustvarjanja*: raven interesa, estetsko vrednotenje.

Na *psihomotoričnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: pevska izreka, vključevanje sredstev interpretacije, izvajalska spretnost instrumentalne igre; *dosežkov poslušanja*: gibalno izražanje zvočnih doživetij in predstav; *dosežkov ustvarjanja*: gibalno ustvarjanje ob glasbi.

Na *kognitivnem področju razvoja* vključujemo merila za preverjanje *dosežkov izvajanja (ritmične izreke, petja, instrumentalne igre)*: ritmična zanesljivost izvajanja, melodična zanesljivost izvajanja, tonalna stabilnost, vključevanje sredstev interpretacije, estetsko vrednotenje; *dosežkov poslušanja*: raven pozornosti, prepoznavanje izraznih sredstev (zvočna barva, zvočna artikulacija, ritem, melodija, sozvočja, hitrost, jakost, oblikovanje, značaj), prepoznavanje izvajalskih sredstev (vrsta in število izvajalcev), glasbeni spomin, estetsko vrednotenje; *dosežkov ustvarjanja*: raven izvirnosti, raven skladnosti, estetsko vrednotenje. Na podlagi avtentičnih (glasbene dejavnosti izvajanja, poslušanja in ustvarjanja) in celostnih (področja socialno-afektivnega, kognitivnega in psihomotoričnega razvoja) glasbenih izkušenj se oblikuje glasbeni jezik. *Dosežki glasbenega jezika* vključujejo izkazovanje zvočnih predstav kot podlage glasbenega mišljenja. Po kognitivni taksonomiji (Bloom, 1956; Anderson idr., 2001) ga spremljamo od osnovnega razumevanja glasbe na ravni zvočnega prepoznavanja, zapornitve in

obnove do višjih stopenj s sposobnostmi uporabe zvočnih predstav v novih okoliščinah, kar vključuje zvočno ustvarjanje in vrednotenje. Glasbeni jezik vključuje pojme, glasbeno izrazje in glasbeno pismenost, ki jih učenec pridobiva v procesu glasbenega izvajanja, ustvarjanja in poslušanja (npr. učenec ob pozornem poslušanju ugotovi število oblikovnih delov skladbe in odnos med njimi – enaki, podobni, različni; pri petju vključi elemente estetske interpretacije; zapiše melodijo ali ritem z likovnimi simboli; zvočne predstave uporabi pri uglasbitvi besedila; vrednoti pevsko interpretacijo glede na pevsko izreko in fraziranje; ustvari lastno estetsko interpretacijo pesmi itd.). Merila za preverjanje dosežkov glasbenega jezika vključujejo raven razumevanja glasbenih pojmov in izrazov, raven glasbene pismenosti in estetsko vrednotenje.

Sumativno ocenjevanje pri glasbeni vzgoji

V nasprotju s formativnim preverjanjem znanja je »sumativno ocenjevanje znanja občasna dejavnost, ki ima za cilj predvsem poročanje o dosežkih preteklega učenja, brez posebnega vplivanja na proces (ki je v bistvu že zaključen)« (Razdevšek Pučko, 2004, str. 1).

Sumativne ocene pri glasbeni vzgoji so sinteza kakovosti in obsega individualnih glasbenih dosežkov učencev glede na standarde znanj, ki so opredeljeni v učnem načrtu za posamezna vzgojno-izobraževalna obdobja in razrede (Učni načrt za glasbeno vzgojo, 2011).

Sumativna ocena, ki je izražena opisno, pove, katere standarde je učenec dosegel in kako dobro jih obvlada, zato je nepogrešljiva za učitelja v naslednjem razredu, prav tako pa tudi za učenca in njegove starše. V sumativnih opisnih ocenah se izogibamo splošnih, stereotipnih, osebnih sodb in domnev, pa tudi opisov osebnostnih lastnosti učenca in primerjav z drugimi učenci.³

Sklep

Dinamična narava sodobnih oblik poučevanja in učenja zahteva celostne in avtentične načine ter oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih

informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredinjanja samo na rezultate učenja naj preverjanje in ocenjevanje prispevata k ustvarjanju kakovostnih pogojev za učenje.

Poudarek je na drugačnih načinih in oblikah preverjanja in ocenjevanja (Black in Wiliam, 1998a; Colwell, 2006; Fautley, 2010; James, 2006; Marentič Požarnik, 2004; Razdevšek Pučko, 2004; Torrance, 2007), ki pri glasbeni vzgoji vključujejo glasbene postopke in širok nabor glasbenih dejavnosti (izvajanje, poslušanje, ustvarjanje) ter potekajo v procesu glasbene komunikacije, ki pomeni pristno okolje za avtentično in celostno ocenjevanje. Takšno preverjanje in ocenjevanje učenci doživljajo kot sestavni del učnega procesa, ki jim zagotavlja pomoč pri učenju in doseganju boljših glasbenih dosežkov. Učenci postajajo soustvarjalci glasbenega procesa učenja in njegovih rezultatov. Vključitev v proces samopreverjanja, samooценjevanja in vrstniškega ocenjevanja jih motivira za delo in opremi s spretnostmi in izkušnjami, ki so vseživljenjska »dota«. Ob tem oblikujejo pozitiven odnos ne samo do preverjanja in ocenjevanja, temveč tudi do glasbene umetnosti.

Navedene prednosti celostnih in avtentičnih načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja se težko uresničujejo v okviru obstoječe zakonodaje. V *Pravilniku, ki ureja to področje*, je namreč zapisano, da se »preverja pred, med in ob koncu obravnave novih vsebin, ocenjevanje pa se opravi po obravnavi novih vsebin in po preverjanju znanja« (*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli*, 3. člen, 2003, 2005, 2006, 2008, 2013). Če ob tem upoštevamo tudi kritike, ki opozarjajo »da se često pozablja, da preverjamo doseganje ciljev predmeta in ne le obvladovanje vsebin« in da »celo v uradnih dokumentih srečamo formulacijo, da preverjamo, ko je učenec razumel posredovano snov – ne pa, kako je dosegel zastavljene cilje« (Marentič Požarnik, 2000, str. 8), bi bila smiselna sprememba zakonodaje na tem področju. Strinjamo se namreč, da »vzpostavitev ravnotežja med cilji formativnega preverjanja in cilji sumativnega ocenjevanja znanja zahteva spremembe v kulturi preverjanja in ocenjevanja« (Razdevšek Pučko, 1997). Zato bi bilo treba fazo formativnega preverjanja povezati s fazo sumativnega ocenjevanja, tako da bi v sumativni oceni smotrno upošte-

vali učne dosežke, dobljene z različnimi načini avtentičnega in celostnega preverjanja. Poudariti je treba tudi pomen kakovostne povratne informacije, ki v procesu poučevanja in učenja pomembno usmerja učni razvoj. S tem bi bil v sumativnih ocenah večji poudarek na kakovosti znanja, kar je ne nazadnje doktrina sodobnega vzgojno-izobraževalnega pristopa. ■

Viri in literatura

1. Anderson, L. W., D. R. Krathwohl, P. W. Airasian, K. A. Cruikshank, R. E. Mayer, P. R. Pintrich, J. Rath & M. C. Wittrock (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing – A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
2. Arostegui J. L. (2003). On the nature of knowledge: what we want and what we get with measurement in music education. *International Journal of Music Education*, 40, 100–115.
3. Bamford, A. (2009). *Arts and Cultural Education in Iceland*. Icelandic Ministry for Education and Culture.
4. Black, P. in Wiliam, D. (1998). *Inside the Black Box*. London: King's College Press.
5. Black, P. in Wiliam, D. (1998a). Assessment and Classroom learning. *Assessment in Education*, 5 (1), 7–73.
6. Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives. Classification of Educational Goals. Handbook I: Cognitive Domain*, David McKay Company, Inc., New York.
7. Bloom, D. in Poole, K. (2004). Peer assessment of tertiary music performance: Opportunities for understanding performance assessment and performing through experience and self-reflection. *British Journal of Music Education*. 21 (1), 111–125.
8. Bresler, L. (2010). Integracija glasbe v splošnoizobraževalne predmete: prikaz izobraževalnega podjetništva. *Glasba v šoli in vrtcu*. 15 (1), 3–17.
9. Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning* (str. 1128–1158). Reston, VA: MENC.
10. Daniel, R. (2004). Peer assessment in musical performance: The development, trial and evaluation of a methodology for the Australian tertiary environment. *British Journal of Music Education*, 21 (1), 89–110.
11. Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
12. Gipps C. (1994). *Beyond Testing: Towards a Theory of Educational Assessment*. London: The Falmer Press.
13. Holcar Brunauer, A. (2013). *Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji v osnovni šoli : doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
14. IBO (2005). *Mission and strategy*. Pridobljeno 31. 3. 2014 s spletne strani <http://www.ibo.org/mission/>.
15. Marentič Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2-3), 4–9.
16. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
17. Marentič Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*. 55(1), 8–22.
18. MYP Arts Guide. (2000). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.



19. MYP Arts Guide. (2009). Cardiff: IBO (International Baccalaureate Organization) Peterson House.
20. James, M. (2006). Assessment, Teaching and Theories of Learning. V Gardner, J. (ur.), Assessment and Learning. London: SAGE Publications Ltd.
21. Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V M. Turk Škraba (ur.), Didaktika ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
22. Krek, J., Kovač Šebart, M., Kožuh, B., Vogrinc, J., Peršak, M., Volf, B. (2005). Med opisom in številko. Obrazi edukacije 7, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
23. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996, 2003, 2005, 2006, 2008, 2013). Pridobljeno 4. 4. 2014 s spletne strani http://zakonodaja.gov.si/rpsir01/predpis_PRAV791.html.
24. Razdevšek Pučko, C. (1996). Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja. Sodobna pedagogika. 47 (9-10), 411-419.
25. Razdevšek Pučko, C. (1997). Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja. Psihološka obzorja, (4), 127-141.
26. Razdevšek Pučko, C. (2004). »Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije«. Sodobna pedagogika. 55 (1), 126-139.
27. Ruddock, E. in Leong, S. (2005). »I am unmusical!« : The verdict of self-judgement. International Journal of Music Education. 23 (1), 9-22.
28. Rutar Ilc, Z. (2001). Od številčnih ocen k opisnim in nazaj. V Številčno in opisno ocenjevanje v drugem triletnju 9-letne OŠ, teze za posvet, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
29. Sentočnik, S. (2000). Avtentične oblike preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje. Vzgoja in izobraževanje, 2 (3), 82-87.
30. Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji. Domžale: Izolit.
31. Sicherl-Kafol, B. (2007). Descriptive assessment in music and other teaching-learning areas. V Zbornik radova (str. 204-222). Sarajevo: Muzikološko društvo FBiH: Muzička akademija.
32. Sloboda, J. A., Davidson, J. W. in Howe, M. J. A. (2000). Is everyone musical? V P. Murphy (ur.), Learners, learning and assessment (str. 46-57). London: Routledge Falmer.
33. Štefanc, D. (2012). Od standardov znanja do pričakovanih rezultatov – in nazaj? Sodobna pedagogika. 63 (2), 16-32.
34. Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. Assessment in Education. 14 (3), 281-294.
35. Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja, Glasbena vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
36. Welch, G. F. in Adams, P. (2003). How is music learning celebrated and developed? Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association.

Opombe:

- 1 V zvezi s poimenovanjem predmeta v osnovni šoli opozarjamo na terminološko neuskklajenost, saj Zakon o osnovni šoli uvaja poimenovanje predmeta glasbena umetnost, medtem ko obstoječi učni načrt nosi ime glasbena vzgoja. Ker se v članku sklicujemo na didaktične elemente, ki so opredeljeni v učnem načrtu za glasbeno vzgojo in so relevantni za obravnavano tematiko, uporabljamo poimenovanje glasbena vzgoja.
- 2 Podrobnejša opredelitev meril in opisnikov je predstavljena v knjigi: Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji, Domžale: Izolit.
- 3 Podrobnejša opredelitev je predstavljena v knjigi: Sicherl Kafol, B. (2004). Preverjanje in ocenjevanje pri glasbeni vzgoji, Domžale: Izolit.

Val Vidmar





Intervju z logopedinjo Simono Levč

Mag. Ivanka Mori



Vsi, ki delamo z otroki, naletimo kdaj v karieri na trši oreh, ustrašimo se otroka z motnjo ali s primanjkljajem, katerega manj poznamo ... Dokler si določenega otroka predstavljamo kot problem, imamo zvezane roke, ne vemo, kaj bi, bojimo se ... Ko pa si tega otroka postavimo za izziv in si rečemo »To se bo dalo napraviti, majhen premik naprej bo uspeh za otroka in zame, poizkusila bom takole ...«, postanemo dejavni, odprti za nasvete in rešitve in otrok bo to začutil.

Uspelo bo.

Zato za nobenega otroka, pa četudi je trd oreh, nikoli ne recite nikoli ...

S Simono Levč sva se srečali na Drugi osnovni šoli v Slovenj Gradcu, kjer dela že dvajseto leto kot logopedinja. Med tem časom je delala tri leta tudi kot mobilna logopedinja na Tretji osnovni šoli v Slovenj Gradcu. Enkrat tedensko je pridobivala delovne izkušnje v Zdravstvenem domu Velenje. Občasno je v zadnjih dveh letih delala tudi z otroki v razvojni ambulanti bolnišnice Slovenj Gradec. Simona Levč pa ne pomaga samo učencem na šoli, ampak svoje delovne izkušnje zelo dobro strokovno zapiše in o tem tudi odlično predava učiteljem in staršem po Sloveniji.

Svojo prvo knjigo Varuh otrokovih dolžnosti ali nehajmo se ukvarjati z otrokovimi pravicami sta izdala s kolegom Markom Juhantom leta 2011. Dobro so jo sprejeli učitelji in starši. Sama sem jo prebrala na mah. Čutila sem, da bodo mladi starši in učitelji samozavestneje postavljali svojim otrokom meje in zahteve in tako uspešneje vzgajali. Kako je nastala ta uspešna knjiga o vzgoji in kaj nam želita sporočiti avtorja?

Knjiga je nastala iz potrebe, da se nekaj v vzgoji spremeni. S soavtorjem sva si rekla, da tako preprosto ne gre več naprej. Nekaj je treba spremeniti, starši in učitelji morajo zopet dobiti svojo vlogo v otrokovem življenju. Permisivno vzgojo, ki je ustvarila razvajene otroke, ki so zrastle v brezciljne najstnike in v neodgovorne odrasle, ki sedaj že vzgajajo svoje razvajene otroke, naj nadomesti

vzgoja po zdravi logiki, ko vendarle lahko otroku rečeš tudi ne in zahtevaš, da kaj postori. Dobro opravljene dolžnosti otroku dajejo občutek lastne vrednosti. Pravice naj zamenjajo dolžnosti, je sporočilo knjige staršem in učiteljem.

Vaša druga knjiga Liba laca lak, ki je izšla letos, govori o tem, kako pomagamo otroku do boljšega govora. V njej so tudi vaje, ki naj jih otroci delajo doma skupaj s starši in v šoli skupaj z učitelji. Z vajami bodo razgibavali otrokove govorne organe in tako pripomogli k boljši izreki posameznih glasov. Za učitelje bo zagotovo zelo uporaben zapis o tem, kako pri otroku razvijamo slušno pozornost, saj je v šoli to najbolj pomembno. Kaj boste napisali tej svoji knjigi na pot?

Da, ta moja knjiga je še mlada, pa že zelo iskana. Vesela sem, da so informacije v njej napisane in razložene dovolj jasno, da so uporabne vsem – staršem, vzgojiteljem, učiteljem, pediatrom, babicam in dedkom.

Velik del knjige je namenjen poslušanju, saj je dobra slušna pozornost izredno pomembna, pa se tega morda premalo zavedamo. Otrok, ki ima dobro razvito slušno pozornost, se lažje in bolje nauči govora kot vrstnik, ki slabo posluša. Lažje se nauči brati in pisati, saj je z dobrim poslušanjem sposoben glasovne analize in sinteze, kar je prvi pogoj za učenje branja in pisanja. Praviloma ima bogatejši besedni zaklad tudi zato, ker rad



poslušaja pravljice. Bolje razume razlago in laže sledi navodilom. Učencu, ki ima dobro slušno pozornost, se ni treba posebej truditi, da poslušaja in sliši, informacije ulovi mimogrede. Tisti, ki nima te pozornosti, mora vlagati veliko truda v to, da pridobi določene informacije po slušni poti, in tako je lahko učenec utrujen že po drugi uri pouka in tretjo uro skoraj ne zmore več slediti razlagi. Ker je mogoče razvijati slušno pozornost, sem v knjigi opisala tudi načine in vaje, s katerimi lahko delujemo na področju poslušanja in slušnega razlikovanja.

Kje vidite težave v procesu poučevanja in ali imajo učitelji dovolj posluha za učence s posebnimi potrebami?

Mislím, da je posluha dovolj, vendar učiteljem pogosto manjka pravih informacij o tem, kako ravnati, če ima otrok to ali ono motnjo ali primanjkljaj, kaj, kdaj ter kako prilagajati, kako ocenjevati. V razredu imajo več otrok s primanjkljaji na zelo različnih področjih in čisto razumljivo je, da ne poznajo vsake motnje do potankosti in so včasih izgubljeni, ne vedo, kaj lahko storijo in česa ne. Zaznavam veliko zanimanje strokovnih delavcev šol in vrtcev po znanju s področja posebnih potreb. Seminar Različno z različnimi, na katerem se naučimo prepoznavati motnje, se učimo, kako ustrezno ukrepati ob posameznih primanjkljajih in kako se pogovarjati s starši, je bil lansko leto razprodan. Učitelji se že prijavljajo za prihodnje šolsko leto, saj si želijo več konkretnega in uporabnega znanja, ne samo teorije. Vse to kaže tudi na njihovo pripravljenost pomagati tem otrokom.

Kako učitelji prepoznajo pri učencih govorno-jezikovne motnje in kako naj ukrepajo?

Odkvisno od starosti otrok. V prvem VIO so zelo očitne in navzven dobro slišne govorne motnje, ki se kažejo predvsem v nenatančni ali nepravilni izreki posameznih glasov. Ko otrok namesto šola reče sola, ali namesto riba, liba ali riba s pogrkovaním r-jem. Čeprav bi moral biti govor do te starosti razvit in izgovarjava jasna, je v prvih razredih vsako leto več otrok s težavami na govorno-jezikovnem področju. Bolj prikrita lahko ostane motnja jezika, ko se otrok teže govorno izraža, tvori skromne povedi in je struktura stavka nepravilna. Tak otrok se običajno izogiba govor-

nim situacijam, zato tudi teže izkaže svoje znanje. Motnjo jezika ima lahko tudi šestošolec, ki sicer govori razločno, a teško oblikuje ustrezne stavke, skromno opisuje slike in dogodke. To je učenec, ki se bo snov raje naučil dobesedno na pamet, kot bi jo obnovil s svojimi besedami, ker ne najde ustreznih besed in jih še teže sestavi v smiseln in pravičen stavek. Ti učenci brez ustreznih prilagoditev funkcionirajo precej nižje od svojih dejanskih zmožnosti.

Neredko je učiteljica prva, ki zazna, da govor določenega učenca odstopa, in na to opozori starše, ki so govora svojega otroka že tako navajeni, da preslišijo nenatančno ali nepravilno izreko določenih glasov.

Učiteljica da staršem informacijo o tem, od njih pa je odkvisno, ali bodo poiskali pomoč logopeda.

Z učencem naj se pogovori o tem, katere prilagoditve bi mu pomagale, kaj mu dela največ težav, ali mu je teško govoriti pred drugimi, mu pomaga, če mu da več časa ...

Tako se bo učenec pomiril in sprostil, saj bo dobil pomemben občutek, da je razumljen, da bo kljub motnji vendarle lahko nekako shajal v tem razredu, pri tej učiteljici/učitelju.

Kaj najpogosteje delate z učenci prvih razredov, ki pridejo k vam po pomoč?

Če gre samo za motnjo izreke, izvajamo vaje za izboljšanje slušne pozornosti in slušnega razlikovanja, pa vaje za razgibavanje govornih organov, ki jim pridružimo vaje za pridobivanje posameznega glasu. Če je motnja kompleksnejša, sledijo drugi postopki in seveda tudi svetovanje učiteljem o ustreznih prilagoditvah v procesu poučevanja in ocenjevanja.

Pomembno je, da učitelji otrok, ki imajo obsežnejše govorne motnje, ne izpostavljajo pred razredom, če vidijo, da ima otrok stisko, kadar mora govorno »nastopati« pred drugimi. So pa tudi tukaj velike individualne razlike, nekdo bo kljub motnji želel govoriti, brati, nastopati, za nekoga drugega pa bo to velik stres.

Takšen otrok mora biti vnaprej pripravljen, da bo izkušnja vedno boljša in se bo sčasoma navadil.

Učitelji so pogosto zbegani in ne vedo, kako pravilno ravnati z učenci, ki jecljajo. Kaj jim lahko svetujete?

Jecljanje je motnja, ki nas zelo zbode, skoraj zaboli. Tak učenec se nam hitro zasmili, res pa je tudi, da ne starši in ne učitelji ne vedo, kako ravnati z njim. Prvo pravilo pri jecljanju je, da otroka ne opozarjajo, naj govori bolj počasi. To ga namreč opozori, da je z njegovim govorom nekaj narobe in jecljanja bo še več.

Dovoliti jim je treba, da povedo do konca, kot da jecljanja ne bi bilo. Poslušajte vsebino, ne načina govorjenja. Če učenec ne želi govoriti pred razredom, mu omogočimo individualno preverjanje znanja. Če želi, naj odgovor napiše na list. Ob dnevih, ko je zatikanja več, ga govorno ne izpostavljamo. Otrok s to vrsto motnje mora nujno imeti več časa za oblikovanje ustnih in pisnih odgovorov.

Do katerega leta otrokove starosti lahko za otrokov razvoj govora starši in učitelji naredimo največ?

Največ lahko naredimo v predšolskem obdobju od otrokovega rojstva pa do petega leta starosti oz. do vstopa v šolo. Seveda je tudi po tem obdobju pomembno, da otroku beremo, pripovedujemo, opisujemo, ga sprašujemo, poslušamo, ga navajamo na poslušanje. Besedni zaklad bogatimo vse življenje. Učitelj lahko naredi veliko s tem, da spodbuja branje, ne samo branje učencev, tudi branje staršev svojim otrokom.

Nikoli naj vam ne bo škoda časa učencem prebrati pravljico, ko so večji, tudi zgodbo. Ne boste verjeli, nekateri jih doma nikoli ne slišijo, saj jim odrasli nikoli ne berejo.

V procesu poučevanja in preverjanja znanja učitelji prilagajajo – diferencirajo vsebino nalog, čas reševanja, pisavo in še veliko drugih stvari. Čutiti je, da to delajo zelo dobro. Težave se pojavijo, ko je treba prilagajati samo delo in naloge v procesu ocenjevanja. Katere prilagoditve so se po vašem mnenju izkazale kot uspešne pri ocenjevanju znanja?

Če se omejim na področje govorno-jezikovnih motenj, so se kot učinkovite pokazale prilagoditve, kot je npr. veliko **konkretnih ponazoril** in slik v procesu poučevanja in ocenjevanja. Slikovna opora bo otroku v veliko pomoč.

Primer: otrok s težjo govorno-jezikovno motnjo v prvem razredu ima tako slab govor, da ga učite-

ljica in vzgojiteljica skoraj ne razumeta. Čez čas izgubi voljo in se ne oglašava več. Ker ga tudi sošolci ne razumejo, ga odrivajo. Zato uščipne, potisne, zakriči ... Na osnovno motnjo se cepi motnja vedanja. Zato potrebuje pomoč takoj, ne šele potem ...

Slika 1: Učenci razvrščajo slike glede na prvi glas v besedi.



1. Slikovna opora

Pomagajte mu s slikami. Če se učite o letnih časih, mu jih pokažite na slikah, v filmu ... Ko preverjate znanje, mu ravno tako pomagajte s slikami.

»Pokaži, kje na sliki je jesen, pokaži zimo ...«
Otrok bo izvlekel ustrezno ali neustrezno sliko in videli boste, ali je razumel snov ali ne. Nato greste naprej: »Pokaži, kaj vse spada k zimi.« Učenec bo sliki dodal npr. sani, snežaka. Če bo sliki zime dodal grozdje, boste vedeli, da snovi še ne razume. Če pa je poiskal ustrezne slike, ne da bi izrekel eno samo besedo, je pokazal, da zna. Otrokova samopodoba raste, otrok dobiva voljo, starše imate na svoji strani, tudi oni dobijo voljo, otrok je z vami vzpostavil odnos, ker ve, da ga razumete. Počasi se bo izboljšal tudi govor. Otroku bo uspelo in vam tudi. Brez teh prilagoditev se bo zapiral, izgubljal veselje do šole, nagajal bo, ker bo želel pozornost. V petem razredu bo že »vedenjsko moten« učenec.

2. Besedni seznam in slovarji

Pri starejših učencih slikovno oporo zamenjajo besedni seznam in slovarji.

Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami imajo težave s priklicem ustreznih besed. Ne morejo se spomniti ustrezne besede, ravno tako kot jaz ta hip ne vem, kako se v angleškem jeziku reče



»svila«, pa vendar vem, da besedo poznam, čeprav je ta trenutek ne morem priklicati v spomin.

Zato so za te učence primerne naloge, pri katerih obkrožajo ali povezujejo, in neprimerne naloge, pri katerih vstavljajo besede na črte. Če se ne morete izogniti takšnim nalogam dopolnjevanja, jim ob straneh napišite seznam besed. Med pravimi in napačnimi se bo odločil za pravo, če snov razume, in za napačno, če snovi ne zna. Ko bi vedeli, kako si takšen učence odahne, ko zagleda seznam besed, med katerimi lahko poišče pravo.

Slika 2: Ob opisu sličic živali utrjujejo pravilno izreko novo pridobljenih glasov.



3. Dovolj časa za oblikovanje ustnih in pisnih odgovorov

Učenec z motnjo jezika s težavo oblikuje ustrezen stavek. Tisti s težjo obliko motnje se v materinem jeziku izražajo skoraj tako, kot bi se v angleškem nekdo izmed nas, ki sicer dobro govori angleško. Pomislite, koliko bi morali premišljevati, če bi morali povedati pet stavkov o sebi v angleškem jeziku.

Tako boste lažje razumeli, zakaj ti učenci potrebujejo čas, da odgovorijo na vprašanje. Če je tiho, ne pomeni, da ne zna, lahko pomeni, da išče ustrezne besede in jih poskuša zložiti v stavek. Potrebuje čas, tako pri ustnem, kot pri pisnem izražanju.

Če je govor zelo okrnjen, imajo učenci težave tudi z razumevanjem tujega govora, kar pomeni, da navodila večkrat ne razumejo. Logična prilagoditev je sprotno preverjanje razumevanja navodil.

4. Sprotno preverjanje razumevanja navodil

Učenci z govorno-jezikovno motnjo običajno poslušajo slabše, ker imajo slabšo slušno pozornost. Zaradi slabšega besednega zaklada pa kakšne besede tudi ne razumejo. Zato je treba stopiti v bližino učenca in ga vprašati: »Veš, kaj moraš storiti?«

5. Pomoč pri branju navodil zaradi slabšega razumevanja besed in pojmov

Seveda se prilagoditve razlikujejo od otroka do otroka, a omenjene so se izkazale za dobre. Kadar se pogovarjam z učiteljem, ki je v stiski in ne ve, ali bi dal učencu določeno prilagoditev ali ne, vedno svetujem: Predstavljalj si, da je to tvoj otrok in ima težavo. Bi mu želela pomagati ali ne?

6. Opore v obliki miselnih vzorcev ali skrajšanega zapisa v drugih oblikah

Kadar ima otrok govorno vajo, mu bo v pomoč slika miselnega vzorca, na katerem bo imel oporne točke. Prav tako mu pri ustnem preverjanju znanja pomagajo podvprašanja.

7. Prilagoditi je treba količino snovi, domačih nalog

Otrok z govorno-jezikovno motnjo si bo zapomnil enako dolgo pesem veliko težje kot sovrstnik, ki nima teh težav. Zato je pravilo pri tem raje manj, pa to pravilno.

Svoje bogate izkušnje uporabljate tudi pri delu v komisiji za usmerjanje otrok s posebnimi potrebami v Slovenj Gradcu. Kako poteka delo v tej komisiji?

Komisija je sestavljena iz strokovnjakov z različnih področij. Glede na vrsto motnje ali primanjkljaja, ki ga ima posamezni otrok, smo lahko v komisiji logopedi, specialni pedagogi, socialni pedagogi, pediatri, psihologi, pedopsihiatri in drugi. Velikokrat se obrnemo na svetovalne službe šol in zaprosimo tudi za mnenje učitelja, ki običajno najbolje pozna otroka.

Člani komisije opravimo pregled in vsak po svoji strokovni plati oceni funkcioniranje otroka. Strokovna mnenja nato združimo in se na senatu pogovorimo o tem, kakšna vrsta pomoči bo za otroka najbolj ustrezna in učinkovita.

Oblikujemo strokovno mnenje, potem pa se preverjajo pogoji – kako lahko določena šola zagotavlja ustrezno pomoč, ali ima strokovnjaka

ustrezne smeri ipd. Velikokrat se zatakne ravno pri pomoči logopedov, saj tega kadra trenutno primanjkuje.

Zavedam se velike odgovornosti, ki jo prinaša delo v komisiji za umerjanje otrok s posebnimi potrebami, hkrati pa sem vesela, da imamo dobro strokovno oporo v zaposlenih na Zavodu RS za šolstvo v Slovenj Gradcu, ki nas sproti seznanjajo z novostmi in nam omogočajo izobraževanja.

Prepričana sem oziroma upam, da se tudi učitelji,

ki imate v razredu učence, ki prejemajo dodatno strokovno pomoč, zavedate svoje odgovornosti.

Vsi, ki delamo s temi učenci, jim moramo pomagati tako po strokovni kot tudi po človeški plati.

Ogromno moč imamo v svojih rokah, v besedah in dejanjih. Uporabimo jo tako, da bo otrok rasel ob nas in bo morda ravno zaradi našega ustreznega ravnanja posegal po zvezdah. Morda ne po najvišjih in najlepših, pa vendarle bo posegal po njih – z našo pomočjo. ■

Oskar Ličen





Nina Sever,
Osnovna šola Roje

Pouk, ki navduši

Pouk v naravi za otroke s posebnimi potrebami na Osnovni šoli Roje

Povzetek: V prispevku opisujem delovanje OŠ Roje, šole s prilagojenim programom, na področju ohranjanja narave in v smeri trajnostnega razvoja. V predstavitvi omenjam šolski eko vrt, predvsem pa sem se osredinila na inovacijski projekt Gozdni ponedeljek, ki ga vodim na šoli in ki ga izvajamo že tretje šolsko leto. V projektu razvijamo različne zaznavne sposobnosti naših učencev, saj poučujemo osebe z motnjami v duševnem razvoju, ob poučevanju v naravi pa raziskujemo tudi, kako lahko učne vsebine prenesemo v naravo ter kakšen vpliv ima naravno učno okolje na naše učence. Strnila sem nekaj dejavnosti in dognanj vseh sodelujočih pri projektu, do katerih smo prišli ob opazovanju naših učencev pri dejavnostih v naravi. Ključne besede: eko vrt, projekt Gozdni ponedeljek, učenci z motnjami v duševnem razvoju, naravno učno okolje. **Instructions in Nature for Children with Special Needs at Roje Primary School. Abstract:** The paper describes the operation of Roje Primary School, which is a school with an adapted programme in the field of nature conservation and sustainable development. In the presentation I mention the school eco-garden, although I am above all focused on the innovation project Forest Mondays, which I lead in school, and which is being carried out for the third consecutive school year. In this project we develop the varying perceptual abilities of our pupils because we teach persons with intellectual disabilities. While teaching in nature we also explore how learning contents can be transferred into nature and what kind of impact a natural learning environment has on our pupils. I also summed up some of the activities and discoveries of all the participants of the project, at which we arrived when we watched our pupils at activities in nature. **Keywords:** eco garden project Forest Monday, students with intellectual disabilities, natural learning environment.

Uvod

Slika 1: Hiša za škrate



»Sonaravno pomeni usklajeno, v skladu z naravo, uravnoteženo z okoljem in dolgoročno razvojno naravnano. Je smernica za ohranjanje naravnega kapitala. V širšem pomenu nam narekuje spoštovati naravne zakone in odnose med živimi bitji,

opazovati, spoznavati in spremljati dogajanje na vrtu, spremenbe in cikle, doseči in ohranjati trajno rodovitnost in živost tal ter učiti se o naravi in od nje.« (<http://www.planbz slovenija.si/upload/trajnostni-razvoj/plut.pdf>, 10. 4. 2013)

Smo majhna šola iz Domžal s šestimi oddelki prilagojenega programa z nižjim izobrazbenim standardom (v nadaljevanju PPNIS), osmimi oddelki posebnega programa vzgoje in izobraževanja (v nadaljevanju PPVIZ), imamo pa tudi oddelke razvojnega vrtca. Ker se ukvarjamo z osebami z motnjami v duševnem razvoju in jim želimo zagotoviti optimalen razvoj, ves čas uvajamo novosti, ki bi jim koristile na vseh področjih razvoja, predvsem pa pri delu stremimo k učenju v naravi in o naravi ter uporabi znanj, ki jih učenci pridobijo pri različnih dejavnostih zunaj šolskih zidov, saj jim ta v življenju znajo celo bolj koristiti kot pa šolsko znanje, ki večkrat zahteva le učenje na pamet in repro-

dukcijo naučenega. S sonaravnim načinom dela, ki je opisan v tem prispevku, učencem ponudimo večje možnosti za samostojnost kasneje v življenju (predvsem učencem iz PPNIS), saj bodo marsikaj znali postoriti sami, ob tem pa se je treba zavedati, da so ti učenci povečini ročno zelo spretni in s takimi dejavnosti svoje sposobnosti le še nadgrajujejo. Prav tako z učenjem v naravi in delom na vrtu ogromno pridobijo tudi učenci iz PPVIZ, kajti že sam stik roke z zemljo in rastjem za te otroke pomeni skupek novih taktilnih informacij, ki jim bodo v pomoč pri razvoju sposobnosti in znanj.

Eko vrt

Slika 2: Spiralni zeliščni vrtiček



Pred tremi leti smo uresničili nekajletno željo o lastnem eko vrtičku, na katerem sadimo zelenjavo in zelišča. Skozi vsa leta smo sicer imeli sadni, okrasni in manjši zelenjavni vrtiček, vendar smo imeli vizijo o postavitvi velikega zelenjavnega vrta, saj sledimo ideji, da ima vrtnarjenje prav poseben pomen za izboljšanje človekovega socialnega, duhovnega, fizičnega in psihičnega stanja oz. razvoja. Za vrt skrbijo učenci z razredničarkami, predvsem učenci posebnega programa in prvega triletja nižjega izobrazbenega standarda, s čimer jim omogočamo spoznavanje procesa rasti rastlin, spoznavanje različnih opravil na vrtu v različnih letnih časih in jih ne nazadnje tudi navajamo na samostojnost v kasnejših letih. S tem krepijo zavedanje o pomembnosti samooskrbe in doma pridelane hrane, ob delu na vrtu pa spoznajo tudi, koliko truda je treba vložiti, da rastlina zraste, kar prispeva k drugačnemu odnosu do hrane. Na našem vrtu posadimo sadike, ki jih pridelamo sami, sadimo pa le kulture, ki so značilne za naše okolje. V lanskem šolskem letu smo uredili tudi zeliščni vrtiček, ki je oblikovan v spiralo, polža.

Učenci so ključni dejavniki v vseh fazah dela na vrtu. Tako spomladi vrt najprej prelopatajo in pognojijo, naredijo gredice in posadijo rastline, nato vrt zalivajo in skrbijo, da ga ne preraste plevel, jeseni poberejo pridelke, ki jih pri pouku gospodinjstva vložijo, posušijo zelišča, svežo zelenjavo pa večkrat skuhamo. Z vloženimi pridelki in posušeni zelišči ali zeliščnimi namazi smo se že večkrat ponosno predstavili tudi na bio dnevu v Domžalah.

Gozdni ponedeljek

Naša ravnateljica Marjanca Bogataj spodbuja delovanje v smeri trajnostnega razvoja, zato je leta 2011 predlagala, da se vključimo v projekt Gozdni ponedeljek pod okriljem Zavoda RS za šolstvo. Njen predlog smo z navdušenjem sprejeli in tako se je šest skupin posebnega programa prijavilo na razpis. Gozdni ponedeljek pomeni vsak ponedeljek (ali kateri koli drug dan v tednu) oditi v gozd oz. naravo in tam izvajati pouk. Osnovna ideja je bila, da ustvarimo takšne učne vsebine, ki bi omogočale pouk v naravi. Torej učiti se o naravi v naravi, z izkušnjami in konkretnim materialom. Ker našo šolo obiskujejo učenci s posebnimi potrebami, smo nekoliko spremenili cilje projekta. Naš glavni cilj je postal razvijanje senzomotorike, urjenje čutil ter umirjanje in sproščanje, vseskozi pa sledimo vodilu, da narava na človeka vpliva pomirjujoče in da nam ponuja skoraj vse, kar potrebujemo. Projekt smo zasnovali tako, da se vse sodelujoče skupine enkrat mesečno odpravimo v gozd. Tako redko le zato, ker je do gozda za gibalno ovirane učence predalet. Vsak teden pa odidemo na sprehod v naravo v okolici šole. Ob obisku gozda dejavnosti vsakokrat vodi drug učitelj. Tako smo do sedaj izdelovali gozdne slike, naredili gozdno galerijo, poslušali pravljice o gozdnih živalih, dramatizirali zgodbe, spoznavali gozd v različnih letnih časih, gradili male bivake, razvijali drugačne gibalne vzroce, ob vrvi hodili z zavezanimi očmi in se sproščali – učence smo navajali na tišino in jih spodbujali k zaznavanju različnih zvokov iz okolja. Učenci z vsakim obiskom raje sodelujejo, učenje se jim zdi prav zabavno in ga ne zaznavajo kot obremenjujoče. Prav tako pa so takšne dejavnosti dobrodošle tudi za učitelje. Po navadi smo učitelji omejeni z letnim učnim načrtom in s tem povezano umestitvijo dejavnosti



v kurikulum – morda imamo srečo, da poučujemo učence s posebnimi potrebami, za katere je zahtevan drugačen pristop, kurikulum za posebni program pa nam omogoča malo več prožnosti, torej lahko skoraj vse dejavnosti povežemo z obravnavanimi temami. Tako npr. jeseni, ko se učimo o gozdu in gozdnih živalih, to vsebino spoznavamo konkretno, v okviru glasbene vzgoje poslušamo zvoke, v okviru gibanja in športne vzgoje izvajamo različne gibalne vaje in hodimo po različnem terenu, učenci poslušajo jesenske pripovedke o živalih, v dejavnosti pa lahko vpeljemo tudi vaje za razvoj matematičnih sposobnosti, kot so sortiranje, prirejanje in razporejanje naravnega materiala, ki ga najdemo na tleh.

Slika 3: Gozdna slika



Primeri dejavnosti

Dejavnosti so povečini zasnovane tako, da z njimi vplivamo na razvoj več sposobnosti, zato bi težko razmejili dejavnosti med seboj glede na njihovo funkcijo. Kljub temu smo jih skušali umestiti v različne kategorije spretnosti/znanj, ki jih navajamo spodaj.

Motorične spretnosti

Finomotorične spretnosti

Gozdna razstava

Napeljemo vrv med dvema drevesoma in razdelimo ščipalke. Učencem damo navodilo, naj naberejo čim več listkov različnih dreves. Učence s slabšimi intelektualnimi sposobnostmi povabimo, naj listke s ščipalkami pripnejo na vrv, tisti, ki to zmorejo, pa naj z listki, npr. dveh različnih vrst dreves, tvorijo zaporedje.

Gozdne slike

Učence povabimo, naj naberejo čim več odpadnih vej in rastja, ki ga najdejo na tleh. Nato na tla

razprostremo belo kopreno in povabimo učence, naj sestavijo sliko s čim več detajli. S tem spodbujamo tudi konstrukcijske sposobnosti. Lahko damo tudi navodilo, naj vsak prineseni predmet poimenujejo in opišejo po barvi.

Groba motorika

Pajkova mreža

Med gozdno rastje napeljemo tanko vrvico, tako da jo čim bolj prepletamo. Učencem damo navodilo, naj čim hitreje preplezajo oz. prebrodijo pajkovo mrežo.

Hoja ob vrvi

Napeljemo vrv med dvema drevesoma, priporočeno je, da jo napeljemo na neravnem terenu. Učencem zavežemo oči in damo navodilo, naj se držijo vrvi ter hodijo. Učencem, ki so manj motorično sposobni ali prestrašeni, učitelj daje oporo, bolj sposobni pa naj hodijo tudi vzvratno. Pri tej dejavnosti morajo biti učenci pozorni na zvoke iz okolja.

Gremo v hrib

Igra je primerna za učence, ki so le prikrajšani za različne motorične izkušnje, in za tiste s slabšimi motoričnimi sposobnostmi izberemo pot, ki ni prezahtevna, mora pa biti strma in posejana s koreninami. Učitelj spodbuja učence, da se povzpnejo po strmini.

Lovim ravnotežje

Poiščemo deblo, ki leži ob poti, in damo navodilo, naj se učenci sprehodijo po njem od začetka do konca z iztegnjenimi rokami. Učencem, ki imajo slabšo koordinacijo gibanja, učitelj ponudi oporo.

Konstrukcijske sposobnosti in razvoj domišljije

Dramatizacija

Prebiramo knjige, ki govorijo o gozdu, gozdnih živalih (npr. knjigi Zrcalce, Saprarniška ipd.). Učenci zgodnico najprej obnovijo in jo nato dramatizirajo. Naravno okolje namreč ponuja nešteto možnosti za uporabo domišljije.

Škrat dobi hišo

Učenci naberejo različne plodove, odpadne veje in rastje, s pomočjo katerega zgradijo bivak, škratjo hišo. Za uvod v dejavnost priporočamo kakšno kratko zgodbo o gozdnih bitjih (Škrat Kuzma dobi nagrado ipd.).

Proga za gozdno žogo

Učenci zgradijo progo (koridor) iz odpadnih vej, mahu in listja za gozdno žogo, ki jo nato kotalijo/spuščajo.

Šolska znanja in spretnosti ter krepitev socialnih veščin

Raziskovalne kartice

Učencem razdelimo fotografije rastlin, zadaj je zapisano ime rastline in ali je užitna. Učenec mora poiskati rastlino, jo povohati, v posebnem programu jo mora tudi opisati po barvi.

Skriti zaklad

Učencem ponudimo fotografije rastlin, ki jih morajo poiskati. Ob vsaki rastlini se skriva »zaklad«. Ko ga najdejo, ga prinesejo na zbirno mesto in poimenujejo ter povedo, ali je predmet iz narave ali ne.

Narobe svet

Učencem razdelimo ogledala, ki jih obrnejo navzgor. Ogledujejo si drevesa z druge perspektive.

»Slepici«

Pri tej dejavnosti so otroci v parih. Par večkrat tvori učenec iz posebnega programa in učenec iz prilagojenega programa. En otrok v paru vodi drugega, ki ima zavezane oči. S tem krepimo zaupanje in občutek odgovornosti, krepijo se tudi socialne vezi.

Spomin

Učencem ponudimo različno gozdno rastje v vrečki. Zavežemo jim oči in damo navodilo, naj otipajo predmet in ga izvlečejo. Pustimo jim dovolj časa, da ga »preučijo« s tipom, nato pa jim ponudimo drugo vrečko, v kateri morajo poiskati podoben predmet. Materiali naj bodo raznoliki, težavnost pa prilagajamo glede na sposobnosti učencev.

Sklep

V dveh letih in pol, odkar smo vključeni v projekt, smo prišli do precej pomembnih ugotovitev. Najpomembnejše spoznanje učiteljev je, da je narava res odlično učno okolje za naše učence, saj na njih deluje zelo motivacijsko in sproščujoče, učenci pa vidno napredujejo v slušnem in tipnem zaznavanju. Učenci pa so se tudi naučili biti v tišini. Nadalje smo ugotovili, da gozd na določene učence z motnjo avtističnega spektra deluje

pomirjujoče, izmed vseh navzočih najbolj zavzeto sodelujejo pri dejavnostih zaznavanja – postanejo pravi mali raziskovalci. Pridobili pa niso le učenci; učitelji smo ob dejavnostih v naravi prišli do drugačnega vpogleda v posameznega učenca, saj gozd omogoča drugačne oblike interakcije prav zaradi nestrukturiranosti okolja. Za določene učence odprtost prostora pomeni prevelik zalogaj in v takšnem učnem okolju težko funkcionirajo. Nadalje opažamo, da je pri doživljanju gozda med otroci brez motnje v duševnem razvoju in otroci z motnjami v razvoju precejšnja razlika. Otroci brez motnje ob prvem doživljanju gozda potrebujejo spodbudo in vodenje. Gozd je za njih nekaj novega, zato po navadi potrebujejo čas, da ga spoznajo. Najprej so pozorni na svojo varnost in spoznavanje, ob večkratnem obisku gozda pa jim postane okolje znano, lahko jim pomeni zatočišče, ponuja jim veliko možnosti za igro, ki jo znajo določiti samoiniciativno, raziskujejo okolje (materiale, podrastje, drobne žuželke). Primarne igre, kot so tek, spretnostne igre, prenašanje in nošenje bremen, sčasoma nadgradijo z igro na višji ravni (primerjanje, oblikovanje različnih konstrukcij). Ob tem nadgrajujejo svoje znanje. Obisk gozda pozitivno vpliva na otroke, saj z različnimi dejavnostmi izboljšujejo spretnosti in znanje. Na svoje ugotovitve in dosežke so ponosni, kar nedvomno pozitivno vpliva tudi na njihov socialni razvoj. Pri otrocih z motnjo v duševnem razvoju pa dejavnosti in hkrati njihov razvoj potekajo drugače. Otrok s posebnimi potrebami gre v gozd ob zunanji spodbudi. Kljub večkratnemu obisku je gozd še vedno novo, neznano okolje. Ob prihodu sledijo skupini in učitelju. Vsak učenec z motnjo v duševnem razvoju zaradi svojih posebnosti drugače zaznava gozd in se nanj odziva drugače. Otrok z zmerno motnjo opazi predvsem debela in okolico v višini svojih oči. Otrok z motnjami koordinacije in ravnotežja veliko svoje pozornosti usmeri v varno hojo in med stojo ali hojo ne zaznava drugih podrobnosti. Hiperaktiven otrok izkoristi gozd za tek v neznano smer. Zaradi motenj ravnotežja pri tem pogosto pada. Pri teh otrocih ni opaziti samostojne igre ali pa je ta omejena na minimum in ponavljajoča. Učenci potrebujejo neposredno ali posredno usmerjanje pozornosti in spodbujanje igre. In za to pridemo na vrsto učitelji, da z nežno spodbudo prav vsakega opogumimo, da prime zemljo, jo pomečka med prsti, jo povoha



in ugotavlja, kako diši, ali pa ga spodbudimo, da spleza na hrib in je ponosen nase, ker je premagal oviro. Pri tem je nujno, da učitelj dobro pozna otroke. Le tako otroku ponudi toliko informacij in spodbud, da mu omogoča varno zaznavanje okolja in spodbuja čim več samostojnosti. Zavedati pa se moramo, da naši učenci vedno potrebujejo strukturo, tudi takrat, ko jim je okolje že povsem znano, saj se sicer ne znajdejo.

Slika 4: Urjenje senzomotorike



Povzamemo lahko, da je za populacijo otrok, ki jih poučujemo na naši šoli, obisk narave in učenje v njej morda še mnogo bolj dobrodošlo, kot pri otrocih, ki nimajo motenj. Ob načrtovanih dejavnostih urijo svoje zaznavanje, učijo se poslušanja in tišine, razvijajo koordinacijo gibanja, krepijo pa se tudi socialni odnosi. Med seboj si pomagajo, se spodbujajo in postajajo bolj komunikativni, kar pomeni, da so dejavnosti v gozdu tudi dobra praksa učenja v skupini.

Opazile smo nekoliko pretirano zaščitništvo staršev, jih pa skušamo razumeti, saj imajo njihovi otroci že tako ali tako preveč zdravstvenih težav in se bojijo dodatnih zapletov. Otroke v gozd pošiljajo oborožene z raznimi razpršili, kemičnimi in elektronskimi odganjalci klopov in drugih grozečih bitij v gozdu, tako da ne pridobijo občutka, da jim narava lahko ponudi kaj lepega, temveč se ji bojijo približati, da se jim ne bi kaj zgodilo, da jih ne bi kaj pičilo itd. Opažamo tudi, da velika večina otrok nima nikakršnih izkušenj s hojo po hribu, po neravnem terenu, prepletenu s koreninami ali pa le posejanem z listjem. Tak pristop otrok do narave ni naraven in pristen, je naučen od preveč zaščitniških staršev, ki so tudi sami izgubili stik z naravo in jo sedaj predstavljajo otroku kot nekakšno grozečo pošast, namesto da bi jih naučili sobivanja z njo. In tako se otroci ne upajo več igrati z blatom, se umazati, usesti na gozdna tla ...

Pozablajo, da bi ravno s takim načinom učenja in življenja njihovi otroci pridobili precej več, kot pa pridobijo v telovadnici ob premagovanju ovir, ki jih pripravi učitelj.

Starše razumemo in se zavedamo, da je v zadnjem času naš ritem življenja zelo stresen in si le še redkokdo vzame čas za preživljanje prostega časa zunaj, v naravi. Starši pa so še dodatno obremenjeni s štiriindvajseturno skrbjo za svoje otroke. Ker narava sproščujoče vpliva na človeka, jasno pa je tudi, da se vzgoja in življenjske navade začnejo v družini, poskušamo našo dejavnost usmeriti tudi k njim. Zato v prihodnosti načrtujemo samo za starše nekaj delavnic v gozdu, ki bodo v začetku temeljile le na sprostitvi in občutenju narave z vsemi čutili.

Lansko leto smo prejeli eko zastavo, smo zdrava šola, letos pa še prestižni znak šolski eko vrt, kar razumemo kot potrditev našega zavzetega delovanja na področju ohranjanja narave in ekološkega načina življenja na šoli. Hkrati je to tudi potrditev, da gredo naši napori in način življenja ter vzgoja in izobraževanje otrok v edino pravo smer – k trajnostnemu razvoju in prebujanju človeka, da bi se končno začel usmerjati nazaj k naravi.

Opažanja in spoznanja pri delu z učenci z motnjami v duševnem razvoju, ki jih povzemam v prispevku, so prispevale vse sodelujoče učiteljice pri projektu: Petra Bogataj Ivančič, Vanda Trobevšek, Anka Kunaver Dermastija ter Martina Volčini. ■

Viri in literatura

1. Žorž, B. (2001). Biti z naravo. Mohorjeva družba.
2. Trstenjak, A. (1991). Za človeka gre. Mladinska knjiga.
3. <http://www.independent.co.uk/news/education/schools/forest-gumption-why-children-should-take-lessons-outdoors-1895204.html> (pridobljeno 11. 4. 2013).
4. <http://playschool.kaboom.org/series.php?id=1111> (pridobljeno 11. 4. 2013).
5. <http://www.healinglandscapes.org/related/play.html> (pridobljeno 11. 4. 2013).
6. <http://www.sensorytrust.org.uk/> (pridobljeno 11. 4. 2013).
7. http://www.academia.edu/473690/Nature_of_Experience_Engaging_special_needs_learners_through_the_natural_world (pridobljeno 11. 4. 2013).
8. <http://www.spiegel.de/international/zeitgeist/forest-kindergartens-could-be-the-next-big-export-from-germany-a-935165.html> (pridobljeno 11. 4. 2013).
9. <http://denmark.dk/en/meet-the-danes/forest-preschools/> (pridobljeno 11. 4. 2013).
10. <http://childrenoftheurbanforest.blogspot.com/p/above-all-we-believe-in-play-based.html> (pridobljeno 11. 4. 2013).
11. <http://gypsumgirl.hubpages.com/hub/Outdoor-Preschools> (pridobljeno 11. 4. 2013).



Učenje v naravi – priložnost in izziv za učiteljevo ustvarjalno delo z učenci

Mateja Jontes
Osnovna šola Podgorje
pri Slovenj Gradcu

Povzetek: Učenje v naravi je oblika učenja, pri kateri so izkušnje izhodišče za razvoj učenčevih sposobnosti, učitelju pa dajejo priložnost za ustvarjalno delo z vsemi učenci. Med njimi so izpostavljeni nadarjeni učenci, ki imajo v ustvarjalnem učnem okolju številne možnosti za razvoj svojih zmožnosti. V prvem delu prispevka je poudarek na izkustvenem učenju, ki postaja temelj poučevanja in prinaša želeno učinke učenja. Poudarjena je vloga učitelja za čustveni razvoj učencev, saj je ta pomembna dimenzija v učenčevem doživljanju in odzivanju. V osrednjem delu je predstavljena šolska praksa s primeri dejavnosti. Sledijo predlogi za nadgradnjo organizirane oblike učenja v naravi. **Ključne besede:** učenci, učenje v naravi, izkustveno učenje, čustveni razvoj. **Learning in Nature - An Opportunity and a Challenge for the Teacher's Creative Work with Pupils.** **Abstract:** Learning in nature is a form of learning in which experiences are starting point for the development of pupils' skills; it also offers to the teacher an opportunity for creative work with all pupils. Highlighted among them are talented pupils, to whom a creative learning environment offers many opportunities to develop their capabilities. In the first part of the paper, the focus is on experiential learning, which is becoming the foundation of teaching and which achieves the desired results. Accentuated is the role of the teacher in the emotional development of pupils, because it is an important dimension of pupils' experience and responsiveness. In the central part, an example of school practice is presented, which is supplemented with examples of activities. In the continuation there follow suggestions for upgrading the organized form of learning in nature. **Keywords:** pupils, learning in nature, experiential learning, emotional development.

Uvod

Delo z učenci, ki temelji na učenju v naravi, je za učitelja priložnost ter izziv in krepi njegovo zavzetost za poklicno udejstvovanje. Učenje v naravi ponuja nove razsežnosti vzgojno-izobraževalnega procesa, pri čemer imajo učenci možnost razvijati svoje sposobnosti v neposrednem stiku z naravo, hkrati pa primerjati informacije iz narave s svojimi doživetji. Učenje v naravi zagotavlja več možnosti za raznoliko poučevanje, pogostejšo uporabo višjih taksonomskih stopenj od analize do kritičnega razmišljanja in vrednotenja. Učenci imajo tako možnost, da s pomočjo lastnih doživetij in tudi napak spoznavajo rešitve in omejitve. Poudariti je treba, da je učenje v naravi bolj sproščeno, spontano, poteka v medsebojnem zaupanju in prijateljstvu, zato ima učitelj možnost, da spozna učence v drugačnih dimenzijah kot v šolskem okolju.

Pomen izkustvenega učenja v procesu izobraževanja

Pomemben del poučevanja, ki prinaša pozitivne učinke in ki se še posebno odraža pri izvedbi učenja v naravi, je zagotovo izkustveno učenje. Tovrstno učenje, kot povzemata Korban Črnjavič in Hus (2009), povečuje tako intelektualne kot motivacijske sposobnosti, ki uresničujejo željo po odkrivanju zelenega in neznanega. In prav to želimo razvijati z raznolikimi dejavnostmi pri učenju v naravi pri vseh otrocih, še posebno pa je takšna oblika učenja priložnost za delo z nadarjenimi učenci. Omenjena oblika učenja odpira različne poti za odkrivanje neznanega ali nadgradnjo obstoječega oziroma možnost povezave teorije s prakso. Ugotovitve Neila (2006, v Korban Črnjavič in Hus, 2009), ki pravi, da je izkustveno učenje proces, ki poteka zunaj učilnice, praktično,



skupinsko delo, pri katerem se učenje odslkava v izkušnje in je zato tudi učinkovitejše in trajnejše, potrjujejo zapisano. Marentič Požarnik (1992) ugotavlja, da se je izkustveno učenje v zadnjem obdobju razmahnilo, kar kaže na dejstvo, da tovrstno učenje pomaga razvijati lastnosti (prilagajanje, empatija/občutljivost za druge, sodelovanje idr.), s pomočjo katerih bomo lažje preživeli v današnjem hitrem življenjskem ritmu. Ob tem je smiselno izpostaviti našete lastnosti učiteljev, ki izvajajo učenje v naravi, pri katerem je izkustveno učenje v ospredju.

Učenje v naravi nam ponuja dobre pogoje za raziskovalni problemski pouk, pri čemer vsebine, metode in oblike dela čim bolj prilagajamo zanimanjem in sposobnostim učencem ter tako omogočimo sposobnejšim in nadarjenim učencem razvoj njihovih talentov oz. močnih področij. Izpostaviti moramo tudi dejstvo, ki sta ga z raziskavo potrdili tudi Korban Črnjavič in Hus (2009), da izkustveno učenje vzpostavlja trdnejšo vez med učitelji in učenci, zadovoljena je potreba po medsebojnem druženju učencev in – kot smo že omenili – motivacija za učenje je boljša. Omenjeni avtorici še dodajata ugotovitev opravljene raziskave, da je pri izvajanju izkustvenega učenja potreben dodatni učitelj in da v splošnem zajema več priprav in učiteljevega dela kot delo v razredu. Tudi zaradi tega lahko obliko učenja v naravi izkoristimo za učenje v opisani obliki na lažji način kot v času rednega programa, saj so v tem času učitelji bolj prilagodljivi in tudi bolj naklonjeni skupinskemu, timskemu delu.

Učenje v naravi ponuja možnost za čustveni razvoj učencev

Tako v rednem kot razširjenem programu izobraževanja so pomembni učitelji – spodbujati morajo dejavnosti, ki poudarjajo čustvene sposobnosti, sami pa morajo posedovati ustrezno stopnjo čustvene inteligence. Opisani vidik pride še posebno do izraza, ko so učenci za nekaj časa od doma oziroma niso v neposredni bližini doma, tako kot je to pri taboru – organizirani obliki učenja v naravi. Učitelji za otroke predvsem v prvem VIO predstavljajo tako starše kot skrbnike, kar pa ni zanemarljivo. Želimo si, da bi se tako učenci kot

učitelji dobro počutili in kar se da dobro sodelovali, pri čemer čustvena komponenta človeka igra pomembno vlogo (obvladovanje stresa, predanost poklicu).

Z načinom vodenja vzgojno-izobraževalnega procesa učitelj spodbuja in omogoča čustveni razvoj učencev. Pri izbiri metod za delo z učenci mora učitelj izhajati iz predpostavke o različnih osebnostih, potrebah, motivaciji, ki zadevajo ciljno skupino. Z ustrezno izbiro metod dela učitelj prispeva k dobrim odnosom v razredu oz. skupini, prijetnemu ozračju, s čimer vzbudi pozitivna čustva pri otrocih. Za takšno »vodenje« razreda je treba imeti poleg strokovnega znanja tudi znanje za delo z ljudmi, ki si ga v velikimi meri pridobimo z izkušnjami. Prav učenje v naravi je priložnost in možnost za pridobivanje tovrstnih izkušenj. Z učenjem in izvajanjem različnih socialnih veščin pridobivamo vedenja in znanja s tega področja in hkrati pripravimo otroke za ustrezno vsakodnevno ravnanje v različnih okoliščinah.

Čeprav obstoječi šolski programi, kot ugotavljata Ulutaš in Ömeroğlu (2007), temeljijo predvsem na mentalnem razvoju in izpostavljajo učne sposobnosti posameznika, medtem ko je vidik čustvene inteligentnosti v ozadju, pa lahko v okviru razširjenega programa, v sklop katerega spadajo tudi tabori, ta del otrokovega razvoja in učiteljevega ravnanja postavimo v ospredje. Ko otroci usvojijo sposobnosti čustvene inteligence, se izboljšajo njihovi rezultati v šoli, okrepi se socialna interakcija in disciplinskih problemov je manj. Tako zasnovani izobraževalni programi lahko pomembno vplivajo na spreminjanje oziroma oblikovanje čustvenih kompetenc otrok v zeleno smer. Svoja prizadevanja pri tem usmerimo predvsem na zaznavanje, spreminjanje, evalviranje vedenja. Ne nazadnje se morajo tudi starši zavedati, da na učenčev uspeh ne vpliva le kognitivna sposobnost, pač pa tudi veščine samozavedanja, motiviranja, sodelovanja in občutljivosti za lastna čustva in čustva drugih (Ulutaš in Ömeroğlu, 2007). Če bomo učitelji znali vsebine razširjenega programa predstaviti tudi v tej luči, bo zagotovo manj staršev, ki se težko odločajo za tovrstne aktivnosti otrok. Vsekakor se strinjamo, da moramo socialne veščine razvijati in spodbujati pri vseh učencih. Hkrati pa lahko omenimo dodatne možnosti za delo z nadarjenimi učenci. Različna načela in pristopi (lutkovne, likovne, gibalne, glasbene, plesne

dejavnosti), ki jih lahko uporabimo pri spodbujanju čustvene inteligence (obvladovanje čustev, razvoj empatije), bodo nadarjenim učencem omogočale kakovostno vzpostavljen odnos v socialni interakciji, to pa lahko učitelji izkoristimo kot mentorstvo nadarjenih učencev svojim vrstnikom. Vse te dejavnosti lahko izvajamo v okviru razširjenega programa. Tako imamo možnost, da učence spoznamo tudi na za njih najbolj občutljivih področjih. Za uspešno delo se morajo učenci počutiti sprejete in varne.

Šolska praksa izvajanja učenja v naravi na Osnovni šoli Podgorje pri Slovenj Gradcu

Učenje v naravi najpogosteje izvajamo v obliki tabora. Tabori spadajo v razširjeni program osnovne šole, potekajo strnjeno več dni v času pouka in se izvajajo zunaj šole. Za šolo takšna oblika učenja ni obvezna, če pa jo šola načrtuje v letnem delovnem načrtu, jo mora izpeljati. Večina šol načrtuje in organizira tabore za učence različnih razredov. Tabori so lahko glede na dejavnosti naravoslovni, družboslovni, rekreativni, športni, raziskovalni idr. Glede na značilnosti takšne oblike dela, kot so tabori, so lahko velik izziv za učitelja in učence, pri čemer izpostavljamo nadarjene. Oblike, metode in raznovrstnost vsebin so za nadarjene učence dobra iztočnica za razvoj oz. nadgradnjo njihovih znanj in zanimanj.

Praksa naše šole predvideva izvedbo taborov v jesenskem času za vse učence prvega in tretjega VIO vseh treh šol (matične in obeh podružnic). Za učence drugega VIO pa organiziramo zimsko in poletno šolo v naravi. Zaradi majhnega števila učencev in tudi vse težjih gmotnih razmer organiziramo tabore vsaka tri leta. Naš tabor sicer namenjen vsem učencem, v okviru tabora pa namenjamo pozornost tudi nadarjenim. Učenci prvega VIO se že več let udeležujejo tridnevnega tabora v Lukovem domu na Kopah. Nekateri učenci so takrat prvič od doma brez staršev, zato je lokacija tabora pomemben dejavnik pri načrtovanju. Prav tako želimo izkoristiti naravne danosti v naši neposredni bližini, tudi zato da bodo učenci začutili, v kako lepem delu Slovenije domujejo, in da bodo znali ceniti in kasneje

tudi predstavljati javnosti svoje okolje. Na naši šoli smo se odločili in izbrali za učence primeren in zanimiv kraj, kjer pozimi najraje preizkušamo svoje smučarske spretnosti, poleti pa se sprehajamo po zelenih pobočjih Pohorja.

Kot je že izpostavila B. Marentič Požarnik (1992), je tako za učitelja, še zlasti pa za učence bistveno, da se v takšnih oblikah učenja, kot je tabor, razvije zaupanja vreden odnos, v katerem je moč zaznati empatijo, sodelovanje, prilagajanje. Vse te lastnosti in spretnosti olajšajo učenje in samostojno bivanje otrok v starostnem obdobju, ko so občutljivi za spremembe dnevnega ritma. Glede na dosedanjo prakso ugotavljamo, da se večina učencev veseli tabora in ga nestrpnost pričakuje, medtem ko so preostali učenci negotovi in niso tako prepričani, da jim bo všeč bivanje stran od doma. Pri tem je zaznati velik vpliv vrstnikov, ki drug drugega prepričujejo tudi na podlagi podobnih preteklih izkušenj, in vpliv staršev, ki svoje otroke dobro pripravijo na samostojno bivanje. Skupina otrok, za katere organiziramo tabor, je precej raznolika, saj združuje otroke, stare od šest do devet let. Glede na to, da se na taboru združujejo otroci iz matične šole in iz podružničnih šol, je namen tabora tudi spoznavanje, medsebojno druženje in sklepanje novih prijateljstev. Učenci preostale dejavnosti v obveznem programu med šolanjem izvajajo povečini ločeno in se slabše poznajo med seboj, zato so skupni tabori dobra priložnost za sklepanje novih poznanstev. Za dobro organizacijo tabora je treba skrbno načrtovati dejavnosti in vsebine ter pri tem upoštevati več dejavnikov: starost učencev, predznanje, sposobnosti; naravne značilnosti okolja, vremenske razmere; dejstvo, da velik del dejavnosti izvajamo učitelji.

Dosedanja praksa je pokazala, da razpoložljivi čas na taboru najučinkoviteje izkoristimo tako, da v sklopu tabora izvedemo dneve dejavnosti (naravoslovni, tehniški in športni dan). Dejavnosti, ki si sledijo po dnevih, so raznolike, pestre in tudi zaradi izbrane lokacije drugačne, kot bi bile, če bi podobne tematike izvajali v šolskem okolju. Poleg tega nam učenje v naravi daje več možnosti za fleksibilen urnik dejavnosti, zato teh ne načrtujemo ločeno po dnevih.

Za razvijanje različnih učenčevih področij pripravimo v okviru aktiva delovni zvezek z raznolikimi učnimi vsebinami, ki ga učenci rešujejo ob določeni



nem časa, običajno takrat, ko ni drugih aktivnosti v naravi. Naloge popestrimo z ugankami, križankami, labirinti, rebusi. V zbir nalog dodamo tudi zahtevnejše vsebine (problemske in raziskovalne naloge), ki so namenjene nadarjenim učencem in jih učenci rešujejo samostojno, z lastno iznajdljivostjo, ustvarjalnostjo, iskanjem informacij v naravi, uporabo različnih pripomočkov, s poizvedovanjem pri določenih osebah.

Potek dejavnosti po dnevih

Prvi dan

Učenci so se z avtobusom odpeljali v Lukov dom na Kope. Razporedili so se po sobah, nato smo se pogovorili o hišnem redu, ki velja v času bivanja. Sledilo je spoznavanje učencev, saj se vsi še niso poznali med seboj. Po kosilu smo se odpravili peš do Ribniške kočice in nazaj. Cilj pohoda ni bil samo rekreacijske narave. Predhodno smo se dogovorili, katere naloge (opazovanje narave, poslušanje zvokov, iskanje skritega zaklada, fotografiranje narave, pogumni in iznajdljivi pa so lahko kot vodniki odkrivali in iskali pravo pot do cilja) bodo lahko med potjo izbirali in opravljali. Kljub veliki razdalji, ki so jo prehodili, so se učenci vrnili dobre volje in željni novih dogodivščin. Še isti dan so v pravljčni delavnici ustvarjali pravljice za lahko noč, ki so si jih pripovedovali pred spanjem ali pa so jih po pripovedovanju le ilustrirali.

Slika 1: Pohod do Ribniške kočice



Drugi dan

Dopoldne so potekale ustvarjalne delavnice – likovna in plesna ter delavnica za bistré glave, v katere so se vključevali učenci glede na svoje sposobnosti, upoštevali pa smo tudi njihove želje.

Ustvarjalna delavnica je učencem ponujala peko, oblikovanje, dekoracijo piškotov, ki so bili hkrati tudi sladica pri kosilu.

Slika 2: Peka piškotov



V plesni delavnici so učenci sestavljali svoje plesne korake v nove koreografije. V delavnici za bistré glave pa so svoje znanje preizkušali učno sposobnejši učenci z reševanjem problemskih nalog. Dan sta nam z obiskom popestrila policista, člana gorske reševalne službe. Iz svojih izkušenj sta nam povedala, kako pomagajo ljudem v gorah, kadar so v težavah. Pokazala sta nam tudi vso potrebno opremo za reševanje ter psa, ki jim pomaga pri tem. Sledila so zanimiva vprašanja, ki so jih otroci zastavljali policistoma.

Slika 3: Predstavitve dela gorske reševalne službe



Popoldne smo se sprehodili do umetnega jezera, ki leži nekje na polovici smučarske proge. Poleg ogleda so učenci razmišljali o njegovem namenu in primerjali svoje ugotovitve s povedanim. Na poti nazaj skozi gozd so imeli učenci nalogo opazovalca. Med potjo so nabirali liste, vejice, plodove, skorjo, kar so kasneje uporabili za likovno ustvarjanje.

Slika 4: Ustvarjanje iz naravnih materialov



Ob vseh naštetih dejavnostih nismo pozabili na zabavo ob glasbi, katere se učenci še posebno veselijo. Res so bili po napornem dnevu že utrujeni, vendar so še našli moči, se uredili in odšli na ples. Zaplesali smo tudi nov ples, ki so ga sestavile učenke v plesni delavnici. Ta večer so zelo hitro zaspali, tako da je še za pravljico zmanjkalo časa.

Tretji dan

Po zajtrku je sledil pogovor o doživetjih na taboru. Vsak izmed učencev je narisal samega sebe, kako se počuti, nato pa so svoja doživetja predstavili drugim. Skupno smo ugotovili, da smo bili z dogajanjem na taboru zadovoljni vsi – tako učenci kot učitelji. Učenci so nato v manjših skupinah igrali namizne družabne igre ali pa reševali še nedokončane naloge v delovnem zvezku. Sledil je krajši sprehod po bližnji okolici, nato pa pakiranje in vrnitev na šolo.

Predlogi za izvedbo učenja v naravi

Vsakokratna udeležba na taboru mi daje vedno nove zamisli za vnovično izvedbo tabora. Na podlagi samorefleksije izvedenih dejavnosti lahko izpostavim nabor dejavnosti, ki bi prispevale k še uspešnejši izvedbi tabora. Prav tako menim, da bi se lahko že v izhodiščni fazi, pri načrtovanju dejavnosti, v večji meri usmerili na razvoj tistih sposobnosti (močnih področij) pri otrocih, ki so sicer v času rednega pouka postavljene na stranski tir ali pa zanje preprosto zmanjka časa. Številne iztočnice za naše delo z nadarjenimi učenci nam daje Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999), v katerem so med drugim predla-

gane oblike dela in izvajalci dejavnosti po VIO. Ugotavljamo tudi, da moramo v največji možni meri izkoristiti čas in prostor in se tako z otroki kot s sodelavci povezati in uživati v družbi drug drugega. Vsekakor lahko potrdimo tezo, da se na lastnih izkušnjah naučimo največ in potemtakem se izkustveno učenje odraža tudi pri večji učinkovitosti učiteljevega dela.

Med zanimivejša področja za učence zagotovo spada *spoznavanje poklicev*. V času pouka to tematiko največkrat obravnavamo z iskanjem informacij iz knjig, elektronskega in interaktivnega gradiva, redko pa se poslužujemo obiska osebe, ki bi predstavila poklic na podlagi lastnih izkušenj. V primeru učenja v naravi pa lahko omenjeno tematiko predstavimo bistveno bolj zanimivo in raziskovalno naravnano. Tako bi lahko v času tabora organizirali obisk gozdarja, lovca, gorskega reševalca, planinskega vodnika, ekologa, policista, tabornika/skavta in predstavnike drugih poklicev, katerih delo je neposredno povezano z naravo. Učenci bi tako spoznali posamezni poklic v vsej njegovi širini, imeli bi možnost pogovora in bi lahko pridobili prvovrstne informacije, ki bi bile zagotovo prepričljivejše kot samo iskanje iz različnih virov. Omenjene osebe bi se lahko udeležile posameznih dejavnosti in praktično predstavile svoj poklic. Verjamemo, da bi s tem izzvali navdušenje oziroma zanimanje za izbrani poklic že v začetnih razredih osnovne šole.

Organizirali bi lahko *literarni večer oz. jezikovno delavnico*, na katero bi povabili pisatelja, pesnika ali zbiratelja ljudskega izročila in tako uživali v prebiranju literature ter spoznali postopek nastajanja knjižnega gradiva. Lahko bi gostili tudi umetnika in izvedli *likovno ustvarjalno delavnico* ali *glasbeno-plesno delavnico*. Lahko bi se osredinili tudi na naravoslovno področje in oblikovali matematično ali računalniško delavnico.

Učencem bi lahko pred začetkom izvajanja tabora predstavili nekaj zamisli za *projektno nalogo*, ki bi jo morali individualno ali skupinsko izdelati v času tabora (npr. raziskovanje rastlin in živali v okolju, orientacija v naravi, izdelava glasila tabora, knjige rekordov, predstavitev talentov).

Poleg že omenjenih športnih dejavnosti bi se lahko osredinili na strnjeno izvajanje izbranih nalog po programih *Zlati sonček* ali *Ciciban planinec*, ki ju sicer izvajamo v okviru predmeta šport oziroma v okviru športnih dni.



Menimo, da je treba ponuditi učencem čim več raznolikih dejavnosti, v katere se ti prostovoljno vključujejo in ki zajemajo čim večjo skupino otrok. Lahko pa učenci tudi sami predlagajo in pomagajo pri izbiri vsebin. S tovrstnimi dejavnostmi učenci razvijajo sposobnost medsebojnega sodelovanja in ustvarjalnosti, postanejo bolj samozavestni, suvereni, odločni, v večji meri izkoriščajo sposobnosti. Če organiziramo tabor različno starih učencev, so starejši lahko mentorji mlajšim in se preizkusijo še v vlogi, s katero se bodo skoraj zagotovo srečali prej ali slej. Izpostaviti želimo tudi vidik poznavanja lokacije predvsem pri dejavnostih, ki so osredinjene v raziskovanje narave, da ne pride do nepotrebnih zapletov. Tabor lahko organiziramo tudi tako, da je en učitelj zadolžen le za nadarjene, ali pa izvedemo ločeno tabor za nadarjene, pri čemer bi se lahko že z vidika številčnosti družili z drugimi šolami.

Z naborom predstavljenih dejavnosti in izbranim pristopom izkustvenega učenja bi lahko odkrivali in razvijali ter spodbujali različna otrokova področja, ki se velikokrat izkažejo kot močna. Med otroci bi lahko na podlagi izkazanega dela odkrivali nadarjene učence, ki jih lažje prepoznamo in odkrijemo v spodbudnem učnem okolju, kakršno je zagotovo učenje v naravi. Kot smo že omenili, nam je pri tem v pomoč Koncept za odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci (1999). Svoje delo bi lahko na podlagi nakazanih predpostavk uspešneje nadaljevali tudi pri pouku in učence čim bolj motivirali za izkazovanje sposobnosti, spretnosti, veščin na njihovih močnih področjih. Sklenemo lahko, da organizirana oblika učenja v naravi ponuja večjo vsebinsko prožnost kot delo v razredu, zato je dobro, da zna učitelj izkoristiti možnosti različnih vidikov poučevanja in dela z učenci.

Sklep

V današnjem svetu mnogih »okupacij« se moramo zavedati pomena družbene spretnosti, čustvene prilagodljivosti, osebnega dejavnika in ustvarjalnosti. Vse te sposobnosti se učimo skozi življenje, jih bogatimo z izkušnjami in jih je tudi prav zato težko pravilno oceniti, zato pri načrtovanju dejavnosti za izvedbo učenja v naravi nikar ne pozabimo tudi na ta del človekovega funkcioniranja. Prav tako je pomembna iznajdljivost učitelja, ki zna prilagajati dejavnosti in diferencirati naloge znotraj njih. S tem dajemo možnost vsem učencem, da se izkažejo na svojem področju ali pa da le uživajo in počnejo tisto, kar jih veseli.

Narava naj nam pomeni okolje, polno raznolikosti in skrivnosti, ki ponuja možnost nadgradnje znanja in posledično tudi priložnost kakovostnega dela z učenci, še zlasti z nadarjenimi. Čeprav se v zadnjem času zdi, da je informacijsko-komunikacijsko podprt pouk najboljši, pa lahko trdimo, da je doživljanje narave še vedno prvovrstno doživetje, ki s svojo preprostostjo, iznajdljivostjo, skrivnostnostjo vzbuja občutljivost za spoznavanje samega sebe in tako osmišlja življenje. ■

Viri in literatura

1. Korban Črnjavič, M. in Hus, V. (2009). Stališče učiteljev do izkustvenega učenja in poučevanja predmeta spoznavanje okolja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 2, (1), 73–81.
2. Marentič Požarnik, B. (1992). Izkustveno učenje – modna muha, skupek tehnik ali alternativni model pomembnega učenja. *Sodobna pedagogika*, 43, (1/2), 1–16.
3. Ulutašin Ömeroğlu, E. (2007). The effects of an emotional intelligence education program on the emotional intelligence of children. *Social behavior and personality*, 35(10), 1365–1372.
4. Žagar, D. idr. (1999). Koncept. Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Medvrstniško sodelovanje šole in vrtca



Maja Mustedanagić,
Matej Žist
Osnovna šola
Jurija Vege Moravče

Povzetek: Povezovanje je eden ključnih konceptov sodobne šole in družbe nasploh. Na OŠ Jurija Vege Moravče, ki vključuje tako osnovno šolo kot vrtec, smo v medgeneracijskem projektu zagledali možnost intenzivnejšega sodelovanja in navezovanja stikov osnovnošolskih in predšolskih otrok. Ob domiselnih izvedbah skupnih ur, ki so jih ob spodbudi in usmeritvah pripravljali učenci sedmega razreda, imajo od takšnega sodelovanja koristi oboji, pa tudi vzgojitelj in učitelj, ki s skupnim načrtovanjem utrjujeta enotno identiteto zavoda. **Ključne besede:** medvrstniško sodelovanje, medpredmetno sodelovanje, vrtec, šola. **Peer –to–Peer Collaboration between School and Nursery school.**

Abstract: Establishing connections is one of the key concepts of modern school and society in general. At the Jurij Vega primary school in Moravče, which includes both primary and nursery school, we have discovered the possibility of a more intense cooperation and how to make contacts between elementary and preschool children in an intergenerational project. Both groups benefit from such cooperation from the imaginatively designed joint hours, which were prepared by pupils of the seventh grade with the encouragement and guidance of the teachers. Benefit from that has also for pre-primary teachers and teachers who through joint planning strengthen the unified identity of the institution. **Keywords:** peer –to–peer collaboration, intercurricular collaboration, nursery school, school.

Idejna zasnova

Povezovanje je eden ključnih pojmov sodobne šole. Medpredmetno povezovanje naj bi redno vključevali v učno-vzgojni proces, otroke spodbujamo za medoddelčne projekte, na šoli smo se uspešno vključili v povezovanje s starejšimi prek projekta Simbioza. Zato ni nenavadno, da si zavod, ki združuje vrtec in osnovno šolo, zamisli tudi obliko medvrstniškega sodelovanja vrtčevskih in osnovnošolskih otrok.

V našem zavodu so takšne oblike sodelovanja še posebno na dlani, saj zaradi prostorske stiske vrtec gostuje v prostorih šole, to pomeni, da se predšolski otroci redno srečujejo z mladostniki, ki z njimi delijo nekatere šolske površine, srečujejo isto osebje. Dobro medsebojno razumevanje in spoštovanje zato ni nadstandard, temveč nuja za uspešno sobivanje vseh.

Avtorja sva si zamislila sodelovanje sedmošolcev v drugi starostni skupini vrtčevskih otrok. Osnovnošolski otroci so se za sodelovanje odločali posamezno, otroci skupine Pikapolonice pa so predlog o druženju s starejšimi otroki sprejeli zelo dobro.

Podlage za sodelovanje

Poleg intuitivnega dojemanja koristnosti takšnega medvrstniškega sodelovanja je za sodelovanje in drugačno izvedbo določenih tematskih sklopov na voljo dovolj podlag, napotitev in priporočil v številnih temeljnih dokumentih za izvedbo programov v vrtcu in šoli.

Zakon o vrtcih med cilje predšolske vzgoje uvršča razvijanje sposobnosti razumevanja in sprejemanja sebe in drugih ter razvijanje sposobnosti za dogovarjanje, upoštevanje različnosti in sodelovanja v skupinah. Kurikulum za vrtce govori o načelu povezanosti, ki zagotavlja povezovanje različnih dejavnosti v vrtcu v smiselno celoto, pa tudi o povezovanju med družino in vrtcem, med posameznimi vzgojnimi skupinami ter med vrtcem in šolo. Učni načrt za domovinsko in državljansko kulturo ter etiko predvideva razpravljanje o etičnih načelih, ki so podlaga človekovih in otrokovih pravic, o rabi načel javnega razpravljanja in argumentiranja, presoji stereotipnih predstav o drugih in drugačnih, premislek o družbenih konfliktih ter možnostih in poteh za njihovo mirno reševan-



je. Učni načrt za slovenščino navaja: »Razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter govorno nastopanje in pisanje; tako izražajo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo in miroljubno rešujejo vprašanja v raznih življenjskih položajih. /.../«

Opredelitve, ki nam ob določeni meri iznajdljivosti odpirajo pot za sodelovanje vrtca s šolo oz. šole z vrtcem, lahko zasledimo tudi v drugih dokumentih s področja vzgoje in izobraževanja.

Načrtovanje

Dejavnosti, ki so jih sedmošolci izvajali v vrtcu, so bile načrtovane v več korakih.

1. Ideji so se pridružili le učenci sedmošolci, ki so se za to odločili sami, in vrtčevska skupina, ki je bila pripravljena na to.
2. Učenci praviloma nimajo predstave, o čem bi lahko govorili z majhnimi otroki; da bi ura oz. izvedba potekala koristno za obe starostni skupini, je treba otroke usmeriti in zamejiti. Sami so oblikovali svoje zamisli, pripravili načrt za dejavnosti, časovno načrtovali.
3. Predstavniki skupine osnovnošolskih otrok se je o sodelovanju dogovoril z učiteljem, čigar predmetno temo je »pokrival«, in vzgojiteljem, ki je presodil, ali je zamišljeno tudi izvedljivo.
4. Učenci so se vsaj enkrat pred izvedbo oglasili v skupini, v kateri naj bi izvedli uro. Otrokom so se predstavili in jih večinoma opazovali pri dejavnostih, sporazumevanju in igri. Po potrebi so jim pomagali. Tako so spoznali otroke in tako so se jih otroci lahko privadili.
5. Izvedba.
6. Povratne informacije: s ciljem boljšega razumevanja dogajanja in razvoja kritičnega mišljenja so imeli sedmošolci možnost tudi kratke refleksije v obliki pogovora, ki so jo skupaj z učiteljem in vzgojiteljico izvajali na koncu posameznega sklopa dejavnosti.
7. Svoje vtise so ob koncu šolskega leta strnili v članku za šolski časopis.

Primer izvedbe

Skupina štirih sedmošolcev se oglasi nekaj dni pred izvedbo ure dejavnosti v skupini otrok, starih štiri do pet let. Vzgojiteljica vsem otrokom pred-

stavi namen obiska s poudarkom na druženju, nato pa vrtčevske otroke in šolarje povabi v krog, v katerem se pogovarjajo, kaj vse lahko počnejo skupaj. Otroci sami predlagajo, kako se lahko družijo. Predšolski otroci želijo svojim novim prijateljem razkazati koticke v igralnici, igrače, knjige itn. Sedmošolci se jim pridružijo pri spontani igri v koticčkih. Med igro imajo šolarji možnost opazovanja in spoznavanja otrok tudi individualno. Preden se šolarji poslovijo, se z vzgojiteljico pogovorijo o svojih zamislih glede izvedbe ure dejavnosti, o svojih željah, predstavah, opažanjih, pomislekih, danih možnostih in prilagoditvah izvedbe dejavnosti razvojni stopnji predšolskih otrok. Z vzgojiteljico se dogovorijo tudi o terminu naslednjega obiska.

Čez nekaj dni sedmošolci ponovno obiščejo skupino Pikapolonice in predšolske otroke povabijo v jutranji krog. V krogu se predstavijo in spoznavajo prek socialne igre »Ti si zeleni krokodil«. Nadaljujejo pogovor na temo Moja najljubša hrana. Ena izmed učenk pove, da so to palačinke. Otroke spodbudi k premisleku, katere sestavine potrebujemo za pripravo palačink, in jih povabi k risanju palačink ter sestavin za njihovo pripravo. Skupaj si ogledajo risbe in vsak otrok pripoveduje, kaj je narisal.

Učenci otroke razdelijo v dve skupini: delfinčke in ribice. Delfinčki z dvema sedmošolkama »odplavajo« v glasbeni kabinet, kjer se učijo pesem Recept za palačinke (R. Kranjčan), tako da jim sedmošolki pesem zapojeta v celoti, hkrati pa gibalno uprizarjata besedilo. Otroci najprej opazujejo gibe in poslušajo pesem, nato pa jih starejši prijateljici povabita k pripevanju in gibalnemu uprizarjanju vsebine pesmi. Ustvari se prijetno in sproščeno vzdušje, spodbudno za razvijanje radovednosti, veselja do petja in raziskovanja s telesom ter gibom. Ribice ostanejo v igralnici in se igrajo igro »Trgovina«. Predšolski otroci so kupci, ki vstopajo v trgovino in nakupujejo izdelke, ki jih potrebujejo za pripravo palačink (mleko, jajca, moko, sol, sladkor, čokoladni namaz, marmelada, olje). Pri tem plačujejo z »denarjem« (evri, ki jih sedmošolca vnaprej pripravita iz tršega kartona). Na izdelke (embalažo resničnih izdelkov) nalepijo cene, tako da lahko otroci primerjajo številke. Z nakupljenimi izdelki otroci odidejo v koticček dom in družina, kjer se igrajo s kuharskimi pripomočki in nakupljenimi izdelki – pripravljajo palačinke.

Čez nekaj časa skupini zamenjata dejavnost. Po končani igri učenci povabijo predšolske otroke ponovno v krog, da se pogovorijo in poslovijo. Sledi kratka refleksija sedmošolcev v obliki pogovora, ki jo sedmošolci skupaj z učiteljem in vzgojiteljico izvedejo v predprostoru igralnice. Dejavnosti potekajo v prostorih vrtca. Učenci vse dejavnosti vodijo samostojno, vzgojiteljica opazuje in pomaga le po potrebi. Čas izvedbe: 1 ura. Dejavnost se lepo poveže s svetovnim tednom izobraževanja o financah – »GLOBAL MONEY WEEK«, ki je letos potekal od 15. do 21. marca na pobudo mednarodne organizacije Child and Youth Finance International. Ta si prizadeva, da bi bilo vsakemu učencu omogočeno finančno izobraževanje. Temu cilju smo se pridružili tudi v Sloveniji. Predšolski otroci so preživeli poučno uro, polno dinamike in socialnih stikov, osnovnošolci pa so z učenjem drugih posredno učili tudi sebe, premagovali tremo pred nastopanjem, povezovali spoznanja gospodinjstva, glasbe, slovenščine. Oboji so se spontano pridružili še omenjeni akciji.



Pozitivni vidiki in izzivi takšne izvedbe

1. Tako otroci kot mladostniki premagujejo strah in negotovost ter ob spoznavanju novih prijateljev pridobivajo številne dodatne socialne spretnosti, kar krepi njihovo samozavest. Pomagamo jim, da si delo razdelijo skladno s svojimi interesi in sposobnostmi.
2. Otroke in mladostnike pritegne nov pristop, pri katerem so ves čas dejavni. Spoznajo nove igre in dejavnosti oz. drugače pristopijo k že znanim igram, pri tem pa usvajajo nove pojme, pravila, strategije pri reševanju učnih (gibalnih, verbalnih idr.) izzivov ter povezujejo novo znanje z že pridobljenim. Slabost je, da morajo mladi zaradi prekrivanja urnikov nadomestiti učno snov rednih ur, pri katerih manjkajo.
3. Ob ustreznih usmeritvah in spodbudah oboji pridobivajo na samostojnosti in prevzemajo odgovornost. Pri delu se usklajujejo, načrtujejo in prilagajajo – osnovnošolci se morajo na primer nujno uskladiti z že načrtovanimi dejavnostmi v



oddelku predšolskih otrok.

4. Ob dogovarjanju z vzgojiteljem in učiteljem ter delu z otroki mladi razvijajo komunikacijske spretnosti, pridobijo izkušnjo vodenja skupine in javnega nastopanja ter spoznajo poklic vzgojitelja/učitelja.
5. Ob sodelovanju se oboji bolje spoznajo in pozneje ohranjajo prijateljske vezi ob srečevanju v skupnih prostorih šole/vrtca, zunaj šole/vrtca, ob obiskih. Na podlagi izkušnje se ponujajo tudi možnosti za dodatna praktična dela, npr. izkušnjo lahko opišejo za šolski časopis, svoje delo lahko analizirajo in ga teoretično predstavijo sošolcem.

Dodatna pomoč lahko skratka privede do kakovostne izvedbe določenih vsebin v vrtcu in inovativnih pristopov dela v šoli, pri tem pa kljub organizacijsko in časovno zahtevnem usklajevanju tudi učitelj in vzgojitelj posredno spoznavata delo drug drugega. Zastavi se lahko tudi razmislek o dolgotrajnejših oblikah sodelovanja.

Evalvacijska opažanja

Medvrstniško sodelovanje je potekalo v šolskem letu 2012/2013 kot projekt pilotne narave, zasnovan na idejah, ki so se porodile iz vsakodnevne prakse sobivanja vrtca in osnovne šole. Kot strokovna delavca na področju pedagoškega dela z otroki sva naravnana k opažanju izjemno velikega ne samo intelektualnega, temveč tudi nasploh življenjskega potenciala v otrocih, ki se je skozi projekt razkril v vsej svoji celovitosti. Otroke sva uspešno motivirala za udeležbo in aktivno, čim bolj samostojno sodelovanje, tako pri načrtovanju kot tudi izvajanju projekta. Že na začetku dobro zastavljen in v ravno pravšnji meri strukturiran

načrt je omogočal učenje z eksperimentiranjem ob lastni izkušnji v nevsakdanjem položaju. Situacijska nepredvidljivost je v nadaljevanju sprožila pristno srečanje s sabo (s svojimi strahovi, negotovostjo, notranjo močjo ob premagovanju ovir itn.) in z drugimi (težave in uspeh pri iskanju vsak svojega načina vzpostavljanja odnosov).

Razvoj komunikacijskih sposobnosti pri otrocih je potekal tudi na vsebinski ravni. Izbira dejavnosti in njihovo izvajanje na vsebinsko vsem razumljiv način sta bili za otroke prav poseben izziv. Uspešno dogovarjanje, dajanje navodil, pravil, verbalna izmenjava vtisov, mnenj itn. med otroci so bili predvsem rezultat sposobnosti empatije učencev in njihove pripravljenosti na prijetno druženje z najmlajšimi oz. soustvarjanje pozitivne izkušnje za vse. Učenci so se imeli možnost preizkusiti v javnem nastopanju in tako krepiti svojo samozavest. Spoznavali so metode vzgojno-izobraževalnega dela in poklic vzgojitelja/učitelja. Prav tako so tudi predšolski otroci zelo dobro sprejeli svoje prijatelje iz šole. Ker so se jim učenci znali približati spontano in igrivo, so bili veseli vsakega njihovega obiska. Mnogi pozitivni rezultati projekta v relativno kratkem času so zelo opazni, zato je najin namen nadaljevati in razvijati projekt tudi v prihodnje. ■

Viri in literatura

1. Brusnjak, M. (2009). Sodelovanje med strokovnimi delavci vrtca in starši kot del kakovosti v vzgoji in izobraževanju. Magistrska naloga. Koper: ???.
2. Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.?
3. Učni načrt za državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko v osnovni šoli (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
4. Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
5. Zakon o vrtcih (uradno prečiščeno besedilo) (ZVrt-UPB2), Ur. l. RS, št. 100/2005.



Mag. Leonida Novak
Zavod RS za šolstvo

Škotska – dežela s šolo brez številčnih ocen

Povzetek: V prispevku želim predstaviti spoznanja s študijskega obiska v Glasgowu na Škotskem, ki je bil izveden v okviru projekta Supporting teachers for effective assessment for learning. Poleg opisa nekaterih osnovnih značilnosti šole posebno pozornost namenjam vlogi formativnega spremljanja, ki je osnovni model škotskega šolskega sistema po prenovi leta 2001. Rezultate obiska apliciram v obliki številnih fotografij, ki kažejo na uresničevanje ciljev kurikula za odličnost v nižjih razrednih osnovne šole. Na koncu prispevka ponujam še nekaj praktičnih zamisli za izvajanje vzgojnega in izobraževalnega procesa na razredni stopnji. **Gljučne besede:** Škotska, kurikulum za odličnost, formativno spremljanje, merila uspeha. **Scotland - a Country Without Numeric School Grades. Abstract:** In this article I want to present findings from a study visit to Glasgow, Scotland, which was carried out within the project "Supporting teachers for an effective assessment for learning." Besides describing some of the basic characteristics of the school, I pay special attention to the role of formative assessment, which has been the basic model of the Scottish school system after the renovation in 2001. I present the results of the visit in the form of a numerous photos that shows realisation of the objectives of the curriculum for excellence in lower primary school classrooms. At the end of the article I offer some practical ideas for performing the education process at the primary level of elementary school. **Key-words:** Scotland, Curriculum for Excellence, formative assessment, success criteria.

Uvod

V okviru projekta Supporting teachers for effective assessment for learning (krajše AFL), ki že drugo leto poteka na Zavodu RS za šolstvo,¹ sem se udeležila študijskega obiska Škotske, in sicer glavnega mesta Glasgow. Udeleženci iz Nizozemske, Belgije, Estonije, Irske in Slovenije smo obiskali nekaj osnovnih in srednjih šol, v katerih smo spremljali učni proces, se pogovarjali z učitelji, učenci, ravnatelji ter svetovalci.

Šole, ki smo jih obiskali in v njih spremljali vzgojno-izobraževalni proces, so bile Carmyle Primary school, Miller Primary School, Haghill Park Primary School in Whitehill Secondary school.

Nekaj ključnih značilnosti škotskega šolskega sistema

Otroci vstopajo v šolo v starosti štiri leta in pol do pet let in pol. Osnovno šolo obiskujejo sedem let.

V osnovnih šolah v večini primerov en učitelj izvaja pouk v enem razredu za vse predmete v šolskem letu. Potrebna izobrazba učitelja, ki poučuje v javni osnovni šoli na Škotskem, je univerzitetna diploma prve stopnje, ki mu omogoča, da poučuje otroke, stare od tri do dvanajst let. Otroci v šolah nosijo uniforme; te so za vsako šolo drugačne, vsaka uniforma ima svojo zgodbo in tudi razporeditev barv in črt v dobro znanem škotskem vzorcu ima svojo utemeljitev. Vrata razredov so v času izvajanja procesa pogosto odprta, opazovali smo tudi proces na šoli z odprtimi učilnicami.²

Sliki 1 in 2: Šola z odprtimi učilnicami





Škotska je leta 2001 izpeljala temeljito prenovo šolskega sistema, ki je sledil povsem na novo postavljenemu kurikulumu. Nastal je t. i. Curriculom for excellence (kurikul za odličnost), katerega glavni cilji so:

- povečati učne dosežke vseh otrok in mladine,
- zmanjšati razhajanja med učenci, ki imajo visoke dosežke, in tistimi, ki dosegajo premalo,
- opremiti in pripraviti mlade za delovanje in odgovorno vlogo v stalno spreminjajočem se globalnem okolju z znanjem, veščinami in samozaupanjem.

Prenova šolskega sistema je zahtevala spremembo sistema dela in miselnosti celotnega šolskega prostora, tudi učitelja. Glavna naloga učiteljev je, da s profesionalnim dialogom gradijo sposobnost presojanja dokazov o učenčevem napredku in dosežkih. Za te dialoge imajo učitelji v svojem urniku tudi rezervirane ure. Usmerjeni so v celostno vrednotenje učenca, s tem da poudarjajo stalno učiteljevo usposabljanje in strokovno sodelovanje z učitelji šol, ki so povezane v mrežo. V Glasgowu je 21 šolskih mrež, ki jih sestavljajo učitelji iz osnovnih in srednjih šol, na srečanja učiteljev iz ene mreže (okrog sedem šol) pa sodeluje tudi svetovalec.

Formativno spremljanje kot osnovni model učenja in poučevanja

Škotski kurikulum natančno določa potrebne cilje, izkušnje in dosežke za posamezno starostno stopnjo. Učitelji te cilje uresničujejo po načelu spodbujanja vsakega posameznika ter tako omogočajo hitrejše napredovanje oz. napredovanje, ki je v skladu z učenčevimi zmožnostmi. Pravijo,

da napredovanje ni »galopiranje«, ampak skrbno načrtovan, izvajan in evalviran proces. Vse to jim omogoča model formativnega spremljanja, katerega udejanjanje lahko zasledimo pri vseh učiteljih in na vseh ravneh šolskega sistema. Škotski model formativnega spremljanja (Holcar Brunauer, 2013) ima te značilnosti:

- oblikovanje smiselnih kriterijev uspešnosti skupaj z učenci,
- vključevanje učencev v načrtovanje in vrednotenje njihovega učenja,
- zbiranje učnih dokazov in spremljanje učenčevega napredka,
- dajanje povratnih informacij in načrtovanje nadaljnjih korakov učenja,
- ugotavljanje, kje se nahaja učenec.

Slika 3: Izsek iz kurikula – naravoslovje v prvem razredu (Vir: www.curriculumforexcellencescotland.gov.uk)

Sciences	
Planet Earth	
on	I can distinguish between living and non living things. I can sort living things into groups and explain my decisions. SCN 1-01a
IRC 1-01a	
me.	I can explore examples of food chains and show an appreciation of how animals and plants depend on each other for food. SCN 1-02a
IRC 1-02a	
ve	I can help to design experiments to find out what plants need in order to grow and develop. I can observe and record my findings and from what I have learned I can grow healthy plants in school. SCN 1-03a
RC 1-03a	

V pogovoru s svetovalci škotskega nacionalnega šolskega inštituta smo lahko slišali, kaj deluje oz. kaj je pomembno za doseganje učnega uspeha učencev. To so načela: otroci razumejo svoje učenje (to dosežejo v dialogu z učiteljem in vrstniki), učenci se učijo drug od drugega, učitelji spremljajo, odkrijejo in vedo, kako se učijo otroci, učitelji delajo skupaj (načrtujejo in presojajo otrokov napredek v t. i. moderacijskem času), vodstvo šole spremlja in podpira delo učiteljev, šole se medsebojno dopolnjujejo, vrednotenje znanja je vključeno v učenje in poučevanje. Učenci med svojim šolanjem obvezno oblikujejo t. i. profil,³ v katerem prikažejo svoja prizadevanja, dosežke ter razumevanje učnega procesa; pri tem sodelujejo tudi šola in starši.

Konkretne aplikacije formativnega preverjanja in spremljanja lahko pri spremljavi učnega procesa vidimo na vsakem koraku. Učenci razumejo svoj

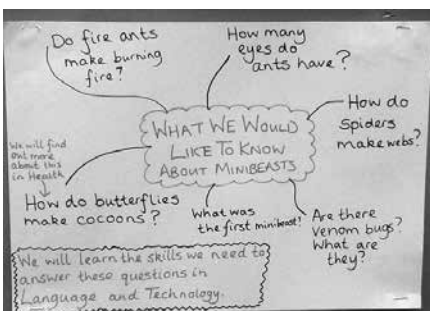
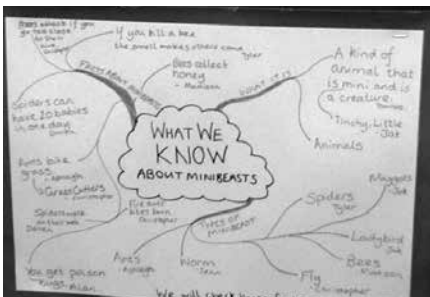
učni proces in ga usmerjajo, prvi korak k temu je po celotni vertikali dogovor o t. i. merilih uspeha (success criteria).

Sliki 4 in 5: Uvodni del učne ure v razredu šest- do osemletnih učencev in določitev meril uspeha



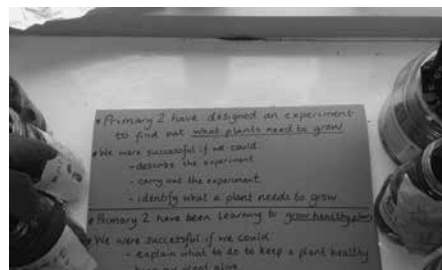
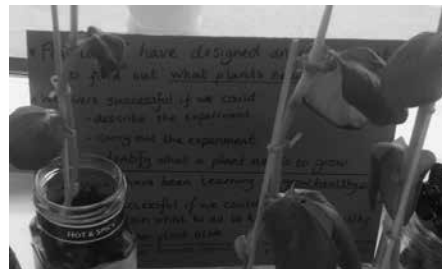
Določitvi meril in ciljev dela sledi preverjanje predznanja.

Sliki 6 in 7: Zapis preverjanja predznanja na plakatu



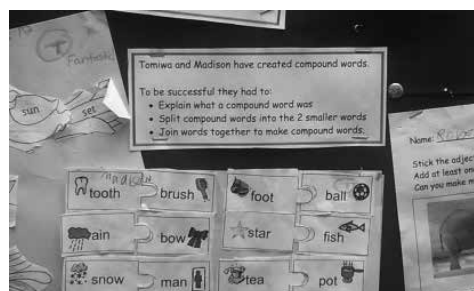
Vsako dejavnost spremljajo postavljeni cilji z merili. Te lahko vidimo na vseh oglasnih in razstavnih panojih, policah, npr. ob gojenju fižola na okenski polici, kar kažeta sliki 8 in 9. Sooblikovanje meril skupaj z učenci je posebej izpostavljeno kot ključni element v procesu učenja, saj merila pojasnijo učencu, kaj bo moral znati, vedeti oz. narediti, da bo uspešen, omogočajo samoocenjevanje in vrstniško povratno informiranje, olajšajo refleksijo predhodnega učenja in načrtovanje nadaljnjih korakov, pripomorejo k profiliranju in so v pomoč pri izbiri dokazov učenja za učencev portfolio.

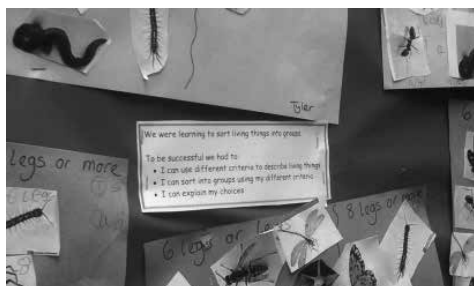
Sliki 8 in 9: Zapis meril uspeha ob gojenju rastline



Proces učenja je namenjen zbiranju dokazov o učenju ter vrednotenju teh dokazov. Dokazi o učenju so raznoliki, kar omogočajo tudi različni pristopi, metode in oblike dela, kakor tudi izbira načina dela, ki je pogosto omogočena učencem. Vsak korak v učnem procesu skrbno vrednotita tako učenec kot učitelj.

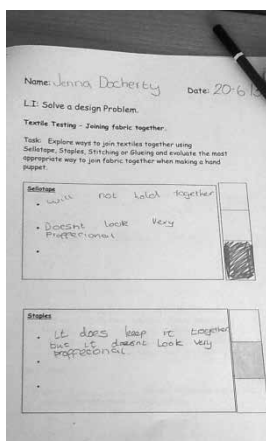
Slike 10, 11 in 12: Razredni panoji so polni dokazov o učenju, ki so hkrati opremljeni z merili uspeha.





Učenje vedno sklenejo z evalviranjem procesa, pri čemer upoštevajo napredek vsakega učenca, a hkrati evalvirajo tudi učinek učenja na ves razred. Slika 13 prikazuje izdelek učenke, ki je vrednotila svoj proces reševanja problema, kako učinkovito in hkrati estetsko spojiti dva kosa blaga. Vsako od tehnik, ki jo je preizkusila, je evalvirala in zapisala, zakaj je določena tehnika učinkovitejša od druge.

Slika 13: Evalviranje procesa



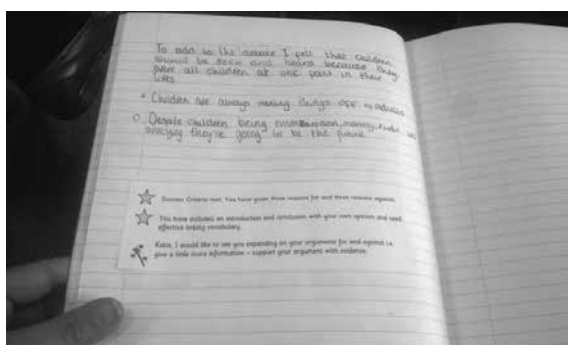
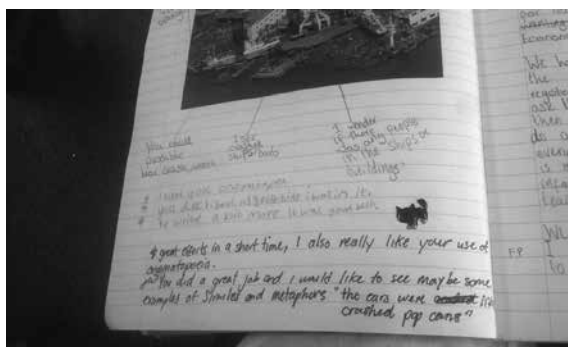
Nekatere tehnike refleksije in evalvacije, ki smo jih lahko opazovali v času obiska šol, so:

- 321 (Povej 3 nove informacije, ki si se jih naučil. Oblikuj 2 vprašanji, ki se ti porajata. Predstavi 1 spoznanje, ki bo vplivalo na tvoje ravnanje v vsakdanjem življenju.)

- SOS⁴ izjava S (Učenec prebere trditev ali izjavo učitelja – S, ki se nanaša na obravnavano temo. Učenec se odloči, ali se strinja/ne strinja s trditvijo – O. Mnenje izrazi tako, da obkroži SE STRINJAM/SE NE STRINJAM. Učenec podpre svoje mnenje z dokazi, dejstvi in primeri – S.)
- POVEDI (Dokončaj povedi: Všeč mi je bilo ..., ker ... Naslednjič bom ...)
- SEMAFORJI (Učenci imajo rdeče, rumene in zelene karte, ki jih prikazujejo na mizi ali v zraku: rdeča = ne razumem, zelena = popolnoma razumem itd., nato odgovarjajo na vprašanje ali samo ocenjujejo sebe ali sošolca s pomočjo semaforjev, izbiro utemeljijo).

Formativno spremljanje je prežeto s podajanjem sprotne povratne informacije, ki jo učenec dobi od učitelja, še pogosteje pa od vrstnika. Dajanja povratnih informacij se učenci učijo od učitelja, ki jim pri razvoju te veščine pomaga z modeliranjem. Povratna informacija je vedno povezana z zastavljenim ciljem in dogovorjenimi merili uspeha. Končna povratna informacija učitelja je pogosto tudi pisna.

Slika 14: Povratna informacija v učenčevem zvezku po principu povej dve zvezdi in eno željo (dve pohvali in en napotek)



Slika 15: Semaforji – pripomoček za podajanje povratne informacije



Poleg sprotne povratne informacije, ki je najpogosteje na ravni učenec – učenec, pa smo dobili vpogled tudi v končno povratno informacijo, ki jo v obliki poročila o napredku prejmejo učenci ob koncu leta oz. trikrat letno. V tej povratni informaciji o dosežku in napredku učenca so zajeta predmetna področja, ki imajo ob opisu dosežka tudi napotek za nadaljnje učenje. Torej učenci niso ocenjevani s številčnimi ocenami, temveč se napredek gradi na povratni informaciji. Posebno zanimivo je vrednotenje učenčevega vložka, odnosa, vedenja in domačega dela, po čemer se bistveno razlikuje od slovenskega ocenjevanja. V nekaterih poročilih tudi učenci in starši dodajo svoj komentar.

Slika 16: Poročilo o napredku učenca

Religious and Moral Education

Comments and next steps in learning
This session we have been studying the stories Jesus told in Christianity and have explored areas of Islam, Hinduism and Buddhism. Molly has shown great interest during our lessons each week and is very capable of sharing her understanding with the rest of the class. Molly worked well during group activities to retell some of the well known stories from the Christian faith.
C Peffers (non-class contact teacher)

Health & Wellbeing (includes P.E.)

Comments
Molly displays a positive attitude towards her own health and wellbeing and expresses her thoughts and feelings clearly. She has been an excellent addition to the pupil council this year. She has strong, positive relationships with her peers and shows respect for herself and others. She has developed her understanding of drugs and alcohol and healthy eating and can relate this to her own lifestyle. Molly shows good skill in P.E. She is aware of the importance of fitness, is confident and has an enthusiastic approach to all lessons. She has good coordination and stamina and was able to use these skills confidently in basketball, gymnastics, rugby and athletics. Molly performed particularly well in long distance running, representing the school in cross country.

Next steps in learning

- Molly's interest in PE should be encouraged through participation in extra curricular clubs and activities.
- Molly should try to be more assertive in some situations as she can put others' feelings before her own.

Effort **Attitude** **Behaviour** **Homework**

1 Consistently Good 2 Generally Good 3 Needs Attention

Final Comment from Class Teacher


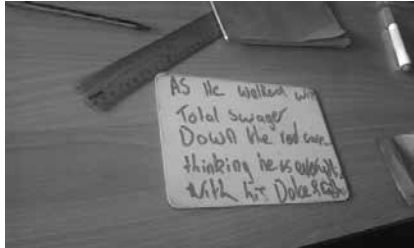
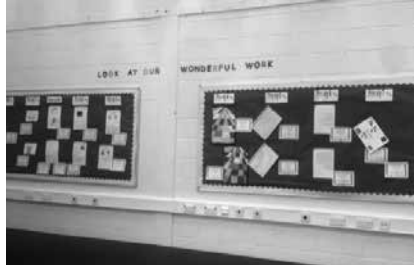
Molly is at all times a polite, well mannered girl with a very mature, positive attitude to school life. She is extremely conscientious in her approach to class work and always produces work to the very best of her ability. She has a very caring nature and always thinks of others' feelings. Molly has been an absolute pleasure to teach and I wish her well in S1 and beyond. Thank you, Molly for all your hard work and enthusiasm throughout the year. Approach high school with the same attitude and I know you will do well!

Head Teacher's Comment

This is a wonderful final report Molly, very well done. You have had another successful year and I wish you more success and happiness at Baumman High!

Še nekaj praktičnih **zamisli iz škotskih razredov** V prvih razredih smo opazili veliko dragocenih praktičnih rešitev organizacijskih in vsebinskih okoliščin v razredu. Njihov namen pojasnjujejo spodnje slike.

	<p>Slika 17: Na učiteljski mizi stojita dva znaka – modri za fante, rdeči za deklice.</p>
	<p>Slika 18: Ko mora učenec na WC, vzame znak z učiteljske mize, ga postavi na svoj prostor in odide brez spraševanja. Ko se vrne, postavi znak nazaj na učiteljsko mizo. Posebno pomembno pravilo pri tem je, da na učiteljski mizi nikoli ne smeta manjkati oba znaka – pomeni, da je zunaj učilnice vedno samo en učenec.</p>
	<p>Slika 19: Raziskovanje z gojenjem metuljev (uporabljena je lahko tudi mreža za shranjevanje igračk). Material za gojenje učitelji dobivajo prek povezave http://www.insectlore.com/teacher-s-corner/school-kit.</p>

	<p>Slika 20: Tri košare, namenjene delovnim listom, ki so že rešeni, ali listom, pri katerih učenec potrebuje nasvet, pomoč. Delovne liste učenci med učnim procesom polagajo v košaro, učitelj pa ima tako pregled nad delom in hkrati povratno informacijo o tem, pri čem ima učenec težave.</p>
	<p>Slika 21: Kovinska tablica za zapis idej, ki jo stalno uporabljajo in je ves čas položena na rob učenceve mize.</p>
	<p>Slika 22: Razstava dosežkov v šolski jedilnici – vsak razred izbere dosežek v tednu, ki dokazuje, da se je posamezni učenec za nekaj res potrudil oz. vložil veliko dela (to je lahko npr. napredek na področju pisanja pri nekom, ki je imel do tedaj veliko težav).</p>

Sklep

Spremljanje pouka v šolskem sistemu, kot je škotski, nam je odprlo nov pogled na šolo, na pomen formativnega spremljanja in vlogo, ki jo imata v šoli učenec in učitelj. Posebej velja izpostaviti usmerjenost v aktivno vlogo učenca v vseh fazah izvajanja učnega procesa: v načrtovanju, izgradnji znanja, evalviranju procesa, kakor tudi vzdušje, ki so ga uspele vzpostaviti vse obiskane šole in je naravnano k spodbujanju formativnega spremljanja. Obenem ne moremo mimo tega, da se ne bi primerjali s škotskim šolskim prostorom. Lahko rečemo, da imamo tudi v slovenski šoli precej učiteljev, ki odkrivajo pozitivne učinke formativnega spremljanja učenca ali so jih že odkrili, in to je spodbudno, si pa seveda želimo, da bi bilo to še bolj vgrajeno v vso vertikalo šolskega sistema v najširšem smislu. ■

Viri in literatura

1. Holcar Brunauer, A. (2013). Formativno spremljanje – škotski model. Delovno gradivo s seminarja za učitelje projekta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Kregar, S. (2014). Poročilo o študijskem obisku na Škotskem. Delovno gradivo s seminarja za učitelje projekta. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Education Scotland. Dostopno na <https://www.educationscotland.gov.uk> (pridobljeno 10. 4. 2014).
4. Gradivo, pridobljeno na študijskem obisku v Glasgowu na Škotskem.
5. Vse fotografije arhiv Leonide Novak in Saše Kregar.

Opombe:

- 1 Projekt na Zavodu RS za šolstvo vodi in koordinira dr. Ada Holcar Brunauer.
- 2 Šola z odprtimi učilnicami ima pouk organiziran v prostoru, v katerem med učilnicami ni sten, temveč posamezne skupine/razredi delajo vsaka v svojem kotičku. Skupine so ločene le s tablam in omarami. Učencem omogočajo tudi prehode med skupinami/razredi, glede na predznanje, interese itd.
- 3 Profil je neke vrste listovnik učenca, v katerem ta predstavlja svoja znanja, spretnosti in veščine pri vseh predmetih. Gre za zbirko informacij o učenčevem napredku, prizadevanjih, trudu, kakor tudi za predstavitevno mapo dosežkov.
- 4 SOS – krajšava izhaja iz angleških poimenovanj (S – statement, O – opinion, S – support).



Doris Lozej
Osnovna šola Milojke
Štrukelj Nova Gorica

Vodene pravljичne meditacije

Z vodenimi meditacijami otroka popeljem v pravljичni svet, v katerem na zabaven način popolnoma sprosti telo in um.

Posledično se otrok lažje zbere, osredini se na svoje delo, izboljša se koncentracija in pozornost. Meditacije lahko uporabite pred pisnim preverjanjem, ko so učenci nemirni, ali v času podaljšanega bivanja pred učno uro. Lahko tudi kot iztočnico za ustvarjalno pisanje ali slikanje.

Pomembno je, da meditacijo preberete počasi, s poudarki in vmesnimi premori, pri čemer ima otrok možnost, da sledi svoji domišljiji.

Učenci naj se udobno namestijo, hrbtenica je zravnana.

Sedijo lahko na stolu ali na tleh s prekrizanimi nogami. Lahko tudi ležijo na blazinah. Po možnosti naj imajo zaprte oči.

Na koncu se lahko o občutkih pogovorite z otroki; lahko tudi narišejo, kar so doživeli.

Želim vam veliko zadovoljstva ob izvajanju meditacije.

Pravljичna meditacija V pravljično deželo sladkarij

Udobno se usedi in zapri oči.

Globoko vdihni in počasi izdihni.

Z vsakim vdihom in izdihom si bolj sproščen.

Predstavljaš si, da se znajdeš pred velikimi lesenimi vrati. Previdno primeš za kljuko. Vrata se počasi odpro in že ti prijetno zadiši po karameli in cimetu.

Pred seboj zagledaš velik tobogan ... To ni navaden tobogan, je tobogan, narejen iz sladkorne pene ...

Sline se ti pocedijo v ustih in kar ne zdržiš več.

Odrugaš košček in ga poližeš.

Mmm, kako je dobro. Okus ima po karameli in cimetu. Kar ne bi nehal ... Tako je dobro in spominja te na tortico, ki si jo jedel za rojstni dan.

In že si zaželiš, da bi se spustil po tem sladkem

toboganu, a ko se povzpneš nanj, kaj hitro ugotoviš, da jih je več in da lahko izbiraš.

Lahko izbereš tobogan, ki te bo popeljal med želatinaste bombone, ali takega, ki te bo popeljal med tortice ali čokoladna pisana jajčka, ali ...

Vse kar moraš narediti, je, da se odločiš, kam se boš spustil in pri tem popolnoma užival med sladkarijami.

Odločiti se moraš.

Ena, dve, tri – zdaj!

Splezaš na tobogan, visoko si in hura ... Že se spustiš po njem ... Tako hitro in mehko drsiš, uživaš v tem in ko pristaneš, pomahaš z rokami in zavriškaš na ves glas ... Juhu!

Znajdeš se v čudoviti pravljični deželi sladkarij in ne moreš si kaj, da si ne bi privoščil nekaj sladkih dobrot.

Lepo ti je, srečen si, miren si.

Uživaš in kadar koli si zaželiš, se lahko spustiš po toboganu v deželo sladkarij ...

Premakni prste na nogah, na rokah, pretegni se in ko želiš, odpreš oči. ■



Karin Berce



Marija Pisk

Didaktična igra – različica tangrama za razredno stopnjo

Uvod

»Tangram je igra sestavljanke. Vsebuje sedem delov, ki so pravzaprav osnovni geometrijski liki. Iz teh likov sestavljamo različne figure, pri tem pa moramo vedno uporabiti vse kose, ki se ne smejo prekrivati.« (<http://sl.wikipedia.org/wiki/Tangram> – 25. 9. 2013)

Slikovno gradivo, ki je pripravljeno za preigravanje opisanih didaktičnih iger, je v osnovi sestavljanke, z vsemi prvinami tangrama, ki pa ni sedemdelni, pač pa sedemnajstdelni. Ohranja njegove značilnosti:

- posamezni koščki so osnovnih geometrijskih oblik,
- pri igri moraš uporabiti vse koščke,
- koščki se ne smejo prekrivati.

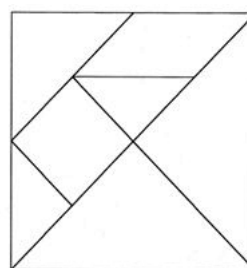
Tangram ponuja možnosti za oblikovanje pojmov ploskev in ploščina ter konstantnosti količine in tako ponuja izkušensko vstopanje v matematično temo geometrije z merjenjem.

Opis didaktičnega gradiva

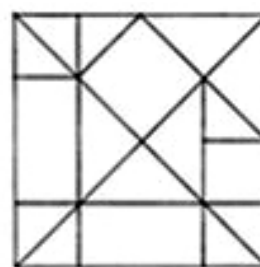
Koščki za didaktično igro sestavljanke

V prilogi je pripravljena predloga za izdelavo koščkov sestavljanke. Poleg koščkov za sestavljanke so tudi oči, ki jih lahko porabimo, ko sestavljamo podobo lisice, zajca, katere koli druge živalske ali človeške podobe. V tem primeru morajo biti igralci pozorni na zaporedje polaganja posameznih delov, saj oči ne morejo »pobrati« in položiti pred likom, na katerem so oči.

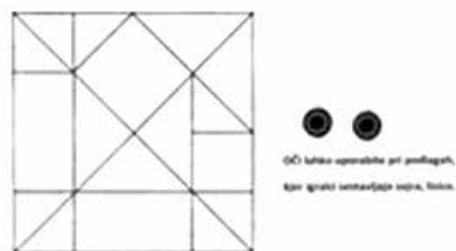
Slika 1: Običajna razdelitev kvadrata za sedemdelni tangram



Slika 2: Prilagojena razdelitev kvadrata za sedemnajstdelno sestavljanke



Slika 3: Koščki sedemnajstdelne sestavljanke z očmi



Koščke sestavljanke si lahko izdelamo v nevtralni oziroma beli barvi, lahko pa tudi v različnih barvah. To bi bilo priporočljivo, če bi želeli imeti v razredu več kompletov sestavljanke, da ne bi prišlo do mešanja posameznega kompleta z drugimi. Koščki sestavljanke v različnih barvah bi nam prišli prav tudi takrat, kadar bi igro igralo več igralcev hkrati.

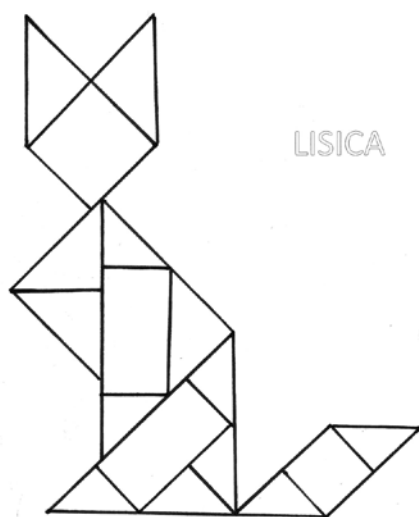
Koščke sestavljanke si lahko izdelamo iz tršega kartona, lahko iz debelejšega materiala ali lesa.

Kupiti je mogoče tanko barvno penasto ploščo, ki je zelo uporabna v te namene. Smiselno je tudi, da si za koščke sestavljanke umislimo embalažo/škatlo, ki si jo lahko izdelamo iz papirja z gubanjem. Napotke za izdelavo lahko najdete na spletni strani <http://www.origami-make.com/origami-box-traditional/page-03.php> (dostopno 25. 9. 2013). Najprej izdelamo eno škatlo, nato še drugo, ki pa naj bo za malenkost manjša ali pa za malenkost večja. Če bo za malenkost manjša, jo bomo uporabili za dno škatle, v katero bomo pospravili koščke sestavljanke, če pa bo za malenkost večja, bo primerna za pokrov te škatle.

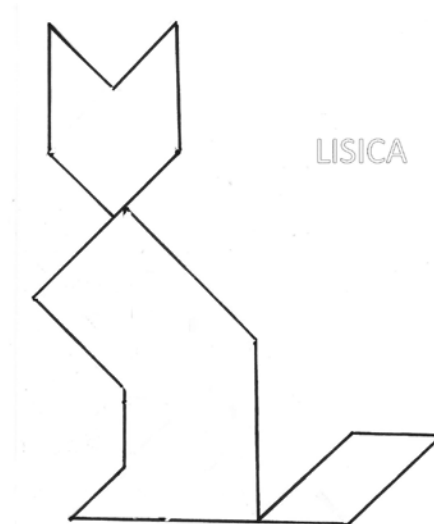
Igralne podlage

Predloge so pripravljene v taki velikosti, da se velikost posameznega koščka sestavljanke ujema z velikostjo posameznega polja v/na podlagi. Pripravljene so podlage za sestavljanje podobe zajca, lisice, hiše in ptiča. Vse predloge so pripravljene tako, da so izrisani posamezni koščki v sestavljanke in igralec lažje sklepa, kam naj položi posamezni del oziroma kateri del mu še manjka. Za igro lahko pripravimo tudi »neme« podlage, na katerih je narisano samo obris podobe/figure, v notranjosti pa ni črt, ki bi bile v pomoč in bi nakazovale lego in položaj posameznega koščka sestavljanke. Igranje s takimi podlagami bi bilo mnogo bolj zahtevno.

Slika 4: Igralna podlaga, pri kateri sta vidna položaj in lega posameznega koščka



Slika 5: Igralna podlaga, pri katerih nista vidna položaj in lega posameznega koščka



Igralna kocka

Pripravljena je mreža za izdelavo igralne kocke za igro sestavljanke. V te namene ima kocka na mejnih ploskvah narisane like in nekaj drugih oblik, ki jim lahko določimo posebno vlogo v igri. Tako lahko puščica pomeni:

- da igralca, ki »vrže« puščico, preskočimo,
- da igralec, ki »vrže« puščico, meče še enkrat,
- da igralec, ki »vrže« puščico, odloči, ali bo igra tekla v isti smeri kot doslej ali bo obrnila smer,
- da v trenutku, ko igralec »vrže« puščico, igra spremeni smer,
- da igralec, ki »vrže« puščico, s tem odloči, da v igri preskočimo dva/tri igralce, in podobno.

Na eni od ploskev kocke je narisana zvezda. Ta lahko pomeni:

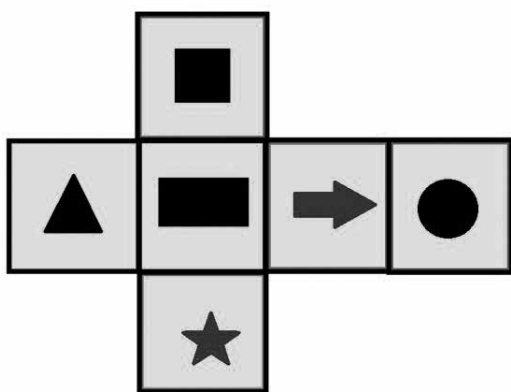
- da si lahko igralec, ki »vrže« zvezdo, izbere kateri koli lik in ga uporabi za izpolnjevanje svoje sestavljanke,
- da si igralec, ki »vrže« zvezdo, lahko vzame oči (ko igramo s predlogo zajec, lisica in sestavljamo ti dve figuri),
- da mora/sme igralec, ki »vrže« zvezdo, enega od likov, ki jih že ima, podariti naslednjemu/prejšnjemu igralcu, in podobno.

Na eni od ploskev je narisano krog. Ta lahko pomeni:

- če sestavljamo figuro živali, človeka, pomeni, da igralec pobere oči,

- če sestavljamo kako drugo figuro, ki nima oči oziroma teh ni smiselno uporabiti, pa lahko pomeni, da igralec, ki je »vrgel« krog, opravi neko posebno nalogo (npr. našteje tri ptice, poišče predmet, ki ima eno ploskve v obliki kroga ipd.), ali da en krog počiva, ali da se igra obrne v drugo smer,
- da igralec, ki je »vrgel« krog, en krog počiva, in podobno.

Slika 6: Mreža za igralno kocko



Preden boste izrezali mrežo kocke, dodajte ploskve za zavihke, ki vam bodo v pomoč pri sestavljanju, oblikovanju in lepljenju kocke. Igralno kocko si lahko pripravimo tudi tako, da kockam, ki jih že imamo, prelepimo ploskve z listi, na katerih so narisani liki in druge oblike, ki jih potrebujemo za igro in dobijo v igri svojo vlogo.

Cilji, ki jim lahko sledimo pri preigravanju opisane didaktične igre

Splošni cilji

Učenci:

- razvijajo sposobnost orientacije v ravnini,
- razvijajo geometrijske predstave.

Operativni cilji

Prvo VIO:

Učenci:

- se orientirajo na ravnini in na ploskvi,
- poznajo in poimenujejo geometrijske oblike – like, ki so vključeni v igro,
- spoznajo pojem skladnost v matematični situaciji,

- besedno in slikovno rešujejo probleme, ki so predstavljeni na slikovni ravni.

Drugo VIO:

Učenci:

- spoznavajo ploščino lika,
- razvijajo geometrijske predstave,
- opazujejo odnos med sosednjima stranicama v večkotniku,
- razlikujejo pravokotnik in kvadrat.

Primeri didaktičnih iger, ki jih lahko preigramo z objavljenim gradivom

Osnovna navodila/dogovori/pravila pred začetkom igre

Igro lahko igrata dva, trije ali največ štirje igralci. Več igralcev ne priporočam, lahko pa poskusite. Če igra več igralcev hkrati, lahko igro začnemo tako, da so vsi koščki sestavljanke, ki so na mizi, enake barve, koščkov pa je toliko, da jih je dovolj za dva igralca, če igrata dva, tri igralce, če igrajo trije, štiri igralce, če igrajo štirje. Lahko pa pripravimo koščke sestavljanke tako, da vsakemu od igralcev pripadajo koščki ene barve. V tem primeru z žrebom ali metom kocke, ki ima mejne ploskve v barvah, ki so tudi barve koščkov sestavljanke, določimo, v kateri barvi bo posamezni igralec sestavljal figuro.

Z metom kocke, ki ima na mejnih ploskvah pike (1, 2, 3, 4, 5, 6), lahko določimo, kdo bo začel igro, nadaljujemo pa jo v smeri urnega kazalca.

Vsak igralec dobi igralno podlago, risbo figure, ki jo bodo igralci sestavljali med igro.

Igro lahko igramo tako, da imajo vsi igralci na podlagi enako risbo, se pravi, da vsi sestavljajo ptico, ali da vsi sestavljajo hišo, ali da vsi sestavljajo zajca, ali da vsi sestavljajo lisico. Lahko pa vsak sestavlja drugačno figuro. S tem načinom vodimo igralce k zavedanju, da so figure po zunanji podobi in na pogled različne, zanje pa porabimo enako število koščkov in enake koščke sestavljanke. Iz tega lahko sklepamo tudi, da vse figure zavzamejo enako ploščino.

Še druge možne različice igre

RAZLIČICA A

Vsak igralec mora svojo igralno podlago izpolniti s koščki, ki so točno take oblike, kot je to narisano

na igralni podlagi. Lahko so v igri, na mizi, koščki sestavljanke iste barve, lahko pa pripravimo koščke sestavljanke v različnih barvah, tako da vsak igralec sestavlja figuro na igralni ploskvi v svoji barvi. To pomeni, da za pokrivanje figure na igralni ploskvi ne more pobrati večjega števila koščkov, kot jih ponuja razrezana sestavljanika.

RAZLIČICA B

Pripravimo lahko veliko množico koščkov. Predvsem malih trikotnikov in malih kvadratov bi moralo biti mnogo več. V tem primeru pripravimo koščke sestavljanke v eni barvi. Igralci za izpolnitev polj lahko uporabljajo tudi manjše koščke, s katerimi izpolnijo večja polja na podlagi, na primer:

- polje manjšega kvadrata izpolnijo z dvema manjšima trikotnikoma,
- polje večjega kvadrata lahko izpolnijo na več načinov:
 - z dvema večjima trikotnikoma,
 - s štirimi malimi trikotniki,
 - z enim večjim in dvema manjšima trikotnikoma,
- polje večjega trikotnika lahko izpolnijo z dvema manjšima trikotnikoma,
- polja pravokotnika lahko izpolnijo na več načinov:
 - z dvema kvadratoma,
 - s štirimi malimi trikotniki,
 - z enim kvadratom in dvema malima trikotnikoma.

Kako se igra začne

Igralci se zberejo pri mizi. Pripravijo koščke sestavljanke in jih razporedijo po mizi. Uporabijo toliko kompletov, kolikor je igralcev, oziroma toliko, kolikor jih potrebujemo glede na različico igre, ki jo bomo igrali. Določijo igralca, ki bo začel igro, in se dogovorijo, da bo igra od njega naprej potekala v smeri urnega kazalca. Vsak igralec dobi podlago, na kateri bo med igro sestavljal figuro. Pri igri uporabijo kocko, ki ima na mejnih ploskvah narisane like, ki se pojavljajo kot koščki sestavljanke.

PRVI PRIMER – Sestavimo figuro na pripravljeni/narisani podlagi

Igralec, ki je prvi, vrže kocko. Lik, ki se pokaže na »vrženi« ploskvi, pobere z mize in ga umesti

v figuro na svoji podlagi. Figura na podlagi je narisana tako, da so vidni posamezni koščki, ki so potrebni za sestavo celotne figure. Če ugotovi, da lika, ki si ga je priigral z metom kocke, ne more uporabiti, ker zanj na izrisani figuri ni ustreznega prostora, lik vrne na mizo. Vsak igralec ima takrat, ko pride na vrsto, možnost samo enega meta. Ko met opravi, preda igro in igralno kocko naslednjemu. Zmagovalec je igralec, ki prvi uspe izpolniti vsa polja v figuri, narisani na igralni podlagi.

DRUGI PRIMER – Zahtevnejša različica igre: sestavljamo figuro na nemi podlagi, samo obris podobe

Igro igramo tako kot v prvem primeru, le da ima vsak igralec na igralni predlogi risbo, ki nakazuje obliko figure, njen obris, ne nakazuje pa, kje v tej figuri leži posamezni košček sestavljanke. V tem primeru je najbolje, da igro igramo tako, da vsak igralec sestavlja figuro v svoji barvi. To pomeni, da za igro pripravimo toliko kompletov koščkov sestavljanke, v toliko različnih barvah, kolikor igralcev je vključenih v igro. Različica iger bi bila primerna za učence, ki imajo dobro predstavo.

TRETI PRIMER – Zahtevnejša različica igre: sestavljamo figuro brez podlage z gledanjem na skico

Igro igramo tako kot v prvem primeru, le da imajo igralci na mizi le en načrt/skico figure (pomanjšano risbo figure), ki jo lahko med igro gledajo in figuro sestavljajo vsak na svojem delu mize pred seboj. Ta različica igre je zelo zahtevna, zato bi jo lahko igrali le učenci, ki imajo res dobro predstavo in orientacijo na listu.

Do načrtov za različne figure pridete na spletnih straneh, ki jih dobite, če v iskalno okno na spletu vpišete tangram. Če si boste igralne podlage pripravljali kot obris, potem lahko posnemate oblike, ki jih ponujajo spletne strani. Če pa si boste pripravljali igralne podlage tako, da bo v igralni podlagi nakazan vsak posamezni košček sestavljanke, potem jih morate prilagoditi sedemnajstdelni sestavljaniki.

ČETRTI PRIMER – Sestavljamo figuro in uporabimo domišljijo

Na mizo pripravimo toliko kompletov koščkov sestavljanke v nevtralnem barvi, kolikor je igralcev.

Igralec, ki je prvi, vrže kocko. Lik, ki si ga je priigral na »vrženi« kocki, pobere z mize. Na ploskvi pred sabo začne sestavljati figuro in pri tem uporablja svojo domišljijo. Vsak igralec vrže kocko samo enkrat, nato preda igro naslednjemu. Igra teče, dokler na mizi ne zmanjka koščkov. Igralci nato predstavijo svojo figuro. Igralci v skupini lahko tudi drug za drugega ugibajo in povedo, kaj predstavlja sestavljena figura vsakega posameznika v njihovi igralni skupini. Zmagovalec je lahko igralec, ki je za svojo figuro porabil največ/najmanj koščkov. Lahko pa se dogovorimo, da igra ni usmerjena v to, kdo bo zmagal, pač pa v to, kdo bo sestavil figuro, ki ima pomen, ki nekaj predstavlja.

PETI PRIMER – Nove figure, ki jih oblikujejo učenci

Učenci sami sestavijo figure. Držati se morajo pravila, da mora biti figura sestavljena iz vseh koščkov enega kompleta sestavljanke in da se koščki ne smejo prekrivati. Sestavljene figure narišejo na podlage, nato pa jih uporabijo pri igri. Pri tem jim lahko pomagamo tako, da jim narisane figure razmnožimo/kopiramo, tako da jih lahko uporabijo vsi igralci v igralni skupini. ■

Literatura in viri

1. Program osnovna šola. Matematika. Učni načrt. ZRSŠ. Ljubljana, 2010. http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf (dostopno 25. 9. 2013).
2. <http://www.origami-make.com/origami-box-traditional/page-03.php> (dostopno 25. 9. 2013).
3. <http://sl.wikipedia.org/wiki/Tangram> (dostopno 25. 9. 2013).
4. <http://www.fun-stuff-to-do.com/support-files/tangram-images.pdf> (dostopno 27. 9. 2013).

Priloge v sredici

1. Podlaga za izdelavo koščkov sedemnajstdelne sestavljanke (nevturalne barve, barvne si lahko naredite sami)
2. Igralne podlage za sestavljanje figure lisice, zajca, hiše, ptiča
3. Mreža za izdelavo igralne kocke

Seznam slik

Slika 1: Običajna razdelitev kvadrata za sedemdelni tangram

Slika 2: Prilagojena razdelitev kvadrata za sedemnajstdelno sestavljanke

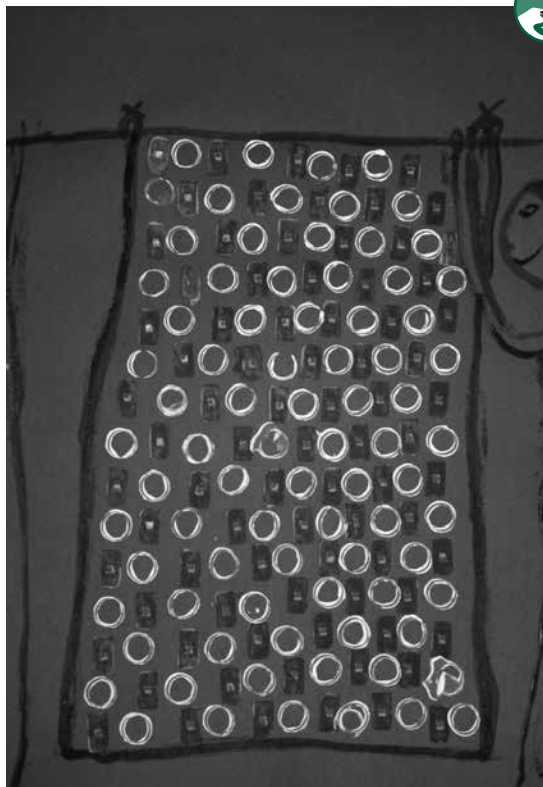
Slika 3: Koščki sedemnajstdelne sestavljanke z očmi

Slika 4: Igralna podlaga, pri kateri sta vidna položaj in lega posameznega koščka

Slika 5: Igralna podlaga, pri kateri nista vidna položaj in lega posameznega koščka

Slika 6: Mreža za igralno kocko

Tadej Brecelj



Navodila avtorjem revije Razredni pouk

Revija **Razredni pouk** je namenjena predvsem študentom razrednega pouka, učiteljem in vzgojiteljem, ki poučujejo na razredni stopnji in drugim, ki se ukvarjajo z raziskovanjem in razvojem področja razrednega pouka ter z izobraževanjem učiteljev.

Revija gradi na tematskem konceptu, ki velja le za rubriko Teorija v praksi, druge rubrike v reviji niso vezane na temo posamezne številke.

Prispevki za objavo v reviji Razredni pouk lahko obsegajo od 3 do največ 8 strani. Besedilo mora biti napisano v wordu, s pisavo Times New Roman, velikost črk 12, razmik med vrsticami 1,5.

Prispevki morajo imeti naslov, povzetek, ključne besede, razčlenjeno jedro ter navedbo virov in literature. Naslov prispevka naj bo kratek in jasen. Povzetek povzema bistvo prispevka, vsebuje naj največ 200 besed in napisan naj bo v 3. osebi. Povzetku sledijo še ključne besede.

Označevanje citatov in povzemanje drugih avtorjev je obvezno. Ob citat naj v oklepaju avtorji zapišejo priimek avtorja, leto izdaje ter stran (npr. Pajk, 2013, str. 10), pri povzemanju pa samo priimek avtorja in leto izdaje (npr. Pajk, 2013).

Pri **navajanju virov in literature** naj avtorji upoštevajo naslednjo ureditev:

- **knjiga:** Priimek, I. (leto izida). *Naslov dela*. Kraj izida: založba. (npr. Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.)
- **del knjige oz. prispevek v monografski publikaciji:** Priimek, I. (leto izida). Naslov prispevka. V I. Priimek, *Naslov publikacije* (str. od–do). Kraj izida: založba. (npr. Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V H. Dumont in drugi (Ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str.

163–179). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.)

- **članek:** Priimek, I. (leto izida). Naslov članka. *Naslov revije*, let. (št.), str. (npr. Horvat Pšunder, M. (2003). Obravnava disciplinskih kršitev v osnovni šoli z vidika kontrole. *Pedagoška obzorja*, 18 (1), 78–95.
- **spletna stran:** Priimek, I. (leto objave). *Naslov dokumenta ali spletne strani*. Pridobljeno dan. mesec. leto s spletne strani: <http://...> (npr. Koren, M. in drugi (2000). *Z Evo po Sloveniji*. Pridobljeno 24. 03. 2013 s spletne strani: <http://www.zupca.net>.

V besedilu naj avtorji označijo mesto slikovnega in drugega grafičnega gradiva (z zaporedno številko in imenom) in naj ga pošljejo ločeno od besedila, v JPG-formatu. Izdelkom učencev naj avtorji priložijo pisno izjavo njihovih staršev, da se strinjajo z objavo. Objavljenih fotografij in drugih slikovnih gradiv ne vračamo.

Avtorji pošljejo svoje prispevke v elektronski obliki po e-pošti na naslov revija.razrednipouk@zrss.si, na naslov uredništva pa pošljejo podpisano in izpolnjeno prijavnico prispevka za objavo v reviji, s katero med drugim jamčijo, da je prispevek izvirno avtorsko delo. Obrazec za prijavo prispevka je dostopen na spletni strani Zavoda Republike Slovenije za šolstvo – Založba – predstavitev revij – Razredni pouk: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=5171>

Naslov uredništva: Jana Kruh Ipavec, Zavod RS za šolstvo, Za revijo Razredni pouk, Erjavčeva 2, 5000 Nova Gorica

Revijo lahko naročite na naslovu: Zavod RS za šolstvo – Založba, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana ali po e-pošti: natasa.bokan@zrss.si

Razredni pouk 16. letnik, številka 1/2014
ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: mag. Jana Kruh Ipavec (odgovorna urednica), Mojca Dolinar, Rut Jarc, mag. Silva Karim, Marjeta Kepec, Mateja Kovše, dr. Dušan Krnel, Doris Lozej, mag. Ivanka Mori, mag. Leonida Novak, Ljubinka Popović, dr. Vesna Štemberger

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, OE Nova Gorica [za revijo Razredni pouk], Erjavčeva ulica 2, 5000 Nova Gorica, tel. 05/330 80 69, faks 05/330 80 60, e-naslov: jana.kruh@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščino: mag. Gregor Adlešič

Likovni izbor in oprema: mag. Silva Karim

Oblikovanje: Barbara Ciuha – Pika

Računalniški prelom in tisk: Design Demšar, d.o.o., Present d.o.o.

Naklada 600 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 28,04 eur za šole in ustanove, 25,12 eur za posameznike, 23,37 eur za dijake, študente in upokojene, 33,31 eur za tujino. Cena posamezne številke v prosti prodaji je 10,51 eur.

Naročila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Založba, Nataša Bokan, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99

Poštnina plačana pr pošti 1102 Ljubljana.

Revija Razredni pouk je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 573.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

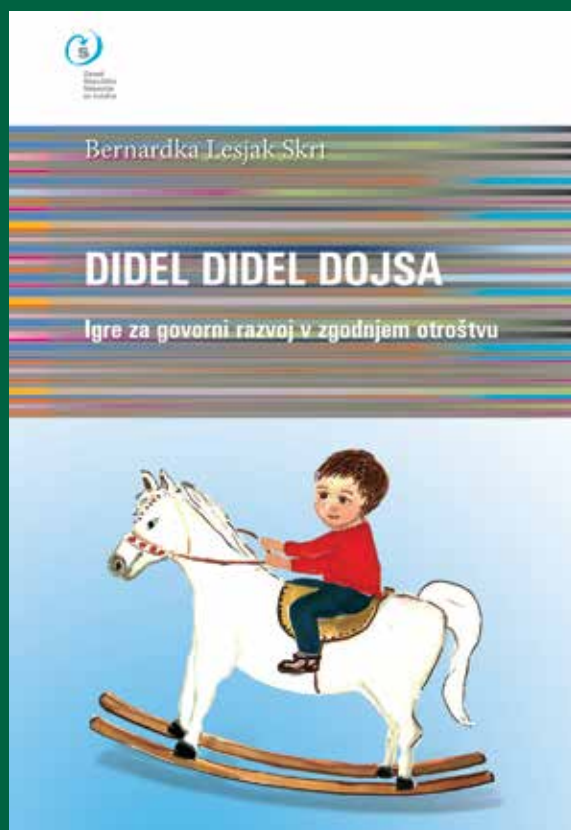
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja ni dovoljeno nobenega dela te revije na kakršenkoli način reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske oblike reprodukcije (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršenkoli pomnilniški medij).

Novo iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Bernardka Lesjak Skrt

DIDEL DIDEL DOJSA Igre za govorni razvoj v zgodnjem otroštvu

2014, ISBN 978-961-03-0243-8, 104 str., 17,50 €



Priročnik Didel didel dojsa je namenjen krepitvi in razvoju otrokove jezikovne zmožnosti v njegovem najzgodnejšem obdobju. V priročniku so pesmice in igrice za spodbujanje otrokovega govora, s katerimi hkrati spodbujamo otrokov socialni in čustveni razvoj ter motoriko. Vsebinsko knjiga sledi otrokovemu razvoju; vsebuje ritmične igrice za najmlajše, uspavanke, prstne igrice, igrice za razvoj samostojnosti ter glasbene in gibalne igrice. Gibalne igre so pomembne za razvoj govora, pa tudi za razvoj medsebojnih odnosov oziroma socialni razvoj ter za razvoj čustev. Igre oči in igre ročic so prve igre, ki nas povezujejo, ki nas uglasijo z otrokom, so igre otroka samega in vzpostavljanje medsebojnih vezi ob dotiku, hranjenju, gledanju, poslušanju ... Pletejo se v vezeh ljubezni, ko gre za globoko čutenje, zato se v otroku močno vtisnejo v spomin in so mu vedno lahko v oporo in pomoč. Priročnik je uporaben za vse, ki želijo razvijati otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu – vzgojiteljem, logopedom, specialnim in rehabilitacijskim pedagogom in staršem.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo