

# Razredni pouk



60 let  
Zavod  
Republike  
Slovenije  
za solstvo



# Vsebina

<b>1</b>	<b>UVODNIK</b>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Jana Kruh Ipavec, Odnosi ustvarjajo dobro življenje</li></ul>
<b>2</b>	<b>GALERIJA</b>
2	<ul style="list-style-type: none"><li>• Janja Batič, Vključevanje likovnih del umetnikov v pouk likovne umetnosti</li></ul>
6	<ul style="list-style-type: none"><li>• Adrijana Likar, Bojana Drufovka, Jasna Furlan in Bogomir Furlan, Arheologija v šoli</li></ul>
14	<ul style="list-style-type: none"><li>• Janja Vozelj, Recikliranje starega papirja</li></ul>
<b>20</b>	<b>TEORIJA PRAKSI</b>
20	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nuša Kogej in Majda Cencič, Mnenja staršev o pouku in učnem okolju podružničnih šol</li></ul>
26	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sanja Berčnik in Tatjana Devjak, Odgovornost šole za vzpostavljanje partnerskega modela sodelovanja s starši</li></ul>
33	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ana Vrenko, Kaj skrbi starše najmlajših šolarjev in kako lahko učitelji pomagamo?</li></ul>
40	<ul style="list-style-type: none"><li>• Andreja Tomc in Mojca Juriševič, Pogledi staršev na izobraževanje nadarjenih učencev</li></ul>
<b>50</b>	<b>POGOVARJALI SMO SE</b>
50	<ul style="list-style-type: none"><li>• Lucija Rakovec, Marta Novak, Susanne Volčanšek in Karmen Pižorn, Debatna kavarna: Pridobivanje znanja tujih jezikov v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju: smo na pravi poti?</li></ul>
<b>58</b>	<b>POUK, KI NAVDUŠI</b>
58	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mateja Tomažinčič in Andreja Mlakar, Timsko poučevanje - Primer medpredmetnega povezovanja v 3. razredu</li></ul>
66	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mateja Velkavrh, Bralna učna strategija VŽN pri predmetu družba v 5. razredu</li></ul>
73	<ul style="list-style-type: none"><li>• Romina Križman, Bralne strategije po Montserratu Sarto</li></ul>
78	<ul style="list-style-type: none"><li>• Natalija Vahčič, Motivacijski dejavniki za planinarjenje (ali moj recept, kako mlade pripraviti k hoji)</li></ul>
88	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nina Leban Vindiš, Pomen športne dejavnosti za skladen telesni razvoj otrok</li></ul>
94	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evelin Malnar, Pomen glasnega branja odraslih otrokom na začetku opismenjevanja</li></ul>
98	<ul style="list-style-type: none"><li>• Evelin Malnar, Priporočila staršem za spodbujanje vsakodnevnih bralno-pisnih dejavnosti v domačem okolju</li></ul>
103	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bojana Turnšek Prah, Naš projekt</li></ul>
106	<ul style="list-style-type: none"><li>• Katarina Gorše, Ljudsko izročilo na razredni stopnji osnovne šole</li></ul>
115	<ul style="list-style-type: none"><li>• Alenka Lipovec, Nekaj iger za utrjevanje poštevance</li></ul>
120	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tina Jerkič, Razvoj fine motorike v podaljšanem bivanju</li></ul>
124	<ul style="list-style-type: none"><li>• Cvetka Rutar, Poti k čustveni razbremenitvi</li></ul>
<b>126</b>	<b>ISKRICE</b>
126	<ul style="list-style-type: none"><li>• Neža Lončar, Ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport</li></ul>
132	<ul style="list-style-type: none"><li>• Kristina Prosen, Predstavitve knjige Barbare Bajd Tri dvoživke</li></ul>
134	<ul style="list-style-type: none"><li>• Dušan Krnel, Začetno naravoslovje – kemija</li></ul>
<b>135</b>	<b>SODELOVANJE Z OKOLJEM</b>
135	<ul style="list-style-type: none"><li>• Maja Bencek, Roditeljski sestanek kot priložnost za ustvarjanje partnerstva</li></ul>
141	<ul style="list-style-type: none"><li>• Valerija Janhar Černivec, Zgodba o zebri, ki gre na luno</li></ul>
<b>143</b>	<b>SREDICA</b>
143	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nina Žbona Kuštrin, Didaktične igre: naravne enote Slovenije</li></ul>



# Odnosi ustvarjajo dobro življenje

Mag. Jana Kruh Ipavec  
Zavod RS za šolstvo

Po socialnih omrežjih kroži video izsledkov najdaljše harvardske raziskave o sreči<sup>1</sup>, v kateri so 75 let spremljali življenja 724 moških, da bi ugotovili, kaj ustvari dobro življenje. Najprej so jih vprašali, kaj so njihovi najpomembnejši cilji v življenju. Približno 80 % vprašanih je odgovorilo, da bi bili bogati. Polovica teh anketiranih je odgovorila, da je njihov drugi najpomembnejši cilj ta, da bi postali slavni. Glavno sporočilo raziskave ni o bogastvu in slavi. Najbolj jasno sporočilo 75-letne raziskave je: srečne in zdrave nas ohranjajo dobri odnosi. V raziskavi so izpostavljene tri velike lekcije o odnosih:

1. Družbene vezi so za nas resnično dobre in osamljenost ubija. Izkazalo se je, da so ljudje, ki so bolj povezani z družino, prijatelji in skupnostjo, bolj srečni, fizično bolj zdravi in živijo dlje kot ljudje, ki niso tako povezani. Ljudje, ki so od drugih bolj izolirani, so manj srečni, njihovo zdravje se prej poslabša, prej upade delovanje možganov in ti ljudje živijo krajša življenja.
2. Ni pomembno samo to, koliko prijateljev imamo, in to, ali smo ali nismo v partnerskem odnosu, temveč *kakovost* naših bližjih odnosov. Živeti v konfliktu je resnično slabo za naše zdravje. Na podlagi spremljanja njihovih življenj so lahko predvideli, kako bodo ostareli.

Pokazatelj tega pa je bilo zadovoljstvo v njihovih odnosih. Ljudje, ki so bili najbolj zadovoljni v svojih odnosih pri 50-tih, so bili najbolj zdravi pri 80-tih.

3. Dobri odnosi ne ščitijo samo naših teles, ampak tudi naše možgane. Ljudje, ki v partnerskem odnosu čutijo, da se ne morejo zanesti na drugega, izkusijo zgodnejši upad spomina.

Avtor prispevka, Robert Waldinger, predstavitev zaključni s stavkom:

»Dobro življenje je zgrajeno z dobrimi odnosi!«

Za dobre odnose smo skrbeli tudi v našem uredniškem odboru revije *Razredni pouk*. Ob tej priložnosti se zahvaljujem vsakemu članu uredniškega odbora posebej, ki je na svoj način prispeval k strokovnosti, pozitivnemu vzdušju in dobri energiji. Ponosna na naše dosedanje delo predajam revijo novi odgovorni urednici, prepričana, da v dobre roke!

Prijetno branje revije vam želim in ...

Poskrbite za dobre in tople odnose, da boste ostali srečni in zdravi! ■

Opomba

<sup>1</sup> Dostopno na: [www.ted.com/talks/robert\\_waldinger\\_what\\_makes\\_a\\_good\\_life\\_lessons\\_from\\_the\\_longest\\_study\\_on\\_happiness](http://www.ted.com/talks/robert_waldinger_what_makes_a_good_life_lessons_from_the_longest_study_on_happiness) (3. 1. 2017).



# Vključevanje likovnih del umetnikov v pouk likovne umetnosti

Doc. dr. Janja Batič  
Univerza v Mariboru,  
Pedagoška fakulteta

**Povzetek:** Članek predstavlja nekatere kriterije izbiranja likovnih del umetnikov, ki jih prikazujemo učencem pri pouku likovne umetnosti. Podrobneje je prikazana formula, po kateri lahko učitelj bolje razume likovno delo (umetnost = forma, tema in kontekst), ki ga želi vključiti v pouk. Osrednji del prispevka je namenjen prikazovanju reprodukcij likovnih del in njihovih omejitev pri delu z učenci v razredu. Reprodukcijske in omejitve so prikazane na konkretnih primerih, in sicer na primeru likovnega dela umetnika Henrija Matissa z naslovom *Papagaj in morska deklica* ter na primeru likovnega dela umetnika Edgarja Degasa z naslovom *Mala štirinajstletna plesalka*. **Ključne besede:** likovna umetnost, kriteriji izbora likovnih del, reprodukcija in original. **Incorporating Works of Artists into Arts Education. Abstract:** The article presents some of the criteria for selecting the works of artists that are shown to pupils during arts education. It describes in greater detail the formula with which a teacher can better understand the work of art (art = form, theme and context) that he/she wishes to incorporate into lessons. The central part of the paper is devoted to the showing of reproductions of works of art and their limitations when working with pupils in a classroom. The reproductions and limitations are demonstrated with concrete examples, namely with the work of artist Henri Matisse entitled *The Parakeet and the Mermaid* and with the work of artist Edgar Degas entitled *Little Dancer Aged Fourteen*. **Key words:** fine arts, criteria for selecting works of art, reproduction and original.

## Uvod

Vključevanje likovnih del umetnikov v pouk likovne umetnosti je utemeljeno v učnem načrtu že v opredelitvi predmeta,<sup>1</sup> in sicer: »Pri predmetu likovna vzgoja učenci spoznavajo, doživljajo in vrednotijo dediščino likovne umetnosti, pa tudi objekte sodobne vizualne in likovne kulture.« (Učni načrt 2011, str. 4) Učni načrt tako pred učitelja postavi zahtevno nalogo vključevanja del likovne umetnosti v pouk, pri čemer ne razlikuje med likovnimi pedagogi in razrednimi učitelji. Vključevanje se nanaša na izbiro likovnih del, analizo, načrtovanje pogovora ob likovnih delih ipd. Zato je povsem razumljivo, da se razredni učitelji pogosto težko odločijo, katero likovno delo izbrati in kako ga vključiti v pouk. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj strategij, ki bi lahko služile učiteljem razrednega pouka pri vključevanju likovnih del umetnikov v pouk.

## Izbiranje likovnih del

Eden od spregledanih kriterijev za izbiro likovnega dela umetnika v pouk je učiteljevo navdušenje nad nekim delom. Likovno delo mora najprej pritegniti učitelja, vzbuditi v njem interes za razmišljanje, postavljanje vprašanj in iskanje odgovorov, da bo pozneje lahko učence pritegnil v konstruktiven pogovor. Rebecca Shulman Herz (2010, str. 24) pravi: »Navdušenje je nalezljivo in bo pripravilo temelje za produktivno in zanimivo razpravo. Zelo redko se razvije dober pogovor o likovnem delu, ki ni pritegnilo učitelja.«

Naslednji kriterij za izbiro likovnih del je njihova primernost. Predstavljena likovna dela morajo biti zanimiva in primerna za učence, pri čemer je treba upoštevati stopnjo njihovega razvoja in teme, ki so primerne za razpravo (prim. Barrett 2004). Če so teme, o katerih se želimo pogovarjati, preveč

ali premalo zahtevne za učence, se razprava ne bo razvila.

Likovna dela umetnikov so na razredni stopnji najpogosteje vključena v uvodni del učne ure, zato je naslednje merilo izbora likovnih del povezanost z zastavljeno likovno nalogo. Izhodišče za vključevanje je učiteljevo raziskovanje likovnega dela, ki ga bo uporabil pri pouku. Najpogosteje se navezava na poznejšo likovno dejavnost učencev kaže v formalnih vidikih dela, npr. učitelj prikazuje risbo umetnika, analizira njegove formalne lastnosti, kot so likovni elementi (npr. črte, točka) in material (npr. oglje), učenci pa kasneje rišejo risbo in ob tem upoštevajo različne vrste črt, nizanje in križanje itd. Pri obravnavi učitelj ne sme zane-mariti ostalih komponent likovnega dela. Seveda ne poudarja vseh sestavin enako poglobljeno pri vseh obravnavanih primerih, vendar pa jih mora smiselno vključiti v pogovor, sicer dobijo učenci vtis, da je umetnikovo likovno delo zgolj skupek formalnih značilnosti. Pomoč pri učiteljevi analizi dela, ki je pogoj za kakovostno vključevanje likovnih del umetnikov v pouk, kaže shema (Sandell 2006, str. 34–36):

UMETNOST = FORMA + TEMA + KONTEKST

Forma: kompozicija likovnega dela, likovni elementi, velikost, likovna tehnika in materiali, način oblikovanja, slog itd.

Tema: kakšna je tema, kakšna je ideja (angl. *big idea*), vsebina dela, kakšni so vizualni viri, umetnostnozgodovinske reference, literarni viri, povezave z drugimi področji umetnosti in znanstvenimi disciplinami (naravoslovje, jeziki itd.).

Kontekst: kdaj in kje je bilo ustvarjeno delo, kdo ga je ustvaril, kdo je bil naročnik (če ima delo naročnika), zakaj je nastalo (namen), pomembnost dela (osebna, družbena, kulturna, zgodovinska, umetniška, izobraževalna itd.).

Tudi kadar so formalni vidiki dela v ospredju, mora učitelj najprej pri sebi uzavestiti temo in kontekst ter razumeti, kako te tri komponente tvorijo celoto likovnega dela, šele nato lahko likovno delo vključi v pouk. Ko učenci starosti primerno razumejo, kako »forma in tema sodelujeta znotraj določenega konteksta, spoznajo, kako ravnovesje teh sestavin oblikuje pomen, razkriva naravo likovnega dela in njegovo pomembnost ter smisel« (Sandell 2012, str. 2). Posledica takšnega spoznavanja likovnega dela »lahko vodi v večje angažiranje, razumevanje in apreciacijo umetnosti in

njenega odnosa do drugih predmetnih področij ter življenja samega« (prav tam).

Povedano drugače, umetnik ne ustvari dela zato, da se bo izražal s tankimi in debelimi črtami ali s toplimi in hladnimi barvami. To je le formalni del celote, ki je seveda zelo pomemben in ga je treba uzavestiti pri učencih. Hkrati pa je treba v pogovor vključiti še temo in kontekst (pri čemer moramo še enkrat poudariti prilagojenost pogovora razvojni stopnji učencev).

## Reprodukcija in/ali original

Kadar govorimo o likovnih delih pri pouku, pravzaprav govorimo o reprodukcijah. Duh in Zupančič (2013, str. 74) pravita, da morajo reprodukcije »biti verne, kakovostne, torej takšne, da se preko reproduciranja izgubi čim manj originalnih informacij«. Zdi se, da učitelji prevečkrat sami ne uzavestijo razlike med originalom in reprodukcijo. Barbara E. Savedoff (1993, str. 456) pravi, da je »gledanje reprodukcij postala paradigmatična umetniška izkušnja«, kar pomeni, da v sodobni likovnopedagoški praksi uporabljamo reprodukcijo namesto originala. Pomen originala tako nenamerno izničimo in gledanje reprodukcije sprejmemo kot temeljno likovno izkušnjo. Pri tem pa ne uzavestimo (ne sami in ne pri učencih), da obstajajo t. i. »nereproduktibilne lastnosti umetnosti« (Savedoff 1993, str. 455). Ena najopaznejših nereproduktibilnih lastnosti je merilo: reprodukcije, ki jih učitelj prikaže s pomočjo projekcije, so običajno vse enako velike, hkrati pa vemo, da je velikost pomemben element forme in lahko sama po sebi spreminja pomen prikazanemu delu. Podajanje velikosti del likovnih del (npr. v centimetrih) ni prav pogosto in pri mlajših učencih tudi ni smiselno. Koristen pripomoček so v takšnem primeru slike galerijskega prostora, fotografije oseb, slikanih ob likovnem delu ipd. To pomeni, da ob osrednji opazovani reprodukciji učencem prikažemo še manjšo fotografijo, na kateri so referenčne točke (drugi objekti, ljudje ipd.).

**Primer 1: Henri Matisse (1869–1954), *Papagaj in morska deklica* (1952)**, gvaš na papir, izrezan in zalepljen, ter oglje na bel papir, 337 x 768,5 cm, Muzej Stedelijk, Amsterdam.<sup>2</sup>

Na sliki je Matissovo delo fotografirano tako, da je izvzeto iz okolja; tako so običajno fotografirana



likovna dela v monografijah umetnikov, umetnostnozgodovinskih pregledih ipd. Pri prikazu reprodukcije tega likovnega dela v razredu lahko učencem prikažemo reprodukcijo iz knjige, jo fotokopiramo in povečamo na format papirja A3 ali pa jo prikažemo s pomočjo projektorja (širina reprodukcije je pogojena s širino projekcijskega platna). Nobeden od navedenih primerov ne omogoča, da bi mlajši učenci dobili predstavo o velikosti izvirnega likovnega dela. Glede na to, da se je kultura fotografiranja v zadnjih nekaj letih izjemno spremenila, je na spletu mogoče najti številne primere fotografij, ki jih v muzejih in galerijah fotografirajo obiskovalci. Čeprav gre za manj kakovostne fotografije, je njihova prednost v tem, da praviloma vključujejo gledalce pred likovnim delom. Takoj ko ob likovno delo postavimo človeka, postane človek referenčna točka, s pomočjo katere si lažje predstavljamo velikost originalnega dela.<sup>3</sup>

Način izrezovanja in lepljenja oblik je umetnik v svoje delo vpeljal že leta 1940, v zadnjem življenjskem obdobju pa je bila to prevladujoča oblika njegovega ustvarjanja.<sup>4</sup> Oblike so izrezane iz papirja, ki je pobarvan v enem odtenku (zeleno, modro, oranžna, rdeča idr.), in so prilepljene na belo podlago. Naslov dela je zelo pripoveden (Papagaj in morska deklica), saj gledalec najprej poišče obe figuri, in sicer žensko in papagaja, ki se pojavita v delu samo enkrat. Druge oblike (listje in granatna jabolka) se ponavljajo (<http://www.stedelijk.nl/en/artwork/2823-la-perruche-et-la-sirene>, 14. 8. 2015). Umetnik je svoje delo opisal z besedami: »Naredil sem majhen vrt okoli sebe, po katerem lahko hodim« (<http://www.moma.org/interactives/exhibitions/2014/matisse-in-the-studio.html>, 14. 8. 2015).

**Primer 2: Edgar Degas (1834–1917), Mala štiri-najstletna plesalka** (model iz voska narejen okoli leta 1880 in odlit leta 1922), kip iz bron (krilo iz bombaža, pentlja iz satena, podstavek iz lesa), 97,8 x 43,8 x 36,5 cm, Metropolitanski muzej umetnosti, New York.<sup>5</sup>

Na sliki je kip plesalke. Tudi pri fotografijah kipov, objavljenih v raznih pregledih likovne umetnosti in monografijah umetnikov, je kip pogosto izvzet iz okolja. Običajno je fotografiran samo z ene strani (glej pogled v prostoru od blizu<sup>6</sup> in od daleč<sup>7</sup>). Pri tridimenzionalnem objektu tako ne vidimo vseh

pogledov na delo, zato je za pridobivanje vtisa o opazovanem objektu treba poiskati več slikovnega gradiva. Velikost podamo z referenčno točko (ljudje, drugi objekti v prostoru), različne poglede pa s fotografijami, posnetimi z različnih pogledov (spredaj<sup>8</sup>, zadaj<sup>9</sup>, od strani<sup>10</sup>). Lahko si pomagamo z videoposnetki, ki so prav tako dostopni na spletu, npr. posnetek nekega obiskovalca dostopen na: <https://www.youtube.com/watch?v=U5KCvA3GJHw> (13. 8. 2015).

Degas je kip oblikoval po mladi plesalki Marie van Goethem. Originalni kip je narejen iz voska in je oblečen bolj dovršeno kot kasnejše verzije (krilo, steznik, baletni copati so iz tkanine, na glavi ima lasuljo)<sup>11</sup>. Šele po umetnikovi smrti leta 1917 so izdelali odlitek iz bron, dodali so krilo in trak iz tkanine. V javnih in zasebnih zbirkah je 28 takšnih kipov iz bron (Dorsey 1998).

Kip je bil prvič na ogled na razstavi impresionistov leta 1881 v Parizu. Naletel je na negativen odziv javnosti, ki je bila vajena idealiziranih ženskih figur v marmorju in ne prikazov vsakdanjega življenja (Henderson 2014).

Na obeh primerih smo opozorili na dve pomembni razliki med izvirnikom in reprodukcijo. Seveda so ob spremenjeni velikosti in odsotnosti ogleda kipa z lastnim gibanjem na reprodukcijah še druge pomanjkljivosti, ki jih moramo uzavestiti. Barbara E. Savedoff (1993, str. 457–460) omenja še barvo, površino, izgubo fizične prisotnosti, odsotnost obdajajočega arhitekturnega prostora itd.

## Sklep

Pouk likovne umetnosti je tesno vezan na prikazovanje reprodukcij likovnih del. Ob jasno oblikovanem cilju, zakaj želimo pokazati neko reprodukcijo, ter dobrem poznavanju izbranega dela (po formuli umetnost = forma, tema in kontekst), je treba razumeti, da je to še vedno zgolj nadomestna likovna izkušnja. Informacije, ki se pri reprodukcijah (tudi pri zelo kakovostnih) izgubijo, je treba dopolnjevati s fotografijami z referenčnimi točkami ter pogledi. Kadar je le mogoče, je prav, da učencem omogočimo ogled originalnih likovnih del v avtentičnem prostoru (muzej, galerija) in krajše učne sprehode z namenom doživljanja arhitekturnega prostora in umetnosti v javnem prostoru. Seveda je prvi pogoj za vključevanje del likovnih umetnikov v pouk učiteljeva pozitivna na-

ravnost do likovne umetnosti in želja po spoznavanju in raziskovanju likovnih del. ■

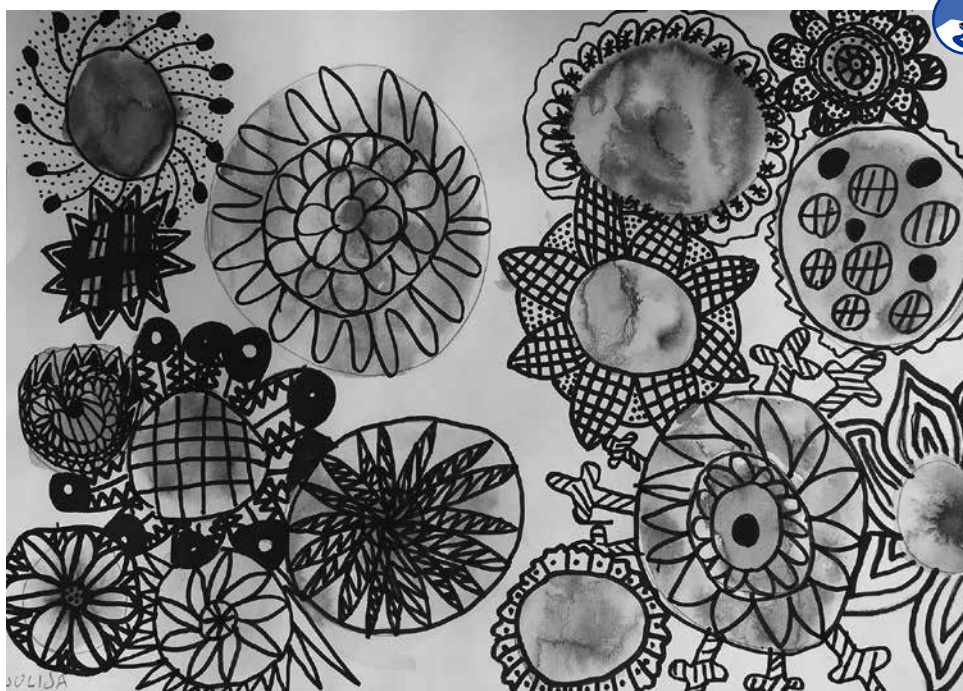
#### Viri in literatura

1. Barrett, T. (2004). Improving Student Dialogue About Art. *Teaching Artist Journal* 2(2), 87–94. Dostopno na: [http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/Barrett%20\(2004\)%20Improving%20Student%20Dialogue.pdf](http://www.terrybarrettosu.com/pdfs/Barrett%20(2004)%20Improving%20Student%20Dialogue.pdf) (6. 8. 2015).
  2. Dorsey, J. (1998). Degas' 'Little Dancer' is still on the point of controversy. An exhibit at the BMA explores the famous tutu-clad sculpture, variously described as ancient and modern, an example of depravity or the epitome of a classical dancer. Dostopno na: [http://articles.baltimoresun.com/1998-10-11/features/1998284216\\_1\\_classical-sculpture-original-sculpture-dancer](http://articles.baltimoresun.com/1998-10-11/features/1998284216_1_classical-sculpture-original-sculpture-dancer) (14. 8. 2015).
  3. Duh, M., Zupančič, T. (2013). Likovna apreciacija in metoda estetskega transferja. *Revija za elementarno izobraževanje* 6(4), 71–86.
  4. Henderson, A. (2014). The True Story of the Little Ballerina Who Influenced Degas' Little Dancer. Dostopno na: <http://www.smithsonianmag.com/smithsonian-institution/true-story-little-ballerina-who-influenced-degas-little-dancer-180953201/?no-ist> (14. 8. 2015).
- Sandell, R. (2006). Form + Theme + Context: Balancing Considerations for Meaningful Art Learning. *Art Education* 59(1), 33–37. Pridobljeno iz JSTOR, 9. 8. 2015.
5. Sandell, R. (2012). What Excellent Visual Arts Teaching Looks Like: Balanced, Interdisciplinary, and Meaningful. Dostopno na: [http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA\\_WhitePapers\\_3.pdf](http://www.arteducators.org/advocacy/NAEA_WhitePapers_3.pdf) (13. 8. 2015).
  6. Savedoff, B. (1993). Looking at Art through Photographs. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 51(3), 455–462. Pridobljeno iz JSTOR, 10. 8. 2015.

7. Shulman Herz, R. (2010): *Looking at art in the classroom. Art investigations from the Guggenheim Museum*. New York in London: Teachers College, Columbia University.
8. *Učni načrt Likovna vzgoja*. (2011). Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_likovna\\_vzgoja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_likovna_vzgoja.pdf) (13. 8. 2015).

#### Opombe

- 1 Veljavni učni načrt uporablja poimenovanje predmeta likovna vzgoja, vendar je predmet preimenovan v likovna umetnost.
- 2 Dostopno na: <http://www.newsweek.com/photos-henri-matisse-cutouts-joy-painting-scissors-280305> (13. 8. 2015).
- 3 Dostopno na: [https://c1.staticflickr.com/9/8747/17030048985\\_308b66994f\\_b.jpg](https://c1.staticflickr.com/9/8747/17030048985_308b66994f_b.jpg) (13. 8. 2015).
- 4 Dostopno na: <http://habituallychic.luxury/wp-content/uploads/sites/2/2014/10/11-henri-matisse-the-cut-outs-moma-2014-habituallychic1.jpg> (13. 8. 2015).
- 5 Dostopno na: <http://www.wga.hu/art/d/degas/6/sculpt05.jpg> (13. 8. 2015).
- 6 Dostopno na: <https://kellywalkerstudios.files.wordpress.com/2013/05/degas-little-dancer-front.jpg> (13. 8. 2015).
- 7 [http://www.metmuseum.org/-/media/Images/Visit/Galleries/European%20Paintings/EP\\_815\\_1.jpg?h=299&mw=611&w=611](http://www.metmuseum.org/-/media/Images/Visit/Galleries/European%20Paintings/EP_815_1.jpg?h=299&mw=611&w=611) (13. 8. 2015).
- 8 Dostopno na: <http://graphics8.nytimes.com/images/2008/09/03/arts/design/degas5.jpg> (13. 8. 2015).
- 9 <https://kellywalkerstudios.files.wordpress.com/2013/05/degas-little-dancer-back.jpg> (13. 8. 2015).
- 10 [http://4.bp.blogspot.com/-0Jdkd5dLGF4/TgDcL6\\_ocul/AAAAAAA-ALfs/rfoizYemPUM/s1600/DSC\\_0106.JPG](http://4.bp.blogspot.com/-0Jdkd5dLGF4/TgDcL6_ocul/AAAAAAA-ALfs/rfoizYemPUM/s1600/DSC_0106.JPG) (13. 8. 2015).
- 11 <https://www.pinterest.com/pin/245375879674599197/> (14. 8. 2015).





# Arheologija v šoli

Adrijana Likar  
Bojana Drufovka  
Bogomir Furlan  
Osnovna šola Lucijana  
Bratkoviča Bratuša Renče  
Jasna Furlan  
The Ancient Technology  
Centre

**Povzetek:** Živimo v stalnem pričakovanju sprememb, istočasno pa se jih bojimo. Nihamo med hrepenenjem in zakonitostmi, o katerih nas uči preteklost. Morda je to razlog, da si v šolskem prostoru včasih ne upamo več. Strah pred spremembami lahko premagamo le s skupnimi močmi in sodelovanjem, ki nam daje oporo in pogum. Preteklost nas uči, da rešitev ne moremo pričakovati nekje od zunaj, temveč jih moramo oblikovati znotraj sebe. V pomoč za razumevanje preteklosti nam je arheologija, ki pa je bila doslej zaprta v lastne sfere. S projektom Arheologija v šoli smo pokazali, kako se učni proces in arheologija učinkovito dopolnjujeta. Rezultat pa je učinkovito privzganje pozitivnega odnosa do kulturne dediščine in senzibiliziranje mladih za to področje. **Ključne besede:** arheologija, aktivne oblike pouka, kulturna dediščina. **Archaeology in School. Abstract:** We are constantly anticipating change, but at the same time fearing it. We are wavering between longing and the laws we have been taught by the past. Perhaps that is why we sometimes no longer dare to take risks in school. We can overcome the fear of change only by joining forces and working together, thus acquiring the needed support and courage. The past teaches us that we cannot expect solutions to appear from outside, but from within. Helping us to understand the past is archaeology, which has until now been closed off in its own sphere. The Archaeology in School project demonstrated how the teaching process and archaeology complement one another effectively. The end result is the effective imparting of a positive attitude towards cultural heritage and the sensitising of young people in that regard. **Key words:** archaeology, active forms of instruction, cultural heritage.

## Uvod

V nekaterih državah je vstopanje arheologije v šole že dolgoletna praksa, v Sloveniji pa se porajajo šele prvi začetki. S projektom Arheologija v šoli smo želeli učencem razložiti pojem kulturna dediščina, oblikovati spoštljiv odnos do preteklosti in jim poskušali s sodelovanjem dveh različnih strok na podlagi pridobljenih znanj, spretnosti in veščin izoblikovati pozitiven ustvarjalen odnos do sebe, do svoje okolice, do svojega naroda in ustvarjalnega načina življenja. Arheologija odstira predvsem s plastmi zemlje in časom prekrito preteklost, pedagogika pa ves čas poskuša posredovati uporabna znanja za prihodnost. Z medpredmetnim, aktivnim, sodelovalnim, raziskovalnim učnim procesom v učencih zbudimo radovednost

in željo po lastnem raziskovanju. Arheologija pa iz zaprtih krogov stopi v širši prostor in tako postane bolj razumljiva tudi nestrokovnjakom.

V Osnovni šoli Lucijana Bratkoviča Bratuša Renče počnemo drzne stvari, a se zavedamo, da sami ne zmoremo in da ne znamo vsega. V učni proces vključujemo zunanje izvajalce. S projektom je svoja strokovna znanja v učni proces vnesla takrat še absolventka arheologije Jasna Furlan.

## Pogled na skupno delo z zornega kota arheologinje

Projekt je nastal v okviru diplomske naloge, ki sem jo zagovarjala na Oddelku za arheologijo na Univerzi v Ljubljani (Furlan 2014).



Uničevanje arheološke dediščine, s katerim sem se srečevala, me je spodbudilo, da iščem dolgoročno rešitev za ta problem. Arheološka stroka se je v zadnjih letih osredotočala predvsem na strokovna vprašanja in raziskovanje najdišč, s tem pa je precej zanemarila posredovanje svojih spoznanj javnosti. Glavna ideja naloge je bila, da moramo razširiti zavest o arheološki dediščini (o njenem obstoju in pomenu), če jo želimo varovati in ohraniti za zanamce. Če uspemo doseči zanimanje za dediščino že pri otrocih, jih bo to spremljalo na njihovi življenjski poti, tudi ko se sicer pojavijo druge prioritete.

To poslanstvo do neke mere opravljajo muzeji, ki pogosto predstavljajo edini ali pa vsaj najintenzivnejši stik šolarjev z dediščino – šolarji torej le prek muzejev oblikujejo svoj odnos do nje. A šolski obiski v muzejih niso tako pogosti in so običajno del natrpanega urnika ekskurzij, zato morda nimajo dovolj močnega vpliva na izoblikovanje odnosa do dediščine in zavedanja, da je to vrednota, ki jo je treba varovati. Ob muzejski izkušnji bi se morali učenci z dediščino v živo srečevati tudi v sklopu rednega pouka, a je žal največja ovira za tak pouk pomanjkanje informacij za učitelje.<sup>1</sup>

## Kako učencem na njim razumljiv način približati pojma »arheologija« in »kulturna dediščina« ter delo arheologa?

Projekt na Osnovni šoli Lucijana Bratkoviča Bratuša Renče se je začel kot nadgradnja kulturnih dni na temo arheologije, ki sta jih učiteljici petih razredov že izvedli v preteklih letih. Ker so bile enodnevne delavnice med učenci dobro sprejete, smo želeli preizkusiti, ali je mogoče tovrstne vsebine razširiti in jih vplesti v vsakdanji pouk. Prvi korak je bil natančen pregled učnih načrtov, na podlagi katerih so bile oblikovane teme in vsebine projekta. Izbrane teme so omogočale, da se vsebine, vezane na vsakdanje življenje in sodobnost, predstavijo skozi prizmo preteklosti. Pri tem je bilo ključno, da so bile informacije podane s pomočjo primerov rimske dediščine s prostora Slovenije, poseben poudarek pa je bil na uporabi virov iz domačega okolja učencev. Pomembna

kriterija pri izbiri virov sta bila tudi njihova dostopnost in nazornost.<sup>2</sup>

Zaporedje tem je bilo izbrano načrtno, saj so se vsebine navezovala druga na drugo, tako da je vsaka nova nadgradila prejšnjo. Nove informacije so se povezovale s starimi po principu od znanega k neznanemu. Pri tem je bil poudarek na primerjavi med sedanostjo (sodobnim načinom življenja, ki ga otroci poznajo) in preteklostjo (rimskim obdobjem). To je učencem omogočilo, da so sami iskali podobnosti in razlike med obojima.

Poudarek je bil ves čas na aktivnosti učencev.

Razlage so bile skržene na podajanje temeljnih informacij, podprte s slikovnim gradivom (fotografije, risbe, zemljevidi, risarske in računalniške rekonstrukcije itd.), občasno tudi z video gradivom (3D animacije), avtentičnimi predmeti in replikami najdenih predmetov. Pouk smo gradili predvsem na raziskovalnem in praktičnem delu in drugih oblikah aktivnega pouka.

Učiteljici petih razredov zelo natančno poznata učne načrte, zato sta lahko učinkovito implementirali specialno arheološko znanje v redni pouk.

To pa ne pomeni, da je bilo za skupno načrtovanje potrebnega manj časa. Da lahko arheologija in pedagoška praksa učinkovito hodita druga ob drugi, se je pokazalo tudi s tem, da sva z učiteljico pogosto menjali vloge. Pogosto tudi ni bilo mogoče ločiti, katera trenutno vodi proces, saj sva bili ves čas aktivni obe in druga drugo dopolnjevali.

## Učiteljici Adrijana Likar in Bojana Drufovka sta zapisali

Pouk sva načrtovali medpredmetno, izhajajoč iz splošnih in operativnih ciljev predmeta družba. Pri predmetih slovenščina, gospodinjstvo, likovna umetnost, naravoslovje in tehnika, matematika, šport, glasbena umetnost in angleščina pa smo v posameznih dnevih, pri katerih so potekale posamezne dejavnosti, poiskale ustrezne cilje, ki so se vključevali kot podporni cilji.

Ker v nadaljevanju sledi podrobnejši opis izvedbe vseh posameznih delov projekta, sva se odločili, da kot primer načrtovanja na kratko zapiševa le pripravo kulturnega dne, ki je bil uvod v projekt. Ta dan sva se oprli na cilje iz družbe, slovenščine in likovne umetnosti (splošne, operativne in tudi vzgojne).



## Cilj kulturnega dne

V izvajanju kulturnih dni so učenke in učenci aktivni (sprejemajo, doživljajo in se izražajo).

### Učenke in učenci:

#### Družba

- Spoznajo pojem arheologija in delo arheologa.
- Spoznavajo življenje ljudi v preteklosti (zlasti v domači pokrajini) in ga primerjajo z današnjim življenjem.
- Spoznavajo razdeljenost preteklosti na zgodovinska obdobja in se orientirajo v času z uporabo časovnega traku.
- Raziskujejo preteklost z uporabo različnih virov in dejavnosti.
- Spoznavajo načine življenja danes in v preteklosti.
- Ugotavljajo razmerja med posameznikom in različnimi skupnostmi, družbo ter njihovim naravnim in kulturnim okoljem, primerjajo dediščino preteklosti in sodobnost.
- Razvijajo pozitiven odnos do naravne in kulturne dediščine.

#### Slovenščina

Učenci v izmenjujočih se aktivnih oblikah dela (npr. individualna, v manjših skupinah, frontalna, v dvojicah) problemsko in procesno razvijajo osebno in narodno identiteto, sporazumevalno zmožnost v slovenskem jeziku, in sicer:

- pogovarjanje o življenju ljudi v preteklosti,
- razlaganje manj znanih besed,
- branje, razumevanje in pomnjenje o življenju nekoč,
- povzemanje zgradbenih značilnosti opisovanja/opisa življenja nekoč.

#### Likovna umetnost

- Razvijajo občutljivost do likovne kulturne dediščine in kulturne različnosti.
- Razvijajo ustvarjalne likovno izrazne zmožnosti in negujejo individualni likovni izraz.
- Razvijajo sposobnost opazovanja, prostorske predstavljivosti in vizualizacije, likovno mišljenje, likovni spomin in domišljijo.
- Se seznanjajo z likovnimi tehnikami (materiali, orodji in tehnologijami).
- Ob uporabi različnih materialov, orodij in tehnologij razvijajo motorično spretnost in občutljivost.

V tem dnevu smo razvijali tudi druge vrste ključnih zmožnosti, kot na primer:

- nebesedno sporazumevanje,
- samoiniciativnost in ustvarjalnost,
- raziskovanje,
- kritičnost do svojega sporazumevanja in do sporazumevanja drugih ljudi,
- utemeljevanje svojega mnenja,
- vživljanje v nove sporazumevalne okoliščine,
- sodelovanje in podjetnost,
- zmožnost načrtovanja postopkov za izboljšanje svojega dela,
- učenje učenja,
- uporabo znanja v vsakdanjem življenju,
- medkulturnost.

V tem dnevu smo se pogovarjali, opazovali, napovedovali, raziskovali, utemeljevali, igrali različne vloge, se vživljali, praktično delali ... in se ob tem tudi učili na nevsakdanji način.

Pri učencih smo zaznali interes in pripravljenost za nadaljnje raziskovanje preteklosti v povezavi z aktualnim dogajanjem v domačem okolju.

## Projekt

Po uspešno izvedenem arheološkem dnevu v obeh oddelkih sva v evalvaciji ugotovili, da je zanimanje učencev za raziskovanje preteklosti veliko, a premalo poznano. Odločili sva se, da skupaj raziščemo življenje ljudi v domači pokrajini v času rimske civilizacije. Dodatno so bili motivirani, saj je pred nekaj leti potekalo izkopavanje v bližnji Bukovici, kjer so odkrili pomembne najdbe in sledove življenja Rimljanov. Istočasno je Občina Renče-Vogrsko podprla pripravo razstave iz omenjenih raziskav in omogočila izdajo knjige ter videa o Rimskodobni Bukovici. Tako so učenci znanja, ki so jih pridobili v šoli, lahko dopolnili v lokalni skupnosti in v domačem okolju.

Po tehtnem premisleku, ponovni podrobni preučitvi učnih načrtov za peti razred in ob podpori vodstva šole smo s pomočjo absolventke arheologije Jasne Furlan naredile natančen izvedbeni načrt. Cilj je bil spodbuditi učencev k lastni aktivnosti in jim hkrati omogočiti lasten razvoj in napredek pri osvajanju učnih vsebin, veščin in znanj. Pri načrtovanju smo (poleg zgoraj navedenega) že v samem začetku razmišljale, kako bi našle pravo razmerje med skupinskim delom in

hkrati omogočile vsakemu posamezniku individualni razvoj njegovih močnih področjih. Glavni cilj je bil, da bi bil vsak udeleženec v učnem procesu uspešen in bi pri skupinskem delu tudi prispeval k realizaciji zastavljenega cilja. Sklope iz učnega načrta, povezane s cilji posameznih predmetov, smo strnile v šest celodnevni dejavnosti in jih poimenovala »Rimski dnevi v šoli«.

To so bili:

1. RIMSKO OBDOBJE, RIMSKA DRUŽBA, ZUNANJI VIDEZ
2. RIMSKA DRUŽINA, OTROŠTVO, ŠOLA
3. VSAKDANJE ŽIVLJENJE V RIMSKEM OBDOBJU
4. NASELJA IN BIVALIŠČA V RIMSKEM OBDOBJU
5. RIMSKA VOJSKA IN PREHRANA V RIMSKEM OBDOBJU
6. EKSKURZIJA PO VIPAVSKI DOLINI: BUKOVICA-VIPAVA-AJDOVŠČINA.

Skupaj z otroki smo pregledale tematske sklope in se o njih pogovorili, starše pa smo na roditeljskem sestanku seznanile z načrtom za izvedbo. Učence smo prosile tudi za ideje, s katerimi bi dopolnili naše vsebine. Tako smo učence vključili že v fazi načrtovanja pouka, kar je bila zanje še dodatna motivacija.

V začetku so bili učenci še zadržani. Predlogov v tej fazi še ni bilo. Vsi pa so se strinjali z načrtovanjem in izrazili podporo. V dejavnosti smo vključile cilje, vsebine in standarde znanj iz učnega načrta za slovenščino, družbo, matematiko, likovno umetnost, gospodinjstvo, naravoslovje in tehniko ter šport. Nismo se osredotočile le na operative cilje, temveč smo črpale vire tudi v splošnih ciljnih posameznih predmetnih področjih, vse skupaj pa smo povezale s projektom Bralna pismenost oziroma Učenje učenja, ki na naši šoli v sodelovanju z Zavodom RS za šolstvo, Območno enoto Nova Gorica, intenzivno poteka že nekaj let.

Že v fazi načrtovanja smo učence in starše seznanile tudi z ocenjevanjem znanja v skladu s standardi znanja iz učnih načrtov.

Skozi proces izvedbe so se v timsko delo (poleg nas treh) vključile še učiteljica tujega jezika angleščina, učiteljica glasbene umetnosti in učiteljica gospodinjstva. Po evalvaciji vsakega posameznega dne in ob načrtovanju naslednjega

so se nam glede na želje, spretnosti in zmožnosti učencev porajale nove ideje, ki so bile uresničljive in se niso oddaljevale od prvotno zastavljenega projekta. Pri tem smo upoštevale mnenja, predloge in ideje učencev.

Evalvacija ob koncu dne je pokazala, da smo uresničili načrtovane dejavnosti in cilje učnega načrta. Na podlagi ugotovitev in opažanj smo načrtovali aktivnosti naslednjega dne. Tako je dozorela ideja o zaključku projekta v »velikem slogu«, kjer smo se v dopoldanskem času predzadnjega, torej šestega »rimskega dne« predstavili vsem našim »vrtičkarjem« (otrokom vrtca, ki deluje v okviru naše šole) in vsem učencem od prvega do devetega razreda. V popoldanskem času pa smo izvedli prireditev za starše in širšo javnost. Na ta način smo se jim želeli oddolžiti za vso materialno in nematerialno podporo v času izvajanja projekta. Uspeli smo izvesti veliko dejavnosti brez dodatne finančne obremenitve šole ali staršev in – kar je ravno tako pomembno – vse izdelke, plakate, predstavitve, jedi ... smo izdelali, uredili in pripravili v šoli v času pouka.

## Potek rimskih dni

**Prvi dan** je bil namenjen arheologiji, kjer so bili poglobljeni cilji, da učenci spoznajo pojem kulturna dediščina in razvijejo pozitiven odnos do nje, umestijo dogodke v domačem kraju v časovni trak in spoznajo pojem arheologija in delo arheologa. Razlagi je sledilo pravo iskanje ostalin v ta namen prirejenem »terenu«, na način, kot to delajo arheologi. Spoznavali smo rimsko obdobje, tedanja družbo in zunanjo podobo ljudi. Prepletali so se cilji in vsebine več predmetov: **družba**, kjer smo se seznanili s starim vekom v Sloveniji (značilnosti rimskega obdobja), raznolikostjo družbe (v sedanosti in rimskem obdobju) z uporabo različnih virov za pridobivanje novih spoznanj; predmet **gospodinjstvo** je v okviru tematskega sklopa tekstil in oblačenje omogočal razvijanje spretnosti, delovnih navad, vztrajnosti in natančnosti za vsakdanja opravila (izdelava oblačil, obutve in nakita), pri predmetu **likovna umetnost** smo spoznavali podobo Rimljanov in na podlagi opazovanja umetniških del (kipi, reliefi) izdelovali kostume (tunika/toga), čevlje in ogrlice iz gline.



Slika 1: Učenec, urejen po modi rimskega senatorja. Togo in čevlje je izdelal sam (foto: Jasna Furlan).

**V drugem rimskem dnevu** smo spoznavali rimsko družino, otroštvo in šolanje. Učili smo se branja različnih virov, prvič smo se lotili tudi branja epigrafskih spomenikov, na podlagi katerih smo skušali odkriti zakonitosti rimskega poimenovanja, ob opazovanju slike rimskih otrok pri pouku pa ugotoviti značilnosti rimskega pouka (kdo je udeležen, kje poteka pouk, katere didaktične pripomočke so uporabljali ...). Preiskusili smo se tudi v igri vlog. Zavrteli smo časovni stroj in se preselili v rimsko šolo, kjer smo s pisali na voščene tablice. Spretnosti in veščine smo urili tudi pri izdelavi mozaika.

**Tretji dan** smo namenili proučevanju vsakdanjega življenja v rimskem obdobju (prosti čas, verovanje, odnos do umrlih, čas in denar). Učenci so se posvetili branju različnih virov (branju risb in različnih besedil: mitu o Evropi, besedilu o dirkah z vozovi, besedilu o prazniku *Parentalia* ...), opazovanju arheoloških predmetov. Delali so z učnimi listi (vsakdanje življenje, verovanje, koledar) in računali (reševanje bese-

dilnih nalog, pri katerih je rezultat treba zapisati z rimskimi števili).

**Do četrtega** dne smo o Rimljanih in o njihovem življenju izvedeli in spoznali že veliko. Znanje o naseljih in bivališčih smo dopolnili s pomočjo fotografij najdišč, rekonstrukcij in računalniških animacij rimskih stavb. Učenci so urili tudi znanje tujega jezika, saj so ob opazovanju animacije v angleškem jeziku spoznali imena bivalnih prostorov in predmetov v rimskem domu.

Ponovno se je pokazalo, kako pomembno je uporabljati primere iz lokalnega okolja (npr. primer strešne kritine z odtisom pasje tačke iz Bukovice), saj s tem še poglobimo njihovo radovednost. Svoje predznanje povezujejo z novo pridobljenim znanjem. Lažje tudi razumejo vzročno-posledično povezanost med preteklimi in sedanjimi izkušnjami. V obstoječih učnih gradivih je žal premalo virov iz domačega in slovenskega prostora, tuji viri in literatura pa lahko povzročijo napačne predstave in razumevanje preteklosti. Primeri transporta po reki Ljubljanici in slike ladij so navdušile zlasti dečke. Gledano z današnjimi očmi si namreč težko predstavljamo tovorni promet po reki Ljubljanici, tudi cestni promet si je lažje predstavljati ob konkretnih slikah.

Naše veščine smo izboljševali iz dneva v dan, tokrat pa smo trenirali tudi potrpežljivost in vztrajnost. Učenci so ta dan delali v heterogenih skupinah. Vsak učenec je po svojih zmožnostih in sposobnostih pripomogel k izdelavi maket rimskega bivališča in uporabnih predmetov, ki smo jih umestili v ta bivališča. Do izraza so prišle zlasti samostojnost, iznajdljivost, ustvarjalnost in ročne spretnosti. Nekateri učenci so bili ročno zelo spretni, drugi bolj ustvarjalni, tretji so poskrbeli za bolj estetski videz. Nekateri so se izkazali z ročnimi spretnostmi pri izdelavi drobnih predmetov iz gline, tisti, ki so bili pri teh spretnostih manj uspešni, pa so pokazali svoje retorične sposobnosti, saj so uspešno predstavili bivališče in uporabnost predmetov v njih.

Razen občasnih nasvetov so delo opravili sami. Samoiniciativno so si pomagali in dopolnjevali ideje. Na koncu so nas učenci presenetili, saj so želeli makete dopolniti v skladu s tem, kar so slišali pri pouku. Zanimivo je bilo tudi poslušati njihove pogovore ob delu, ko so se med seboj opozarjali na detajle (npr. to, da mora biti okno v kuhinji zelo majhno, saj je bil to temen prostor).



Slika 2: Učenci so pri izdelavi makete rimskega doma – kljub temu da je bila njihova naloga predstaviti le zunanost stavbe – samoiniciativno dodali detajle, ki jih je bilo mogoče videti skozi odprtine v strehi: bazenček v atriju in drevesa na zunanjem vrtu doma (foto: Jasna Furlan).

**Peti dan** ali »finale« je bil za učence še posebej zanimiv. Najprej smo brali kratka besedila: odlomek Tacitovih *Analov*, ki govori o uporu vojakov na slovenskem ozemlju, ter odlomek Petronijevega *Satirikona*, ki daje vtis veličastnosti rimskih gostij. Delo se je nadaljevalo v dveh skupinah, ločenih po spolu. Deklice so se spretno lotile priprave različnih jedi po rimskih receptih, fantje pa so se v tem času učili osnovnih vojaških formacij in bojnih taktik. Rimski legionar (član društva *Vespesjan*) jim je v predstavi predstavil osnovne značilnosti rimske vojske in osnovne vojaške taktike. Nato je skupino učencev postrojil v vrsto in jih naučil osnovnih ukazov, korakanja in formacijo želve (*testudo*). Uprizorili so pravi spopad dveh vojaških skupin. V drugem delu priprav na predstavitev projekta sta se skupini zamenjali. Deklice so ponovile rimske plese, ki so se jih naučile že prej pri pouku, dečki pa so novo pridobljene vojaške spretnosti nadgradili v šolski kuhinji ob pomoči učiteljice gospodinjstva in se »spopadli« s kuharskimi recepti rimskodobne hrane.

Že dopoldanski del je bil prežet s posebnim vzdušjem, saj se je zaključil s predstavitev pridobljenih znanj, spretnosti in veščin ostalim šolarjem in otrokom vrtca.

Vznemirjenje se je preneslo v popoldanski čas, ko so učenci pod vodstvom vseh strokovnih delavcev, sodelujočih v projektu, svoje delo predstavili staršem in krajanom. Prikazali so vojaške spretnosti in plese. Na ogled so postavili razstavo izdelkov, ki so nastajali v času projekta, in jo predstavili. Pripravili so pokušino rimskih jedi ter predstavili hrano in recepte. Na koncu pa smo si vsi ogledali še kratek film, ki je bil posnet med projektom. Vsi prisotni so bili nad rezultati projekta navdušeni in hkrati nemalo presenečeni, koliko novega znanja so v tem obdobju osvojili njihovi otroci, katere veščine so razvili in kako spretno in izvirno so bili izdelani številni izdelki, na katere so bili tudi učenci ponosni. To so pokazali s tem, da so jih želeli čim prej odnesti v varna domača zavetja. Žal jim nismo mogli ustreči, saj je bila razstava postavljena na ogled še nekaj dni za vse, ki se predstavitve niso udeležili.



Slika 3: Priprava hrane po rimskih receptih (foto: Nejc Dolinar).



Slika 4: Rimska vojska – formacija »Želva« (foto: Jasna Furlan).



Slika 5: Ples rimskih deklet (foto: Jasna Furlan).

Projekt je imel številne pozitivne učinke, med drugim je navdihnil učence 3. e razreda, ki so pod mentorstvom razredničarke v naslednjem šolskem letu napisali knjigo *2014 korakov*. Knjiga je prejela nagrado na mednarodnem natečaju za najboljšo otroško in mladinsko knjigo v Avstriji. Tudi na natečaju za najboljšo literarno glasilo, literarne zbornike ter knjige, ki ga v okviru Roševih dni razpisuje revija *Mentor*, ni ostala neopažena. Po končanem delu smo se z učenci pogovorili o njihovih vtisih o projektu, pri čemer je vsak od njih povedal, kateri del mu je bil najljubši in kateri najmanj. Zanimale in navduševale so jih različne stvari, vsi pa so izpostavili, da so imeli najraje praktični del, ko so izdelovali različne izdelke. Ugotavljali smo tudi, kaj jim je povzročalo največ težav. V 5. a so bila to rimska imena, v 5. e pa oblačila.

Dejavnosti se niso dogajale samo v projektnih dnevih. Vsebinsko in praktično so se prepletale z rednim poukom.

Za »nagrado« ali bolje rečeno nadgradnjo projekta, smo se odpravili še na ekskurzijo po Vipavski dolini, kjer smo na terenu spoznali to, kar smo obravnavali v šoli.

Ta potep smo začeli z ogledom razstave Rimskodobna Bukovica, na kateri je bil predstavljen izbor najdb v izkopavanjih v Bukovici (Bukovica – Britof 2008) skupaj z interpretativni panoji, ki so predstavili pomen Bukovice v rimskem obdobju. Ti so jo umestili v širši okvir znotraj časa in prostora. Ob zemljevidih in risarski rekonstrukciji domnevne prepedene postaje *Ad Fornulos* so si učenci

ustvarili slikovno predstavo. Temu je sledil ogled predmetov z izkopavanj. S pomočjo vprašanj so učenci sami poskušali prepoznati, kateri predmeti so v vitrinah, kako se imenujejo, iz katerih materialov so narejeni in predvsem čemu so služili. Na podlagi tega so skušali ugotoviti, katero temo predstavlja vsaka od štirih vitrin (bivališče, skrb za gospodinjstvo, priprava hrane in prehranjevanje ter videz posameznika).

Arheološko pot smo nadaljevali v Ajdovščini (*Castra*), kjer smo s pomočjo bodoče arheologinje spoznavali rimsko utrdbo in se orientirali v sodobnem mestu ob iskanju sledov preteklosti.

Zaključili smo polni prijetnih vtisov na ta zelo obširno zastavljen projekt, ki je bil zahteven, a zelo uspešen. Trud ni bil zaman. Sodelujoči smo vanj vložili veliko energije, znanja, potrpežljivosti in vztrajnosti. Rezultati projekta so bili za vse nosilce dejavnosti spodbudni in ohrabrujoči. Potrdili smo, da je v šoli cilje posameznih predmetov mogoče uresničiti po različnih poteh ter z otrokom in okolju prilagojenimi dejavnostmi. V učnih načrtih so obvezujoči cilji, vsebine in gradiva pa si izbira učitelj sam. Kljub obsežnemu delu nas ob težavah ni premagalo malodušje, temveč smo vsi vztrajali do konca projekta in ga zaključili, obogateni z novimi spoznanji. Poleg znanj, ki smo jih pridobili v času projekta, smo se učili drug od drugega, si med seboj pomagali in v razredu stkali novo klimo. Učiteljice smo otroke spoznale celovito in iz zornega kota, ki je težje opazen pri običajnem pouku. Pri vsakem učencu posebej smo lahko opazovale njegova močna področja in področja, kjer potrebuje dodatno spodbudo. Učencu smo sproti dajali ustrezno povratno informacijo.

Projekt nam je dal veliko gradiva, ki ga lahko uporabimo pri pouku tudi z naslednjimi generacijami. Uporabijo ga lahko tudi drugi učitelji v naši šoli in v šolah, ki bi želele delati na podoben način kot mi. Utrip, dejavnosti in proces so prikazani tudi na videu, ki je bil izdelan kot spremljava dejavnosti. Nenačrtovano smo se znašli tudi v projektu s sorodno temo, ki ga je izpeljala Občina Renče-Vogrsko. Občina je v času, ko je na šoli potekal projekt Arheologija v šoli, zaupala snemanje filma o Rimskodobni Bukovici sedaj žal že pokojnemu režiserju, novinarju in publicistu Jadranu Strletu. Ta je bil nad našimi dejavnosti in vtisi učencev, udeleženih v projektu, tako navdušen, da jih je vključil v svoj film<sup>3</sup>.

## Pogled na prehojeno pot sedaj že diplomirane arheologinje

S stališča arheologa je bila največja vrednost projekta Arheologija v šoli ta, da je pokazal, da je lahko arheologija resnično vir vseživljenjskega učenja in navdiha in da je vključevanje arheologije v šolo ne le možno, ampak pomembno za razumevanje in razvijanje odnosa mlajših generacij do kulturne dediščine. Diplomatska naloga je bila poskus odpiranja vrat arheologiji v šolski prostor. Skozi projekt so učenci na zanimiv in dinamičen način, z aktivnim sodelovalnim učenjem, ob vključenosti vseh čutil in senzornih kanalov spoznali arheologijo in rimsko obdobje ter pomen kulturne dediščine. Spoznali so delo arheologov, zakaj so njihova odkritja tako pomembna in kaj vse lahko razkrijejo o preteklosti. S pomočjo bogate rimske dediščine, ki se je ohranila na območju Slovenije, so spoznali življenje v rimskem obdobju in ga primerjali z življenjem, ki ga živimo danes. S tem je preteklost iz abstraktnega pojma postala otipljiva in dostopna ter obenem vir za spodbujanje kreativnosti. Poleg domišljije so učenci razvijali tudi ročne in verbalne spretnosti ter nadgrajevali bralno pismenost.

S projektom smo dokazali, da lahko sodelovanje šole in arheologov pripelje do odličnih rezultatov. Arheologi imamo obilico strokovnega znanja s področja raziskovanja preteklosti, a nimamo pedagoške podlage, ki bi nam pomagala, da bi svoje znanje uspešno posredovali šolajoči se mladini. Z učitelji je ravno obratno. Manjka jim specialnih znanj, informacij in gradiv s področja arheologije. Če združimo svoje znanje, izkušnje in ideje, lahko to pripelje do uspešnega sodelovanja, ki bo dolgoročno obogatilo vse udeležene – tako učitelje

in strokovne sodelavce kot tudi učence, njihove starše in sokrajane. ■

### Viri in literatura

1. Furlan, J. (2014). *Archaeologia magistra vitae. Poučevanje v osnovni šoli s pomočjo spoznanj rimske arheologije*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
2. Jereb, M. (2014). *Percepcija arheologije pri osnovnošolski populaciji druge triade*. Diplomsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
3. Učni načrt: Slovenščina. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/posodobljeni\\_ucni\\_nacrti\\_za\\_obvezne\\_predmete/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/) (23. 4. 2015).
4. Učni načrt: Družba. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/posodobljeni\\_ucni\\_nacrti\\_za\\_obvezne\\_predmete/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/) (23. 4. 2015).
5. Učni načrt: Likovna umetnost. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/posodobljeni\\_ucni\\_nacrti\\_za\\_obvezne\\_predmete/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/) (23. 4. 2015).
6. Učni načrt: Glasbena umetnost. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/posodobljeni\\_ucni\\_nacrti\\_za\\_obvezne\\_predmete/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/) (23. 4. 2015).
7. Učni načrt: Gospodinjstvo. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/direktorat\\_za\\_predsolsko\\_vzgojo\\_in\\_osnovno\\_solstvo/osnovno\\_solstvo/ucni\\_nacrti/posodobljeni\\_ucni\\_nacrti\\_za\\_obvezne\\_predmete/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/osnovno_solstvo/ucni_nacrti/posodobljeni_ucni_nacrti_za_obvezne_predmete/) (23. 4. 2015).

### Opombe

- <sup>1</sup> Na to je v svoji raziskavi *Percepcija arheologije pri osnovnošolski populaciji druge triade* nedavno pokazala Manja Jereb (Jereb 2014).
- <sup>2</sup> V primeru drobnih predmetov iz vsakdanjega življenja so bili prikazani predmeti iz različnih najdišč Slovenije, v primeru epigrafskih spomenikov in kipov je imelo prednost gradivo, ki ga je mogoče videti v muzejih, v primeru arhitekturnih ostalin pa najdišča, kjer so le-te predstavljene (npr. arheološki parki v Šempetru v Savinjski dolini, Emonska hiša v Ljubljani, Hrušica, Simonov zaliv ...). Vključeni so bili tudi primeri in informacije, ki so učencem predstavljeni v njihovem učbeniku za predmet Družba.
- <sup>3</sup> Video *Ad Fornulos/Pri pečeh* je dostopno na: <http://www.rencevogrsko.si/turizem/zgodovina-in-sedanost> (23. 4. 2015).



Janja Vozelj  
Osnovna šola Ivana Skvarče  
Zagorje ob Savi

## Galerija

# Recikliranje starega papirja

**Povzetek:** Na naši šoli se tako učitelji kot tudi učenci in njihovi starši se zelo dobro zavedamo, da je naravno okolje treba spoštovati in varovati. Vrsto let imamo urejeno ločeno zbiranje odpadkov v vseh učilnicah in po hodnikih. Že kar nekaj let izvajamo akcije zbiranja starega papirja, približno trikrat letno. Pri tem smo zelo uspešni. Ekološko problematiko vpletamo v učne vsebine pri pouku, še posebej pri predmetih, kot je spoznavanje okolja v prvi, naravoslovje in tehnika v drugi, biologija, kemija v tretji triadi. Ti predmeti nam omogočajo uresničevanje pozitivnih misli in razmišljanja o okolju tako v sedanjosti kot tudi v prihodnosti ter povezovanje in izvedbo aktualnih vsebin z vsebinami iz učnega načrta pri teh predmetih. Okolju skrb po navadi namenimo tudi tako, da en tehniški dan posvetimo oblikovanju izdelkov iz odpadnega materiala. Iz pripovedovanja o tem, kako ločujejo odpadke doma, o svojih izkušnjah in opazovanju okolice, v kateri živijo, je videti, da so učenci zelo zgovorni. Zaznavajo tako pozitivne kot še vedno tudi negativne primere. O tem učenci radi poročajo v šoli, si izmenjajo izkušnje o tej temi, hkrati pa razvijajo svojo ekološko zavest in se pri tem tudi kaj naučijo. **Gljučne besede:** skrb za okolje, onesnažen zrak, zbiranje starega papirja, otroci, naravoslovje in tehnika, likovna umetnost, učenje z eksperimentiranjem, recikliran papir. **Recycling Waste Paper. Abstract:** At our school, the teachers, the students and their parents are all very well aware of the need to respect and preserve the natural environment. We have had a waste sorting system in all classrooms and hallways for many years now. We have been organising waste paper collection drives for a few years now, about three times a year. Always with great success. We incorporate ecological issues into the learning contents during class, especially in subjects such as Environmental Education in the first triad, Natural Science and Technology in the second triad, and Biology and Chemistry in the third triad. These subjects enable us to realise positive thoughts and reflection on the environment in the present and future, and to integrate and implement topical contents with the contents in the curricula of these subjects. We usually show our care for the environment by dedicating one Technology Day to designing products made from waste material. When asked about how they sort waste at home, about their experiences, and their observations about the area in which they are living, the students are very talkative. They notice both positive and negative examples. The students like to report such things at their school, exchange experiences on the topic, and simultaneously develop their ecological consciousness, without getting the impression that they have learnt something in the process. **Key words:** caring for the environment, foul air, collecting waste paper, children, Natural Science and Technology and Arts Education, learning by experimentation, recycled paper.

## Uvod

Šola vedno stremi k temu, da spodbuja in razvija otrokove sposobnosti, interese, ter tako vpliva na njegov celostni razvoj. Otrokom moramo dati priložnost, da sprašujejo, raziskujejo, opazujejo, eksperimentirajo, opisujejo ter razlagajo. Pri tem otroci dobijo številne izkušnje na sproščen in izkustven način. Z aktivnim delom si pridobijo

znanja za svoj življenjski trajnostni razvoj. Če je delo hkrati organizirano skupinsko, si privzgamajo medsebojno strpnost, pomoč pri delu ter sposobnost produktivnega sodelovanja.

## Ustvarjalno učenje

»Prevzemamo odgovornost za prihodnost našega planeta.« To je moto našega razreda in tudi šole



Ivana Skvarče. Okolje je dobrina, ki jo mora vsak varovati po svojih najboljših močeh, saj bo le tako na voljo tudi za generacije, ki prihajajo.

Pri predmetu naravoslovje in tehnika smo se v 5. razredu pogovarjali o skrbi za okolje. Živimo v Zasavju, kjer je ta problematika pereča in vedno aktualna. Po začetnem pogovoru o tem, kakšen je lahko zrak (čist, umazan – plini in prašni delci), kaj vse onesnažuje okolje, kako lahko ljudje pripomoremo k ohranjanju čistejšega okolja, smo si pogledali različne knjige, posnetke in predstavitev na spletnih straneh. Ugotovila sem, da o tej temi učenci že kar veliko vedo. Nekaj ur smo izvajali pouk v računalniški učilnici, kjer je imel vsak posameznik iskanja informacij na voljo tudi dostop do spleta. Naučili so se sami poiskati podatke o onesnaženosti zraka z različnimi škodljivimi plini, na spletni strani Agencije Republike Slovenije za okolje pa predvsem o onesnaženosti z delci PM 10. Iskali so podatke za naše mesto Zagorje in jih primerjali z drugimi mesti v Sloveniji. Naše mesto leži v dolini, kar je v zimskih razmerah ob temperaturni inverziji precej neugodno. Z branjem podatkov na zemljevidih smo predmet povežali tudi s predmetom družba, kjer spoznavamo geografske značilnosti naše države. Z iskanjem podatkov v različnih grafičnih prikazih pa smo preverili poznavanje branja le-teh (korelacija z matematiko). Branje teh podatkov je za učence koristno, saj je dobro, da znajo preveriti, ali je sprehajanje v domačem okolju za določen dan priporočljivo ali ne. Za naše mesto je značilno zlasti prekomerno onesnaženje s trdnimi delci PM 10. Učenci so ugotovili, da lahko podatke o onesnaženosti najdejo tudi na spletni strani občine Zagorje. Učenci so samostojno odgovarjali na problemsko zastavljena vprašanja. Pri tem so razmišljali in samostojno ter v parih iskali odgovore. V parih so iskali morebitne rešitve za zmanjševanje onesnaženosti zraka. Našli so kar nekaj predlogov, hkrati pa ugotovili, da na marsikaj sami ne morejo vplivati (gospodarstvo in cene kuriv, lega mesta, prometna povezava našega mesta do avtoceste proti Ljubljani ...).

Pogovarjali smo se o živalstvu in rastlinstvu, različnih bivalnih okoljih in spremembah v teh bivalnih okoljih. Ugotovili so, da spremembe v okolju vplivajo prav na vsa živa bitja. Poleg naravnih sprememb ob menjavi letnih časov veliko sprememb povzročimo mi, ljudje. Gradimo

naselja in s tem krčimo naravna bivalna okolja ter jih spreminjamo. Tovarne s svojimi odplakami in toplogrednimi plini onesnažujejo zrak in vodo (potoke, reke, morja). Iz leta v leto je na cestah več vozil, ki z izpušnimi plini onesnažujejo zrak. Zaradi finančnih razlogov večina ljudi ponovno ogreva svoja bivališča s trdimi gorivi. Torej ima problematika tudi širše, ekonomske vzroke. Da ljudje ne znajo spoštovati in čuvati narave, pokažejo s tem, da še vedno mečejo odpadke v naravo, jih ne ločujejo ipd. Glede na naš način življenja »pridelamo« tako veliko odpadnih snovi, da jih narava ne zna in ne zmore predelati. Te snovi ostajajo v naravi in jo uničujejo. Uničujejo zrak, vodo, prst, zmanjšujejo življenjski prostor. Tega se vse bolj zavedamo in poskušamo ozavestiti tudi mlade, zato v okviru predmeta naravoslovja in tehnika posebno skrb namenimo okolju in njegovemu varovanju. Skrb za okolje je zelo pomembna tema, zato ji namenimo čas ob različnih priložnostih. Že nekaj let vestno ločujemo odpadke, na prvem letnem roditeljskem sestanku se obračamo tudi na starše in jih skušamo motivirati za zbiranje starega papirja, kar nam lepo uspeva.

Kot že omenjeno, smo se z učenci pogovarjali, na kakšen način ljudje onesnažujemo okolje. Seznanjali smo se z mnenjem strokovnjakov o onesnaževanju in ekologiji. Ogledali smo si različne knjige s to tematiko in jih natančno proučili.

- Našli smo zanimive pesmi in križanke, s katerimi smo pridobljene informacije utrdili.
- Učenci so v manjših skupinah izdelali plakate. V obravnavano temo so se zelo poglobili, plakate so tudi ilustrirali.
- Vsaka skupina učencev je sošolcem uspešno predstavila svoj izdelek. Nanj so bili zelo ponosni.

Ker se trudimo za medpredmetno povezavo, smo se tudi pri predmetu likovna umetnost odločili za ustvarjanje na to temo, in sicer smo izdelovali recikliran papir. Ko sem napovedala dejavnost in predstavila cilje učnih ur, so bili učenci zelo motivirani. Po usvojenih teoretičnih osnovah pa smo prešli k praktičnemu delu.

Najprej smo si ogledali posnetek o izdelavi recikliranega papirja. Zelo pozorno smo opazovali postopek ter ob tem poslušali potek dela. Že prejšnji dan smo na majhne koščke natrgan časopisni papir namočili v večjo posodo z vodo, da



se je omehčal. Skuhali smo lepilo. Ko se je le-to ohladilo, pa smo pripravili maso. Po postopku smo s pomočjo sita naredili papir, nato smo ga osušili s pomočjo krpe in stiskalnice. Čakali smo dva dni, da se je naš izdelek posušil. Otroci so pri delu z navdušenjem sodelovali, nato pa nestrpno čakali, kakšen papir bo nastal. Ob koncu dneva so prav vsi vedeli, kako se izdelava recikliran papir. Naš recept smo nato zaupali tudi svojim sodelavcem in sovrstnikom.

Otroci so delali v manjših skupinah, se med seboj izmenjavali, si pomagali, če jim kaj ni šlo dobro od rok, ostalim posredovali svoje pridobljeno znanje in izkušnje ter z velikim veseljem izdelovali recikliran papir.

## Recept za recikliran papir

Surovine, ki jih potrebujemo pri delu: časopisni papir, škrobno lepilo, voda.

Pripomočki, ki jih pri delu potrebujemo: banjica, lonec, zajemalka, štedilnik, metlica za mešanje, električni mešalnik, sita, stiskalnica ali valjar, krpe (vilede), rešeta.

1. *Natrgan papir namočimo v banjici en dan prej.*
2. *Prilava škrobnega lepila:*
  - a) *V lonec nalijemo hladno vodo (npr. 1,5 litra) in prižgemo plin.*
  - b) *Dodamo okoli 2 dl moke in zmes dobro premešamo z metlico. Zelo pomembno je, da ne nastanejo grudice.*
  - c) *Zmes počasi segrevamo in ves čas mešamo z metlico. Čez nekaj minut se zmes začne gostiti. Ko postane gosta kot med, ugasnemo plin in počakamo, da se ohladi.*

*(Kuhinjska zajemalka škrobnega lepila na 3 litre vode.)*

### Postopek izdelave:

*Najprej natrgamo časopisni papir na manjše koščke in ga namočimo v vodo. Namočene pustimo en dan.*



Slika 1, 2, 3: Trganje papirja.

*V električni mešalnik damo papir. Dodamo škrobno lepilo in vodo, v kateri je bil namočen papir, da se lažje zmeša.*





Slika 4, 5: Mešanje papirja.

*Ko zmešamo, damo maso v delovno kad (banjico). Če je pregosto, zalijemo z vodo, da se papirna vlakenca razpustijo. Izločimo večje kose papirja, ki se niso zmešali.*



Slika 6: Premešan papir damo v kad.

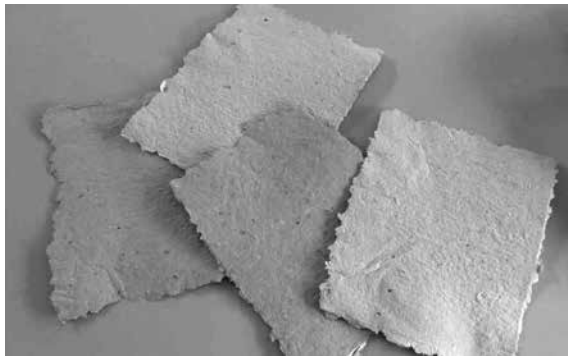
*Nato damo v banjico sito (mreža je zgoraj), ga dvignemo, da se voda odcedi, in hkrati očistimo lesen rob. Papir na situ nekajkrat osušimo z večjo krpo (viledo). Sito nato postavimo na z viledo pogrnjeno mizo tako, da sito obrnemo. Pri dvigovanju sita smo zelo previdni, da se nam papir ne raztrga, ko ga odstranjujemo s sita, ker je navlažen. Tako nam pade papir na drugo viledo (papir je na obeh straneh obdan z viledo). Ko nekajkrat odstranimo viledo in jo ožamemo, spustimo papir, obdan z viledo, še skozi stiskalnico (ali povaljamo z valjarjem, če nimamo stiskalnice).*



Slika 7, 8, 9, 10: Dajanje papirja na sito in odcejanje vode.



Vsak papir posebej damo sušiti na rešeta, da se listi papirja hitreje posušijo. Da je papir dovolj suh za vnaprejšnjo uporabo, traja kar nekaj dni. Če pa želimo slikati s tempera barvami in imeti akvarelno tehniko, pa lahko obdržimo navlažen recikliran papir.



Slika 11: Suh recikliran papir.

## Zaključek

Ljudje pomembno vplivamo na okolje, v katerem živimo. Živimo v kraju, v katerem onesnaženost zraka že dolgo predstavlja veliko težavo (industrijsko mesto). Ker je za naše kakovostno bivanje pomembno čisto okolje, je prav, da zanj skrbimo. Na naši šoli se na vseh ravneh, od najmlajših učencev do najstarejših, že od nekdaj trudimo, da bi bili naša šola in bližnja okolica čim bolj svetel zgled glede ravnanja z odpadki. V ta namen že precej časa odpadke zbiramo ločeno. Pri pouku naravoslovja in tehnike (v korelaciji z likovno umetnostjo) pa so petošolci spoznali, kako jih lahko tudi recikliramo in tako ponovno uporabimo.

Papir, ki so ga sami izdelali, so kasneje uporabili pri likovni umetnosti pri tehniki slikanja s tempera barvami. Učenci so bili zelo zadovoljni tako z izdelavo kot tudi s končnim izdelkom. Upam, da smo s tem pripomogli še k večji osveščenosti o čistem okolju. Učenci so ugotovili, čemu zbiramo star papir. Če so sami izdelali majhen kos recikliranega papirja, si lahko predstavljajo, koliko papirja, ki se da predelati in na novo uporabiti, lahko dobimo s predelavo v tovarni. Tako bodo še bolj motivirani za naše akcije zbiranja starega papirja. Želimo si, da bodo zrasli v odrasle, osveščene in odgovorne osebe, ki bodo ohranile našo naravo. ■

### Viri in literatura

1. *Letni delovni načrt OŠ Ivana Skvarče za šolsko leto 2015/16* (linterno gradivo).
2. *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti\\_obvezni/Druzba\\_obvezni.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Druzba_obvezni.pdf) [5. 6. 2016].
3. Kranjec, S. (1994). *Tehnika in delo*. Ročna izdelava papirja (videokaseta).
4. *50 preprostih stvari, ki jih otroci lahko naredijo za rešitev Zemlje* (1991). Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
5. Vahtar, M. (2003). *Od kod priteče pitna voda?* Domžale: Inštitut za celostni razvoj in okolje.
6. Morris, N. (2010). *Zeleni otroci*. Murska Sobota: Pomurska založba.
7. Menih, K., Srebot, R. (1996). *Igrajmo se ekologijo*. Ljubljana: Domus.
8. Fefer, J. (2002). *Jaka pomaga naravi*. Vrhnika: FIF – okoljevarstveno svetovanje.
9. Fefer, J. (2003). *Nejc poišče center za ravnanje z odpadki*. Vrhnika: FIF – okoljevarstveno svetovanje.
10. Čisto mesto: *Pogovoriva se o odpadkih*. Ponatis. Senovo: Barles; Ptuj: Ekoles, 199?.
11. Fotografije: Janja Vozelj





Nuša Kogej  
Dr. Majda Cencič  
Univerza na Primorskem,  
Pedagoška fakulteta

# Mnenja staršev o pouku in učnem okolju podružničnih šol

**Povzetek:** Podružnične šole se pojavljajo v manjših krajih, obiskuje jih manj učencev kot na centralnih šolah in največkrat se na njih izvaja vzgojno-izobraževalni program samo od prvega do četrtega razreda. Tudi učni prostor se razlikuje od prostora na centralnih šolah. Zanimalo nas je, kako ocenjujejo pouk in notranje ter zunanje učno okolje podružničnih šol starši učencev šestih namensko izbranih podružničnih šol. Na vprašalnik je odgovorilo vseh 98 staršev, ki smo jim vprašalnik dali v izpolnjevanje. Rezultati so pokazali, da so starši v glavnem zadovoljni s poukom in notranjim in zunanjim okoljem podružničnih šol, saj so prevladovale ocene 4 in 5 na petstopenjski ocenjevalni lestvici. Starši so zaznali tudi prednosti podružničnih šol, predlagali pa so kombiniranje razredov, ki so si starostno bližje. **Ključne besede:** podružnične šole, kombinirani pouk, učno okolje, starši, vprašalnik. **Opinions of Parents on the Lessons and Learning Environment at Branch Schools. Abstract:** Branch schools are found in smaller towns and are attended by a smaller number of students than the central schools; they most often implement the education programme from grades one to four. Their learning area also differs from that of the central schools. We wished to see how the parents of students attending six, purposely selected branch schools rate the lessons and the internal and external learning environment at branch schools. All of the 98 parents who had been given the questionnaire filled it out. The results show that the parents are mostly satisfied with the lessons and the internal and external learning environment at branch schools, since the predominant scores on a five-point scale were 4 and 5. The parents have also noticed the advantages of branch schools and suggested that the schools combine classes with similarly aged students. **Key words:** branch schools, combined lessons, learning environment, parents, questionnaire.

## Uvod

Podružnične šole imajo dolgo tradicijo. Zaradi svoje majhnosti so nekaj posebnega. Lahko izpostavimo, da imajo velik vpliv na kulturno in družbeno življenje ter posredno na gospodarski in kulturni razvoj kraja, saj so pogosto središče kulturnega dogajanja, po drugi strani pa so deležne različnih kritik in poskusov ukinjanja, češ da so predrage, neakovostne ipd. v primerjavi z matičnimi ali centralnimi šolami (Cencič 2011). Kritike pogosto dosežejo tudi starše, zato si lahko oblikujejo napačne predstave, da je kombinirani pouk manj kakovosten, šole slabše ipd. Najprej izpostavljamo pomembnost učnega prostora v vzgojno-izobraževalnem procesu, predstavljamo

pa tudi mnenja staršev o pouku in učnem okolju podružničnih šol.

## Učni prostor kot pomembni dejavnik pouka

Za pouk je pomembno tudi učno okolje, tako socialno kot tudi fizično ali grajeno. Splošno je razširjeno mnenje, da je socialno učno okolje na podružničnih šolah dobro, saj manjše število učencev v kombiniranih oddelkih pozitivno vpliva na odnose in na inkluzijo različnih potreb učencev, tudi sodelovanje mlajših in starejših učencev pozitivno vpliva na socializacijo učencev, dobro pa je tudi sodelovanje z učitelji in med njimi. Fizični

ali grajeni učni prostor pa navadno ni deležen posebnih pohval. Večkrat se sliši, da so podružnične šole materialno podhranjene, da primanjkuje učnih pripomočkov, prostorov ipd. V zadnjih letih so se pogoji izboljšali, a še vedno se pojavljajo razlike med šolami. Nekatere podružnice so že zelo dotrajane, druge niso dovolj opremljene in imajo zelo različne materialne pogoje za delo. Opremljenost je predvsem odvisna od ravnateljev matičnih šol in od sodelovanja s krajevnimi skupnostmi (Repinc 2001). Med učili v podružničnih šolah najbolj pogrešajo računalnike, videopredvajalnike in didaktične igrače. Pri urah športne vzgoje primanjkuje športnega orodja, pa tudi telovadnice nimajo povsod (Nolimal 1998). Fizični ali grajeni učni prostor pa ni le prostor, ki je »didaktično prilagojen za izvajanje pouka« (Ivanuš Grmek 2003, str. 322). Za samo šolo pravijo, da »vzgaja« (Ivanič 2009), da je tretji učitelj (Nicholson 2005), tihi učitelj, da pomeni »nemi pouk« (Day in Midbjer 2007), da je prikriti kurikulum (npr. Bregar Golobič 2012; Taylor 2009) ali trirazsežnostni (tridimenzionalni) učbenik (Taylor 2009). V literaturi lahko tudi preberemo, da fizično učno okolje vključuje tudi »sporočila prostora« (Eaton in Shepherd 1998, v Dolar Bahovec in Bregar Golobič 2004, str. 126), saj vsi prostori in zgradbe učijo (Day in Midbjer 2007), in kaže, kako se učenci učijo, kaj se učijo, kaj jih učimo (Nicholson 2005, str. 45) ter kako jih učimo. Fizični prostor torej »pošilja« tudi različna nebesedna sporočila o spoštovanju (npr. ali spoštujemo različne potrebe otrok, ali npr. imamo različno velike stole in mize), o odnosih (ali imajo učenci možnost umika, počitka, miru, če ga potrebujejo), o učenju in poučevanju (katere učne oblike so uporabljene, lahko vidimo iz porazdelitve miz in stolov), o različnih strategijah pouka, vidimo lahko, če so na šoli računalniki, če imajo pouk tudi v zunanjem okolju šole, o spoštovanju okolja ali o trajnostnem razvoju (kateri materiali se uporabljajo: naravni, npr. les, opeka, kamen, ali umetni, kot je plastika; ali vključujejo recikliranje, imajo naravno svetlobo ipd.).

Omenjeni avtorji pa so ugotovili tudi, da eko ali »zelene« šole vlivajo na učne rezultate, zdravje, klimo učencev, zdravje učiteljev in sodelavcev, na okolje šole, širše okolje, naravo in tudi na naš planet Zemlja (LPA 2009, str. 7, Woolner 2010). Izpostavljajo pa tudi vpliv na socialno kohezivnost,

povezanost z okoljem, sodelovanje s krajanji, možnost skupne uporabe igrišč, telovadnice, pomoč pri obdelovanju šolskega vrta v povezavi z občani ipd. (Hertzberger 2009).

Čeprav starši niso neposredno vključeni v pouk, pa so zelo zainteresirani za dobro učno okolje svojih otrok. Notranje in zunanje učno okolje poznajo posredno preko svojih otrok, pa tudi neposredno z obiski na šoli. Zato smo povprašali starše nekaterih podružničnih šol, kako ocenjujejo učno okolje podružničnih šol in kaj menijo o kombiniranem pouku.

## Mnenja in ocene staršev nekaterih podružničnih šol o učnem okolju podružničnih šol

Okolje – tako socialno kot tudi fizično – je pomemben dejavnik pouka, ki pozitivno vpliva na počutje in učenje učencev. Tudi podružnične šole so različne: ene so večje, druge manjše, ene obnovljene in druge neobnovljene ipd. Zato nas je zanimalo, kako pouk in učno okolje podružnične šole ocenjujejo straši otrok glede na šolo, ki jo obiskuje njihov otrok.

V raziskavo smo vključili starše šestih podružničnih šol s Primorske, ki so po oddaljenosti dovolj blizu, da je sodelovanje in komunikacija z ravnatelji lažje potekalo. Od matičnih šol so podružnične šole oddaljene 13 km, 11 km, 9 km, 8 km, 11 km in 3 km. Oddali smo 98 vprašalnikov za starše na podružnične šole in jih ravno toliko tudi prejeli, ker je eden od staršev izpolnil dva vprašalnika (verjetno ker ima otroka v dveh različnih razredih). Večina staršev (63 oseb oz. 64,3 %) je starih 31 do 40 let. Starši, ki so izpolnili vprašalnik, pa so imeli otroke v različnih razredih, od 1. do 5. razreda, oz. v različnih kombinacijah, npr. 2. in 4., 4. in 5. ali 1., 3. in 4.

Za namen raziskave smo oblikovali vprašalnik z anketnimi vprašanji zaprtega in odprtega tipa ter številčno ocenjevalno lestvico z ocenami od 1 (najnižja ali popolnoma nezadovoljen) do 5 (najvišja ali popolnoma zadovoljen), ki so ga starši izpolnili januarja 2015.

Podatke smo obdelali deskriptivno (število in odstotki) ter uporabili hi-kvadrat preizkus hipoteze neodvisnosti ali hi-kvadrat preizkus z razmerjem



verjetij za primerjanje odgovorov staršev glede na podružnično šolo, ki jo obiskuje njihov otrok. V besedilu predstavljamo le skupne rezultate star-

šev. Podčrtan je rezultat hi-kvadrat preizkusa, ki kaže statistično pomembne razlike med odgovori staršev glede na vključene podružnične šole.

Preglednica 1: Število in odstotek odgovorov (ocen) staršev o pouku in učnem okolju podružnične šole glede na šolo, ki jo obiskuje njihov otrok in rezultati hi-kvadrat preizkusa

Ocenjene značilnosti učnega okolja	Ocene staršev					Skupaj	Hi-kvadrat preizkus		
	1	2	3	4	5		hi	g	P
Kombinirani pouk	1 1,0 %		15 15,6 %	56 58,3 %	24 25,0 %	96 100,0 %	<u>27,238</u>	<u>15</u>	<u>0,027</u>
Počutje učencev	1 1,0 %	2 2,0 %	4 4,1 %	45 45,9 %	46 46,9 %	98 100,0 %	30,990	20	0,055
Materialne razmere	3 3,1 %	1 1,0 %	13 13,4 %	57 58,8 %	23 23,7 %	97 100,0 %	13,315	20	0,863
Notranja ureditev	1 1,0 %	5 5,1 %	9 9,2 %	51 52,0 %	32 32,7 %	98 100,0 %	<u>39,549</u>	<u>20</u>	<u>0,006</u>
Matična učilnica		1 1,0 %	10 10,3 %	41 42,3 %	45 46,4 %	97 100,0 %	24,889	15	0,051
Hodniki		4 4,1 %	18 18,4 %	43 43,9 %	33 33,7 %	98 100,0 %	<u>39,725</u>	<u>15</u>	<u>0,000</u>
Toaletni prostori		2 2,1 %	8 8,4 %	48 50,5 %	37 38,9 %	95 100,0 %	<u>31,123</u>	<u>15</u>	<u>0,008</u>
Ponudba knjižnice	2 2,1 %	10 10,3 %	15 15,5 %	49 50,5 %	21 21,6 %	97 100,0 %	17,216	20	0,639
Urejenost knjižnice	1 1,0 %	2 2,1 %	16 16,7 %	43 44,8 %	34 35,4 %	96 100,0 %	13,477	20	0,856
Urejenost jedilnice	4 4,2 %	2 2,1 %	17 17,7 %	41 42,7 %	32 33,3 %	96 100,0 %	<u>48,673</u>	<u>20</u>	<u>0,000</u>
Prehrana		1 1,0 %	5 5,2 %	56 57,7 %	35 36,1 %	97 100,0 %	17,666	15	0,281
Zunanja ureditev	1 1,0 %	10 10,2 %	20 20,4 %	49 50,0 %	18 18,4 %	98 100,0 %	25,415	20	0,186
Povezanost šole z okoljem		2 2,1 %	4 4,1 %	47 48,5 %	44 45,4 %	97 100,0 %	21,138	15	0,132
Ohranjanje kulturne dediščine			4 4,1 %	48 49,5 %	45 46,4 %	97 100,0 %	15,354	10	0,120



Kot vidimo iz preglednice, so starši v glavnem zadovoljni s kombiniranim poukom, saj so prevladovali višje ocene. Kar 56 staršev ali 58,3 % je ocenilo kombinirani pouk z oceno 4. Kot kaže hi-kvadrat preizkus, pa so se med šolami pojavile statistično pomembne razlike. Pregled rezultatov glede na podružnično šolo je pokazal, da so starši bolj zadovoljni s kombiniranim poukom na tistih podružničnih šolah, ki so manjše.

S počutjem učencev na podružničnih šolah so starši tudi pretežno zadovoljni, saj sta prevladovali oceni 4 in 5, ki ju je označilo čez 90 % anketiranih staršev. Razlike med podružničnimi šolami pa niso statistično pomembne. Verjetno na oceno počutja učencev vpliva manjše število učencev, ki omogoča večje uveljavljanje otrok in več individualnega dela, saj učitelj otroke bolj pozna in lahko bolj upošteva njihove potrebe in želje (Repic 2001).

Glede na anketo so z materialnimi razmerami starši kar zadovoljni, saj je več kot polovica anketiranih staršev obkrožila oceno 4. Tudi v tem primeru se niso pokazale statistično pomembne razlike med odgovori staršev glede na podružnične šole, kar kaže, da na podobne ocene staršev z različnih podružničnih šol glede materialnih razmer. Šole so navadno opremljene z osnovno računalniško tehnologijo (računalniki, projektorji ipd.), čeprav npr. Nolimac 1998 navaja, da je opremljenost podružničnih šol odvisna od ravnatelja/-ice centralne šole ter od sodelovanja s krajevno skupnostjo. Na nekaterih podružničnih šolah pa pogrešajo telovadnico in športna orodja (Repic 2001).

Tudi pri notranji ureditvi podružničnih šol so se pokazale statistično pomembne razlike med ocenami staršev glede na podružnično šolo. Največje zadovoljstvo se je pokazalo pri ocenah staršev, ki so ocenjevali podružnično šolo, kjer imajo eno veliko učilnico, ki jo lahko pregradijo, da nastaneta dve manjši, in kjer imajo tudi kuhinjo in jedilnico, pa čeprav v istem prostoru. Veliko zadovoljstvo so starši pokazali tudi s šolami, ki so bile obnovljene in kjer imajo tudi prostor za telovadbo.

Skoraj 90 % staršev je zadovoljstvo z matično učilnico ocenilo z ocenama 4 in 5 in tudi razlike med podružničnimi šolami niso statistično pomembne, kar kaže, da so starši v glavnem zadovoljni z ureditvijo učilnic na podružničnih šolah. V primerjavi z ocenami matične učilnice so starši

hodnike ocenili nekoliko nižje in pokazale so se statistično pomembne razlike glede na vključene podružnične šole. Hodniki ne predstavljajo več le prehodov iz prostora v prostor ali prostora, napolnjenega z garderobnimi omaricami, ampak postaja hodnik prvi prostor, ki staršem sporoča, kakšna je šola. Hodniki se spreminjajo v učne prostore, prostore srečanj, druženj in prireditev (Hertzberger 2009).

Starši so ocenjevali tudi toaletne prostore. Oceno 4 je dalo 50,5 % anketiranih staršev, vendar obstajajo razlike med ocenami staršev glede na podružnične šole. Eden od staršev pa je navedel, da toaletnih prostorov ni imel možnosti videti in trije starši na to vprašanje niso odgovorili, verjetno iz podobnega razloga. Ostali pa so jih morda ocenili glede na pripovedovanje otrok.

Pri ocenah »ponudbe knjižnice« je več kot polovica anketiranih staršev obkrožila oceno 4 in se niso pokazale statistično pomembne razlike med podružničnimi šolami. Na vseh vključenih podružničnih šolah imajo knjige za učence od 1. do 5. razreda, tako otroške kot mladinske. Ponekod knjige večkrat na leto dopolnijo, oziroma zamenjajo del knjig s knjigami iz knjižnice iz matične šole. Drugje prinesejo knjige iz mestne knjižnice in jih odnesejo nazaj, ko jih učenci preberejo. Tako poskušajo učitelji na različne načine zagotoviti pestrost ponudbe knjig.

Pri urejenosti knjižnice so prevladovali višje ocene, 4 in 5, in ni statistično pomembnih razlik med ocenami staršev glede na podružnične šole. Knjižnico pa imajo ponekod kar v razredu, kot kotiček s knjigami (npr. dve omari in voziček s predali ter blazine, kjer učenci lahko berejo), ali del razreda namenijo knjižnici, tako da so lahko vsak trenutek v stiku s knjižnim gradivom, ali pa so čitalnico uredili na hodniku, kamor so postavili tudi vreče, da se učenci lahko usedejo in berejo. Pri ocenah urejenosti jedilnice se največkrat pojavi ocena 4 (43,7 %), a so se pokazale statistično pomembne razlike glede na podružnične šole. Bolj zadovoljni so z urejenostjo jedilnice starši, kjer imajo na podružnični šoli jedilnico, tudi če ni nova ali obnovljena, kot na šolah, kjer uredijo jedilnico na hodniku ali v učilnici.

S prehrano na podružničnih šolah so starši v glavnem zadovoljni, ne glede na podružnično šolo, pa čeprav povsod nimajo kosila, ampak le malico in četudi hrano vozijo iz centralne šole ali od kje



drugod. V glavnem pa skrbijo na vseh šolah za raznoliko hrano.

Tudi z zunanjo ureditvijo podružnične šole so starši skoraj v celotizadovoljni in ni statistično pomembnih razlik med ocenami staršev glede na podružnično šolo. Bolj zadovoljni so z okolico šole starši na tistih šolah, kjer imajo zelenice, igrišče z igrali, mize in klopi, peskovnik, šolski vrt z zelenjavo in/ali zelišči ipd. Zunanji šolski prostor bi lahko bolj izkoristili ne le za sprostitev in igro, ampak tudi kot zunanjo učilnico za pouk naravoslovja, matematike, glasbe in ostalih učnih predmetov.

Starši so ocenjevali tudi ohranjanje kulturne dediščine na podružnični šoli. Vsi so ocenili to postavko le z ocenami od 3 do 5 in se tudi tu niso pokazale statistično pomembne razlike med podružničnimi šolami. Tudi Repinc (2001) navaja, da je za podružnične šole izredno pomembno, da se v učni načrt vpeljujejo tudi vsebine, ki so povezane s krajem, v katerem šola deluje.

Med razlogi, ki so jih starši napisali za vpis otroka v podružnično šolo, so starši v največjem številu navedli bližino šole. Učenci živijo v kraju, kjer je šola, in se lahko družijo z vrstniki, sosedi ter z njimi odraščajo. Preko šole tudi sodelujejo pri dejavnostih v kraju, sodelujejo na raznih prireditvah ipd.

Iz odgovorov staršev povzemamo, da vidijo prednosti kombiniranega pouka predvsem v manjšem številu otrok, saj imajo učitelji tako učence »pod nadzorom«, lažje vzpostavljajo disciplino in se lahko posvetijo posameznikom. Starši so tudi napisali, da se učenci pri kombiniranem pouku učijo strpnosti, potrpežljivosti, se učijo drug od drugega, veliko se naučijo tudi o odnosih, starejši so mlajšim vzor, učijo se skrbeti drug za drugega in so bolj povezani med seboj.

Predlagajo pa, da bi kombinirali razrede, ki so si starostno bližje, na primer 2. in 3. razred in ne 3. in 5. razred. Vsekakor pa menijo, da je kombinirani pouk v največji meri odvisen od učitelja, njegove priprave in izvedbe pouka ter od materialnih in prostorskih pogojev, ne glede na to, katere razrede kombiniramo.

## Sklep

Kot so pokazali rezultati naše raziskave med starši šestih podružničnih šol, so starši večinoma zadovoljni s poukom ter notranjim in zunanjim okoljem podružničnih šol, saj so prevladovale višje ocene (4 in 5 na petstopenjski ocenjevalni lestvici). Čeprav starši vpisujejo otroke na podružnično šolo predvsem zaradi bližine šole, pa zaznavajo tudi njene druge prednosti, kot so npr. tesnejši socialni stiki ter povezanost in boljše vzgojno delovanje. Predlagajo pa povezovanje starostno bližnjih razredov, npr. 1 in 2. in ne npr. 1. in 3. razred. Rezultati so spodbudni in kažejo, da je potrebno še naprej razvijati podružnične šole, ne pa jih zapirati. ■

### Viri in literatura

1. Bregar Golobič, K. (2012). Kakšno šolo hočemo? Prostor kot element (prikritega) kurikula. *Sodobna pedagogika*, 63 (1), str. 52–72.
2. Cencič, M. (2011). Kombinirani pouk v sedanji družbi znanja. *Razredni pouk*, 13(1), str. 1–2.
3. Day, C., Midbjer, A. (2007). *Environment and Children: Passive Lessons from the Everyday Environment*. Oxford, Burlington: Architectural Press.
4. Dolar Bahovec, E., Bregar Golobič, K. (2004). *Šola in vrtec skozi ogledalo: Priročnik za vrtnice, šole in starše*. Ljubljana: DZS.
5. Hertzberger, H. (2009). Space and Learning. Šola in trajnostna arhitektura (mednarodna konferenca), Ljubljana: 1. in 2. oktober 2009. Dostopno na: [www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ANG/OECD\\_Conference/Hertzberger.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ANG/OECD_Conference/Hertzberger.pdf) [www.mss.gov.si/si/konferenca\\_oecd](http://www.mss.gov.si/si/konferenca_oecd) (5. 10. 2010).
6. Ivanič, M. (2009). Šola vzgaja/Schools as a Teacher. Šola in trajnostna arhitektura (mednarodna konferenca), Ljubljana: 1. in 2. oktober 2009. Dostopno na: [www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ANG/OECD\\_Conference/Gradivo\\_Sola\\_vzgaja.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/ANG/OECD_Conference/Gradivo_Sola_vzgaja.pdf) (5.10.2010).
7. Ivanuš Grmek, M. (2003). Učni prostor. V Blažič, M., Ivanuš Grmek, M., Kramar, M., Strmčnik, F., *Didaktika: visokošolski učbenik*. Novo mesto: Visokošolsko središče, Inštitut za raziskovalno in razvojno delo. Str. 322–328.
8. LPA (2009). *Green School Primer: Lessons in Sustainability*. Mulgrave: The Images Publishing Group.
9. Nicholson, E. (2005). The School Building as Third Teacher. V Dudek, M. (ur.), *Children's Space*. New York: Routledge. Str. 44–65.
10. Nolimal, F. (1998). Primerjalna analiza malih osnovnih šol s kombiniranimi oddelki v Sloveniji in tujini. *Sodobna pedagogika*, 49 (3), str. 301–315.
11. Repinc, B. (2001). Podružnične šole in šolska svetovalna služba. *Didakta*, 11 (60/61), str. 7–12.
12. Taylor, A. (2009). *Linking Architecture and Education: Sustainable Design for Learning Environments*. Albuquerque: University of New Mexico Press.
13. Woolner, P. (2010). *The Design of Learning Spaces: Future Schools*. London: Continuum International Publishing Group.





# Odgovornost šole za vzpostavljanje partnerskega modela sodelovanja s starši

Dr. Sanja Berčnik  
Dr. Tatjana Devjak  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

**Povzetek:** V prispevku je prikazana odgovornost ravnatelja kot pedagoškega vodje za vzpostavljanje partnerskega modela sodelovanja med vzgojno-izobraževalno ustanovo in starši. Sodelovanje s starši je odvisno od vrste programa, ki ga je vzgojno-izobraževalna ustanova razvila glede sodelovanja s starši, oz. od koncepta šolske vzgoje, ki v ospredje postavlja učni uspeh ali širšo socialno funkcijo – od splošnega razumevanja vloge staršev in vzgojno-izobraževalne ustanove v otrokovem razvoju ter od pričakovanih vlog staršev in šole. Za partnersko sodelovanje med vzgojno-izobraževalno ustanovo in starši je pomemben pristop na ravni celotne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki izhaja iz analize stanja trenutne prakse sodelovanja. V prispevku so najprej prikazani različni programi sodelovanja s starši na ravni elementarnega šolanja, ki z različnimi načini vključevanja staršev v aktivnosti, ki se dogajajo v šolah, vzpostavljajo sodelovanje s starši, ki je usmerjeno k partnerstvu. Podrobneje je analizirana slovenska šolska zakonodaja, v kateri je sodelovanje s starši formalno urejeno in za katero avtorici ugotavljata, da vzpostavlja formalni okvir za sodelovanje med starši in VI-ustanovo, ki omogoča partnerski odnos. Prikazan je model, na podlagi katerega lahko ravnatelji kot pedagoški vodje preverijo, ali je sodelovanje s starši usmerjeno partnersko, in identificirajo tista področja, na katerih je treba partnersko sodelovanje še vzpostaviti. **Ključne besede:** ravnatelj, pedagoški vodja, sodelovanje s starši, partnerski model sodelovanja. **School's Responsibility to Establish a Partnership Model of Cooperation with Parents. Abstract:** The paper presents the responsibility of the head teacher as a pedagogical leader to establish a partnership model of cooperation between the educational institution and the parents. Cooperation with parents depends on the type of programme developed by the educational institution regarding cooperation with parents; on the concept of school education which focuses either on academic achievement or on the broader social function; on the general understanding of the role of parents and the educational institution in the child's development; and on the expected roles of the parents and school. When establishing partner cooperation between the educational institution and the parents, the approach at the level of the entire educational institution is important; it is based on an analysis of the state of current cooperation practices. The paper begins by presenting various programmes of cooperation with parents at the level of elementary schooling, which use different ways of involving parents in the activities taking place at schools to establish a cooperation with parents that is aimed towards partnership. It thoroughly analyses Slovenian school legislation, in which cooperation with parents is formally regulated and, as the two authors have established, lays down the formal framework for cooperation between the parents and the educational institution, which enables a partnership. It presents a model which head teachers as pedagogical leaders can use for checking whether cooperation with parents is aimed towards partnership and for identifying areas in which cooperation with parents has yet to be established. **Key words:** head teacher, pedagogical leader, cooperation with parents, partnership model of cooperation.

## Uvod

Razmislek o sodelovanju s starši je večdimenzionalen; vključuje tudi refleksijo o prepričanjih in pričakovanih vseh vključenih v VI-proces in premislek o vlogah, ki jih pri sodelovanju zasedajo starši. Od tega, kako je sodelovanje opredeljeno in zasnovano na ravni vzgojno-izobraževalne ustanove, je odvisno, kakšni bodo cilji in strategije delovanja, pa tudi kakšna bo usmeritev sodelovanja – partnerska ali klientska. Resman (1992a) navaja, da so formalni in neformalni okvirji, vsebinsko področje sodelovanja in usmerjanje sodelovanja odvisni od koncepta šolske vzgoje, ki v ospredje postavlja učni uspeh ali pa širšo socialno funkcijo – od splošnega razumevanja vloge družine in šole v otrokovem razvoju ter pričakovanih vlog staršev in šole (kaj kdo od tega sodelovanja pričakuje). V temelju odnosa med domom in šolo je načelno vprašanje, kdo je temeljni nosilec socializacije otrok in kakšna je vloga družine v funkciji njihovega izobraževanja. Avtorji, kot so P. Munn (1993), Bastiani (1993), Whalley (1997), Meighan (1989), Macbeth (1993), Golby (1993), Raab (1993), Štefanc (2004) in K. Schleicher (1989), odnose med vzgojno-izobraževalno ustanovo in starši največkrat opredeljujejo bodisi kot partnerske bodisi klientske. Pri klientskem odnosu pišejo, da je v ospredju pravica staršev do izbire vrtca/šole za svojega otroka. Starši so obravnavani kot klienti, zato ker so šole finančno odvisne od števila vpisanih učencev – starševska vloga je s tega vidika zelo pomembna. V povezavi s partnerskim odnosom pa avtorji poudarjajo, da zaradi strokovne avtonomije vzgojiteljev in učiteljev sodelovanje s starši nikoli ne more biti enakovredno. Golby (1993) zapiše, da partnerstvo implicira prispevek nečesa vrednega na poti do skupnega cilja, podobno tudi Raab (1993) meni, da so doseženi cilji rezultat skupnih artikuliranih prispevkov partnerjev, in doda, da ti niso nujno enakovredni. V ospredju partnerstva so predvsem: sposobnost dvosmernega komuniciranja, sposobnost sprejemanja kompromisov, medsebojno poslušanje in odgovornost za lastna dejanja. Pomembni so skupni cilji in skupne akcije, v katerih vsi udeleženi (otroci, starši in strokovnjaki) delajo skupaj, da bi dosegli skupni cilj. Partnerstvo med VI-ustanovo in starši naj bi spodbujalo k skupni zavezanosti k uspehu posameznega otroka, oblikovalo etos razumevanja in

odprtosti v odnosih med VI-ustanovo in starši ter pomagalo staršem razviti pozitivno vlogo pomoči pri vzgoji in izobraževanju njihovega otroka.

## Teoretična in pravno-formalna izhodišča sodelovanja med šolo in starši

Sodelovanje s starši je torej odvisno od vrste programa, ki ga je vzgojno-izobraževalna ustanova razvila glede sodelovanja s starši, oz. od koncepta šolske vzgoje, ki postavlja v ospredje bodisi učni uspeh ali pa širšo socialno funkcijo, od splošnega razumevanja vloge staršev in vzgojno-izobraževalne ustanove v otrokovem razvoju ter od pričakovanih vlog staršev in šole (prim. Resman 1992a; Epstein in Sanders 1998). Za partnersko sodelovanje med vzgojno-izobraževalno ustanovo in starši je pomemben pristop na ravni celotne vzgojno-izobraževalne ustanove, ki izhaja iz analize stanja trenutne prakse sodelovanja (Bastiani 1993). V svetu so se razvili različni programi, ki vzpostavljajo sodelovanje s starši, ki je usmerjeno k partnerstvu. Na ravni elementarnega oz. osnovnošolskega izobraževanja so se razvili podobni programi, ki spodbujajo partnersko sodelovanje: TIPS, Mega Skills, CICC, National network of partnership schools ter SDP. Program TIPS<sup>1</sup> (Teachers Involve Parents in Schoolwork) spodbuja aktivno sodelovanje staršev pri učenju in domačih nalogah. Cilj vključevanja staršev v šolsko delo doma je oblikovanje takšnih domačih nalog, ki povečajo učenčeve akademske in komunikacijske spretnosti ter vključujejo pomoč staršem pri razumevanju učne snovi in krepitev komunikacije med učitelji in starši. V okviru programa se najprej določijo ali oblikujejo domače naloge, potem učitelji razložijo proces vključevanja staršev staršem in učencem preko diskusij, pisnih sporočil in srečanj s starši. Ko je to dogovorjeno, učitelj enkrat tedensko ali enkrat na dva tedna določi domačo nalogo za učence, ki je lahko kratka (10 minut) ali daljša (1 uro). Učenec naredi nalogo skupaj s starši, nato pa ti napišejo povratno informacijo učitelju na TIPS obrazec in ga pošljejo nazaj v šolo. Učitelj obrazec pregleda, oceni nalogo in pregleda komentarje, ki so jih zapisali starši, ter tem po potrebi prilaga



godi nadaljnje aktivnosti. Starši skozi ta proces pridobijo vpogled v šolsko delo, učenec pa spozna, da se tako učitelj kot starši resnično zavzemajo za njegovo šolsko delo.

Zanimiv je tudi program National Network of Partnership Schools<sup>2</sup> – Nacionalno združenje partnerskih šol, ki povezuje šole, šolske okoliše, države in različne organizacije. Vse vključene šole uporabljajo t.i. Akcijski načrt za partnerstvo (Action plan for partnerships – ATP), katerega glavna cilja sta oblikovanje odprtega šolskega okolja in vključevanje družin in okolja v takšni meri, ki spodbuja učenčeve dosežke in uspehe. Vsaka šola mora najprej napisati enoletni akcijski načrt partnerstva, ki vključuje cilje izboljšanja sodelovanja ter se osredotoča na aktivnosti za vključevanje staršev in skupnosti, in načrt vključevanja družin, ki obsega 6 tipov vključevanja družin po J. L. Epstein (1995). Oba načrta vključujeta konkretne datume izvajanja sodelovanja, razrede, ki bodo vključeni, potrebne priprave, seznam odgovornih in sodelujočih oseb ter orodje za evalvacijo (NNPS 2012). Poleg teh so se razvili še programi SDP<sup>3</sup> (Comer School Development Program), program Megaskills<sup>4</sup>, CICC (Center for the Improvement of Child Caring – Center za izboljšanje oskrbe otrok), ki sodeluje s šolami in drugimi organizacijami (Glessner 2008, str. 193).<sup>5</sup> Programi sodelovanja predstavljajo različne načine vključevanja staršev v aktivnosti, ki se dogajajo v vrtcih in šolah po svetu, predvsem v ZDA, s katerimi smo želeli opozoriti na prilagajanje modelov obstoječim (lokalnim, šolskim) razmeram.

Pri opredeljevanju sodelovanja s starši je pomembno, da najprej pojasnimo, kaj nam sodelovanje oz. vključevanje staršev sploh predstavlja, ter si nato izberemo model, na katerem lahko gradimo. Še posebej se nam zdijo pomembni prispevki avtorice J. Epstein<sup>6</sup> (1995) na področju identificiranja vključevanja staršev, zato menimo, da bi njena spoznanja (TIPS in ATP) lahko vključili tudi v prakso poglobljanja partnerskega sodelovanja s starši v slovenskih osnovnih šolah.

V slovenskem prostoru je sodelovanje s starši formalno urejeno s šolsko zakonodajo, v kateri so meje sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo jasno postavljene. Formalno sodelovanje staršev je v organih upravljanja vzgojno-izobraževalne ustanove vzpostavljeno skozi piramidalno strukturo – starši sodelujejo v

oddelkih na roditeljskih sestankih, izvoljeni predstavniki staršev so vključeni v svet staršev, njihovi predstavniki pa v svet javnega zavoda (ZOFVI, 2007, 66. člen). Starši so tako formalno vključeni v nastajanje programa razvoja vzgojno-izobraževalne ustanove, vzgojnega načrta šole, sodelujejo pri pravilih šolskega reda ter dajejo mnenje o letnem delovnem načrtu (ZOFVI, 2007, 66. člen). Odgovornost za sodelovanje je formalno naložena ravnatelju kot pedagoškemu vodji in poslovodnemu organu, kar implicira, da sta skrb in odgovornost za sodelovanje s starši postavljeni sistemsko tako, da to terja premislek in nalaga odgovornost na ravni celotne vzgojno-izobraževalne ustanove. Neposredno s starši sodelujejo strokovni delavci, ki sodelovanje osmišljajo na teoretskem izhodišču, da je treba staršem omogočiti večji vpogled v življenje in delo vzgojno-izobraževalne ustanove ter zagotavljati njihovo informiranost (prim. *Bela knjiga* 1995). Veljavni ZOFVI (2007) in Zakon o osnovni šoli (2005) po našem mnenju vzpostavita formalni okvir za sodelovanje med starši in VI-ustanovo, ki omogoča partnerski odnos. Tudi Programske smernice za delo oddelčnega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških domovih (2005) kot strokovna podlaga za delo v oddelčni skupnosti konceptualno vzpostavljajo zahtevo po partnerskem odnosu med starši in strokovnimi delavci.

## Raziskava

### 1. Opredelitev raziskovalnega problema

Sodelovanje med vzgojno-izobraževalno ustanovo in starši vpliva na učinkovitost vzgojno-izobraževalne ustanove, sprejemanje in razumevanje starševske vloge, razumevanje dela strokovnega delavca in tudi na odnos do vzgojno-izobraževalne ustanove. Pri vzpostavljanju odnosov znotraj sodelovanja se je treba zavedati formalnosti sodelovanja s starši, saj je v ozadju le-tega vedno posreden cilj vplivanja na otroka. V raziskavi nas je tako zanimalo, katere oblike in načini sodelovanja kažejo na partnerski model sodelovanja.

### 2. Raziskovalna metoda in vzorec

V empiričnem delu smo uporabili kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. V raziskavo smo vključili 68 na-

ključno izbranih javnih osnovnih šol, na katere smo poslali 1.260 vprašalnikov, od tega 630 za učitelje in 630 za starše. Vzorec v prispevku pa zajema 177 učiteljev osnovnih šol in 165 staršev otrok iz šole.

### 3. Merski instrumentarij

Vprašalnike smo oblikovali in analizirali tako, da v njih ločujemo formalne oblike sodelovanja (npr. govorilne ure, roditeljski sestanki, pisna gradiva in oglasne deske, svet staršev idr.), neformalne oblike sodelovanja (npr. komunikacija s starši ob prihodih in odhodih otrok v vrtec ali iz vrtca, nenačrtovani razgovori, pikniki, izleti, delavnice za starše idr.) in dejavno vključevanje staršev v VI-proces<sup>7</sup> (npr. sodelovanje pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji kurikula). Delitev smo privzeli po avtoricah L. Marjanovič Umek, U. Fekonja, T. Kavčič in A. Poljanšek (2002, str. 46), ki so takšno delitev uporabile za ugotavljanja kakovosti v vrtcih.

## Model sodelovanja

Kot pomemben pokazatelj, po katerem ločujemo partnersko od podporne (klientske) vloge staršev pri sodelovanju z VI-ustanovo, smo opredelili dejavno vključevanje staršev v VI-proces, ki pri partnerskem modelu sodelovanja in partnerskem odnosu ne sme umanjati. Najprej smo znotraj dejavnega vključevanja staršev v VI-proces izpostavili 4 sklope (prim. preglednico 1):

- 1.) vključevanje staršev v načrtovanje VI-procesa;
- 2.) vključevanje staršev v izvajanje VI-procesa;
- 3.) vključevanje staršev v načrtovanje in izvajanje sodelovanja med starši in VI-ustanovo ter
- 4.) vključevanje staršev v oblikovanje dokumentov, ki so v pristojnosti vzgojno-izobraževalne ustanove.

V prvem sklopu, ki se nanaša na vključevanje staršev v načrtovanje VI-procesa, smo najprej poudarili sodelovanje med starši in VI-ustano-

Preglednica 1: Opis postavk aktivnega vključevanja staršev v vzgojno-izobraževalni proces v klientskem in partnerskem modelu sodelovanja s starši

MODEL SODELOVANJA DEJAVNO VKLJUČEVANJE STARŠEV	KLIENTSKI MODEL	PARTNERSKI MODEL
Skupno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela/programa: <ul style="list-style-type: none"> <li>- skupno sprejemanje odločitev glede načrtovanja vzgojnega dela</li> <li>- skupno sprejemanje pravil vedenja</li> <li>- načrtovanje dodatnih in neformalnih dejavnosti</li> </ul>	NE	DA
Skupno izvajanje vzgojno-izobraževalnega dela/programa <ul style="list-style-type: none"> <li>- aktivno vključevanje v izvajanje</li> <li>- obravnavanje tematike</li> <li>- izvajanje dodatnih in neformalnih srečanj</li> </ul>	NE	DA
Skupno načrtovanje in izvajanje sodelovanja s starši	NE	DA
Aktivno sodelovanje pri oblikovanju dokumentov vzgojno-izobraževalne ustanove: <ul style="list-style-type: none"> <li>- anketni vprašalniki</li> <li>- okrogle mize</li> <li>- tematski sestanki</li> <li>- elektronska pošta</li> <li>- telefon</li> <li>- ankete na spletni strani vrtca</li> <li>- sodelovanje v vseh fazah</li> </ul>	NE	DA



vo pri načrtovanju VI-dela v oddelku, v katerem imajo otroka. Kot zapiše Hornby (2000) pri modelu obogatitve kurikuluma, gre pri skupnem načrtovanju VI-dela za sodelovanje staršev pri načrtovanju tistih VI-vsebin in dejavnosti, za katere imajo starši specifična znanja (npr. poklic). V tem sklopu smo izpostavili tudi sodelovanje med starši in VI-ustanovo pri sprejemanju pravil vedenja v oddelku/razredu, saj je učinkovitost vzgojnih ravnanj, kot smo zapisali v teoretičnem delu, odvisna tudi od vpetosti otroka v mrežo pomenov, ki mu jo posredujejo (tudi) starši. Z drugimi besedami to pomeni, da je to, kako nek vzgojni ukrep učinkuje, odvisno tudi od tega, kako ga dojamejo in interpretirajo njegovi starši. V ta sklop smo uvrstili tudi sodelovanje med starši in VI-ustanovo pri načrtovanju dodatnih dejavnosti in neformalnih srečanj, saj smo neformalno sodelovanje med starši in VI-ustanovo opredelili kot tisto, ki gradi na interakciji in vzpostavljanju zaupnega sporočanja. Kot zapiše J. Kalin (2009), je lahko »neformalno srečanje dober uvod« v kakovostnejše formalno sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo, ki pa lahko, če je vzpostavljeno na intersubjektivnem odnosu, ravno tako gradi na interakciji. Vključili smo tudi sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki s posebnimi potrebami.

V drugem sklopu smo izpostavili vključevanje staršev v izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa (preglednica 1). Pri tem smo najprej izpostavili aktivno vključevanje staršev v izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa, saj strokovni delavci na sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo ne gledajo v smislu nepotrebne in potencialno škodljive motnje pouka, ampak v smislu delitev »strokovnega znanja in nadzora za zagotovitev optimalne vzgoje in izobraževanja za vse otroke« (Hornby 2000, str. 20) oz. za »neko trajnejše zavzemanje in izvajanje določenih dejavnosti« (Šteh 2008, str. 35). V drugi sklop smo umestili tudi sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo pri obravnavanju določene tematike (npr. povezane s poklicem, konjički, zanimanji staršev) ter sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo pri izvajanju dodatnih dejavnosti in neformalnih aktivnosti oz. srečanj. Takšno sodelovanje J. L. Epstein in S. Dauber (2009) poimenujeta model dejavnega

vključevanja staršev v življenje in delo v vzgojno-izobraževalno ustanovi, pri katerih je v ospredju prostovoljno delo staršev, ki vključuje vse, tj. od pomoči v razredu (npr. pomagajo v računalniški učilnici, laboratorijih itn.) in pri dejavnostih v šoli (npr. šolskih plesih, športnih dogodkih itn.) pa tudi zunaj razreda (npr. pomagajo iskati uporabne informacije po internetu, vodijo ali pomagajo pri prostočasnih dejavnostih), lahko celo prostovoljno pomagajo od doma (npr. klicanje drugih staršev po telefonu (kadar je to potrebno), koordiniranje prostovoljcev, zbiranje sredstev, oblikovanje navodil za igre, nadzor na igrišču, obnavljanje in oblikovanje opreme na otroških igriščih itn.) (Lim 2008). Sem pa smo uvrstili še sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega dela z otroki s posebnimi potrebami.

V tretji sklop smo uvrstili vključevanje staršev v načrtovanje in izvajanje oblik in načinov sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo (preglednica 1). Starši so v partnerskem modelu sodelovanja vključeni v načrtovanje in izvajanje oblik in načinov sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo. Kot pišejo npr. Rockwell idr. 1995, Hornby 2000, Beverige 2005, so strokovni delavci pogosto razočarani nad vključenostjo staršev v formalno opredeljene oblike sodelovanja in to pripisujejo nezanimanju za otroka, ne zavedajo pa se možnosti, da imajo starši druge težave, ki vplivajo na njihov izostanek ali nezanimanje (npr. težave pri iskanju varstva, službene obveznosti). Da si strokovni delavci zagotovijo večjo vključenost staršev, je pomembno, da skupaj načrtujejo oblike in načine sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo. Vsaka vzgojno-izobraževalna ustanova mora oblikovati politiko sodelovanja med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo in reflektirati, na kakšen način in v kakšni meri so starši sodelovali pri njenem oblikovanju.

Zadnji, četrti sklop pa se nanaša na vključevanje staršev v oblikovanje dokumentov, ki so v pristojnosti vzgojno-izobraževalne (preglednica 1). Vzgojna zasnova mora vključevati tudi razmislek o formalnih pravilih in normah, ki jih določajo skupne vrednote, načela vzgoje in izobraževanja, zakonsko zaukazane zahteve po odsotnosti indoktrinacije pri pouku, zahteve kritičnosti, pluralnosti in objektivnosti, pravila, kršitve in sankcije, ki



zadevajo javno VI-ustanovo; razmislek o učitelju kot avtoriteti, na katero vplivajo moč osebnosti, učna snov ter uporabljene učne oblike in metode dela v razredu; razmislek o šolski kulturi, ki posredno vzpostavlja tudi odnose v razredu; pomemben je tudi razmislek o sodelovanju med šolo in starši ter razmislek o sodelovanju s širšo skupnostjo; razmislek o prikritem kurikulumu in razmislek o specifičnih vzgojnih strategijah (prim. Kovač Šebart in Krek 2009). Vse našete razsežnosti vzgojne zasnove pa so podlaga, na kateri so oblikovani dokumenti vzgojno-izobraževalne ustanove. V ta sklop smo tako uvrstili sodelovanje med starši in vzgojno-izobraževalno ustanovo pri letnem delovnem načrtu, hišnem/dnevem redu in publikaciji.

Menimo, da je staršem treba predstaviti formalne okvire delovanja vzgojno-izobraževalne ustanove, pravila, ki so postavljena od zunaj in ki jih ne moremo spreminjati, ter na podlagi njihovega razumevanja spodbuditi njihovo vključevanje s predlogi, z idejami, s pomisleki. Če želimo zagotoviti sodelovanje med starši in VI-ustanovo pri oblikovanju dokumentov vzgojno-izobraževalne ustanove, moramo formalno predpisane oblike sodelovanja izpeljati tako, da se vzpostavi neformalen, sodelovalni, participativni odnos, k temu pa pripomorejo tudi oblike sodelovanja, ki niso predpisane in jih v tem smislu poimenujemo neformalne.

## Sklep

Na podlagi oblikovanega modela lahko vzgojno-izobraževalne ustanove preverijo, ali je sodelovanje s starši usmerjeno partnersko, ter identificirajo tista področja, kjer je treba partnersko sodelovanje še vzpostaviti. Pri vzpostavljanju le-tega pa je treba največ pozornosti nameniti pričakovanjem staršev in strokovnih delavcev, saj so potrebe, ki usmerjajo medsebojne odnose med strokovnim delavcem in starši, pogosto različne, kar lahko, če niso jasno izražene, povzroča nezadovoljstvo in nelagodje pri sodelovanju (prim. Beveridge 2005). Strokovni delavci in starši morajo vedeti, zakaj in kako potrebujejo drug drugega, in se zavedati, da je dobro načrtovano in učinkovito izvedeno sodelovanje staršev pozitivno za otroka in starše, pa tudi za strokovne delavce in vzgojno-izobraževalno ustanovo v celoti (prim.

Schleichter 1989, Epstein 1995, Montgomery 1999, Kottler 2001, Patrikakou idr. 2005, Soo Yin 2008, Vonta 2009, Kalin 2009, Larocque, Kleiman in Darling 2011). ■

### Viri in literatura

1. Bastiani, J. (1993). Parents as partners. V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London, New York: Routledge. Str. 101–116.
2. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
3. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport
4. Beveridge, S. (2005). *Children, families and schools. Developing partnerships for inclusive education*. London, New York: Routledge Falmer.
5. Epstein, J. L. (1995). *School/family/community partnerships: Caring for the children we share*. Dostopno na: [Http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000295700](http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5000295700) [2. 8. 2011].
6. Epstein, J. L., Dauber, S. (2009). Programi in praksa šol pri vključevanju staršev. V Cankar, F., Deutsch, T. (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 137–160.
7. Glassner, M. (2008). Family involvement models in elementary education. V Olsen, G., Fuller, M. L. (ur.), *Home-school relations. Working successfully with parents and families*. Boston: Pearson. Str. 189–194.
8. Golby, M. (1993). Parents as school governors. V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London, New York: Routledge. Str. 65–86.
9. Hornby, G. (2000). *Improving parental involvement*. Great Britain: Biddles Ltd.
10. Kalin, J. (2008). Partnerstvo učiteljev in staršev z vidika zagotavljanja boljše učne uspešnosti učencev. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), str. 10–28.
11. Kalin, J. (2009). Pedagoški vidiki sodelovanja učiteljev in staršev – izzivi za učitelje, šolo, starše in družbeno skupnost. V Cankar, F., Deutsch, T. (ur.), *Šola kot stičišče partnerjev. Sodelovanje šole, družine in lokalnega okolja pri vzgoji in izobraževanju otrok*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 83–99.
12. Lim, S. (2008). Family-Involvement Models in Early Childhood Education. V Olsen, G. in Lou Fuller, M. (ur.), *Home-School relations; Working successfully with parents and families*. United States: Pearson. Str. 182–189.
13. Macbeth, A. (1993). Preconceptions about parents in education: will Europe change us? V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, managers or partners*. London, New York: Routledge. Str. 27–46.
14. Marjanovič Umek, L. (2002). Ugotavljanje kakovosti v vrtcih – zakaj in kako. V Marjanovič Umek, L. idr. (ur.), *Kakovost v vrtcih*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Str. 11–21.
15. Munn, P. (1993). Parents as school board members: school managers and friends? V Munn, P. (ur.), *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London, New York: Routledge. Str. 87–100.
16. Mylonakou, I. Kekes, I. (2007). School, family and the community in cooperation: teh model of syneducation. *International journal about parents in education*, št. 0, str. 73–82.
17. Programske smernice za delo oddelčnega učiteljskega zbora in oddelčne skupnosti v osnovnih in srednjih šolah ter dijaških



- domovih (2005). Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Dostopno na: [Http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program\\_drugo/Programske\\_smernice\\_za\\_delo\\_ouz\\_in\\_os.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/program_drugo/Programske_smernice_za_delo_ouz_in_os.pdf) (9. 8. 2013).
18. Raab, C. (1993). Parents and schools: What role for education authorities? V Munn, P. (ur.) *Parents and schools: customers, amangers or partners*. London, New York: Routledge. Str. 148–168.
19. Resman, M. (1992a). Obrati v »filozofiji« sodelovanja med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43 (1-2), str. 28–39.
20. Resman, M. (1992b). Partnerstvo med šolo in domom, *Sodobna pedagogika*, 43, (3-4), str. 135–145.
21. Rockwell, R. E., Andre, L. C., Hawley, M. K. (1995). *Parents and teachers as partners: Issues and challenges*. Orlando: Harcourt Brace and Company.
22. Rogers, R. R. H. in Wright, V. H. (2012). *Assesing technologys role in communication between parents and middle schools*. Dostopno na: [Http://ejite.isu.edu/Volume7/Rogers.pdf](http://ejite.isu.edu/Volume7/Rogers.pdf) (31. 3. 2012).
23. Schleicher, K. (1989). Home-school relations and parental participation. V: Galton, M. (ur.), *Handbook of primary education in Europe*. London, Strasbourg: Fulton in association with The Council of Europe.
24. Štefanc, D. (2004). Pogled na koncept partnerstva med šolo in domom z vidika poseganja v zasebnost družine. *Sodobna pedagogika*, 55 (3), str. 24–38.
25. Šteh, B. (2008). Učitelji in starši v očeh drug drugega pri medsebojnem »sodelovanju«. *Sodobna pedagogika*, 59 (5), str. 30–50.
26. Whalley, M. (1997). *Working with parents*. London: Hodder & Stoughton.
27. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
28. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli* (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
29. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

#### Opombe

- <sup>1</sup> Program TIPS je leta 1987 razvila J. Epstein na Univerzi Johna Hopkina, poudarja in uporablja pa kritično vez med učitelji, starši in učenci pri otrokovem izobraževanju na elementarni ali sekundarni ravni (Glessner 2008).
- <sup>2</sup> National Network of Partnership Schools je razvila J. Epstein leta 1996 na Univerzi Johna Hopkina. Glavni namen je bil pomagati vodilnim v izobraževanju oblikovati in okrepiti programe partnerskega sodelovanja med šolo in domom (Epstein in Sanders 1998, str. 192).
- <sup>3</sup> Model SDP je razvil Comer leta 1968 na Yale University z namenom promoviranja razvoja in učenja otrok preko oblikovanja podpornih vezi med otroci, starši in šolo (Glessner 2008, str. 193).
- <sup>4</sup> Razvila ga je D. Rich leta 1992, ki verjame, da imajo osnovne vrednote, drža in obnašanja močno vlogo pri določanju otrokovih dosežkov v šoli. Čeprav otroci določene spretnosti pridobijo v razredu, njihova glavna moč izvira iz učenja, posnemanja in spodbujanja doma (Glessner 2008, str. 191).
- <sup>5</sup> CICC obstaja od leta 1974 in skrbi za pomoč staršem pri pridobivanju izobrazbe, usposabljanja in podpore, da lahko vzgojijo zdravega, odgovornega in produktivnega mladega človeka (Glessner 2008, str. 191).
- <sup>6</sup> Deluje na University of North Dakota in tudi ona govori o programih, vezanih večinoma na ZDA (Glessner 2008, str. 193).
- <sup>7</sup> L. Marjanovič Umek idr. (2002) opravijo predstavljeno delitev le za potrebe ugotavljanja kakovosti v vrtcih. Za potrebe raziskave pa smo delitev privzeli tudi za šole ter vzgojni proces nadomestili z izrazom vzgojno-izobraževalni proces.





# Kaj skrbi starše najmlajših šolarjev in kako lahko učitelji pomagamo?

Mag. Ana Vrenko  
Zavod sv. Stanislava,  
Vrtec dobrega pastirja

**Povzetek:** V današnjem času je veliko govora o skrbeh na različnih področjih. Tudi v šolskem prostoru so pogoste, ne le med učitelji in učenci, ampak tudi med starši. Velikokrat so le-te neizražene, neopazene ali celo načrtno prezrte. Učitelju so vidne le, če s starši vzpostavi odnos, temelječ na zaupanju, aktivni komunikaciji in sodelovanju, in šele takrat jih lahko s pomočjo strokovnih kompetenc poskuša odpraviti ali omiliti. Zelo pomembno pri tem je, da so starši prav tako pripravljeni vzpostaviti odnos z učiteljem in z njim sodelovati v dobro otrokovega celostnega razvoja. V prispevku je predstavljeno raziskovalno delo, ki je nastalo v okviru magistrskega študija poučevanje na razredni stopnji pod mentorstvom izr. prof. dr. Mojce Juriševič in v katerem smo ugotavljali, kakšne skrbi imajo starši učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) glede šolanja njihovih otrok. Zanimalo nas je, ali jih starši izražajo v tolikšni meri, da jih učitelji poznajo in se nanje lahko ustrezno odzivajo. Ker je njihovo poznavanje pomembno za uspešno grajenje odnosa in sodelovanje med učitelji in starši, smo ugotavljali tudi, kakšna je vloga učiteljev pri njihovem odpravljanju. **Ključne besede:** odnos, komunikacija, sodelovanje, partnerstvo med šolo in starši, pričakovanja staršev, kompetence učitelja, skrbi staršev.

**What Concerns the Parents of the Youngest Schoolchildren and How Can Teachers Help?**

**Abstract:** Nowadays, there is much talk of concerns in various fields. They are also common in schools, not just among teachers and students, but also among the parents. They are often unexpressed, unnoticed or even deliberately ignored. A teacher can notice them only if he/she establishes a relationship with the parents based on trust, active communication and cooperation, and thus tries to eliminate or mitigate them employing his/her professional competences. It is very important that the parents are likewise willing to establish a relationship with the teacher and work with him/her for the good of the child's holistic development. The paper presents the research conducted under the master's study programme of Teaching at the Primary Level, mentored by izr. prof. dr. Mojca Juriševič, which tried to determine the concerns of the parents of students in the first educational triad (VIO) regarding their children's schooling. I was interested in whether the parents express their concerns sufficiently, so that the teachers are aware of them and properly react to them. Since being aware of these concerns is important for successfully building a relationship and cooperation between the teachers and parents, I also tried to establish the role of the teachers in eliminating said concerns. **Key words:** relationship, communication, cooperation, partnership between the school and parents, parents' expectations, teacher's competences, parents' concerns.

## Teoretični uvod

V šolskem prostoru se vzpostavlja mnogo odnosov. Že dolgo pa šolsko delo ne zajema več zgolj interakcije med učencem in učiteljem, ampak je

za uspešno delovanje šole potrebna tudi vključenost staršev. Želja vsakega učitelja je uspešno delo v razredu in učni ter razvojni napredek otrok. Prav tako je uspešnost otroka pomembna staršem.



»Učitelj oz. vzgojitelj bo lahko uzrl otroka le, če bo spoznal njegove starše, saj se mora zavedati, da so prav oni najpomembnejše osebe v otrokovem življenju in je zato dobro sodelovanje z njimi nujno potrebno« (Jensen in Jensen, 2011, str. 180).

Vključenost staršev namreč pomembno vpliva na otrokovo šolsko uspešnost. Današnja šola daje velik poudarek partnerskemu odnosu med šolo in starši. Da je dialog med njimi uspešen, pa je potreben dober odnos, temelječ na zaupanju, ki se najlažje vzpostavi in ohranja, v kolikor starši z učiteljem redno sodelujejo in mu dajo vedeti, kaj od njega pričakujejo in kaj jih skrbi v povezavi s šolanjem njihovega otroka. Učiteljeva vloga je torej tudi vzpostavljanje odnosa s starši, preko katerega se lahko gradi zaupanje in uspešno sodelovanje. Preko ustrezne komunikacije s starši lahko učitelj izve, kakšne skrbi glede šolanja imajo starši, in jim s svojim delovanjem lahko pomaga pri zmanjševanju le-teh. Skrbi namreč povzročajo negativna občutja in lahko vodijo v duševne stiske, ki vplivajo na naše odnose z drugimi. Tako je tudi v šolskem prostoru pomembno, da jih poznamo in se nanje ustrezno odzivamo ter jih poskušamo odpraviti. V veliki meri je ugotavljanje skrbi in pričakovanj staršev odgovornost učitelja, saj vzpostavljanje odnosa in sodelovanja spada med ključne naloge pedagoškega delavca. Pri tem ne gre le za prepoznavanje skrbi, temveč tudi za iskanje rešitev za njihovo odpravljanje ali zmanjšanje. V kolikor je izvor skrbi povezan s šolanjem otroka, staršem lahko pomaga učitelj, ki jim pojasni okoliščine, pomaga najti rešitve ali predlaga ustrezno pomoč. Zmanjšanje skrbi staršev pa vodi v boljši odnos s šolo in uspešnejše sodelovanje. Mnoge raziskave kažejo, da ustrezna vključenost staršev v šolo pozitivno vpliva na učno uspešnost otrok. Področje sodelovanja s starši pa po našem mnenju premalo zadeva področje skrbi staršev, ki pomembno vplivajo na vključenost staršev v šolsko delo. Zato smo se v našem raziskovalnem delu osredotočili nanje in na vlogo učitelja pri odpravljanju in ugotavljanju skrbi staršev.

## Namen raziskave in raziskovalna vprašanja

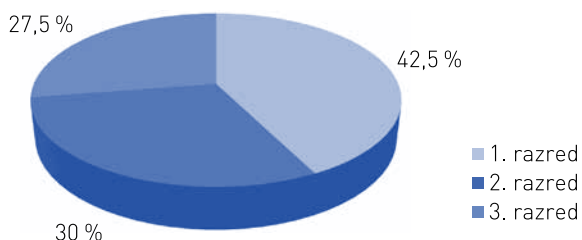
Pomanjkanje raziskovalnih izsledkov s področja skrbi staršev ter spoznanje, da je učiteljevo poz-

navanje skrbi staršev pomembno za sodelovanje z njimi in za boljši vpogled ter razumevanje otrok, nas je spodbudilo k raziskovanju tega področja. Zato je bil namen te raziskave ugotoviti, kaj skrbi starše in kakšna je vloga učitelja pri odpravljanju njihovih skrbi. Zastavili smo si sledeča raziskovalna vprašanja:

1. Katere so najpogostejše skrbi, ki jih imajo starši učencev prvega VIO osnovne šole?
2. Koliko skrbi imajo starši, če je njihov otrok prvi šolajoči se otrok v družini ali če se je pred njim šolal že sorojenec?
3. Koliko skrbi imajo starši prvošolcev v primerjavi s starši tretješolcev?
4. V kolikšni meri starši učiteljem izražajo svoje skrbi v povezavi s šolanjem njihovih otrok?
5. Kakšno je učiteljevo poznavanje najpogostejših skrbi staršev glede šolanja otrok?
6. Kaj bi po mnenju staršev in učiteljev lahko zmanjšalo skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok?
7. Na kakšne načine starši sodelujejo s šolo?
8. Kako pomembno je medosebno sodelovanje med šolo in starši, med staršem in učiteljem in zakaj?
9. Katere lastnosti in kompetence na področju sodelovanja si želijo starši od učitelja in obratno?
10. Na katerih področjih si starši in učitelji želijo medsebojnega sodelovanja?
11. Kako so z medsebojnim sodelovanjem in komunikacijo zadovoljni starši in kako učitelji?
12. Kateri so najpogostejši dejavniki pomanjkanja sodelovanja med šolo in starši po mnenju staršev in učiteljev?

Raziskavo smo izvedli na podlagi osebno pripravljene anketnega vprašalnika za starše učencev prvega VIO osnovne šole in anketnega vprašalnika za učitelje, ki poučujejo v prvem VIO osnovne šole. Anketni vprašalniki, tako za starše kot za učitelje, so bili osebno prineseni na 6 osnovnih šol – tri iz osrednjeslovenske in tri iz savinjske regije. V raziskavi je sodelovalo 37 učiteljic, kar predstavlja 92,5 %, in 3 učitelji, kar predstavlja 7,5 %, vključenih v raziskavo. V raziskavi so sodelovali učitelji z delovnimi izkušnjami v vzgoji in izobraževanju v razponu od 3 do 38 let, povprečna vrednost je 21,7 leta, standardni odklon pa 11 let. Kot prikazuje spodnji graf, so anketirani učitelji

precej sorazmerno razporejeni glede na razred poučevanja.



Graf 1: Vzorec učiteljev glede na razred, v katerem poučujejo.

Anketne vprašalnike za starše učencev prvega VIO pa je rešilo 245 staršev. V raziskavi je sodelovalo 82,4 % predstavnic ženskega spola in 17,6 % predstavnikov moškega spola. Tudi število anketiranih staršev je skoraj enakomerno porazdeljeno glede na razred, ki ga obiskuje njihov otrok. Anketni vprašalnik je izpolnjevalo največ staršev, ki imajo svojega otroka v prvem razredu (36,3 %), sledijo starši otrok v drugem razredu (32,2 %) in starši tretješolcev (31,4 %). V raziskavi je sodelovalo več staršev, katerih otrok je prvi šolajoči se (graf 2). Od staršev, ki imajo še katerega šoloobveznega otroka, jih je največ takih s še enim šolarjem, in sicer 78,2 %, z dvema jih je 18,4 %, najmanjši delež pa je tistih, ki imajo še tri šoloobvezne otroke, in sicer 3,4 %.

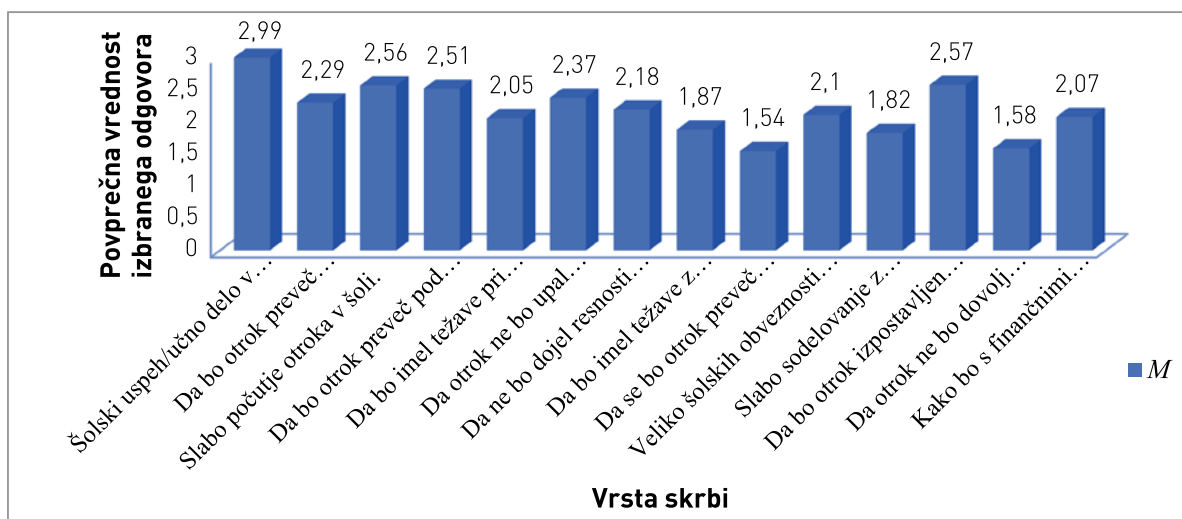


Graf 2: Vzorec staršev glede na to, ali je v družini še kakšen šoloobvezen otrok.

## Glavne ugotovitve raziskave

V raziskavi sta nas zanimali predvsem dve področji – področje skrbi staršev učencev prvega VIO osnovne šole glede šolanja njihovih otrok in pomen sodelovanja med starši in učitelji. Analiza rezultatov, pridobljenih iz anketnega vprašalnika za učitelje in starše, kaže na pogostost skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok. Večina naštetih skrbi je dobila namreč povprečne vrednosti višje od 2, ki je na naši lestvici pomenila redko (graf 3).

Najpogosteje se pri starših pojavljajo skrbi v povezavi s šolskim uspehom, sledijo skrbi v povezavi s počutjem otroka v šoli (podvrženost stresu, obremenitvam in nasilju). V najmanjši meri pa starše skrbijo stvari, ki so povezane z otrokovo osebnostjo in lastnostmi. Od tod lahko sklepamo, da starše bolj skrbi to, na kar nimajo neposred-



Graf 3: Pogostost določene skrbi s strani staršev (povprečne vrednosti izbranih odgovorov).



nega vpliva oz. jim je nepoznano. V želji, da bi bil otrok uspešen v šoli in s tem dovolj opremljen z znanji in veščinami za nadaljnje življenje, starše pričakovano najbolj skrbi učni uspeh in učno delo v šoli.

Prav tako je staršem pomembno počutje otroka v šoli, da bi jo rad obiskoval in imel v njej varno okolje za razvoj ter posledično dobre pogoje za učenje. Tako so njihove skrbi v veliki meri prisotne tudi na področju počutja otroka. V manjši meri pa jih skrbijo stvari, ki so povezane z otrokovo osebnostjo in njegovimi lastnostmi, kot npr. to, da bo otrok preveč živahen za delo, da ne bo upal postaviti vprašanja, da bo imel težave z disciplino in da ne bo dovolj samostojen. Na podlagi tega predpostavljamo, da starši poznajo svojega otroka in njegove lastnosti ter jih tako posledično manj skrbi, kako se bo odzival na stvari v šoli, ki so povezane z njegovimi osebnimi lastnostmi. Izvore lastnih skrbi tako pričakovano v največji meri pripisujejo lastnim izkušnjam.

Presenetil nas je vpliv medijev in govoric, ki vplivajo na skrbi več kot četrtnine staršev. Menimo, da je porast tega vpliva ravno zaradi vedno večje količine informacij, posredovanih s strani medijev, kako je treba otroka pripraviti na šolo in kaj je lahko narobe, če ni pravočasnega vpliva; kaj je lahko sicer še v šoli narobe; koliko nasilja je prisotnega v šoli ipd.

Zanimala nas je tudi morebitna razlika v skrbeh staršev glede na razred šolanja njihovega otroka in njihovo izkušnjo s šolanjem katerega drugega njihovega otroka. Naša predpostavka je bila, da bodo skrbi staršev prvošolcev pogostejše zaradi začetka šolanja njihovega otroka kot skrbi staršev tretješolcev. Rezultati so pokazali razlike, ki sicer niso statistično pomembne, in sicer da starše prvošolcev v primerjavi s starši tretješolcev v večji meri skrbijo stvari, povezane z delovanjem otroka v razredu (morebitna pretirana živahnost otroka, težave z disciplino in dojemanjem resnosti šolskega dela, strahom pred izražanjem nerazumevanja snovi), starše tretješolcev pa v malo večji meri skrbi glede počutja in socialnega delovanja otroka v razredu. Ker razlike niso statistično pomembne, bi bilo treba na tem področju narediti še kakšno raziskavo z večjim številom sodelujočih in morebitno vključitvijo staršev bodočih prvošolcev ali pa raziskavo izvesti na začetku šolskega leta.

Statistično pomembne razlike med skupinama staršev, ki imajo/so imeli pred učencem, na katerega se je nanašalo izpolnjevanje anketnega vprašalnika, še kakšnega šolajočega se otroka, so bile v štirih primerih. Predpostavljali smo, da bi izkušnje staršev, ki so imeli predhodno že v šolo vključenega otroka, vplivale na to, da so njihove skrbi manjše, a se je to pokazalo le delno. Sicer so pri vseh naštetih skrbeh starši s prvim šolajočim se otrokom izrazili pogostejšo prisotnost skrbi, a razlike niso pri vseh statistično pomembne.

Statistično pomembne razlike med skupinama se pojavljajo pri skrbi, da otrok ne bo upal vprašati, če bo imel težave; da bo otrok preveč pod stresom/obremenjen; da bo imel težave pri sklepanju prijateljstev, in pri skrbi glede počutja otroka v šoli. Ta skrb je pogostejša pri starših prvih šolajočih se otrok, za kar menimo, da je najverjetneje razlog v prvi izkušnji šolanja otroka. Razlogov, da se statistično pomembne razlike med skupinama niso pojavile v večji meri, je lahko več, kot npr. negativne izkušnje s šolanjem predhodnega otroka, težave s sodelovanjem z učiteljem drugega šolajočega se otroka in posledično več skrbi, osebne lastnosti naslednjega šolajočega se otroka ipd., lahko pa je razlog tudi premalo anketiranih staršev. Tudi pri tej skupini staršev smo mnenja, da bi bilo dobro izvesti podobno raziskavo, ki bi vsebovala večje število anketiranih staršev in bi se razlike verjetno pokazale v večji meri.

Zanimala nas ni le prisotnost in pogostost skrbi staršev, temveč tudi to, ali učitelji poznajo skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok. Učitelje smo vprašali, kako pogosto je po njihovem mnenju prisotna določena skrb pri starših. Na podlagi pridobljenih podatkov smo ugotovili, da učitelji pri vseh naštetih skrbeh menijo, da se pri starših pojavljajo te skrbi pogosteje, kot so to izrazili starši sami. Statistično pomembne razlike med skupinama pa so prisotne pri kar devetih naštetih skrbeh. Učitelji menijo, da je pri starših pogosteje prisotna skrb glede šolanja otrok; skrb, da bo otrok preveč živahen/igriv za šolsko delo; skrb, da se bo otrok slabo počutil v šoli; skrb, da bo otrok preveč pod stresom/obremenjen; skrb, da bo imel težave pri sklepanju prijateljstev/da ne bo imel prijateljev; skrb, da bo imel težave z disciplino; skrb, da bo moral narediti veliko šolskih obveznosti doma; skrb glede morebitnega slabega sodelovanja z učiteljem/razrednikom in skrb, da

otrok ne bo dovolj samostojen, kot to izražajo starši sami. Zanimivo je tudi, da so učitelji prav tako kot starši najvišjo pogostost pripisali skrbi staršev glede učnega uspeha in dela v šoli, najmanjšo pa preveliki navezanosti na učitelja/učiteljico. Če povprečne vrednosti izbranih odgovorov razvrstimo od večje k manjši, je precejšnja razlika med starši in učitelji pri skrbi, da bo otrok imel težave pri sklepanju prijateljstev/da ne bo imel prijateljev, ki bi bila pri starših uvrščena šele na 10. mesto (od 14.), pri učiteljih pa že na 5. mesto po pogostosti. Večja razlika se vidi tudi v skrbi, da bo imel otrok težave z disciplino, kjer jo, zanimivo, učitelji uvrščajo na 8. mesto, starši pa šele na 11. V večini pa smo ugotovili, da učitelji v veliki meri poznajo starševske skrbi glede šolanja otrok, iz česar lahko sklepamo, da starši svoje skrbi izražajo učiteljem.

Področje izražanja skrbi smo intenzivneje raziskali in ugotovili, da je skoraj vsem anketiranim staršem pomemben pogovor z učitelji o njihovih skrbeh glede šolanja otrok in da skoraj vedno, kadar jih skrbi kaj glede šolanja otroka, govorijo z učiteljem, pogosteje govorijo le še z otrokom samim in s partnerjem. Prav tako so starši izrazili večjo pogostost prihoda k učitelju, ko so prisotne skrbi, kot pa takrat, kadar jih zanimajo zgolj informacije o šolskem delu otroka. Vsi ti dobljeni rezultati kažejo, da starši izražajo skrbi učiteljem, kar je pomembno za dober odnos med njimi. Iz tega lahko sklepamo, da učitelji poskrbijo za to, da se v pogovoru med starši in učitelji ustvarja zaupanje, in da se učitelji zdijo staršem vredni zaupanja. Hkrati tudi učiteljevo poznavanje skrbi staršev lahko pripomore k zmanjšanju skrbi staršev, s tem ko jim učitelj lahko odgovori na določene skrbi, jim predstavi delovanje njihovega otroka v šoli ter svoja pričakovanja do otroka in do staršev. V ta namen smo starše in učitelje vprašali, katere dejavnosti na šoli bi po njihovem mnenju lahko zmanjšale skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok ter kakšna je pri tem vloga učitelja. Iz rezultatov smo ugotovili, da bi po mnenju obeh skupin k zmanjšanju skrbi staršev najbolj pripomoglo sprotno obveščanje o šolanju/obnašanju otroka, redne pogovorne ure in boljše sodelovanje z učiteljem (odprtost in gradnja odnosa). V najmanjši meri pa bi pripomogla neformalna srečanja med starši. Prav tako pri vlogi učitelja pri ugotavljanju in odpravljanju skrbi staršev

največjo mero strinjanja pripisujejo vzpostavitvi zaupnega odnosa s starši in poslušanju staršev. Tako se je potrdila naša domneva na podlagi teoretičnih izhodišč, da na zmanjšanje skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok vpliva predvsem dobro vzpostavljen odnos med starši in učiteljem, ki temelji na ustrezni medsebojni komunikaciji in zaupanju. O pomenu zdravega odnosa med šolo in domom pišejo Clarke, Sheridan in Woods (2010), ki dajejo pomembno mesto elementom zdravega odnosa, kot so zaupanje, enakopravnost in empatičnost, kar se je potrdilo tudi z našo raziskavo. Zanimivo je, da je raziskava pokazala, da si starši in učitelji drug od drugega želijo iste lastnosti, povezane z vzpostavljanjem dobrega odnosa. Tako so najvišjo pomembnost pripisali lastnostim, kot so odgovornost, strokovnost, iskrenost in zaupanje.

Ko je vzpostavljen odnos, je potrebna gradnja tega in nenehno vzpostavljanje sodelovanja. Zato smo v našo raziskavo vključili tudi vpliv sodelovanja, saj smo mnenja, da je učiteljem ob dobrem odnosu in sodelovanju s starši lažje odkriti in pomagati odpravljati skrbi staršev, ki lahko, če niso ustrezno odpravljene in prepoznane, vplivajo oz. se prenesejo tudi na otroka (Erzar in Cvetek 2006, Jeriček 2007).

Iz pridobljenih podatkov smo ugotovili, da je staršem sodelovanje pomembno, saj pripelje do boljših rešitev, manj je konfliktov, starši pa so dejavno vključeni v šolanje svojega otroka. Visoko je izraženo tudi njihovo strinjanje s trditvijo, da je otrokov učni uspeh povezan s sodelovanjem šole in doma. Tako starši kot učitelji se v medsebojnem sodelovanju počutijo dobro, drug drugemu zaupajo in se doživljajo v več kot 75 % kot enakovredni partnerji. Preko sodelovanja dobijo občutek, da prispevajo k uspešnejšemu razvoju otroka. Presenetil nas je rezultat, da starši sodelovanja z učiteljem ne doživljajo kot stresno situacijo. Statistično pomembna razlika pa se je izrazila v primerjavi z učitelji, katerim je sodelovanje s starši pogosteje stresno kot staršem, a še vedno ne v veliki meri. Morda lahko sklepamo, da je pri učiteljih več stresa na tem področju, saj v raziskavi navajajo, da se jih skoraj polovica na področju sodelovanja ni izobraževala. Tisti pa, ki so se, navajajo, da so izobraževanja in seminarje s tega področja obiskovali na lastno iniciativo ali pa so se jih udeležili preko izobraževanj, ki jih imajo v



sklopu učiteljskih konferenc. Večini (92,5 %) se zdi izobraževanje na tem področju pomembno in bi se v 82,5 % izobraževanja s tega področja udeležili. Tako smo mnenja, da bi se na tem področju moralo omogočiti pridobivanje znanj že v času študijskega izobraževanja, v veliki meri pa tudi kasneje v obliki seminarjev in izpopolnjevanj.

Treba je izpostaviti, da je sodelovanje še vedno najpogostejše v obliki govornih ur in roditeljskih sestankov, povečujejo se tudi obiski prireditelj in neformalna srečanja, še vedno pa se nekateri starši redko vključujejo v sam proces sodelovanja, čeprav se jim zdi to pomembno. Pri ugotavljanju vzrokov za ne vključevanje smo ugotovili, da je za to v največji meri krivo pomanjkanje časa. Velik delež pogostosti pa starši in učitelji pripisujejo tudi negativnim izkušnjam staršev iz časa njihovega lastnega šolanja. Zanimivo je, da so starši v najmanjši meri za vzrok pomanjkanja sodelovanja izbrali prepogoste aktivnosti na šoli, kar so v statistično pomembni razliki bolj izražali učitelji. Prav tako je zanimiv rezultat, ki sicer ni statistično pomemben, da učitelji v najmanjši meri menijo, da je vzrok za nesodelovanje nezainteresiranost staršev za sodelovanje, kar je sicer v pogovorih z učitelji pogosto slišati.

Preko zgoraj navedenih ugotovitev torej vidimo, da tako starši kot učitelji ne vidijo težave drug v drugem. Zanimivo je, da si starši želijo medosebne sodelovanja na podobnih področjih kot učitelji. Rezultati so namreč pokazali močno povezanost med skupinama v razvrščanju področij po pomembnosti. Starši so kot najpomembnejšo uvrstili motivacijo otroka za šolsko delo, nato dobro počutje, učenje, učni uspeh, otrokovo vedenje in nazadnje posvetovanje glede vzgoje. Učiteljem pa je najbolj zeleno področje sodelovanja s starši prav tako motivacija otroka za šolsko delo, nato sledijo dobro počutje, otrokovo vedenje, učenje, učni uspeh in na koncu prav tako posvetovanje glede vzgoje.

## Sklep

Če strnemo naša spoznanja, vidimo, da je področje skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok zanimivo za raziskovanje in v slovenskem prostoru še premalo raziskano. Sodelovanje s starši je precej bolj obravnavano, a se ne dotika tematike skrbi. Iz teoretskih spoznanj in rezultatov naše raziskave vidimo, da je zdrav odnos med šolo in domom, temelječ na zaupanju, odgovornosti in enakopravnosti med obema, zelo pomemben. Le tako se ustvarja medsebojna povezanost, omogočena je komunikacija, v kateri lahko obe strani izrazita svoje skrbi in iščeta poti za njihovo odpravljanje. Vloga učitelja je na tem področju predvsem vzpostavljanje zaupnega odnosa in poslušanje staršev. Starši pa so učiteljevi sodelavci in enakovredni partnerji v sodelovanju. Zato predlagamo, da se to področje začne intenzivneje raziskovati, saj menimo, da je poznavanje skrbi staršev in pomoč učitelja pri odpravljanju letih pomemben del uspešnega sodelovanja med domom in šolo. ■

### Viri in literatura

1. Clarce, B. L., Sheridan, S. M. in Woods, K. E. (2010). Elements of Healthy Family-School Relationships. V S. L. Christenson in A. L. Reschly. (ur.), *Handbook of school-family partnerships*. Str. 61–79. New York: Routledge.
2. Erzar, T. in Cvetek, R. (2006). Vključevanje staršev in kakovostna šola. V I. J. Štuhec (ur.), *Kakovostna šola prihodnosti*. Str. 50–81. Ljubljana: Teološka fakulteta UL.
3. Jensen, E. in Jensen, H. (2011). *Dialog s starši*. Ljubljana: Inštitut za sodobno družino Manami.
4. Jeriček, H. (2007). Ko učenca stresa stres in kaj lahko pri tem stori učitelj: priročnik za učitelje in svetovalne delavce. Ljubljana: Inštitut za varovanje zdravja Republike Slovenije. Dostopno na: [http://www.zdravjevsoli.si/attachments/article/190/Ko\\_ucenca\\_strese\\_stres\\_2007.pdf](http://www.zdravjevsoli.si/attachments/article/190/Ko_ucenca_strese_stres_2007.pdf) (10. 10. 2016).
5. Vrenko, A. (2016). *Skrbi staršev glede šolanja njihovih otrok v prvem triletju osnovne šole in vloga učiteljev* (magistrsko delo). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.







# Pogledi staršev na izobraževanje nadarjenih učencev

Andreja Tomc<sup>1</sup>  
dr. Mojca Juriševič  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

**Povzetek:** V prispevku so predstavljene ugotovitve iz empirične študije, v kateri smo z anketo raziskovali, kakšno mnenje in izkušnje imajo starši ( $N = 1561$ ) o izobraževanju nadarjenih učencev v osnovni šoli. Zanimalo nas je, kako starši prepoznanih nadarjenih učencev in starši učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, ocenjujejo različne vidike vzgoje in izobraževanja nadarjenih učencev (skrb za nadarjene učence, prepoznavanje in delo z nadarjenimi učenci v okviru šole, zadovoljstvo ter prednosti in slabosti integrativnega izobraževanja nadarjenih učencev). Ugotovili smo, da so starši v povprečju srednje zadovoljni z obravnavo nadarjenih učencev v osnovni šoli, njihova mnenja pa se nekoliko razlikujejo glede na to, ali je bil njihov otrok prepoznani kot nadarjen ali ne. Ne predlagajo posebnih novosti glede časa začetka postopka prepoznavanja nadarjenosti pri otrocih, ki se po ustaljeni praksi začenja na koncu prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO), ter so na splošno zadovoljni s svojo posvetovalno vlogo, ki jo imajo v okviru tega postopka. Mnenja staršev prepoznanih nadarjenih učencev in staršev učencev, ki v obdobju osnovnega šolanja niso bili prepoznani kot nadarjeni, se delno razlikujejo glede integrativnega izobraževanja nadarjenih učencev v osnovni šoli; oboji vidijo v tovrstnem izobraževanju za svojega otroka več prednosti, več pomanjkljivosti obstoječega sistema izobraževanja nadarjenih pa so navedli starši učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni. **Ključne besede:** starši nadarjenih učencev, izobraževanje nadarjenih učencev, sodelovanje staršev s šolo. **Parents' Views on Gifted Education. Abstract:** The paper presents the findings of an empirical study in which a survey was used to research parents' ( $N = 1561$ ) opinions on and experiences with gifted education in primary school. We wished to see how the parents of identified gifted students and the parents of students who have not been identified as gifted rate various aspects of gifted education (taking care of gifted students, identifying and working with gifted students within the school, satisfaction, and the advantages and weaknesses of integrative gifted education). It has been established that, on average, the parents are satisfied with the treatment of gifted students in primary school and that their opinions differ somewhat depending on whether their child has been identified as gifted or not. They have not suggested any particular changes as to when the process of identifying giftedness in children should start, which, as a rule, starts at the end of the first educational triad (VIO), and are generally satisfied with their roles of advisers in the process. The opinions of parents of identified gifted students and of parents of students who have not been identified as gifted during primary schooling differ partly as regards integrative gifted education in primary school; both types of parents see several advantages of such education for their child; when asked about the flaws of the existing system of gifted education, the parents of students who have not been identified as gifted mentioned a greater number of flaws. **Key words:** parents of gifted students, gifted education, parents' cooperation with school.

## Uvod

Starši imajo pomembno vlogo pri razvoju nadarjenosti svojih otrok, kot poudarjajo tudi strokovnjaki

s področja raziskovanja in kultiviranja nadarjenosti (Colvin 2008, Ericsson 1996, Shavinina 2013, Silverman 2015). Prav tako se tudi starši strinjajo, da imajo velik vpliv na življenje svojih

otrok na področju šolskega učenja in izven; verjamejo, da je njihov doprinos večji v zgodnejših letih šolanja kot pa v višjih razredih (Downer in Myers 2010). Cvetković-Lay (2002) pojasnjuje, da starši ne ustvarjajo nadarjenosti pri otrocih, temveč pomagajo, da se njihova nadarjenost prepozna ter nadalje razvija. Empirični izsledki potrjujejo, da starševska podpora pri šolskem učenju dolgoročneje prispeva k izobraževalnim in osebnim dosežkom otroka (Hoover-Dempsey, Whitaker in Ice 2010).

Benjamin Bloom je bil med prvimi avtorji, ki so raziskovali vlogo staršev pri razvoju nadarjenosti oziroma talentov njihovih otrok (Witte, Kiewra, Kasson in Perry 2015). Ugotovil je, da se vloga staršev spreminja glede na tri faze razvoja nadarjenosti: zgodnja, srednja in pozna faza. V zgodnjih letih starši prepoznajo določen talent pri svojem otroku in ustvarijo domače okolje, ki je ugodno za razvoj talenta. V srednjih letih, ko se otrokov talent že bolj očitno kaže, starši poiščejo »trenerja«, ki bo nadaljeval s spodbujanjem otrokovega razvoja. V tem obdobju tudi povečajo čas in sredstva, ki jih namenijo oziroma prispevajo za njegovo razvijanje. V poznejših letih, ko otrok že dovolj razvije in dosledno kaže svoj talent, pa nadaljnji razvoj prepustijo otroku, še vedno pa zagotavljajo finančno in čustveno podporo.

Starši menijo, da je v zgodnjih šolskih letih njihova dolžnost se osredotočiti na otrokove socialno-emocionalne in socializacijske potrebe, kot so spodbujanje razvoja samopodobe, spoštovanje pravil in osnove interakcij z drugimi. Doma sodelujejo pri domačih nalogah, jih preverjajo in pomagajo pri projektih ter spremljajo otrokov napredek (Downer in Myers 2010). Mnogi starši so v šolanje svojih otrok vključeni neposredno na način, ki izpolnjuje pričakovanja učiteljev, drugi pa rajši uporabljajo posredne strategije za podporanje svojega otroka pri izobraževanju (Okagaki in Bingham 2010). Alfeld-Liro, Fredricks, Hruda, Patrick, Ryan in Eccles (1998), Witte in sod. (2015) in še drugi avtorji so v svojih raziskavah ugotovili, da starši k razvoju talentov svojih otrok prispevajo tako, da zagotavljajo sredstva za izvenšolske dejavnosti ter do njih izražajo pozitiven odnos, nudijo svojim otrokom čustveno podporo ter ohranjajo realistična pričakovanja za prihodnost. Zdravi družinski odnosi med starši in otroci so najbolj kritična komponenta v razvoju nadarjenih otrok,

povzemajo rezultate različnih empiričnih raziskav Callahan in sod. (2004).

Opozoriti velja, da pri starših – predvsem tistih z nižjo stopnjo izobrazbe – lahko pride do različnih dvomov in nezaupanja v lastne učne zmožnosti in izpolnjevanje svojih starševskih dolžnosti. Posledica tega je pretirano zanašanje na učitelja, za katerega menijo, da je strokovnjak za poučevanje in nudenje potrebnega znanja njihovim otrokom za večjo socialno mobilnost in ekonomski uspeh. Manj izobraženi starši tudi menijo, da izpolnjujejo svoje obveznosti s tem, ko podpirajo avtonomijo svojih otrok, hkrati pa podpirajo tudi avtoriteto učiteljev do te mere, da svojim otrokom ne nudijo vsega, kar bi jim sicer v svoji starševski vlogi lahko (Downer in Myers 2010).

Aktivna prisotnost staršev pri spodbujanju nadarjenosti njihovih otrok je izjemnega pomena, zato je pomembno, da so starši ozaveščeni glede izobraževanja nadarjenih učencev in svoje starševske vloge v življenju nadarjenega otroka.

Iz raziskovalnih izsledkov, ki so navedeni v nadaljevanju prispevka, bo prikazan pogled staršev na vzgojo in izobraževanje prepoznanih nadarjenih učencev v slovenski osnovni šoli<sup>2</sup>. Ta bo služil za osnovo, na kateri je mogoče načrtovati bolj učinkovito sodelovanje šole s starši od vstopa otrok v šolo do zaključka njihovega obveznega izobraževanja.

## Raziskovalna metoda: kako smo raziskovali?

V raziskavi smo uporabili opisno raziskovalno metodo. Preizkušanci so izpolnili anketni vprašalnik, v katerem so izrazili svoje mnenje in izkušnje o izobraževanju nadarjenih učencev.

V anketi je sodelovalo 1561 staršev učencev 9. razreda, 80 % žensk in 20 % moških, iz 123 osnovnih šol, ki so bile v vzorec izbrane po slučajju glede na njihovo velikost in regijsko zastopanost. Starše devetošolcev smo izbrali pod predpostavko, da imajo na osnovi devetletnega šolanja njihovih otrok največ izkušenj, ki so ključnega pomena za namen raziskave. V povprečju so sodelujoči starši stari 42 let. Med njimi je bilo 432 staršev prepoznanih nadarjenih učencev in 1129 staršev učencev, ki niso prepoznani kot nadarjeni. Po izobrazbeni strukturi so med starši nadarjenih učencev pre-



vladovali starši z višješolsko in visokošolsko (50 %) ter srednješolsko (40 %) izobrazbo, med starši učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni, pa starši s srednješolsko (60 %) ter višješolsko in visokošolsko izobrazbo (27 %).

Zbrane podatke po standardnem postopku smo obdelali z opisnimi in diferencialnimi statističnimi postopki, nekatere individualne odgovore staršev pa smo vsebinsko analizirali po sistemu odprtega kodiranja.

V tem prispevku predstavljena raziskava je del obsežnejše raziskave, ki so jo izvedli raziskovalci na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (Jurišević 2012).

## Raziskovalni rezultati: kaj smo z raziskavo ugotovili?

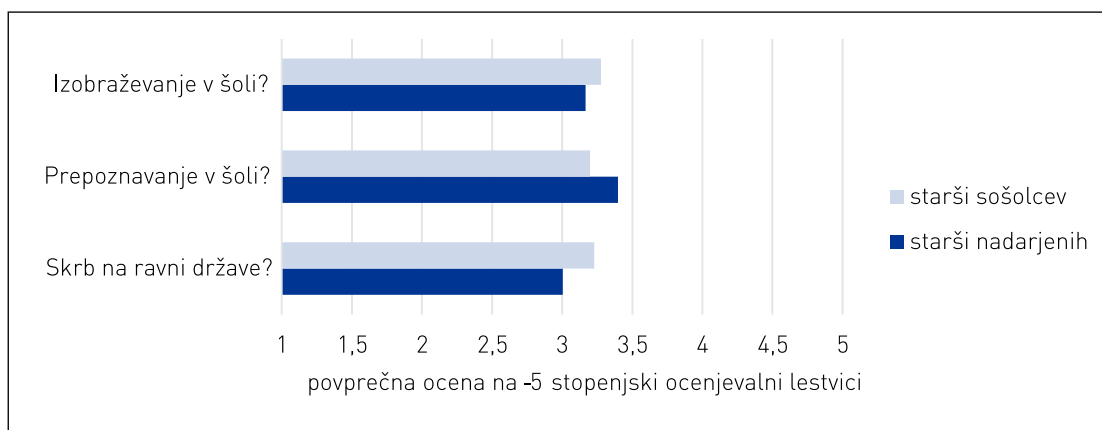
V nadaljevanju predstavljamo raziskovalne izsledke v treh sklopih, s katerimi odgovarjamo na vprašanja o (1) splošnem mnenju staršev o vzgoji in izobraževanju nadarjenih oziroma oceni letnega, o (2) zadovoljstvu staršev prepoznanih nadarjenih učencev z obravnavo njihovih otrok v šoli ter o (3) prednostih in pomanjkljivostih integriranega izobraževanja nadarjenih otrok, kakor jih na osnovi svojih različnih izkušenj zaznavajo starši.

**Mnenje staršev o urejenosti obravnave nadarjenih učencev** se med obema skupinama staršev pomembno razlikuje (slika 1). Starši učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni (v nadaljevanju »starši sošolcev«) v povprečju statistično pomembno višje od staršev prepoznanih nadarjenih

učencev (v nadaljevanju »starši nadarjenih«) ocenjujejo, da je v naši državi za nadarjene učence dobro poskrbljeno ( $t = -4,861$ ;  $df = 815,063$ ;  $p = 0,000$ ) in da se v šoli z njimi relativno dobro dela ( $t = -2,310$ ;  $df = 1223$ ;  $p = 0,021$ ), medtem ko je njihova ocena postopka prepoznavanja nadarjenosti v šoli bistveno nižja od te ocene staršev nadarjenih ( $t = 4,021$ ;  $df = 1250$ ;  $p = 0,000$ ).

### Zadovoljstvo staršev prepoznanih nadarjenih učencev z dejavnostmi, ki jih šola zagotavlja njihovim otrokom:

Največ staršev ( $f\% = 39,0$ ) je z dejavnostmi zadovoljnih oziroma srednje zadovoljnih ( $f\% = 31,1$ ); nizek odstotek sodelujočih predstavlja starše, ki s prilagoditvami niso zadovoljni ( $f\% = 5,5$ ) oziroma so manj zadovoljni z njihovo izvedbo pri pouku ( $f\% = 7,7$ ). 5,3 % staršev meni, da bi učitelji morali začeti vključevati dejavnosti, s katerimi bi prilagodili pouk nadarjenim učencem, saj sami niso opazili nikakršnih prilagoditev za svoje nadarjene otroke. Pri tem odgovoru so se nekateri starši ( $f\% = 7,0$ ) vzdržali pri oceni oziroma so odgovorili, da stanja ne morejo oceniti, saj ga ne spremljajo. Najnižji delež staršev ( $f\% = 4,3$ ) pa je popolnoma zadovoljen s prilagajanjem pouka sposobnostim in interesom njihovega otroka. Starši so imeli tudi možnost, da individualno komentirajo svoje odgovore na vprašanje o zadovoljstvu, kar je storila četrtnina staršev ( $f\% = 25,5$ ). Največ staršev se je potožilo zaradi premalo dodatnih in pestrih dejavnosti in je predlagalo, da bi se te izvajale pogosteje. Nekateri starši so se pritožili tudi čez učitelje, češ da so nezainteresirani in se ne držijo načrtov, ki jih naredijo na začetku šolskega leta. Prav tako bi si



Slika 1: Mnenja staršev o urejenosti obravnave nadarjenih učencev v šoli

starši želeli več sodelovanja s šolo in boljše obveščeni o dogajanjih in dejavnostih, ki potekajo na šoli. Eden od staršev je denimo izpostavil, da imajo »veliko ponudb, ki jih je treba doplačati, kar je lahko za mnoge starše tudi težava, v primeru neudeležbe pa za otroke velik primanjkljaj«.

**Mnenje staršev prepoznanih nadarjenih učencev o njihovi vlogi v postopku prepoznavanja nadarjenosti:** Leta 1999 je Strokovni svet Republike Slovenije za splošno izobraževanje v okviru Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport potrdil programski dokument Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, v katerem je skupina strokovnjakov predlagala način, kako na osnovnošolski ravni prepoznavati in nato tudi izobraževati nadarjene učence. Dokument predpostavlja procesno zasnovan tristo-penjski model prepoznavanja nadarjenosti pri učencih, ki se konec prvega VIO začne s (1) postopkom evidentiranja, temu pa v začetku drugega VIO sledi (2) postopek t.i. identifikacije ter (3) seznanitev in mnenje staršev. Ko je postopek prepoznavanja, ki se lahko tudi kasneje po potrebi ponovi, končan, se s prepoznanimi nadarjenimi učenci pripravi individualizirani vzgojno-izobraževalni program, krajše imenovan INDEP. Cilj celotnega koncepta je namreč čim bolj zgodnje prilagojeno delo z nadarjenimi učenci.

Vloga staršev je v omenjenem dokumentu izpostavljena po zaključenem prvem in tretjem koraku – informacije, pridobljene od staršev, namreč lahko pomembno prispevajo k poglobljenemu spoznavanju posameznega učenca ter pripravi prilagoditev zanj.

V raziskavi smo sodelujoče starše nadarjenih učencev vprašali, ali so bili zadovoljni s svojo vlogo v postopku evidentiranja potencialno nadarjenih učencev. Večina je odgovorila, da je bila s svojo vlogo zadovoljna oz. da si sami ne bi želeli imeti drugačne – posvetovalne – vloge kot so jo imeli do sedaj (70 %). 26 % staršev je povedalo, da bi morala biti vloga staršev enakovredna vlogi pedagoških strokovnih delavcev, ostali vprašani pa so menili, da bi ta vloga morala biti bodisi pomembnejša od dosedanje ali pa starši v tem postopku sploh ne bi smeli sodelovati.

**Mnenje staršev prepoznanih nadarjenih učencev o optimalnem času za prepoznavanje nadarjenosti v osnovni šoli** je bilo večinoma (60 %), da se postopek prepoznavanja že ustrezno začneja

ob pravem času (konec prvega VIO), slabih 20 % vprašanih pa je menilo, da bi se prepoznavanje lahko začelo že v prvem razredu, podoben odstotek staršev pa, da bi se postopek prepoznavanja moral prestaviti v zadnje VIO osnovne šole. 12 staršev (3 %) je posebej poudarilo, da bi se postopek evidentiranja lahko začel, kadarkoli bi bilo to potrebno.

**Mnenje staršev o integriranem izobraževanju nadarjenih učencev v osnovni šoli:** Starše smo v okviru raziskave vprašali tudi, kakšno je njihovo mnenje o prednostih in pomanjkljivostih oziroma slabostih, če je njihov otrok v oddelku skupaj z drugimi učenci. Iz tabel 1 in 2 je razvidno, da starši v heterogenih oddelkih po učnih sposobnostih vidijo predvsem veliko prednosti (heterogenost je dobrodošla zaradi spodbujanja solidarnosti in socialne pravičnosti, sprejemanja različnosti, socializacije učencev, pa tudi vpliva na učenje in motiviranost učencev) in bistveno manj pomanjkljivosti (heterogenost prinaša socialno nepravilnost, določene težave pri pouku, učenci so lahko zapostavljeni in/ali etiketirani).

**Prednosti heterogenih oddelkov:** Starši nadarjenih vidijo največje prednosti vključenosti njihovega otroka v heterogeni oddelk v spodbujanju splošnejših humanističnih vrednot in celostnega razvoja osebnosti (socializacija, strpnost, sprejemanje drugačnosti, solidarnost, socialna pravičnost), medtem ko starši sošolcev vidijo največje prednosti heterogenih oddelkov predvsem v dejstvu, da zmožnejši učenci pomagajo šibkejšim in da ti zaradi pozitivnih vplivov razvijajo svojo motiviranost v večji meri, kot bi jo sicer (tabela 1).

**Pomanjkljivosti oziroma slabosti heterogenih oddelkov:** Več kot polovica sodelujočih staršev nadarjenih učencev (52 %) heterogenim oddelkom ne pripisuje nikakršnih pomanjkljivosti. Njihovi negativni komentarji se nanašajo na učenje, ki v heterogenih oddelkih ne poteka v skladu z učnimi potrebami nadarjenih, kar se kaže v dolgočasenu nadarjenih učencev in oviranem učnem razvoju. Po drugi strani pa starši sošolcev izpostavljajo več pomanjkljivosti oz. slabosti (62 %), ki jih opažajo v heterogenih oddelkih zaradi nadarjenih učencev; med njimi največkrat omenjajo občutek učne manjvrednosti in znižane učne samopodobe ter neuresničevanje načela socialne pravičnosti (tabela 2).



Tabela 1: Prednosti heterogenih oddelkov za nadarjene učence in njihove sošolce po mnenju staršev.

Starši nadarjenih		Starši sošolcev		
f%	Koda	Kategorija	Koda	f%
18,4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- socialna povezanost</li> <li>- socialni razvoj</li> <li>- socialne spretnosti</li> </ul>	SOCIALIZACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- socializacija</li> <li>- socialno vključevanje</li> </ul>	1,2
26,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učenje od nadarjenega</li> <li>- nudenje pomoči</li> <li>- razvijanje čuta za solidarnost</li> <li>- vzajemna pomoč</li> <li>- zgled ostalim</li> <li>- cenjenje močnih področij pri sošolcih</li> <li>- uspešnost nenadarjenih na drugih področjih</li> </ul>	PODPORA SOŠOLCEM	<ul style="list-style-type: none"> <li>- učenje od nadarjenega</li> <li>- izmenjava izkušenj</li> <li>- izmenjava znanja</li> <li>- vsakdo je na določenem področju boljši</li> <li>- več znanja</li> <li>- nasveti za učenje</li> <li>- pomoč nadarjenih pri učenju</li> <li>- dodatna razlaga</li> <li>- pomoč pri domači nalogi</li> <li>- zgledovanje po nadarjenem</li> <li>- dober vzor</li> </ul>	52,9
27,4	<ul style="list-style-type: none"> <li>- raznolika družba</li> <li>- odsotnost osebnostnih razlikovanj (nadarjen – nenadarjen)</li> <li>- odsotnost selekcioniranja</li> <li>- zavest o drugačnosti in različnosti</li> <li>- razvijanje strpnosti</li> <li>- spodbujanje potrpežljivosti</li> <li>- prilagajanje vrstnikom</li> </ul>	SPREJEMANJE DRUGAČNOSTI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zavedanje različnosti otrok</li> <li>- eni bolj sposobni za ene dejavnosti, drugi za druge</li> <li>- spoznavanje razlik med ljudmi</li> <li>- sprejemanje drugačnosti</li> <li>- spoštovanje drugačnih</li> <li>- zmožnost prilagajanja</li> <li>- spodbujanje potrpežljivosti</li> </ul>	3,4
4,7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- boljša samopodoba</li> <li>- pridobivanje samozavesti</li> <li>- izkoriščanje svojega znanja</li> <li>- cenjenje svojih sposobnosti</li> <li>- potreba po dokazovanju</li> </ul>	SAMOPODOBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- krepitev samozavesti</li> <li>- večja samozavest</li> </ul>	0,3
13,7	<ul style="list-style-type: none"> <li>- odsotnost privilegijev</li> <li>- manj razslojevanja</li> <li>- vsi drugačni – vsi enakopravni</li> <li>- enaki kriteriji pri ocenjevanju</li> <li>- spoznanje, da niso več vredni</li> <li>- se ne počuti posebnega</li> <li>- v sebi ohranja skromnost</li> </ul>	PRAVIČNOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- enakovrednost med vsemi</li> <li>- občutek enakovrednosti</li> <li>- vsi enakopravni</li> </ul>	1,8
4,0	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osebni razvoj</li> <li>- osebna zrelost</li> <li>- razvoj osebnosti</li> <li>- čustveni razvoj</li> <li>- celostni razvoj</li> </ul>	OSEBNOSTNI RAZVOJ		

Starši nadarjenih			Starši sošolcev	
f%	Koda	Kategorija	Koda	f%
1,6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivacija za delo</li> <li>- primerjanje z vrstniki («kdo bo boljši»)</li> <li>- želja po boljši oceni</li> </ul>	MOTIVACIJA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- motivacija za delo</li> <li>- če se lahko sošolec dobro nauči, se lahko tudi jaz</li> <li>- tekmovalnost</li> <li>- želja biti boljši</li> <li>- skrb za šolo</li> </ul>	22,6
1,2	<ul style="list-style-type: none"> <li>- lažja snov in ocenjevanje</li> <li>- potrebnega je manj dela</li> <li>- veliko se nauči že v šoli</li> </ul>	UČENJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- večja možnost napredovanja</li> <li>- hitrejše napredovanje</li> <li>- več vloženega truda</li> <li>- širše znanje</li> <li>- zanimivo dodatno delo</li> </ul>	4,3
		SODELOVANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- skupinsko delo</li> <li>- projektno delo</li> <li>- sodelovanje med nadarjenimi in nenadarjenimi</li> <li>- medsebojno sodelovanje</li> </ul>	0,8
2,2	Ni prednosti			12,7

Tabela 2: Slabosti in pomanjkljivosti heterogenih oddelkov za nadarjene učence in njihove sošolce po mnenju staršev

Starši nadarjenih			Starši sošolcev	
f%	Koda	Kategorija	Koda	f%
15,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nezanimiva učna snov</li> <li>- pomanjkanje dodatne zaposlitve za nadarjene</li> <li>- dolgočasenje med poukom</li> <li>- preveč ponavljanja</li> <li>- prelahka snov</li> <li>- pritoževanje nad motenjem med poukom</li> <li>- problemi z disciplino sošolcev</li> <li>- oviranje razlage</li> </ul>	TEŽAVE PRI POUKU	<ul style="list-style-type: none"> <li>- težko sledenje snovi</li> <li>- prehitra obravnava</li> <li>- odsotnost medsebojne pomoči</li> <li>- preveč primerjanja</li> <li>- pomanjkanje timskega dela</li> </ul>	6,6
3,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- za uspeh se mu ni treba truditi</li> <li>- dobro oceno dobi brez učenja</li> <li>- ponavljanje snovi zgolj pred kontrolno nalogo</li> </ul>	NEPRAVIČNOST	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nima enakih priložnosti</li> <li>- pretirano izpostavljanje nadarjenih</li> <li>- osredotočenost na nadarjene</li> <li>- razlikovanje med otroki</li> <li>- privilegiranje nadarjenih</li> <li>- težje kontrolne naloge</li> <li>- več zahtevanega znanja</li> <li>- nerealno ocenjevanje</li> <li>- strožji kriterij ocenjevanja</li> </ul>	17,2



Starši nadarjenih			Starši sošolcev	
f%	Koda	Kategorija	Koda	f%
6,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- zmerjanje s »piflarjem«</li> <li>- nevoščljivost sošolcev</li> <li>- ignoriranje nadarjenih</li> <li>- zahrbtnost</li> <li>- zavist, ker je nekdo nadarjen</li> <li>- nesramnost</li> <li>- izkoriščanje nadarjenih za domačo nalogo</li> </ul>	ODKLONILNO VEDENJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- norčevanje</li> <li>- vzvišeno obnašanje</li> <li>- odklonilno vedenje</li> <li>- posmehovanje zaradi nevednosti</li> <li>- zavračajo nudenje pomoči slabšim</li> </ul>	3,8
3,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- premalo posvečene pozornosti</li> <li>- odsotnost spodbujanja določenega talenta</li> <li>- preobremenjenost zaradi učencev s posebnimi potrebami</li> <li>- pomanjkanje časa za delo z nadarjenimi</li> <li>- pomanjkanje energije za delo z nadarjenimi</li> </ul>	ZAPOSTAV- LJANJE	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pomanjkanje pozornosti</li> <li>- premalo časa, posvečenega nenadarjenim</li> <li>- rajši delajo z nadarjenimi</li> <li>- nesposobnost prilagajanja različnim sposobnostim</li> </ul>	8,7
9,6	<ul style="list-style-type: none"> <li>- količinsko premalo pridobljenega znanja</li> <li>- prepočasen razvoj</li> <li>- manjše napredovanje v znanju</li> <li>- izgubljanje časa s ponavljanjem</li> </ul>	PREPOČASEN RAZVOJ POSAMEZNIKA		
7,8	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pomanjkanje motivacije za delo</li> <li>- pomanjkanje želje po še več</li> <li>- pomanjkanje motivacije za učenje</li> <li>- prehitra zadovoljitev s povprečjem</li> </ul>	POMANJKANJE MOTIVACIJE		
		TEŽAVE V SOCIALIZACIJI	<ul style="list-style-type: none"> <li>- težja socialna vključenost</li> <li>- težave pri sklepanju prijateljstev</li> <li>- nesprejetost v družbo nadarjenih</li> <li>- ni tako priljubljen</li> </ul>	2,0



Starši nadarjenih		Starši sošolcev		
f%	Koda	Kategorija	Koda	f%
		NIŽJA SAMOPODOBA	<ul style="list-style-type: none"> <li>- počuti se zapostavljenega</li> <li>- kompleks manjvrednosti</li> <li>- občutek manjvrednosti, zaradi previsoke samopodobe nadarjenih</li> <li>- počuti se manj pametnega</li> <li>- slabša samozavest</li> <li>- občutek počasneža</li> <li>- strah pred izpostavljanjem</li> </ul>	23,6
52,4	Ni pomanjkljivosti			38,1

## Sklep – uresničevanje inkluzivnega pristopa v sodelovanju s starši

Sklenemo lahko, da anketirani starši obravnavo nadarjenih učencev v osnovni šoli na splošno ocenjujejo kot (srednje) dobro. Razlike so se pokazale v ocenah staršev prepoznanih nadarjenih učencev in staršev učencev, ki niso bili prepoznani kot nadarjeni; prvi malce bolje ocenjujejo postopek prepoznavanja, drugi pa skrb za nadarjene oziroma vzgojno-izobraževalno delo z njimi. Zdi se, da to mnenje v veliki meri pogojuje konkretna izkušnja staršev (zadovoljstvo, kritičnost), a bo to predpostavko v prihodnje zanimivo natančneje empirično preveriti.

Izkazalo se je tudi, da starši v postopek evidentiranja niso bili neposredno vključeni, temveč so jih učitelji obvestili o nameri evidentiranja zaradi prošnje za soglasje glede postopka prepoznavanja. Starši so povedali, da so s svojo posvetovalno vlogo pri obravnavi nadarjenih učencev zadovoljni ter jo želijo ohraniti; problem smo zaznali v primerih, ko se je na podlagi odgovorov staršev pokazalo, da svoje vloge ne poznajo oziroma da jo poznajo precej slabo. Sicer pa starši kot najprimernejši čas za začetek postopka prepoznavanja nadarjenosti večinoma potrjujejo doslej ustaljeno prakso, ki jo narekuje Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), to je ob koncu tretjega razreda, ter se strinjajo, naj se ta postopek po potrebi izvaja skozi celotno osnovno šolanje.

V slovenski osnovni šoli med poukom večino časa prevladujejo heterogene skupine učencev glede na njihove učne sposobnosti. Rezultati te raziskave so pokazali, da starši nadarjenih učencev prednost v takšnih skupinah za svoje otroke vidijo v sprejemanju drugačnosti in razvijanju solidarnosti, kot pomanjkljivost pa izpostavljajo dolgotrajnost med poukom in počasen razvoj posameznika. Kljub vsemu pa jih večina meni, da večjih slabosti zaradi integrativnega modela izobraževanja nadarjenih sploh ne vidijo. Tudi starši sošolcev vidijo pozitivno stran heterogenih skupin v nujenju medsebojne pomoči. Menijo, da so nadarjeni učenci lahko tudi za sošolce pomembni motivatorji za bolj uspešno šolsko delo, kot slabost pa izpostavljajo neenakopravno obravnavo obeh skupin učencev in občutek nenadarjenih, da so v primerjavi z nadarjenimi manjvredni. Sicer pa 38 % staršev tudi v tej skupini meni, da večjih pomanjkljivosti heterogeni oddelki ne prinašajo.

## Kako torej sodelovati starši pri obravnavi nadarjenih učencev v osnovni šoli?

Poudarjanje pomena spodbudnega učnega okolja, učenja učenja in sodelovanja na različnih ravneh socialnega konteksta skozi celotno osnovno šolanje, začeniši v prvem razredu, je nedvomno dobra temeljna strategija. Po mnenju številnih avtorjev (nekateri so bili izpostavljeni v uvodu tega prispevka) je pomembno, da šola staršem razumljivo in po potrebi tudi večkrat pojasni, zakaj



in kako se v šoli oz. pri poučevanju uresničuje koncept inkluzivnosti ter kaj integrativno izobraževanje v heterogenih oddelkih po učnih sposobnostih pomeni za njihove otroke – za njihov zdrav osebnostni razvoj ter tudi njihovo kakovost učenja in učno uspešnost.

Ne nazadnje velja poudariti, tako kot je predlagano tudi v Konceptu: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999), da je treba posamezne vidike uresničevanja tega programskega dokumenta sproti strokovno ustrezno spremljati. Glas staršev je v tem procesu posebnega pomena, saj izhaja iz zelo neposredne in celostno doživete izkušnje. Kritična mnenja, ki so jih podali starši iz obeh proučevanih skupin v predstavljeni raziskavi so sicer v manjšini, a zato nič manj odmevna in zanimiva za nadaljnje preverjanje v smislu razumevanja različnih pogledov staršev zgolj kot subjektivno pogojenih mnenj ali pa kot kritičen odraz obstoječega širšega šolskega konteksta, ki ga bo v prihodnje treba natančneje raziskati. Predvsem pa so ti empirični izsledki spodbuda za učitelje v osnovni šoli za boljše razumevanje različnih pogledov staršev, njihove starševske občutljivosti in za strokovno komunikacijo z njimi tudi v prihodnje. ■

#### Literatura

1. Alfeld-Liro, C., Fredricks, J. A., Hruda, L. Z., Patrick, H., Ryan, A. M. in Eccles, J. (1998). *Nurturing teenagers' talent: The role of parents, teachers, and coaches*. Dostopno na: <http://www.rcgd.isr.umich.edu/garp/articles/eccles98.pdf> (18. 11. 2016).
2. Callahan, C. M., Sowa, C. J., May, K. M., Menaker Tomachin, E., Plucker, J. A., Cunningham, C. M. in Taylor, W. (2004). *The social and emotional development of gifted students*. Dostopno na: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505462.pdf> (18. 11. 2016).
3. Coleman, P. (1998). *Parent, student and teacher collaboration*. London: Sage.
4. Colvin, G. (2008). *Talent is overrated*. New York, NY: Penguin.
5. Cvetković-Lay, J. (2002). *Darovito je, šta ću sa sobom? Priručnik za obitelji, vrtić i školu*. Zagreb: Alinea.
6. Downer, J. T. in Myers, S. S. (2010). Application of a Developmental/Ecological model to family-school partnerships. V S. L. Christenson in A. L. Reschly (ur.), *Handbook of School-Family Partnerships*. New York: Routledge. Str. 3–30.
7. Ericsson, K. A. (1996). The acquisition of expert performance: An introduction to some of the issues. V K. A. Ericsson (ur.), *The road to excellence: The acquisition of expert performance in the arts and sciences, sports and games*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. Str. 1–50.
8. Hoover-Dempsey, K. V., Whitaker, M. C. in Ice, C. L. (2010). Motivation and commitment to family-school partnerships. V S. L. Christenson in A. L. Reschly (ur.), *Handbook of school-family partnerships*. New York: Routledge. Str. 30–61.
9. Jurišević, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
10. Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
11. Shavinina, L. (2013). The role of parents and teachers in the development of scientific talent: Lessons from early childhood and adolescent education of Nobel laureates. *Gifted and Talented International*, 28(1-2), 11–24. Dostopno na: <http://www.cpti.com.mx/publicaciones/Article%20Wisdom%20gender%20differences%20across%20cultures.pdf> (18. 11. 2016).
12. Silverman, L. K. (2015). *Social development in the gifted*. Dostopno na: <http://www.gifteddevelopment.com/psychological-needs/social-development-gifted> (18. 11. 2016).
13. Witte, A. L., Kiewra, K. A., Kassin, S. C. in Perry, K. R. (2015). Parenting talent: A qualitative investigation of the roles partners play in talent development. *Roeper review*, 37(2), 84–96. Dostopno na: <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02783193.2015.1008091> (18. 11. 2016).

#### Opombe

- <sup>1</sup> Študentka absolventka na drugostopenjskem študijskem programu Poučevanje na razredni stopnji, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- <sup>2</sup> Prepoznani nadarjeni učenci po postopku, ki ga narekuje dokument Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli (1999).





Pogovarjali smo se

# Debatna kavarna: Pridobivanje znanja tujih jezikov v prvem vzgojno- izobraževalnem obdobju: smo na pravi poti?

Mag. Lucija Rakovec  
Mag. Marta Novak  
Susanne Volčanšek  
Berta Kogoj  
Zavod RS za šolstvo

Dr. Karmen Pižorn  
Univerza v Ljubljani,  
Pedagoška fakulteta

Na Slovenskem knjižnem sejmu smo 23. 11. 2016 pripravili debatno kavarno z naslovom »Pridobivanje znanja tujih jezikov v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju: smo na pravi poti?« z namenom odkrito spregovoriti o opažanjih, dilemah in možnih rešitvah, ki se porajajo ob delu s šolami.

Mag. Lucija Rakovec: V šolskem letu 2016/17 začnemo z obveznim učenjem tujih jezikov v 2. razredu v vseh slovenskih osnovnih šolah, učenje prvega tujega jezika kot neobveznega izbirnega predmeta v 1. razredu pa je obvezna ponudba vseh osnovnih šol. Uvajanje prvega tujega jezika v 2. razredu je po eni strani na nekaterih šolah že utečena praksa, ki se je v preteklosti izvajala skozi nekatere druge oblike neformalnega in nesistemskega poučevanja, na drugih šolah pa je popolna novost. Novost je tudi en učni načrt, ki je namenjen različnim tujim jezikom, novost je tudi majhno število ciljev in standardov in še ti so zelo splošni, za izvajanje pouka tujega jezika ni potrebnih učbenikov niti delovnih zvezkov. Učitelj mora pri svojem načrtovanju in izvajanju pouka izhajati iz celovitosti otrokovega sveta in iz večdimenzionalnosti. **Kako se udejanjajo ti ključni poudarki?**

Mag. Marta Novak: V UN so zapisani cilji TJ za dve leti, in sicer za 2. in 3. razred, to so jezikovni cilji, zato jim je treba skozi učni proces slediti. Izhodišče za poučevanje TJ v 2. in 3. razredu je v povezovanju z drugimi predmeti oziroma vsebinami, ki so otroku poznane, blizu, iz vsakdanjega življenja, avtentične. Drugo izhodišče pri poučevanju TJ je, da učitelj izhaja iz učencev, njihovega predznanja. Ugotavljamo, da so med učenci velike razlike v znanju in poznavanju tujega jezika, zato je treba prilagajati VIZ delo v razredu. Učitelji imajo največ težav v osmišljanju načrtovanja in izvajanja dejavnosti za učence in kako izbirati ustrezne vsebine za doseganje ciljev UN za TJ in kako poučevati brez učnih gradiv.

Zelo pomembno je, da se učitelji TJ stalno strokovno usposablajo, berejo strokovno literaturo, kritično prijateljujejo v smislu medsebojnih hospitacij, izmenjav gradiv, analiz gledanih posnetkov pouka pri TJ.

Mag. Lucija Rakovec: Zavod za šolstvo je v preteklih dveh šolskih letih opravil okrog 300 ur spremljav pouka tujega jezika v 1. VIO. Zavodovi svetovalci smo bili na teh spremljavah še posebej pozorni na: cilje, potek, interakcijo, medpred-

metnost, didaktične pripomočke, organizacijo prostora, metode in oblike dela, medkulturnost in na aktivnost učencev ter izvedbeni vidik poučevanja tujega jezika. **Katero področje se je v praksi pokazalo kot najmočnejše in na katerem se je pokazalo največ težav?**

Susanne Volčanšek: Zlasti v prvem letu spremljav pouka tujega jezika v 2. razredu smo zaznali odsotnost medkulturnega učenja in pomanjkljivo upoštevanje večjezičnosti pri poučevanju tujega jezika. Spuščanje ali zanemarjanje medkulturnih vsebin pri pouku in večjezičnega pristopa poučevanja je najverjetneje posledica nezadostnega poznavanja tega področja. Vendar se moramo zavedeti, da sta dejavnika medkulturnosti in večjezičnosti pri tujem jeziku enakovredna ostalim. Medkulturne vsebine obogatijo pouk, hkrati so pomembne za boljše razumevanje kulture ciljnega jezika in tudi vseh ostalih kultur, ki so v razredu prisotne. Učenec ob medkulturnih vsebinah razvija priznavanje drugosti in sebstva. Večjezični pristop pri pouku tujega jezika poleg ciljnega

upoštevata tudi vse ostale jezike, ki jih učenci govorijo doma ali jih poznajo od drugod. In ravno to jezikovno pestrost v razredu moramo vzeti kot prednost oziroma izhodišče za pluralistični pristop poučevanja tujega jezika. Učiteljem torej priporočamo, da vključujejo različne vsebine s področja medkulturnega učenja, kot so na primer družina, dom, hrana in obroki, denar, vera, prazniki, neverbalna komunikacija, izobraževanje, oblačila, počitnice ...

Berta Kogoj: V tem kontekstu bi dodala še, da je poleg določenih vedenj o kulturi ciljnega jezika in vedenjih o drugih kulturah - glede na situacijo v razredu, na šoli, v okolju, treba razvijati tudi veščine, vrednote in ozaveščenost. V mislih imam Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam t. i. FREPA. Težave pa se poleg medkulturnih vidikov kažejo tudi v redkem ali kdaj kar zanemarjenem sprotne spremljanju napredka učencev in individualizaciji, prilagajanju glede na potrebe učencev.





Mag. Lucija Rakovec: Na spremljavah smo si pomagali tudi s posebej za to namenjeno matriko učnega načrta – pripomočkom za načrtovanje pouka TJ. Matrika vsebuje okrog 13 različnih področij, ki naj bi bila ustrezno zastopana pri pouku. **Katera področja so bila tista, ki niso bila ustrezno pokrita in so izstopala na posameznih spremljavah? Kakšno nevarnost predstavlja nezadostna pokritost teh sklopov?**

Mag. Marta Novak: Na spremljavah smo zaznali določena področja, ki so bila zastopana zelo dobro, npr. celostno učenje jezika, saj smo bili prisotni tudi na urah, kjer so se učenci učili s pomočjo vseh čutil, vključenega je bilo veliko gibanja in drugih aktivnosti učencev. Dobro zastopana in prepoznavna so bila tudi področja medpredmetnosti in igralnih dejavnosti. Neustrezno pokrito pa je bilo jezikovno in medkulturno ozaveščanje z namenom spoznavanja drugih kultur in njihovih značilnosti, ozaveščanje o jezikih nasploh, upoštevanje vseh materinščin učencev pri pouku in premagovanje predsodkov ter stereotipov, razvijanje kulture sodelovanja, strpnosti, medsebojnega spoštovanja ...

Mag. Lucija Rakovec: Pogosto zaznavamo težave, ki jih imajo učitelji na področju vrednotenja znanja. Opisno ocenjevanje je velik izziv, zato na Zavodu v namen te podpore razvijamo področje in delamo na ustreznem opolnomočenju učiteljev. Zavod za šolstvo tudi že drugo leto poskuša med učitelje vnesti elemente formativnega spremljanja. **Kako je lahko formativno spremljanje v pomoč učitelju TJ na RS?**

Susanne Volčanšek: Učitelji so nam zelo zgodaj sporočili, da bodo potrebovali pomoč pri snovanju opisnih ocen, čeprav je koncept opisnega ocenjevanja enak za vse predmete. Pogosto so spraševali o količini oziroma obsegu znanja, ki ga naj bi ga učenec osvojil po sekvencah, in tudi o sami verbalizaciji opisov učenčevega tujejezikovnega znanja. Učiteljem zato priporočamo, da se spoznajo s tremi pomembnimi evropskimi dokumenti:

- Skupni evropski jezikovni okvir (SEJO), ki podrobno opisuje, česa vse se morajo osebe, ki se učijo jezikov, naučiti, da bodo uporabljale jezik za sporazumevanje, in katera znanja in spretnosti morajo razviti, da bodo lahko učinkovito delovale. Opis zajema tudi kulturni kontekst,



v katerega je postavljen jezik. Okvir prav tako opredeljuje ravni jezikovnega znanja, ki omogočajo, da merimo napredek učečih na vsakem koraku učenja in na vseživljenjski osnovi.

Ker so opisniki naravnani na odraslega učečega, priporočamo sledeče orodje za samovrednotenje tujejezikovnega znanja na zgodnji stopnji:

- Evropski jezikovni listovnik za osnovnošolce v starosti od 6 do 10 let ([http://www.mizs.gov.si/si/delovna\\_podrocja/urad\\_za\\_razvoj\\_izobrazevanja/jezikovno\\_izobrazevanje/evropski\\_jezikovni\\_portfolijoevropski\\_jezikovni\\_listovnik\\_ejl/](http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/evropski_jezikovni_portfolijoevropski_jezikovni_listovnik_ejl/)) in
- ROPP (Referenčni okvir za pluralistične pristope k jezikom in kulturam), kjer gre za izčrpen opis in konkretno uporabo večjezičnih in medkulturnih kompetenc ter virov, ki jih pri pouku najbolj razvijamo s t. i. pluralističnimi pristopi.

Želim opozoriti na to, da v vseh treh priročnikih učitelj tujega jezika najde opisnike za vrednotenje znanja na različnih ravneh ter za vse štiri zmožnosti in le ti mu lahko pomagajo pri lastni dikciji opisnih ocen.

Mag. Marta Novak: Učitelje smo na izobraževanjih usmerjali v spremljanje napredka pri učencu, da pri poučevanju izhajajo iz posameznega učenca in njegovega predznanja ter da ocenjujejo posameznega učenca takrat, ko je dokazal, da zna, obvlada določeno raven znanja na osnovi standardov in ciljev učnega načrta za TJ. Učitelj ne sme spregledati ključnih elementov formativnega spremljanja in se mora držati pravilnika, ki govori tudi o ocenjevanju znanja v OŠ.

Berta Kogoj: Stran od lopolisa in drugih e-dokumentov, ki so ocenjevanje omejili le na označevanje standardov. Nadaljevati s prakso in razvojem izvirnega opisnega ocenjevanja kot velja za druga predmetna področja in ustrezno strokovno podpreti učitelje, saj v 1. VIO poučujejo tudi učitelji tujega jezika, ki te prakse praviloma ne poznajo. Kot del stalne pedagoške prakse naj učitelji preverjajo predznanje učencev in naslonijo poučevanje na te ugotovitve. Skrbno in sistematično je treba spremljati dosežke in napredek posameznih učencev, saj le tako zaznamo, kje so učenci, in se odločimo, kako dalje. Prehitro se zgodi, da nekateri/posamezni učenci zaradi značilnosti pouka ne sledijo ustrezno in do slabše uspešnosti je le

kratek korak. Posledice pa so velikokrat vidne šele kasneje, ko imajo učenci težave na različnih področjih: od slabega razumevanja do zelo omejenega besedišča ... Daljši program poučevanja in zgodnejše vstopanje v pouk TJ še večja odgovornost učiteljev, da učenci ne »izpadejo« le zato, ker učitelj takorekoč drvi, nekateri učenci pa mu s težavo ali pa sploh ne sledijo, ker je premalo spremljanja otrokovih dosežkov, utrjevanja ali pa prilagajanja pouka potrebam učencev ipd. Tudi zaradi tega si mora učitelj sam pripraviti dovolj prožen načrt poučevanja, ki mu bo omogočal ustrezen tempo in prilagoditve (za vse in/ali za posameznike).

Dr. Karmen Pižorn: Znano je, da je preverjanje in ocenjevanje znanja tisti del pedagoškega procesa, ki mu učitelji namenimo najmanj pozornosti. Velikokrat nam zmanjka časa, saj je preverjanje, še bolj pa ocenjevanje, nekako tista dejavnost, ki naj bi prišla na vrsto na koncu: torej nekaj novega se naučimo in nato preverimo ali ocenimo, če smo to znanje dosegli. To je sicer logično razmišljanje, problem nastane, če je časovna razlika med vnosom določenega znanja (deklarativnega ali proceduralnega) in preverjanjem le-tega velika, vmes pa nismo preverjali, kako učenci napredujejo, kako dosegajo podcilje, zato se zna zgoditi, da je učenec že zaostal za sošolci pri znanju ali zmožnostih in je njegova motivacija za učenje takrat prav gotovo na zelo nizki ravni. Druga stvar, ki ji je pri formativnem (pa tudi sumativnem) ocenjevanju pomembno slediti, je, da so naloge (aktivnosti) čim bolj podobne tistim, ki smo jih običajno izvajali. Na primer, pri poučevanju tujih jezikov na zgodnji stopnji so dejavnosti celostnega telesnega odziva zelo pogoste, zato jih pri preverjanju znanja in zmožnosti nikakor ne gre zamenjati. Postavi pa se vprašanje, kako jih »meriti«, kako dajati povratno informacijo. Če ima učitelj znanje, kako izdelati ocenjevalno lestvico, t. j. določiti kriterije in opisnike, lahko učenčev napredek slušnega razumevanja veljavno in zanesljivo tudi ugotovi. Tudi pri preverjanju in ocenjevanju morajo biti dejavnosti čim bolj avtentične, učencem morajo predstavljati izziv in biti medpredmetno povezane. Vse to terja kar nekaj časa načrtovanja, izdelati je treba kriterije in opisnike vnaprej in jih s kolegi učitelji pregledati, nato pa seveda preizkusiti, kako delujejo v razredu. Na takšen način



učenci ne bodo niti zaznali, da gre za posebno situacijo, da jih torej učitelj preverja. Hkrati je učence treba že od vsega začetka navajati na samorefleksijo in samovrednotenje znanja in zmožnosti, seveda na njim ustrezen način.

Mag. Lucija Rakovec: Izziv pri vpeljavi tujega jezika predstavlja tudi organizacija. Najbolj idealna bi bila rešitev preko fleksibilne organizacije urnika.

### **Kako pa šole rešujejo razporeditev pouka tujega jezika – kakšna je prevladujoča umestitev v urnik? Je bilo opaziti kakšen prevladujoč model?**

Susanne Volčanšek: Organizacija pouka tujega jezika je seveda odvisna od statusa predmeta v 1. VIO. V prvem razredu se tuji jezik izvaja v obliki neobveznega izbirnega predmeta, se torej izvaja praviloma zjutraj pred pričetkom rednega pouka oziroma popoldne po končanem rednem pouku. Učitelji sporočajo, da so te ure neprimerne, zlasti popoldanske, saj so učenci že utrujeni. Tuji jezik v 2. in 3. razredu je reden predmet in je nameščen v urniku klasično z dvema urama po 45 minut. Primernejše bi seveda bilo, če bi tuji jezik poučevali trikrat tedensko po 30 minut, vendar te fleksibilnosti v praksi nismo zaznali. Ravno nasprotno, v Sloveniji imamo kar nekaj podružnic, ki preprosto ne morejo drugače izvajati pouka tujega jezika kot v obliki »blok« ure. To je seveda na škodo učenecem.

Dr. Karmen Pižorn: Raziskave kažejo, da na doseženo raven znanja/zmožnosti tujega jezika vpliva več dejavnikov. Eden izmed najpomembnejših je prav gotovo primerno velik vnos, torej dovolj velika izpostavljenost tujemu jeziku. Spomnimo se samo, koliko ur vnosa je potrebnih, da otrok spregovori v prvem (maternem) jeziku. Tako se tudi pri tujem jeziku, čeprav ima tujejezikovno usvajanje svoje posebnosti, temu dejstvu ne moremo izogniti. Vnos mora biti kakovosten, časovno dovolj velik in pojavljati se mora čim bolj redno. V drugem razredu sta na voljo dve šolski uri, to je vsega skupaj 90 minut, kar seveda ni veliko. Idealna rešitev bi bila, da bi učenci imeli čim večkrat na teden, na primer vsaj trikrat po 30 minut, kar bi zmanjšalo čas pozabljanja. Nikakor pa ni primerno, da se učne ure tujega jezika izvajajo kot »blok« ure, torej po dve uri skupaj, saj je med

enim in drugim srečanjem 6 dni premora in je pozabljanje lahko odločilen dejavnik, ki zmanjša jezikovni (učni) napredek. Potiskanje tujega jezika pred in po pouku je tudi neučinkovita poteza, saj s tem sporočamo, da je to nekaj, kar ni tako »zelo pomembno«, oziroma je to čas, ko otroci še niso popolnoma privaljeni na delo ali pa preveč utrujeni, da bi še lahko aktivno sodelovali.

Mag. Lucija Rakovec: Omeniti je treba, da je Zavod za šolstvo na področju zgodnjega učenja tujih jezikov skupaj s fakultetami začel že mnogo pred letom 2015 – najbolj ključno obdobje je bilo zagotovo med letoma 2008 in 2010, ko je na 42 osnovnih šolah potekal projekt Uvajanja TJ in jezikovnega in medkulturnega ozaveščanja – t. i. JIMU. Na osnovi analize spremljav po šolah je bil postavljen prvi koncept zgodnjega učenja tujih jezikov pri nas, nastale so publikacije, članki s to temo. V praksi je to pomenilo tudi intenzivno izobraževanje učiteljev za zgodnje poučevanje tujih jezikov, kar je pomenilo tudi možnosti dodatnih zaposlitev. **Kako se pridobivanje potrebnih dodatnih kompetenc učitelja udejanja v praksi?**

Dr. Karmen Pižorn: Marsikdo meni, da je poučevanje na tej stopnji mačji kašelj. Poveš nekaj besed v tujem jeziku, pokažeš nekaj slik; otroci barvajo, rišejo, pejejo pesmi in tako se naučijo tujega jezika. V Evropi smo se lahko v okviru številnih raziskav naučili, da je učenje posameznih besed izven konteksta, in ko učitelj pri poučevanju uporablja le posamezne besede, vse prej kot učinkovito. Tako imenovani »učenci zavezanega jezika« so prepoznali posamezne besede, niso pa bili zmožni tudi po več letih učenja te besede povezati. Težave so torej nastopile na skladenjski ravni. Zato je biti učinkovit in profesionalen učitelj tujega jezika na zgodnji stopnji prav posebna naloga. Poleg tekoče, ustrezne in pravilne rabe tujega jezika mora učitelj poznati tudi učne načrte drugih predmetnih področij, se ustrezno odzivati na razvojno stopnjo učencev, biti dobro seznanjen z naborom didaktičnih pristopov poučevanja tujega jezika na tej stopnji, izbrati ustrezna gradiva itn. Vsekakor je pomembno, da učitelj poučuje v smeri razvijanja raznojezičnosti, vendar čim več uporablja tuji jezik, da učenci dobijo dovolj vnosa in počasi, a vse več jezikovnih fraz, uporabljajo avtomatično in situaciji primerno.



Mag. Lucija Rakovec: Otrok je v starosti od 6 do 7 let, ko začne z učenjem tujega jezika, zelo vedoželjen, zanima ga svet, ki ga obkroža, zanima ga neposredna uporabnost in zvočnost jezika. Dojema ga celostno, zanj mora imeti učenje neko uporabno vrednost, saj še ne čuti potrebe po učenju »na zalogo«. Če hočemo zasledovati ta vidik, moramo nujno spremeniti obstoječo paradigmo poučevanja tujega jezika in ga postaviti v nov kontekst, ga povezati z ostalimi predmetnimi področji: npr. s spoznavanjem okolja, matematiko, likovno umetnostjo ... **Ali prihaja do povezovanja vsebin, ciljev in konceptov iz drugih predmetov? Ali lahko to v pedagoški prostor vnaša neko novo sodelovalno kulturo?**

Berta Kogoj: Že učni načrt vsebuje veliko vsebin iz drugih predmetov in priporoča čim bolj avtentično, dejavno in netrivialno obravnavo teh vsebin ter doseganje zastavljenih ciljev, zlasti procesnih. V praksi smo zaznali celo paleto, od izjemnih primerov integriranega pristopa in skladnega razvijanja različnih znanj in veščin do primerov tradicionalnega učenja, ki temelji na zapornosti in priklicu ali reprodukciji, kar pa samo po sebi za učence ni lažje kot prvi način s postopnim izgrajevanjem kompleksnih znanj. Tudi glede časovnih vidikov povezovanja, ki pogosto skrbijo učitelje, poznamo različno prakso: včasih je mogoča vzporedna obravnavo, ki je večinoma strnjena in omejena na krajše obdobje, pogostejša pa je zaporedna obravnavo – najprej pri izhodiščnem predmetu in kasneje pri tujem jeziku – redkeje pa srečamo premeščanje doseganja posameznih ciljev drugih predmetov v pouk TJ (npr. likovna naloga se izvaja pri pouku TJ in učenci dosegajo ciljev obeh predmetov). Jezik, ki se ga učenci učijo, naj bo osmišljen in dovolj bogat, da gre za pravo sporazumevanje. Tako se učenci ne učijo samo kopice besedišča, temveč spoznavajo in izražajo razmerja, izmenjujejo izkušnje, misli želje, spoznanja itd., tudi v daljših sporazumevalnih enotah, npr. povedih, dialogih, krajših pripovedih. In ne pozabimo, tudi pri angleščini je treba misliti, opazovati, raziskovati ter tudi delati napake in se učiti iz njih. Učenje jezika ni piflanje novih besed.

Dr. Karmen Pižorn: Poučevanje in učenje tujih jezikov na tej stopnji mora potekati preko določ-

nih tem. Najbolj nenavaden in neučinkovit pristop je učenje seznama nepovezanih besed, ko učenci nimajo nobenega »oprijemališča«, zakaj nekaj sploh počnejo. Poleg jezikovne in vsebinske navezanosti na druge predmete in predmetna področja je treba razmišljati še o kognitivnem in kulturnem vidiku dejavnosti. Na primer, eden izmed operativnih ciljev pri predmetu spoznavanje okolja v 3. razredu je spoznati tržnico in ponudbo na njej. Ta cilj lahko učenci vsaj delno dosežejo tudi pri pouku tujega jezika, sicer jih moramo najprej naučiti besede za najpomembnejše vrste zelenjave in sadja, dodati tudi nekaj glagolov in pridevnikov, uporabljati cele povedi, potem pa že pri utrjevanju oblikovati dejavnosti, v katere bodo učenci vpeti tudi kognitivno. Takšni primeri dejavnosti lahko vključujejo razvrščanje slik sadja in zelenjave, igre vlog branjevk/branjevcev in kupcev, risanje po nareku posameznih živil v že narisane stojnice v parih itn. Pri takšni dejavnosti lahko razvijamo tudi medkulturno zmožnost, na primer da se pogovarjamo o tržnicah v sosednjih krajih oziroma državah, se naučimo kakšen izraz za živilo, ki pri nas ne uspeva ali ga lahko le redko kupimo na naših tržnicah.

Mag. Lucija Rakovec: Včasih je čutiti strahove in nerazumevanje staršev ter mogoče tudi ostale laične javnosti, da učenje tujega jezika – pa čeprav v najnižjih razredih OŠ – ni pravo učenje, če ga ne spremljata tudi branje in zapisovanje besed. V praksi občasno opazimo tudi primere, ko učitelji takim pritiskom podležejo in začnejo otroci zapisovati besedišče, graditi nekakšne slovarčke, prevajati ... **Zakaj je tako razmišljanje lahko zelo nevarno in kakšne zamujene priložnosti predstavlja? Katere s o tiste ključne kompetence, ki jih mora otrok razvijati v tem zgodnjem obdobju ter kdaj šele začnemo s pravim branjem in pisanjem?**

Berta Kogoj: Pri tujem jeziku mora učitelj upoštevati, kaj učenci že poznajo in znajo in česa ne. Praviloma naj bi otroci ob vstopu v OŠ poznali glasove slovenščine in bili dokaj dobro fonološko ozaveščeni, torej da slišijo in kujejo rime, prepoznavajo število zlogov ipd. Hkrati naj bi mnogi učenci že obvladali manipulacije z glasovi, na primer prepoznavanje prvih, zadnjih in sred-



njih glasov, odstranjevanje in dodajanje glasov in podobno. Vse te veščine utrjujejo pri pouku slovenščine, pa tudi pri tujem jeziku, poleg tega pa spoznavajo tudi glasove ciljnega jezika, ki jih slovenščina nima. Vsa ta ozaveščenost in veščine bodo učencem pomagale pri učenju branja in kasneje pisanja. Usvajanje teh spretnosti v angleščini je za marsikoga trd oreh tudi zato, ker se slušna in pisna podoba tega jezika močno razlikujeta, pravil, na katere se lahko naslonimo, pa je zelo veliko. Tudi zaradi nedokončanega procesa opismenjevanja v slovenščini je nesmotrno hiteti s pisanjem v tujem jeziku, kar naj upoštevajo tudi starši, ki lahko v dobri veri svojim otrokom tudi škodijo. Dobri temelji, kamor sodijo npr. še grafo-motorika, izboljševanje spomina in koncentracije, pa bodo olajšali izgrajevanje otrokove pismenosti. Počasi se daleč pride.

Dr. Karmen Pižorn: Strahovi nastajajo vedno pred stvarmi, ki jih ne poznamo ali pa jih poznamo le v določeni meri, v ozkem kontekstu in jih kot takšne sprejemamo kot eno in edino možno resnico. Že sam vidik več/raznojezičnosti je nekaj, kar v svetu še vedno nima prizvoka norme, torej nečesa, kar določa, kakšno sme, mora biti kako ravnanje, vedenje, mišljenje (po SSKJ). Enojezičnost in z njo povezane konotacije imajo v naši podzavesti še zelo velik vpliv na naša razmišljanja in ravnanja. V Afriki se na primer ne sprašujejo, ali je dobro, da njihov otrok govori več jezikov na dan, saj je to nekaj normalnega, nekaj, kar predstavlja ustaljeno normo. Zakaj se torej starši in tudi učitelji sprašujejo, ali je dobro za otroka, da se uči/uvaja več jezikov. Raziskave kažejo, da ni prav nobenih škodljivih posledic za otroka, če poteka usvajanje/učenje jezika v varnem okolju, če so dejavnosti ciljno naravnane, če upoštevamo kognitiven in psiho-socialen razvoj otroka. Ne le, da otroku ne škodimo, več jezikov pomeni bolj aktivno delovanje možganov, višja raven izvršilnih funkcij in tudi zamik demence. Zato se raje vprašajmo, kako delovati v čim več jezikih, z eno besedo raznojezično in s tem prispevati k boljšemu razumevanju sveta ter večjemu sožitju med narodi, verami in identitetami.

Mag. Lucija Rakovec: Učitelj tujega jezika na zgodnji stopnji je pri svojem pouku lahko neverjet-

no ustvarjalen, inovativen, saj je kot rečeno učni načrt zelo odprt. Ob spremljavanju na šolah smo pričali uporabe zanimivih didaktičnih gradiv, ki so jih izdelale učiteljice posebej za namen tujejezi-kovnih ur, v mnogo primerih pa smo opazile, da učitelj TJ z učiteljem RP deli didaktično gradivo, ki ga sicer ta uporablja pri svojih rednih urah. **Glede na to, da za TJ ni potrjenega nobenega učbenika ali drugega gradiva, ker bi bilo to v nasprotju s konceptom učnega načrta, sprašujem, kakšna gradiva naj uporabljajo učitelji, da bodo zadostili strokovnim kriterijem?**

Susanne Volčanšek: Mnogi učitelji pohvalijo koncept poučevanja na zgodnji stopnji brez učbenika. Počutijo se osvobodjene umetno postavljenih vsebinskih okvirov, ki bi sicer zavirali njihovo ustvarjalno in avtentično poučevanje. Tuji jezik kot šolski predmet je specifičen, saj pravzaprav lastnih vsebin nima, razen seveda slovničnih. Želim, da se vsebine pri tujem jeziku navezujejo na vsebine ostalih predmetov, saj je iskanje ustreznih gradiv na spletu in drugje zelo zahtevno opravilo, ki terja veliko časa. Gradiva naj bodo avtentična. A kaj pomeni avtentičnost? Če smo zelo strogi pri poimenovanju, potem je neko gradivo avtentično le, če je bilo ustvarjeno od naravnega govorca za naravnega govorca. Tu se znajde učitelj tujega jezika v težavah, kajti mnogokrat je avtentično gradivo sicer z jezikovnega vidika primerno, a z vsebinskega preotročje in obratno. Gradivo mora biti v ravnovesju med enim in drugim vidikom: ustrezna težavnost jezika ter primerna vsebina za kognitivno starost učencev v 1. VIO.

Berta Kogoj: Veliko učiteljev danes izbira gradiva na svetovnem spletu. Vendar mora biti ta izbor skrben in preiščljen in naj ne nadomešča izvirnih učnih gradiv in pripomočkov, torej realij in gradiv, ki jih ustvarijo pri drugih predmetih. Pesmi, risank, igrice ipd. ne sme biti preveč in to naj bo le manjši del učnega programa. Bolje, da otrokom bere učitelj kot da poslušajo brezosebno pripoved z ekrana, česar imajo mnogi otroci preveč že doma. Ta vnos pa je treba oplemenititi še z dejavnostmi, s katerimi učenci razvijajo določena znanja, saj sicer nima velike pedagoške vrednosti. Gradiva, pa ne le s spleta, naj bodo primerno zahtevna za otroke: pesmi ne prehitre ali prepočasne, besedila ne vseh pogledih prelahka ali pa

pretežka, da jih otroci ne morejo ustrezno razumeti. Šele razumevanje nam omogoča učenje, vse drugo je le papagajsko ponavljanje, kar pa ni cilj pouka TJ v naši OŠ.

Mag. Lucija Rakovec: Današnji svet je svet multikulturalnosti. Priporočilo, da bi vsak evropski državljan znal materni plus dva tuja jezika je v nekaterih evropskih državah nekaj povsem samoumevnega. V našem prostoru je še vedno prisoten strah, da se otrok ne bi preobremenjevalo, da znanje enega tujega jezika zadošča, po možnosti angleščine, saj jo znajo po celem svetu. **Kako bi komentirale taka mnenja, ki kažejo na slabo poznavanje dejanske situacije?**

Susanne Volčanšek: Laična javnost je mnogo časa vztrajala pri trditvi, da bi moral otrok naj-

prej odlično poznati svoj (prvi) jezik, šele nato je pripravljen za učenje drugih, tujih jezikov. Strah, da bi bil otrok preobremenjen oziroma da učenje tujega oz. tujih jezikov slabo vpliva na usvajanje prvega jezika, se je že zdavnaj izkazal za odvečnega. Dejstvo pa je, da poteka učenje vzporedno in da je negovanje prvega jezika predpogoj za uspešno usvajanje drugih jezikov. Ko se je vpeljala jezikovna politika M+2 (materni jezik in dva tuja jezika) v drugih članicah Evropske unije, so se tam šole praviloma odločile za poučevanje sosedskih jezikov. Takšna izbira je smiselna in dolgoročno gledano koristna za posameznika, ki svojo poklicno pot začne ali nadaljuje v sosedskih državah in drugje po svetu. Večjezičnost ni več prestiž, pač pa temeljna kompetenca za uspešno poklicno in zasebno življenje. ■





Pouk, ki navduši

# Timsko poučevanje – Primer medpredmet- nega povezovanja v tretjem razredu

Andreja Mlakar  
Mateja Tomažinčič  
Osnovna šola Antona  
Globočnika Postojna

**Povzetek:** V prispevku želiva predstaviti timsko poučevanje kot aktivno obliko poučevanja, s katero lahko s skupnimi močmi dosežemo več. Poznamo več vrst timskega poučevanja, v prispevku pa želiva na konkretnem primeru podrobneje predstaviti obliko timskega poučevanja, pri kateri dva učitelja sočasno poučujeta isto skupino učencev, s tem da izvajata različne dejavnosti. V dobrem timu se člana že med načrtovanjem učnega procesa med seboj dopolnjujeta, si razdelita delo (katere dejavnosti bo vodil in usmerjal posamezni učitelj); poraja se veliko novih zamisli. Pouk je tako bolj dinamičen in zanimiv za učence, saj se vlogi učitelja neprestano izmenjujeta, tako je tudi izvedba učnega procesa za oba učitelja lažja. Poleg tega je tako poučevanje zelo dobrodošlo pri skupinskem delu, saj dva učitelja lažje in hitreje ponudita pomoč učencem, ko jo ti potrebujejo pri svojem delu. V najini izvedbi učnega procesa, ki je potekal tri šolske ure, sva dali poudarek skupinskemu delu in razvijanju bralne pismenosti. **Ključne besede:** timsko poučevanje, medpredmetno povezovanje, bralna pismenost, skupinsko učenje, Paukova strategija. **Team Teaching – Example of Cross-Curricular Integration in the 3rd Grade. Abstract:** The paper wishes to present team teaching as an active form of teaching, in which we can achieve more through joint efforts. There are several types of team teaching; on a concrete example, the paper wishes to present in greater detail a form of team teaching in which two teachers simultaneously teach the same group of pupils by carrying out different activities. In a good team the members already complement each other while planning the teaching process; they divide the work (which activities will be led and directed by an individual teacher); and many new ideas spring up. This way lessons become more dynamic and interesting to the pupils, since the role of the teacher is constantly being exchanged, thus facilitating the implementation of the teaching process for both teachers. In addition, such a teaching method is very welcome in group work, since two teachers can provide help to pupils more easily and quickly when it is needed. In our implementation of the teaching process, which lasted 3 periods, we focused on group work and on developing reading literacy. **Key words:** team teaching, cross-curricular integration, reading literacy, group learning, Pauk's strategy.

## Uvod

Spremembe v šolskem sistemu nas spodbujajo k uporabi bolj aktivnih in raznolikih metod poučevanja. Tudi učitelji želimo prestopiti okvir frontalne oblike pouka in uporabiti nekaj novega, drugačnega. Timsko poučevanje (sočasno poučevanje dveh učiteljev v isti skupini učencev) je ena od takšnih oblik.

V projekt bralne pismenosti smo se vključili, ker ugotavljamo, da imajo učenci težave z branjem, pa tudi z razumevanjem prebranega in iskanjem bistvenih podatkov v besedilu. V okviru projekta so se porajale nove ideje in tako sva se s kolegico lotili timskega poučevanja v tretjem razredu. Sva učiteljici razrednega pouka in slovenščine in za naju je bil to velik izziv in nova izkušnja. Timsko poučevanje obsega več faz, in sicer:

- izbira vsebine,
- skupno načrtovanje (organizacija, obseg vsebine, čas, namenjen izvedbi, sredstva itn.),
- izvedba,
- vrednotenje.

Največ časa nama je vzelo načrtovanje, saj sva morali izbrati primerna in zanimiva besedila, ustrezno bralno-učno strategijo in se odločiti za primerne dejavnosti ter predvideti njihov potek. Glede na izbrana besedila se nama je zdela najbolj primerna Paukova strategija, ki pa jo je bilo treba prilagoditi starosti učencev.

V treh šolskih urah sva izpeljali medpredmetno povezavo slovenščine in spoznavanja okolja. Izbrali sva si učni sklop Opis živali. Pri izvedbi učnega procesa je hospitirala in tudi aktivno sodelovala Neva Šečerov, skrbnica naše šole v projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.

Pred izvedbo so se nama porajale razne negotovosti:

- kako bodo učenci sprejeli drugačen način poučevanja;
- ali bodo zmogli toliko aktivnosti glede na to, da sva pouk izvajali v petek, ko so po celem tednu že zelo utrujeni in je motivacija za delo precej nižja.

Po izvedbi sva ugotovili, da je bila bojazen odveč.

## Izvedba učnega procesa

Kot članici šolskega tima za projekt Opolnomočenje učencev za izboljšanje bralne pismenosti sva se odločili, da izvedeva timsko poučevanje v tretjem razredu.

Učence sva želeli naučiti eno izmed bralnih strategij. Odločili sva se za Paukovo strategijo – iskanje ključnih besed in bistvenih podatkov, ki sva

<p><b>Šola in datum:</b> OŠ Antona Globočnika Postojna, 14. 3. 2014</p> <p><b>Ime in priimek učitelja:</b> Mateja Tomažinčič (učitelj 1), Andreja Mlakar (učitelj 2)</p> <p><b>Predmet:</b> SLOVENŠČINA in SPOZNAVANJE OKOLJA</p> <p><b>Razred:</b> 3. b</p> <p><b>Trajanje:</b> tri šolske ure</p>	
<p><b>Vsebinski učni cilji</b> (spoznavanje okolja)</p>	<p><b>Jezikovni učni cilji</b> (slovenščina)</p>
<p><b>Učenci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- razlikujejo in opišejo živa bitja in okolja, v katerih živijo.</li> </ul>	<p><b>Učenci:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- razumejo prebrano besedilo (opis živali: zunanost, prehranjevanje, razmnoževanje, življenjski prostor, zanimivosti o živali),</li> <li>- razčlenjujejo prebrano besedilo (poiščejo ključne besede posameznih delov besedila),</li> <li>- pridobivajo besedišče o živalih, poiščejo pomen posameznih besed,</li> <li>- povzamejo temo in bistvene podatke ter njihovo pomensko povezanost oblikujejo v opisu,</li> <li>- razumejo poslušano/gledano besedilo (opis živali) in dokazujejo razumevanje z izbiro pravilnega odgovora (kviz).</li> </ul>
<p>Viri: Spletne strani, navedene v prilogah, SSKJ.  <a href="http://www.lokalno.si/2012/07/01/81967/zgodba/VIDEO_Medved__rjavi_medved___izjemno_plasna_zival/">http://www.lokalno.si/2012/07/01/81967/zgodba/VIDEO_Medved__rjavi_medved___izjemno_plasna_zival/</a></p>	
<p><b>Posebnosti v izvedbi:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- izvaja se bralna učna strategija (Paukova strategija),</li> <li>- delo z viri (uporaba <i>Slovarja slovenskega knjižnega jezika</i>),</li> <li>- razvija se socialna kompetenca, to je sodelovanje v skupini (pet učencev v eni skupini, heterogene skupine, naključno oblikovanje skupin s pomočjo številčk).</li> </ul>	



jo prilagodili starosti otrok (priloga 2). Na podlagi izbrane bralne strategije sva izbrali učni temi iz učnega načrta za spoznavanje okolja (življenjska okolja in živa bitja) in slovenščine (opis živali), ki sta se nama zdeli najbolj primerni za izvedbo te bralne strategije. Predvidevali pa sva tudi, da bodo besedila o živalih učence pritegnila k delu. Učno pripravo sva želeli pripraviti čim bolj pregledno, zato sva drugi del (potek učne ure) raz-

členili v tri stolpce, in sicer so v prvem stolpcu navedene dejavnosti, v drugih dveh pa učitelj, ki je vodil in usmerjal dejavnost. To sva učiteljici počeli izmenično in se dopolnjevali pri tem. Konec učnih ur sva želeli popestriti s kvizom, zato sva na spletu poiskali kratek videoposnetek o rjavem medvedu. Na podlagi govornega besedila v posnetku sva pripravili vprašanja in v obliki elektronskih prosojnic sestavili kviz.

	Učitelj 1	Učitelj 2
<b>1. UVOD, MOTIVACIJA</b>		
<b>Dejavnost 1:</b> Aktiviranje predznanja o živalih, napoved teme (pogovor)		Reševanje križanke o živalih, odkrivanje gesla: opis živali
<b>2. OSREDNJI DEL</b>		
<b>Dejavnost 2:</b> Navodilo za razdelitev v skupine.  – Na razpolago je deset besedil (pet besedil z opisi gozdnih živali, pet besedil z opisi afriških živali, npr. žirafa, krokodil idr.). – Izbira besedila – Delo z besedilom	Na podlagi izvlečenih barvnih listkov se učenci razdelijo v skupine. Posredovanje navodil, koordinacija dela: – izbira opisa živali, – polglasno branje besedila v skupini, – tiho branje izbranega opisa živali, – poimenovanje skupin po izbrani živali.	Sodelovanje pri posredovanju navodil in koordinaciji dela
<b>Dejavnost 3:</b> Preverjanje globalnega razumevanja prebranega besedila (pogovor)		Spodbujanje učenčevega odziva na zastavljena vprašanja, ki preverjajo globalno razumevanje prebranega besedila o živali (kakšna je, kaj jí, kje živi ipd.)
<b>Dejavnost 4:</b> Preverjanje razumevanja podrobnosti in določenih specifičnih informacij	Posredovanje navodil za: – podčrtovanje neznanih besed – iskanje	Pomoč pri iskanju neznanih besed v SSKJ
<b>Dejavnost 5:</b> Analiza besedila z uporabo Paukove bralne strategije	Pomoč učencem pri iskanju bistvenih podatkov in vpisovanju v preglednico	Podajanje navodila za iskanje bistvenih podatkov o izbrani živali in vpisovanje v preglednico pod ustrezno ključno besedo (priloga)

	Učitelj 1	Učitelj 2
<b>Dejavnost 6:</b> Tvorba govornega besedila	Pomoč pri tvorjenju besedila	Posredovanje navodil pri pripravi in oblikovanju opisa izbrane živali
<b>Dejavnost 7:</b> Predstavitve živali	Pomoč pred govorno predstavitvijo	Pomoč pred govorno predstavitvijo
<b>3. SKLEPNI DEL</b>		
<b>Dejavnost 8:</b> Ogled videoposnetka o rjavem medvedu (vir naveden v glavi priprave)		
<b>Dejavnost 9:</b> Pogovor, primerjanje prebrane opisa z videoposnetkom (globalno razumevanje besedila)		Vodenje pogovora o videoposnetku: – primerjanje obeh besedil (govornega in zapisanega) – presoja o ustreznosti opisa
<b>Dejavnost 10:</b> Preverjanje razumevanja določenih specifičnih podatkov	Vodenje kviza, posredovanje navodil (sestava dveh ekip, zapis doseženih točk)	

## Potek učne ure

	Učitelj 1	Učitelj 2
<b>1. UVOD, MOTIVACIJA</b>		
<b>Dejavnost 1:</b> Aktiviranje predznanja o živalih, napoved teme (pogovor)		Reševanje križanke o živalih, odkrivanje gesla: opis živali
<b>2. OSREDNJI DEL</b>		
<b>Dejavnost 2:</b> Navodilo za razdelitev v skupine.  – Na razpolago je deset besedil (pet besedil z opisi gozdnih živali, pet besedil z opisi afriških živali, npr. žirafa, krokodil idr.). – Izbira besedila – Delo z besedilom	Na podlagi izvlečenih barvnih listkov se učenci razdelijo v skupine. Posredovanje navodil, koordinacija dela: – izbira opisa živali, – polglasno branje besedila v skupini, – tiho branje izbranega opisa živali, – poimenovanje skupin po izbrani živali.	Sodelovanje pri posredovanju navodil in koordinaciji dela



	Učitelj 1	Učitelj 2
<b>Dejavnost 3:</b> Preverjanje globalnega razumevanja prebranega besedila (pogovor)		Spodbujanje učenčevega odziva na zastavljena vprašanja, ki preverjajo globalno razumevanje prebranega besedila o živali (kakšna je, kaj jí, kje živi ipd.)
<b>Dejavnost 4:</b> Preverjanje razumevanja podrobnosti in določenih specifičnih informacij	Posredovanje navodil za: <ul style="list-style-type: none"> <li>– podčrtovanje neznanih besed</li> <li>– iskanje</li> </ul>	Pomoč pri iskanju neznanih besed v SSKJ
<b>Dejavnost 5:</b> Analiza besedila z uporabo Paukove bralne strategije	Pomoč učencem pri iskanju bistvenih podatkov in vpisovanju v preglednico	Podajanje navodila za iskanje bistvenih podatkov o izbrani živali in vpisovanje v preglednico pod ustrezno ključno besedo (priloga)
<b>Dejavnost 6:</b> Tvorba govornega besedila	Pomoč pri tvorjenju besedila	Posredovanje navodil pri pripravi in oblikovanju opisa izbrane živali
<b>Dejavnost 7:</b> Predstavitve živali	Pomoč pred govorno predstavitvijo	Pomoč pred govorno predstavitvijo
<b>3. SKLEPNI DEL</b>		
<b>Dejavnost 8:</b> Ogled videoposnetka o rjavem medvedu (vir naveden v glavi priprave)		
<b>Dejavnost 9:</b> Pogovor, primerjanje prebranega opisa z videoposnetkom (globalno razumevanje besedila)		Vodenje pogovora o videoposnetku: <ul style="list-style-type: none"> <li>– primerjanje obeh besedil (govornega in zapisanega)</li> <li>– presoja o ustreznosti opisa</li> </ul>
<b>Dejavnost 10:</b> Preverjanje razumevanja določenih specifičnih podatkov	Vodenje kviza, posredovanje navodil (sestava dveh ekip, zapis doseženih točk)	

## Vtisi učencev po izvedenih urah

<b>Učenci</b> (odziv)	<p>Dejavnosti, ki so bile učencem všeč:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>– kviz</li> <li>– križanka</li> <li>– delo v skupinah (način delitve v skupine)</li> <li>– branje opisov živali, iskanje podatkov o živalih</li> <li>– <b>prisotnost dveh učiteljev v razredu</b></li> </ul> <p>Velika večina učencev je izrazila nezadovoljstvo nad izidom tekmovanja (kviz – izenačenje obeh ekip). Njihova tekmovalnost se kaže v tem, da si želijo zmagovalce in poražence.</p>
--------------------------	--



## Predstavitev posameznih dejavnosti

V nadaljevanju želiva podrobneje predstaviti tiste dejavnosti, katerih potek je težje razumeti iz same priprave na učni proces.

**DEJAVNOST 2: Vsaka skupina izbere dve besedili, polglasno branje in izbira enega besedila** (glej prilogo 1)

Učenci so imeli na voljo deset različnih opisov živali. Vsaka skupina si je izbrala dve besedili, nato je sledilo polglasno branje obeh besedil znotraj skupine. Vsi člani skupine so izbrali eno izmed besedil. Skupina se je tudi poimenovala po živali, katere opis so si izbrali učenci.

**DEJAVNOST 4: Preverjanje razumevanja podrobnosti in določenih specifičnih informacij** (uporaba SSKJ)

Učenci so v besedilih iskali neznane besede in jih vpisovali v svoje »slovarčke neznanih besed«. Razlago za te besede so iskali v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Pri tem so potrebovali pomoč. Delo je potekalo v skupinah, in ker sva bili navzoči dve učiteljici, aktivno pa je sodelovala tudi skrbnica, smo tako lažje usmerjale učence in jim pomagale.

**DEJAVNOST 5: Analiza besedila z uporabo Paukove bralne strategije** (glej prilogo 2)

Pri izpeljavi sva uporabili Paukovo bralno učno strategijo, ki sva jo nekoliko prilagodili starostni stopnji učencev. Na list formata A4 sva oblikovali tabelo, v kateri so bile vpisane ključne besede, tako da so učenci iskali le bistvene podatke. Bralne učne strategije nam pomagajo, da prebrano razumemo, si čim več zapomnimo, obenem pa tudi v mislih povežemo z vsem, kar že znamo. Označujejo najbolj racionalen pristop k besedilu, katerega končni rezultat je dobro pomnjenje in razumevanje prebranega.

Razumljivo pa je, da morajo strategijo učenci večkrat vaditi ob učiteljevem vodenju, da so jo sposobni uporabljati samostojno.

**DEJAVNOST 6: Tvorba govornega besedila**

Na podlagi izpolnjene tabele (ob bistvenih podatkih) so posamezni učenci samostojno tvorili govorno besedilo – opis živali. Ker nama časovno ni uspelo, da bi se v govorni predstavitvi opisa živali predstavili vsi učenci, smo v naslednjem tednu nadaljevali z dejavnostjo.

Takrat nam je knjižničarka pripravila ustrezno literaturo o živalih. Vsak učenec si je med literaturo izbral besedilo o živali. Iz prebranega besedila je na podlagi pridobljenega znanja preteklih ur povzel bistvene podatke o izbrani živali. S pomočjo izpolnjene tabele s ključnimi podatki je ustno tvoril opis živali.

Večinoma so učenci dobro tvorili govorno besedilo, nekaj posameznikov je še imelo težave. Večinoma zaradi tega, ker so navajeni na to, da »berejo«, ne pa da »govorijo prosto«.

S temi dejavnostmi smo nadaljevali še v naslednjem tednu. Obiskali smo knjižnico in knjižničarka nam je pripravila literaturo z opisi živali. Vsak učenec si je izbral svoje besedilo, ga prebral in na podlagi prebranega samostojno izpolnil preglednico. Sledile so govorne predstavitve živali. Pri tem učenci niso potrebovali učiteljeve pomoči in so bili popolnoma samostojni, kar potrjuje, da so bili cilji, ki sva si jih zastavili, realizirani.

## Sklep

Pouk sva želeli naravnati na učence, izzvati njihovo čim večjo aktivnost, dati poudarek skupinskemu učenju. Učenci so sodelovali, bili so aktivni ustvarjalci učnega procesa, vendar jih je bilo treba ves čas usmerjati in voditi. Pri tem se je izkazalo timsko poučevanje kot velika prednost. Glede na izvedene učne ure nama je bilo to dobra potrditev in motivacija za nadaljnje delo. Prepričani sva, da je uporaba bralnih strategij pot do boljše bralne pismenosti učencev. Učence je treba postopoma navajati na uporabo bralnih strategij. Te pa moramo prilagajati starosti in sposobnostim učencev. Izboljšanje bralne pismenosti je dolgotrajen proces, v katerem bi morali sodelovati učitelji vseh predmetnih področij. ■



## Priloge

### Priloga 1: PRIMER BESEDILA (opis živali)



**Krokodil** je dolge valjaste oblike. Zraste do 5 m. Ima štiri kratke noge s plavalno kožico med kremplji. Ima od strani sploščen rep. Z veliko glavno in koničastimi zobmi je videti res strašen. Oči in nosnice se nahajajo na vrhu glave. Premika se zelo hitro, še posebno ko je lačen. Večina krokodilov živi v Afriki, razširjeni so tudi v mnogih krajih Azije, Indije in Avstralije. Živijo blizu vode. Zelo dobro je treba pogledati, da ga lahko ločimo od okolice, saj se zna zelo dobro zlit z njo. To uporablja predvsem pri svojem lovu na nič hudega slutečo žrtev. Prehranjuje se z živalmi, kot so

jeleni, antilope, ribe in druge vodne živali, napade pa lahko tudi človeka, če se mu ta preveč približa. Krokodili za lovljenje plena uporabljajo zelo učinkovito tehniko. Plen se skorajda ne zaveda, da je pod vodo lahko krokodil, saj se ta pod vodo premika brez povzročanja hrupa. Le njegove oči so nad vodno gladino. Ko misli, da se je dovolj približal tarči, plane iz vode s široko odprtimi čeljustmi. Brž ko je vanje ujet plen, ga požrejo. Lahko ubijejo tudi divje zebre, ki pridejo na mokra območja iskat vodo.

Krokodili se izležejo iz jajc. Samica izleže 40 do 60 jajc, od katerih jih preživi le malo. Spol mladička je odvisen od temperature prostora za valjenje. Pri temperaturi okoli 30 °C se izvalijo mladiči ženskega spola, pri temperaturi okoli 34 °C pa mladiči moškega spola.

Krokodili so plazilci, ki so se pojavili pred 84 milijoni let. So ena izmed redkih živali, ki so na svetu že od prazgodovine in so bili družba že dinosavrom.

Vir: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Krokodili> (4. 3. 2014).

### Priloga 2: Slovarček neznanih besed

NOVA BESEDA	RAZLAGA	POVED	SLIKA
PLOT	ogreja iz lesnih kolov	Dva kolca stoji plot.	
VITRINA	Kos pohištva s steklom	Tri uravju sem videla vetrino.	
SKOPUH	človek, ki rad nosi	Škrat Dolnosin je skopuh.	
ZASTOR	glavna odnoba zavesa	Glej, zastor se odpira!	
HOSTESA	Uslužbenka, ki sprejema goste	Ali je med mano hostesa?	
LOŽA	majhen preostanek v posodi, kotoli, na mizki, odri	Ali sem or loži?	
KURENT	puščina, semena or kručuz zvonci obilno pridel	Se cesti gre kurenti.	

### Priloga 3: Primer tabele

NASLOV

ZUNANJOST	PREHRANJEVANJE	ŽIVLJENJSKI PROSTOR	RAZMNOŽEVANJE	ZANIMIVOSTI

### Priloga 4: Primer izpolnjene tabele

KROKODILI

zunanjost	življenjski prostor	prehranjevanje	razmnoževanje	zanimivosti
kakšna je?	kje živi?	S čim se hrani?	kako se razmnožuje?	
- Velika 15 do 18m (majdalijska riba)	- Tropska morja in oceani	- Plankton - manjše ribe	- pariže, enega mladiča, ki ga nosijo od 10 do 16 mesecev.	- žolje sr 300 ostalob - premer 3m
- bela rep				
- dihalna odprtina				

#### Viri in literatura

1. Učni načrt za slovenščino v osnovni šoli (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
2. Učni načrt za spoznavanje okolja v osnovni šoli (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
3. Krokodili. Wikipedia prosta enciklopedija. Dostopno na: <https://sl.wikipedia.org/wiki/Krokodili> (4. 3. 2014).



Pouk, ki navduši

# Bralna učna strategija VŽN pri predmetu družba v 5. razredu

Mateja Velkavrh  
Osnovna šola Žiri

**Povzetek:** Še danes se nam pogosto dogaja, da pojem pismenost omejimo zgolj na zmožnost branja, pisanja in računanja. V nacionalni raziskavi pismenosti (International Adult Literacy Survey, 1998) preberemo: »Pismenost pomeni sposobnost razumevanja in uporabe informacij iz različnih pisnih virov za delovanje v vsakodnevni dejavnosti odraslih v družini, na delovnem mestu in v okolju ter za doseganje lastnih ciljev in za razvoj lastnega znanja in potencialov.« V pouk družbe sem vključila bralno učno strategijo VŽN z namenom, da stopim korak bliže k pismenosti petošolcev na otrokom privlačen način.

**Ključne besede:** bralna pismenost, drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, bralna učna strategija VŽN.

**KWL Reading Strategy in the Subject of Social Studies in the 5th Grade. Abstract:** It still often happens today that we limit the notion of literacy to the mere ability to read, write and calculate. The International Adult Literacy Survey (1998) has the following to say: "Literacy is the ability to understand and use information from various written sources in order to perform everyday adult activities in families, at the workplace and in society, and to achieve one's goals and develop one's own knowledge and potential." I have incorporated the KWL reading strategy in social studies lessons in order to take a step further towards the literacy of fifth-graders in a manner that children find appealing. **Key words:** reading literacy, 2nd educational triad, KWL reading strategy.

## Uvod

Zavedamo se, da je funkcionalna pismenost učencev temelj za njihovo nadaljnje izobraževanje, za študij, za delovanje na poklicnem področju in širše, za delovanje v družbi. V šolo prihajajo učenci z različnim predznanjem, vedenjem in različnimi sposobnostmi. V mislih moramo imeti zlasti učno šibkejšo učence, za katere učinkovito branje pomeni še toliko večjo oviro. Prav zato moramo biti učitelji seznanjeni z bralnimi učnimi strategijami in jih obvladati, da jih lahko v praksi preizkusimo in se zavestno odločamo o izbiri ustrezne bralne strategije za različne učence.

Strategija VŽN spada med kompleksne učne strategije in jo je smiselno uporabljati pri različnih predmetih.

Strategija VŽN pomeni:

- **V – VEM:** aktiviranje predznanja oz. priklic iz dolgoročnega v kratkoročni spomin (Učenci povedo vse, kar že vedo o napovedani temi.)

- **Ž – ŽELIM IZVEDETI:** spodbujanje naravne radovednosti – motiviranost za učenje (Učenci postavijo vprašanja o tem, kaj želijo izvedeti.)
- **N – NAUČIL SEM SE:** Učenci preberejo gradivo, odgovorijo na vprašanja, dodajo druge pomembne informacije iz gradiva.

Bralna učna strategija VŽN poteka v treh korakih. Učenci si dejavnosti pri posameznih etapah zapisujejo v posebni preglednici.

V: Kaj že vem?	Ž: Kaj želim izvedeti?	N: Kaj sem se naučil?

Prvi in drugi stolpec učenci izpolnijo pred branjem, tretjega pa ob koncu enote.

## Bralna učna strategija VŽN pri pouku družbe

Osnovna šola, na kateri sem zaposlena, je že nekaj let aktivno vključena v projekt Bralna pismenost. Učitelji smo v tem obdobju preizkusili več različnih metod za izboljšanje kakovosti branja in s tem tudi razumevanje prebranega. Zadnje predavanje v okviru prej omenjenega projekta je zajemalo med drugim tudi različne bralne učne strategije, ki bi jih učitelji uporabili pri delu z učenci.

Ko sem razmišljala, kako bi eno izmed ponujenih strategij vključila v pouk, sem se odločila za strategijo VŽN pri predmetu družba.

Skozi več kot desetletje mojega poučevanja v petem razredu se je izkazalo, da je tema o Rimljanih v naših krajih za učence izjemno zanimiva in privlačna. Učenci so vsakokrat že ob napovedi teme

zelo radovedni in komaj čakajo, da o tem izvedo kaj več. Prav ta izkušnja me je vodila k odločitvi, da bodo Rimljani več kot ustrezna tema za samostojno delo in učenje.

Ker sem se zavedala, da je ena šolska ura za takšno obliko dela premalo, sem tokrat izvedla pouk v blok uri.

## Izvedba strategije v praksi

Učence sem najprej vprašala, ali se spomnijo, katero zgodovinsko obdobje sledi obdobju prazgodovine (tega smo že obravnavali). Z odgovorom niso imeli težav, zato sem lahko takoj napovedala obdobje, s katerim se bodo seznanili v nadaljevanju. To je obdobje starega veka.

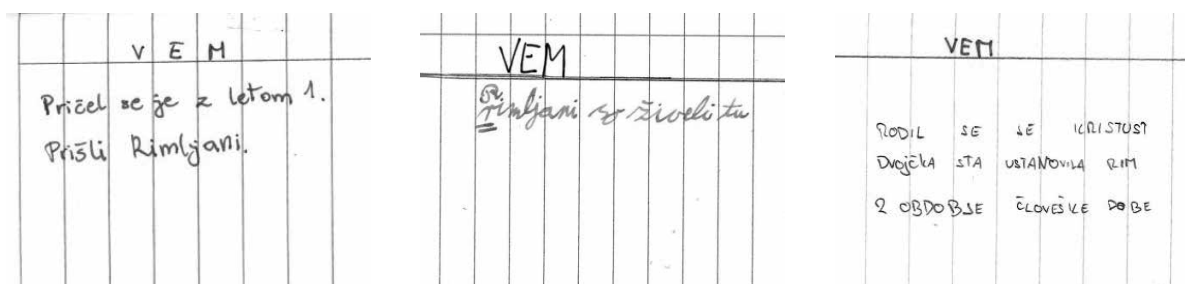
Učenci so že na začetku obravnavanja zgodovine človeštva v svoje zvezke nalepili časovni trak, na katerem sproti barvajo posamezna zgodovinska obdobja.



Slika 1: Časovni trak zgodovine človeštva

Na časovnem traku so poiskali omenjeno obdobje in ta del pobarvali z zeleno barvo.

Nato pa sem uporabila učno strategijo VŽN. List v zvezku so razdelili na tri stolpce ter v prvi stolpec vpisali besedo VEM. Učenci so zapisovali vse, kar že vedo o tem obdobju, in na kratko poročali o tem, kar so zapisali.



Slika 2: Zapisi treh učencev Kaj že vem?



Potem so v drugi stolpec vpisali Kaj želim vedeti? in izpolnili tudi to. Ponovno so poročali.

KAJ SI ŽELIM IZVEDETI	KAJ SI ŽELIM IZVEDETI	KAJ SI ŽELIM IZVEDETI
Življenje ljudi in njihov razvoj, najdbe v tistem času, napredki, slovnica, živalski razvoj, živali v tistem času	Vse <del>to</del> so živali v stari vek, kakšna kultura je bila, kako so se obnašali.	KAKŠNA OBLAČILA SO IMELI KJE SO BIVALI NAJDBE IZ TEGA OBDOBJA KDO GA JE ZAZNAVAL KJUR SE JE V NJEM ŠE ZAPODILLO

Slika 3: Zapisi treh učencev Kaj želim vedeti?

Pogovorili smo se o učnih ciljih, ki jih želimo doseči v obravnavi:

- spoznavali bomo življenje ljudi v starem veku in ga primerjali z današnjim,
- spoznali bomo tudi Rimljane, ki so v tem obdobju živeli v naših krajih.

Povedala sem, da se bodo tokrat učili ob gradivu sami, jaz pa jih bom pri tem le usmerjala.

- Vsem učencem sem dala enaka navodila:
- Odpri učbenik na strani 77 in preberi naslov besedila.
- V kratkem času iz učbenika preberi povzetek, ki je na strani 79.
- Na straneh 77 do 79 si oglej vse slike in preberi besedilo, ki je v sivem okvirčku ob vsaki sliki.

Ko so vsi učenci opravili zgoraj omenjene naloge, sem podala še pomembno informacijo, da so naloge na treh učnih listih, da naloge rešujejo tako, kot si sledijo na listu, in da pridejo po nov list šele takrat, ko so predhodnega izpolnili v celoti.

Vsak učenec je dobil učni list z nalogami, ki jih je reševal ob branju.

## Rimljani v naših krajih – učni list

1. **Preberi prvi odstavek.** V eni povedi napiši bistvo prvega odstavka.

---

---

2. **Preberi drugi odstavek.** Napiši tri vprašanja o tem delu besedila.

1. \_\_\_\_\_

2. \_\_\_\_\_

3. \_\_\_\_\_

3. Črne pike na nemi karti označujejo mesta, ki so jih na našem ozemlju ustanovili Rimljani. **Preberi tretji odstavek.** Vpiši rimska imena mest.

4.



Vir: SLOVENIJA, naravne in družbeno geografske značilnosti; DDU UNIVERZUM, Ljubljana.

**ZA RADOVEDNE:**

*V Atlasu Družba in jaz lahko pobrskaš in poiščeš še nekaj imen rimskih mest. Dveh imen ti še ni uspelo najti. Doma razišči, za kateri mesti gre.*

5. Oglej si **zemljevid** v učbeniku, ki prikazuje rimsko državo v starem veku. Iz povzetka prepisi poved, ki bi jo lahko zapisal pod ta zemljevid.

---

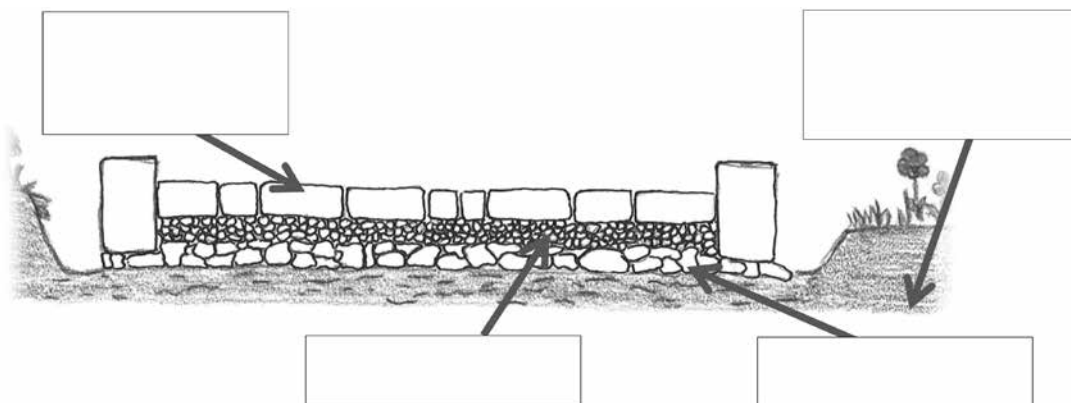
---

6. **Preberi četrti odstavek.** Izpiši poved, ki pojasnjuje bistvo tega odstavka.

---

---

Na spodnji sliki, ki prikazuje gradnjo rimske ceste, vpiši ustrezna imena za posamezne plasti in dele ceste.





7. **Preberi peti odstavek.**

Razloži besedno zvezo »daleč s severa«. (Kje naj bi to bilo?)

---

---

---

Kje bi lahko našel definicijo besede JANTAR? Poišči jo in jo prepisi.

---

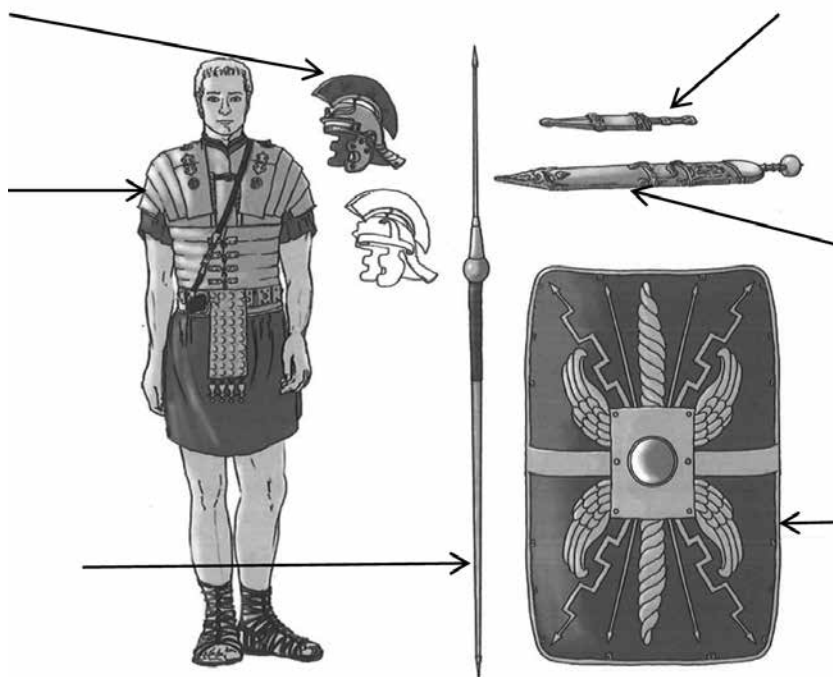
Katero blago so trgovci tovorili po cestah?

---

8. **Natančno preberi** šesti odstavek. Dopolni spodnjo poved.

Na sliki je rimski vojak, ki je bil pešec. Pravimo mu tudi \_\_\_\_\_.

Poimenuj njegovo opremo. Glej sliko, dostopno na: [http://vesture.eu/index.php/Att%C4%93ls:Roma\\_legionar.jpg](http://vesture.eu/index.php/Att%C4%93ls:Roma_legionar.jpg) (13. 3. 2017).



Običajni rimski vojak (Vir: Umek, M., Janša Zorn, O. (2010). *Družba in jaz 2: učbenik za 5. razred osnovne šole*. Ljubljana: Modrijan. Str. 57). Objavljeno z dovoljenjem založbe Modrijan.

9. **Preberi še sedmi odstavek.** Dopolni spodnje povedi.

V deželah, ki so jih Rimljani osvojili, so uvajali \_\_\_\_\_ jezik.

Od Rimljanov smo prevzeli tudi \_\_\_\_\_ številke.

Ko so učenci končali reševanje nalog, smo te temeljito pregledali in se pogovorili o njih. Učenci so si sproti dopolnjevali odgovore ali jih po potrebi popravljali.

V zadnjem delu ure so učenci nova spoznanja in znanja vključili v zapis v zvezek. Projicirala sem besedilo z manjkajočimi ključnimi besedami. Učenci so besedilo prepisovali in ga sproti in samostojno dopolnjevali.



## ZAPIS V ZVEZEK

### RIMLJANI V NAŠIH KRAJIH

Pred skoraj \_\_\_\_\_ leti so naše ozemlje osvojili \_\_\_\_\_. Našemu ozemlju so vladali skoraj \_\_\_\_\_ let. Temu času pravimo \_\_\_\_\_.

Najprej so prišli \_\_\_\_\_. Ti so prebivali v \_\_\_\_\_. Za njimi so prišli trgovci in \_\_\_\_\_.

Rimljani so ustanavljali mesta. Na naših tleh so nastala: \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ in še nekatera druga.

Rimljani so bili mojstri v gradnji \_\_\_\_\_. Razdalje na cestah so označevali s posebnimi kamni, imenovanimi \_\_\_\_\_.

Rimljani so imeli mogočno vojsko. Običajni rimski vojak je bil pešec, imenovan \_\_\_\_\_.

Od Rimljanov smo prevzeli \_\_\_\_\_ in \_\_\_\_\_.

Zadnjih nekaj minut so učenci v svojih razpredelnicah izpolnili še tretji stolpec **NAUČIL SEM SE**.

SEM	SE	NAUČIL
		<p>Zelo veliko o Rimljanih, da so Rimljani bili dobri v gradnji cest, vodovodov, hiš, od njih smo prevzeli rimske številke in črke. Gradili so zelo lepe mozaike. Spoznala sem legionarja in njegovo opremo. Da so prišli vojaki, trgovci, obrtniki. Kako je potekal njihov krst in izvedela sem kakšna so <del>imeli</del> imeli stranišča. Natančneje sem se naučila o Rimski Emoni.</p>
		<p><i>sem se naučila</i>  <i>imeli mogočno vojsko,</i>  <i>vodovode, kanalizacije,</i>  <i>ceste, mesta v dolini, proste</i>  <i>imeli so hiše, obrtniki,</i>  <i>javni, imeli stranišča, topla</i>  <i>imeli, sluzalnice, talno ogre,</i>  <i>hroščanje, verodolji v več</i>  <i>logov</i></p>
		<p>SEM SE NAUČIL  RIMLJANI SO DOBRI GRADNENIKI, IZKUMOVANCI, NA NAŠE OZEMLJE SO PRIŠLI PRED PRIBLIŽNO 2000 LETI, TU BILI PRIBLIŽNO 500 LET, ZGRADILI STENOVO V OBROBU S S VHOPI HOPILO V TERME, IMELI JAVNA STRANIŠČA, TALNO IN STENOVO KOREVAJE, OD NJIH SO DOBILI LATINICE IN RIMSKE ŠTEVILKE, IMELI KANALIZACIJO, ZBOVANI ČELIČI, RESTOVANJE NEVI DUNUM, VOJAKI-LEGIONARJI</p>

Slika 4: Zapis treh učencev NAUČIL SEM SE



## Sklep

Tak način dela se je izkazal za izredno motivacijskega in učinkovitega. Učenci so z velikim veseljem in zavzetostjo izpolnjevali naloge, se vanje poglobljali in uživali pri tem. Kot učiteljica vidim prednost takšnega načina dela tudi v individualizaciji in diferenciaciji pouka. Učenci so delali v svojem tempu, uspešnejši so se lahko preizkusili še v dodatni, nekoliko zahtevnejši nalogi. Pomembno se mi zdi, da so bili pri takšnem načinu dela uspešni in aktivni tudi učenci s slabšimi bralnimi sposobnostmi.

Ugotavljam, da so si po takšnem delu zapomnili več kot učenci prejšnjih generacij, pri katerih je obravnava učne snovi potekala frontalno. Menim, da je bralno učna strategija VŽN primerna pri vseh predmetih, ne pa za vsa besedila. ■

### Literatura

1. <http://pismenost.acs.si/?id=45> (8. 12. 2014).
2. Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Umek, M., Janša Zorn, O. (2012). Družba in jaz 2: učbenik za 5. razred osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.
4. Umek, M., Janša Zorn, O. idr. (2004). Atlas Družba in jaz: družba za 4. in 5. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Modrijan.





# Bralne strategije po Montserrato Sarto

Romina Križman  
Osnovna šola Ig

**Povzetek:** Bralno motivacijske strategije bibliotekarke, ustanoviteljice in urednice revij za otroke, poznavalke mladinske književnosti in prevajalke, Marie Montserrat Sarto Canet (1919–2009) pri nas do sedaj niso bile znane. Leta 2015 je izšlo njeno delo *Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev*, ki ga je prevedla in uredila dr. Barbara Pregelj, v njej pa bodo zajete tudi izkušnje slovenskih udeležencev večletnega izobraževanja in preizkušanja strategij na celotni izobraževalni vertikali od vrtca do gimnazije. Strategije sistematično in z uporabo igre spodbujajo uživanje v branju. Učitelj s pomočjo strategij postane motivator (mediator) branja, zanemarjena pa ni niti izobraževalna stran poučevanja književnosti. V prispevku so podrobno predstavljene tri strategije, ki so se v petem razredu osnovne šole izkazale za zelo učinkovite. Izkušnje slovenskih motivatorjev branja, ki so se udeležili izobraževanja o bralnih strategijah, kažejo, da je uporaba strategij uspešna tudi pri obravnavi neumetnostnih besedil, saj (igrivo) uri pozornost in zboljšuje bralno pismenost.

**Ključne besede:** bralne strategije, motivator branja, uživanje v branju, urjenje pozornosti. **Reading Strategies by Montserrat Sarto. Abstract:** Until now, the motivational reading strategies developed by the librarian, founder and editor of children's magazines, connoisseur of juvenile literature, and translator María Montserrat Sarto Canet (1919–2009) were unknown in Slovenia. The publication of her book *Strategije motiviranja za branje z izkušnjami slovenskih motivatorok in motivatorjev (Reading Motivation Strategies with Experiences of Slovenian Motivators)*, which was translated and edited by dr. Barbara Pregelj, is scheduled for autumn; it will include the experiences of Slovenian participants in training programmes and strategy testing conducted over several years along the entire education vertical from kindergarten to general secondary school. These strategies systematically, through play, promote pleasure in reading. By means of these strategies the teacher becomes the motivator (mediator) of reading and does not neglect the educational aspect of teaching literature. The paper gives an in-depth presentation of three strategies, which have proved to be highly effective in the fifth grade of primary school. The experiences of Slovenian reading motivators, who have attended a training programme on reading strategies, indicate that the use of these strategies is also successful when discussing non-literary texts, for it (playfully) hones concentration and improves reading literacy.

**Key words:** reading strategies, reading motivator, pleasure in reading, honing concentration.

## Uvod

Z bralnimi strategijami po Montserrato Sarto sem se prvič srečala leta 2013. Sodelavka mi je ob kavi povedala, da ima tisto popoldne izobraževanje na to temo. Ker sem imela prosto popoldne in se mi je naslov zdel zanimiv, sem se odločila, da se ji bom pridružila. Kmalu sva prispeli na Škofijsko gimnazijo, kjer sem spoznala dr. Barbaro Pregelj, ki me je prijazno sprejela v skupino. Že po prvi uri sem vedela, da želim bralne strategije vključiti v pouk književnosti v svojem razredu. Predstavila

nam je šest strategij. Izobraževanje je potekalo tako, da smo vse strategije tudi sami preizkusili. Zdele so se mi kot svež veter na vroč poleten dan. Takoj naslednji teden sem eno od teh preizkusila v razredu. Nestrpno sem pričakovala odzive učencev, ki so se odzvali po pričakovanjih. V razredu se je razleglo navdušenje nad novim načinom analize besedila. Hitro mi je bilo jasno, da želim vedeti več. Odločila sem se, da se udeležim nadaljnjih seminarjev.

Nove strategije, nove ideje in nova zabava zame in za učence. Udeležila sem se naslednjega sre-



čanja, kjer mi je dr. Barbara Pregelj ponudila, da bi se v sklopu tega izobraževanja vključila še k pouku španščine, ki jih je vodila za preostale udeležence. Kaj bi si lahko želela lepšega? Imam zelo dobro znanje italijanščine, od nekdaj pa sem si želela naučiti tudi španščino. Kot pravi pregovor, sem zadela dve muhi na en mah. To pa še ni bilo vse!

Junija 2014 smo se v okviru Leonardo Da Vinci mobilnosti odpravili na zadnji del izobraževanja v Španijo. V San Sebastianu smo preživeli štirinajst nepozabnih dni. Udeležili smo se predavanj v španščini na lokalni univerzi. Spoznali smo tri mladinske pisatelje, njihova dela in strategije analiz nekaterih besedil. Seveda pa smo imeli tudi sami konstruktivne delavnice. Strategij ni bilo konca. Preizkusili smo se v branju španskih mladinskih knjig, sestavljanju delavnic z bralnimi

strategijami in predstavitvi le-teh pred drugimi (španskimi) sodelujočimi učitelji. Spoznali smo kulturo in zgodovino baskovske pokrajine in se vrnili v Slovenijo polni novega znanja.

Bralne strategije so zelo dobra popestritev pouka. Danes mi predstavljajo zabaven način analize besedil, ki jih obravnavamo. Učenci urijo pozornost, saj vedo, da bo sledila zanimiva dejavnost v povezavi s prebranim. Najboljše pri tem je, da za vsak razred najdeš več različnih strategij, ki jih lahko uporabiš. Odzivi pa so vedno pozitivni.

## Bralne strategije

V omenjeni knjigi je zbranih več kot sedemdeset bralnih strategij. V nadaljevanju bom predstavila tri različne strategije, ki so v mojem razredu požele velik uspeh.

<i>BRALNA STRATEGIJA</i>	<b>NAPAČNO BRANJE</b>
<i>OPIS SKUPINE:</i>	Bralna strategija je primerna za prvo in drugo triado osnovne šole. Udeleženi so vsi učenci v razredu.
<i>CILJI:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spodbujanje uživanja v branju,</li> <li>- poslušanje in razumevanje glasnega branja,</li> <li>- urjenje pozornosti.</li> </ul>
<i>KAJ POTREBUJEMO ZA IZVEDBO:</i>	Knjigo preprostih zgodb ali odlomek iz berila.
<i>ČAS, POTREBEN ZA IZVEDBO:</i>	30 minut.
<i>PREDNOSTI IN SLABOSTI:</i>	Otroci z veseljem sodelujejo in prežijo na napake pri branju. Ta dejavnost je živahna, zato moramo paziti, da ne postanejo prehrupni.
<p><i>IZVEDBA:</i></p> <p>Učitelj zgodbo interpretativno glasno prebere. Z učenci obnovi vsebino in se pogovori o glavnih literarnih osebah.</p> <p>Učitelj učence opozori, da bo zgodbo ponovno prebral in če se bo pri branju zmotil, naj ga popravijo z besedama »Motiš se!«. Učenci pozorno poslušajo. Zgodbo ponovno glasno prebere, pri tem pa spreminja posamezne besede (uporablja naj sinonime, antonime, zamenjujemo besede ipd.). Spremeni lahko tudi imena literarnih oseb in dogajanje. Ko učenci odkrijejo napako, morajo na to takoj glasno opozoriti. Napake lahko tudi sproti popravljajo.</p>	

<i>BRALNA STRATEGIJA</i>	<b>ČIGAVO JE TO?</b>
<i>OPIS SKUPINE:</i>	Bralna strategija je primerna za prvo in drugo triado osnovne šole. Udeleženi so vsi učenci v razredu.
<i>CILJI:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spodbujanje uživanja v branju,</li> <li>- urjenje pozornosti, poslušanja in spomina,</li> <li>- razumevanje literarnih junakov: telesnega in značajskega opisa ter okolja, v katerem živijo.</li> </ul>
<i>KAJ POTREBUJEMO ZA IZVEDBO:</i>	Knjigo preprostih zgodb ali odlomek oz. pesem iz berila. Slikovno gradivo (slike, fotografije) predmetov, oblačil, življenjskega okolja, ki ga je mogoče povezati z literarnimi osebami iz besedila.
<i>ČAS, POTREBEN ZA IZVEDBO:</i>	40 minut.
<i>PREDNOSTI IN SLABOSTI:</i>	Strategija je primerna za medpredmetno povezavo s športom in glasbeno umetnostjo. Paziti moramo, da bodo imeli učenci dovolj prostora.
<p><i>IZVEDBA:</i></p> <p>Zgodbo ali pesem učitelj najprej interpretativno glasno prebere. Po prebranem besedilu z učenci kratko obnovi vsebino. Poudari naj najpomembnejše dele zgodbe in glavne junake.</p> <p>Na interaktivni tabli (lahko tudi na papirju formata A4) jim prikaže projekcijo različnih fotografij/ilustracij predmetov, ki so nekako povezani z literarnimi junaki. Fotografije/ilustracije ne smejo biti iste kot v zgodbi. Učenci jih prvič le opazujejo.</p> <p>Ko si ogledajo fotografije/ilustracije, učitelj vpraša vsakega učenca posebej, čigav je predmet na sliki. Učenec, ki pravilno poveže predmet z osebo, dobi točko.</p> <p>Število točk, ki jih dobi posamezni učenec, pove, kako natančno je poslušal zgodbo.</p> <p>To bralno strategijo sem v 4. razredu nadgradila tako, da smo se igrali igro Noč in dan. Pozorni moramo biti, da imajo učenci dovolj prostora. Obravnavali smo dve pesmi in delali primerjavo med ljudsko in umetno poezijo. V eni je bil glavni junak polž, v drugi pa veverica. Dogovorili smo se, da bodo počepnili, če bo fotografija povezana s polžem, in da bodo spet vstali, če bo fotografija povezana z veverico. Kdor se je zmotil, je bil izločen iz igre. Strategijo lahko izvedemo tudi z različnimi instrumenti ali gibi.</p>	

<i>BRALNA STRATEGIJA</i>	<b>SO ALI NISO V ZGODBI?</b>
<i>OPIS SKUPINE:</i>	Bralna strategija je primerna za drugo triado osnovne šole. Udeleženi so vsi učenci v razredu.
<i>CILJI:</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Spodbujanje uživanja v branju,</li> <li>- razumevanje prebranega,</li> <li>- vživljanje v literarne osebe,</li> <li>- urjenje pozornosti,</li> <li>- prepoznavanje različnih literarnih oseb.</li> </ul>
<i>KAJ POTREBUJEMO ZA IZVEDBO:</i>	Knjigo za domače branje ali daljše zgodbe. Učni list s seznamom literarnih oseb.
<i>ČAS, POTREBEN ZA IZVEDBO:</i>	45 minut.



BRALNA STRATEGIJA	SO ALI NISO V ZGODBI?
<i>PREDNOSTI IN SLABOSTI:</i>	Paziti moramo, da od branja knjige ni preteklo preveč časa. S to strategijo lahko podrobno obnovimo zgodbo in natančno opišemo glavne literarne osebe.
<i>IZVEDBA:</i> Učitelj učencem razdeli učne liste, ki jih pripravi vnaprej. Na učnem listu so v stolpcih napisane literarne osebe, ki nastopajo v prebranem delu. Vmes pripiše še ostale, ki ne sodijo v besedilo in si jih je izmislili. Učencem da učencem nekaj časa, da seznam v miru preberejo. Nato učenci označijo literarne osebe, ki se res pojavijo v besedilu, lahko tudi kakšno dopišejo. Ko večina že dokonča nalogo, se lahko posvetujejo še s sosedom. Učitelj jim dovoli nekaj minut za diskusijo. Celotna dejavnost naj ne traja dlje kot 15 minut. Učitelj frontalno preveri, katere literarne osebe so označili. Z učenci določi glavne in stranske osebe. Nato še enkrat prebere vsako literarno osebo posebej in jih prosi, da mu tokrat povedo, kje v besedilu se določena oseba pojavi in v kakšni povezavi je z glavnimi junaki. Seveda se pri glavnih literarnih osebah ustavi dlje, saj jih učenci tudi podrobneje opišejo. Učence s tem usmeri, da se osredotočijo na podrobnosti besedila in da znajo ovrednotiti tudi stranske literarne osebe, čeprav so v besedilu nepomembne. S to strategijo lahko na enostaven način obnovimo knjigo za domače branje. Hitro se pokaže, če učenec knjige ni prebral. Zanimivo je opazovati, kako vsak na drugačen način dojame določene situacije.	

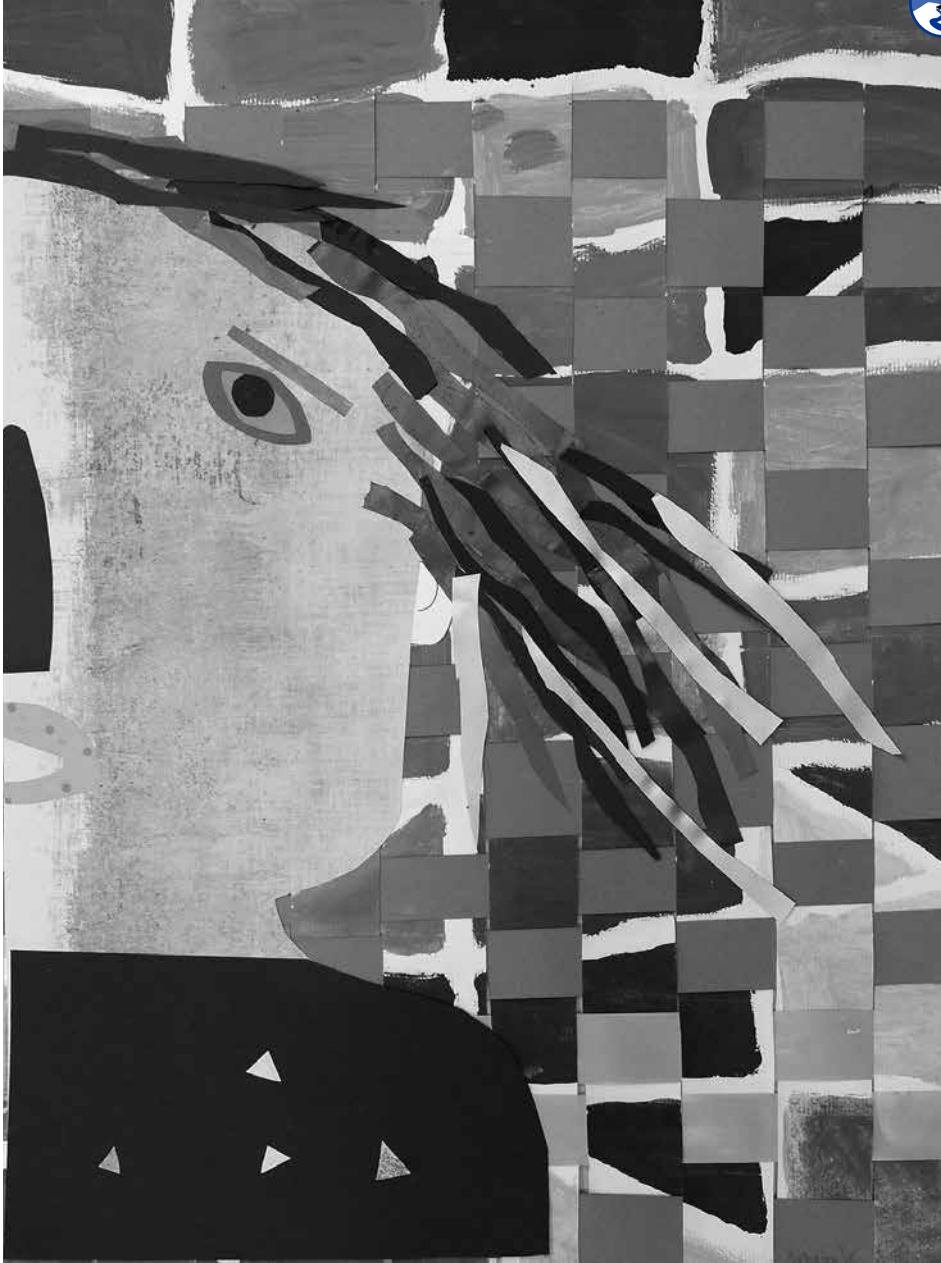
## Sklep

Strategije motiviranja za branje so namenjene delu z umetnostnimi besedili, vendar jih lahko dopolnite, nadgradite in uporabite tudi za neumetnostna besedila pri drugih predmetih. So zelo dober način za preverjanje pozornosti in razumevanja podane snovi. Učence spodbudijo k pozornemu branju in poslušanju prebranega, saj vedo, da sledi kasneje zanimiva dejavnost. ■

### Viri

1. Montserrat Sarto (2015). Strategije motiviranja za branje: z izkušnjami slovenskih motivatoric in motivatorjev. Medvode: Malinc.
2. Barbara Pregelj (2015). *LEO, LEO in Španska vas. Priročnik motiviranja za branje v šolskem letu 2015/2016*. Medvode: Malinc.
3. Barbara Pregelj, Urška Geršak (2015). Izobraževanje mentoric in mentorjev branja na baskovski univerzi v Donostii/San Sebastiánu. *Jezik in slovstvo*, 60 (2), str. 149–152.







Pouk, ki navduši

# Motivacijski dejavniki za planinarjenje

(ali moj recept, kako mlade pripraviti k hoji)

Natalija Vahčič  
Osnovna šola Artiče

**Povzetek:** Prispevek poudarja ključne dejavnike in dejavnosti, ki so vodilo k motivaciji mladih za planinarjenje. Osredinja se na starostno skupino otrok med šestim in trinajstim letom, ko začne upadati njihova motivacija za hojo. S praktičnimi nasveti opogumlja bralca, mentorja, učitelja, starša, da obstajajo preverjeni koraki, po katerih lahko otroke pripravimo za planinarjenje, da si bodo te gibalne in družabne dejavnosti želeli predvsem sami. **Ključne besede:** pohodništvo, planinarjenje, motivacija, mentor planinske skupine. **Motivational Factors for Mountaineering (or: My Recipe for Getting Young People to Walk).** **Abstract:** The paper presents the key factors and activities that motivate young people for mountaineering. It focuses on the age group of young people between six and thirteen years of age, when the motivation for walking begins to fade. Through practical advice it encourages the reader, mentor, teacher, parent, etc. that there are tried-and-tested steps with which they can prepare children for mountaineering in a way that will make them want to participate in such physical and social activities. **Key words:** hiking, mountaineering, motivation, mentor of mountaineering group.

## Uvod

S pohodništvom se srečujem že vse življenje; sprva v vlogi cicibanke planinke, nato najstnice, ki se vedno znova veseli dvodnevni izletov ali taborov, potem planinske vodnice v planinskem društvu in mentorice planinske skupine na osnovni šoli Artiče ter ne nazadnje v vlogi mame, ki svojo družino vzgaja v planinskem duhu.

Pohodništvo je ena izmed najbolj priljubljenih športnih dejavnosti v Sloveniji. Veliko Slovencev zahaja v gore zaradi dostopnosti, nizkih stroškov in možnosti ukvarjanja s hojo v vseh starostnih obdobjih. Zaradi geografskih, zgodovinskih, socialnih, psiholoških in kulturnih dejavnikov je prisotno tudi v vseh izobraževalnih programih [Jereb, Karpljuk in Burnik, 2003].

Kljub temu danes planinstvo med mladimi ni tako samoumevno kot pred tremi desetletji, ko smo imeli na voljo le nekaj športov. V Sloveniji je veliko šol, v katerih planinski podmladek upada na račun pestre izbire drugih športov, zato se moramo mentorji še toliko bolj potruditi, da naredimo

izlet zanimiv in dostopen vsakomur. Na osnovni šoli Artiče se lahko pohvalimo z veliko skupino pohodnikov, v planinski krožek je vpisanih 55 do 65 otrok letno (vseh učencev na šoli je okoli 240), vsak se udeleži povprečno vsaj štirih pohodov, veliko otrok ne manjka na nobenem izletu. Prepričana sem, da je za takšno zanimanje za pohodništvo »kriva« dobra priprava otrok pred pohodom in prijetni pohodi v nadaljevanju. In tudi mentorica, ki širim svoje poslanstvo z vzgledom in mislijo Nade Rotovnik Kozjek: GIBANJE = ŽIVLJENJE.

## Motivacijska priprava učencev na pohod

Planinec se ne rodiš. Planinec postaneš ob pomoči zglednih mentorjev, planinskih vodnikov, družine ali prijateljev, ki te popeljejo v svet pohodništva skozi primerne dejavnosti, med katere ne spada le hoja. Motivacija je najpomembnejši del vsake prehojene poti, bodisi planinske ali življenjske, ki vodi k nekemu cilju. V prispevku bom izpostavila svoj



»recept«, kako za pohodništvo motivirati mlade, stare šest do trinajst let.

Kot planinska vodnica in učiteljica hkrati imam rahlo prednost pred kolegi vodniki iz planinskih društev, ker poučujem na osnovni šoli, na kateri kot mentorica že petnajst let vodim planinsko skupino. Biti del šole, poznati otroke in njihove navade pomeni, da si v prednosti, ko se lotevaš in načrtuješ neko dejavnost z mladimi. Kljub vsemu sem prepričana, da bodo moje izkušnje, ki jih želim predstaviti, prišle prav tudi nepedagoškimi delavcem, drugim ljubiteljem gora in potepanj. Ko govorimo o planinskem izletu, pogosto pomislimo na pot, ki jo bomo prehodili, na kočo, kjer se

bomo pogreli, na razgled in na družbo, ki jo bomo imeli. Vse to spada k osrednjemu delu planinarjenja, najpomembnejši del, priprava mladih za izlet, želja po hoji in premagovanju strmin pa so »skriti« del priprave, ki sloni na organizatorju pohoda.

## Motivacijski dejavniki za pohod pred pohodom

Kadar načrtujem planinski pohod ali dvodnevni izlet, sem pozorna na veliko različnih dejavnikov, ki so ključnega pomena pri odločitvi učencev in njihovih staršev, da se bodo prijaviли na pohod.

<b>Izbira cilja izleta</b>	<b>Je najtežja naloga.</b> Iščem vrhove, poti, zanimivosti, ki so v bližnji okolici šole; dvakrat letno izberem cilj, ki je na drugem koncu Slovenije. Nadmorska višina vrha se otrokom po navadi ne zdi pomembna, privlačijo jih cilji, ki so <b>vsebinsko zanimivi; povezani s kakšno zgodbo, kočna, razgledna točka, grad, nočni pohod, spanje v šoli ...</b> Pomembno: skupino peljem vedno le po poteh, ki jih poznam in sem jih že prehodila.
<b>Čas hoje in igre</b>	<b>Vedno izenačim,</b> saj se otroci radi vračajo na izlete, če se spominjajo ne le hoje, temveč tudi igre. Planinska navada, da prideš v kočno, pomalicaš in se vrneš na izhodišče, je za otroke neprivlačna, zato je pomembno, da jim na vrhu, v kočni ali med potjo ponudimo dovolj časa za igro in druženje.
<b>Težavnost izleta</b>	Na enodnevnem izletu je hoje največ za štiri ure. Za vsak izlet si vedno vzamem ves dan, da se čas hoje porazdeli. Izbiram krožne poti, raje lažje kot težje, raje krajše kot daljše. <b>Primarni cilj izleta naj bo navdušenje mladih za gibanje in ne le zgolj nabiranje kondicije.</b>
<b>Vabilo</b>	Je najpomembnejši del predpriprave. <b>Učence vedno povabim na izlet osebno, tako da obiščem prav vsak razred</b> na šoli in jim čisto na kratko povem, kam gremo na pohod in kdaj, ter izpostavim »piko na i«, ki jo ponuja izlet. Potem razdelim tiskano vabilo, v katerem zajamem vsa pomembna navodila, opis poti, čas hoje in igre ipd. Vabilo obesim tudi na planinsko informacijsko tablo v šolski garderobi. <b>Pika na i</b> – lahko je skriti zaklad na poti, orientacijska uganka, igre na vrhu ali v kočni, ogled kakšne znamenitosti, srečanje z zanimivo osebo, izdelovanje vozlov v kočni, planinski kviz ipd.
<b>Cena izleta</b>	Za marsikatero družino, iz katere se pohoda udeleži več otrok, je cena ključnega pomena. Iščem cenejše prevoze do izhodišča, navadno je to vožnja z vlakom, družine spodbujam k ugodnim nakupom družinskih vozovnic, v kočah se dogovorim za količinske popuste in otroške menije ipd.
<b>Udeleženci na izletu</b>	<b>Niso samo otroci.</b> Vedno se povabilu odzovejo starši, sorodniki otrok in prijatelji. Odrasle že na začetku pohoda poprosim za pomoč in jim razdelim vloge na pohodu. (Na pohodu je včasih komunikacija z odraslimi, ki s sabo prinesejo svoje polovične izkušnje, strahove ipd., zahtevnejša kot z otroki, vendar s primernim pogovorom vedno najdemo rešitev in so ostali spremljevalci lahko dober vzgled otrokom.)



<b>Dostopnost mentorja</b>	Pri planincih začetnikih imajo starši veliko vprašanj. Na vabilu jim vedno ponudim možnost stika z menoj (npr. svojo telefonsko številko). Pripravljenost mentorja na pogovor pred izletom je zelo pomembna, saj daje staršem veliko mero zaupanja. Marsikdo se sprašuje, ali mi telefon nenehno zvoní, izkušnje pa kažejo, da ne. Ko enkrat vzgojiš starše in otroka v planinskem duhu, postanejo priprave na izlet rutina in začetniška vprašanja povsem izginejo.
<b>Vreme</b>	Planinsko vodilo je, da otroke peljemo na izlet v vsakem vremenu, le v ekstremnih padavinah, mrazu in vročini ne. Sama sem nagibam k lepemu in suhemu vremenu, da nimamo na poti težav z mokroto, ozeblinami. Namen izleta je predvsem navajanje na prijetno gibanje v naravi, opazovanjem le-te, druženje in ne samo ukvarjanje z vremenom.
<b>Pogostost izletov</b>	<b>Vsak mesec</b> razpišem navadno en izlet – v vseh letnih časih. Izlete razpišem le pet dni prej, vabila razdelim v ponedeljek za soboto. Tako sem lahko prepričana v vreme in zelo redko odpovem načrtovani pohod. Prepogosto odpovedovanje izletov ali prevelik razmak med izletoma vplivata na število prijavljenih udeležencev na naslednji pohod. Pred vsakim naslednjim pohodom mora ostati spomin na prejšnjega, ki je eden od motivatorjev za ponovno prijavo. Načrtovanje izletov za leto naprej se je izkazalo kot slabo, saj smo zaradi različnih razlogov prestavili ali odpovedali kar polovico izletov.
<b>Drugo</b>	Pri izbiri datumov, kdaj gremo na pohod, <b>pred razpisom preverim</b> , da načrtovani datum ni čas trgatve, birme, pomembne lokalne prireditve ali tekme. Na vsakem izletu učence povabim že na naslednji pohod in upoštevam tudi njihove predloge.

Poleg zgoraj naštetih dejavnikov, ki vplivajo na odločitev družin ali njihovih članov, da se prijavijo na pohod, je pomemben predvsem pohod sam. Dobra izkušnja na današnjem pohodu je že pol prijave na naslednjega. Povezanost mentorja z učenci in starši je prav tako zelo pomembna. Na pohodu smo mentorji v vlogi vodnikov, učiteljev, spodbujevalcev in pripovedovalcev zanimivih zgodb. Pomembno je, da mentor ni zgolj vodnik, ki stremi k prehojeni poti, temveč tudi tovariš, poslušalec, nemalokrat družba otrok.

## Sklepna misel

V času, ko družba stremi k prej za človekovo zdravje in duha destruktivnim ciljem kot pa narav-

nanim k samemu sebi, sem še posebno ponosna, da lahko med mlade širim prav zavest, da je v gibanju smisel, veselje, radost in nepopisna energija, ki krepijo naše zdravje, gibanje tudi širi obzorja celotne osebnosti. Zato le pogumno k načrtovanju planinskih izletov, pri čemer pa ne pozabimo na našete malenkosti, ki prepričajo mlade, da je hoja tudi šport, v katerem zmaga prav vsak, ki se nam pridruži. ■

### Viri

1. Jereb, B., Karpljuk, D., Burnik, S., (2003). Heart rate responses to uphill walking in 9 to 10 years old boys and girls. *Kinesiologia Slovenica*, 9(1), 18–27.
2. Stritar, A. in Stritar, U. (1998). *Z otroki v gore: družinski izleti*. Ljubljana: Sidarta.





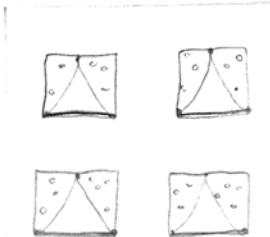

## Priloge: Vabila (avtorica Natalija Vahčič).

**ORIENTACIJSKO POHODNIŠKI  
in RAZISKOVALNI DAN**

KDAJ: 14.3.2015 ... SOBOTA ...  
KJE: LJUBLJANA

• ODHOD: 11.00  
• PRIHOD: 19.45

ŽEL. POSTAJA BREŽICE  
POVRATNO VOZOVNICO  
SI KUPITE SAMI (≠8€)

**HIŠA  
EKSPERIMENTOV**

SAM NAREDIM

BEREM

VIDIM


SLIŠIM



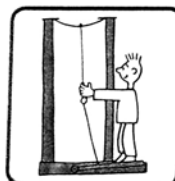
**KAJ?** OBISK HIŠE EKSPERIMENTOV  
ORIENTACIJA S KARTO PO  
CENTRU MESTA

V NAHRBTNIKU - SENDVIČI,  
SADJE, VODA

• BUTEV: ŠPORTNI COPATI  
S SABO IMEJ 10€ - VSTOPNINA  
- MC DONALD




*Eksperimenti tipa »izvedi-sam«*




Eksperimenti so namenjeni samostojnemu eksperimentiranju. Ljudje večinoma nismo radi preizkušani od drugih, radi pa preizkušamo sami sebe. To je tudi bistvo eksperimentov. Ob vsakem eksperimentu se nahajajo navodila za njegovo izvedbo in pojasnilo. So recenzirana in napisana poljudno. Bogato so ilustriрана in polna zdravega humorja. Sestavljena so iz štirih delov in obiskovalca počasi popeljejo globlje v znanost, ki se za eksperimentom skriva. Vsi eksperimenti so zgrajeni varno in trdno, da prenesajo stalno interakcijo z mnogimi obiskovalci. Eksperiment nudi obiskovalcu raznolikost eksperimentiranja, napovedovanja izida in preverjanja. Nekateri najprej prebirajo navodila, drugi pa raje najprej eksperimentirajo in šele potem prebirajo besedilo. Ljudje smo pač različni, eksperimenti pa tudi.

*Interaktivni znanstveni šovi – dogodivščine*



Dogodivščine so kratki interaktivni znanstveni šovi. V času 30 minut predstavimo posamezno temo ali povežemo nekaj tem s področja znanosti. Izvajalec dogodivščine se prilagodi starosti in znanju poslušalstva. Prav poslušalstvo pa kmalu postane tudi aktivni člen v izvajanju dogodivščine. Vsaka dogodivščina temelji na scenariju, ki je nekakšna rdeča nit, na katero se navezujejo posamezni eksperimenti, ki se prikažejo v okviru dogodivščine. Na leto izvedemo več kot 500 dogodivščin. Naj jih omenimo nekaj: Svetlobologija, Težiščelologija, Plinologija, Jajčkologija, Barvologija, Malovelikologija, Mehurčkologija, Tlakologija, Trenjelologija, Spominologija, Vsi enaki, vsi različni ...



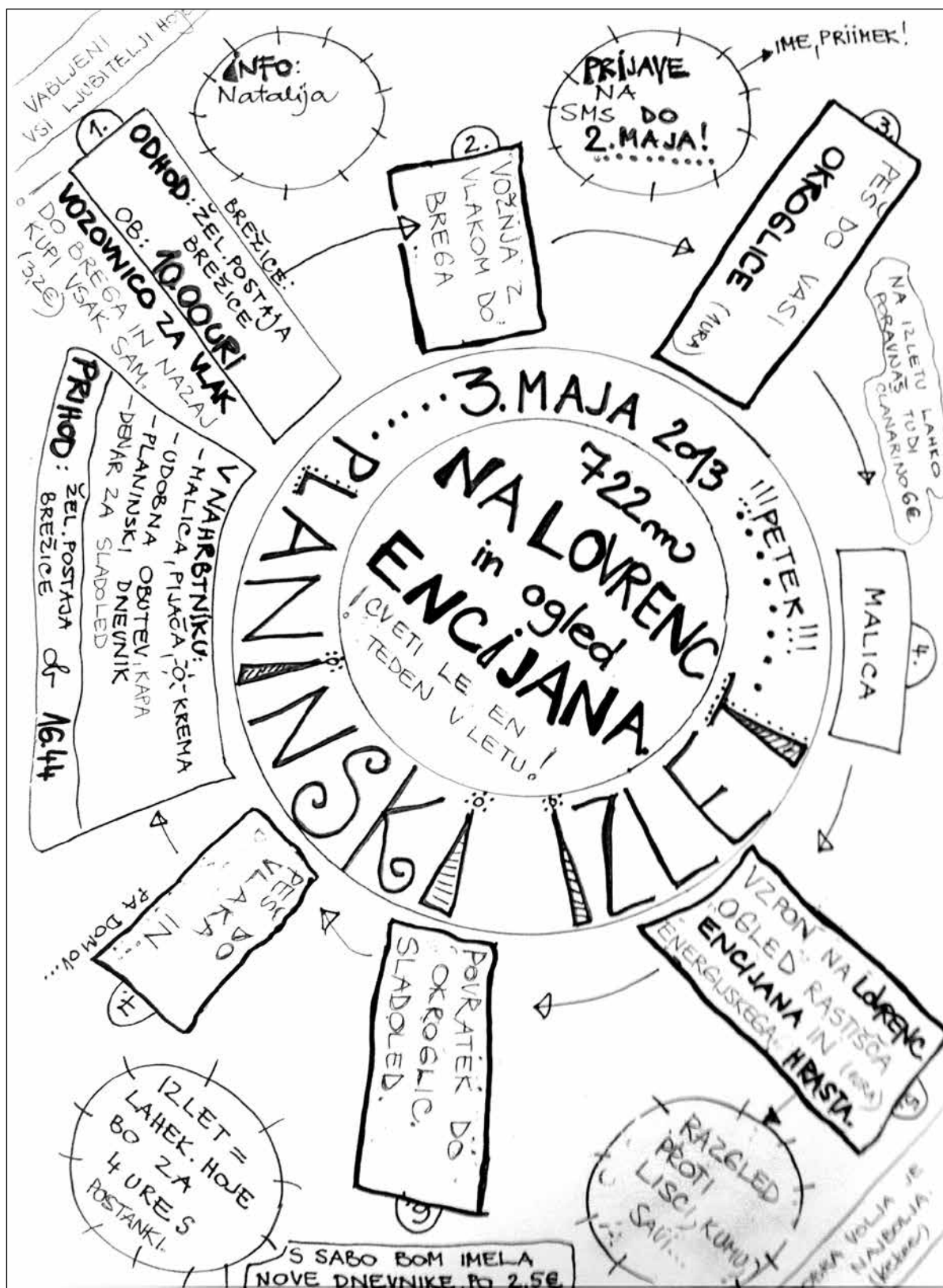
PRIJAVE: DO ČETRKA ZVEČER NA SMS:  
MAX: 30 OTROK. ŠTEJE SE VRSTNI RED PRIJAV, SE VIDIMO....

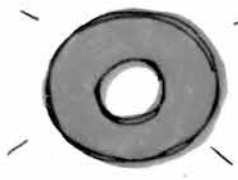
# PLANINSKO POTEPANJE 8.3.2014

OKOLI SEVNICE...

GIBANJE = ŽIVLJENJE







**GREMO NA V ŠMOR II 748m** *živanje = življenje!*

**ŠTART:** ŽELEZNIŠKA POSTAJA BREŽICE 7.12.2013 ob 13:00

**CILJ:** ISTO MESTO 8.12.2013 OB 14:44 URI

**OBVEZNA PREMA:**

- NAHRBTNIK, 4 SENDVIČI, 1/2 VODE, SADJE.
- UDOBNA, TOPLA OBUTEV. BUNDA, KAPA, ŠAL, ROKAVICE.
- REZERVNI SPODNJI DEL (TRENIRKA) NOGAVICE, MAZILO ZA USTNICE
- VSE V VREČKAH V NAHRBTNIKU

**NASA POT**

1. DAN: Z VLAKOM DO LAŠKEGA. PEŠ NA ŠMOR. (ZURI) DRUŽENJE V KOČI. VEČERJA. LAHKO NOČ NA SKUPNIH LEŽIŠČIH.

2. DAN: ORIENTACIJA IN VRNITEV V DOLINO. PRIHOD DOMOV NA KOSILO. POT JE LAHKA, PO GOZDU, TRAVNIKIH.

POSTELJININE  
PIŽAM  
BRISAC  
ZOBNIH PAST...  
TEŽKIH PREDMETOV

**S SABO NE BOMO NOSILI**

**CENA**

\* VOZOVNICO ZA VLAKE (POVRATNO) KUPI S STARŠI PRED ODHODOM NA POSTAJI (= 4,8€)

\* NOČITEV + VEČERJA + 2 ČAJA

OTROCI 10€  
ODRASLI 12€

Denar za nočitev + obrok bomo pobrali v koči. Na izbitu imate 3 menije:

A: DUNAJSKI + POMFRI } OB PRIJAVI  
B: MAKARONOVO MESO } NAPISI IZBIRNO!  
C: PALAČINKE + KOMOT } MENIJA

**PRIJAVE NA SMS:** (Natalija)

DO ČETRKA ZVEČER. VABLJENI STARŠI IN PRIJATELJI.



SOSIJE TORKA Z KAK SI OČESKA.

**MRZLIČKA**

1093 M

**2. DAN:** → 3 ure, 1 hga ure

**NEDELJA 20.5.**

**7.00 DOBRO JUTRO.**

ZAUTRKA IZ NAHRBTNIKA.

**8.00** ODHOD proti Kalu. Malica pri koči.

**10.00** S KALA V HRASTNIK. (2,5 ure)

... MALICA ...

**13.50** Z VLAKOM DOMOV.

**PRIHOD** žel. postaja Brežice ob 14.40 uri.

KOSILO DONA.

**V NAHRBTNIKU IMEJ:**

- \* 1x po 1/2 vadbe (težili, jo bomo še v košah)
- \* 1 žakladko
- \* kapo toj: kremo
- \* **VELIKO**
- DOBRE VOLJE**

Spali bomo kar v trenažerih. Pri sači in posteljinah bodo v koči.

**NAHRBTNIK NE SME PRESEGATI 10% TVOJE TEŽE.**

POT JE LAHKA, PRIMERNA OD 5-9 LET.

KEKEČEV REZDRANJE

**DOBRA VOLJA**

JE

**1. DAN:** → 3 ure, 1 hga ure

**1. DAN:** → **SOBOTA 19.5.**

**ODHOD** z žel. postaje Brežice ob 7.00 uri

Vožnja z vlakom do Hrastnika. Vožnja z lokalnim avtobusom do izhodišča Loče. (1 ura)

Reš do doma na KALU. (30 minut)

**9-13 SREČANJE MLADIH PLANINCEV ROSIJA IN ZASAVJA NA KALU.** Druženje in tekmovalanje v različnih igrah. Brezplačna zakuska.

**VZPON** do koč na Mrzlici. (1 URA)

POPALDANSKA igra na igralih pred koč. Orientacija s karto in kompasom. Pačitek.

**18.00 VEČERJA** v koči. Namestitel v sobe. Priprala na planinsko spanje.

**20.30** LAHKO NOČ.

**PREVOZ** nam plača PD Brežice. Cena nočitve in večerje **OTROCI 13€, ODRASLI 20€.** Na voljo sta 2 menija:

**A:** BOLONEZE (spageti) **B:** DUNAVSKI + pomes.f. + ketchup + (sobota - odrasli)

**K LAHKO TUDI V SREDO PO TELEFONU.**

**PRIJAVE ZBIRAM DO TORKA 15.5. (v koči)**

**DVODNEVNI IZLET NA KAL IN MRZLIČO**

**PRIJAVNICA**

Na izlet gremo: (zraven imena dopiši še menij <sup>A</sup> <sup>B</sup>)

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

PODPIS STARŠA

\*ČE ODRASLI NE BI MENIJA = -8€00 PRIJAVI.\*



**ODHOD:**  
 ŽEL. POSTAJA  
 BREŽICE  
 OB 11.00 URI

**KDAJ?**  
 V NEDELJO, 15.4.2012

**KDO?**  
 VSI LJUBITELJI  
 HOJE IN U.  
 (3-99 let)

**PRIHOD:**  
 ŽEL. POSTAJA  
 BREŽICE  
 OB 17.35 UR

# PLANJNSKI IZLET NA CELJSKI

**OPIS IZLETA:** 1. VOŽNJA Z VLAKOM DO CELJA. (1URA 30')

2. PEŠ PO PELIKANOVU POTI NA VRH GRADU. (1URA)

3.

- OGLED GRADU
- RAZGLED PO CELJU IN OKOLICI
- IZDELAVA SROMINSKEGA KOVANCA

← NA VRHU →

- MALICA, WC
- OGLED GRAJSKE TRGOVINICE MIL, SVEČ IN ZELIŠČ
- IGRA NA GRAJSKEM DVORIŠČU - SKRITI ZAKLAD ? ! ?

**V NAMRBTNIKU:**

- MALICA (2x)
- 1/2 RTEKOCINE
- DEŽNIK
- KAPA
- DOBRA VOLJA
- KAKŠEN E ZA ČAJ.

**OBUTEV:**  
 UDABNA IN ŠPORTNA.

IZLET ODPADE LE V PRIMERU MOČNEGA DEŽEVJA.

**SKICA GRADU:**



4. PEŠ Z GRADU NA VLAK. (1URA)

5. VOŽNJA Z VLAKOM DOMOV. (1URA 30')

**Kratek zgodovinski pregled:**

Stari grad Celje, ki so ga Vovbržani postavili nad stari trškim jedrom v drugi polovici 12. ali v začetku 13. stoletja, je po izumrtju rodbine prešel v roke žovneške gospode. Ta je po selitvi v mesto na sotočju Savinje in Vogtajne spremenila ime v Celjske, grad pa pričela urejati v udobna stanovanjsko rezidenco.

Predvsem v času Hermana II. Celjskega, ko grofje dosežejo vrhunec svoje slave, se uspešno vmešavajo v evropski politični vrh in se povezujejo z najpomembnejšimi plemiškimi rodbinami takratnega časa. Sigismund Luksemburški jih leta 1436 povzdigne v državne kneze. Dvajset let kasneje se s smrtjo zadnjega moškega potomca celjske rodbine, Ulrika II. Celjskega, konča eno najpomembnejših obdobij naše zgodovine.

**PRIJAVE + DENAR** zbiram v četrtek in petek. Info: Natalija

**CENA IZLETA** (vozovnica, vstopnina, izdelava kovanca) = OTROCI 10€

• S. PRIVOŽALCI GREDO LAHKO TUDI BREZ SPREMLJIVOSTI ODRASLIH. ODRASLI 12€



Nina Leban Vindiš  
Osnovna šola Šmarjeta

# Pomen športne dejavnosti za skladen telesni razvoj otrok

**Povzetek:** V članku predstavljamo pomen športne dejavnosti za skladen telesni razvoj otrok, vlogo družine pri vključevanju v šport ter vlogo šole kot spodbujevalca zdravega načina življenja. Predstavljamo tudi projekte, ki so ponujeni za osnovnošolsko populacijo z vidika športnih aktivnosti in skladnega gibalnega razvoja otrok in tisti, ki spodbujajo zdrav način življenja. V empiričnem delu je predstavljen rezultat raziskave, ki smo jo izvedli preko ankete med ravnatelji novomeških osnovnih šol. Namen te raziskave je bil pridobiti podatke o tem, kako je na novomeških šolah poskrbljeno za rekreacijo in gibanje otrok. Rezultati raziskave so pokazali, da šole posvečajo zdravju učencev dovolj pozornosti.

**Gljučne besede:** šola in zdravje, šola in projekti, zdrava prehrana, gibalna dejavnost, debelost. **Importance of Sport Activity for Children's Harmonious Physical Development. Abstract:** The paper presents the importance of sport activity for children's harmonious physical development; the role of the family in becoming involved in sport; and the role of the school as the promoter of a healthy lifestyle. It also presents the projects made available to the primary school population that relate to sport activities, children's harmonious motor development, and promotion of a healthy lifestyle. The empirical section presents the results of research conducted using a survey among the head teachers of the primary schools in Novo mesto. The purpose of the research was to gather information on how the schools in Novo mesto provide for children's recreation and physical activity. The research results show that schools devote enough attention to the health of their students. **Key words:** school and health, school and projects, healthy diet, physical activity, obesity.

## Uvod

Poudariti želimo pomen gibanja, saj je to ena otrokovih osnovnih potreb. Telesna dejavnost je pomembna za skladen telesni razvoj otrok in pomembno pripomore k oblikovanju vedenjskih vzorcev, ki vplivajo na zmanjšano tveganje za pojav različnih bolezni (Završnik in Pišot 2005). Otroci v gibanju zelo uživajo, še bolj pa jim je v veselje, če je le-to zelo razgibano in raznoliko. S tem krepijo svoje telo in zdravje, razvijajo tudi svoje sposobnosti in se lažje vključujejo v družbo, še posebej pri skupinskih vadbah, kjer med seboj tudi sodelujejo. Ali bo otrok dovolj športno aktiven, je odvisno tudi od njegovih staršev, saj so le-ti njegovi prvi pobudniki in njihov vzgled. Ukvarjanje s športom znotraj družine in okolje, v katerem otrok biva, sta zelo pomembna dejavnika za njegovo nadaljnjo športno aktivnost.

Žal se v zadnjem času otroci vedno manj gibajo – zaradi načina življenja staršev, delovanja šole ter tudi družbe, ki je vedno bolj pasivno potrošniško usmerjena, vedno manj, otrok pa nadomestilo za gibanje išče v drugih dražljajih, ki trenutno zadovoljijo njegove potrebe, ki dolgoročno negativno vplivajo na otrokovo zdravje (Štemberger 2004). V raziskavi smo želeli ugotoviti, kako je na šolah poskrbljeno za gibanje otrok. Zanimala nas je pogostost telesnih aktivnosti in oblike sodelovanja šol v projektih.

## Pomen športne dejavnosti za otroke

Predšolsko obdobje je obdobje temeljnega gibalnega razvoja. Otrokov organizem je najbolj izpostavljen vplivom okolja v zgodnjem otroštvu, prav to pa vpliva na razvoj njegove osebnosti.

Strokovnjaki so ugotovili, da vsega tistega, kar otrok zamudi v zgodnjem otroštvu, kasneje žal ne more več nadoknaditi v taki obliki in meri. Otrokove dejavnosti v prvih letih življenja so podlaga za kasnejše športne dejavnosti, hkrati pa vplivajo tudi na razvoj in oblikovanje vrste njegovih sposobnosti, lastnosti, zmožnosti in značilnosti. Otrokom je treba omogočiti različne dejavnosti in jih spodbujati, da v prostoru in na prostem razvijajo gibalne sposobnosti, usvajajo osnovne gibalne koncepte oz. sheme in osnovne elemente različnih športnih zvrsti. Usmerjena športna dejavnost s specifičnimi programi je nedvomno sredstvo pospešenega ne samo gibalnega, temveč tudi spoznavnega, čustvenega in socialnega razvoja otroka. Seveda pa je treba skrbno izbrati tudi sredstva ter oblike in metode dela, s katerimi usmerjamo otrokov razvoj. Športna vzgoja naj bo torej v funkciji celostnega razvoja otroka. Pri tem naj bo vloga oz. obseg informacijske komponente v vzgojnem procesu ravno pravi, kar je nedvomno nujno potrebno za sproščeno otroštvo in normalen osebni razvoj otroka (Videmšek idr. 2001). Otroci, ki so usmerjeni v gibalne/športne dejavnosti in jih pri tem spodbujajo tudi starši, prijatelji, vzgojitelji in mediji, gibalnim/športnim dejavnostim namenijo več časa in tako dejansko razvijajo svoj motorični potencial. Obseg in stopnja gibalnega razvoja sta odvisna tudi od otrokovega razvoja na kognitivnem, čustvenem in socialnem področju. Sposobnosti, kot so reakcijski čas, zaznavanje prostora, vrstniški odnosi in čustva, so pomembni usmerjevalni kazalniki otrokovega gibalnega razvoja. Velja pa tudi obratno, otrokov gibalni razvoj se odraža na kognitivnem, socialnem in čustvenem področju osebnosti (Zurc 2008). Gibalna/športna aktivnost je za skladen celostni razvoj otroka in mladostnika torej nujno potrebna in smo jo dolžni zagotavljati v primerni količini in kvaliteti. Za ohranjanje zdravja je pomembno predvsem razmerje med energijskim vnosom in energijsko porabo, skratka med prehranjevanjem in telesno aktivnostjo. Zdrava prehrana in redna telesna aktivnost vplivata na zdravje vsaka zase. Učinki obeh se dopolnjujejo. Gibalna/športna aktivnost pa ima pozitivne učinke na zdravje tudi neodvisno od prehrane. Za zdravje ni potrebna intenzivna vadba, ključno pa je, da smo aktivni skozi vse življenjsko obdobje (Završnik in Pišot 2005, Pišot in Završnik 2001).

Otroci z gibanjem uravnavajo, razvijajo in ohranjajo zdravje. Za njih je gibanje nuja ali zgolj potreba, saj vpliva na njihov telesni razvoj. Otrokom daje zadovoljstvo in veselje, občutenje številnih čustev. Otroci z gibanjem razvijajo umske sposobnosti in so hkrati družbeno naravnani. Gibalna/športna aktivnost vpliva na celoten razvoj otroka, torej na kakovost njegovega celotnega življenja (Kropej 2007). Zavedanje, da je gibalna/športna dejavnost nujna za skladen telesni razvoj slehernega otroka, nas kot starše, vzgojitelje, pedagoge, strokovne delavce v športu obvezuje, da jo zagotavljamo v primer- ni količini in kakovosti ter da vse ljudi ozaveščamo o njenem pomenu. Razvoj je v zgodnjem otroštvu zelo dinamičen in celosten, zato ima gibalna/športna dejavnost izjemen pomen. Poleg tega, da predstavlja pomembno sredstvo za pridobivanje različnih informacij in nabiranje novih izkušenj, z njo otrok razvija gibalne in funkcionalne sposobnosti (Zajec idr. 2010). Otrok naj dobi čim bolj pestro in široko paleto gibalnih izkušenj, ki so osnova kasnejšim zahtevnejšim gibalnim vzorcem. Zavedati se namreč moramo dejstva, da kar zamudimo v najzgodnejšem razvojnem obdobju, kasneje težko nadoknadimo. Ta temelj naj bo kakovostno zgrajen, saj pomembno vpliva na otrokov celostni razvoj, na kasnejše vključevanje v različne športne zvrsti in tudi na to, da postane šport človeku ena izmed pomembnih sestavin kakovosti življenja v vseh starostnih obdobjih (Videmšek in Pišot 2007).

## Družina in vključevanje otrok v šport

Za kakovosten in skladen razvoj je za otroke pomembna predvsem redna rekreativna vadba. Pri športu otrok imamo v mislih osnovni motorični razvoj, s katerim poskušamo vplivati na otroka že od rojstva naprej. Takoj ob rojstvu se prične vpliv okolice na otroka, ki se razvija po določenih vzorcih.

Če je okolje, v katerem otrok odrašča, naravnano v prid športa in telesne aktivnosti, potem je otrok na dobri poti, da si ustvari pozitivne vedenjske vzorce, ki bodo kasneje vplivali na njegov razvoj in življenje (Tušak 2009). Glede na veliko vlogo družine pri razvoju posameznika lahko poudarimo, da ima že komaj rojeni otrok veliko večje možnosti, da poseže po športu kot obliki življenja, če mu mladi starši



v novo nastali družinski skupnosti predstavljajo ustrezen model športnega delovanja. Družina je svet, življenje, človeštvo in družba v malem, je edinstvena celica, kjer se spletajo temeljne vloge človeškega bitja, spolne in generacijske, je mikrokozmos človeškega makrokozmosa (Musek 1995). Družina je sistem z nekim notranjim dogajanjem, ki je ves čas v obojestranskem stiku z vsem, kar se godi v njegovem okolju (Tomori 1994). Drugi dejavnik za vključevanje otrok v športne aktivnosti je tudi izobrazbena struktura staršev. Izobrazba je dejavnik, ki vpliva na to, kakšno mnenje imajo starši o športni aktivnosti. Višja izobrazba v večini primerov nakazuje tudi boljše gmotno stanje družine. Tisti, ki imajo več gmotnih sredstev, lahko več namenijo za razne pripomočke in s tem otroke dodatno motivirajo in animirajo. Starši so torej pomembni spodbujevalci za aktivno športno dejavnost svojih otrok. Pomembni so tudi pri usmerjanju otroka v šport in v uspeh. Dejavní otroci razvijejo svojo samozavest, čutijo, da nadzorujejo svoje telo, in so redkeje pretežki (Bergant, Jemec, Kermelj-Drobnik 1995).

## Šola kot spodbujevalec zdravega načina življenja

Šola naj bi ozaveščala ljudi za večjo kakovost življenja in bivanja. Zagotavljati mora ustrezno okolje in razmere za varno in zdravo otroštvo. To je predvsem pomembno za optimalen razvoj telesnih in duševnih sposobnosti otrok. Šole bi morale ponujati:

- za »telesno« zdravje: aktivne odmore, ustrezno pohištvo, zdravo prehrano, gibanje na prostem itd.,
- za »psihično« zdravje: razvijanje veščin za reševanja sporov, veščin za učinkovito sporazumevanje, veščin za razvijanje prijateljskih odnosov itd.,
- za »socialno« zdravje: priporočila za delo, aktivne odmore.

## Pouk predmeta šport

Sistem šolanja in s tem tudi učnih strategij se je skozi zgodovino spreminjal in je ves čas v spreminjanju. Učni načrt pedagoge usmerja pri tem, kaj je treba poučevati, in podaja standarde znanja. Pri tem, kako podaja učno snov in z učenci dosega

standarde znanja, pa je učitelj načeloma avtonomen. Vse bolj se raziskuje, kakšne so pravilne, uspešne in inovativne metode dela ter s tem tudi različne strategije za povečevanje motivacije pri učencih za učenje in delo.

Šolsko izobraževanje gre razumeti kot dolgotrajen institucionalni proces, v katerem učenci pridobivajo znanja in se skozi učenje in medsebojne odnose s sošolci in učitelji vzgajajo. Zelo pomembno nalogo v procesu izvajanja športne vzgoje ima učitelj oziroma pedagog, saj je od njega odvisno veliko dejavnikov, ki pogojujejo kvalitetno izpeljavo športne vzgoje. Pri tem delu načrtana merila niso strogo postavljena, so pa predvsem rezultati odvisni od učiteljeve sposobnosti, ustvarjalnosti in nenazadnje marljivosti. Vsak dober pedagog mora imeti poleg športnih znanj in metodike poučevanja še sposobnost razumevanja učencev kot posameznikov, razmer, v katerih živijo, njihovih problemov, želja, sposobnosti itd.

S pozitivno naravnano motivacijo mora spodbujati učence pri izvajanju in učenju gibalnih dejavnosti. Predvsem naj se izogiba kaznovanju, zasmehovanju, komentiranju učenčeve nerodnosti ali nespretnosti in podobnim negativnim oblikam obnašanja. Prav tako mora učitelj v procesu poučevanja pri učencu podpirati pozitivno pojmovanje samega sebe, ne pa ga zavirati ali celo podirati. Ob tem pa je njegova naloga, da s primernim izborom telesnih dejavnosti v vzgojno izobraževalnem procesu prispeva k celotnemu procesu izoblikovanja pozitivnega pojmovanja samega sebe, ker se le-ta podoba težko radikalno spremeni, ko je enkrat izoblikovana (Tancing 1987).

Na osnovni šoli poučujem razredni pouk. Opažamo, da kar nekaj učencev ure športa presedi na klopeh in se s tem izogne še tistim minimalnim telesnim dejavnostim, ki bi jih lahko izkoristili. Seveda imajo nekateri izmed njih bodisi opravičila od staršev ali zdravnikov, a menimo, da je večkrat razlog za opravičilo podpiranje učenčeve nezainteresiranosti za športne dejavnosti, saj se ta pojav ponavlja vedno pri istih učencih.

Menimo, da bi vsakemu učitelju neaktivni in nezainteresirani učenci morali predstavljati izziv, da najdejo z njimi stik za sodelovanje in premaganje omenjene težave. To od samega učitelja zahteva veliko energije, volje in truda, a dosežen uspeh prinese veliko zadoščenje, ki lahko osmisli učiteljevo poslanstvo. Največkrat so športne

aktivnosti nezainteresirani ravno taki učenci, ki imajo težave s svojo samopodobo, s prekomerno maso, so nesprejeti med vrstnike (Strel 2007).

## Šola in projekti

### – Zdrav življenjski slog

Zdrav življenjski slog je projekt, namenjen osnovnošolski populaciji. Ta program spodbuja k večji športni aktivnosti in k skladnemu gibalnemu razvoju otrok, hkrati pa odpravlja negativne posledice načina življenja v sodobni družbi. Glede na trenutno stanje v osnovnošolskem sistemu, ko imajo otroci premalo ur strokovno vodene vadbe in ko mnoge študije dokazujejo, da je strokovno vodena, dovolj intenzivna, kakovostna in redna športna vadba edina dejavnost, ki lahko nevtralizira negativne posledice današnjega pretežno sedečega življenjskega sloga in neustreznih prehranjevalnih navad otrok in mladine, so zagotovo dobrodošle pobude, ki posegajo v gibalno pasivnost mladih. Trenutno stanje na področju športnega udejstvovanja nam kaže, da se le 25 % otrok aktivno vključuje v športno dejavnost v svojem prostem času. Ti otroci so vse bolj usmerjeni v kakovostni in tekmovalni šport. Danes vse več otrok odpada skozi selekcijski proces in se ne vključuje v aktivno preživljanje prostega časa, pač živijo vedno bolj nezdravo (zloraba tehnologije, alkohola, drog ...) ([http://www.os-stranje.si/projekti/zzs/predstavitev\\_programa.pdf](http://www.os-stranje.si/projekti/zzs/predstavitev_programa.pdf)).

S programom otroke spodbujamo k oblikovanju zdravega življenjskega sloga, ki ni vezan samo na kakovostni in tekmovalni šport. Program je usmerjen v razvoj temeljnih gibalnih sposobnosti in spodbujanje zdravega življenjskega sloga.

### – Slovenska mreža zdravih šol

Slovenska mreža zdravih šol je sestavni del mednarodnega projekta Evropske mreže zdravih šol, ki je nastala na pobudo Svetovne zdravstvene organizacije, Sveta Evrope in Evropske komisije. Vanjo so slovenske šole vključene že od leta 1993. Članice mreže so se zavezale, da bodo spodbujale, krepile in širile iniciative na različnih področjih zdravja v svojih okoljih. Namen mreže zdravih šol je v prvi vrsti vplivati na zdrav način življenja vseh, ki hodijo v šolo. Pomembno je ne le telesno, ampak tudi duševno, socialno in okoljsko zdravje. Program mreže zdravih šol se dotika treh vidikov delovanja. V prvi vrsti je to naša primarna

aktivnost – pouk, to je pouk o zdravju. Drugi vidik delovanja je naša klima v razredu, šolska pravila, medsebojni odnosi, organiziranost prehrane ter ekološko osveščanje. Zadnji, tretji vidik delovanja pa je naša širša skupnost; sodelovanje s starši in lokalno zdravstveno službo.

**(Slovenska mreža zdravih šol 2014)**

### Vsebine programa

V okviru slovenske mreže zdravih šol se izvajajo:

#### Aktivni odmor v šoli

Otroci potrebujejo veliko gibanja za zdrav telesni, duševni in socialni razvoj. V šoli presedijo zelo veliko časa. S pomočjo aktivnega odmora potešimo željo po gibanju, otroci se sprostijo, tudi zabavajo ter pridobijo nove moči za nadaljnje delo. Zaradi nepotešene potrebe po gibanju lahko nastanejo funkcionalne motnje, psihična preutrujenost, stres ...

»Aktivni odmor pomeni, da delamo tisto, kar ni obvezno in nas razvedri ter sprosti. Pomeni telesno in duševno osvežitev po delu in tudi razvedrilo, oddih in počitek.« (Berčič 1989, str. 1–6). Aktivni odmor je sprostitev med napornim šolskim delom, poteši naravno potrebo po gibanju in igri, krepi zdravje otrok in povečuje njihovo odpornost, razvija čut za skupinske igre, razvija prijateljstvo in samostojnost, zmanjšuje pasivnost učencev in poveča njihovo storilnost.

#### Minuta za zdravje

Minuta za zdravje sestavni del vsake šolske ure v učilnici. Traja naj od 3 do 5 minut med samo učno uro, v prezračenem prostoru pa naj bi učenci izvedli 2 do 4 gibalne naloge ali igro, s katero jih telesno razgibamo in psihično sprostimo (Štemberger 2003). To pa spodbuja boljše pomnjenje in večjo učinkovitost pri samem delu. Minuta za zdravje pozitivno vpliva na odnose med učenci, manj je glavobolov in manj je težav s koncentracijo.

#### Shema šolskega sadja

Shema šolskega sadja želi spodbuditi učence k pogostejšemu uživanju sadja in zelenjave. Učenci imajo poleg rednih obrokov enkrat tedensko na razpolago svež sadež. Dan razdeljevanja je odvisen od šole. Sadje šole dobavljajo pri domačih pridelovalcih, ki pridelujejo hrano na načine, prijazne naravi človeku in okolju (eko in integrirana pridelava). Kupujejo sezonsko sadje glede na ponudbo. Najpogosteje so to jabolka, hruške, slive, češnje,



jagode, kakiji ... Pri projektu gre za sistem razdeljevanja sadja v šolah, ki je finančno podprt s strani Evropske unije. Menim, da vključitev šole v ta projekt pripomore k oblikovanju bolj zdravih življenjskih navad in k odgovorni skrbi za lastno zdravje.

### – Raziskava: Kako je na novomeških šolah poskrbljeno za gibanje in zdravje otrok

Namen raziskave je ugotoviti, kako je v novomeških šolah poskrbljeno za gibanje in zdravje otrok. V raziskavo sem povabila ravnatelje, saj imajo ti pri organizaciji in vodenju šole odločilno vlogo. Zaradi vseh pristojnosti in avtonomije, ki jo imajo ravnatelji, je njihovo mnenje pomembno, saj bo vplivalo na realizacijo ali nerealizacijo sprememb–skrb za zdravje in gibanje otrok. V analizo vzorca je bilo vključenih 13 osnovnih šol iz Novega mesta in okolice (od Dolenjskih do Šmarjeških Toplic). Za takšno vzorčenje sem se odločila glede na pogostost poselitve in odstotek vključenosti otrok v posameznem okraju. Pričakovala sem razlike med mestnimi in primestnimi šolami, vendar bistvenih morfoloških razlik nisem odkrila. V tem delu analize na podlagi izpolnenih anketnih vprašalnikov o rekreaciji otrok na novomeških šolah predstavljam izsledke o tem, kako je na šolah poskrbljeno za gibanje in zdravje otrok. Postavili smo 15 hipotez.

- Hipotezo 01 (Predvidevamo, da bodo vprašani vključeni v najmanj 2 projekta, povezana z zdravjem otrok.) smo na podlagi rezultatov potrdili, saj so šole vključene v vsaj dva projekta, povezana z zdravjem in gibanjem otrok. Iz odgovorov sklepamo, da je na šolah dobro poskrbljeno za zdravje in gibanje otrok.
- Hipotezo 02 (Predvidevamo, da vprašani ne bodo izvajali navedenih vsebin projekta Zdrava šola.) smo zavrnil, saj je v projekt Zdrava šola vključenih 6 šol, od tega 3 šole izvajajo aktivni odmor, 1 šola pa izvaja minuto za zdravje.
- Hipoteza 03 (Predvidevamo, da je dejanska realizacija izvajanja vsebin projekta Zdrava šola 20 %), smo prav tako zavrnil. Menimo, da so odgovori subjektivni in je težko oceniti realno stanje na šolah.
- Hipotezo 04 (Predvidevamo, da je otrok, ki niso usmerjeni v kakovostni in vrhunski šport, so pa vključeni v projekt Zdrav življenjski slog manj kot 40 %) smo tudi zavrnil, saj se vključenost otrok na teh šolah giblje v 60–80 %.

- Hipotezo 05 (Predvidevamo, da je v projekt Zdrav življenjski slog vključenih več kot 20 % vseh učencev na šoli.) smo potrdili, saj je iz rezultatov razvidno, da je odstotek vključenosti otrok med 37 % in 98 %. Iz raziskave je razvidno, da prihaja do razlik med šolami, saj se v projekt lahko vključi le omejeno število otrok. To pomeni, da so lahko na majhnih šolah vključeni tudi vsi učenci, na velikih šolah pa le določen delež učencev.
- Hipotezo 06 (Predvidevamo, da vprašani od projektov pričakujejo predvsem boljše samopodobo otrok.) smo zavrnil, saj je večina ravnateljev izbrala zgled za zdravo obnašanje.
- Hipotezo 07 (Predvidevamo, da vprašani menijo, da morajo največ pozornosti glede zdravja otrok nameniti razvoju osebnosti.) smo zavrnil, saj so vsi ravnatelji enotno odgovorili, da bi morale šole posvečati največ pozornosti razvoju gibalnih in funkcionalnih sposobnosti otrok.
- Hipotezo 08 (Predvidevamo, da po mnenju vprašanih povečana pozornost rekreaciji zmanjša nasilje v šoli.) smo potrdili, saj so vsi anketirani ravnatelji odgovorili, da povečana pozornost rekreaciji zmanjša nasilje v šoli.
- Hipotezo 09 (Predvidevamo, da je glavni problem, povezan z zdravjem otrok, premalo gibanja in slaba drža.) smo potrdili, saj so vsi anketirani ravnatelji odgovorili, da je glavna zdravstvena težava otrok na šolah premalo gibanja in slaba drža.
- Hipotezo 10 (Predvidevamo, da vprašani menijo, da zdravju učencev posvečajo dovolj pozornosti.) lahko potrdimo, saj so vsi anketiranci potrdili, da šola posveča zdravju učencev dovolj pozornosti.
- Hipotezo 11 (Predvidevamo, da so vsi naštetih odgovorni za reševanje problematike zdravja otrok.) smo zavrnil, saj je iz raziskave razvidno, da so odgovori ravnateljev različni.
- Hipotezo 12 (Predvidevamo, da se učenci na svojih šolah dobro počutijo.) smo potrdili, saj so vsi anketiranci mnenja, da se učenci na njihovi šoli dobro počutijo.
- Hipotezo 13 (Predvidevamo, da vprašani menijo, da imajo pomembno vlogo pri zagotavljanju kakovostne športne vzgoje v 1. in 2. triadi.) smo potrdili, saj so vsi anketiranci mnenja, da je vloga ravnatelja pri zagotavljanju kakovostne športne vzgoje pomembna.

- Hipotezo 14 (Predvidevamo, da je vključitev športnega pedagoga v 1. in 2. triado, hkratno sodelovanje dveh pedagogov pri predmetu šport in zagotavljanje primernih pogojev za izvajanje pouka šport pomembno pri zagotavljanju kakovostnega športa.) smo potrdili, saj so nam odgovori razkrili, da večina ravnateljev meni, da so izboljšave potrebne na več področjih.
- Hipotezo 15 (Predvidevamo, da je realizacija ur predmeta šport področje, kjer bi bile potrebne izboljšave.) smo zavrnili, saj je iz odgovorov razvidno, da le redki anketirani menijo, da so izboljšave pri predmetu šport potrebne pri realizaciji ur predmeta šport.

Z opravljeno anketo smo pridobili podatke, kako je na šolah poskrbljeno za zdravje in gibanje otrok. Šole imajo možnost vključitve v različne projekte, zanimali pa so me projekti, ki so povezani z gibanjem in zdravjem otrok. Šola, ki se odloči za ponudbo tudi teh programov, nedvomno zagotavlja več možnosti za kakovostno preživljanje prostega časa otrok. S ponudbo dodatnih programov pa se posredno izboljša tudi kvaliteta rednega športno-vzgojnega procesa. Še posebej bi ob tem veljalo omeniti pomen minute za zdravje, ki jo lahko prav vsak učitelj (in ne le razredni učitelji) izvede med svojo učno uro, ko vidi, da učenci niso več zbrani in ne morejo aktivno sodelovati pri pouku. To je tudi eden redkih programov, ki je lahko popolnoma brezplačen, učinki pa so zelo veliki. Vendar je analiza pokazala, da samo ena šola izvaja minuto za zdravje.

## Sklep

Da bi dosegli koristi za svoje zdravje in razvoj, bi se morali otroci in mladostniki po smernicah Svetovne zdravstvene organizacije gibati vsaj 60 min na dan vse dni v tednu. Odločilni dejavnik so šole, ki lahko s svojimi športnimi društvi in športnimi krožki omogočajo izvajanje različnih športnih dejavnosti po meri vsakega posameznega otroka in tako pomembno prispevajo k pozitivnemu razvoju posameznikove osebnosti. Veliko vlogo v tem procesu lahko odigrajo tudi občine s popestritvijo športnih objektov, ki bi bili finančno dostopni širšemu krogu vseh občanov ter predvsem z ustanavljanjem večjega števila organiziranih oblik športne vadbe različnih zvrsti. Konec koncev pa so tudi starši tisti, ki s svojim odnosom

do športne kulture posredujejo otroku informacije o športu kot vrednoti kvalitetnega življenja. Starši in šola morajo skupno delati za dobrobit otroka, za njegovo zdravje in optimalni razvoj. ■

### Viri in literatura

1. Berčič, H. (1989). *Analiza povezanosti delovnega učinka s športnorekreativno dejavnostjo*. Ljubljana: Zavod SRS za varstvo pri delu.
2. Bergant, E., Jemec, M., Kermelj-Drobnik, M. (1995). Šport v družini. Ljubljana: Olimpijski komite Slovenije, združenje športnih zvez.
1. Drev, A. (2014). *Mladostniki vse manj telesno aktivni*. Dostopno na: [www.stajerskival.si/sl/news/mladostniki-vse-manj-telesno-aktivni.html](http://www.stajerskival.si/sl/news/mladostniki-vse-manj-telesno-aktivni.html) (dostop 3. 12. 2015).
2. Kovač, M. (2007). Prekomerna telesna teža in debelost: zdravstveno tveganje sodobnega sveta. V Kovač, M., Strel, J., Leskovšek, B., Pajek, B. M., Starc, G. (ur.), Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Str. 61–76.
3. Kovač, M. (2007). Uvod. V Kovač, M., Strel, J., Jurak, G., Strc, G. (ur.), Šport in življenjski slogi slovenskih otrok in mladine. Ljubljana: Inštitut za kineziologijo in Zveza društev športnih pedagogov Slovenije. Str. 7–18.
4. Kropej, L. V. (2007). *Povezanost gibalne/športne aktivnosti otrok z izbranimi dejavniki zdravega življenja*. Doktorska disertacija, Ljubljana. Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
5. Musek, J. (1995). *Osebnost*. Ljubljana: Univerzum.
6. Slovenska mreža zdravih šol (2014). [www.nijz.si/sl/slovenska-mreza-zdravih-sol](http://www.nijz.si/sl/slovenska-mreza-zdravih-sol) (dostop 20. 11. 2015).
7. Strel, J., Kovač, M. in Starc, G. (2007). *Analiza telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine slovenskih osnovnih in srednjih šol v šolskem letu 2006/2007*. Ljubljana: Fakulteta za š. Štemberger, V. (2003). Vključenost učencev prve triade v dejavnosti dodatnega in razširjenega programa športne vzgoje. [www2.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna\\_Stemberger\\_VKLJUCENOST\\_UCENCEV\\_v\\_dodatni\\_in\\_razsirjeni\\_program.pdf](http://www2.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna_Stemberger_VKLJUCENOST_UCENCEV_v_dodatni_in_razsirjeni_program.pdf) (dostop 22. 11. 2015).port.
8. Štemberger, V. (2004). Pomen gibanja za zdravje otrok. Dostopno na: [www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna\\_Stemberger\\_POMEN\\_GIBANJA\\_ZA\\_ZDRAVJE\\_OTROK.pdf](http://www.pef.uni-lj.si/didaktikasv/zaposleni/CLANKI/Vesna_Stemberger_POMEN_GIBANJA_ZA_ZDRAVJE_OTROK.pdf) (dostop 3. 12. 2015).
9. Videmšek, M., Strah, N., in Stančević, D. (2001). *Igrajmo se skupaj: program športnih dejavnosti za otroke in starše*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
10. Videmšek, M. in Pišot, R. (2007). Šport za najmlajše. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
11. Tancig, S. (1987). *Izbrana poglavja iz psihologije telesne vzgoje in športa*. Ljubljana: Fakulteta za telesno kulturo.
12. Tomori, M. (1994). *Knjiga o družini*. Ljubljana: Ewo.
13. Tušak, M., Marinšek, M., Tušak, M. (2009). *Družina in športnik*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
14. Zajec, J., Videmšek, M., Štihec, J., Pišot, R. in Šimunič, B. (2010). *Otrok v gibanju doma in v vrtcu*. Koper: Annales.
15. Zavod za šport RS Planica (2010). *Zdrav življenjski slog*. Dostopno na: [www.os-stranje.si/projekti/zzs/predstavitvev\\_programa.pdf](http://www.os-stranje.si/projekti/zzs/predstavitvev_programa.pdf) (3. 12. 2015).
16. Završnik, J. in Pišot, R. (2005). *Gibalna/športna aktivnost za zdravje otrok in mladostnikov*. Koper: Annales.
17. Zorc, J. (2008). *Biti najboljši. Pomen gibalne aktivnosti za otrokov razvoj in šolsko uspešnost*. Radovljica: Didakta.



Pouk, ki navduši

# Pomen glasnega branja odraslih otrokom na začetku opismenjevanja

Mag. Evelin Malnar  
Osnovna šola Zbora  
odposlancev Kočevje

**Povzetek:** Prispevek govori o glasnem branju odraslih otrokom, ki je ena od najpomembnejših dejavnosti v predšolskem obdobju, ki napovedujejo uspeh pri formalnem učenju branja in pospešujejo govorni razvoj, ter o pomembni vlogi staršev, ki s svojim pozitivnim odnosom do branja in pozitivnimi prepričanji o branju ustvarjajo bralca za vse življenje. Starši, ki želijo otroka navdušiti za branje, morajo poskrbeti za njegovo dobro počutje med branjem, ki naj bi prispevalo k temu, da bo branje ostalo v spominu kot nekaj prijetnega in si bo otrok želel ponavljanja. Skupno branje zgodb je za predšolskega otroka in mlajšega šolarja prijetno zaradi vsebine, toplega ozračja, telesne bližine staršev, ob tem se ustvarja občutek varnosti in večje povezanosti. Ob skupnem branju v obdobju porajajoče se pismenosti otrok pridobiva znanje o značilnostih besedila, razumevanje vloge tiska, nauči se smeri branja in pisanja, razume izraze črka, beseda, začetek besed, prvi glas, ve, da je besedilo sestavljeno iz posameznih besed, beseda iz črk, spozna, da je knjiga sestavljena iz platnic in knjižnega bloka, kaj so listi in kaj strani. **Ključne besede:** branje, glasno branje, bralne dejavnosti, družinsko branje, šolska pismenost.

**Importance of Adults Reading to Children Aloud when Developing Early Literacy. Abstract:**

The paper discusses the act of adults reading to children aloud, which is one of the most important activities in the preschool period that lead to success in the formal learning of reading and speed up the development of speech; and the important role of parents who are creating a reader for life through their positive attitude towards reading and their positive opinions about reading. Parents who wish to make their child enthusiastic about reading have to make sure that he/she feels good while being read to, since that is believed to make the child remember reading as a pleasant activity that he/she will want to experience again. Preschool children and younger schoolchildren find reading stories together pleasant because of the contents, the warm atmosphere and the physical closeness of their parents, which make them feel safer and more bonded. When reading together in the period of emergent literacy, the child gains knowledge about the characteristics of text; comes to understand the role of print, and the reading and writing direction; understands expressions such as letter, word, beginning of words, first sound; knows that the text is made up of individual words, and words of letters, etc.; discovers that a book is made up of the binding and of the book block, and the difference between sheets and pages. **Key words:** reading, reading aloud, reading activities, family reading, school literacy.

## Uvod

Da bi otroci postali bralci, potrebujejo starše, da jim berejo, jih poslušajo, kako berejo, ko so še majhni, se z njimi pogovarjajo o branju, ko so starejši, jim omogočajo mirne trenutke, primerne za branje, kupujejo ali si izposojajo knjige ali

drugo gradivo, sodelujejo z njihovimi učitelji in so jim zgled odraslega bralca in zanimanja za knjige (Kropp 2000). Razvoj bralca je v največji meri odvisen od tega, kar se dogaja doma (Matko Lukan 2009). Družine ne bi nikoli smele nehati brati skupaj. Otroku bo postal bralec za vse življenje s sodelovanjem staršev in s predanostjo procesu, ki



traja od zgodnjega otroštva do najstniških let in še dlje (Kropp 2000).

## Glasno branje odraslih otrokom

Glasno branje odraslih otrokom naj bi v družinah potekalo od rojstva pa do osmega leta otrokove starosti in tudi ko otrok že nekaj let samostojno bere (Morrow 2001 v Grginič 2006). Mlajšim otrokom naj bi brali starši, dedki, babice, sorojenci in drugi člani družine. Branje naj bi postalo obred, vsak dan ob istem času, na istem mestu, najbolje zvečer. Brati je priporočljivo vsak dan, vendar se lahko zgodi, da to ne uspe. Pomembno je, da si starši (dedki, babice, sorojenci in drugi člani družine ...) takrat, ko otroku berejo, vzamejo čas in uživajo v branju skupaj z njim. Z rednim branjem se vzpostavi navada, ki dolgoročno vpliva na branje otrok, da ob večerih samoiniciativno posegajo po knjigi. Nekaterim otrokom je všeč branje za mizo, drugim v postelji, tretjim pred spanjem. Majhnega otroka naj bi starši imeli v naročju – otrok tako občuti ugodje in varnost, ki ju prinaša branje (Knaflič 2003). Tisk in slike v knjigi morajo biti dovolj veliki, da lahko otrok spremlja branje z očmi. Otrok mora biti aktiven udeleženec v družinskem branju (Morrow 2001 v Grginič 2006). Bralni ritual pred spanjem bralca in poslušalca poveže, jima ponudi potovanje v domišljijo, dogodivščino, nudi varnost in bližino (Sitar Cvetko 2009). Ko otrok začne samostojno brati, je zelo pomembno, da starši ne prenehajo z družinskim branjem. Lahko zamenjajo vloge – starši postanejo poslušalci – ali se pri branju izmenjujejo, vsak prebere eno ali dve povedi (dialoško branje). Zelo pomembno pa je, da starši ne izgubijo interesa za knjige in branje otrok, ko prenehajo z družinskim branjem. Starši naj otroku bi brali do osmega leta, ko večina otrok branje avtomatizira in pokaže interes za samostojno branje, kasneje naj bi pokazali zanimanje za knjige, ki jih otrok bere, in se o njih pogovarjali. Znano je, da starševska vnema za družinsko branje pojenja, ko otrok vstopi v šolo, še posebej, ko začnejo otroci brati. Prav to pa je čas, ko potrebujejo največ spodbud in podpore pri premagovanju začetnih bralnih težav (Grginič 2006). Raziskave so pokazale, da je glasno branje otrokom v predšolskem obdobju ena od najpo-

membnejših dejavnosti, ki napovedujejo uspeh pri formalnem učenju branja in pospešujejo govorni razvoj (Miller 1996, Browne 1998, Galda in Cullinan 2000, Neuman in Bredekamp 2000, Tracey 2000, Whitehurst in Lonigan 2001, Jerman 2001 v Grginič 2006). Tudi raziskava o sodelovanju staršev pri začetnem opismenjevanju v šoli je potrdila, da so bili otroci tistih staršev, ki so jim starši v začetnem obdobju šolanja pogosto glasno brali, uspešnejši pri branju in pisanju (Malnar, 2015). Starši, ki svojim otrokom veliko berejo že pred vstopom v šolo pospešujejo potek zaznavanja in zavedanja besed, zlogov, glasov. Predšolsko pismenost oz. začetni bralni in pisalni razvoj otroka kot proces spontanega porajanja pismenosti, postopno, neopazno ob vsakodnevnih dogodkih, ob bralno-pisnih dejavnostih staršev in ob lastni dejavnosti, samoiniciativno in neformalno daljše časovno obdobje v času pred formalnim (šolskim) opismenjevanjem, raziskovalci (Hiebert 1978, Mason 1980, Goodman 1982, Teale 1984, Teale in Sulzby 1986, Lomax in McGee 1987, Miller 1996, Labbo in Teale 1997 v Grginič 2005, 2008) opisujejo kot porajajočo se pismenost (emergent literacy). Porajajoča se pismenost obsega predbralne in predpisalne spretnosti, kot so razvitost koncepta knjige, branja in pravil o branju, pisanja ter dejavnosti vidnega razločevanja in razčlenjevanja, slušnega razločevanja in razčlenjevanja, vidnoglobalne spretnosti (Kranjc 2003 v Saksida 2010, Program Osnovna šola 2011, Pečjak 2012). Glasno branje odraslih otrokom pozitivno vpliva na razvoj jezikovne zmožnosti, in sicer tako govornega razumevanja, npr. besednjaka, razumevanja strukturne sheme (Peterman, Dunning in Mason 1985, Bus, Van Ijzendoorn in Pellegrini 1995, Dickinson in Smith 1994, Robbins in Ehri 1994) in pomena pisnega jezika (Morrow 1987, 1988, Morrow in Smith 1978, 1990, Clay 1979, Labbo in Teale 1997), kot tudi na sposobnost govornega izražanja (Teale 1997, Marjanovič Umek, Fekonja, Lešnik Musek in Kranjc 2002 v Grginič 2006).

## Potek uspešnega glasnega branja odraslih otrokom

K. Kesič Dimić v *Priporočniku o branju* (2010) navaja potek uspešnega glasnega branja odraslih otrokom.



### 1. Priprava na glasno branje:

- Starši naj knjigo sami prelistajo, da dobijo občutek o vsebini in zahtevnosti.
- Starši naj izberejo takšno gradivo, ki je tudi njim všeč.
- Upoštevati je treba starost, razvojno obdobje, interese otrok, namen.
- Če starši prvič berejo zgodbo, naj se med branjem izogibajo pogostemu ustavljanju in komentiranju, da lahko otrok dobi občutek o vsebini.
- Udobno mesto za branje – npr. naslanjač, velik kavč (Kesič Dimic 2010).

### 2. Pred branjem:

- Dejavnosti pred branjem otroka motivirajo za branje oz. poslušanje besedil.
- Otrokom in staršem mora biti udobno.
- Otroci si ogleda naslovnico, starši preberejo naslov, starejšim tudi avtorja.
- Otroci naj pove, ali mu je naslovnica všeč.
- Starši naj povedo, na kaj naj bodo otroci med poslušanjem pozorni.
- Starši naj zastavljajo različna vprašanja (kaj se bo dogajalo, zakaj, kje se bo odvijalo, ali si že kaj podobnega prebral) (Kesič Dimic 2010).

### 3. Med branjem:

- Medbralne dejavnosti prispevajo k razumevanju in poglobljanju doživetja.
- Starši naj med branjem spreminjajo glas. Pomembno je, da odrasli uživajo ob besedilu, ki ga pripovedujejo ali berejo. To navdušenje se prenaša, otroka prevzame in prepriča.
- Pri branju naj starši sledijo s prstom, da lahko otrok spremlja potek branja.
- Med branjem kaže na ilustracije, o katerih je govor.
- Težje besede naj starši razložijo ali nadomestijo z lažjimi sopomenkami.
- Otroka je treba spodbujati k temu, da bo predvidel zaključek.
- Otroku naj starši povejo svoje mnenje o zgodbi.
- Otroci naj sprašujejo, komentirajo (Kesič Dimic 2010).

### 4. Po končanem branju:

- Pobralne dejavnosti utrjujejo in poglobljajo razumevanje in doživetje besedil. Kratek

premor za doživljanje. Sledi pogovor o zgodbi (kakšen je naslov, kdo je avtor, kje se dogaja, kdo je glavni junak in zakaj, kaj je problem zgodbe, kako se počutiš, ali so ti ilustracije všeč, kateri del ti je najljubši ...), igranje zgodbe, pravljičice, slikanje doživetij, petje, ples, izmišljanje zgodb ... (Matko Lukan 2009, Kesič Dimic 2010).

Različni strokovnjaki omenjajo tudi nekatera načela, ki naj bi jih starši upoštevali, da bi branje pri otroku doseglo želene učinke z vidika otrokovega razvoja in učenja:

- Branje ne sme biti nekaj, kar se dogaja hitro, mimogrede, za nekaj minut – branje zahteva čas, umirjenost in zainteresiranost bralca.
- Brati naj začnejo že dojenčku in berejo tudi še otrokom, ki že znajo brati.
- Pri branju naj ne hitijo, ne izpuščajo se posameznih povedi, odstavkov, strani, ker bi mislili, da je za otroka nezanimivo in nerazumljivo.
- Otroci z zanimanjem sledijo branju v nadaljevanju. Z branjem zgodbe nadaljujemo tam, kjer smo včeraj končali.
- Branje mora biti ritual (naročje, postelja, medvedek ...).
- Otroku morajo biti knjige dosegljive že od prvega leta dalje. Dobro je, če so nekatere samo njegove.
- Smiselno je spodbujati druge otrokove dejavnosti, npr. igro z lutkami, igro vlog, likovno izražanje, gibalne igre, v katere otroci prenesejo vsebino knjige in jo na različne načine pretvorijo ali nadgradijo.
- Na otrokova enostavna in zahtevna vprašanja je treba poskusiti vedno odgovoriti.
- Tisti, ki bere, se mora pri branju potruditi, v branje mora vključiti smiselne poudarke in intonacije, v branju naj bi bila prepoznavna čustvena izraznost, kar pomeni, da otrok pri poslušanju prepozna, kdaj gre za nekaj veselega, strašnega, občutljivega (Marjanovič Umek in Zupančič 2003).

Otrok ob sodelovanju pri branju in raznih dejavnostih pred branjem, ob in po njem lahko pridobi pozitivno samopodobo, samozaupanje, samospoštovanje, se usposobi za reševanje problemov, se uči sodelovanja, doživi različne občutke – veselje, strah, jezo, žalost, bližino, osamljenost ... (Matko Lukan 2009).

## Sklep

Glasno branje odraslih otrokom pozitivno vpliva na razvoj otrokovega govora, pismenosti, otroci se seznanijo s knjižnim jezikom in spoznajo funkcijo tiska. Zgodbe, ki mu jih starši berejo, spodbujajo otrokov interes, besedni zaklad, občutek za strukturo, kar pripomore k učenju branja, k večjemu bralnemu razumevanju. Vse to pa vpliva na dober šolski uspeh. Večkratno poslušanje preprostih besedil v otroški literaturi otroku dajejo možnost zapomnitve vzorcev – ponavljajočih se besed in povedi. Zgodbe spodbujajo otrokovo domišljijo. Pogovor ob branju, ki vsebuje vprašanja, dodatne informacije, lastne izkušnje staršev, pa je pomemben za razvoj kompleksnosti otrokovega mišljenja (Grginič 2008, Kesič Dimic 2010). Poslušanje zgodb otroku pomaga pri razvijanju empatije in spoznavanju različnih zornih kotov neke situacije. Vživijo se v težave glavnega junaka, kako ga je strah, kako je jezen, ponižan. S pomočjo knjig se otroci naučijo spoštovanja drugih kultur in običajev. Z branjem začnejo na svoj svet gledati s popolnoma druge perspektive (Kesič Dimic 2010). ■

### Viri in literatura

1. Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 17–26.
2. Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
3. Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti: Priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.
4. Kesič Dimic, K. (2010). *Priročnik o branju*. Ljubljana: Alba.
5. Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 34–39.
6. Kranjc, S. (2003). Jezikovna vzgoja v vrtcu. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 49–52.
7. Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca*. Tržič: Učila.
8. Marjanovič Umek, L., Zupančič, M. (2003). Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 22–23.
9. Matko Lukan, I. (2009). Kako beremo z otrokom. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 27–42.
10. Malnar, E. (2015). *Sodelovanje staršev pri začetnem opismenjevanju v šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
11. Pečjak, S. in drugi (2006). *Bralna motivacija v šoli: Merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
12. Pečjak, S. (2012). Razvoj bralnih zmožnosti v prvem triletju osnovne šole. V Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Pečjak, S., *Govor in branje otrok: Ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete. Str. 45–78.
13. *Program Osnovna šola – slovenščina. Učni načrt (2011)*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo.
14. Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)majših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika*, 56 (1), str. 66–85.
15. Sitar Cvetko, J. (2009). Ustvarjamo ob knjigi – igra z lutkami. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 95–106.
16. Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.





Pouk, ki navduši

# Priporočila staršem za spodbujanje vsakodnevnih bralno- pisnih dejavnosti v domačem okolju

Mag. Evelin Malnar  
Osnovna šola Zbora  
odposlancev Kočevje

**Povzetek:** V prispevku so predstavljene vsakodnevne bralno-pisne dejavnosti v domačem okolju v treh starostnih obdobjih, priporočila, ki naj bi jih starši upoštevali pri spodbujanju teh dejavnosti v obdobju začetnega opismenjevanja svojih otrok, ter pomen družinske pismenosti. Vključevanje teh dejavnosti v vsakdanje življenje kasneje pozitivno vpliva na šolsko pismenost in na šolski uspeh. **Ključne besede:** bralno-pisne dejavnosti, spodbudno bralno-pisno okolje, družinska pismenost, šolska pismenost. **Recommendations to Parents for Promoting Daily Reading and Writing Activities in the Home Environment. Abstract:** The paper presents daily reading and writing activities in the home environment for three age groups, the recommendations that parents should abide by in the period of early literacy in order to promote these activities, and the importance of family literacy. Incorporating these activities into children's daily lives has a positive impact on school literacy and academic achievement later on. **Key words:** reading and writing activities, a stimulating reading and writing environment, family literacy, school literacy.

## Uvod

Družinska pismenost je definirana kot koncept, ki vključuje naravno nastajajoče izobraževalne dejavnosti v okviru doma in družine (Grginič 2006). »Zajema vse načine in situacije, v katerih starši, otroci in drugi družinski člani uporabljajo bralne in pisne spretnosti v svoji skupnosti oz. v vsakdanjem življenju« (Knaflič 1999a, str. 18). »Z vsakdanjo rabo spretnosti branja in pisanja otrok začuti, da je pismenost vtkana v različna področja družinskega življenja in da je zaradi tega pomembna« (Knaflič 1999b, str. 51). Ker je družina otrokovo primarno okolje in dokazano pozitivno vpliva na razvoj pismenosti pri otroku, se mi zdi nujno, da vzgojitelji in učitelji starše, ki nimajo teh znanj za omenjeni razvoj, pogosteje seznanjajo s priporočili za spodbujanje bralno-pisnih dejavnosti v domačem okolju, tako da ustvarjajo

primerno in spodbudno okolje za razvoj pismenosti že v obdobju porajajoče se pismenosti ter s seznanjanjem nadaljujejo v obdobju začetnega opismenjevanja v šoli. Prav to pa je obdobje, ko otroci pri premagovanju začetnih težav z branjem in pisanjem potrebujejo največ spodbud in opore v družinskem okolju.

## Priporočila staršem za spodbujanje vsakodnevnih bralno-pisnih dejavnosti v domačem okolju v obdobju začetnega opismenjevanja

Številni avtorji (Golli 1991, Kropp 2000, Grosman 2003, Grginič 2006, Štefan 2003 in 2009, Matko Lukan 2003 in 2009, Bucik 2009, Knaflič 2009, Kesič Dimić 2010) navajajo priporočila, ki naj bi jih starši upoštevali in vedeli pri spodbujanju bralno-

pisnih dejavnosti v domačem okolju v obdobju porajajoče se pismenosti in v začetnem obdobju šolanja (v prvem triletju).

## Preden začne otrok brati in pisati – otroci od 4 do 7 let

- 1. Družinsko branje** obsega otrokovo poslušanje, doživljanje pravljic, pripovedi, poezije ter pogovor o besedilu, pravljичnih junakih, prostoru in času dogajanja. Ob knjigi otroci pokažejo naslov pravljice, spoznajo, da zgodbe piše pisatelj, pesmi pesnik, ilustrira pa ilustrator. Spoznajo tiskano besedo (za branje), ilustracije besedila (za gledanje), naslov, naslovnico, pesnika ali pisatelja in ilustratorja, prepoznavajo znake (črke) v knjigi, začetek in smer branja, namen knjige ... (Grginič 2006). Dobro je, da otrokom v tej starosti vsak dan (od 10 minut do 30 minut) glasno beremo (bolje vsak dan vsaj 10 minut kot enkrat na teden ena ura). Branje naj postane navada. Če ima knjiga posvetilo, ga preberemo in pojasnimo. Branje naj poteka ob sledenju s prstom. Ko je otrok večji, mu predstavimo tudi kazalo, kaj lahko bralec izve v njem (Place 2012). Pomembno je, da beremo skupaj in se o tem pogovarjamo. Ko starši sami berejo knjige, časopise, naj otroka pokličejo k sebi, mu kaj preberejo, pokažejo. Pomembno je tudi večkratno branje istih pravljic, da otrok lahko sam dopolnjuje povedi, ko starši prekinajo branje. Ob branju naj se starši uživajo v različne vloge (Kesič Dimić 2010).
- 2. Pripovedovanje zgodb** je v primerjavi z branjem običajno bolj živo in vanje vnesemo tisto, kar nam je všeč in kar pritegne otroka, npr. humor (Matko Lukan 2009). A. Štefan (2009) piše, da pripovedovanje ni le posredovanje zgodbe – je prefinjena medčloveška komunikacija, skozi katero se toči več ali manj iskrenosti, več ali manj odprtosti, sproščenosti, veselja do zgodb, do jezika in do človeka, ki nas poslušajo. Pripovedovanje je besedno tkanje, ki sega od omenjanja preprostih vsakodnevnih pripetljajev do razpredanja prekrasnih dolgih ljudskih čudežnih pravljic. V odnos med otrokom in starši prinese svojevrstno toplino in bližino (Štefan 2009). Pripovedujemo lahko marsikaj: zgodbe iz svojega otroštva, iz življenja naših prednikov

ali iz življenja drugih zanimivih ljudi, ljudske ali avtorske pravljice, zgodbe in pravljice, ki si jih izmišljujemo sami. S pripovedovanjem se krepi otrokova sposobnost poslušanja in koncentracije, širi se njegov domišljjski svet in ustvarjajo se temelji za večjo samostojnost in ustvarjalnost v mišljenju (Štefan 2003). Medtem ko je glasno branje lahko napol avtomatično, tako da se le delno zavedamo, kaj govorimo, pa pripovedovanje od govorečega zahteva polno prisotnost (Štefan 2003).

- 3. Prepoznavanje napisov v ožjem in širšem okolju** – v prometu, na stavbah, na trgovinah, ustanovah, kioskih, v izložbah, na plakatih, na banki, pošti, v lekarni, v zdravstvenem domu ... (Golli 1991, Grginič 2006, Bucik 2009)
- 4. Slikovno branje napisov** na oblačilih, obutvi, na embalaži hrane, zdravil, na igračah ... (Grginič 2006, Bucik 2009)
- 5. Odkrivanje napisov** v risanih filmih, oglaševalskih sporočilih, na televiziji (Grginič 2006, Bucik 2009)
- 6. Skupno branje** obvestil, oglasov, časopisov in revij iz domačega nabiralnika (Knaflič 2009)
- 7. Pogosto obiskovanje knjižnice, knjigarne** – izposojanje leposlovnih, poučnih knjig ter drugega knjižnega gradiva, kupovanje različnih knjig, knjižnega gradiva, revij zase in za svojega otroka, pripomočkov za pisanje, obiskovanje prireditev za otroke, npr. ure pravljic, ogled razstav v knjižnici, srečanja s pisatelji in pripovedovalci ter seznanjanje z dogajanjem v knjižnici (Kropp 2000, Jamnik 2003, Place 2012), otrok naj ima v knjižnici tudi svojo izkaznico (Place 2012)

Če otrok zavrača skupno branje, N. Bucik (2009) priporoča, naj si izposoja priročnike, kot so kuharice in ustvarjalne knjige za sodelovalne situacije ter skupne izdelke, ki otroka pripeljejo do spoznanja, da so knjige lahko koristne in še zabavne. V svojem okolju naj ima otrok na razpolago veliko knjig, otroških revij, slikanic in ostalega gradiva. To so knjige, h katerim se otroci vračajo, jih berejo in prebirajo. Ponavljajoče se prebiranje je temelj pridobivanja bralnih sposobnosti. Pomembno je, da starši otrokom ne vsiljujejo lastnega okusa. Ker je branje družabna izkušnja, je pri odločanju o tem, kaj brati in kaj kupiti, potrebno sodelovanje staršev in otrok. Z izbiranjem in branjem knjig se otrok osamosvaja.



Otrokom bolj koristijo besedila, ki so nekoliko zapletenejša od njihove ravni izražanja (Kesič Dimic 2010, Place 2012).

8. **Ureditev bralnega kotička in prostora za pisanje v otrokovi sobi:** police naj bodo na višini dosega otrokovih rok, da lahko sam jemlje knjige, kadarkoli si zaželi. Ob polici naj bodo položene blazine, tako da bo otrok užitik, ki ga doživlja ob branju, povezal s telesnim ugodjem (Jamnik 2003, Knaflič 2009).
9. **Izbira knjig, ki naj jih ima otrok na dosegu roke:** povsod, kjer se v stanovanju običajno bere, naj bodo na vidnem mestu knjige, ki jih od časa do časa menjavamo. Med knjigami naj bodo dela iz stvarne literature (npr. enciklopedija o Zemlji, okolju, živalih ...), pesmarica in zbirka otroške rimane poezije (Jamnik 2003, Knaflič 2009).
10. **Razumna omejitev gledanja televizije, video posnetkov in igranja računalniških igr**  
M. Peštaj (2009) piše o pomembni nalogi staršev, da omejijo čas gledanja televizije in uporabo računalnika oz. se z otroki dogovorijo, kaj in kdaj bodo gledali oz. uporabljali, ter da imajo ustrezne, za otroke privlačne predloge za preostali prosti čas. Poudarja, kako pomembno je, da se otroci naučijo uporabljati različne tehnologije, tako kot se naučijo brati in pisati, vsebine pa naj bodo kakovostne in primerne za otroke določene starosti. Navaja tudi, da je televizija lahko ob ustrezni uporabi celo pripomoček za širjenje bralne kulture, popularizacijo branja, knjig pesnikov, pisateljev in drugih literarnih ustvarjalcev. Zanimiva televizijska oddaja je lahko spodbuda za iskanje novih informacij in novih znanj s pomočjo poučne literature, enciklopedij, leksikonov (Peštaj 2009).
11. **Popoldanska srečanja** potekajo lahko v domačem okolju, v vrtcih in vključujejo igre, v katerih otroci prepoznava znane napise na embalaži, knjigah ..., npr. *igre vlog ter igre s pravili, kot so črni Peter, spomin, tombola* (Grginič 2006).
12. **Pravljčni večeri v domačem okolju:** starši otroku preberejo pravljico, ob ilustracijah ga spodbudijo k pogovoru, k razmišljanju o književnih osebah in pripovedovanju pravljice ob slikah (Grginič 2006).
13. **Igre doma, npr. knjižnica, ura pravljic, izdelovanje knjig** – otrok si izmisli pravljico, starši jo zapišejo, otroci pa ilustrirajo; **priprava razstave najljubših knjig iz domače knjižnice in izdelava lutk ob prebrani pravljici** (Kropp 2000, Sitar Cvetko 2009).
14. **Izdelava abecednika:** v prazen zvezek zapišemo vse črke abecede, otrok v revijah poišče slike predmetov/bitij, katerih besede se začnejo na določen glas (Kesič Dimic 2010).
15. **Etikete s poimenovanji:** predmete v stanovanju lahko označimo z etiketami s poimenovanji (npr. *stol, miza, omara, kuhinja ...*) (Kesič Dimic 2010).
16. **Skupno pisanje nakupovalnega seznama, pisem** (Golli, 1991), **reševanje križank, pisanje pesmi v zvezek, izdelava in pisanje vabil, voščilnic ...** (Place 2012, Knaflič 2009).
17. **Gospodinsko delo** (*kuhanje, nakupi*): otrokom dovolimo, da sodelujejo, saj otroci v kuhinji radi pomagajo, opazujejo starše ali odrasle pri branju navodil, pri branju kuharskih receptov ... (Knaflič 2009)
18. **Predhodno znanje in izkušnje v procesu učenja branja** (npr. otrok, ki veliko časa preživi v naravi, ki ima domačega ljubljence in/ali ki je obiskal živalski vrt, bo bolj razumel knjige o živalih) (Kesič Dimic 2010)
19. **Branje in pisanje naj se razvijata vzporedno:** otrok naj ima na razpolago veliko barvic, voščenk in flomastrov, da zgodbo lahko ilustrira ali izdeluje lastne slikanice. Ob otrokovem pripovedovanju zgodbe, ki jo je narisal, naj jo starši zapišejo, napišejo naslov, otroka podpišejo in jo nato preberejo otroku. Lahko si skupaj izmišljujejo zgodbe, tudi takšne, v katerih je glavni junak otrok. Pišejo naj z velikimi tiskanimi črkami – tako da otrok spoznava zvezo med črko in glasom, ki ga izgovarja. Starši naj otroka spodbujajo k pisanju v vseh starostih, tudi če je videti kot čečkanje, ker to pomaga k razumevanju povezanosti branja in pisanja. Otrokovo čečkanje naj sprejmejo z odobravanjem, prav tako prve nerodne in pravopisno nepravilne zapise. Otrok naj piše v poseben zvezek (Kesič Dimic 2010).
20. **Nadzor pri branju:** pri branju otrok potrebuje nadzor, da dobi povratne informacije o napakah in razumevanju. Ko začne otrok glasno brati, ga ne opozarjamo na napake, ki ne spreminjajo pomena povedi. Otroka je treba spodbujati h kazanju s prstom ali sledenju branja staršev (Kesič Dimic 2010).
21. **Potrpežljivost, strpnost** (Grosman 2003)

- 22. Pripomočki za spodbujanje branja in pisanja:** magnetne črke, slikarsko stojalo, paleta, flomastri, abecedna stavnica, tabla, kreda ... (Kropp 2000).

## Ko otrok bere in piše sam – otroci od 7 do 9 let

- 1. Oblikovanje in izdelovanje črk** iz plastelina, das mase, fimo mase, slanega testa, pečemo piškote, rišemo v pesek na plaži, v koruzni zdrob doma v pladnju, iz kamenčkov, fižolčkov, zrn koruze, kovancev, iz pene za britje na ogledalo, iz brusnega papirja ... Črko otrok lahko oblikuje tudi s celim telesom ali z rokami (Kesič Dimic 2010).
- 2. Besedne igre** (ko se otrok nauči, kateri glas predstavlja določena črka, je zanimiva igra npr. *na začetni glas, iskanje rim, nasprotij, podobnih besed* ...) (Kesič Dimic 2010)
- 3. Igra spomin** (za vizualno zapomnjenje črk lahko izdelamo igra spomin, v kateri otrok išče pare med seboj enakih črk ali pa išče par črka in beseda na začetni glas; ob črkah lahko otrok išče asociacije na obliko črke ali črko na tak način nariše) (Kesič Dimic 2010)
- 4. Branje iz slikanic, otroških revij ...:** za začetnega bralca je pomembno, da v knjigi prevladujejo ilustracije, da ima zelo malo besedila, velike črke, pomembna je tudi oblika črk in presledek med vrsticami. Upoštevati je treba otrokov interes. Če ima otrok rad živali, mu ponudimo knjige na to temo. Pri kuhanju naj otrok bere sestavine recepta in potek priprave jedi. Otroka je treba spodbujati, naj išče informacije v telefonskem imeniku, enciklopediji, kuharski knjigi, na spletu. Otrok naj bere krajše zgodbe bratcem, sestricam ... (Kesič Dimic 2010).
- 5. Vsakodnevno glasno branje otroka:** zlato pravilo pri vzgoji dobrega bralca je vsak dan malo branja (10 minut na dan, vsak dan). To pravilo naj velja tudi kasneje, ko otrok postaja samostojnejši bralec. Trajanje glasnega branja je lahko daljše, če ima to željo otrok sam in če je dovolj zbran za branje. Naloga staršev pa je, da otroka ustavijo takoj, ko vidijo, da se otroku začne zatikati, in mu naprej berejo oni. So trenutki, ko je otrok preutrujen, bolan, vendar ne spreminjajmo termina. Ta dan lahko otrok bere manj, npr. pet minut, ali pa mu berejo starši. Pomembno je, da starši naučijo

otroka, da se sam spomni na branje. Pri tem je pomembna dnevna rutina – vsak dan ob podobnem času, vendar ne pred spanjem. Na začetku je otrok lahko nagrajen (pohvala, nalepke ...), če se sam spomni na branje. Kadar otrok bere, naj starši ob njem sedijo in aktivno sodelujejo. Starši naj natančno spremljajo potek branja in otroku pomagajo pri težjih, daljših in neznanih besedah ter ga opozarjajo na napake.

Otroka seznanimo z metodo opominjanja na napake, npr. *ob napaki potrkamo po mizi, s pisalom spremljamo njegovo pisanje, ko se zmoti, pisala ne premaknemo naprej*. Otrok bo na ta način vedel, da se je zmotil in bo poskušal napako popraviti. Če otrok kljub temu nadaljuje, s pisalom potrkamo po napačno prebrani besedi. Za otroke, ki imajo pri branju več težav, je primerna tristopenjska metoda branja. Pri tej metodi otroci besedilo najprej dvakrat poslušajo, šele nato berejo. Odrasli preberejo krajši del besedila in pri tem pazijo, da berejo s hitrostjo otroka. Otrok pri tem gleda v besedilo in skuša tiho brati. Isti del besedila odrasli in otrok bereta skupaj vzajemno tako, da odrasli lovi otroka in ga malce prehitijo pri težjih besedah. Na koncu isti del besedila otrok prebere sam. Odrasli mu sledi s pisalom in ga ustavlja ob napakah. Ko se branje izboljša, se prvi dve stopnji lahko spustita. Pri branju je treba otroke spodbujati, da sledijo s prstom ali bralnim ravnilcem (Kesič Dimic 2010).

- 6. Branje, obnavljanje, pripovedovanje zgodbe, pogovarjanje:** pred branjem nove zgodbe naj otrok obnovi zgodbo prejšnjega dne. Otrok naj govori o tem, kaj bi on naredil, če bi bil glavni junak.
- 7. Izdelovanje lastnih knjig** (v prazne zvezke)
- 8. Izdelovanje in pisanje voščilnic, vabil ...**
- 9. Razumna omejitev gledanja televizije, video posnetkov in igranja računalniških iger** (10 ur tedensko)
- 10. Glasno branje staršev:** branje zgodbe naj starši zaključijo na najbolj napetem delu, da bo otrok komaj čakal na branje naslednji dan. Starši naj glasno berejo otroku težje knjige.
- 11. Skupno igranje iger, ki vključujejo branje** (npr. monopoli, spomin ...)
- 12. Otrok naj gre v trgovino z nakupovalnim listkom** (Kesič Dimic 2010).



## Ko otrok bere in piše sam – otroci od 9 do 11 let

- 1. Glasno branje** je še vedno pomembno, tudi če je otrok že samostojen bralec. Knjige naj bodo težje in obširnejše za širjenje besednega zaklada in pridobivanje podatkov o svetu okoli njih. Starši naj otroku berejo zanimivosti iz časopisa. Če otroka ne zanima glasno branje staršev, naj starši izberejo temo, ki mu je blizu.
- 2. Razumna omejitev gledanja televizije, video posnetkov in igranje računalniških igr** (10–14 ur tedensko)
- 3. Darila** (npr. knjige, naročnina na določeno revijo ...)
- 4. Oblikovanje pravila** (najprej domača naloga in učenje, potem igra in zabava)
- 5. Bralno-pisne igre**, ki vključujejo branje, reševanje in sestavljanje križank.
- 6. Napisi v ožjem in širšem okolju** (branje sporedov, vozni redov, telefonskih imenikov ...) (Kesič Dimic 2010).

## Sklep

Strokovnjaki pripisujejo družinski pismenosti velik pomen, saj rezultati raziskav kažejo, da »šola povprečno razmeroma v majhni meri nadoknadi primanjkljaje družine na področju pismenosti« (Knaflič 2001). Za razvoj branja, pisanja in pismenosti otroka v šolskem obdobju so ključnega pomena zgodnje bralne izkušnje ter razvoj porajajoče se pismenosti v domačem okolju oz. koliko je bil otrok v predšolskem obdobju deležen branja in koliko spodbud in zgledov za branje je dobival v družini (Pečjak 2003, Bucik 2005 v Pečjak idr. 2006, Knaflič 2003). S pomenom družinskega branja, z omenjenimi priporočili za spodbujanje vsakodnevnih bralno-pisnih dejavnosti v domačem okolju, z ustvarjanjem spodbudnega bralno-pisnega okolja bi bilo treba starše seznanjati pogosteje, da se bodo še bolj zavedali pomembnosti le-tega, ker vse to pozitivno vpliva na razvoj začetne pismenosti otrok. ■

Viri in literatura

1. Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in*

- branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 17–26.
2. Golli, D. (1991). *Opismenjevanje v prvem razredu*. Novo mesto: Pedagoška obzorja.
3. Grginič, M. (2006). *Družinska pismenost*. Domžale: Izolit.
4. Grosman, M. (2003). Pomen branja za posameznika in širšo družbo. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 10–12.
5. Jamnik, T. (2003). Bralne izkušnje v zgodnjem otroštvu. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 40–43.
6. Kesič Dimic, K. (2010). *Priročnik o branju*. Ljubljana: Alba.
7. Knaflič, L. (1999a). Družinska pismenost: konceptualni problemi pismenosti. *Andragoška spoznanja*, 5 (2), 17–22.
8. Knaflič, L. (1999b). Družinska pismenost in šola. *Vzgoja in izobraževanje*, 30 (6), 49–53.
9. Knaflič, L. (2001). *Prenos pismenosti znotraj družine. Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij, 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Str. 75–80.
10. Knaflič, L. (2003). Programi družinske pismenosti. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 150–153.
11. Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 7–16.
12. Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca*. Tržič: Učila.
13. Malnar, E. (2015). *Sodelovanje staršev pri začetnem opismenjevanju v šoli*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
14. Matko Lukan, I. (2009). Kako beremo z otrokom. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 27–42.
15. Pečjak, S. (2003). Porajajoča se pismenost. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 119–123.
16. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: Merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. Peštaj, M. (2009). Otroci in mediji. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 83–94.
18. Place, M. H. (2012). *100 dejavnosti za učenje branja in pisanja po metodi Montessori*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
19. Reitmeier, R. (2011). *Starši kot partnerji pri opismenjevanju. Seminar: učenje pisanja – grafomotorika in ergonomija pisanja*, marec 2011. Vesper d. o. o.
20. Sitar Cvetko, J. (2009). Ustvarjajmo ob knjigi – igra z lutkami. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 95–106.
21. Štefan, A. (2003). Pripovedovanje danes. V Bucik, N. idr. (ur.), *Beremo skupaj: Priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga. Str. 15–21.
22. Štefan, A. (2009). Pripovedovanje v družinskem krogu. V Knaflič, L., Bucik, N. (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Str. 27–42.





Bojana Turnšek Prah  
Osnovna šola Karla  
Destovnika-Kajuha Šoštanj

# Naš projekt

**Povzetek:** Prijateljstvo in projekt – dva pojma, ki lahko zgradita shemo, kjer se uspešno prepletajo načrtovanje, sodelovanje, dopolnjevanje, izmenjava idej in na koncu tudi uspešen zaključek. Učenci in učitelji so svojih uspehov vedno veseli, še zlasti če je delo naravnano tako, da vsak učenec ve, da je njegov prispevek droben kamenček v mozaiku, ki pripelje do zmagovalnega odra. Če pa se ob tem razvijajo še pozitivne osebnostne lastnosti, je uspeh toliko slajši in koristnejši. **Ključne besede:** projekt, prijateljstvo, ustvarjalno sodelovanje, uspeh. **Our Project. Abstract:** Friendship and project – two concepts that can build a scheme which successfully intertwines planning, cooperation, supplementation, exchange of ideas and, finally, successful completion. Students and teachers are always glad when they succeed, especially if the nature of their work lets every student know that their contribution is a tiny pebble in the mosaic that leads to the winners podium. If positive character traits are being developed in the process, then their success is that much more sweet and beneficial. **Key words:** project, friendship, creative cooperation, success.

## Uvod

Sem učiteljica, ki že vrsto let poučujem, in vsako leto je zaznamovano z edinstveno in neponovljivo generacijo učencev. Dogajanje v razredu je dostikrat podobno vremenu. Enkrat nas razveseljuje, drugič jezi, tretjič žalosti. Vsaka izkušnja pa nas bogati, uči in spodbuja, da se spopadamo z različnimi izzivi, jim poskušamo biti kos in tudi če nam ne uspe vedno, z odločnostjo in veseljem opravljamo svoje poslanstvo naprej. Včasih je življenje v razredu povezano z naključnimi dogodki in nekaj takih dogodkov je oplemenitilo moje delo z letošnjo generacijo petošolcev.

## Izgubljena torba

Vse skupaj se je začelo z nenavadno izgubo torbe. Učenka Hana je meseca decembra 2015 za krajši čas pustila svojo šolsko torbo pred glasbeno šolo. S svojimi prijateljicami se je malo podala po Šoštanju. Ko se je vrnila nazaj, njene torbe ni bilo več. Kljub skrbnemu iskanju ji ni uspelo priti do torbe. Po tednu neuspešnega iskanja ji je mama kupila nove delovne zvezke. A glej čudo, po nekaj tednih se torba pojavi na policiji. Prinesel jo je pošteni najditelj. V torbi ni nič manjkalo.

## Nova sošolka

Drugi del zgodbe se je začel v mesecu januarju 2016, ko je v naš razred prišla nova učenka iz Albanije. Sošolci so jo dobro sprejeli, saj so se poskušali vživeti v njen položaj in stisko, ki jo je doživljala med neznanci v tujem okolju. Hana je prišla do mene ter mi povedala, da se je odločila, da bo svoje delovne zvezke z veseljem podarila svoji novi sošolki.

## Prijava na razpis

Naključje je hotelo, da sem ravno v tistem času izvedela za projekt Spodbujamo prijateljstvo, ki ga izvaja Sobivanje – društvo za trajnostni razvoj. Sobivanje – društvo za trajnostni razvoj je bilo ustanovljeno z namenom izvajanja splošno koristnih projektov, ki zajemajo vsa tri področja trajnostnega razvoja: okoljsko, na katerem je poudarek, socialno in gospodarsko. K sodelovanju so povabljene številne vzgojno-izobraževalne ustanove, šole in vrtci, ki sodelujejo z likovnimi in literarnimi izdelki. Odzivnost šol in vrtcev je vsako leto velika. Po zaključku natečaja komisija pregleda poslana dela in izbere tri najboljše izdelke med šolami in vrtci.



Ocenjevanje poteka po naslednjih kriterijih:

- izvirnost ideje
- videz izdelka
- vložen trud

Zaključni dogodki z otvoritvijo razstave izbranih del in podelitvijo nagrad potekajo v Murski Soboti (vključene regije: Pomurska, Podravska, Savinjska in Koroška), v Novem mestu (vključene regije: Spodnje Savska in JV Slovenija) in v Ljubljani (vključene regije: Osrednjeslovenska, Primorska, Gorenjska in Zasavska).

Z učenci sem se pogovorila o morebitnem sodelovanju v projektu. Bili so tako navdušeni, saj je projekt konstruktivnega tipa, da so takoj želeli začeti z delom, čeprav še niti prave ideje nisem imela, kako bi se dela lotili in kako bi bil videti naš končni izdelek.

## Začetek

Za uvod v naš projekt je poskrbela učenka Hana, ki je svoj komplet delovnih zvezkov z veseljem podarila novi sošolki. Prav vsi smo bili veseli in polni energije za ustvarjalno dogajanje, ki nas je čakalo.



Slika 1: Hana prijateljsko podari zvezke svoji novi sošolki.

## Ustvarjalno delo

Rdeča nit letošnjega natečaja je bila pogled otrok na prijateljstvo, prijatelje, kaj je bolj pomembno, kaj manj, in kot novost tudi »Fair Play« (angl. *poštena igra*).



Slika 2: Začetek je vedno najtežji.



Slika 3: S pridnostjo in sodelovanjem se da doseči vse.

Na začetku smo ideje spravili na skupni imenovalec. Ugotovili smo, da je prikaz kolektivne igre dobra zamisel za končni izdelek. Učenci so prinesli nekaj materiala od doma, nekaj sem ga poskrbela jaz. Pridno smo se lotili dela, ki je že po nekaj urah ustvarjanja vzbudil v nas zadovoljstvo in občutek, da smo na pravi poti. Med delom sem jih spodbujala, jim svetovala in jih usmerjala. Naš izdelek (maketa) predstavlja kolektivno igro (»boj med dvema ognjema«), ki je uspešna in odlična le takrat, ko v njej dobro sodelujejo vsi igralci, celotno dogajanje pa temelji na pošteni igri, kar je letošnja rdeča nit natečaja. Učenci so izvirno in lično uredili transparente na maketi, ki spodbujajo k prijateljstvu, pošteni igri in krepitvi dobrih odnosov z vrstniki. Čisto vsi učenci so sodelovali po svojih najboljših močeh. Izdelek je bil vsak dan zanimivejši in lepši. Učenci so s sijočimi očmi opazovali, kaj nastaja pod njihovimi spretnimi prstki. Končno je bil izdelek narejen. Po končanem delu smo ugotovili, da nam je ta projekt pisan na kožo, saj imata besedi »spodbujamo prijateljstvo« 23 črk, ravno toliko, kot je učencev v razredu. Tako je

lahko res vsak od njih prispeval svoj kamenček v mozaik skupinskega ustvarjanja.

## Sklep

Z našo maketo smo se udeležili otvoritvene razstave in podelitve nagrad ob zaključku projekta, ki je bil v Murski Soboti. V projektu so sodelovali številni vrtci in šole vzhodnega dela Slovenije. Vsi sodelujoči smo bili polni pričakovanj. In končno je bilo razglašeno, da smo mi s svojim izdelkom osvojili 1. mesto. Nepopisno smo bili veseli.



Slika 4: Naš izdelek – naš ponos.

Čudovit je občutek, če ti nekaj zelo dobro uspe, ampak zavedam se, da brez teh učencev in spleta



Slika 5: Razglasitev rezultatov v Murski Soboti.

okolščin celota ne bi bila tako popolna. Pomembno je, da učitelj najprej verjame vase, nato pa prenese to vero na učence, in potem bo zagotovo uspelo!

Vem, da je veliko učiteljev, ki zaradi takšnih in drugačnih vzrokov (neustrezno nagrajevanje učiteljevega dela, vzgojno težavni oddelki, časovna stiska, natrpani učni načrti ...) projekte preprosto spregledajo, jim niso zanimivi, se jih branijo. Vem pa tudi, da tisti učitelji, ki želijo in imajo radi svoje delo, vedno najdejo pot do uspeha. Važno je sodelovati, zelo lepo pa je tudi, ko dobiš potrditev, da je skupinsko in složno delo prineslo odlične rezultate in nepozabne trenutke. ■





Pouk, ki navduši

Katarina Gorše  
Osnovna šola  
Loka Črnomelj

# Ljudsko izročilo na razredni stopnji osnovne šole

**Povzetek:** Za raziskovanje tem, namenjenih prenašanju ljudskega izročila v osnovni šoli, sem se odločila zato, ker kot profesorica razrednega pouka opažam, da otroci poznajo vse manj ljudskih iger, pesmi in plesov. Tudi rajalnih iger, ki smo jih včasih otroci tako radi plesali in peli, današnji otroci ne poznajo več. Na seminarjih in izobraževanjih na temo ljudskega izročila sem spoznala, da tudi mlajše učiteljice ne poznajo več starih ljudskih iger, plesov in pesmi. Potemtakem lahko pričakujemo, da bo stanje na tem področju iz leta v leto le še slabše. Učni načrt prinaša cilje, znotraj katerih imamo veliko priložnosti, da izvajamo vsebine in teme s področja ljudskega izročila. Pri tem pa je potrebno le to, da učitelji ljudsko izročilo dobro poznamo. Ljudske igre, pesmi in plesi spodbujajo otroke k ustvarjalnosti, domiselnosti in iznajdljivosti in je zato nujno, da prenašamo to znanje na naše mlajše rodove. S tem pa se bo ohranil tudi del naše kulturne dediščine. Tako sem sama vsebine s področja ljudskega izročila medpredmetno povezala ter na ta način želela poglobiti znanje učencev ter jih motivirati za delo. **Glavne besede:** ljudsko izročilo, izročilo v šolskem predmetniku, medpredmetno povezovanje, razredni učitelj. **Folk Tradition at the Primary Level of Primary School. Abstract:** I have decided to research the topics that are intended for passing on the folk tradition in primary school, because as a class teacher I have noticed that children are less and less familiar with folk games, songs and dances. Even circle games, which children used to love to sing and dance to, have been lost to the children of today. At seminars and training programmes on the topic of folk tradition I have discovered that even younger teachers are no longer familiar with old folk games, dances and songs. It can be expected that the situation will only worsen year after year. The curriculum contains objectives which give us plenty of opportunities to implement contents and topics relating to folk tradition. All it takes is for us, the teachers, to be well acquainted with folk tradition. Folk games, songs and dances encourage children to be creative, imaginative and resourceful; it is therefore necessary to pass that knowledge on to our younger generations. By doing so, we will preserve a portion of our own cultural heritage. Hence, I have integrated folk tradition contents cross-curricularly, trying to deepen students' knowledge and motivate them to work. **Key words:** folk tradition, tradition in the school curriculum, cross-curricular integration, class teacher.

## Ljudsko izročilo

Ljudsko izročilo je znanje, vedenje in življenje najširših plasti ljudstva. Zajema sestavine gmotne, društvene in delovne kulture (Knific 2011). Med drugim zajema tudi ljudsko pesem. Ta je najstarejši del kulturne dediščine slovenskega naroda in hkrati sestavni del njegove današnje kulture, ker pomeni njene korenine (Kumer 2002). V nadaljevanju avtorica knjige *Slovenska ljudska pesem*

piše, da je narod kakor drevo. Če mu porežeš veje, bo še vedno živelo, toda če mu izpodrežeš korenine, usahne. Ravno ljudska pesem ima bistvene prvine, s katerimi ohranjamo kulturno dediščino našega kraja in naš jezik. Povezana je tudi s šegami vsakdanjega in prazničnega življenja. Preteklost, o kateri govorimo preko ljudskega izročila, zajema čas do 50-ih let 20. stoletja. Otrokom ta čas najlažje ponazorimo s pomočjo časovnega traka, na katerega pripenjamo najpomembnejše podatke o naši deželi. Od na primer

najstarejše piščali na svetu, ki so jo našli na naših tleh, stare približno 50.000 let, do najstarejše osti sulice, stare 40.000 let, in najstarejšega kola na svetu, ki ga je na območju Ljubljanskega barja pred več kot 5.000 leti izdelal neki neolitski »tehnični mojster« itn. Poleg tega so pri nas še vedno žive nekatere prastare šege, kot so kurentovanje, zeleni Jurij, kresovanje ... Ljudje bi se morali zavedati vrednosti in dragocenosti teh šeg in jih ohranjati prihodnjim rodovom. Le tako bomo to znanje spravili v otrokovo zavest, v svet vrednot, ki oblikujejo njegovo mlado osebnost.

Osemdeset let nazaj za pozabo ljudskega izročila ni bilo bojazni, saj so mlade generacije večino vsakdana preživele s starejšimi, se z njimi pogovarjale in tako se je tudi ljudsko izročilo sproti prenašalo na mlajše rodove. Danes pa zaradi natrpanih delovnikov, služb in drugih obveznosti ne preživimo več toliko časa s starejšimi generacijami in tako smo na žalost tudi ob veliko znanja in modrosti. Enostavno pustimo, da gre ustno izročilo mimo nas, s tem pa tudi vedenje o življenju, naravi. Zaradi takega ravnanja smo prikrajšani vsi ljudje, še posebej pa otroci. Zato imamo kot učitelji še toliko večjo vlogo, da ljudsko izročilo v prvi vrsti dobro poznamo in ga tudi prenašamo na najmlajše.

## Kako ljudsko izročilo vključiti v vzgojno-izobraževalno delo?

Prihodnost vsake dežele se oblikuje v šolskih klopeh (Kunaver 2014, str. 5). Prav vsi šolski predmeti se dotikajo ljudske dediščine, zato je ne bi smelo biti težko vključiti v učni proces. Razredni učitelj lahko prvine ljudskega izročila vključi v katerikoli del učne ure; tako glasbene umetnosti, likovne umetnosti, slovenščine, športa, spoznavanja okolja ... V višjih razredih pa lahko učitelj vlogo prenašanja ljudskega izročila uresniči s pripovedovanjem oz. prebiranjem raznih bajk, pa tudi pravljic, te so namreč dragocena zakladnica ljudske misli; na ta način učitelj tudi »začini« pouk, učenci pa postanejo bolj motivirani in vedoželjni. O takšnem načinu poučevanja je v knjigi *Slovensko ljudsko izročilo v šolskih klopeh* razmišljala že zbirateljica ljudskega izročila in etnološkega gradiva Dušica Kunaver. Tako je skrajšano vsebino ljudske pripovedi o Blejskem jezeru uporabila za motivacijo pri raznih predmetih z namenom, da bi učenci

spoznali iz ljudske pripovedke čim več prvin in si jih vtisnili v spomin. Pripoved pa gre takole:

*Na prostoru, kjer je danes jezero, je bil nekoč pašnik, sredi katerega se je dvigal hribček, na katerem so vile plesale svoje plesе. Vile so prošile pastirčke, naj ne dovolijo živini, da popase travo na tem hribčku. Pastirčki te prošnje niso upoštevali, zato so si vile same »ogradile« svoje plesišče. Pašnik so zalile z vodo in hribček se je spremenil v otok sredi jezera. Na njem so posleje vile mirno plesale v mesečnih nočeh.* (Kunaver 2014, str. 10).

Tej pripovedi bodo učenci radi prisluhnili pri vseh predmetih, tako pri slovenščini kot pri spoznavanju okolja, zgodovini, zemljepisu ... Pri likovni umetnosti lahko učenci narišejo blejske vile, pri športu jim lahko učitelj pokaže, kako so nekdanj gorenjski pastirji plesali valček in polko, pri glasbeni umetnosti lahko učenci zapojejo pesem Po jezeru bliz Triglava, pri gospodinjstvu pa si ogledajo gorenjsko narodno nošo (Kunaver 2014). Učenci lahko tudi sami raziskujejo tovrstne zgodbe, zgodbe svojega kraja ter izdelajo seminarske naloge, plakate, dramske uprizoritve ... Učenci, ki bodo svoj čas posvetili domači kulturni dediščini, bodo s tem ohranili stik z njo in tako tudi povezanost s svojimi koreninami.

Že sam učni načrt predlaga teme iz ljudskega izročila, na nas pa je, da jih otrokom približamo in jih motiviramo, da ljudsko izročilo vzljubijo. Sama sem tako pripravo naredila za primer obravnave učne snovi v 1., 2. in 3. razredu. Temo ljudske pesmi sem iz glasbene umetnosti prenesla še na slovenščino, šport, spoznavanje okolja in likovno umetnost. S tem sem skušala učencem ljudsko izročilo približati na zanimiv način ter ga hkrati razširiti tudi na ostala predmetna področja z namenom vsebinskega povezovanja.

### Primer:

#### 1. RAZRED

V učnem načrtu za glasbeno umetnost je v 1. razredu predlagana ljudska pesem *Lisička* je prav zvita zver.

Pri **glasbeni umetnosti** naučimo učence pesem *Lisička* je prav zvita zver zapeti in ob njej povemo značilnosti ljudske pesmi. Učenci spremljajo pesem z lastnimi glasbili ter jo na koncu še ilustrirajo.



### Cilji:

Učenci:

- Sproščeno zapojejo ljudsko pesem.
- Spoznajo pojem ljudska pesem.
- Spremljajo petje z lastnimi glasbili.
- Ustvarjalno izražajo glasbena doživetja z likovno komunikacijo.

Pri **slovenščini** motiviramo učence z uganko o lisički:

*Lepa je, a silno zvita.*

*Redkokdaj se ujame v past.*

*Si po gozdu išče zajce,*

*v vas gre pa kokoši krast*

(Štefan 2014).

Ob tem jih spodbudimo k razmišljanju o lisici

– kakšne so njene značilnosti. Nato jim preberemo basen o lisici. Če se le da, naj basen izhaja iz domačega okolja in naj bo prvič prebrana v narečnem jeziku našega kraja. Tudi za tovrstno govorico je prav, da jo otroci poznajo. Pozneje se o vsebini pogovorimo in jo še enkrat preberemo v knjižnem jeziku. Basen o lisici in volku, ki prihaja iz Črnomlja, pa gre takole:

*Lisica je zvalba vuka, da grejo na kakuši. Vuk je*

*bəl gladən več do kraja i lisica glih tako, pa ga*

*je nagovarjala, da zna za kokošnjak, ki so tolste*

*kakuši nutri. »Sama se ne vupam,« je rekla.*

*Vuk je nekako vdrl, ona je pa čakala, kako ji bo*

*prinesel plen i mislnla na to, kako bi se vuka*

*znebila. Ko je tako vni čepela, je prišel gospodar*

*s puško. Pa jo je fpihnəl. V tem je pa vuk čul strel,*

*pa jo je po drugi strani podurhal. (Kure 2004, str.*

*28).*

*bəl – bil, gladən – lačen, glih – ravno, zna – ve, ki*

*– kjer, vni – zunaj, fpihnəl – ustrelil, čul – slišal,*

*podurhal – pobegnil*

Basen interpretiramo in otroci jo poskušajo v skupini še odigrati. Otroci v prvem razredu zгодbo z veseljem tudi ilustrirajo, zato jim dajmo to možnost.

Otrokom naročimo, da za domačo nalogo poiščejo še kakšno basen o lisici.

### Cilji:

Učenci:

- Doživljajo interpretativno prebrano pripoved.
- Razvijajo sposobnost razumevanja motivov

za ravnanje književnih oseb. Prepoznajajo

»dobre« in »slabe« književne osebe in povedo, zakaj se jim zdijo take.

- Razvijajo zmožnost predstavljanja, vživljanja v osebo, poistovetenja z njo: poiščejo podobnosti med književno osebo in seboj; povedo, kako bi ravnali sami, če bi bili v podobnem položaju kot književna oseba.

- Narišejo domišljjsko-čutno predstavo književne osebe.

- V skupini dramatizirajo pravljico.

**Šport** lahko popestrimo s staro ljudsko igro Šepasta lisica. Šepasto lisico določimo z izštevanko. Na primer: *Lisjak stari brez zobi se še piščeta boji* (Čebular 1925, str. 55).

Ko dobimo šepasto lisico, ta sede v svoj brlog – v krog, ki ga nariše okrog sebe. V brlogu lahko stoji na obeh nogah, ko pa zapusti svoje bivališče, mora skakati po eni nogi in loviti igralce. Igralci so okrog nje in ji nagajajo. Ko se ji kak igralec preveč približa, se ga lisica hitro dotakne z roko in ta postane njen naslednik. Če lisica nikogar ne ujame in je že utrujena od skakanja po eni nogi, lahko odide nazaj v brlog in si malo oddahne. Nato se igra nadaljuje. Če se lisica zunaj svojega brloga dotakne tal z drugo nogo, jo soigralci hitro napodijo v brlog (Kunaver 2006, str. 52).

### Cilji:

Učenci:

- Se orientirajo v prostoru in se gibljejo po navodilih.
- Izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti.
- Vadijo enonožno skakanje.
- Razvijajo koordinacijo gibov celega telesa, gibljivost in spretnost.

Pri **likovni umetnosti** lahko učenci iz gline ustvarijo lisico iz znane basni. Pri tem jih opozorimo na zunanjo podobo lisice ter na njen karakter iz basni. Pred izdelavo jih opozorimo, da bodo pri tej nalogi postali kiparji ter ponovimo postopek, kako ustvarimo kip, ter pojme, povezane s kiparstvom.

### Cilji:

Učenci:

- Osvežijo pojme, povezane s kiparstvom (kip, kipar, kiparski material, modelirka, glina).

- Ob uporabi kiparskih pripomočkov razvijajo svojo motorično spretnost.
- Upoštevajo postopek gnetenja in valjanja gline.
- Negujejo svoj individualni način likovnega izražanja in ustvarjalnost.

Učno uro **spoznavanja okolja** uporabimo za spoznavanje lisice. Otrokom s pomočjo interaktivne table prikažemo sestavljanke, pri kateri se postopno odpirajo sličice. Njihova naloga je, da čim prej ugotovijo, kaj se bo prikazalo na sliki. Ko ugotovijo, da gre za lisico, skupaj v enciklopediji poiščemo čim več njenih lastnosti: kje živi, s čim se prehranjuje, kako se razmnožuje itn. Nato poiščemo v knjigi še druge gozdne živali (npr. volk, medved, srna, zajec, kuna ...) ter jih primerjamo z lisico po danih kriterijih (zunanja podoba, prehrana, razmnoževanje). Podobnosti zapisujemo na tablo. Na koncu naredijo učenci po skupinah plakat, s katerim prikažejo značilnosti lisice. Učitelj koordinira delo, učenci pa poiščejo čim več sličic, ki jih asociirajo na lisico.

#### Cilji:

Učenci:

- Prepoznajo, poimenujejo in primerjajo različna živa bitja.
- Razvrščajo po skupnih lastnostih in razlikah.

## 2. RAZRED

Učenci spoznajo ljudsko pesem *Ob bistrem potoku* je mlin. Ker pesem nosi globlji pomen, lahko ob tej pesmi pri predmetih uresničujemo različne cilje.

Pri **glasbeni umetnosti** otroke najprej naučimo pesem zapeti in tudi zaplesati. Ob tem ponovimo značilnosti ljudske pesmi in poudarimo, da gre za ljudski ples.

#### Cilji:

Učenci:

- Pojejo ljudsko pesem in zaplešejo ljudski ples.
- Razumejo pojem ljudska pesem.
- Širijo repertoar slovenskih ljudskih pesmi.

Pri učni uri **slovenščine** učencem pripovedujemo o pomenu kruha za naš narod v preteklosti. V revščini je kruh našemu človeku pomenil življenje. Učencem preberemo staro ljudsko pripoved,



Sliki 1 in 2: Ples mlinček (Ob bistrem potoku).

ki nam govori o tem, kako je kruh prišel v našo deželo.

*Na Koroškem je ob reki Dravi živel ribič. Nekega dne je s hvaležnostjo vprašal reko: »Drava, s čim naj ti povrnem tvojo dobroto?«*

*»Pojdi daleč po svetu,« je spregovorila Drava, »in prinesi mi hlebec kruha!«*

*Ribič je dolgo blodil po svetu in našel kraje, kjer je bil kruh doma. Dobil je hlebec pšeničnega in hlebec rženega kruha. Vrnil se je domov in oba hlebca kruha vrgel v Dravo. Reka je tedaj začela naraščati in prestopati svojo strugo. Po nekaj dneh je voda odtekla, a iz poplavljenе zemlje so na obeh bregovih Drave pognale drobne zelene rastlinice – na desnem bregu pšenica, na levem rž. (Kunaver 2014, str. 30, 31).*

Pripoved govori o spoštljivem ravnanju našega prednika, ki nam je podaril dragoceno darilo – kruh. S tem je ribič v našo deželo prinesel tudi srečo. Učenci nato po zgledu ljudske pripovedi razmislijo, kaj bi danes ljudje najbolj potrebovali za srečo ter kako bi lahko to sami uresničili. Svoje razmišljanje ilustrirajo.

#### Cilji:

Učenci:

- Doživljajo interpretativno prebrano pripoved. Upovedujejo temo/sporočilo z učiteljevo pomočjo.



- Pripovedujejo o književnem dogajanju.
- Razvijajo sposobnost razumevanja motivov za ravnanje književnih oseb. V mislih oblikujejo domišljjsko-čutno predstavo književnega prostora. Razvijajo zmožnost predstavljanja, življenja v osebo, »poistovetenja« z njo ter prevzemanja vloge osebe.
- Razvijajo zmožnost za literarno-estetsko doživljanje.

Pri **likovni umetnosti** učenci ilustrirajo pesem Ob bistrem potoku je mlin. Pogovorimo se o svetlih in temnih barvah: naštejemo nekaj predmetov v svetlih barvah, nekaj v temnih barvah, nekaj pa takšnih, ki jih sestavlja kombinacija svetlih in temnih barv. Učenci s črnim tušem in trsko pesem ilustrirajo, nato pa ilustracijo pobarvajo s kombinacijo svetlih in temnih barv. Barvne tuše mešajo na paleti. Najprej pobarvajo najsvetlejšo ploskve, nazadnje temnejše.

#### Cilji:

Učenci:

Naslikajo sliko s svetlimi in temnimi barvami.  
Razvijajo občutek za svetljenje in temnenje barv.  
Bogatijo svoj doživljaj.

Uro **spoznavanja okolja** lahko namenimo spoznavanju poti od zrna do kruha. Če imamo možnost, lahko ob tej priložnosti izvedemo tudi naravoslovni dan – ogled bližnjega mlina v kraju. Kot zanimivost ali popestritev učne ure pa je dobrodošla tudi kakšna bajka. Sama sem iz domačega okolja našla slednjo:

*O mlinarju, ki je peljal moko čez Kolpo  
Nekega večera je mlinar s čolnom peljal vreče  
moke na hrvaško stran. Ko je bil na sredi Kolpe,  
so se na hrvaški strani začeli pojavljati ljudje, kot  
bi iz zemlje rasli, in vsakega je spremljala luč.  
Mlinar se je ustrašil in obrnil nazaj, takrat pa je  
zaslišal ropotanje kamnov v mlinu. Hitro se je po-  
bral v hišo, ker je bil prepričan, da so bili na drugi  
strani Kolpe hudiči in gredo sedaj za njim. Od  
takrat pravijo, da če se ponoči sliši ropot v mlinu,  
hudiči meljejo. (Kure 2004, str. 34).*

Učenci imajo zelo radi tudi šaljive povedke. Zelo primerna in zabavna je povedka o kruhu, ki ravno tako prihaja iz Črnomlja.

#### Kruh

*Že naša dāca znajo, da je kruh pečen ondaj, ko  
potrkaš po hlejbci, da zabobna.*

*Ejnkrate so ble mati in hči, ki so v nedeljo v jutro  
zamejsle kruh in ga dale f peč. Pole je šla mama  
k maši in je naročila hčeri, naj vzeme kruh s peči,  
ko bo pečen. Ko je mama pāršla od maše, je bil  
kruh še zmerom v peči in zəžgan. »Kaj ga nisi  
vzela vən?« je rekla mama hčeri. »Nisem mama,  
kruh ni nač bobnal.« (Kure 2004, str. 166).*

Ob pripovedkah se z učenci pogovorimo o življenju nekoč.

Učenci pa lahko pri uri spoznavanja okolja tudi ustvarjajo – na primer mlinček iz odpadnega materiala. Učenci ga izdelajo s pomočjo jogurtovega lončka, plastičnih žličk in zamaška iz plute. Delovanje mlinčka nato preizkusijo. Ob tem povemo učencem, da so si nekoč z izdelovanjem mlinčkov pastirji krajšali čas. Le da so bili ti mlinčki nekoliko drugačni – narejeni so bili iz dolge ravne veje, vanjo vdelane lopatice iz lesa ter iz dveh nosilcev v obliki črke Y. Pastirji so jih nameščali ob majhnih potokih, ob robovih gozda, kjer je bil pad vode, da je lahko poganjal mlinček.

#### Cilji:

Učenci:

- Vedo, da je bilo življenje v preteklosti drugačno.
- Znajo se pripraviti za delo in po končanem delu pospraviti.
- Ponovijo, utrdijo in v novih situacijah uporabijo pridobljeno znanje.
- Znajo uporabiti različna gradiva (snovi), orodja in obdelovalne postopke ter povezujejo lastnosti gradiv in načine obdelave: preoblikujejo, režejo, spajajo, lepijo.

Pri športu naučimo učence ljudsko igro Ali je kruh že pečen. Otroci se postavijo v krog in se držijo za roke. Vodjo igre določimo z izštevanke. Na primer: *Naša sikira rada reže, če ne reže, bo tepena, arka, barka, kos!* (Čebular 1925, str. 59).

Vodja igre vpraša ostale igralce: »Ali je kruh pečen?«

Otroci: »Ne, zažgan.«

Vodja: »Kdo ga je pa zažgal?«

Otroci: »Ta poreden/-na \_\_\_\_\_!« Otroke poimenujemo po vrstnem redu. Najprej poimenujemo tistega, ki je zadnji v koloni. Potem gredo



otroci z vodjem na čelu pod levo roko imenovanega otroka in govorijo:

»\_\_\_\_\_, ker si kruh zažgal/-a, boš roke navzkriž držal/-a!«

Ko se vsi zvrstijo, se roki otroka prekrížata in obrne se za 180°. Ko imajo vsi otroci prekrížane roke, zarajajo v krogu in zapojejo Ringa ringa raja (5ra 2015).

#### Cilji:

Učenci:

- Razvijajo občutek za ritem.
- Razvijajo koordinacijo gibov rok in nog.
- Zaplešejo otroško rajalno igro.
- Spoznajo ljudsko igro, ki so se jih igrali otroci v preteklosti.
- Upoštevajo pravila igre.
- Se ob igri razvedrijo in sprostijo.



Sliki 3 in 4: Igra: Ali je kruh že pečen?

### 3. RAZRED

Ljudska pesem Izak, Jakob, Abraham je pesem, ki jo imajo otroci radi, saj je nagajiva, kratka in dokaj preprosta. Opažam pa, da jo učenci slabo poznajo. Glavni cilj pri **glasbeni umetnosti** je zapomnitev pesmi Izak, Jakob, Abraham. Ob tem je nujno, da se z otroki pogovorimo o besedilu same pesmi in tudi o njenem pomenu. Večina otrok ne pozna

izraza branjevka. Učence spodbudimo, da pesem ritmično izrekajo in jo spremljajo še z lastnimi glasbili in glasbili iz naravnega materiala (oreh, lesene palčke, kamenčki ...). Nato učenci po skupinah besedilo pesmi preoblikujejo tako, da melodija ostane enaka. Vsaka skupina se predstavi s svojo izvedbo.

#### Cilji:

Učenci:

- Poustvarjajo pesem, besedilo in instrumentalno spremljavo.
- Ustvarjajo spremljave, oblikujejo lastne zamisli.
- Si izmišljajo besedilo na dano melodijo.
- Ritmično izrekajo otroško besedilo.
- Z lastnimi instrumenti izvajajo preproste ritmične vzorce.
- V skupini in samostojno sproščeno in doživeto pojejo otroške ljudske pesmi.

Pri **slovenščini** otroke skozi pripoved popeljemo na tržnico, kjer branjevke in branjevci ponujajo različne doma narejene ali pridelane stvari. Vsak otrok prinese v šolo en predmet, ki ga je ustvaril sam ali pa so ga pridelali doma (npr. jabolko, sliva, hruška, koruza, pšenica ...). Nato v razredu naredimo razstavo, učenci pa zaigrajo dogajanje na tržnici. Nekaj otrok je branjevcev in branjev, ostali pa kupci. Vloge nato zamenjamo. Na koncu govorne nastope vrednotimo.

#### Cilji:

Učenci:

- Razvijajo zmožnosti pogovarjanja. Sodelujejo v igri vlog. Vrednotijo vljudnost sogovorcev. Izražajo svoja občutja med igranjem vlog. Osebe vikajo, tikajo, ogovarjajo v ustreznih okoliščinah. Spoznavajo pomen, okoliščine in načine pozdravov, prošnje, zahvale, opravičila. Vrednotijo vljudnost danih izrekov in odpravljajo napake.
- Govorno nastopajo z vnaprej napovedano temo. Govorijo čim bolj razločno, naravno in zborna. Povzamejo temeljna načela uspešnega govornega nastopanja. Vrednotijo zanimivost in razumljivost besedila. Izražajo svoja občutja med govornim nastopom. Vrednotijo svojo zmožnost govornega nastopanja in načrtujejo, kako bi jo izboljšali.



**Spoznavanje okolja** lahko izkoristimo za spoznavanje dogajanja na tržnici in o tem, kakšna je razlika med tržnico nekoč in danes ter o življenju ljudi v preteklosti in danes. Ob tem učencem preberemo tudi kakšno prigodo iz našega kraja, povezano s tržnico. Primer zgodovinske povedke iz Črnomlja z naslovom Prestari:

*Črnomaljcom so rekli prestari. Zgleda, da so jih poznali po prestah, ki so jih prodavali po semnih. Te preste ni blo tok lahko naredit. Najprej so jih skuhali, pole pa hitli na lopar in spekli v krušni peči.*

*Škofova Rezka je ejnkrat stala na semni s procajno prest. Zima je bla in strašno jo je zeblo. Pa so paršli k nim domoh lodi vele povejdat: »Hote si po dejte, zæk vam bo zmrzælno!«*

*Na semnih je moglo bit jako dosti prestarof, saj pravijo, da so ženske hodile gor pa dol po semni in kričale ena čez drugo: »Kupte preste, kupte preste!« »Kupte mojo,« je kričala ena, »moja je večja, moja je ko kamba!« (Kure 2004, str. 80).*

*procajna – košara, vele – takoj, hote si – pojdite, zæk – saj, kamba – spodnji del volovskega jarma*

#### **Cilji:**

Učenci:

- Spoznajo tržnico in ponudbo na njej.
- Poznajo pomen dediščine.
- Vedo, da je bilo življenje ljudi v preteklosti drugačno.

**Šport** je odlična priložnost, kjer lahko otroke ob pesmi Izak, Jakob, Abraham naučimo še znan ljudski ples; t. i. zibenšrit. Otroci lahko plešejo v krogu ali v paru.

#### **Cilji:**

Učenci:

- Se naučijo zaplesati preprosti ljudski ples.
- Razvijajo občutek za ritem.

Pri **likovni umetnosti** se lahko pogovorimo o oblikovanju zunanjega prostora (tržnice) ter o oblikovanju kipa (branjevke) od celote k podrobnostim. Učenci lahko nato v skupinah s pomočjo odpadnega materiala in kartona izdelajo svojo tržnico. Branjevke lahko oblikujejo iz plastelina.

#### **Cilji:**

Učenci:



Sliki 5 in 6: Ples zibenšrit.

- Raziskujejo značilnosti kiparskega materiala – plastelina.
- Spoznajo pojem modeliranje – oblikovanje gnetljivega materiala.
- Pridobivajo si občutek za oblikovanje kipa po postopku od celote k podrobnostim.
- Oblikujejo likovni izdelek s tehniko prostorskega oblikovanja.
- Navajajo se na doslednost in vztrajnost pri likovnem izražanju.
- Ob uporabi različnih materialov in orodij razvijajo motorično spretnost.
- Pri delu v skupini razvijajo zmožnost sodelovanja.
- Za oblikovanje uporabijo reciklirane materiale.



Slika 7: Tržnica [prostorsko oblikovanje].



Slika 8: Tržnica (prostorsko oblikovanje).

### Odziv otrok

Dejavnosti sem načrtovala tako, da so bili otroci aktivni tako gibalno kot tudi miselno. Opazila sem, da so bili motivirani za delo in da so z veseljem sodelovali. Ko sem jih povprašala, kateri del ljudskega izročila jim je bil najbolj všeč, je bil odgovor povečini: *»tisti, ko smo se igrali igre, plesali ljudski ples ter peli.«* To nam kaže, da otroci v današnjih časih nujno potrebujejo gibanje in glasbo, preko katere se lahko izražajo.

### Igra

Otrok se v največji meri izraža in doživlja svet okrog sebe skozi igro. Zvok, predvsem otroški vik in krik ter živ-žav, je sestavni del in najznačilnejši spremljevalec vsake spontane in razigrane dejavnosti otrok. Otrok se aktivno odziva na dogajanja okrog sebe. Vse, kar od zunaj pritegne njegovo pozornost, vključi v svojo igro, prav tako svoje življenjske izkušnje, ki jih ves čas dograjuje (Jenče 2006, str. 79).

Otroci v svojem vzgojno-izobraževalnem procesu torej nujno potrebujejo igro. Preko nje se učijo, postajajo ustvarjalnejši, bolj domiselni ... Ravno ljudske igre nam vse to nudijo, saj so si jih otroci izmislili sami, izhajale so iz njih, iz njihovega življenja. Velika škoda bi bila, da otroke na razredni stopnji ne naučimo vsaj nekaj ljudskih iger. Sploh glede na to, da jih imajo tako radi, z njimi pa razvijamo tudi socialne veščine, njihovo iznajdljivost in ustvarjalnost.

### Ljudski ples

Ravno tako jim je bil všeč tudi ljudski ples. Tudi ta namreč izhaja iz življenja ljudi. Nič čudnega, da ga imajo zato otroci tako radi, saj jim je blizu. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju bi otroke nujno morali naučiti tudi drugih rajalnih iger, kot

so poleg Ringa raja še Bela, bela lilija, Rdeče češnje rada jem, Abraham .ma sedem sinov, Ura je ena, medved še spi, Pika poka pod goro ... Ti plesi se plešejo v krogu, tako so vsi vključeni v skupnost, s tem se krepi njihova povezanost, z enostavnimi pesmimi pa razvijamo tudi ritem in posluš.

### Ljudska pesem

Kot že omenjeno, pesem človeka spremlja od nekdaj. Danes se v družinah le še redko poje, zato jo otroci še toliko bolj potrebujejo v šoli. Z njo se lahko poistovetimo, ko smo veseli, žalostni, utrujeni ali pa smo polni energije. Vedno nam je blizu, tako otrokom kot tudi odraslim. Veliko ljudskih pesmi za otroke je tudi šaljivih, kar jim je še bolj pri srcu.

## Sklep

Prvine ljudskega izročila lahko na različne načine vključimo v učni proces. Lahko jih uporabimo tako za motivacijo kot za obravnavo ljudskega izročila ali pa enostavno za popestritev učne ure. Tako bodo učenci mnogo bolj sprejemali šolsko snov pri posameznem predmetu. Ob tem je pomembno le to, da učitelji ljudsko izročilo dobro poznamo, da o tem beremo v knjigah, poslušamo stare pričevalce, ki so ljudsko izročilo doživljali, hodimo na seminarje ... Znanje otrok bo z medpredmetnim načinom povezovanja snovi globlje, postopoma pa se bodo otroci začeli zavedati tudi pomena ljudskega izročila. Zgodbe, pripovedke, pesmi, plesi, igre ali izštevanka iz ljudskega izročila so otrokom zelo zanimive, poleg tega pa jih spodbujajo k ustvarjalnosti, domiselnosti in tudi iznajdljivosti. Učenci imajo zelo radi tudi šaljive zgodbe in na srečo tudi teh v naših zapisih ljudskega izročila ne manjka. S tem izvemo, da tudi nekoč – kljub težkemu življenju – ni manjkalo veselega razpoloženja.

Naloga učiteljev je, da otroke vzgojimo tako, da se zavedajo svojih korenin in čutijo ljubezen do domovine. Šolske klopi so še zadnji čas, ko jim to lahko damo. Osnovno znanje vsakega človeka je namreč znanje o svojem lastnem kraju, o svoji kulturi. Če bomo to otrokom približali, je velika verjetnost, da bodo kasneje tudi sami to ohranjali in prenašali naprej. Medtem ko če tega ne bomo počeli, bo ljudsko izročilo tonilo v pozabo. Veliko šol po Sloveniji učencem ponuja interesno



dejavnost folkloro, preko katere se ljudsko izročilo ohranja in prenaša na otroke. A tovrstnih interesnih dejavnosti se ne udeležujejo vsi otroci, zato je nujno, da jim nudimo znanje o ljudskem izročilu pri rednem pouku. To bo popotnica, ki jih bo spremljala vse življenje. Kot učitelji ne smemo pozabiti na staro pravilo: »Če hočeš učencu odpreti glavo, mu na srček potrkaj!« (Kunaver 2014, str. 11). ■

#### Viri in literatura

1. Kunaver, D. (2014). *Slovensko ljudsko izročilo v šolskih klopeh*. Ljubljana: D. Kunaver.
2. Kunaver, D. (ur.) (1990). *Slovenske pesmi, šege in panjske končnice*. Ljubljana: D. Kunaver.
3. Kumer, Z. (2002). *Slovenska ljudska pesem*. Ljubljana: Slovenska matica.
4. Kunaver, D., Lipovšek, B. (ur.) (2006). *Ali je kaj trden most: najlepše igre iz otroške zakladnice* Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Čebular, A. (1925). *Iz torbice belokranjskih palčkov*. Novo mesto: Belokranjska podružnica Slov. plan. društva.
6. Štefan, A. (2014). *Sto ugank*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
7. Kure, B. (2004). *Zgodbe ne moreš iz žakla zvrnit*. Ljubljana: Kmečki glas.
8. Jenče, L. (2006). *Sedi k meni, povem ti eno pravljico*. Maribor: Mariborska knjižnica.
9. 5ra, (2015). *Skozi igro se učimo*. Dostopno na: <http://igramose.blogspot.si/p/socialne-igre.html> (09. 2. 2016).
10. Vogrinec, B. (2012). *Igrače in igre v Šaleški dolini skozi čas* Dostopno na: [Http://www.knjiznica-velenje.si/filelib/2010-knjiznica/domoznanstvo/saleski\\_razgledi/vogrinec\\_igrace\\_in\\_igre.pdf](http://www.knjiznica-velenje.si/filelib/2010-knjiznica/domoznanstvo/saleski_razgledi/vogrinec_igrace_in_igre.pdf) (11. 2. 2016).
11. Knific, B. (2011) *Revija Folklornik*. Dostopno na: [http://www.skd.si/folklorna-dejavnost/zaloznistvo/folklornik/revija\\_folklornik/index.html](http://www.skd.si/folklorna-dejavnost/zaloznistvo/folklornik/revija_folklornik/index.html) (15. 4. 2016).





Dr. Alenka Lipovec  
Univerza v Mariboru,  
Pedagoška fakulteta

# Nekaj iger za utrjevanje poštevanke

**Povzetek:** V prispevku je prikazanih nekaj manj znanih iger, ki služijo utrjevanju dejstev poštevanke. Najprej je pojasnjen metodični postopek, ki vodi do priklica tistih dejstev, ki jih učenci morajo avtomatizirati. V nadaljevanju so podrobneje opisane igre, s katerimi lahko drilamo le eno poštevanke, tiste, ki so namenjene drilu več poštevanek hkrati, in na koncu igre, ki se igrajo s časovno omejitvijo. Vse igre so preizkušene in učinkovite. **Ključne besede:** matematika, poštevanke, dril, igre, temeljna dejstva. **A Few Games for Consolidating the Knowledge of the Multiplication Table. Abstract:** The paper presents some of the less-known games that are used to consolidate the facts of the multiplication table. It begins by explaining the methodical process that leads to students developing the automatic recall of facts. Afterwards, it gives a detailed description of games which can be used for drilling a single multiplication table; of games which are intended for drilling several multiplication tables simultaneously; and, finally, games with time limits. All of the games are tried and tested. **Key words:** Mathematics, multiplication table, drilling, games, basic facts.

## Uvod

Poštevanke sodi med temeljna aritmetična dejstva zgodnje matematike. Izraz »aritmetična dejstva« se v slovenski literaturi že uporablja (Kavkler, 2007). Označuje tiste številke povedi, ki jih oseba obvlada na nivoju deklarativnega znanja oz. priklica. V tem prispevku bomo z izrazom *temeljna dejstva* označevali tiste številke povedi, ki jih učni načrt pričakuje na nivoju avtomatizacije. Primeri številskih povedih iz prvega triletja, za kateri po učnem načrtu pričakujemo od učencev, da jih avtomatizirajo, sta npr.  $7 + 8 = 15$  in  $18 : 3 = 6$ . Od učencev se pričakuje, da poštevanke in na njo vezane količnike obvladajo na nivoju avtomatiziranega priklica, tj. na nivoju dejstva. Učenec neko stvar obvlada na nivoju avtomatizma, ko je zmožen podati verbalni odgovor v manj kot 3 sekundah. Ko govorimo o priklicu, učenec ne more posegati po drugih (konkretnih, verbalnih ...) strategijah, kajti v tem primeru priklic ni učinkovit. Včasih rečemo, da je potrebno dejstva znati »na pamet«. Praksa večkrat pokaže, da je utrjevanje do priklica časovno potratno in zahtevno. V slovenski šoli poštevanke in na njo vezane količnike uvajamo po vrsti, tj. poštevanke števila 2 sledi deljenju z 2, nato poštevanke števila 5 in deljenje

s številom 5 itd. Podoben način uporabljajo tudi v večini nemško govorečih držav in v skandinavskih državah. Ponekod v anglosaksonskem svetu se poštevanke uvaja nekoliko drugače. Najprej se uvede poštevanke števila 2 in z njo dvakratniki, nato poštevanke števila 5 in z njo petkratniki, sledi poštevanke števila 9 in devetkratniki. Preostale zmnožke se učenci učijo enega po enega tako, da uporabljajo različne strategije povezav z že naučenimi zmnožki.

Množenje in deljenje v okviru poštevanke naj bi učenci avtomatizirali v tretjem razredu (Učni načrt 2011). Učitelji običajno po nekaj poštevankeh ciklov prekinejo z vsebinami iz druge teme, npr. geometrije, vključujejo se tudi ure utrjevanja, kjer se drila vse že usvojene poštevanke. Kljub velikemu trudu učiteljev pa se v 4. razredu pri vsebini pisno množenje običajno izkaže, da so učenci poštevanke »pozabili«.

Pridobivanje poštevanke (in drugih temeljnih dejstev) poteka v treh stopnjah (Garnett, 1992).

### 1. Pridobivanje dejstev.

Postopek, ki ga običajno pokažemo v slovenski šoli, temelji na seštevanju enakih seštevanec in lastnostih večkratnikov. Učenci skozi vajo (običajno na slikovnih predstavitev) ugotavlja-



jo, kako pridobiti npr. vsoto  $6 + 6 + 6 + 6$ . Včasih se ob vizualnih oporah uporablja štetje, včasih spretno računanje, včasih povezovanje z že poiskanimi večkratniki, včasih pa zaporedno prištevanje. Postopki sodijo v skupino problemske vaje.

## 2. Povezovanje dejstev.

Največkrat gre za zakon o zamenjavi. Učenec npr. že pozna zmnožek  $8 \cdot 4$  iz poštevanke števila 4, zato zmnožek  $4 \cdot 8$  pri poštevanke števila 8 le prikljiče. Možne so seveda tudi druge strategije, npr. neznan zmnožek  $8 \cdot 7$  učenci pridobijo s pomočjo že znanih zmnožkov, če razmišljajo »osemkrat po sedem je petkrat po sedem in še trikrat po sedem« ali »osemkrat po sedem je dvakrat štirikrat po sedem« ali »osemkrat po sedem je za dvakrat po sedem manj od desetkrat po sedem«. Žal se te strategije pri nas vse premalo spodbujajo. Tudi ti postopki sodijo v skupino problemske vaje.

## 3. Avtomatizem.

Priklic dosežemo največkrat z drilom. Pojasnimo najprej, kako razumemo razliko med vajo in drilom. Dril so ponavljajoče neproblemsko zastavljene aktivnosti, medtem ko vaja s problemsko zastavljeno aktivnostjo pripomore k razvoju pojma (Van de Walle & Lovin, 2006).

Dril je primeren šele takrat, ko učenci koncept razumejo.

V tem prispevku se bomo osredotočili le na korak 3. Metode, kot so kartice, časovno omejena preverjanja ali dril igre, so ob preišljeni uporabi lahko zelo učinkovite. Podobno je smiselno večkratno ponavljanje težjih zmnožkov ( $3 \cdot 6$ ,  $3 \cdot 7$ ,  $3 \cdot 8$ ,  $4 \cdot 7$ ,  $4 \cdot 8$ ,  $6 \cdot 7$ ,  $6 \cdot 8$ ,  $7 \cdot 8$ ). Za dejstva, ki vključujejo število 9, je smiselno učencem pokazati trik, kjer »preberejo« zmnožek, če le zaprejo pravilni prst. Pojasnimo trik s konkretnim primerom: iščemo zmnožek  $7 \cdot 9$ , zato zapremo pri odprtih obeh dlaneh sedmi prst z leve proti desni; odprti prsti levo od zaprtega prsta (6) predstavljajo desetice zmnožka, odprti prsti desno od zaprtega prsta (3) pa enice zmnožka. Ta trik je preprost in si ga učenci zapomnijo, obstaja pa še več trikov, ki pa si jih je težje zapomniti in zato niso tako uporabni (Kolpas, 2002).

Pri nas je precej razširjena igra izpadanja BUM (izgovarjanje besede BUM namesto večkratnika določenega števila). Igro lahko še nekoliko popes-trimo, če dodamo še drugo poštevanke oz. druge

večkratnike in učenci izgovarjajo BUM pri prvih in BAM pri drugih. Gre za analogijo v angleškem svetu bolj znane igre *Fizz buzz* (Rees, 2002).

Primer: Če izberemo besedo BUM za večkratnike števila 3 in BAM za večkratnike števila 5, najprej zaigramo običajno verzijo za vsako poštevanke posebej. Nato obe pravili združimo, pri večkratnikih števila 3 torej izgovarjamo BUM, in pri večkratnikih števila 5 pa BAM. Štejemo torej takole: 1, 2, BUM, 4, BAM, BUM, 7, 8, BUM, BAM, 11, BUM, 13, 14, BUM-BAM, 16, 17, BUM, 19, BAM, BUM, 22, 23, BUM, BAM, 26, BUM, 28, 29, BUM-BAM.

Nekatere izmed iger, ki bodo predstavljene v nadaljevanju, bodo utrjevale le nekatere poštevanke, nekatere pa vse; nekatere bodo tekmovalce časovno omejevale, druge ne. Vse igre so bile preizkušene in so učinkovite. Po nekajmesečni redni uporabi so bili tretješolci sposobni v časovnem okviru 10 minut brez napak (ali z minimalnimi napakami) zapisati mešane zmnožke in količnike za sto računov (Kamii & Anderson, 2003). Nekatere igralne podlage smo prilagodili na osnovi izkušanj, ki smo jih pridobili v slovenski šoli.

Igre so zapisane v smiselnem vrstnem redu, in sicer v treh fazah. Ob obravnavi nove poštevanke (npr. poštevanke števila 7) je najprej smiselno igrati *Rio*, ki vključuje le poštevanke števila 7. Sledita igri Štiri v vrsto in *Zmagovalni dotik*, ki vključujeta poštevanke, ki jih učenci že poznajo, in novo obravnavano poštevanke. V zadnji fazi sledi igra *Dama s poštevanke*, ki zahteva hitrost.

## Rio

Igra vključuje le eno poštevanke. Igrajo jo trije igralci. Potrebujemo podlago z napisanimi večkratniki, 15 zamaškov v treh barvah (pet v vsaki od treh barv) ter igralne/številke karte od 1 do 10. Na podlago pomešano zapišemo večkratnike izbrane poštevanke (npr. poštevanke števila 4). Vsak igralec dobi pet zamaškov v svoji barvi. Številke karte premešamo in položimo na mizo, obrnjene z licem navzdol. Igralec, ki je na potezi, obrne karto in položi svoj zamašek na ustrezno mesto na igralni podlagi. Če obrne npr. število 5, pokrije 5kratnik števila 4 (število 20), pri čemer izgovori dejstvo »pet krat štiri je dvajset«. Nato je na vrsti naslednji igralec. Če se v nadaljevanju igre ponovno pojavi število 20, igralec, ki je na potezi, zamašek, ki ni njegov, s polja vzame in ga

vrne lastniku. Če je zamašek njegov, ga pusti na podlagi. Zmaga tisti igralec, ki prvi porabi vse svoje zamaške.

## Štiri v vrsto s poštevanko

Igra vključuje poštevanke različnih števil in je namenjena dvema igralcema. Potrebujemo po 18 ploščic v vsaki od dveh barv, dve sponki za papir in posebej oblikovano tabelo večkratnikov. Vsak igralec dobi zamaške svoje barve. Prvi igralec položi sponki za papir na katerikoli številni ob robu table (npr. na 4 in 5), ter svoj zamašek na njen produkt (20). Če se na podlagi večkrat pojavi

isti zmnožek, namesti zamaške na vsa polja, ki ta zmnožek vsebujejo. S tem je njegova poteza zaključena. Drugi igralec premakne eno sponko na novo število (npr. s 4 na 6) in položi svoj zamašek na polja s svojim zmnožkom (30). V vsakem koraku, ko je igralec na potezi, mora prestaviti eno sponko na novo število. Sponki sta lahko hkrati na istem številu (npr. 6 · 6). Tisti igralec, ki mu prvemu uspe oblikovati vrsto štirih zamaškov svoje barve vodoravno, navpično ali diagonalno, je zmagovalec. Na sliki 1 je primer igralne podlage za poštevanke 3, 4, 5 in 6. Če želimo vključiti druge poštevanke, je treba ustrezno prilagoditi podlago.

24	9	20	15	30	18
12	30	25	36	24	16
36	15	9	18	20	36
16	36	30	25	12	30
12	20	25	15	24	36
24	16	30	9	25	18
	3	4	5	6	

24	9	20	15	30	18
12	30	25	36	24	16
36	15	9	18	20	36
16	36	30	25	12	30
12	20	25	15	24	36
24	16	30	9	25	18
	3	4	5	6	

24	9	20	15	30	18
12	30	25	36	24	16
36	15	9	18	20	36
16	36	30	25	12	30
12	20	25	15	24	36
24	16	30	9	25	18
	3	4	5	6	

24	9	20	15	30	18
12	30	25	36	24	16
36	15	9	18	20	36
16	36	30	25	12	30
12	20	25	15	24	36
24	16	30	9	25	18
	3	4	5	6	

Slika 1. Štiri v vrsto s poštevanko – nekaj začetnih potez.



## Zmagovalni dotik

Igra vključuje poštevanke različnih števil. Igrata jo lahko dva ali trije igralci. Potrebujemo igralno podlago s kvadratno mrežo in ustrezno število kvadratnih ploščic, na katerih so zapisani ustrezni večkratniki. Če npr. igramo igro s štirimi poštevanjami, npr. 3, 4, 5 in 6, potrebujemo mrežo  $4 \times 4$  in 16 kvadratkov (slika 2). Vsako polje v mreži določa eno kvadratno ploščico z večkratnikom, npr. polje (4, 6) ustreza ploščici z večkratnikom 24. Kvadratke obrnemo tako, da zmnožki niso vidni, in jih pomešamo. Vsak igralec na začetku igre izbere dve ploščici tako, da nihče ne vidi, kaj

je napisano na njiju. Prvi igralec izbere eno izmed ploščic in jo položi na ustrezno mesto v mreži. Če je npr. izbral ploščico z večkratnikom 24, jo lahko položi na polje (4, 6) ali na polje (6, 4). Ko je igralec na potezi, lahko položi le eno ploščico. Nato na slepo vzame novo ploščico s kupa na sredi. Ploščico lahko položi le v primeru, da se s celotno stranico (tj. ne le z ogliščem) dotika vsaj ene že položene ploščice. Če je npr. prvi igralec svojo ploščico položil na polje (4, 6) (prim. slika 2) ima drugi igralec na razpolago le polja (3, 6), (4, 5) in (5, 6). Če igralec, ki je na vrsti, nima ustrezne ploščice, vzame s kupa na sredi novo ploščico in jo obdrži. Zmaga tisti igralec, ki prvi porabi vse ploščice.

	3	4	5	6
3				
4				24
5				
6				

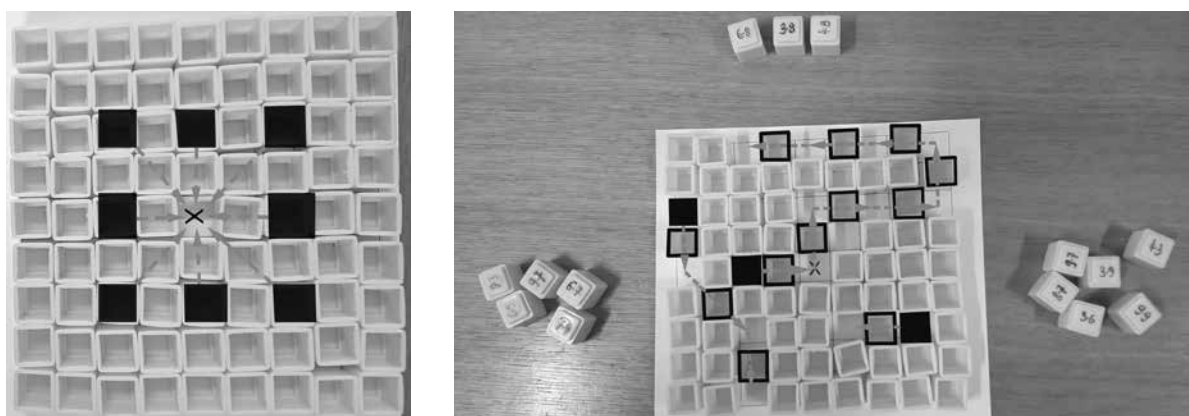
	3	4	5	6
3				
4			20	24
5				
6				

	3	4	5	6
3				
4			20	24
5			25	
6				

	3	4	5	6
3				
4		16	20	24
5			25	
6				

Slika 2. Zmagovalni dotik s poštevanjami 3, 4, 5 in 6 za dva igralca – nekaj začetnih potez.





Slika 3. Začetna postavitev Dama s poštevanko (levo) in možne poteze sredi igre (desno).

## Dama s poštevanko

Igro igrajo trije igralci na podlagi, ko jo predstavlja mreža  $9 \times 9$  z oznako X na sredini. Potrebujemo tudi 80 kvadratnih ploščic z zapisanimi računi (npr.  $6 \cdot 7$ ). Ker je računov s faktorji od dve do devet manj kot 80, se nekateri težji računi pojavijo dvakrat. Ploščice položimo na mrežo, obrnjene na hrbtno stran tako, da računi niso vidni. Prvi igralec mora izbrati ploščico, s katere lahko »skoči« na polje X, pri čemer »skok« opredelimo kot premik v poljubni smeri, ki preskoči eno ploščico. Igralec obrne ploščico, ki jo je preskočil, in pove zmnožek. Če se soigralca strinjata s pravilnostjo odgovora, prvi igralec obdrži ploščico in na vrsti je naslednji. Če je zmnožek napačen, dobi ploščico prvi, ki je povedal pravilni zmnožek. Po prvi potezi je polje z oznako X zapolnjeno. Naslednji igralec izbere ploščico, ki mu omogoča skok na izpraznjeno polje. Igra se nadaljuje na ta način, podobno kot pri igri dama. Tisti, ki zbere največ ploščic, je zmagovalec. Podobno kot pri dami je možno izvesti več skokov naenkrat in v eni potezi dobiti več ploščic. Na sliki 3 vidimo začetno postavitev igre in možnosti potez sredi igre. Opazimo, da lahko igralec s primerno izbiro ploščice (in znanjem poštevanke) pridobi več ploščic v eni sami potezi.

## Sklep

Prikazane igre so igre v pravem pomenu besede, imajo pravila, zmagovalca; nekatere so delo-

ma odvisne od naključja. Skoraj vse vključujejo strateško izbiranje potez, ki lahko igralcu pomaga do zmage. Vključevanje igre v pouk matematike je učinkovito tako z motivacijskih vidikov kot z vidikov trajnosti znanja. Tudi v Sloveniji že imamo empirične dokaze, da je vključevanje družabnih iger dvignilo nivo avtomatizacije poštevanke. V okviru diplomske naloge (Farič, 2015) so bile vključene različne tradicionalne družabne igre (npr. črni Peter, Domino ...) in druge igre v pouk in v družinsko okolje. Rezultati so zelo spodbudni, zato upamo, da bo čim več učiteljev sledilo tem primerom dobre prakse. ■

### Literatura

1. Farič, M. (2015). *Učenje poštevanke s pomočjo družabnih iger. Diplomsko delo*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerza v Ljubljani.
2. Garnett, K. (1992). Developing fluency with basic number facts: Intervention for students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 7(4), str. 210–216.
3. Kamii, C., & Anderson, C. (2003). Multiplication Games: How we made and used them. *Teaching Children Mathematics*, 10(3), str. 135–141.
4. Kavkler, M. (2007). Specifične učne težave pri matematiki. V G. Reid, M. Kavkler, S. G. Viola, M. Košak Babuder, & L. Magajna, *Učenci s specifičnimi učnimi težavami: skriti primanjkljaji – skriti zakladi* (str. 77–112). Ljubljana: Društvo Bravo.
5. Kolpas, S. J. (2002). Let your fingers do the multiplying. *Mathematics Teacher*, 95(4), str. 246–251.
6. Rees, J. (2002). *Fizz Buzz: 101 Spoken Numeracy Games – Ideal for Mental Maths*. Hyde : VB: Lda.
7. Van de Walle, J. A., & Lovin, L. H. (2006). *Teaching Students-Centred Mathematics Grades K-3*. Boston: Pearson.



Tina Jerkič  
Osnovna šola Dob

# Razvoj fine motorike v podaljšanem bivanju

**Povzetek:** Delo v podaljšanem bivanju je zasnovano specifično in temelji na veliki fleksibilnosti učitelja in njegovega pristopa tako pri vsebinskem kot tudi pri časovnem načrtovanju. Okolje in prostor bivanja mu omogočata izvajanje številnih dejavnosti, ki lahko potekajo samostojno ali pa se dopolnjujejo z dopoldanskim vzgojno-izobraževalnim delom in z njegovimi vsebinami (Kos Knez 2002). Da bi bivanje učencev v šoli v popoldanskem času popestrili z novimi vsebinami, smo se v minulem šolskem letu odločili, da se seznanimo z »običajem«, ki postaja vse bolj priljubljen tudi pri nas, in sicer z nočjo čarovnic (Halloween). Za ta običaj smo se odločili zato, ker pri otrocih močno buri domišljijo, obenem pa omogoča, da delo v podaljšanem bivanju zapolnimo s številnimi ustvarjalnimi delavnicami in hkrati vplivamo na razvoj fine motorike, ki je za nadaljnje delo učencev v šoli izredno pomembna. **Ključne besede:** tuji običaji, noč čarovnic, ustvarjalne delavnice, fina motorika. **Development of Fine Motor Skills in Extended Stay. Abstract:** Work in extended stay has been designed specifically and provides the teacher and his/her approach great flexibility in the planning of contents and duration. The environment and the room of the extended stay enable the teacher to carry out many activities, which can be implemented independently or can complement the morning lessons and their contents (Kos Knez, 2002). In order to add new contents to the afternoon stay of students at the school, we decided in the past school year to acquaint ourselves with the 'custom' that is gaining in popularity here, namely Halloween. We chose this custom because it stirs a great deal of imagination in the children, while enabling us to fill up our time in extended stay with numerous creative workshops, thus influencing the development of fine motor skills, which are of exceptional importance for the subsequent school work of students. **Key words:** foreign customs, Halloween, creative workshops, fine motor skills.

## Uvod

Noč čarovnic na splošno velja za ameriški praznik, ki postaja vse bolj priljubljen tudi v drugih delih sveta. Korenine segajo daleč nazaj, v čas starih Keltov. V Sloveniji smo ga začeli prevzemati konec minulega stoletja. Danes ta dan predstavlja predvsem dobro priložnost za zabavo in zaslužek. Prevladujeta črna in oranžna barva, medtem ko so prostori okrašeni s čarovnicami, črnimi mački, pajki, z netopiriji, bučami, duhovi in s številnimi drugimi strašljivimi bitji. Na ta dan potekajo številne zabave, delavnice in prireditve za otroke. Ker otroška domišljija ne pozna meja, smo se odločili, da se tudi naši učenci seznanijo z omenjenim običajem, predvsem pa, da mesec oktober zapolnimo s številnimi ustvarjalnimi delavnicami in poskušamo izdelati zabavne izdelke, s katerimi smo kasneje okrasili učilnice in hodnike naše šole.

## Projektno delo

Projektno delo je eden izmed metodičnih postopkov v vzgojno-izobraževalnem procesu, s katerim želimo delo v šoli in v podaljšanem bivanju narediti zanimivo, učence pa spodbuditi k razmišljanju in razvijanju kreativnosti. Pri tem ne gre zgolj za izvajanje zadane naloge, ampak tudi za vključevanje vseh faz takšnega načina dela: zamisel, načrtovanje, izvedba in evalvacija. Na ta način učenci bogatijo svoje znanje, razvijajo številne sposobnosti in urijo različne spretnosti (Novak idr. 2009). Tudi naše delo je bilo zasnovano z idejo, da bi o noči čarovnic, ki se pri nas vse bolj uveljavlja, izvedeli več, in to na način, ki je učencem blizu. Odločili smo se za izvedbo ustvarjalnih delavnic, na katerih učenci niso pridobivali le teoretičnih znanj o tem običaju, ampak smo z delavnicami želeli razvijati tudi njihovo domišljijo, kreativnost in fino

motoriko. Fino motoriko smo razvijali s pomočjo urjenja različnih ročnih spretnosti. S takšnim načinom dela smo želeli povečati in ohraniti interes učencev za sodelovanje in tako doseči zastavljene cilje (Novak idr. 2009).

Pri tem smo upoštevali tudi enega izmed ciljev podaljšanega bivanja, ki predvideva, da učenci skupaj z učiteljem načrtujejo in izbirajo aktivnosti in s tem sooblikujejo posamezne dejavnosti (Blaj idr. 2005, str. 6). Dejavnosti, ki učencem v podaljšanem bivanju omogoča razvedrilo in ukvarjanje z različnimi vsebinami po njihovem izboru, pravimo ustvarjalno preživljanje časa. V tem času se izvajajo aktivnosti, ki imajo določen cilj in obenem upoštevajo tudi interese učencev in njihove sposobnosti (Blaj idr. 2005). Tudi mi smo naše projektno delo izvedli v času ustvarjalnega preživljanja časa in se tako seznanili z običajem, o katerem se konec meseca oktobra toliko govori. Poleg same ideje za projekt so učenci predlagali tudi dejavnosti, ki naj bi jih v tem času izpeljali in način, na kakšen naj bi bile le-te izvedene. Povedali so, katera »bitja«, povezana z nočjo čarovnic, želijo ustvariti in kako naj bi to izvedli. S skupnimi idejami in z njihovo domišljijo smo si zadali cilje in jim skozi celoten projekt tudi sledili. V idejnem delu izvedbe dejavnosti smo razvijali njihovo ustvarjalnost in zagotovili sproščeno ter dobro počutje znotraj skupine. Pri nadaljnjem delu pa so učenci pridobivali nova znanja, utrjevali stara in urili različne ročne spretnosti: striženje s škarjami, sestavljanje, lepljenje ... Sodelovali so pri organizaciji aktivnosti glede na svoje interese, usklajevali so svoja mnenja z vrstniki in se na koncu soočili z rezultati osebnega in skupinskega dela v obliki razstave (Blaj idr. 2005).

## Fina motorika

Ustvarjalne delavnice so namenjene urjenju ročnih spretnosti, razvijanju ustvarjalnosti in kreativnosti učencev, obenem pa spodbujajo tudi njihovo domišljijo. Risanje, barvanje, striženje, sestavljanje, lepljenje so le nekatere izmed dejavnosti, s katerimi pri učencih razvijamo fino motoriko rok, zapestja in prstov. Ta je še kako pomembna za usklajeno delovanje osrednjega živčevja in manjših mišic, ki so v kasnejšem obdobju uporabne za učenje pisanja (Giaomais 2014, Tičar 2014).

## Noč čarovnic

Noč čarovnic je star keltski običaj na večer pred vsemi svetimi. Ljudje so verjeli, da se na ta večer duhovi umrlih poslavljajo od našega sveta. Prižigali so kresove, puščali hrano pred vrati in na okenskih policah prižigali sveče. Izrezljana buča s svečo na oknu ali pred vrati je pomenila pozdrav dušam in hkrati zaščito pred zlimi duhovi. Danes nam ta praznik pomeni predvsem zabavo. Ljudje se našemijo v grozljive maske, prirejajo strašljive zabave in si krasijo domove (Vse za noč čarovnic 2010).

## 31. oktober tudi dan reformacije

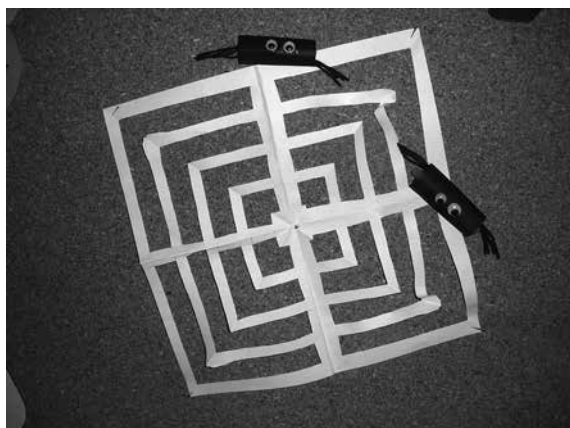
Pri vsem tem pa nismo pozabili povedati, da ta običaj sovpada z našim praznikom, ki je za slovenski narod še kako pomemben. Na ta dan namreč praznujemo dan reformacije. Dan reformacije beležimo kot rojstvo slovenskega knjižnega jezika, saj je obdobje reformacije Slovincem prineslo prvo tiskano knjigo v slovenskem jeziku (MMC, R. 2008).

## Noč čarovnic v podaljšanem bivanju

Najprej smo si zadali cilj, da se o omenjenem običaju pogovorimo, spoznamo, kaj v resnici pomeni, obenem pa se seznanimo še z vsemi domišljijami bitji, ki ga spremljajo. Ker gre pri tem običaju za nekoliko zastrašujoč učinek, smo pogovor prilagodili najmlajšim. Pri tem smo ugotovili, da imajo pomembno vlogo čarovnice, duhovi, pajki, buče in druga temačna bitja.

V nas je kmalu dozorela ideja, da poskušamo nekaj teh bitij iz različnega materiala izdelati tudi sami. Menili smo, da to za nas, ki radi ustvarjamo, ne bo težko. Idej in želja je bilo veliko, zato smo z delavnicami začeli že konec meseca septembra. Vsak teden smo namenili izdelovanju določenega izdelka in konec meseca oktobra našo dejavnost uspešno zaključili. Delo je bilo treba prilagoditi ročnim spretnostim učencev prvega in drugega razreda.

V prvem tednu smo se lotili ustvarjanja pajkovih mrež. S pomočjo origamija, preprostega belega

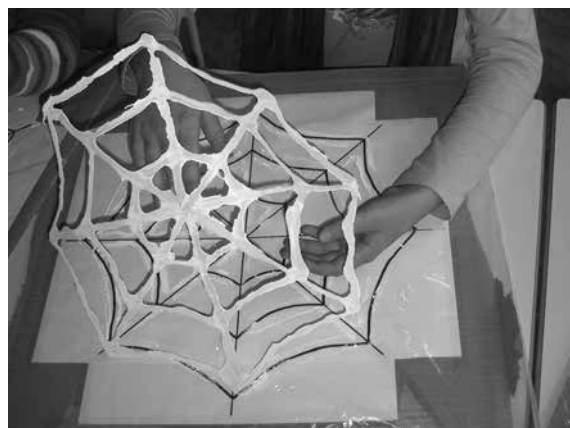


Slika 1: Papirnata pajkova mreža

lista papirja, škarij in spretnih otroških rok so nastale papirnate pajkove mreže (slika 1). Izdelovanja pajkovih mrež smo se lotili tudi z nekaterimi učenci iz četrtega in petega razreda. Postopek izdelovanja mreže za te učence je bil zahtevnejši. Za njeno izdelavo so bile potrebne velika natančnost, potrpežljivost in vztrajnost. Na bel list papirja smo narisali pajkovo mrežo, jo nalepili na karton in prekriili s prozorno vrečko. Nato smo z lepilom Mekol natančno naredili nitke mreže. Počakali smo nekaj dni, da se je lepilo posušilo, nato pa smo ga pobarvali z belo tempera barvo. Mrežo smo previdno oddvojili od njene podlage in jo ponosno pokazali sošolcem (slika 2). V drugem tednu smo ugotovili, da pajkova mreža brez pajka ni prava mreža. Učenci prvega razreda so pajka izdelali iz črnega šelešamerja v obliki rollice, učenci drugega razreda pa so ga naredili v obliki njihove dlani. Za nagajivejši izraz smo mu prilepili še premikajoče se oči (slika 3).



Slika 3: Pajek v obliki otroške dlani



Slika 2: Pajkova mreža iz lepila

Tretjemu tednu bi lahko rekli tudi teden duhov. Učenci so iz belega lista papirja izrezali prijazne duhove. Najprej so jih narisali na list, nato jih s pomočjo črnega flomastra obrisali, jih izrezali in prilepili na okno.

Četrty teden je bil zapolnjen s pripovedovanjem zanimivih vraž in z izdelovanjem živali, ki so povezane z nočjo čarovnic. Še posebej pogosto smo omenjali črne mačke in netopirje. Omenjene živali so učenci s pomočjo šablone obrisali na črn list papirja in jih izrezali.

Noč čarovnic pa nikakor ne more miniti brez čarovnic. Čarovnice učencem še vedno predstavljajo zlobno bitje, ki ga poznajo iz pravljic. Mi pa smo se tokrat lotili izdelovanja preprostih in prijaznih čarovnic. Obesili smo jih na metlo in na vejo vrbe (slika 4).



Slika 4: Preproste prijazne čarovnice



Slika 5: Buče iz zgoščenk in oranžnega papirja

Čisto na koncu smo se lotili še izrezovanja buče. Ker so naši učenci še premajhni in bi bilo izrezovanje pravih buč prenevarno, smo te naredili kar iz zgoščenke in oranžnega papirja. Na papir smo narisali obraz buče, ga izrezali in prilepili na zgoščenko. Tako je naša buča dobila svetlikajoče oči in usta, medtem ko pravi buči ta učinek daje sveča (slika 5).

## Okrasitev šole

Konec meseca oktobra smo zastavljeno nalogo zaključili. Učenci so bili ponosni na svoje izdelke, s katerimi smo okrasili šolo, in bili deležni številnih pohval (slika 6). Izvedeli so veliko zanimivega, se seznanili s tujim običajem, poleg tega pa pridobili nova znanja, razvijali ustvarjalnost, ročne spretnosti in delovne navade. Na ta način smo popestrili ure podaljšanega bivanja in sklenili, da

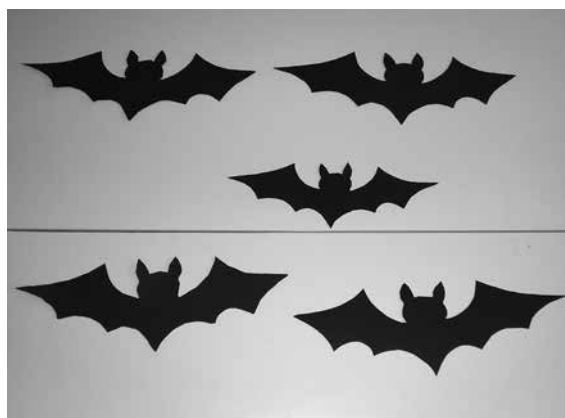


Slika 6: Okrasitev šole

bomo s podobnim delom nadaljevali tudi v prihodnje. Ideje za okrasitev smo dobili na spletu in na delavnicah Rade Kos (slika 7). ■

### Literatura

1. Blaj, B., Chwatal, B., Čerpnjak, S. idr. (2005). *Razširjen program: program osnovnošolskega izobraževanja. Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
2. Giaomais (2014). Razvoj fine motorike. Dostopno na: [www.ringaraja.net/clanek/razvoj-fine-motorike\\_6691.html](http://www.ringaraja.net/clanek/razvoj-fine-motorike_6691.html) (31. 8. 2016).
3. Janžekovič, T. (2016). Fina motorika. Dostopno na: <http://www.vrtec-borisapeceta.si/fina-motorika/> (31. 8. 2016).
4. Ma, Ja., Delo.si, STA (2013). Noč čarovnic ali All Hallows' Evening. Dostopno na: <http://www.delo.si/druzba/panorama/noc-carovnic-ali-all-hallows-evening.html> (31. 8. 2016).
5. Kos Knez, S. (2002). *Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju v devetletni osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
6. MMC RTV SLO (2008). Zakaj buče, sveče, kostumi? Dostopno na: <http://www.rtvsllo.si/zabava/zanimivosti/zakaj-buce-svece-kostumi/196119> (31. 8. 2016).
7. Noč čarovnic. Dostopno na: [https://sl.wikipedia.org/wiki/Noč\\_čarovnic](https://sl.wikipedia.org/wiki/Noč_čarovnic) (31. 8. 2016).
8. Novak, H., Žužej, V., Zmaga Glogovec, V. (2009). *Projektno delo kot učni model v vrtcih in osnovnih šolah*. Radovljica: Didakta.
9. R., C. (2008). Praznik reformacije v spomin Trubarju. Dostopno na: <https://www.rtvsllo.si/slovenija/praznik-reformacije-v-spomin-trubarju/93778> Pridobljeno 26. 10. 2016 s spletne strani Tičar, T. (2014).
10. Fina motorika. Dostopno na: <http://dierendaj.weebly.com/blog/fina-motorika> (31. 8. 2016).
11. Vse za noč čarovnic. Dostopno na: [http://www.juliadoria.com/knjigarna/q/873/vse\\_za\\_noc\\_carovnic](http://www.juliadoria.com/knjigarna/q/873/vse_za_noc_carovnic) (22. 10. 2010).



Slika 7: Učenci razvijajo ustvarjalnost in ročne spretnosti



Pouk, ki navduši



Cvetka Rutar  
Osnovna šola Preserje

# Poti k čustveni razbremenitvi

**Povzetek:** Namen prispevka je predstaviti šolski projekt, ki je bil namenjen izboljšanju razredne klime in s tem boljšemu učnemu okolju. Vsak dan preko čutil naša telesa ustvarjajo občutke. Več kot je negativnih občutkov, več je v telesu teže, ki povzročata slabo počutje. S pomočjo vizualizacije je mogoče energijo negativnih občutkov zmanjšati in s tem razbremeniti učence ter jim tako pomagati, da se lažje vklaplajo v učni proces. Postopek je preprost in pozitivni rezultati se pokažejo, ko ga izvajamo nek določen čas kontinuirano. Samo enkratni poskus ni dovolj. **Ključne besede:** čustveno razbremenjevanje, umirjanje. **Paths towards Emotional Unburdening. Abstract:** The purpose of the paper is to present a school project that was aimed towards improving the classroom climate and consequently the learning environment as well. Every day, our bodies create emotions through sense organs. A greater number of negative emotions results in greater weight in the body, which makes us feel unwell. By means of visualisation, the energy of negative emotions can be reduced and thus the students unburdened, which helps them to more easily participate in the learning process. It is a simple procedure and its positive results manifest themselves after carrying it out continuously for a specific period of time. A single attempt is not enough. **Key words:** emotional unburdening, calming down.

## Uvod

Sem razredna učiteljica v OŠ Preserje. Pred tremi leti sva se s kolegico na nekem srečanju pogovarjali in beseda je nanesa tudi na njeno delo v 1. razredu. Potožila mi je, da opaža med otroci precej nestrpnosti in agresije drug do drugega in da jih je zelo težko umiriti. Rekla je, da nekako ne najde poti, kako izboljšati situacijo. Za mano je bil ravno zaključek obdobja dela v kombiniranem oddelku naše podružnične šole, ko sem veliko časa posvetila ravno tej temi. Sodelavki sem povedala, kaj sem sama počela za izboljšanje klime v razredu, in ji ponudila pomoč. Tako sva skupaj oblikovali delovni načrt za pravi mali projekt. Z idejo sva šli do ravnatelja, ki jo je podprl.

Cilji projekta je bil izboljšanje razredne klime. Najin načrt je vključeval delo v razredu, pa tudi delo s starši.

V razredu sem enkrat na teden pripravila obravnavo posebej izbranih književnih del malo drugače, z vidika razbremenjevanja bremenečih čustev. S starši pa sem enkrat tedensko izvedla delavnico, kjer smo se pogovarjali in iskali odgovore na njihove izzive, ki jih prinaša starševstvo. Med tem

pa sva tudi z razredničarko naredili nekaj vaj za njeno umirjanje, ki je bilo nujno potrebno. Učitelj v stresu res ne more umirjati otrok, saj nanje nehote prenaša slabo voljo in nervozno in jih dodatno obremenjuje.

Vsak dan preko čutil naša telesa ustvarjajo občutke. Če v telo pride občutek jeze, razočaranja, besa, strahu ..., povzroči težo. Več kot je teh občutkov, večja je teža v telesu. Ko jo je preveč, se telo odzove z bolečino ali boleznijo. Ta bremeneča čustva nam lahko povzročajo neugodje, kot je tiščanje v prsah, ščemenje, mravljinčenje, stiskanje v trebuhu, povečan srčni utrip ali padec energije oziroma življenjske moči in volje.

To se dogaja vsem, odraslim in tudi otrokom. Prej kot jih bomo razbremenili, bolj bodo umirjeni in boljši bodo njihovi medsebojni odnosi, kar jim bo pomagalo tudi pri uspešnejšem delu v učnem procesu.

Zato sva projekt izvajali tako, da sva vsak teden poiskali umetniško besedilo, iz katerega sva lahko izluščili neko sporočilo oziroma temo za pogovor o izbranem čustvu. Obravnava se v začetnem delu ni kaj dosti razlikovala od obravnave drugih književnih besedil. Uvodni razgovor z branjem in

obnavljanjem vsebine. Drugače je bilo potem, ko sva učence spodbujali k temu, da so izrazili ali se potrudili odkriti njihova bremeneča čustva ter jih skozi vizualizacijo ali fantazijsko potovanje popeljali k razbremenitvi.

Seveda je treba biti pri tem previden, zato sva se vedno dobro pripravili.

Navajam primer vsebine za obravnavo enega izmed bremenečih čustev ob izgubi prijatelja. Po branju besedila Zakaj je bil rožnati slonček žalosten in kako je spet postal srečen, smo imeli z učenci razgovor.

*Zaprte oči. Položite roke na trebuh in počasi globoko dihanje skozi nos. V mislih pogledajte v svoje srce. Opazujte ga. Pogledajte, kdo je v njem. Vzemite si čas in ga natančno pregledajte. Pogledajte, če imate v svojem srčku še kaj prostora. Razmislite, kdo si še zasluži, da je v njem. Poiščite mu kotiček in ga dajte vanj. In zdaj pogledajte obraze vseh, ki so v vašem srcu. Ali so veseli, ker imajo v njem svoj prostor? Kako pa se počutite vi? Počasi odprite oči in se močno pretegnite.*

Otroci so zelo dobro sodelovali. Po tej vizualizaciji pa so narisali svoja srca in vse, ki so v njih. Poleg dela z besedili sva vsaj enkrat tedensko izvedli umirjanje s pomočjo fantazijskih potovanj. Uporabili sva jih pogosto po končani športni vzgoji ali rekreativnem odmoru, kjer so bili učenci fizično aktivni in jih je bilo treba umiriti za učinkovito nadaljevanje pouka. Za to smo običajno porabili približno 10–15 minut časa, ki se nam je pozneje obrestoval. Učenci so se umirili in pri pouku bolj zbrano sodelovali.

To je lahko primer zgodbice, ki jo otrokom pripovedujete ob spremljavi nežne sprostitvene glasbe. Primer zgodbice za fantazijsko potovanje.

*Zapri oči. Eno roko si položi na prsni koš, drugo na trebuh in z njuno pomočjo opazuj dihanje. Opazuj, kdaj se roki dvigata in kdaj spuščata. Poskusi svoje dihanje upočasniti. Dihaj skozi nos. Na koncu vsakega vdihava za nekaj trenutkov zadrži sapo. V mislih šteje do pet in nato počasi skozi nos izdihni. Zopet dihaj tako kot prej. V nosi začutiš vonj po soli in če pozorno prisluhneš, slišiš morje. Ležiš v toplem pesku. Z nogama in rokama se zariješ vanj, da njegova toplina objame tvoje telo. V mislih si ponavljaš: Kjer živim, je čudovito. Tišino zmoti let galeba. Slediš mu s pogledom in nato opazuješ nebo. Tam je majhen bel oblček. In ko ga gledaš, se spušča k tebi. Tik nad teboj je in čaka. Čaka,*

*da odložiš nanj vse svoje skrbi in težave. Vzemi si čas in odloži nanj, vse kar te muči. Zahvali se oblčku. Oblček se počasi dviga in dviga, visoko, zelo visoko, kjer se počasi razblini v nič. Zdaj se počutiš dobro. Zdaj se počutiš dobro. Izkoplješ se iz peska. Čutiš moč v sebi. Odideš. In zdaj si tu. Odpri oči in pogledaj po prostoru. Dvigni roke in se pretegni.*

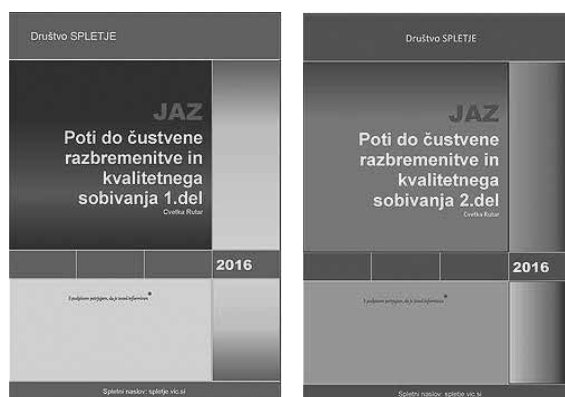
To je primer zgodbice, ki jo lahko ponavljamo ali pa jo vsakokrat malo spremenimo. Pomembno je, da znamo narediti ravno prav dolge premore, da imajo otroci čas za vizualizacijo.

## Sklep

Ob koncu leta, po končanem projektu, smo ugotovili, da naše delo ni bilo zaman. Učiteljica je povedala, da zdaj v tem razredu lažje dela, saj so učenci bolj umirjeni. Seveda je pripomoglo tudi sodelovanje staršev, ki so prav tako s svojo angažiranostjo na delavnicah spoznavali, kako lahko pripomorejo k boljšemu počutju vseh.

Zaradi pozitivnega rezultata sem ob koncu projekta izdala tudi priročnika z naslovom *JAZ – poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja*, v katerih so predstavljene obravnave besedil, ki sva jih uporabili, in zgodbice za fantazijska potovanja.

Morda bosta priročnika komu prišla prav kot izhodišče za samostojno ustvarjanje in razvijanje novih idej na tem področju. ■



Vir: Rutar, C. (2016). *Jaz : poti do čustvene razbremenitve in kvalitetnega sobivanja*. Dobrova: Društvo Spletje.



Iskrice

# Ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport

Neža Lončar  
Osnovna šola Louisa  
Adamiča Grosuplje

**Povzetek:** Učenci s posebnimi potrebami se izobražujejo v različnih izobraževalnih programih, pri tem pa jim skladno z individualiziranim programom prilagajamo tudi ocenjevanje pri predmetu šport. Učitelji morajo pri tem upoštevati primanjkljaje in močna področja ter pri učencu razvijati interes za kasnejše vseživljenjsko ukvarjanje s športom. Cilj raziskave je bil ugotoviti, kako učitelji, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami v prvem in drugem triletju, ocenjujejo svojo kompetentnost na področju ocenjevanja športa učencev s posebnimi potrebami, kateri so njihovi glavni cilji ocenjevanja, kako oblikujejo oceno ter kako sestavljajo kriterije ocenjevanja. V vzorec smo vključili 86 učiteljev razrednega pouka in športnih pedagogov, ki so v šolskem letu 2014/15 poučevali predmet šport od 1. do 5. razreda, pri tem pa so poučevali tudi učenca s posebnimi potrebami. Podatke smo obdelali z osnovno deskriptivno statistiko spremenljivk. Izsledki so pokazali, da 60 odstotkov učiteljev meni, da so kompetentni za ocenjevanje, vendar bi potrebovali dodatna znanja. Glavna cilja ocenjevanja znanja učencev s posebnimi potrebami sta motiviranje in spodbujanje učencev za nadaljnje šolsko delo ter posredovanje informacije o razvoju in napredku, pri ocenjevanju pa dajejo učitelji največ pozornosti napredku učenca. Učitelji pri ocenjevanju prilagajajo čas ocenjevanja in raven znanja. Vsak drugi učitelj pri ocenjevanju uporablja prilagojene pripomočke. **Ključne besede:** učenci s posebnimi potrebami, šport, ocenjevanje, kriteriji ocenjevanja. **Knowledge Assessment for Pupils with Special Needs in Physical Education Lessons. Abstract:** Pupils with special needs (PSN) receive education under various educational programmes; in accordance with the individualised programme, they are also assessed differently in physical education lessons. Teachers must take into account their deficiencies and their strong points, and develop in the pupil an interest for subsequent lifelong involvement in sport. The aim of the research was to determine how the teachers who are teaching pupils with special needs in the first and second triennia evaluate their own competences in assessing the sports performance of pupils with special needs; what their main assessment objectives are; how they form the mark; and how they prepare the assessment criteria. The sample encompassed 86 classroom teachers and physical education teachers who taught physical education lessons from the 1st to the 5th grade in the 2014/15 school year, also teaching a pupil with special needs. The data was processed with basic descriptive statistics for variables. Findings show that 60% of the teachers believe they are qualified to assess such pupils, but that they would require additional knowledge. The main objectives of assessing the knowledge of pupils with special needs are motivating and encouraging the pupils for further school work, and providing information on development and progress; during assessment, the teachers pay most attention to the pupil's progress. During assessment, the teachers adjust the time of assessment and the level of knowledge. Every other teacher uses adapted aids for assessment. **Key words:** pupils with special needs, sport, assessment, assessment criteria.



## Uvod

Skladno s 27., 28., 29. in 30. členom Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami je skupina, ki jo imenuje ravnatelj na šoli, dolžna izdelati individualizirani program, s katerim se določijo oblike dela na posameznih področjih oz. pri predmetih, načini izvajanja dodatne strokovne pomoči, prehajanje med programi ter potrebne prilagoditve pri organiziranju, preverjanju in ocenjevanju znanja ter pri napredovanju in časovna razporeditev pouka (Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami, 2011).

Vsak individualizirani program mora vključevati prilagoditve preverjanja in ocenjevanja znanja na posameznem področju oz. pri posameznem predmetu, saj s tem učencu omogočimo optimalen prikaz usvojenega znanja. Pri predmetu šport ocenjujemo gibalno in teoretično znanje, pri tem pa ne smemo pozabiti pomembnosti razvijanja ter spodbujanja znanj in vzgojnih ciljev, ki vplivajo na razvoj zdravega življenjskega sloga za kakovostno življenje. Pri ocenjevanju znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport moramo na začetku šolskega leta postaviti individualne cilje, poiskati vsebine, pri katerih bodo uspešni, diferencirati metodične postopke in poudarjati pomembnost njihovega osebnega napredka (Žakelj in Borstner, 2012).

## Predmet in problem

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011) in Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju v osnovni šoli (2013) opredeljujeta, da ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli poteka enako kot ocenjevanje vseh učencev, in sicer do 3. razreda je ocenjevanje opisno, od 3. razreda dalje pa je številčno, in sicer s petstopenjsko ocenjevalno lestvico, razen če z navodili za prilagojeno izvajanje programa osnovne šole niso določeni drugačni načini ocenjevanja znanja. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) pa s 7. členom učencu s posebnimi potrebami, usmerjenemu v izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo, ne glede na vrsto primanjkljaja, ovire oziroma motnje omogoča prilagajanje organizacije, načina

preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovne razporeditve. Vse prilagoditve morajo biti zapisane v individualiziranem programu učenca s posebnimi potrebami. Na podlagi Bele knjige o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (Krek in Metljak, 2011), Zakona o osnovni šoli (2006) in Zakona o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) je Strokovni svet za splošno izobraževanje pripravil Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, v katerih so navedena splošna priporočila prilagajanja preverjanja in ocenjevanja (Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo, 2008). Splošna priporočila niso dovolj, saj so primanjkljaji in ovire lahko zelo raznoliki, zato so učitelji mnogokrat pred izzivom, kako oceniti znanje učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport, še posebno kadar so gibalne ovire težje in težke. V raziskavi nas je zanimalo:

- ali učitelji menijo, da imajo dovolj strokovnega znanja za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport;
- kateri so glavni cilji učitelja pri ocenjevanju znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport;
- kako pogosto učitelji pri oblikovanju ocene učenca s posebnimi potrebami pri predmetu šport upoštevajo sodelovanje učencev pri pouku, obiskovanje športnih dejavnosti zunaj pouka, učenčev trud, učenčevo vedenje, napredek in znanje učenca ter interes učenca do predmeta šport;
- ali pri oblikovanju ocene sodelujejo tudi učenci s posebnimi potrebami;
- s kom sestavljajo kriterije za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport;
- s čim si učitelji pomagajo pri oblikovanju kriterijev ocenjevanja za učence s posebnimi potrebami;
- kako učitelji prilagajajo ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport.

## Metode dela

Uporabili smo kvantitativno empirično pedagoško raziskavo.



### Vzorec merjencev

Za potrebe raziskovanja smo oblikovali vzorec, ki so ga sestavljali razredni učitelji in športni pedagogi iz 11 slovenskih regij, ki so v šolskem letu 2014/15 poučevali predmet šport od 1. do 5. razreda in so poučevali učence s posebnimi potrebami. Vsak učitelj je poučeval vsaj enega učenca s posebnimi potrebami. Posebne potrebe učencev so bile raznolike in so razvidne v tabeli 1.

### Vzorec spremenljivk

V raziskavi smo uporabili vprašalnik, ki je zajemal podatke o učitelju (starost, spol, leto poučevanja) in vrsti primanjkljajev, ovir oziroma motenj učenca s posebnimi potrebami, oceno strokovne kompetentnosti na področju ocenjevanja, namen in cilje ocenjevanja učencev s posebnimi potrebami, oblikovanje ocene, kriterije za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami in prilagajanje ocenjevanja.

### Organizacija meritev

Marca 2015 smo na šolah pridobili privolitev ravnateljev, katerim smo podrobno predstavili namen in cilje raziskave. Po dogovoru so bili vprašalniki na šolo poslani v tiskani obliki oziroma so bili vročeni osebno. Dogovorili smo se za čas izpolnjevanja oziroma vračanja. Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo od 1. marca do 24. aprila 2015.

### Metode obdelave podatkov

Zbrane podatke smo obdelali z ustreznimi statističnimi postopki v programu IBM Statistical Product and Service Solutions (SPSS, različica 19.0.0.). Za analizo vsakega vprašalnika smo uporabili frekvenčno porazdelitev ( $f$ ,  $f\%$ ) atributivnih spremenljivk.

## Rezultati

### Ocena lastne kompetentnosti na področju ocenjevanja in želja po dodatnem znanju

Stalno strokovno izpopolnjevanje pri učiteljih spodbuja kompetentnost na danem področju. Učitelje se spodbuja, da se izobražujejo na različnih področjih, tudi na področju učencev s posebnimi potrebami. Učiteljem smo postavili vprašanje, ali menijo, da imajo dovolj znanja za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport. 60,5 % učiteljev meni, da imajo dovolj znanja, 39,5 % učiteljev pa je ocenilo, da nimajo dovolj znanja za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport. Učitelji želijo dodatna znanja, s čemer bi dobili konkretna navodila za posamezne skupine učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport, spoznali primere prilagojenih dejavnosti za posamezne vsebine, izmenjali izkušnje z drugimi učitelji, pridobili dodatno znanje o različnih možnostih ocenjevanja učencev s posebnimi potrebami pri

Tabela 1: Vrste primanjkljajev, ovir in motenj učencev s PP

Vrsta primanjkljajev, ovir oziroma motenj	F	f%
Učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja	21	24,4
Učenci z več motnjami	16	18,6
Učenci s čustvenimi in z vedenjskimi težavami	14	16,3
Gibalno ovirani učenci	10	11,6
Učenci z govorno-jezikovnimi motnjami	10	11,6
Slepi in slabovidni učenci oz. učenci z okvaro vidne funkcije	4	4,7
Dolgotrajno bolni učenci	4	4,7
Učenci z motnjami v duševnem razvoju	3	3,45
Gluhi in naglušni učenci	3	3,45
Učenci z avtističnimi motnjami	1	1,2
Skupaj	86	100,0

predmetu šport in pridobili dodatno znanje, koliko lahko učencu s posebnimi potrebami prilagodimo ocenjevanje in kako.

### Glavni cilji ocenjevanja pri predmetu šport

Najpomembnejši cilji pri ocenjevanju znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport so motiviranje in spodbujanje teh učencev za nadaljnje šolsko delo (65,1 %), posredovanje povratne informacije o razvoju in napredku (53,5 %) in pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje pouka (50,0 %). Spodbudno je dejstvo, da je kar 80,2 % učiteljev izbralo cilj *pridobitev informacije za sprotno spremljanje napredka pri učencu s posebnimi potrebami* kot najbolj pomembnega oziroma pomembnega. Zaskrbljujoče pa je, da je 34,9 % učiteljev cilj *pridobitev ocene* izbralo kot najbolj pomemben oziroma pomemben cilj.

### Oblikovanje ocene

Učitelje smo vprašali, kako pogosto pri oblikovanju ocene učenca s posebnimi potrebami pri predmetu šport upoštevajo sodelovanje učenca pri pouku športa, obiskovanje športnih dejavnosti zunaj pouka, učenčev trud in vedenje, njegov napredek, znanje in interese za predmet šport. Pri oblikovanju ocene učenca s posebnimi potrebami pri predmetu šport učitelji vedno upoštevajo učenčev trud (77,9 %) in njegov napredek (86,1 %), vedno oziroma pogosto pa upoštevajo sodelovanje pri pouku (88,4 %) in učenčevo znanje (79,0 %). Pri oblikovanju ocene 7,0 % učiteljev le redko upošteva znanje. Učenci s posebnimi potrebami se pogosto udeležujejo v gibalno-športnih dejavnostih zunaj šolskega programa, ki so prilagojena in razvijajo njihova močna področja zunaj pouka, vendar kar 61,5 % učiteljev to redko upošteva oziroma nikoli ne upošteva pri oblikovanju ocene učenca s posebnimi potrebami pri predmetu šport.

V nadaljevanju nas je zanimalo, kako pogosto se učitelji po ocenjevanju znanja skupaj z učenci s posebnimi potrebami pogovorijo o oceni. Spodbudno je, da se kar 89,5 % učiteljev z učenci vedno oziroma pogosto pogovori o rezultatih ocenjevanja. Učenci tako ne dobijo ocene le v številčni obliki, ampak dobijo hkrati povratno informacijo, pri tem pa kar 98,8 % učiteljev vedno oziroma pogosto pove učencem, kako morajo vaditi in kaj, da

bodo napredovali. Ob pogovoru 76,8 % učiteljev z učencem s posebnimi potrebami ugotavlja vzroke za majhen ali velik napredek. Vključevanje učencev v proces oblikovanja ocene pri njih spodbuja razvoj samovrednotenja, a rezultati, ki smo jih dobili z raziskavo, kažejo, da učitelji učence zelo redko vključujejo v proces oblikovanja ocene; 31,4 % učiteljev vključuje učence občasno, 25,6 % pa pogosto. Učiteljeva dolžnost je, da učence vedno pred ocenjevanjem seznanijo s kriteriji in rezultati ocenjevanja (89,5 %). S predstavitvijo kriterijev pred ocenjevanjem pa učencem hkrati povemo, kaj pri ocenjevanju pričakujemo od njih. Sočasno pa moramo učencem povedati, zakaj nekaj počnemo in čemu je to namenjeno, saj lahko učenec le tako osmisli, zakaj nekaj počne. Rezultati so pokazali, da 80,2 % učiteljev učencem pred ocenjevanjem vedno pove, kaj pri ocenjevanju pričakuje, 93,0 % učiteljev pa učencem vedno oziroma pogosto pove, zakaj nekaj počnejo.

### Načini prilagajanja ocenjevanja znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport

Ugotovili smo, da 72 % učiteljev prilagaja čas ocenjevanja (npr. čas ocenjevanja v več manjših sklopih, dobri dnevi), 66 % uporabi prilagojene kriterije znanja (slabša tehnika izvedbe zaradi primanjkljaja). 64 % učiteljev izbere ustrezen način preverjanja (praktično ali ustno preverjanje znanja), vsak drugi učitelj pa uporablja prilagojene pripomočke (mehkejša žoge, baloni).

### Sestavljanje kriterijev znanja za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport

Individualni program učenca s posebnimi potrebami mora vsebovati prilagojene kriterije za ocenjevanje za posamezne predmete. Učitelji lahko kriterije sestavljajo sami ali v timu. Učitelje smo vprašali, ali sestavljajo kriterije za ocenjevanje sami, v timu ali drugače. Samostojno sestavlja kriterije 44,20 % učiteljev, več kot polovica učiteljev (53,50 %) pa sestavlja kriterije v timu; 2,3 % učiteljev je odgovorilo, da nimajo posebnih kriterijev za ocenjevanje in da občasno sestavljajo kriterije sami oz. po potrebi v sodelovanju s športnim pedagogom. Pri odgovoru *v timu* smo učitelje vprašali, s kom v timu sestavljajo kriterije. Največ jih sodeluje s svetovalno službo (N = 13),



deset učiteljev jih sestavlja v aktivu, enajst učiteljev jih sestavlja z učiteljem/učiteljico v paralelki. Drugi sodelujejo v okviru skupine, ki pripravlja individualizirani program za otroka (N = 4), dva učitelja sestavljata kriterije v sodelovanju s športnim pedagogom in svetovalno službo, štiri učitelji sestavljajo kriterije le v sodelovanju s športnim pedagogom.

Velika večina učiteljev (91,1 %) si pri oblikovanju kriterijev pomaga s standardi iz učnega načrta, najmanj učiteljev pa si pomaga s spletnimi viri (9,30 %). 16 (18,60 %) učiteljev je izbralo odgovor *drugo* (pomagajo si z izmenjavo izkušenj, s sprotno spremljavo napredka, devet učiteljev si pomaga s poglobljeno globalno oceno učenca iz individualnega programa).

### Razprava in sklep

Kot navaja Bratož (2004), moramo učencu s posebnimi potrebami oblikovati razmere, ki omogočajo upoštevanje njegovih individualnih potreb v vseh fazah učnega procesa – tudi pri ocenjevanju –, s tem mu omogočamo doseganje maksimalnih individualnih dosežkov. Ocenjevanje je zadnja faza učnega procesa; glavna cilja ocenjevanja naj bi bila pridobitev povratne informacije o razvoju in napredku ter pridobitev informacije za lažje načrtovanje in vodenje pouka. Z raziskavo smo ugotovili, da so učiteljevi najpomembnejši cilji ocenjevanja motiviranje in spodbujanje učencev s posebnimi potrebami za nadaljnje šolsko delo ter posredovanje povratne informacije o razvoju in napredku; s temi rezultati delno potrjujemo hipotezo. Z raziskavo nismo potrdili, da bi bil učiteljev najpomembnejši cilj pridobitev ocene, kar je zelo spodbudno, saj s tem pri učencih zmanjšujemo učenje in trud le za oceno. Kot navajata Krek in M. Metljak (2011), daje ocenjevanje učitelju povratno informacijo, hkrati pa tudi napotke za nadaljnje načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Učitelji so potrdili, da ocenjevanje uporabljajo tudi kot pridobitev povratne informacije za lažje načrtovanje in vodenje pedagoškega procesa.

Učitelj mora pri oblikovanju ocene učenca s posebnimi potrebami pri predmetu šport upoštevati znanje in napredek. S tem učitelj učencu pokaže, da spremlja njegovo delo, napredek in trud, hkrati pa oceni tudi njegovo znanje. Ocena ima za učenca tudi vzgojno vlogo, saj z njo ugotovi, da sta lasten napredek in uživanje v športu pomembnejša od

rezultata (Štemberger, 1995; 1996). Učitelji bi morali pri učencih s posebnimi potrebami spodbujati zunajšolsko ukvarjanje s športnimi dejavnostmi, učencu pa bi ob tem morali pokazati, da vidijo njegov trud in napredek. Učenec s posebnimi potrebami, ki se zunaj pouka ukvarja z dejavnostmi, lahko o dejavnostih, ki pozitivno vplivajo na njegovo motnjo, primanjkljaj oziroma na oviro, vodi dnevnik, učitelj pa lahko z njim spremlja trud in napredek.

Učiteljeva dolžnost pri ocenjevanju znanja je, da učenca pred ocenjevanjem seznanji s kriteriji ocenjevanja in pove, kaj pričakuje od njega; le tako se lahko izogne napakam pri ocenjevanju. Učenčeva pravica pri ocenjevanju je, da od učitelja dobi pojasnilo o pridobitvi določene ocene, to pa lahko učitelji stori le ob vnaprej pripravljenih kriterijih. Izmenjava izkušenj, načrtovanje v aktivu, strokovno izpopolnjevanje in uporaba različnih virov učiteljem omogočajo profesionalni razvoj ter kakovostno načrtovanje in izvajanje pouka. Z raziskavo smo ugotovili, da učitelji kriterije za ocenjevanje najpogosteje sestavljajo v timu, in sicer v aktivu ter v sodelovanju s svetovalno službo. To kaže na fleksibilnost učiteljev, da poiščejo pomoč na področjih, na katerih nimajo dovolj strokovnega znanja.

Rezultati raziskave so pokazali, da si večina učiteljev, posamezniki in učitelji, ki načrtujejo v timu, pri oblikovanju kriterijev največkrat pomagajo s standardi znanja iz veljavnega učnega načrta za predmet šport.

Učitelji se morajo na svoji profesionalni poti stalno strokovno izpopolnjevati na različnih področjih. Eno izmed njih je tudi delo z učenci s posebnimi potrebami. Učitelji, ki so sodelovali v raziskavi, menijo, da imajo dovolj znanja za ocenjevanje znanja učencev s posebnimi potrebami pri predmetu šport.

Ugotavljamo, da učitelji, vključeni v raziskavo, najpogosteje prilagajajo čas ocenjevanja, pa tudi kriterije ocenjevanja (teoretično in praktično). Učitelji se premalo zavedajo, da pri športu ne ocenjujemo samo praktičnega znanja, temveč preverjamo tudi teoretične vsebine. Zaradi primanjkljaja je to mogoče edina možnost preverjanja znanja. Tudi ocenjevanje predvaja določene praktične prvine je lahko rešitev.

Izvedba raziskave na večjem vzorcu bi prinesla reprezentativnejše rezultate, vendar moramo

opozoriti, da velika večina učencev, ki so pozneje identificirani kot učenci s posebnimi potrebami, v prvem razredu in v prvi polovici drugega razreda, še nima odločbe o usmerjanju ali pa so v postopku usmerjanja. V raziskavo smo zajeli samo učence, ki imajo odločbo o usmerjanju ali so v postopku usmerjanja.

Raziskavo bi bilo smiselno ponoviti na večjem vzorcu, vzorec pa bi razširili na učence s posebnimi potrebami od prvega do devetega razreda. Tako bi primerjali načine prilagajanja ocenjevanja in uresničevanja individualiziranega programa na razredi in predmetni stopnji. ■

#### Viri in literatura

1. Bratož, M. (2004). Integracija učencev s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V: Š. Krapše (ur.), *Otroci s posebnimi potrebami* (str. 9–49). Nova Gorica: Melio, d. o. o., Založba Educa.
2. Krek, U. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
3. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RS, št. 52. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?sop=2013-01-1988> [21. 6. 2013].
4. Strokovni svet za splošno izobraževanje (2008). *Navodila za izobraževalne programe s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo za devetletno osnovno šolo*. Dostopno na: [https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFJAAahUKEwifhc fR4q\\_HAhVL2xoKHYByA1s&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fdoc%2F210911075800\\_\\_pp\\_prilagojeno\\_izvajanje\\_programa\\_os\\_maj.doc&ei=4qTRVZ-MlCu2a4DljdgF&usq=AFQjCNGEFrftNK7KRGXIVft-dCSkaysJZQ&sig2=1hs030hocxYGT5Bx7i7Zg&bvm=bv.99804247,d.d2s](https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0CB8QFJAAahUKEwifhc fR4q_HAhVL2xoKHYByA1s&url=http%3A%2F%2Fwww.zrss.si%2Fdoc%2F210911075800__pp_prilagojeno_izvajanje_programa_os_maj.doc&ei=4qTRVZ-MlCu2a4DljdgF&usq=AFQjCNGEFrftNK7KRGXIVft-dCSkaysJZQ&sig2=1hs030hocxYGT5Bx7i7Zg&bvm=bv.99804247,d.d2s).
5. Štemberger, V. (1995). Opisno ocenjevanje otrokovih dosežkov pri športni vzgoji. V: *Opisno ocenjevanje – teoretična izhodišča in praktični napotki za opisovanje dosežkov pri posameznih predmetih* (str. 128–133). Novo mesto: Pedagoška obzorja.
6. Štemberger, V. (1996). Opisno ocenjevanje pri športni vzgoji v osnovni šoli. *Šport*, 44(4), 8–10.
7. Zakon o osnovni šoli /ZOs-n-UPB3/ (2006). Uradni list Republike Slovenije, št. 81. Dostopno na: [http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775#!Zakon-o-osnovni-soli-\(uradno-precisceno-besedilo\)-\(ZOs-n-UPB3\) \[24. 1. 2015\]](http://www.uradni-list.si/1/content?id=74775#!Zakon-o-osnovni-soli-(uradno-precisceno-besedilo)-(ZOs-n-UPB3) [24. 1. 2015]).
8. Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPP-1/ (2011). Uradni list Republike Slovenije, št. 58. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=201158&stevilka=2714> [23. 1. 2015].
9. Žakelj, A. in Borstner, M. (ur.). (2012). *Razvijanje in vrednotenje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



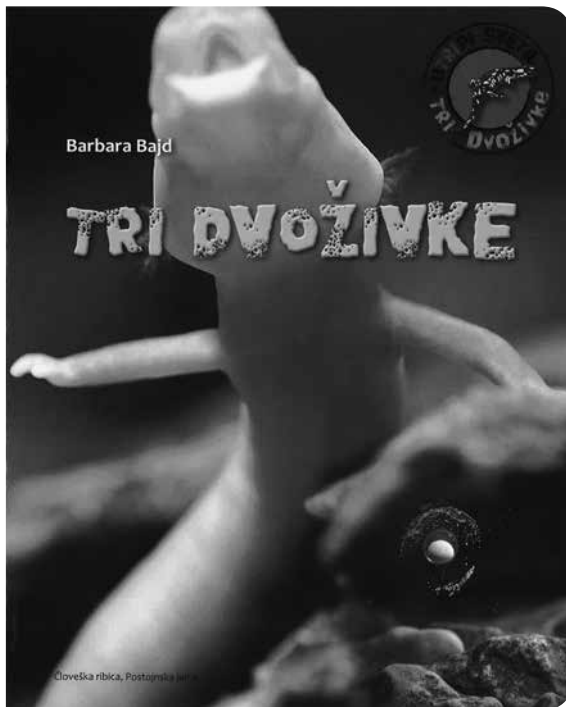


Iskrice

# Predstavitev knjige Barbare Bajd *Tri dvoživke*

Kristina Prosen  
Škofijska gimnazija Vipava

**Bajd, B. (2016) Tri dvoživke. Ljubljana: Hart.  
32 strani  
cena: 12,90 EUR**



V slikanici *Tri dvoživke* avtorice Barbare Bajd spoznamo radovednega Blaža in njegovo babico, ki na skupnih izletih v naravi opazujeta dvoživke: zeleno žabo, navadnega močerada in človeško ribico. Blaž babici postavlja najrazličnejša vprašanja, na katera le-ta zavzeto in resno odgovarja. Avtorica v treh zgodbah, ki govorijo o izletih vnuka in babice, opiše telesne značilnosti izbranih dvoživk, njihov življenjski prostor, način razmnoževanja, ogroženost, zanimivosti in posebnosti. Opisani so naravoslovni pojavi in z njimi povezane pojmi, ki so izbrani premišljeno ter strokov-

no natančno in so jedrnato razloženi na zanimiv, razumljiv in realističen način. Kljub temu zgodba ostaja zanimiva in naravna. Kar predstavljamo si lahko fantiča, ki se sklanja k navadnemu močeradu na gozdni poti ter sprašuje in posluša babico z največjim zanimanjem in otroško radovednostjo.

Avtorica na več mestih opozarja na napačne predstave in jih poskuša odpravljati. Ob strani besedila so nanizana vprašanja za utrjevanje prebranega, za razmislek, lahko pa tudi kot predlogi za dejavnosti. Slikanico dopolnjujejo nazorne risbe in fotografije, ki bralcu olajšajo razumevanje prebranega. Vsaka od treh zgodb se zaključi s poglavjem Zanimivosti, kjer so zbrana različna dejstva o vrstah, ki pripadajo isti skupini kot v babičini zgodbi predstavljena dvoživka. Sledi pa še poglavje Kaj znam, ki vsebuje različne naloge za mlade bralce.

Poleg staršev in starih staršev, ki bodo o Blaževih dogodivščinah mladim raziskovalcem prebirali doma, lahko knjižico pri svojem delu uporabijo tudi učitelji in vzgojitelji. Mlajši učenci, ki šele vstopajo v svet branja in naravoslovne pismenosti, bodo verjetno potrebovali več podpore učitelja in dejavnosti, ki jim bodo približale dvoživke in omogočile tvorjenje pravih naravoslovnih predstav in stališč. Starejši učenci pa se bodo ob prebiranju zgodb že lahko urili v samostojnem učenju, obvladovanju različnih bralno-učnih strategij in tako razvijali kompetenco učenja učenja ter raziskovali svet okoli sebe.

Pri poučevanju naravoslovnih vsebin sledimo dvema temeljnima načeloma, in sicer od znanega k neznanemu in od makroskopskega k mikroskopskemu (Glažar in Devetak 2014). Neposredno opazovanje živali (dvoživk) je pomembna stopnja pri usvajanju celostnega naravoslovnega znanja.

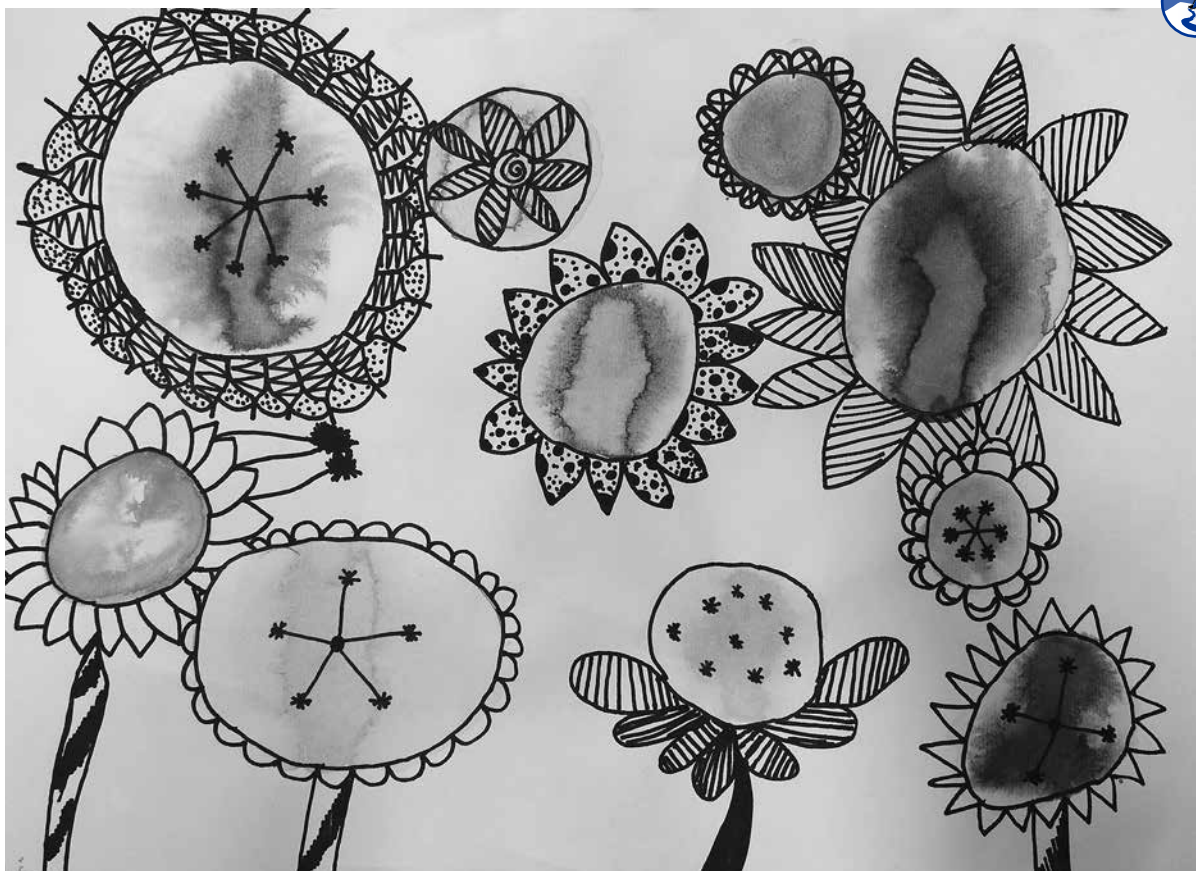
Samostojno in vodeno opazovanje pa učencem omogoči neposredne izkušnje in porajajo se jim mnoga vprašanja (Tomažič 2014). Pričujoča knjižica je lahko vir odgovorov kot tudi izzivov za nadaljnje raziskovanje.

Vse dvoživke so v Sloveniji zavarovane živali. Skladno z Uredbo o zavarovanih prosto živečih živalskih vrstah (Uradni list RS 46/2004 z dopolnitvami) lahko izobraževalne ustanove za namene izobraževanja odvzamejo iz narave največ deset osebkov zavarovanih vrst (dvoživk) hkrati. V primeru dvoživk je prepovedan odvzem nižinskega urha, navadne česnovke, laške žabe in človeške ribice. Obdobje ujetništva pri dvoživkah naj ne bi bilo daljše od dveh do treh tednov. V zgodbi

Blaž prijemlje v roke močerada in žabo. Za varno rokovanje z dvoživkami je nekaj priporočil, ki jih avtorica ne izpostavlja, zapisanih v dokumentu, dostopnem na naslovu [www.siit.eu/images/slovenia/rokovanje-z-dvozivkami\\_2013-04-03.pdf](http://www.siit.eu/images/slovenia/rokovanje-z-dvozivkami_2013-04-03.pdf). ■

#### Viri in literatura

1. Bajd, B. (2016). *Tri dvoživke*. Ljubljana: Hart.
2. Tomažič, I. (2014). *Od opazovanja do raziskovanj. Zbirka posodobitve pouka v osnovnošolski praksi Naravoslovje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [www.zrss.si/digitalnaknjiznica/pos-pouka-os-naravoslovje](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/pos-pouka-os-naravoslovje) (5. 12. 2016).
3. Glažar, S. A., Devetak, I. (2014). *Trojna narava naravoslovnih pojmov. Zbirka posodobitve pouka v osnovnošolski praksi Naravoslovje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [www.zrss.si/digitalnaknjiznica/pos-pouka-os-naravoslovje](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/pos-pouka-os-naravoslovje) (5. 12. 2016).





# Začetno naravoslovje – kemija

Krnel, D. (2016). *Začetno naravoslovje – kemija*, Ljubljana: Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani.

88 strani

cena: 14,00 EUR



Jeseni pred novim šolskim letom 2016/17 je pri založbi Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani izšla knjiga z naslovom *Začetno naravoslovje – kemija*, avtor je izredni profesor za didaktiko naravoslovja na tej fakulteti, dr. Dušan Krnel. Učbenik je predvsem namenjen študentkam in študentom programa Predšolske vzgoje pri predmetu *Začetno naravoslovje*. Uporaben pa je tudi kot študijsko gradivo za študentke in študente programa Razrednega pouka pri predmetu didaktika naravoslovja in seveda za vse tiste vzgojiteljice in vzgojitelje ter učiteljice in učitelje, ki si želijo osvežiti znanje s tega področja. Vsebine učbenika niso ponovitev osnovnošolske ali srednješolske kemije. Zajete so tiste vsebine, ki omogočajo izvajanje kurikula za vrtce s področja narave in vsebine, ki jih predpisuje učni načrt za predmet *Spoznavanje okolja*. Zato je učbenik usmerjen na

razvoj pojma »snov« v predšolskem obdobju in v prvih letih šolanja. Obravnava in razlaga odnos med predmetom in snovjo, opredeljuje lastnosti snovi in postavi ločnico med lastnostmi predmeta in lastnostmi snovi, kar je predpogoj za nadaljnje učenje in spoznavanje snovi. Predstavi delitev snovi po stanjih – trdno, tekoče in plinasto – ter spreminjanje stanj ob spremenjenih pogojih. Opisuje zmesi in njihovo ločevanje. Od tu nadaljuje s spoznavanjem snovi, ki so otrokom najbližje: prst in kamnine, voda in zrak. Ob opisovanju in razlagi teh snovi in procesov, ki so z njimi v povezavi, je omenjena in deloma globlje predstavljena tudi okoljska problematika: ozonska luknja, topla greda, onesnaževanje in odpadki. Nekateri pojmi in pojavi, za katere po dolgoletni učiteljski praksi avtor meni, da jih je treba osvežiti, poglobiti ali bolj razumljivo predstaviti, ker so pomembni za razumevanje vsakdanjih pojavov v otrokovem življenju, so obravnavani poglobljeno na nivoju delcev, osnovnih gradnikov snovi. V teh delih je besedilo obogateno s slikami in risbami.

Učbenik sledi tradiciji konstruktivizma, zato je nekaterim poglavjem dodana rubrika »Kaj pa otroci?«. V njeni je predstavljen razvoj nekaterih pojmov ali začetne naivne ideje otrok in težave pri naravoslovnem razumevanju pojavov, s katerimi se otroci srečujejo.

Posebno poglavje je namenjeno razvoju naravoslovnih postopkov in razvoju naravoslovnega mišljenja v predšolskem obdobju in prvih letih šolanja. Izpostavljene so aktivnosti, ki ta razvoj spodbujajo, razvijajo in povezujejo z drugimi področji izobraževanja in otrokovega razvoja.

Čeprav je bil avtor pri učbeniku omejen na obseg predmeta v študijskem programu, je skušal pogleda na začetno naravoslovje podati čim bolj celovito, zato je v sicer drobno knjižico vključeno tudi poglavje o vlogi vzgojitelja in učitelja: »Kakšno naj bo začetno naravoslovje?«, in o naravoslovju na splošno: »Kako nastaja znanost?«. ■





# Roditeljski sestanek kot priložnost za ustvarjanje partnerstva

Maja Bela  
Osnovna šola Gorišnica

**Povzetek:** Dobro sodelovanje med šolo in domom – med učitelji in starši sodi med pomembne kazalce kakovostnega vzgojno-izobraževalnega dela. Partnerstvo postaja vse bolj razširjen koncept in tudi sodobna šolska politika si prizadeva za razvoj partnerskega odnosa med domom in šolo in na ta način prispevati k boljši kakovosti življenja v šoli, ki bo v korist vseh udeležencev. V prispevku predstavljam del vsebin, ki so me na Osnovni šoli Gorišnica vodile pri načrtovanju in izboljševanju sodelovanja s starši v primeru roditeljskega sestanka. **Ključne besede:** sodelovanje, starši, učitelji, roditeljski sestanek, osnovna šola. **Parent-Teacher Conference as an Opportunity to Create a Partnership. Abstract:** Good cooperation between the school and home – between the teachers and parents – is one of the important indicators of the quality of educational work. Partnership is becoming a widely used concept; contemporary school policy is attempting to develop a partnership between the home and the school, and thus contribute to the higher quality of life in school, which would benefit all those involved. In the paper, I present some of the contents that guided me in planning and improving my cooperation with parents during a parent-teacher conference at the Gorišnica Primary School. **Key words:** cooperation, parents, teachers, parent-teacher conference, primary school.

## Uvod

Vedeti moramo, da starši ne prihajajo v šolo zgolj po informacijo ali mnenje učitelja, pač pa želijo biti slišani, razumljeni ter želijo vplivati. Odnos med šolo in starši naj bo enakopraven, partnerski. Ko se otrok vključi v šolo in šolski sistem, se družina ne odpove odgovornosti za svojega otroka. Šola je le inštitucija, v katero se otrok vsak dan skozi več let vključuje. Njegovo izhodišče je še vedno družina, dom. »Skrb za izobraževanje otrok torej ni skrb države, pač pa skrb, dolžnost in odgovornost staršev. Država je dolžna le poskrbeti za pogoje, da se skrb staršev lahko realizira« (Resman 1992b, str. 136). Zato imajo starši še kako pravico kaj reči o šoli, o njenem delu, še posebej v osnovnošolskem izobraževanju. Kadar učitelj in starši dobro sodelujejo, otroci/učenci to povezanost čutijo in se skladno s tem

tudi odzivajo. Čutijo in temu primerno pa se odzivajo tudi, ko ugotovijo, da staršem ni mar za to, kaj se z njimi dogaja v šoli in ko niti učitelja ne zanima, kaj se z njimi dogaja doma. Zato je pomembno, da jim prisluhnemo in ne drvimo skozi snov, kadar opazimo upad motivacije pri pouku. Sama vsako jutro pričakam učence pri vratih in jim pred vstopom v razred stisnem roko ter zaželim lep začetek dneva. Pogosto je dovolj pogled, da ugotovim trenutno razpoloženje posameznika, in hkrati beseda, da to razpoloženje dvignem na želeno raven.

Starši, ki so zadovoljni z otrokovim napredkom pri učenju in splošnem razvoju, z zadovoljstvom gledajo tudi na učitelja in njegovo delo, kar jih zbližuje s šolo in učitelji. Otrokov uspeh in napredovanje sta torej motivacijski faktor sodelovanja staršev s šolo. To načelo me vodi skozi vse faze delovanja v razredu. Poskrbim, da so zapiski urejeni in čitljivi,



da snov sproti utrjujemo in pomembne informacije zapišemo v beležko. Kadar začutim težave pri posamezniku, ne čakam predolgo. Redno obveščam starše o napredku učenca in vodim portfolio za vsakega posebej.

Redni stiki z učitelji (vendar ne samo prek domačih nalog) staršem pomagajo spoznati učitelje kot osebnosti in razumeti zahtevnost njihovega dela. Dokler starši ob stikih ne doživijo tovrstne osebne izkušnje, toliko časa bodo o učitelju in njegovem delu govorili v obliki splošnih polresnic ali stereotipov, ki so si jih oblikovali v preteklosti ali se širijo med ljudmi. To pa lahko povzroči precejšnje težave pri učencih, ki se bojijo vzpostaviti stik z učiteljem. Ostajajo zaprti, pri urah so tiho in ne sodelujejo. Dandanes nam tehnologija omogoča takojšnje informiranje in skoraj stalno pripravljenost ter dostopnost učiteljev. Vsak pa se odloča zase, kako blizu je pripravljen spustiti starše otrok, ki jih poučuje. E-pošta pripomore k nemoteni komunikaciji v vseh trenutkih in kadar je to najbolj potrebno. To staršem tudi povem. Vedo, da sem jim na razpolago in se lahko name obrnejo, kadarkoli so v stiski. Zgodilo se je, da je učenka prišla domov in so starši šele popoldne izvedeli za konflikt med njo in sošolcem. Znašli so se v nemoci in prosili, da se oglasim po telefonu. Seveda sem to nemudoma storila, čeprav je bilo »delovnega« dne že konec. Nikoli nisem takih odločitev obžalovala, saj vem, da so bili hvaležni in da se je situacija rešila prej kot če bi čakala do naslednjega dne ali celo čez vikend. Prav tako nisem nikdar imela občutka, da mojo »pripravljenost« izkoriščajo. Celu nasprotno – name so se spomnili ob zelo posebnih trenutkih, kot so praznovanja rojstni dni otrok, in kdaj poslali kakšno fotografijo otrok, ki so mi veselo mahali v pozdrav. Takrat sem začutila, da je naše sodelovanje resnično pristno in zgrajeno na zdravih temeljih.

Ni mi težko poslati dobre misli in lepe želje ob začetku praznikov. Pred napornimi sklopi jih še posebej obvestim o datumih ocenjevanj in priložim program kulturnega dne. Najbolj pa se veselijo, kadar pripnem še fotografijo iz razreda, kjer je očitno, da njihovi otroci v šoli uživajo.

Na začetku šolskega leta je zaradi selitve razred zapustil eden od otrok. Ko smo obravnavali učno snov »pisanje pisma«, sem to priložnost seveda izkoristila za to, da je učenec dobil pisma od nekdanjih sošolcev. Deček, ki mu je bilo v novem

okolju sicer resnično težko, jih je bil zares vesel. Torej so stiki v vsaki obliki pomembni in treba jih je ohranjati.

Pred kakšnim mesecem se je huje poškodovala mamica enega od učencev. Razred je brez pomisleka izdelal čudovit album s prekrasnimi risbami zanjo. Gospa je takoj poslala ganljivo pismo, kjer se je zahvalila za lepo gesto in pomoč pri hitrejšem okrevanju. Neprecenljiv pa se mi je zdel sijaj v očeh sina, ki ga je močno skrbelo za mamico. Vsakemu sošolcu je posebej povedal, kaj ima rada; rože, rdečo barvo ... Takrat spoznaš, kako malo je potrebno, da neguješ in gradiš dober odnos s starši.

## Roditeljski sestanek kot priložnost za ustvarjanje partnerstva

V slovenskih šolah je uveljavljenih več formalnih in neformalnih načinov sodelovanja šole s starši. Po Zakonu o osnovni šoli formalna srečanja, kot so govorilne ure in roditeljski sestanki, spadajo pod obveznost učiteljev, za nekatera neformalna srečanja oziroma sodelovanja pa se šole odločajo interno.

Formalne oblike sodelovanja določa zakonodaja, ki natančno opredeli svet staršev, roditeljske sestanke in govorilne ure ter dodaja »druge oblike sodelovanja«, ki pa niso natančno opredeljene. Tudi pisna sporočila so formalna oblika komuniciranja med šolo in domom, saj je v devetletni osnovni šoli uzakonjeno pisno sporočanje staršem o otrokovem napredku po vsakem ocenjevalnem obdobju. Vsebina sporočil so lahko tudi vabila ali obvestila. V nižjih razredih osnovne šole je učiteljev pisni komentar določenega izdelka posameznega učenca povratna informacija o učenčevemu dosežku; starše z njim obvešča o dosežku in napredku njihovega otroka. Pogosto komentar vključuje tudi navodilo za izboljšanje dosežka. Vprašala sem se, kako prerasti formalizem na teh sestankih in kako spodbuditi aktivno sodelovanje staršev. Želela sem, da me sprejmejo kot partnerja, mi zaupajo in spregovorijo o svojih pričakovanjih, pogledih, izrazijo svoje mnenje in po lastni presoji spregovorijo o stiskah in težavah, jaz pa jim bom ponudila podporo pri premagovanju le-teh.

Zato sem se odločila, da roditeljski sestanek v 5. razredu pripravim nekoliko drugače. Najprej smo staršem po e-pošti poslali vabilo.

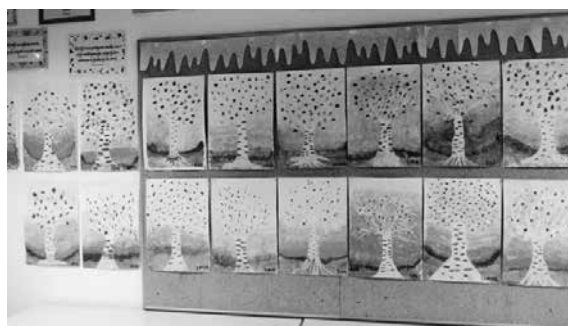


### Priprava prostora

Učilnico sem spremenila v prijeten prostor za druženje. Pripravila sem razpoložljivo glasbo in na tablo napisala lepo misel. Del table tudi sicer vsak teden krasi nova podoba. Na platno lahko projiciramo tudi fotografije iz oddelka.



Spremenila sem klasično postavitve klopi: oblikovala sem več omizij, saj sem načrtovala delo v manjših skupinah. Na sredino sem postavila preprogo, kjer so se med sestankom posedli učenci. Skupaj smo pripravili mizice tako, da smo s starši lahko začeli takoj ustvarjati. Vsakega je čakal velik čopič in gobica, pa krpica in podlaga. Učenci so v lončke nalili še tempera barve in vodo za čiščenje. Panoje učilnice so krasili izdelki učencev.





## Izvedba roditeljskega sestanka

**1. Uvod (5 minut):** pozdrav in predstavitev namena sestanka. Tokrat smo se pogovarjali o izvedbi kolesarskega izpita in končni ekskurziji.

A starši so hitro ugotovili, da bo ta dan drugačen od drugih srečanj. S strahom so se ozirali po likovnem materialu in se vnaprej opravičevali, da so že pozabili, kako se riše. Pomirila sem jih, da se lahko zanesejo na svoje otroke, ki jim bodo suvereno pomagali skozi »kalvarijo« slikanja. Učenci so ponosno stali ob svojih domačih in jih zalagali z vsemi napotki. Ob tej priložnosti moram povedati, da je bil sestanek obiskan v popolnosti, v več primerih sta se udeležila oba starša.

## Likovna delavnica – LAMPIJONI (Zvezdno nebo)

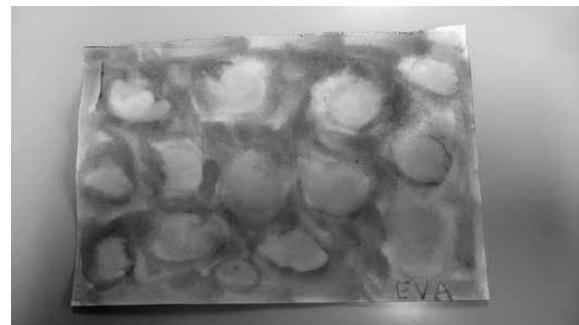
### Pripoved

Aktivnost sem začela s pripovedjo. Ugasnila sem luči in prižgala svečke. Izbrala sem odlomek radijske igre o Zvezdici Zaspanski.

... Zvečer, ko se mi že po malem odpravljamo spat, se na nebu zvezde zbude. Otrokom uspavanke pojo, mornarjem kažejo pot skozi valove morja, in pesnikom svetijo v srce, da jim laže izpod peresa teče rima. Če vas ni strah, pojdimo zdaj pogledat nebo, kaj zvezde počno...

### Slikanje mokro na mokro

Pri tej tehniki uporabljam trši papir. Močila sem ga v banjici pred seboj, učenci pa so nanj čakali v koloni pred katedrom. S pesmijo (Rastla je jelka) so ga delili staršem, ki so komaj čakali, da se lotijo dela. Slikali so zvezde. Na obrazih se jim je risal nasmeh in takrat sem vedela, da mi jih je uspelo, vsaj za trenutek, vrniti nazaj v 5. razred.



Zelo so uživali. Oče enega od otrok je vprašal, če lahko naslika še en izdelek.

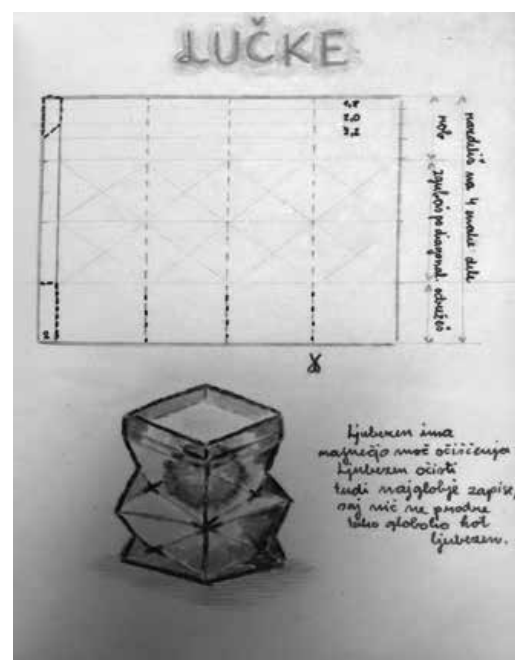
Na tem mestu se je naša delavnica končala.

Starši niso vedeli, da so pripravili podlage za lampijone, ki so jih učenci kasneje zgubali zanje, kot darilo ob novoletnih praznikih.

## Gubanje lučke (je sledilo v prihodnjih urah LUM)

Ko so se izdelki dobro posušili, sem jih obtežila in pustila nekaj dni, da se lepo poravnajo. Nato sem pripravila mešanico belega olja in nekaj kapljic eteričnega ter ponudila otrokom, da so dobro preprijili slike svojih staršev. Na ta način so dosegli prosojnost papirja. Spet smo izdelke pustili čez noč in počakali, da se papir posuši. Odvečno olje sem obrisala.

Gubali so skupaj z mano, vsak korak posebej.



Najprej smo izmerili list in ga razdelili na 4 enake dele po dolžini. Potem smo ga prepognili do polovice in še enkrat do polovice ter dobili 4 dele po širini (rob smo pustili zunaj).



Vsak pregib smo utrdili še z ravnilom na obeh straneh. Nato smo razdelili zgornji del na četrtine, kot kaže slika. Vsak rob je nekoliko širši, ker se prepognejo en v drugega. Potem smo s svinčnikom označili najprej diagonale in jih nato gubali. Učenci sp spodnje dele prerezali s škarjami, da je bilo oblikovanje diagonal še lažje. Zgornji rob lučke so namazali z mekolom in ga prepogibali 3-krat, obtežili in počakali. Dele, ki so na sliki temno črtkani, so odrezali. List so po širini spojili in zalepili dno, eno stranico preko druge. Zdaj je lučka že dobivala svojo podobo. Izdelek smo obtežili in ga pustili do naslednjega dne. Točke, kjer so na slikah temni križci, smo izbočili in nasprotno ploskve potisnili navznoter. In lučka je dobila svojo končno podobo.

## 2. Osrednji del

### Predstavitve aktualne situacije in dela v oddelku:

učna uspešnost učencev, težave pri posameznih predmetih in ukrepi v zvezi s tem, značilnosti oddelka kot skupnosti: pozitivne značilnosti, šibke točke v oddelku ...

**Usposabljanje za kolesarski izpit:** predstavitev ciljev in vsebin, način dela ter opis tehnične strani izvedbe. Predstavitev prometno varnostnega načrta šole, v kolikor z njim še niso seznanjeni. Govorili smo o tem, kako učenci prihajajo v šolo, in o pomenu trajne mobilnosti; na kaj morajo biti pozorni, ko otroke pripeljejo v šolo, in kakšna so pravila obnašanja na avtobusu.

**Pogovor o zaključni ekskurziji.**

## 3. Zaključek

### Kulturni program – učenci

Učenci so pripravili pester nastop za starše. Predstavili so se z deklamacijami in pesmimi, ki vsak dan bogatijo naš pouk. Dan zmeraj začnemo s skupnim pozdravom in pesmijo. Spremljam jih na kitaro. V razredu imamo še harmonikaša, flavtistko, pianista, basista in dva bobnarja. Predstava je bila prava paša za oči in ušesa. Resnično sem ponosna nanje.

## Ugotovitve

Starši so bili na začetku nekoliko zadržani. Ko smo jim zagotovili, da bodo nalogam kos in da jih ne bomo z ničimer izpostavljali, so začeli sodelovati bolj sproščeno. Lepo je bilo videti, kako dve generaciji sodelujeta med seboj in kako je pomembno, da si brezpogojno zaupata. Oči so jim sijale, ko so s ponosom občudovali svoje odraščajoče otroke.

Kakšna so njihova pričakovanja? Kakšen odnos pričakujejo od šole, učitelja?

- Starši želijo imeti zagotovilo, da lahko kadar koli pokličejo učitelja, se z njim pogovorijo o čemer koli in da so v šoli dobrodošli.
- Starši želijo, da učitelji z njihovimi otroki ravnajo spoštljivo.
- Starši spoštujejo prizadevanja učitelja, ki želi spoznati njihovega otroka kot posameznika.
- Spoštujejo učitelja, ki je sposoben pri učencu doseči kar se da največ v akademskem in osebnem smislu.

Družina in šola imata torej v rokah niti otrokove prihodnosti. Obema je temeljna naloga omogočiti in usmerjati razvoj otrokove osebnosti. Obema so skupne želje in prizadevanja za zdrav otrokov razvoj in srečno prihodnost. Izmenjava stališč o otrokovem vedenju, vzgojnih, razvojnih in učnih uspehih lahko prispeva k drugačnemu vzgojnemu ravnanju doma in v šoli. Vzajemno delovanje staršev in učiteljev pa lahko preraste tudi v svetovanje in izobraževanje staršev, pa tudi učiteljev, ko dobijo dopolnjeno predstavo o učencu. Z informacijami o vzgoji v družini in preko sodelovanja s starši lahko učitelj postane bogatejši, učinkovitejši in popolnejši. Vzajemno delovanje učitelja in staršev je torej koristno za otrokov razvoj, pa tudi za starše in učitelje (Pšunder 1998).



Dobro sodelovanje, poznavanje učitelja in njegovega dela, ki ima za posledico dobro delo in razvoj otroka, spodbudi starše, da z večjo naklonjenostjo in spoštovanjem javno in zasebno pohvalno govorijo o učitelju in njegovem delu. Priznanje staršev in učencev viša zadovoljstvo in samozavest učiteljev, to pa tudi njih dodatno motivira za dobro delo. Z gotovostjo lahko trdim, da vsako prizadevanje k izboljšanju odnosov obrodi sadove. Starši pozitivno razmišljajo o prihodnosti šolanja in zaupajo v vzgojno-izobraževalno ustanovo in sistem, prav tako pomagajo po svojih močeh. Velikokrat je njihova pomoč zelo dobrodošla. Vsak nekaj zna in kadar stopimo skupaj, ustvarimo še boljše pogoje za učence. Lahko je to v obliki materialnih dobrin (donacije), prostovoljstva, ustreznega odločanja v korist učenja v šoli in doma. Zmeraj se odzovejo, kadar potrebujem pomoč, in rada jih vključujem v učni proces.



Mamica, ki je šivilja, je z veseljem pomagala, ko smo izdelovali obleke za nastop na kulturni prireditvi ob Prešernovem prazniku.

## Sklep

Učitelji težimo h konstruktivnemu reševanju vzgojnih in učnih težav naših učencev in ugotavljamo, kako težko je, če pri tem nimamo podpore staršev. Dnevno ugotavljam, da je neskladje med pričakovanji staršev in učiteljev veliko. Starši na primer pričakujejo, da bomo učitelji njihove otroke naučili vsega, da jih bomo motivirali za šolsko učenje, učitelji pa spet pričakujemo, da bodo to storili starši. Starši pričakujejo, da bo učitelj pripravil učence, da bodo pisali domače naloge, učitelji pa to pričakujejo od staršev. Starši pričakujejo od šole, da bo otroke navadila lepega vedenja, šola pa to pričakuje od staršev. Učenci pogosto spretno krmarijo "nekje vmes" in izkoriščajo slabo komunikacijo med udeleženci v svojo korist.

Na sodelovanje med domom – starši in šolo – učitelji lahko pedagoški delavci gledamo z različnih vidikov. Starši za nas lahko predstavljajo »problem«, ker se njihovi nazori in stališča razlikujejo od vzgoje v šolskem okolju, lahko pa nanje gledamo kot na partnerje in z njimi gradimo zdrav odnos.

Formalne oblike sodelovanja s starši na osnovni šoli predpisuje naša šolska zakonodaja, za neformalne oblike sodelovanja pa se odloči vsaka šola sama, oziroma posamezni razrednik.

Kakovostno medsebojno sodelovanje med učitelji in starši pa pomembno prispeva k zagotavljanju čim bolj optimalne vzgoje in izobraževanja otrok. ■

### Viri in literatura

1. Pšunder, M. (1998). *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
2. Resman, M. (1992b). Partnerstvo med šolo in domom. *Sodobna pedagogika*, 43(3-4), str. 136.



Mag. Valerija Janhar  
Černivec, vodja projekta  
Zebra Gre Na Luno

# Zgodba o zebri, ki gre na luno

Nedelja je. Poldne. Stojim v knjigarni in trgovinici Zebra Gre Na Luno in opazujem božično drevo ob vhodu v prostor. Morda je to najlepše božično drevo, kar sem jih v svojem življenju videla. Počutim se izpolnjeno, mirno, sem zadovoljna.



Slika 1: Božično drevo ob vhodu v knjigarno in trgovinico Zebra Gre Na Luno.

To jesen je Zavod za gluhe in naglušne Ljubljana praznoval 116. rojstni dan. Za darilo si je podaril knjigarno in trgovinico Zebra Gre Na Luno (v nadaljevanju: trgovinica). Trgovinica se nahaja v središču starega mestnega jedra: Stari trg 24. Velika je štirideset kvadratnih metrov in je sestavljena iz dveh delov. Oba dela se med seboj vsebinsko prepletata in dopolnjujeta. Prednji del je namenjen prodaji, drugi del pa ogledu in pre-

biranju knjig ter dogodkom družabne, kulturne in pedagoške narave.

Prostor, že sam po sebi, je pretresljivo lep in nosi bogato sporočilo: hiša je bila zgrajena leta 1710. Strop je obokan in poslikan. Žal so poslikave v slabem stanju, vendar *so* tam in nam pripovedujejo zgodbe iz preteklosti. Prostor krasi čudovito okno na zadnji steni, ki prav tako pripoveduje zgodbo o življenju hiš v srednjeveški Ljubljani.


V trgovinici lahko kupimo knjige: strokovne in leposlovne. Strokovna literatura nastaja pri delu z in za osebe s posebnimi potrebami na področju komunikacije (sluha in govora) in za osebe, ki imajo avtistično motnjo. Pišejo jo strokovnjaki, zaposleni na Zavodu za gluhe in naglušne Ljubljana, zaposleni na Centru za sluh in govor Portorož in strokovnjaki, ki sodelujejo z Zvezo društev gluhih in naglušnih Slovenije. Leposlovna literatura je predvsem otroška: nekaj knjig so napisali strokovni delavci Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, Centra za sluh in govor Portorož, nekatere med njimi so sami celo ilustrirali. Nekatere knjige so prevedene v slovenski znakovni jezik, imamo pa tudi knjige drugih avtorjev, ki obravnavajo otroke in njihove težave, probleme, ovire, strahove. Vsem leposlovnim knjigam je skupen pedagoški pristop k premagovanju ovir.

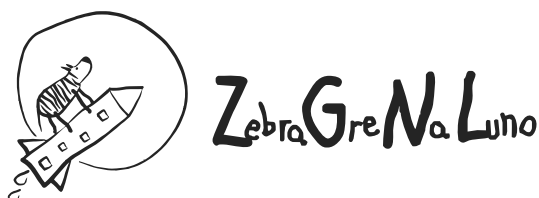


Slika 2: Naslov trgovinice je: Knjigarna in trgovinica Zebra Gre Na Luno, Stari trg 24, Ljubljana.



Poleg knjig lahko v trgovinici kupimo izdelke. Nastajajo znotraj vzgojno-izobraževalnega programa našega vrtca, osnovne šole in srednje šole. Nekaj jih nastane v vrtcu, ko otroci ustvarjajo iz gline, umetnih mas za oblikovanje, iz papirja. Veliko jih odnesejo domov, vseh pa ne – te postavimo na prodajne police naše trgovinice. Učenci v osnovni šoli, dijaki v srednji šoli pišejo pesmi, spise. Te učitelji zberejo v šolsko glasilo, ki ga lahko dobite v naši trgovinici. Učenci ustvarjajo pri likovnem pouku, pri interesnih dejavnostih, na tehničnem dnevu in še je takih aktivnosti v šoli. Tudi ti izdelki krasijo naše prodajne površine. Nekateri učenci se težko izražajo na klasičen – govorni način in se izražajo skozi slike, fotografije. Tem učencem organiziramo razstavo na stenah naše trgovinice. Otvoritev razstave pospremimo s primernim pisnim sporočilom za javnost in s kulturnim programom. V srednji šoli imamo veliko poklicnih programov, pri vseh je seveda tudi praktični pouk in znotraj tega dela pouka nastajajo izdelki, ki imajo ne samo estetsko, ampak tudi uporabno vrednost: šali, kape, krila, zvezki, koledarji, pohištvo, slaščice ... Naš zavod ima tudi dom. Veliko otrok je doma daleč in zato med tednom ostanejo v zavodu: od ponedeljka do petka. V prostem času ustvarjajo nakit, milo, izdelke iz gline, voščilnice ...

**ZGN** /   
**LJUBLJANA**



Slika 3: Logotip: Zebra Gre Na Luno. Začetnice besed Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana tvorijo začetnice imena trgovinice. Po 11 letih se nam je zdel logotip še vedno zelo živahen; odločili smo se, da ga uporabimo. Avtorica logotipa je arhitektka Petra Gaber Jovanovič.



Slika 4: Razstavljeni izdelki.

Zebra postane razposajena, ko jo obiščejo otroci iz našega vrtca in jim pripravimo delavnico. Ustvarjajo in se ob pitju čaja sladkajo s piškoti. Radi pridejo. Včasih jo obiščejo učenci osnovne šole. Takrat se Zebra zresni, saj jim nudi učno okolje. Poteka pouk z učiteljem, asistentom. Skoraj razneži se, ko pridejo ob četrtek dijakinje smeri šiviljstvo, ker ve, da bo dobila na police čudovita oblačila, narejena z velikim trudom in skrbjo.

Zebra Gre Na Luno je tudi info točka. V njej lahko dobite koristne informacije s področja ovir pri komunikaciji: kdaj govor kasni, ali se bo oblikovala izgovorjava glasu r, kje mi lahko izmerijo sluh, kam po slušni aparat, kaj je znakovni jezik, ali je avtizem ozdravljiv ... Organiziramo strokovna predavanja za zainteresirano javnost s področij: pedagogika, socialna pedagogika, psihologija, klinična psihologija, defektologija, surdologija, logopedija.

V Zebri je prostor ravno dovolj intimen, z zelo dobro zvočno akustiko za izvedbo manjših koncertnih recitalov znanih in manj znanih umetnikov. Zebra je še posebej ponosna, če lahko predstavi učence in dijake, ki so nadarjeni na katerem od področij, ki so zanimiva tudi za druge: vrstnike, starše, učitelje in naključne obiskovalce. Ni dolgo tega, kar se je Zebra rodila. Hitro raste. Se osamosvaja. Včasih je že malo muhasta. Zelo je radovedna, prilagodljiva in ima veliko srce. Gledam božično drevo in razmišljam: kakšna bo Zebra, ko bo odrasla? ■





# Didaktične igre: naravne enote Slovenije

Nina Žbona Kuštrin  
Osnovna šola Solkan

Vsako igro sestavlja 15 parov kartic z vprašanji in odgovori o naravnih enotah Slovenije (alpski in predalpski, obpanonski, dinarsko-kraški in obsredozemski svet). Igra je primerna za utrjevanje ali preverjanje znanja pri predmetu družba.

## **Trije načini igranja – navodila:**

1. Učenci so razdeljeni v skupine po 4. Vprašanja izrežemo, odgovore pa imajo na listu. Vsakič en učenec vleče vprašanje, ga prebere in med odgovori poišče pravega ter ga pokrije s kartončkom, na katerem je zapisano vprašanje. V skupinah lahko tekmujejo, kdo prvi zapolni list s kartončki in pri tem pravilno sestavi sestavljanke, ki je na nasprotni strani kartice z vprašanjem.
2. Izrežejo vprašanja in odgovore ter jih obrnejo navzdol. Igrajo se igro po principu igre spomin.

Učenec obrne eno kartico s kupa vprašanj in ga prebere, nato pa na drugem kupu odkrije eno kartico z odgovorom in ugotavlja, če je odgovor pravi. Če je, par pobere, drugače pa kartice spet obrne.

3. Igro igrajo v paru. En učenec ima izrezana vprašanja, drugi pa odgovore. Učenec prebere vprašanje, drugi pa čim hitreje poišče odgovor. Pravi odgovor položi na zastavljeno vprašanje in hkrati sestavlja sestavljanke. Nato vlogi zamenjata.

## **Cilji igre:**

- zbirajo pare vprašanj in odgovorov,
- sestavljajo sestavljanke,
- poglobljajo znanja o naravnih enotah Slovenije.



# V elementu

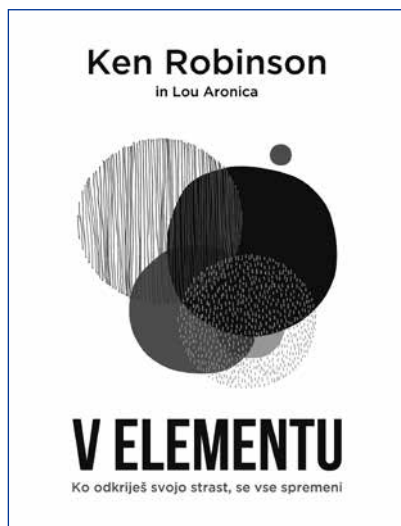
Ko odkriješ svojo strast, se vse spremeni

Matej Horzelenberg

**Ken Robinson, Lou Aronica (2016).**

**V elementu. Šmarje-Sap: Lector.**

Prevod: Tobija Siter. Izvirnik: The element: how finding your passion changes everything.



Element je prvina vsakega človeka. Je presek priložnosti, naše naravnosti, zmožnosti in strasti. Za našo prihodnost je nujno, da ga odkrijemo in razvijemo! Ko smo v elementu, smo sposobni resnično daljnosežnih potez, o katerih smo vedno sanjali. Kako odkriti in živeti svoj element? Resnične zgodbe velikih osebnosti in zgoščene, s humorjem obarvane razlage nam bodo pri tem zagotovo v pomoč!

## O avtorjih

Sir Ken Robinson (1950) je svetovno priznan strokovnjak na področju vzgoje in izobraževanja, kreativnosti ter medosebnih odnosov. Je eden vodilnih govorcev, ki zna nagovoriti poslušalce po vsem svetu. Posnetke njegovih odmevnih govorov na prestižni TED konferenci si je ogledalo že več sto milijonov ljudi.

Sodeluje z vladnimi organizacijami v Evropi, Aziji in ZDA, z mednarodnimi agencijami in vodilnimi kulturnimi institucijami. Leta 1998 je vodil dr-

žavno komisijo za kreativnost, izobraževanje in ekonomijo britanske vlade, dobri dve desetletji pa predaval na Univerzi v Warvicku. Za svoje delo in zavzemanja je prejel več nagrad in viteški naziv. V svojih knjigah in predavanjih prevprašuje obstoječe sisteme vzgoje in izobraževanja, ki po njegovem zatirajo otrokove naravne talente v imenu doseganja standardiziranih ciljev. Zagovarja pristope, ki negujejo kreativnost ter priznavajo različne vrste inteligence in edinstvenost vsakega človeka.

Lou Aronica (1958) je pisatelj, urednik in založnik, specializiran predvsem za znanstvenofantastično in fantazijsko književnost. Je avtor desetih romanov in soavtor številnih uspešnic, med njimi tudi treh skupaj s Kenom Robinsonom (Kreativne šole, V elementu in V iskanju svojega elementa).

»Če se nisi pripravljen zmotiti, ne boš nikoli naredil nič izvirnega.« Sir Ken Robinson

## Iz knjige

Osrednje ideje in vodila elementa lahko obogatijo vsako do glavnih področij vzgoje in izobraževanja. Šolski kurikulum v enaindvajsetem stoletju je treba korenito preoblikovati. [...] Vsa predmetna področja – umetnostni, naravoslovni in družboslovni predmeti, športna vzgoja, jeziki in matematika – bi morala enakovredno in pomembno prispevati k posameznikovi izobrazbi. Kot drugo, moramo postaviti pod vprašaj celotno idejo »predmetov«. [...] Kot tretje, učni načrt mora biti prilagojen posamezniku. Proces učenja se odvija v mislih in dušah posameznikov – in ne v podatkovni bazi testov z več možnimi odgovori.

Element vpliva na poučevanje. Vse preveč šolskih reform zmanjšuje vlogo učiteljev. Stališče najuspešnejših šolskih sistemov na svetu pa je ravno nasprotno. Vlagajo predvsem v učitelje. To pa zato, ker ljudje najbolj delujemo takrat, ko imamo ob sebi druge, ki razumejo naše talente, izzive in sposobnosti.

# Navodila avtorjem revije Razredni pouk

Revija Razredni pouk je namenjena učiteljem in vzgojiteljem, ki poučujejo na razredni stopnji in v podaljšanem bivanju, študentom razrednega pouka, drugim učiteljem, ki vstopajo na področje razredne stopnje in podaljšanega bivanja, strokovnim delavcem, ki nudijo dodatno učno pomoč učencem razredne stopnje, strokovnjakom, ki se ukvarjajo z raziskovanjem in razvojem področja specialnih didaktik na razredni stopnji ter področjem teorije učenja in strokovnjakom, ki se ukvarjajo z izobraževanjem učiteljev razrednega pouka.

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

Članki morajo biti jezikovno korektni in ustrezno zasnovani. Vsebujejo naj:

- kratek in jasen **naslov**,
- **povzetek**, s katerim povzamemo bistvo članka, obsega do 200 besed, zapisan naj bo v 1. osebi množine,
- do 5 **ključnih besed**,
- besedilo članka naj vsebuje **uvod**, členjeno **jedro** in **zaključek ali sklep**,
- v besedilu morajo biti dosledno in korektno označeni **citati** z navedbo priimkov avtorja, leto izdaje gradiva in stran (npr. Pajk 2013, str. 10) ter **povzemanje** drugih avtorjev z navedbo priimka avtorja in leto izdaje gradiva (npr. Pajk 2013),
- na koncu članka se navedejo uporabljeni **viri in literatura**,
- različne **priloge (npr. tabele, izdelki učencev, učni listi, fotografije)** naj bodo v besedilu članka označene s številko in naslovom. Vsaka priloga naj bo v novem dokumentu v ustrezni elektronski obliki (npr. v jpg pdf ali drugem ustreznem formatu) in priložena k članku.

Pri **navajanju virov in literature** avtorji upoštevajo naslednje 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>.)

Če članek vsebuje objavo izdelkov učencev ali če so na objavljenih fotografijah učenci, avtor mora k članku obvezno priložiti **soglasje staršev:**

- soglasje za uporabo ilustracije oz. izdelka in
- soglasje za uporabo fotografij.

Objavljenih fotografij in drugih slikovnih gradiv se ne vrača.

Avtorji pošljejo svoj prispevek ter izpolnjeno in podpisano prijavnico prispevka v elektronski obliki na e-naslov [revija.razrednipouk@zrss.si](mailto:revija.razrednipouk@zrss.si), ali na e-naslov odgovorne urednice [vesna.vrsic@zrss.si](mailto:vesna.vrsic@zrss.si) in v založbo na e-naslov [simona.vozelj@zrss.si](mailto:simona.vozelj@zrss.si).

Izpolnjeno in podpisano **prijavnico prispevka za objavo v reviji Razredni pouk** (<http://www.zrss.si/zalozba/revije/razredni-pouk>) avtorji pošljejo na naslov založbe ali naslov odgovorne urednice:

- Zavod RS za šolstvo, Za revijo Razredni pouk, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana
  - Zavod RS za šolstvo, Vesna Vrščič, Slomškova ulica. 33, 9000 Murska Sobota
- ali **skenirano** v e-obliki na že zgoraj omenjene e-naslove.

Razredni pouk 18. letnik, številka 2-3/2016  
ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: mag. Jana Kruh Ipavec (odgovorna urednica), mag. Katica Semec Pevec (gostujoča urednica), dr. Mojca Jurišević, mag. Silva Karim, dr. Livija Knaflič, dr. Milena Košak Babuder, Polonca Kovačič, Doris Lozej, dr. Sadra Mršnik, mag. Leonida Novak, mag. Marta Novak, mag. Nada Nedeljko, Marija Sivec Haskaj, 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](mailto:jana.kruh@zrss.si)

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: LECTOUR, Matej Horzelenberg s.p., Mira Turk Škraba

Prevod povzetkov v angleščino: Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

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 570 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 28,04 eur za šole in ustanove, 25,12 eur za posameznike, 23,37 eur za dijake, študente in upokojence, 33,31eur za tujino.

Cena posamezne dvojne številke v prosti prodaji je 21,02 eur.

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

Poština plačana pri 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, 2017

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).

## Razširjajmo znanje

Ugoden nakup  
strokovne  
literature  
v **MARCU**  
in **APRILU**



-20%

~~21,50 €~~  
17,20 €



-50%

~~19,50 €~~  
9,75 €



-50%

~~24,50 €~~  
12,25 €

-15%



~~34,50 €~~  
29,33 €

Dopolnite svojo strokovno knjižnico z ugodnim nakupom. Izbor **117 znižanih publikacij** najdete na spletni strani [www.zrss.si/zalozba/akcija](http://www.zrss.si/zalozba/akcija).

Iz knjig  
do vaših  
učencev



60 let  
Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Naročanje:  
P Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28, 1000 Ljubljana  
T 01 300 51 00  
F 01 300 51 99  
E [zalozba@zrss.si](mailto:zalozba@zrss.si)  
S [www.zrss.si](http://www.zrss.si)



akcija



arhiv revij



facebook ZRSS



twitter ZRSS