

# Razredni pouk



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



Učenci,  
ki zmorejo več



# Vsebina

<b>1</b>	<b>UVODNIK</b>
1	<ul style="list-style-type: none"><li>• Marija Mahne - Male, Iskanje mineralov pod asfaltnim pločnikom</li></ul>
<b>4</b>	<b>GALERIJA</b>
4	<ul style="list-style-type: none"><li>• Polona Filipič, Špela Kuhar, Barbara Viki Šubic, Izkustveno učenje razvija ustvarjalnost</li></ul>
10	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vladimir Pirc, Priročnik Igriva arhitektura</li></ul>
13	<ul style="list-style-type: none"><li>• Marjan Prevodnik, Kako motivirati razredne učitelje za kakovostno in ustvarjalno, likovno praktično in pedagoško delo?</li></ul>
<b>26</b>	<b>TEORIJA PRAKSI</b>
26	<ul style="list-style-type: none"><li>• Mojca Juriševič, Kakšne so naše predstave o nadarjenih učencih?</li></ul>
32	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nataša Zrim Martinjak, Nadarjenost skozi perspektivo izstopajočega vedenja</li></ul>
36	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vesna Štemberger, Tjaša Filipič, Delo z nadarjenimi učenci pri predmetu šport</li></ul>
42	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tomaž Petek, Mesto in vloga javnega govornega nastopanja v izbranih evropskih študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka</li></ul>
48	<ul style="list-style-type: none"><li>• Vesna Štemberger, Ocenjevanje znanja pri predmetu šport</li></ul>
56	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tomaž Petek, Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole</li></ul>
<b>63</b>	<b>POGOVARJALI SMO SE</b>
63	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ivanka Mori, Pogovor z dr. Vesno Štemberger</li></ul>
<b>68</b>	<b>POUK, KI NAVDUŠI</b>
68	<ul style="list-style-type: none"><li>• Nataša Jeras, Hočem znati več – interesna dejavnost za nadarjene in druge učence</li></ul>
75	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anica Lovrenčič, Sodobne strategije pouka in vseživljenjsko učenje</li></ul>
82	<ul style="list-style-type: none"><li>• Urška Wiegele, Zmožnost zaznavanja meje med realnim in fantastičnim</li></ul>
88	<ul style="list-style-type: none"><li>• Simona Mlaker Šušek, Medpredmetno in medrazredno načrtovanje in izvajanje pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju</li></ul>
97	<ul style="list-style-type: none"><li>• Polona Legvart, Razvijanje metakognitivnih sposobnosti mlajših šolarjev na področju socialnih kompetenc</li></ul>
103	<ul style="list-style-type: none"><li>• Tina Pajnik, Klasična pravljica – nosilka vrednot</li></ul>
109	<ul style="list-style-type: none"><li>• Smiljana Žalik, Interdisciplinarni pristop k obravnavi vsebine o času</li></ul>
<b>117</b>	<b>SODELOVANJE Z OKOLJEM</b>
117	<ul style="list-style-type: none"><li>• Irena Anžlovar, Planinstvo na Osnovni šoli Žužemberk</li></ul>
<b>123</b>	<b>ISKRICE</b>
123	<ul style="list-style-type: none"><li>• Daša Furlan, Izvajanje programa READ na Osnovni šoli Franceta Bevka Tolmin</li></ul>
127	<ul style="list-style-type: none"><li>• Anita Zelič, Možnosti uporabe tehnik fototerapije pri delu z otroki s posebnimi potrebami</li></ul>
<b>136</b>	Kako s kulturnimi vsebinami dopolniti pouk in motivirati učence?
<b>140</b>	<b>SREDICA</b>
140	<ul style="list-style-type: none"><li>• Marija Ribič, Didaktična igra Domino - matematični problemi: računanje s števili do 100 brez prehoda</li></ul>



# Iskanje mineralov pod asfaltnim pločnikom

Marija Mahne - Male

Bil je glavni odmor in na zelenici ob šoli se je podilo okrog sedemsto otrok. Šla sem čez cesto in pločnik v to kričavo gnečo.

Ob pločniku zagledam Damjana, samega, potnega, z napol golim hrbtom in iz nosu mu je kapljalo.

Bil je to otrok, ki ni zmozel biti dalj časa v razredu, zato je zlezel pod klop in izpuščal nenavadne glasove. Motil je učence in učitelja pri pouku. Starši so se zato povezali in predlagali, da Damjana premestimo na njemu primerno šolo.

Na roditeljski sestanek so povabili učiteljico, šolsko svetovalno službo, zdravnico in ravnateljico. Kaj? Kdaj? Kako? Zakaj?

Drug drugega smo prepričevali, dokazovali in iskali rešitve ..... rešitve nismo našli, le odložili smo jih.

Tako Damjan ob cesti brska, z malimi rokami koplje pod asfaltni pločnik.

»Damjan, kaj delaš?« ga vprašam.

»Iščem minerale,« je bil odgovor. In mirno je kopal in iskal dalje.

Presunilo me je. Ta otrok ni tak, kot ga vidijo učiteljica, šola, starši, učenci.

Takoj sem odšla k njegovi učiteljici in jo bolj konkretno vprašala, kaj še ve o tem učencu. Zvedela sem, da Damjan pozna vse dinosavre in njihovo

zgodovino, da pozna do potankosti človeško telo, da ga zanima to in ono, le pri pouku ne more dolgo sodelovati in res moti delo drugih.

Kaj zdaj?

Sklenili sva tajni dogovor.

Ko vidi, da je nemiren, naj ga pošlje v knjižnico in tam naj sega po knjigah in svojem delu. Knjižničar naj bo nevsiljivo pozoren, kaj si izbira in kaj dela. Pozneje so se knjižničarki pridružili še drugi delavci šole, šolska svetovalna služba, učitelj likovnega pouka, včasih celo hišnik. Nihče mu ni dajal dodatnih nalog, ni ga usmerjal, le odgovarjal je na vprašanja in mu pomagal poiskati želeno knjigo ali določeno vsebino ali delo.

O vsem so obveščali njegovo učiteljico.

Ko je Damjan po samostojnem delu prišel spet v razred med svoje vrstnike, je veselo poročal in pokazal, kaj je delal. Včasih so mu zaploskali in nato je sedel mednje in se učil z njimi.

Damjan se je počasi umirjal in postajal zadovoljen sam s sabo, tudi zato, ker so ga sošolci sprejeli, takega kot je. Treba je bilo še prepričati starše. Učiteljica je sklicala redni roditeljski sestanek. Za uvod je tudi Damjan predstavil svojo govorno vajo, ki je seveda presegala védenja drugih učencev v tem razredu. Tako so starši nevsiljivo spoznali tudi drugo resnico o Damjanu.

Damjan je potem v višjih razredih krmaril med enim in drugim učiteljem, med tistimi, ki so ga zmogli razumeti, in med tistimi, ki so zahtevali le predpisano znanje.

Zunaj šole ga je sprejel v svoje okrilje slikar, kipar, arhitekt, ki je takrat z velikim navdušenjem ponujal mladim mentorstvo – pomoč pri likovnem ustvarjanju.

Jaz sem odšla iz šole in v njej pustila dobra in manj dobra dela. Našla sem izzive drugje.

Za nadarjene učence in dijake – Zoisove štipendiste – smo organizirali raziskovalne taborne imenovane DUO-DUM (dneve ustvarjalnih otrok in dneve ustvarjalne mladine).



Kako prepoznati nadarjenost, kako jih spodbujati k ustvarjalnosti, so bile dvajsetletne razprave naših mentorjev ustvarjalcev, predvsem z naravoslovnega in umetnostnega področja.

O Damjanu potem nisem slišala veliko – le nekajkrat.

V Piranu organizirajo Obalne galerije ekstempore, ki se ga lahko udeležijo tudi neznani slikarji. Nekoč (Damjan je bil star okrog 16 let) sem si ogledovala razstavljenе slike v Križnem hodniku. Na ta razstavnı prostor so prišla boljša dela po oceni strokovne komisije. Pozornost mi je vzbudila slika Piranskega zaliva. Tam na obzorju, kjer se stika morje in nebo, so bile naslikane skozi celo črto človeške oči. Bila je to Damjanova slika. Kaj je hotel povedati, sem razmišljala. Mogoče, da je med nebom in morjem človek, ki ima moč videti in delati dobro in zlo.

Človek, ki misli, da je Bog.

Pa tu še ni konec zgodbe o Damjanu.

Zadnjič sem čakala v diabetičnem dispanzerju. Izza okenca so sestre mirno urejale papirje, klicale pacienta k zdravniku .... Brez misli sem čakala, da pridem na vrsto. Nenadoma zagledam med sestrami Damjana v beli halji, lepo urejenega. Medicinec?

Od začudenja in presenečenja sem kot športni navijač dvignila pest in zavpila »YES«, drugi čakajoči so si najbrž mislili: »Tej je šel ves sladkor v glavo.«

Med pregledom je prišel Damjan k meni in me vprašal: »Od kod se pozna?»

»Bila sem ravnateljica na tvoji osnovni šoli.«

Včasih je solza izdajalec uradnega dela.

Včasih »asfaltno« izobraževanje prekrije dane dragocenosti, ki se skrivajo v otroku, mladostniku.

IN nikoli ni dovolj, da en učitelj, en ravnatelj, en učiteljski zbor, ena šola spremeni in poglobi razmišljanje in védenje o delu z nadarjenimi, potrebna je »cela vas«! ■

## KOZAREC ALI LUČ?

V igri in s pomočjo domišljije smo se intuitivno in neobremenjeno popeljali skozi oblikovalski proces, katerega rezultat je bil nov izdelek. Z metodo izdelave hitrih modelov oz. prototipov smo iz nekaj osnovnih oblik (posodice, lončki in krožniki) naredili lučko.

Delavnica je bila izvedena 18. 1. 2014 v Muzeju sodobne umetnosti, Metelkova v Ljubljani pod vodstvom industrijske oblikovalke Barbare Nardoni.



## VŽIGALICE

S palicami, dolgimi dva metra, na koncu pobarvanimi z rdečo barvo, ki vzbujajo različne asociacije, smo spoznavali različna merila, pomene, kaj je dvodimenzionalni prostor in kako ta lahko prehaja v tretjo prostorsko dimenzijo. Po trije v skupini smo sestavili piramido, ki smo jo zvezali z vrvicami in na koncu zgradili skupni prostor. Z igro mikada v nadnaravni velikosti in s sestavljanjem piramid smo odpirali vprašanja o arhitekturi in njenih zakonitostih in nanje skupaj iskali odgovore.

Delavnica je bila izvedena 6. 10. 2009 pred Mestnim muzejem v Ljubljani pod vodstvom francoskega arhitekta Laurenta Tardieuja.





Galerija

Mag. Polona Filipič,  
Špela Kuhar,  
Barbara Viki Šubic  
Fakulteta za arhitekturo

# Izkustveno učenje razvija ustvarjalnost

*Povej mi – in bom pozabil,  
pokaži mi – in si bom zapomnil,  
vključi me – in bom znal.*

*Konfucij*

**Povzetek:** Kakovostno učenje, ki pomeni trajno spremembo v dejavnosti in osebnosti, je praviloma posledica izkušenj. Prav zato je za uspešno vključevanje učencev v življenje pomembno pridobivanje tistih izkušenj, prek katerih lahko poglobljeno širijo svoje teoretično znanje, izražajo kreativnost in razvijajo ustvarjalne sposobnosti. V nasprotju s tradicionalnimi metodami poučevanja in učenja je podajanje znanja v okviru t. i. odprtih učnih oblik, na način projektnega učnega dela, učinkovito in ustvarjalno. Delavnica je ena izmed oblik ciljno usmerjenega projektnega dela, kjer so učenci aktivno vključeni v proces, v katerem se združujejo umsko in telesno delo, mišljenje in dejavnosti, teorija in praksa. Delavnice upoštevajo individualnost, predznanje, delovne navade posameznika in samostojnost. V prizadevanju za širjenje bivanjske kulture in dvigovanje prostorskih vrednot se izvaja program izobraževanja otrok in pedagogov o grajenem prostoru in arhitekturi – »Igriva arhitektura«. Tako se lahko dolgoročno izboljša splošna kulturna zavest ljudi in s tem tudi zahteve po boljši prostorski urejenosti mest, javnega prostora in stavb. Delovanje programa Igrive arhitekture se sistemsko uveljavlja na področju grajenega prostora in arhitekture v vzgojno-izobraževalnih vsebinah za vrtce, osnovne in srednje šole, kjer je zdaj zastopano kot kroskurikularno podočje. Opisane metode izvajanja tovrstnih vsebin so ključne za razumevanje in sodelovanje med strokovnjaki, pedagogi in učenci. **Ključne besede:** delavnica, projektno delo, izkustveno učenje, ustvarjalnost, multidisciplinarnost, Igriva arhitektura, grajeni prostor in arhitektura. **Experiential learning develops creativity. Abstract:** A high-quality learning which changes the activity and the personality in a permanent way, is mainly brought about by experience. It is for this reason that, to be able to take part in life, students need to acquire experience through which they can broaden their theoretical knowledge, express their creativity and develop their creative abilities. As opposed to traditional teaching and learning methods, the teaching in the framework of the so-called open forms of learning, by means of project work, is effective and creative. A workshop is one among several forms of targeted project work, where students take an active part in the process. This method is a combination of mental and physical activity, thinking and acting, theory and practice. In a workshop, each participant can benefit from his/her individuality, previous knowledge and work habits. In order to promote the culture of living and values related to living space, we conduct program to educate children and teachers on built space and architecture, called »Playful Architecture«. Its long-term goal is to raise the general cultural awareness and the need for better arrangement of urban and public space as well as buildings. The program's contents related to built space and architecture are an integral cross-curricular part of kindergarten, elementary and secondary school curricula. The methods presented in this article are of key importance to achieve mutual understanding and cooperation between specialists, teachers and students. **Keywords:** workshop, project work, experiential learning, creativity, multidisciplinarity, Playful Architecture, built space and architecture.

## Uvod

Tradicionalne metode poučevanja in učenja temeljijo predvsem na pomnjenju podatkov, ki se posredujejo prek podane literature ali pa v obliki vnaprej pripravljenih predavanj. Prevladuje vloga mentorja kot neposrednega vodje, učenci mu sledijo in se mu podrejujejo. Po ugotovitvah postajajo učenci vse pasivnejši udeleženci izobraževalnega procesa, njihova individualnost je vse bolj prezrta, zamira pa tudi kritični in ustvarjalni dialog. Pri razvoju, ki poudarja posameznikovo ustvarjalnost, pa je poleg zaznave bistvena pravzaprav izkušnja, ki seveda najbolj določa ravno tisti segment učencev, ki jih označuje gibalni<sup>1</sup> slog učenja. Rezultati uspešnega učenja so namreč navade, ki se razvijejo s ponavljanjem neke dejavnosti in se izvajajo avtomatizirano; spretnosti, ki se jih naučimo z načrtno vajo in s treningom ter v končni fazi znanje, ki se kaže v razumevanju, uporabi in presojanju informacij. Uspešno učenje, ki pomeni trajno spremembo v dejavnosti in osebnosti, je torej praviloma posledica izkušenj.

V nadaljevanju prispevka je obrazložena delavnica, ki se izkazuje kot sodobna oblika uspešnega dialoga med poučevanjem in učenjem. Je ciljno usmerjena oblika projektnega dela, ki poteka znotraj določenih vsebin in organizacijskih oblik, prek posameznih metodičnih faz k zastavljenim ciljem. Pomeni način izobraževanja, ki ne temelji samo na podajanju znanja, ampak predvsem na raziskovanju, izkušnji in eksperimentu. Vse to pa posredno vpliva tudi na razvoj učenčeve ustvarjalnosti. Za uspešno vključevanje učencev v življenje je namreč pomembno pridobivanje realnih izkušenj, preko katerih lahko poglobljeno širijo svoje teoretično znanje, izražajo kreativnost in razvijajo ustvarjalne sposobnosti.

## Pomen izkustvenega učenja

Delavnica kot oblika projektnega dela spada v polje izkustvenega učenja. Gudjons (1986) podaja deset meril, ki jih mora upoštevati projektno delo: da rešuje »življenjske« naloge, da upošteva interese udeležencev, da omogoča samoorganiziranje in prevzemanje osebne odgovornosti udeležencev, da so naloge družbeno pomembne in da imajo uporabno vrednost, da je praktično načrtovanje

ciljno usmerjeno, da je projekt usmerjen k izdelku, katerega vrednost je mogoče preveriti, da je treba aktivirati čim več čutil, kar vodi k povezovanju mišljenja s praktičnim delom, šole z življenjem in teorije s prakso.

Delo v delavnicah temelji na načelih ustvarjalne vzgoje, saj se, kot navaja Blažič (2002) »/.../ upoštevajo individualnost, predznanje, delovne navade posameznika, omogočajo samostojnost in individualiziran pristop k reševanju težav, učenje z osebno izkušnjo prek nalog z aktivnim ukvarjanjem s predmeti, ponazarjanje teme in problema iz različnih zornih kotov, vključevanje v različne konkretne izkušnje, načelo avtonomnega izvajanja in nadzora dejavnosti /.../« Zelo pomemben vidik delavnice je tudi učenčeva dejavnost, ko prihaja do izmenjave med okoljem in njegovim notranjim doživljajskim svetom. Tudi Novak (1990) trdi, da se učenec intenzivneje uči, če je proces učenja povezan z doživljanjem, ki ga sproži učenčeva motorična in senzorična dejavnost.

Delavnica se izkazuje kot učinkovit način podajanja znanja, saj omogoča bolj prilagodljivo in individualizirano učenje, kjer lahko vsak učenec izrazi svoje znanje in izrazi svoje zmogljivosti. Delo znotraj delavnice gradi na odnosu med usmerjanjem in raziskovanjem, kjer učenje in poučevanje pomenita iskanje in razvoj raznolikosti kot vodilne vrednote.

## Grajeni prostor in arhitektura

Arhitektura je v najširšem pomenu umetnost prostora. Ljudje v prostoru živimo, delamo, se družimo, ga uporabljamo, načrtujemo, ustvarjamo in gradimo in s tem oblikujemo svoje prostorske izkušnje. Kakovosten arhitekturni prostor temelji na skladnosti in ravnotežju treh načel: lepote, trdnosti in uporabnosti. Prepoznavanje, vrednotenje in kakovostno prostorsko ustvarjanje so povezani s sistematičnim pridobivanjem znanja in prostorskih izkušenj. Marsikdo se ne zaveda, kako močan vpliv imata prostor in arhitektura na naše življenje, zdravje, počutje, uspešnost, varnost in zadovoljstvo. Obdajata nas vse življenje in dajeta okvir vsem našim dejavnostim. Vsi ljudje, ne samo arhitekti, krajinski arhitekti in prostorski načrtovalci, oblikujemo prostor, hkrati pa prostor oblikuje nas. Vse naše vrednote, tudi prostorske, so temelj naše kulture in kažejo na razvitost naše



družbe. Arhitektura nosi visoko kulturno, družbeno in ekonomsko vrednost, zato spada njeno razumevanje v splošno izobrazbo.

## Igriva arhitektura<sup>2</sup>

Raven zavedanja o vrednotah grajenega prostora in arhitekture je odvisna predvsem od prostorskih izkušenj, pridobljenih v mladosti. Program Igrive arhitekture, ki ga vodimo, ponuja metode poučevanja in učenja o grajenem prostoru in arhitekturi. S pridobljenim znanjem bodo mladi prepoznavali in kritično vrednotili grajeni prostor, širili svoje znanje o prostorskih vrednotah, pomenu kakovostno urejenih mest in javnega prostora, arhitekturi in oblikovanju. Ker pa je ta čudoviti svet grajenega prostora in arhitekture povezan s skorajda vsemi področji izobraževanja, je tako pomembno v vzgojno-izobraževalnem procesu poiskati načine, ki lahko učencem omogočijo razumevanje pomena prostorske pismenosti za vsakodnevno življenje in neposredno izkušnjo tega vedenja.

## Izkušnja kot metoda

V priročniku Igriva arhitektura<sup>3</sup>, ki obrazloži program Igrive arhitekture, ponujamo nabor delavnic, ki so zasnovane kot preplet teorije in prakse in pomenijo inovativen pristop poučevanja s celostnim načinom pridobivanja in povezovanja znanja s praktičnimi izkušnjami na različnih stopnjah izobraževanja, predvsem z nadgradnjo obstoječega kurikula za vrtce in učnih načrtov osnovnih šol ter usmerjeno organizacijo šolskih in občolskih dejavnosti.

Delavnice o grajenem prostoru in arhitekturi temeljijo na tiskem delu in na izmenjavi znanj. Mladi z aktivnim vključevanjem in sodelovanjem v delavnicah pridobijo izkušnje na področju grajenega prostora in arhitekture (naselje, odprti prostor, arhitektura in notranji prostor) ter znanje o pomenu usklajevanja pogledov in potreb različnih uporabnikov prostora. Seznanijo se z nujnostjo njihovega vključevanja v procese urejanja in oblikovanja grajenega prostora v prihodnosti in se učijo, kako pomemben je pri tem uspešen dialog. Delavnice vključujejo različne pedagoške metode: praktično delo in spretnosti, problemski pristop, študijo primerov, projektno delo, akcijsko načr-

tovanje, konstruiranje pri tehniki in tehnologiji, ogleda lokacij s poudarkom na opazovanju, orientaciji, primerjanju, analiziranju in poročanju.

## Delavnica Igriva arhitektura

Na izvajanje delavnice se mora pedagog prej pripraviti. V pomoč so mu vsebine, vezane na temo izbrane delavnice, ki so opisane v posameznih poglavjih priročnika Igriva arhitektura in so dostopne tudi na spletni strani [www.igrivarhitektura.org](http://www.igrivarhitektura.org). Pomemben sestavni del vsake delavnice je motivacijski in strokovni uvod, ki predstavlja namen delavnice, opis ciljev in potrebnih materialov. Za kakovostno izvedbo delavnice je na voljo dodatno gradivo, kjer je predstavljen izbran slikovni material, ki ga lahko pedagog uporabi za motivacijski pogovor in spodbujanje učencev pri izražanju njihovih mnenj in razmišljanj. Navedene so tudi dodatne priporočene vsebine (literatura, spletne strani, didaktična gradiva, filmi in oddaje ter druge vsebine), ki so pedagogom v pomoč pri celostnem izobraževanju o urejanju prostora. Nekatere vsebine so namenjene širitvi strokovnega znanja pedagogov, druge pa so namenjene učencem. Z njimi lahko razširimo in popestrimo izvedbo delavnic.

V pomoč so pri vsaki delavnici navedeni namen in cilji posamezne delavnice, opisi priprave in razlaga dejavnosti praktičnega dela. Vsaka delavnica vsebuje tudi prikaz slikovnega gradiva poteka delavnice, izvedene v programu Igriva arhitektura. Vsakokrat so navedeni predlogi vprašanj za učence, ki so lahko dodatna spodbuda za delo, razmišljanje in vrednotenje.

Pri vsaki delavnici je opisano, kje jo lahko izvajamo (večinoma v vrtcu, šoli ali njihovi okolici) in kakšen material potrebujemo za njeno izvedbo. Pedagog lahko obseg in potek delavnice prilagodi potrebam in starosti učencev, povečini pa so delavnice primerne za otroke med četrtem in štirinajstim letom starosti in jih lahko izpeljemo v dveh šolskih urah.

Delavnice se lahko poljubno vsebinsko razširijo, nadgradijo, povežejo z drugimi predmeti in področji (kroskurikularno oz. medpredmetno povezovanje). V tabelah v priročniku Igriva arhitektura je prikazan horizontalni in vertikalni medkurikularni preplet vsebin, saj sta prostor in arhitektura povezana s skorajda vsemi področji izobraževanja.



Na primer delavnico *Kaj se dogaja v hiši* lahko sočasno obravnavamo pri različnih področjih, kot so jezik, umetnost, družba, narava in matematika, saj vključuje različne vidike opazovanja prostora, povezav v prostorih, risanja, izražanja, merjenja, opazovanja ljudi v prostoru, času in družbi. Pedagog lahko omenjeno delavnico dopolni in nadgradi tudi s pomočjo vsebin v poglavju *Namigi za aktivno opazovanje: Odnosi med prostori v stavbah, Gibanje in orientacija v stavbi in Funkcionalnost stavbe*. Zaradi omejenega znanja pedagogov pri izvajanju delavnic s področja grajenega prostora in arhitekture jim priročnik Igriva arhitektura ponuja poglobljene vsebine o pomenu izobraževanja o trajnostnem prostorskem razvoju, trajnostnih materialih, še posebno o lesu kot vsestranskemu materialu prihodnosti. Opozarjamo tudi na vlogo javnega sektorja, ki bi moral biti vzor s spodbujanjem gradnje kakovostne arhitekture. Obrazložene so teme o naselju, odprtem prostoru, arhitekturi in notranjem prostoru. Vsaka tema vsebuje splošni uvod in nabor delavnic na izbrano temo. Pedagogom je v pomoč tudi poglavje *Namigi za aktivno opazovanje*, v katerem so navedene dodatne vsebine, ki jih lahko uporabijo pri izvedbi delavnic. Namigi lahko koristijo tudi pri razvoju in krepitvi poglobljenega zaznavanja prostora in oblikovanju lastnih občutkov, pri pogovorih in izražanju mnenj, kadar gremo na ogled neke stavbe, na ekskurzijo, izlet, kulturni/naravoslovni dan ipd<sup>4</sup>.

## Izvajanje delavnice

Delavnice so zastavljene tako, da jih lahko pedagogi izvajajo samostojno, priporočamo pa sodelovanje strokovnjakov s področja, ki ga pokriva posamezna delavnica (arhitekt, krajinski arhitekt, prostorski načrtovalec). Pri izvajanju delavnic mora biti na prvem mestu zagotovljena varnost otrok. Pri večini delavnic uporabljamo različna orodja, kot na primer olfa nože, lepilne pištole in drugo orodje, s katerim se lahko otroci poškodujejo. Zato velja, da je treba učence pred začetkom delavnic nujno poučiti o uporabi orodja in jih opozoriti na nevarnosti poškodb. Večine materialov in pripomočkov, ki jih potrebujemo za izvedbo delavnic, ni težko dobiti. Pri izvedbi nekaterih delavnic je treba poskrbeti za ustrezno prilagoditev vsem otrokom/učencem

v skupini/razredu glede na njihove sposobnosti in znanje. Pozorni in občutljivi moramo biti zlasti na to, da ne izpostavljam učencev glede na socialne razmere v domačem okolju.

Z začetnim teoretičnim delom, ki ga izvedemo s pogovorom in predavanjem, otroke uvedemo v temo. Faza skupnega načrtovanje dela znotraj delavnice spodbuja učence k sodelovanju, učijo se različnih oblik medsebojnega komuniciranja, odgovornosti in sožitja. Praviloma se delavnice izvaja multidisciplinarno, kar pomeni večjo povezanost veščin in znanj. Značilno za delo v delavnici je namreč, da povezuje in združuje umsko in telesno delo, mišljenje in dejavnosti, šolo in življenje, teorijo in prakso, kar brez dvoma izboljšuje učne dosežke posameznika. Delavnice je zato smiselno vključiti v pedagoški proces kot obliko posredovanja praktičnih znanj z izkušnjo, ko je pomembna hitrost in učinkovitost pridobljenega znanja in kot odličen motivacijski element poučevanja. Tudi pri doseganju skupnih ciljev, ko je zelo pomembno učence usmerjati k medsebojni komunikaciji, interdisciplinarnosti in povezovanju med posameznimi učnimi predmeti.

Delavnice vključujejo razvoj splošnih znanj, ki jih obsegajo matematika, slovenščina, zgodovina, domovinska in državljska kultura in etika ter specifična znanja spoznavanja okolja, likovne umetnosti, tehnike in tehnologije, geografije, zgodovine, naravoslovja in družbe. Pedagog naj presodi, katere učne cilje je mogoče doseči v posamezni delavnici, pri tem naj velja načelo »manj je več«.

## Za konec

Skupaj, pedagogi in strokovnjaki s področja grajenega okolja in arhitekture, raziskujmo, oblikujmo in razvijajmo formalno in neformalno izobraževanje otrok na področju grajenega prostora, arhitekture in oblikovanja. Zavzemajmo se za prenos znanj iz teorije v prakso. Uporabljajmo nove sodobne metode učenja prek izkušnje, z vključevanjem vseh čutov in motiviranjem posameznika kot pomembnega dela skupine.

S povezovanjem, sodelovanjem in interdisciplinarnim delom lahko uvedemo inovativen in celosten pristop poučevanja o prostoru, s čimer lahko danes našim učencem ponudimo izkušnjo prihodnosti.



Trdno verjamemo, da ima pri vzgoji in izobraževanju pomembno vlogo predvsem izkustveno izobraževanje, saj ima izkušnja dolgoročen vpliv na spremembo posameznikove percepcije in vrednostnega sistema. Poudariti želimo, da vzgoja o prostoru in arhitekturi ponuja številne možnosti za razvoj individualnih spretnosti posameznikov. Arhitekturni način razmišljanja je vključujoč, zato pripomorejo prostorske in arhitekturne naloge tudi k razvoju splošnih znanj, ki jih učenci uporabljajo na drugih področjih svojega izobraževanja. S tem krepijo veselje do raziskovanja ter razvijajo spretnosti komunikacije in reševanja problemov, večšine analitičnega in kritičnega mišljenja, timskega dela, organizacije, odločanja, ustvarjalnosti in prostorske občutljivosti. ■

#### Literatura

1. Blažič, M., Bogovič, A., Macur, A., Mešiček, M., Petrovič, A., (2002). Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani. Seminarska naloga: Projektno učno delo.
2. Bligh, D. A. (1971). What's the Use of Lectures? Exeter: Briar House.
3. Novak, H. (1990). Projektno učno delo, Državna založba Slovenije, Ljubljana.
4. Žagar, D. (2009). Psihologija za učitelje. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.
5. Lepičnik, Vodopivec, J. (2013). Od okoljske vzgoje do vzgoje za trajnostno prihodnost v vrtcu. Koper: Univerzitetna založba Annales.
6. Novak, H., Žužej, V., Glogovec, V. Z., (2009). Projektno delo kot učni model. Radovljica: Didakta.
7. Gudjons, H., (1986). Was ist Projektmethode? V: Bastian J. und Gudjons H. (Hg.): Das Projektbuch, Bergmann\_Helbig Verlag GmbH

#### Viri

1. <http://www2.arnes.si/~jcurk/UCENJE/povzetki.html>, 9. 2. 2011.
2. Tvedte, J., Ove Lysne, S.: Learning without teaching, Use of ICT-based Models in Teacher Training, [http://www.ictc.org/T01\\_Library/T01\\_134.PDF](http://www.ictc.org/T01_Library/T01_134.PDF), 13. 1. 2011.
3. Psychology of school learning. Views of the learner, Edited by William M. Bart, Martin R. Wong; MMS Information Corporation, New York, 1974, <http://www.google.com/books?hl=sl&lr=&id=qWX6tJmT-6gC&oi=fnd&pg=PA38&dq=learning+without+teaching&ots=NbDmVOIbWn&sig=HwKjXGo3R egCjMK8HX8U59iuh08#v=onepage&q=learning%20without%20teaching&f=false>, 27. 1. 2011.
4. Emergent Understanding: Learning without Teaching, from SystemsWiki, [http://www.systemswiki.org/index.php?title=Emergent\\_Understanding:\\_Learning\\_without\\_Teaching](http://www.systemswiki.org/index.php?title=Emergent_Understanding:_Learning_without_Teaching), 10. 2. 2011.

#### Opombe

- 1 »Učenci, pri katerih prevladuje gibalni slog, pa si snov najbolje zapomnijo, če jo praktično preizkusijo /.../«. (Žagar, 2009)
- 2 V Sloveniji je leta 2009 v okviru Zbornice za arhitekturo in prostor Slovenije (ZAPS) začela delovati skupina Arhitektura in otroci, kot članica svetovne pobude Architecture and children, ki deluje v okviru Svetovne zveze arhitektov (UIA). V nekaj letih se je projekt, ki je nastal pod okriljem skupine Arhitektura in otroci - Igriva arhitektura razširil po celotni Sloveniji (Ljubljana, Maribor, Celje, Velenje, Slovenske Konjice, Žalec, Nova Gorica, Murska Sobota, Lendava, Radovljica, Kranjska Gora, Jesenice, Mojstrana, Kamnik, Novo mesto, Šentrupert in Kostanjevica na Krki). Do danes je z nami prostovoljno sodelovalo več kot 200 strokovnjakov: arhitektov, krajinskih arhitektov, oblikovalcev, umetnikov in drugih strokovnjakov s področja urejanja prostora, ki so zasnovali in vodili delavnice ali predavali. Sodelujemo z več kot 30 ustanovami iz vse Slovenije. Na naših dejavnostih smo do danes našli več kot 3500 obiskov otrok.

Leta 2013 smo arhitektke Polona Filipič, Lenka Kavčič, Špela Kuhar, Ana Struna Bregar in Barbara Viki Šubic ter krajinska arhitektka Tanja Maljevac ustanovile zavod Center arhitekture, kjer smo projekt delavnic Igriva arhitektura nadgradile v širši izobraževalni program, ki deluje v javnem interesu na področju bivanjske kulture in dvigovanja prostorskih vrednot. Za naše dosedanje delo smo leta 2012 prejeli Plečnikovo medaljo za prispevek k bogatitvi arhitekturne kulture.

- 3 Priročnik Igriva arhitektura je nastal novembra 2014 in je brezplačen. Dostavljen je bil vsem vrtcem in osnovnim šolam po Sloveniji. Objavljen je tudi na spletnih straneh ZRSŠ in Centra arhitekture. Priročnik je bil izdan s podporo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstva za kulturo ter Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo - Javne agencije Republike Slovenije za spodbujanje podjetništva, inovativnosti, razvoja, investicij in turizma (SPIRIT), Zbornice za arhitekturo in prostor Slovenije (ZAPS) in Centra arhitekture.

- 4 Šolam in drugim ustanovam ponujamo delavnice, predavanja, vodene sprehode, tehnične dneve, eko dneve, obiske arhitekturnih birojev in oddelkov urejanja prostora. Vsebine so prilagojene različnim starostnim skupinam – V, OŠ1, OŠ2, OŠ3, SŠ in otrokom s posebnimi potrebami. Izvajamo tudi tehniške in naravoslovne dneve v vrtcih, osnovnih in srednjih šolah. Pripravljamo učne liste za različne starostne skupine, ki jih najdete na naši spletni strani:

- Učni listi o arhitekturi: Cici vesela šola Arhitektura, Cicido, februar 2012
- Učni listi o arhitekturi, Ciciban, februar 2012
- Delovni listi za aktivno opazovanje prostora
- Prevod učnih listov Raziskovanje arhitekture

V slikovni zbirki na naši spletni strani po različnih področjih zbiramo ključne in zanimive podobe s sveta urejanja prostora, arhitekture in oblikovanja (arhitekta, stavbe, pohištvo, konstrukcije, zanimive urbane elemente in ureditve, ki so zaznamovali zgodovino, mesta, razvoj, uporabnike).

Avtorji fotografij: Primož Černe, Igor Šubic, Taja Filipič Rexha, Gaja Terbižav, Iztok Hvala, Urša Kosmač Marc, Arhiv UGM, Bojan Mijatovič, Lenka Kavčič.

## VŽIGALICE

S palicami, dolgimi dva metra, na koncu pobarvanimi z rdečo barvo, ki vzbujajo različne asociacije, smo spoznavali različna merila, pomene, kaj je dvodimenzionalni prostor in kako ta lahko prehaja v tretjo prostorsko dimenzijo. Po trije v skupini smo sestavili piramido, ki smo jo zvezali z vrvicami in na koncu zgradili skupni prostor. Z igro mikada v nadnaravni velikosti in s sestavljanjem piramid smo odpirali vprašanja o arhitekturi in njenih zakonitostih in nanje skupaj iskali odgovore.

Delavnica je bila izvedena 6. 10. 2009 pred Mestnim muzejem v Ljubljani pod vodstvom francoskega arhitekta Laurenta Tardieuja.





Vladimir Pirc  
Zavod RS za šolstvo

# Priročnik Igriva arhitektura

Prispevek predstavlja priročnik Igriva arhitektura in njegov pomen za smiselno in didaktično primerno izobraževanje mladih o grajenem prostoru. Ključne besede: Igriva arhitektura, grajeni prostor, kakovost prostora, vrtec in osnovna šola. Konec leta 2013 je kot posledica kontinuiranega dela na področju kulturno-umetnostne vzgoje<sup>1</sup> izšla delo **Igriva arhitektura**,<sup>2</sup> prvi slovenski priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru, namenjen otrokom v vrtcih in osnovnih šolah. Vsebinska izhodišča so nadgrajena z ustvarjalnimi delavnicami.<sup>3</sup>

Avtorice, arhitektke mag. Polona Filipič, Lenka Kavčič, Špela Kuhar, Tanja Maljevec, Ana Struna Bregar in Barbara Viki Šubic se zavedajo, da bomo samo s sistemskim vključevanjem vzgoje in izobraževanja o grajenem prostoru in arhitekturi v proces izobraževanja lahko vzgojili ozaveščene, ustvarjalne in aktivne državljane, zato že na začetku priročnika delu zapišejo etično popotnico za uspešno pot:

»Če želimo v Sloveniji krepiti prostorske vrednote in etične posege v prostor ter zagotoviti kakovosten prostor tudi za naše zanamce, je pomembno z vzgojo in izobraževanjem o grajenem prostoru in arhitekturi začeti že v predšolskem obdobju. Le s sistemskim vključevanjem vzgoje in izobraževanja o grajenem prostoru in arhitekturi v proces formalnega in neformalnega izobraževanja bomo lahko vzgojili osveščene, ustvarjalne in aktivne državljane. V prihodnje bo kakovost prostora odvisna predvsem od naših otrok in mladine. /.../ Poudariti želimo, da prostorsko opismenjevanje ni namenjeno vzgoji malih arhitektov, temveč razvoju ozaveščenih uporabnikov ter različnih poklicev, ki so vezani na urejanje prostora, gradnjo in oblikovanje, kot tudi bodočih zahtevnih ozaveščenih investitorjev tako v zasebnem kot javnem sektorju.«

Saj za to gre – tudi ta priročnik naj soustvarja kulturno ozaveščenega in estetsko občutljivega

posameznika. Za družbo prihodnosti.

Že iz naslova priročnika se razodene njegov namen: kako z igro do arhitekture. Predlagani izobraževalni program ima trdna izhodišča, a ohlapno strukturo. Vsebinska in didaktična zasnova se skladata.

Recenzent prof. Janez Koželj (Fakulteta za arhitekturo, Univerza v Ljubljani) je med drugim zapisal: »Priročnik je urejen pregledno in enostavno, posamezna poglavja tematskih sklopov si sledijo v logičnem zaporedju od celote k delu, od splošnega k posebnemu, od naselja do detajla. Njegova vsebina obravnava vse teme kot tudi ključna vprašanja in poglobitve vidike arhitekture, in to s preprostimi razlagami in v razumljivem jeziku tudi pri razlagah pojmov. Zaradi obsežnosti je obravnava zgoščena in omejena na bistveno, da jo bo mogoče obvladati. /.../

Vsebinsko izhodišče priročnika je, da naloga arhitekture ni izmišljanje nenavadnih oblik, ampak reševanje okoljskih, praktičnih, tehničnih, kulturnih problemov s prostorsko obliko. Otroci torej ne bodo izvedeli samo, iz česa in kako je sestavljena arhitektura, ampak tudi, kako jo lahko postavimo, zgradimo in opremimo. To zahtevno opravilo je predstavljeno otrokom kot nekaj vsakdanjega, ko razmišljamo, kako reševati probleme, ko presojamo o različnih možnostih za določeno odločitev. Otrokom je treba najprej vzbuditi pozornost za govorico prostora in jih navdušiti za arhitekturo. /.../ Način izvajanja ustvarjalnih delavnic je dobro premišljen, saj izhaja iz mnogih izkušenj praktičnega dela in preizkušanja različnih prijemov. Prav tako izbrana sredstva. Delo v delavnicah bo otroška igra s ciljem. Vsak korak teži k celoti, vsak del, vsak arhitekturni element je določen z njo. /.../ Vsebinska ustreza sodobnemu trenutku, usmerjena je v prihodnost arhitekture in urbanizma. Odpira probleme v prostoru, nakazuje možnosti rešitev, daje strokovne usmeritve za prihodnje generacije. Poglobitvo je, da povezuje vse prvine, ki vzpostav-

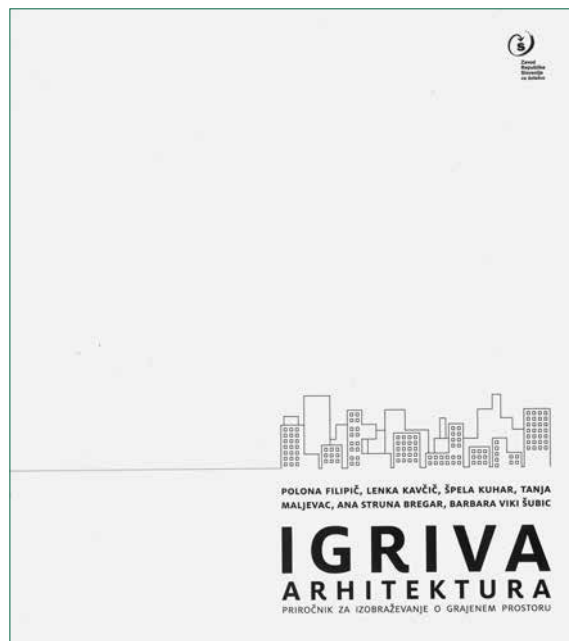
ljajo stroko – njeno zgodovino, teorijo in prakso.«  
 Na koncu teh kratkih sugestij bi izpostavil didaktično smiselno povezovanje delavnic posameznih sklopov (Naselje, Arhitektura, Odprti prostor, Notranji prostor ...) s cilji in z vsebinami področij dejavnosti v vrtcu oz. učnih načrtov osnovnošolskih predmetov, kar izvajalcem delavnic olajša umestitev v ustrezni šolski program.  
 Skrbno so pripravljena tudi poglavja o vzrokih za nastanek priročnika in njegovem namenu, razmišljanje o pomenu kakovostnih didaktičnih gradiv, trajnostnem prostorskem razvoju, prihodnosti z lesom, (tudi) nabor literature, virov itd., skratka, vsebinsko in didaktično je delo izvirno ter primerno za zahtevne uporabnike. Še to: vizualno je delo všečno, k čemur pripomorejo med drugim estetske barvne fotografije, preglednice ...  
 Brezplačni izvod priročnika so dobili vsi tisti vzgojno-izobraževalni zavodi v Republiki Sloveniji, ki jim je izdaja namenjena (vrtci in osnovne šole). Delo ustreza sodobnemu trenutku, usmerjeno je v prihodnost arhitekture in urbanizma, osveščanje mladih, da ljudje oblikujemo prostor, prostor pa vzgaja nas. ■

#### Viri in literatura

1. *Igriva arhitektura: priročnik za izobraževanje o grajenem prostoru* / Polona Filipič ...[et al.]; (avtorji uvodnih besedil Tadej Žaucer, Aleksander S. Ostan, Miha Humar; uredniki Nataša Bucik, Nada Požar Matijašič, Vladimir Pirc, avtorji fotografij Urša Kosmač Marc et al.) (2013). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Bucik, N., Požar Matijašič, N. in Pirc, V. (2011). *Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in Ministrstvo za šolstvo in šport.

#### Opombe

- 1 Kulturno-umetnostna vzgoja, področje na presečišču vzgojno-izobraževalnega in kulturnega sektorja, je v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru prvič opredeljena v Nacionalnih smernicah za kulturno-umetnostno vzgojo v vzgoji in izobraževanju, ki jih je pripravila Razširjena skupina za kulturno vzgojo (strokovnjaki z različnih področij vzgoje in izobraževanja ter kulture), imenovana



na Zavodu RS za šolstvo leta 2008. Ta strateški dokument, ki so ga spomladi leta 2009 potrdili in sprejeli vsi trije strokovni sveti v vzgoji in izobraževanju, predstavlja temelj kulturno-umetnostne vzgoje. Skupine za različna umetniška področja so na podlagi skupnih izhodišč konec leta 2011 pripravile priročnik Kulturno-umetnostna vzgoja: priročnik s primeri dobre prakse iz vrtcev, osnovnih in srednjih šol.

Sočasno je izšla tudi dopolnjena in nadgrajena spletna različica priročnika: <http://www.zrss.si/kulturnoumetnostnavzgoja>  
 Priročnik je namenjen vsem, ki se zavedajo pomena načrtnega razvoja kakovostne kulturno-umetnostne vzgoje.

- 2 E-r različica je na spletni povezavi: <http://www.zrss.si/pdf/igriva-arhitektura.pdf>

Priročnik Igriva arhitektura je smiselna nadgradnja in konkretizacija priročnika Kulturno-umetnostna vzgoja.

- 3 Delo je usmerjalo in vodilo tričlansko uredništvo: mag. Nataša Bucik, Ministrstvo RS za kulturo, Nada Požar Matijašič, Ministrstvo za šolstvo in šport RS, in Vlado Pirc, Zavod RS za šolstvo. Uredniki so nadaljevali delo, ki se je začelo s Smernicami in poznejšim kulturno-umetnostnim priročnikom. Publikacija Igriva arhitektura je nastala s finančno pomočjo Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport, Ministrstva za kulturo ter Ministrstva za gospodarski razvoj in tehnologijo.

Tudi pri uredniškem delu publikacija predstavlja primer zgledega medresorskega sodelovanja.



## IZ MALEGA RASTE VELIKO

Na delavnici smo se pogovarjali o tem, kako iz malega raste veliko. Kaj pomeni posamezen predmet, kako deluje, kaj počne in kakšen je takrat, ko je sam, kako takrat, ko je v družbi sebi podobnih in kaj vse lahko predmeti skupaj (z)gradijo. Mi smo ustvarjali z nešteto barvicami in svinčniki, jih zabadali v stiroporno podlago in ustvarili nekaj različnih zanimivih postavitv.

Delavnica je bila izvedena 12. 2. 2011 v Mestnem muzeju v Ljubljani pod vodstvom umetnika Mateja Andraža Vogrinčiča.





# Kako motivirati razredne učitelje za kakovostno in ustvarjalno, likovno praktično in pedagoško delo?<sup>1</sup>

Marjan Prevodnik  
Zavod RS za šolstvo

**Povzetek:** Razmišljanje v tem prispevku ima rdečo nit, ki se kaže v transfernih možnostih motivacijskega koncepta »prepričanje o lastni učinkovitosti oziroma samoučinkovitosti« avtorja Alberta Bandure, enega vodilnih socialnokognitivnih teoretikov. Prispevek predstavi konkretno uporabo tega koncepta v likovnopedagoški praksi na zgledu izjav učencev in učiteljev ter na zgledu uporabnosti v sklopu stalnega strokovnega izpopolnjevanja razrednih učiteljev likovne vzgoje. Večkrat izvedena risarska delavnica z omenjenimi učitelji v zadnjem desetletju je dokazala uspešnost pri motiviranju in pri doživljanju občutka uspešnosti pri risanju. Uspešnost pri risanju glede na cilje delavnice je v prispevku ponazorjena s šestimi pari ključnih risb številka 1 in 10 za razumevanje ciljev in namena delavnic. Avtor je idejo za projekt pripravil na temelju mednarodnih raziskav in poznavanju likovnopedagoške prakse v Sloveniji, ki ugotavljajo, da zlasti razrednim učiteljem primanjkuje samozavest in usposobljenost za poučevanje umetnostnih predmetov, v našem primeru likovne umetnosti v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) osnovne šole. **Ključne besede:** likovnoumetnostna vzgoja, prepričanje o lastni samoučinkovitosti, risanje, motivacija, razredni učitelji likovne vzgoje, stalno strokovno izpopolnjevanje. **How to motivate Primary Level teachers to perform high-quality, creative, artistically practical and pedagogical work? Abstract:** The article focuses on transfer possibilities of the motivational concept of Self-Efficacy Beliefs, developed by M. Bandura, one of the leading social cognitive theorists. The use of this concept is presented on a practical example in the area of visual art education, based on statements from students and teachers, as well from the viewpoint of its benefits in the area of in-service elementary art teachers' permanent training. Drawing art assignment that was conducted with for these teachers several times proved itself successful in improving motivation as well as intensifying the experience of success in drawing activity. The results gained from the drawing workshop – as showed in the accompanying four key pairs of drawings – proved that the idea itself was well structured and planned. The idea for this study/project is based on international research findings and an on the author's the general acquaintance with Slovene art teaching practices. They show that especially teachers of the subject Visual Arts Education on the elementary level lack self-confidence and professional competences to teach this subject, in our case the Key stages 1 and 2 of Slovenian Elementary School (for students aged 6-8, 9-11). **Keywords:** Visual Arts Education, Self-Efficacy Beliefs, Drawing, Motivation, Elementary teachers, In-service teachers' training.



## Uvod

Risanje je ena temeljnih človekovih dejavnosti v vseh njegovih starostnih obdobjih. Kot področje ustvarjanja ima različne funkcije in namene, primerne starosti, psihofizični, poklicni ali kakšni drugih usmerjenosti. S svojimi »kognitivnimi, čustvenimi, motoričnimi, motivacijskimi, terapevtskimi in drugimi posebnostmi« so lahko risarske dejavnosti zelo koristne in uporabne v življenju. V tem prispevku povezujemo risanje z občutkom uspešnosti, ki ga posameznik/posameznica doživlja/doživi v procesu ustvarjalnega dela in deluje motivacijsko za njegovo nadaljnje poučevanje, učenje in likovno izražanje. Na podlagi mednarodnih raziskav (Bamford, 2006) in poznavanja likovno pedagoškega terena v Sloveniji so ugotovili, da zlasti razrednim učiteljem primanjkuje samozavest in usposobljenost za poučevanje umetnostnih predmetov, v našem primeru likovne vzgoje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju VIO) osnovne šole. Primerjalno gledano z ugotovitvami s področja glasbe (Rotar Pance, 2006), avtor ugotavlja še, da tudi na kakovostno poučevanje predmeta likovna umetnost vplivajo dejavniki, kot so motivacija učiteljev, njihovo dožemanje lastnega likovnega znanja (prepričanje o usposobljenosti) in njihov odnos do poučevanja. Če pri tem izpostavimo razredne učitelje predmeta likovna umetnost v Sloveniji, potem trdimo, da morajo na seminarjih stalnega strokovnega izpopolnjevanja začutiti uspešnost pri reševanju določenih likovnih (risarskih in drugih) problemov. Neprestano jim je treba vzbujati interes in motivacijo za usposabljanje na likovnem področju kot enem izmed (vsaj) šestih predmetov, ki jih morajo obvlad(ov)ati. Le tako se lahko nadajamo, da bodo bolj zaupali svojim ustvarjalnim in pedagoškim sposobnostim, ki so ključni dejavniki kakovostnej-

šega načrtovanja, izvajanja in vrednotenja pouka likovne umetnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole.

Prispevek govori o povezavi motivacijske teorije s pedagoško prakso in stalnim strokovnim izpopolnjevanjem. V osredju našega zanimanja je bila za potrebe nadaljnega (podiplomskega) usposabljanja razrednih učiteljev likovne umetnosti izbrana socialnokognitivna teorija Alberta Bandure. Ta se intenzivno ukvarja s preučevanjem koncepta »prepričanja o lastni samoučinkovitosti (angl. Self-Efficacy Beliefs)«. Kot rečeno nas je zanimalo, kako teorijo smiselno povezati s prakso. Za udejanjanje tega koncepta smo izbrali področje likovne umetnosti oziroma bi lahko rekli, da je bilo nasprotno.

Pri načrtovanju – še posebej risarske delavnice v Razdelku III. tega prikaza – smo izhajali iz naših pedagoških in svetovalnih izkušenj ter iz spremeljanja teorije motivacije. Izkušnje iz pretekle prakse so nas utrdile v prepričanju, da sta občutek doživljanja uspešnosti pri določeni dejavnosti in prepričanje o samoučinkovitosti eni ključnih dejavnikov motivacije. Predpostavljali smo, da bi morali biti visoko motivirani za pedagoško delovanje vsi učitelji in vzgojitelji v slovenskem prostoru in širše, biti bi morali prepričani o lastnih sposobnostih, o lastni samoučinkovitosti. Pri tem smo se zavedali, da obstajajo v tej smeri, v realnem življenju, med posamezniki velike razlike. To se je na delavnicah praviloma tudi potrdilo.

Za lažji prehod v razumevanje teoretičnega ozadja o (socialnokognitivni teoriji) motivaciji smo za začetek, v Razdelku I., iz neposredne prakse izluščili »nekaj zanimivih izjav učencev in učiteljev« iz pedagoške prakse. Po kratki predstavitvi teorije (v Razdelku II.) navajamo še praktičen primer uspešnega prenosa motivacijske teorije v neposredno prakso stalnega strokovnega izpopolnjevanja (Razdelek III.).

## Razdelek I.

Deloma prirejene, deloma resnične izjave učencev, povezane z motivacijsko teorijo A. Bandure<sup>2</sup>:

Miha, učenec	»Kako ti gre risanje človeške glave? Ali se ti zdi, da je taka naloga enostavna?«
Zala, učenka	»No, niti ne, je pa dolgočasna. Mislim, koga pa danes v času fotografije sploh še zanima, kako je videti glava portretiranca, prostoročno po opazovanju narisana na papirju. Take dejavnosti nimajo nikakršne zveze z mojim življenjem ...«



Rihard, učenec	»Res? Jaz rad rišem. Je zelo zanimivo. Mislim, da je prostoročna risba cenjena še danes. Kar pojdi na kakšno likovno razstavo. Moje risbe so kar dobre. Imam občutek, da sem dober risar, saj likovna pedagoginja, vzgojiteljica v našem dijaškem domu, vedno pohvali moje risbe, narisane pri krožku. Dobre ocene sem sicer imel že v osnovni šoli. Morda se bom celo odločil za študij slikarstva na Akademiji za likovno umetnost v Ljubljani.«
Franci, učenec	»Ali se šališ? Jaz risanja ne maram. Nikoli nisem dobro risal, še posebej ne obraza. Risanje po opazovanju me preprosto zmede. Upoštevati moramo sorazmerja, pravilno vizirati ... Po mojem nam daje učitelj takšne zahtevne naloge namenoma, da ne bi bili preveč uspešni. Kako je šele težko narisati človeško figuro. Nikoli ne vem, kje začeti. Zame je vse pretežko. Raje prerisujem iz knjig. Bolj od rok mi gresta igranje taroka in odbojka. V tem sem zares dober.«

Deloma prirejene, deloma resnične izjave učiteljev, povezane z motivacijsko teorijo A. Bandure:

G. Stern, učitelj z veliko prakse	»Vedno imam težave z razlago pravil proporca pri risanju glave, saj jih večina ne razume. Kakršno koli poučevalno strategijo uberem, ni uspešna. Menim, da je ta snov pretežka za srednješolce.«
Gdč. Kobilca, učiteljica začetnica	»Vesela sem, da ste to rekli tudi vi, ki ste izkušen učitelj. Mislila sem že, da sem edina na šoli, ki ne zna učencem približati te teme. Sicer poučujem učence, ki imajo skromnejše razvite risarske zmožnosti in spretnosti, no ja, saj vsi veste, kako težko jih je voditi. Še posebej zadnje uro pouka jih je skoraj nemogoče pripraviti do likovnega izražanja. Preprosto ne vem, kako umiriti dijake, kaj šele da bi jih naučila pravil proporca.«
Ga. Čadež, vzgojiteljica v dijaškem domu	»Pri meni so na likovnem krožku dijakinje in dijaki z različnimi likovnimi sposobnostmi, vendar so vsi zelo motivirani za delo. Imam svoj sistem dela, zato z nedisciplino ni težav. Deloma morda tudi zato, ker ni obvezno. Vsakega dijaka mi uspe motivirati za delo, ne glede na to, kdo je, od kod prihaja. Vem da je težko. Vendar naredim prav vse, da bi se dijaki dobro počutili in se kaj novega tudi naučili. Pri izbiri vsebin za likovno ustvarjanje sodelujemo vsi.«
Gdč. Kobilca, učiteljica začetnica	»Vam je lahko. Imate veliko več pedagoške prakse kot jaz. Jaz še vedno postavljam svoj sistem vodenja in poučevanja in se intenzivno pripravljam na pouk. Dejansko je poučevanje mnogo težje, kot sem mislila.«

Kot vidimo, so učenci/dijaki bolj ali manj zaskrbljeni ali pa zatopljeni v razmišljanje o lastnih (ne)zmožnostih za uspešno reševanje risarskih nalog. Skrbijo jih, ali imajo dovolj znanja, da bi bili uspešni (na primer pri risanju človeške glave); kaj se bo zgodilo, ko bodo začeli risati in drugo. Podobno razmišljajo učitelji in vzgojitelji iz šol ali dijaških domov. Tako ali drugače nam z izjavami sporočajo o svojih likovnopedagoških zmožnostih, prepričanjih, stališčih o (ne)uspešnosti pri delu, motivaciji. Možne razlage o različnih pričakovanjih posameznikov in o prepričanosti v (ne)uspeh najdemo v teoriji motivacije. Nekateri motivacijski koncepti nam govorijo o tem, da večina tistih posameznikov, ki vnaprej pričakuje neuspeh, ne

bo z veseljem sodelovala ali pa bo sploh odklonila sodelovanje v določeni (risarski) nalogi. Posamezniki so morda zainteresirani za nalogo iz risanja in ji pripisujejo neko vrednost. Vendar, če se v njej preizkusijo in so (ponovno) neuspešni, se zanesljivo ne bodo vključevali z navdušenjem. Skratka, naloga jih ne bo motivirala. Tudi zato je ustvarjanje optimistične delovne klime ključno, naravnano v pozitivno motivacijo in pričakovanje uspeha. Za to so odgovorni mentorji učitelji in predavatelji na seminarjih, kolegi učitelji pa na šolah. Kot smo lahko razbrali iz zgornjih izjav učencev in njihovih mentorjev, se ljudje neprestano (samo) sprašujemo – to so neke vrste notranji dialogi – o lastni (ne)uspešnosti oziroma celo o (ne)učinko-



vitosti na posameznem področju. Tako kot na primer »res ne vem, ali bom znal kdaj risati tako, da si bo model podoben«, ali, »razmisli in presodi, ali si sposoben/sposobna, da sodeluješ v skupinskem likovnem projektu, v katerega te vabijo v dijaškem domu«. Take in vrsta drugih izjav, kot na primer »saj bo šlo, že večkrat sem risala po modelih in jih verno predstavila, torej bom uspešna tudi tokrat«, so reden spremljevalec likovnopedagoškega – oziroma katerega koli – vsakdana. Učenci in učitelji nenehno tehtajo in vrednotijo svoje sposobnosti in spretnosti, možnosti za uspeh v določeni situaciji. Neprestano se odločajo med tem, ali so sposobni določeno nalogo izvesti uspešno ali ne. Take sodbe in prepričanja (primer-

čajmo z izjavami učencev in mentorjev v tabeli zgoraj) o lastni samo(ne)učinkovitosti vplivajo na naše odločitve v različnih situacijskih kontekstih.

## Primer neposrednega prenosa iz teorije v učno prakso

Preden se odločimo za [aktivno] sodelovanje (na primer za risanje), si oblikujemo pričakovanja o tem, kako mislimo, da bomo izvedli to (likovno) nalogo: zelo uspešno, uspešno, manj uspešno ali kako drugače. Taka pričakovanja izhajajo iz različnih virov, najpogostejša vprašanja pa so:

VIRI	UPORABA NA LIKOVNOPEDAGOŠKEM PODROČJU (velja tako za učence kot za mentorje)
1. Kako uspešno smo opravili s podobno nalogo v preteklosti?	1. Kako uspešni smo bili v risanju človeškega obraza/glave v preteklosti (bližnji in daljni)?
2. Čemu pripisujemo (ne)uspešnost preteklih izvedb, nastopov itd.?	2. Čemu pripisujemo (ne)uspešnost preteklih risarskih nalog (risanje obraza/glave): skromnim likovnim sposobnostim (zmožnostim), (ne)vloženemu trudu ali premajhni prizadevnosti?
3. Kaj o lastnem učenju in/ali poučevanju mislimo posamezniki, sošolci, učitelji?	3. Kako presojamo svoje risarske zmožnosti učenci; kako svoje poučevalne sposobnosti presojamo učitelji?
4. Kakšno stopnjo težavnosti pripisujemo določeni nalogi (v preteklosti, sedanjosti, prihodnosti)?	4. Kakšno stopnjo težavnosti pripisujemo določeni likovni nalogi (na primer risanje človeškega obraza/glave s poudarkom na prikazovanju plastičnosti)?

## Razdelek II.

### Teoretično ozadje

Za potrebe tega zapisa in za bolj poglobljeno razumevanje težav mladih ustvarjalcev in njihovih mentorjev, s katerimi smo se seznanili v prejšnjem razdelku, se bomo osredotočili na teorijo socialnokognitivnega teoretika Alberta Bandure, ki se poglobljeno ukvarja s preučevanjem »prepričanj o lastni samoučinkovitosti«. V kontekstu kognitivnih psiholoških teorij je motivacija odvisna od načina, kako posameznik sprejema, dekodira in predeluje informacije (Radovan, 2000, str. 115). Socialna kognicija je socialni proces predelave

informacij, ki ga označujeta interkulturno in interpersonalno razlikovanje. Po Banduri (Radovan, prav tam) »posameznik s sistemom jaza vzpostavlja kontrolo nad lastnim razmišljanjem, čustvanjem in aktivnostjo.«

Od vseh prepričanj, s katerimi posameznik presoja nadzor nad svojimi dejanji in okoljem, v katerem živi, so najvplivnejše predstave o lastni učinkovitosti oz. samo-učinkovitosti. Pri tem gre – kot smo omenili že prej – za prepričanje o lastni uspešnosti, ki pomeni občutenje osebne kompetentnosti pri določenem opravilu. Bandura pravi (Radovan, str. 119), da se posameznikova samoučinkovitost oblikuje na podlagi štirih temeljnih virov informacij: (1) neposredne izkušnje, (2) nadomestne izkušnje, (3) prepričanje in (4) fiziološko-afektivne

reakcije. Mnenje posameznika o lastni učinkovitosti ima vpliv tudi na druge oblike kognitivne regulacije vedenja, kot so vzročno pripisovanje, pričakovanje izidov in zastavljanje ciljev. Če povzamemo zgoraj zapisano, je Bandura razvijal posebne vidike znotraj socialnokognitivne teorije. Za osvetlitev in pogled ter za boljše razumevanje primerov iz neposredne učne prakse (Razdelek I, v tabelah) in za potrebe naše risarske delavnice (Razdelek III) smo kot vodilno teorijo izbrali motivacijski konstrukt »prepričanje o lastni učinkovitosti«.

## Razdelek III.

Risarsko delavnico smo načrtovali za razredne učitelje likovne vzgoje po Sloveniji.<sup>3</sup> Če so njihova prepričanja o lastni učinkovitosti pri poučevanju likovnih vsebin ali o risarskem znanju naravnana v izrazito negativni smeri (valenci), torej da ne znajo risati, potem je to skrb vzbujajoča.<sup>4</sup> Smer prepričanja (optimistična/pozitivna ali pesimistična/negativna naravnost) določa odraslemu, poleg drugih osebnostnih in fizioloških značilnosti ter seveda strokovne usposobljenosti, »načine in pristope« njegovega pedagoškega delovanja. Prepričanja učiteljev in vzgojiteljev o lastni samo-učinkovitosti so tista, ki jih usmerjajo k nadaljnjim korakom na področju stalnega strokovnega izpopolnjevanja.

Nedvomno obstajajo pomembne razlike med posameznimi razrednimi učitelji likovne vzgoje<sup>5</sup>. Ključno je zavedanje tega, da so prepričanja o uspešnosti in/ali samoučinkovitosti (v zvezi s poučevanjem pouka likovne umetnosti) posameznega učitelja nihajoča. Enkrat so ugodna/naklonjena, spet drugič so odbojna/nenaklonjena. Učitelj ne bo naklonjen poučevanju likovne umetnosti, če na primer iz različnih razlogov ne mara risanja ali kiparjenja ali katere druge likovne dejavnosti. To lahko pomeni, da likovni umetnosti (beri ustvarjalnemu načrtovanju likovnih nalog s področja risanja) ne bo namenil pozornosti in se bo raje zatekel k preverjenim in rutinskim nalogam, ki temeljijo na uporabi šablon, nekritični in nepoznavalski uporabi preštevilnih likovnih orodij in materialov ter podobnih nestrokovnih prijemov. Takšnega učitelja je težko prepričati o nasprotnem. Če je takšnih razrednih učiteljev likovne vzgoje veliko, potem je to razlog za vsesplošno zaskrbljenost.<sup>6</sup>

Na usmerjenost/naravnost osebnih prepričanj o lastni likovni (ne)strokovnosti ne vplivajo le osebnostne, psihofizične in fiziološke lastnosti, temveč tudi druge s tem povezane kontekstualne spremenljivke (kot so predhodna strokovna izobrazba, izkušnje pri poučevanju likovne umetnosti, odnos do umetnosti ...). Ne nazadnje, prepričanja učiteljev (o lastni samo-učinkovitosti) so tista, ki jih usmerjajo v izbiro vsebin stalnega strokovnega izpopolnjevanja. Izbirali bodo strokovne vsebine, do katerih so naklonjeni, kar (morda) pomeni, da se v njih čutijo strokovno kompetentne in motivirano pričakujejo, da bodo spoznali novosti s področja, da bodo doživeli na izpopolnjevanju občutek uspeha... Manj bodo izbirali vsebine, do katerih imajo (iz različnih razlogov) odklonilen odnos. Izbirali bodo izobraževalne vsebine, ki jim bodo omogočale pridobivanje novih znanj, občutek uspešnosti, vzbujanje interesa, motiviranost za osebno ustvarjalno delo ter za pedagoško delo. Tako kot mora posameznik za poučevanje matematike znati računati (da bo sploh vedel, kaj v razredu dela), tako mora posameznik tudi za poučevanje predmeta likovna umetnost poznati vsaj v osnovah posebnosti in skrivnosti likovnega izražanja in ustvarjanja. Zgolj predpisovanje učencem motiv za likovno izražanje, ne da bi kar koli vedeli o t. i. likovnem jeziku (glej učni načrt), še ni pouk likovne umetnosti! Če pri tem sploh ne omenjamo najobčutljivejšega vprašanja, kot je vrednotenje učenčevih likovnih del ...

## Kako navdušiti za risanje razredne učitelje likovnoumetnostne vzgoje?

Za stalno strokovno izpopolnjevanje na predmetnem področju likovne umetnosti se odloča sorazmerno zanemarljivo število razrednih učiteljev, kar lahko trdimo vsaj za obdobje zadnjih 30 let. Kar je alarmantno! Naše ugotovitve kažejo na dokaj nizko kakovost izvajanja pouka likovne umetnosti v prvem in drugem VIO. Zato smo se v letu 2005 odločili, da za omenjene razredne učitelje likovne umetnosti iz vse Slovenije od 1. do 5. razreda) pripravimo posebna, 24-urna seminarja (ločeno za 1. in 2. VIO) z različnimi strokovnimi in pedagoškimi temami v obliki predavanj in delavnic.<sup>7</sup> V naboru pisanih ponujenih tem (slikanje, kiparjenje, didak-



tične teme ...) smo se mi odločili za triurno temo s področja risanja, saj je risanje eno temeljnih likovnih področij, ki bi jo po našem mnenju učitelji morali obvladati (vsaj v osnovah) tudi sami. Konec koncev morajo tudi učitelji matematike za poučevanje znati računati kot že omenjeno (podčrtal M. Prevodnik). Tovrstno temo smo načrtovali tudi zato, da bi učitelje navdušili za risanje (in druga likovna področja), jim to osmislili z več vidikov, da bi po izkušnjah začutili nujnost ustvarjalnega poučevanja teh vsebin ter da bi v risarski likovni delavnici doživeli občutek uspešnosti in motiviranosti. Želeli smo razbliniti učiteljeve predsodke in stereotipe o njihovem lastnem likovnem (ne)znanju, s tem pa posledično o izogibanju zahtevnejšim likovnim nalogam. Želeli smo jim ponuditi problemsko vsebino, pri reševanju katere bi bili uspešni in motivirani za nadaljnje likovno pedagoško delo.

Za kazalnik uspešnosti bi se štelo že, če bi z načrtovano risarsko delavnico učiteljem vzbudili interes za likovnopedagoška strokovna vprašanja. Uspeh bi bil, če bi začeli razmišljati o lastni risarski usposobljenosti za poučevanje likovnih nalog s področja risanja. Ali so dovolj usposobljeni? Če ne, zakaj ne? Nedvomno bi bil to spodbuden začetek postopnega spreminjanja prepričanj o lastni samoučinkovitosti, o lastni (ne)usposobljenosti za poučevanje risarskih vsebin. Vseskozi smo se zavedali – in se še – da so osebna prepričanja in stališča »o nečem«, še posebej pri odraslih, najbolj trdoživa in nedovzetna za spremembe, nekako v slogu »vsi smo za novosti, ne pa za spremembe«. Postopek spreminjanja smo želeli v našem primeru sprožiti s posebno izbranimi desetimi risarskim kratkimi nalogami, v katerih naj bi učitelji, z našo pomočjo in občutljivimi prijemi, sami sebi dokazali, da znajo in zmorejo risati tudi sami. To pomeni, da bodo izkusili lastno uspešnost pri reševanju danih likovnih problemov.

## Potek likovne delavnice s področja risanja, namenjene razrednim učiteljem likovno umetnostne vzgoje (namen, cilji, metodologija)

Temeljni namen delavnice je bil doživljanje občutka uspešnosti in spreminjanja morebitnih

(zakoreninjenih) prepričanj o lastni samo(ne) učinkovitosti pri lastnem risanju in pri pouku risanja, dvig samomotivacije ter predstavitev modela načrtovanja pouka likovne umetnosti za področje risanja z veliko transferno vrednostjo za druga likovna področja (slikanje, prostorsko oblikovanje, grafika, oblikovanje – dizajn ...).

Cilji delavnice:

- (ponovno) vzbujanje zaupanja v lastne ustvarjalne likovne in pedagoške zmožnosti, opredeljeno kot »iskanje lastne likovnosti in prebujanje ustvarjalnega tigra« v sebi<sup>8</sup>,
- spoznavanje večrazsežnostnih možnosti »risanja« z različnih vidikov (motivacije, drugačnega pristopa k načrtovanju, izvajanju in vrednotenju likovnih nalog, možnostmi medpredmetnega povezovanja ...),
- pridobivanje risarskih veščin kot prepotrebni za osebno ustvarjalno in likovnopedagoško delo,
- (s)spoznavanje svinčnikov izjemne mehkoabe (B2 do B8), njegove izrazne in tehnične možnosti,
- Uvideti, da se napredek učenca pri likovni umetnosti najbolj opazi skozi daljše časovno obdobje celega šolskega leta.

### Vsebina in potek risarske delavnice (postopek)

Sestavljena je iz desetih kratkih nalog v trajanju od 30 sekund do največ treh minut. Naloge si sledijo po določenem načrtu oziroma po neki logiki, ki je pa udeležencem ne povemo vnaprej, temveč ob zaključnem vrednotenju. Za reševanje vseh zadanih nalog uporabljajo sodelujoči v delavnici svinčnik mehkoabe/trdote od B2 do B8. Liste velikosti A4 označijo s številkami od 1 do 10 in začno risati najprej na list št. 1, po navodilih vodje delavnice. Šele po končani delavnici – z ogledom kompletov risb nekaj prostovoljcev – se udeležencem s pogovorom in vprašanji pove namen, cilje, smisel, uporabnost v učni praksi in logika delavnice same. O tem ugibajo tudi sami. Udeleženci spoznajo, da je poglobilni cilj te delavnice razvijanje (s)likovno-vizualnega spomina kot enega od temeljnih likovnih sposobnosti. Razumejo, da bi bil cilj delavnice lahko tudi drugačen, na primer razvijanje sposobnosti opazovanja ali domišljije ... Zavedajo se, da je moral tudi vodja delavnice načrtovati risarsko nalogo z vidika svojih ciljev in

namena strokovnega izpopolnjevanja. Ob koncu postane udeležencem jasno, da je bila delavnica zamišljena tudi kot spodbuda za njihovo kakovostnejše načrtovanje (risarskih in drugih vsebin) pouka likovne vzgoje, po vrnitvi v šolo ter za njihovo motiviranje. Ne nazadnje, udeleženci naj bi dobili nekaj namigov, kako načrtovati pouk likovne umetnosti (ne samo risarskih nalog!) in kako spremljati in ovrednotiti učenčev napredek s pomočjo mape izdelkov učenca (portfolio), ki nastaja skozi celo leto. Da pa razredni učitelj v juniju, ob koncu šolskega leta, zmore prepoznati napredek učenca v celotnem procesu (torej ne samo pri risanju ali samo pri posamezni likovni nalogi, kar je še težje), mora biti dobro strokovno usposobljen in umetnostno občutljiv. To pa ni preprosto doseči. Zato nam preostane le usposabljanje, usposabljanje, usposabljanje.

Opis desetih risarskih nalog, ki sledijo navedenemu zaporedju spodaj (s podrobnostmi sta opremljeni le nalogi 1 in 10, ki sta ključni za razumevanje te delavnice<sup>9</sup>:

1. risanje človeške figure po spominu, (udeleženci rišejo po spominu vodjo delavnice, ki za tri minute zapusti prostor za risanje),
2. risanje po opazovanju,
3. eksperimentalno raziskovanje tehničnih in izraznih možnosti svinčnika,
4. risanje lastne dlani po opazovanju,
5. risanje živalske figure na reprodukciji, obrnjenega za 180 stopinj (na glavo),
6. risanje po domišljiji,
7. risanje zvokov (ob poslušanju zvokov instrumentov udeleženci za vsakega narišejo ustrezen likovni znak),
8. risanje najljubše živali (pomembno z vidika ohranjanja motivacije za risanje v delavnici, ko si sami izbiramo motiv oziroma predmet dela),
9. risanje detajla enega od delov obraza, katerega se dva do trikrat poveča (nos, uho itd.),
10. vnovično risanje človeške figure po spominu, (udeleženci še drugič rišejo po spominu vodjo delavnice, ki za prav tako tri minute ponovno zapusti prostor za risanje).

## Diskusija – zaključno vrednotenje nastalih risb

Udeleženci – razredni učitelji likovne vzgoje – so h končni, skupinski predstavitvi svojih risb povab-

ljeni kot prostovoljci, nikoli jih ne določimo. Vedno pokažemo od tri do štiri nastale zbirke 10 risb in jih uporabimo kot izhodišče za zaključno vrednotenje. V zadnjih devetih letih od začetka uvajanja tovrstnih delavnic se je izkazalo, da je njena celostna zasnova dobra v vseh pogledih. V vseh primerih (to smo preverili s t. i. kratkim predtestom in postestom z enim vprašanjem) se je v razponu od pribl. 80 do 95 % izkazalo, da so bili udeleženci (N – nad 400) več kot zadovoljni s svojim risarskim napredkom po opravljeni kratki delavnici (trajala je od 45 do 60 minut). To so izrazili na lestvici s številkami od 1 do 5 (5 – zelo sem risarsko napredoval, 1 – nisem napredoval). Kar nekaj udeležencev je bilo ob koncu po našem mnenju dodatno motiviranih, saj so pisno in ustno izražali svoje želje za nadaljnjim učenjem risanja ter da bodo odslej drugače načrtovali pouk likovne umetnosti (vsaj s področja risanja).

Problem delavnice je bil preprič(lev)lati razredne učitelje likovne vzgoje, da lahko vsakdo, torej tudi oni, napredujejo v znanju risanja. To se je vedno znova dokazovalo tudi v tej, časovno zelo kratki delavnici. Vseh deset nalog je za udeležence enakih, ne glede na različne skupine, kraj in čas izvedbe. Pri nalogah številka 1 in 10 je model (vodja delavnice) zapustil prostor, v katerem je bila delavnica, udeleženci pa so imeli v obeh primerih tri minute časa, da ga narišejo po spominu. Udeleženci so svoj napredek in napredek kolegov prostovoljcev ugotavljali najprej na vseh razstavljenih desetih risbah. Nato so iz kompleta izločili – z vidika ciljev delavnice – svoji risbi številka 1 in 10, ki sta bili namenjeni razvijanju (s)likovno vizualnega spomina in ju uporabili za zaključno vrednotenje.<sup>10</sup> Skratka, naša predpostavka, da bodo risbe št. 10 boljše od risb številka 1, kar gre pripisati tudi ustrezno in skrbno načrtovanim drugim nalogam od št. 2 do 9 (te so razvijale različne likovne sposobnosti, znanja in veščine in podpirale nalogi 1 in 10), se je uresničila. Na večini primerjanih teh dveh del udeležencev smo našli znake napredovanja bodisi z vidika večje sproščenosti kot izraženo s krepkejšo črto bodisi v boljši zapomnitvi posameznih podrobnosti na opazovanem modelu bodisi z vidika izboljšanih sorazmerij (proporcev), večje figure na risbi št. 10 itd.

Ugotavljamo, da je bila ena od pogojev uspešnosti (napredek v risanju) sproščenost udeležencev (doseženo v pripravi na delavnico).



Spodaj prilagamo primere risb št. 1 in 10 učiteljev (A, B, C, D, E, F)<sup>11</sup>, ki so bile ustvarjene v seminar-skih delavnicah po vsej Sloveniji. Zainteresiranim bralcem priporočamo, da najprej primerjajo (možen napredek – če ta seveda obstaja) risbi št. 1 in 10 od vsakega učitelja posebej (da vidijo, ali se ujemajo z našo oceno), nato pa še vse primere šestih učiteljev med seboj. Bralec lahko svoja opažanja in oceno pisno sporoči avtorju prispevka na e-naslov: [marjan.prevodnik@zrss.si](mailto:marjan.prevodnik@zrss.si), morda pa delavnico ponovi. Delavnica je prednostno načrtovana za razredne učitelje likovne vzgoje, zato ni neposredno prenosljiva v učno prakso. To je mogoče le z ustreznimi prilagoditvami za učence ali dijake, upoštevaje vrsto dejavnikov (likovno razvojna stopnja učenca, znanje in prepričanje učitelja, da to zmore ponoviti z učenci ...). Najprej prilagamo fotografijo modela, ki je bil na vseh, več

kot 40 risarskih delavnicah, isti, le oblačila so bila vsakič druga. Udeleženci so ga glede na njihovo lokacijo v prostoru risali od spredaj (an face), od strani (2/4 ali 3/4 profil) ali od zadaj. Oseba (vodja risarske delavnice), ki je bila model za risanje na vseh delavnicah v zadnjih devetih letih.



### Učitelj A

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



## Učitelj B

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



## Učitelj C

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)





### Učitelj D

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)

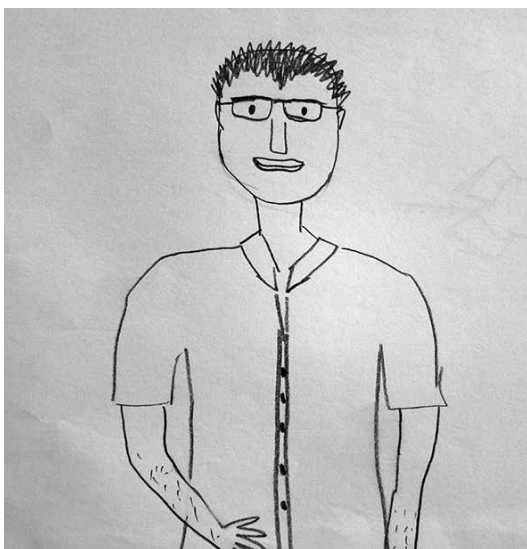


Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)

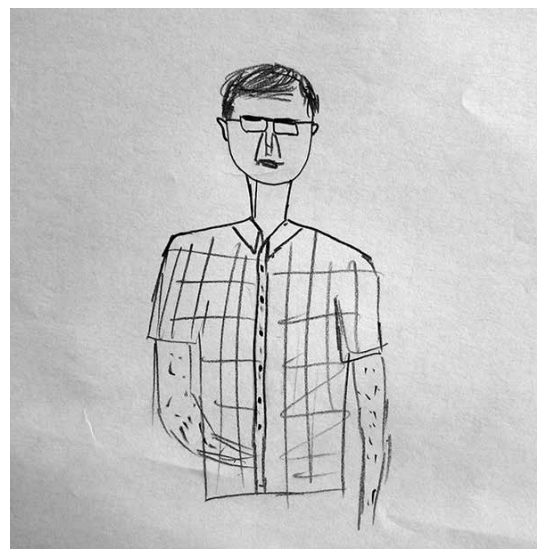


### Učitelj št. E

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)





## Učitelj F

Risba št. 1 (risanje po spominu, 3 minute)



Risba št. 10 (risanje po spominu, 3 minute – model je isti kot pri risbi št. 1 levo)



Po naši oceni vseh šest primerov risb A, B, C, D, E in F prikazuje napredek učitelja v risanju (kar je razvidno iz primerjave med risbama številka 1 in 10), dokazujejo, da se da tudi že z zelo kratko enourno delavnico napredovati. Napredek se da zelo dobro razbrati iz risb večine učiteljev, vključenih v to risarsko delavnico v zadnjih letih. Za nekaj primerov (v manj kot 5 %) nismo bili prepričani z gotovostjo ali je udeleženec risarsko napredoval oziroma ali je to sploh želel (par posameznikov je bilo nezaupljivih do delavnice same). Glede na osebno vodenje vseh teh delavnic bi s precejšnjo gotovostjo rekli, da ti, res redki posamezni udeleženci, ki niso napredovali, od vsega začetka niso bili motivirani za risanje (morda so risali z odporom, bolj zaradi drugih udeležencev). Globljih razlogov za to ne poznamo.

## Za konec

V prispevku se je na konkretnem primeru »posebne likovne delavnice« pokazala uporabnost motivacijskega koncepta »prepričanje o lastni učinkovitosti oziroma samo-učinkovitosti«, avtorja Alberta Bandure, v neposredni praksi stalnega strokovnega izpopolnjevanja razrednih učiteljev likovne vzgoje. Rekli bi, da: »Ni dobre prakse brez

teorije, oziroma, da ni dobre teorije brez prakse.« Ugotovili smo, da je bila ob koncu tako načrtovanih kratkih enournih risarskih delavnic večina udeleženi učiteljev zadovoljna s svojim napredkom v znanju risanja. Izkazovali so povišano motivacijo in interes za iskanje dodatnih oblik likovnega izobraževanja. Menimo, da so učitelji začutili da so lahko uspešni, če se potrudijo, kar se je, ne nazadnje, izkazalo na njihovih risbah. Tovrstne uspešne vsebine in oblike stalnega strokovnega izpopolnjevanja pripomorejo k večji samozavesti in motivaciji razrednih učiteljev likovne vzgoje za (bolj) kakovostno poučevanje likovne umetnosti v 1. in 2. VIO devetletne osnovne šole. Aktualna idejna in metodološka zasnova tovrstnega izpopolnjevanja kliče po še bolj znanstvenem pristopu in vabi druge raziskovalce in učitelje likovne umetnosti k ponovitvi teh delavnic. Razredni učitelji likovnoumetnostne vzgoje pa naj koncept te, t. i. risarske delavnice z 10 nalogami prilagodijo za potrebe učencev (to se namreč da), nič pa ne bo slabo, če se bo kdo preizkusil načrtovati tako delavnico ali pouk likovne umetnosti pri drugih likovnih področjih slikanja, kiparjenja, prostorskega oblikovanja, grafike, dizajna. Pri teh zamislih se razredni učitelji povežejo z likovnim pedagogom na njihovi šoli, ki bi ga tovrstni motivacijski prijemi tudi zanimali. ■



#### Literatura

1. Andrilović, V., Obradović, M. Č. (1996). Motivacija u razredu. In: Psihologija učenja i nastave (str. 149–156). Školska knjiga Zagreb, Croatia.
2. Bamford, A. (2006). The Wow Factor: Global research compedium on the impact of the arts in education. Berlin: Waxman Verlag.
3. Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191–215.
4. Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122–147.
5. Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
6. Bandura, A. (Ed.) (1995). Self-efficacy in changing societies. New York: Cambridge University Press.
7. Berce, G. H. (1993). *Likovna vzgoja – načini dela pri likovni vzgoji*. Ljubljana, Slovenija, DZS.
8. Bokaerts, M. (2002). Motivation to learn [Education practices series – 10]. Motivational beliefs – Motivational beliefs act as favourable contexts for learning (pp. 8–9). International Academy of Education, International Bureau of Education.
9. Christine, D. (Spring 2001). *Student Motivation To Learn*. NAEA advisory. National Art Education Association.
10. Čot, D. (2004). Bandurin concept zaznane samoučinkovitosti kot pomemben dejavnik posameznikovega delovanja. V: Socialna Pedagogika, junij, Vol. 8, št. 2, str. 173–196.
11. Driscoll P. M. (2000). *Self-efficacy beliefs*. In: Psychology for instruction (2nd edit.). Allyn and Bacon, p. 310–311. [http://finearts.esc20.net/art/art\\_strategies/art\\_strat\\_motiv.html](http://finearts.esc20.net/art/art_strategies/art_strat_motiv.html), 24. 6. 2004.
12. Jones, E. J. (1997). *A lesson in teaching ART SELF-CONFIDENCE*. In: Art Education (Vol 50, pp. 33–38).
13. Karlavaris, B. (1988). *Metodika likovnog odgoja 2*. Rijeka, Croatia. Hofbauer.
14. Muhovič, J. (2011). Bi bilo v Sloveniji možno »Ministrstvo za razvoj inteligence«? V: Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji. Ur. Božidar Flajšman. Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011, str. 31. Republika Slovenija – Državni svet.
15. Novak, B. (2011). Prispevek v razpravi. V: Trajnostni razvoj kot načelo vzgoje in izobraževanja pri likovni in glasbeni vzgoji ter filozofiji. Ur. Božidar Flajšman. Zbornik referatov in razprav, št. 3/2011, str. 123. Republika Slovenija – Državni svet. <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/effchapter.html>. [http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student\\_Motivation.html](http://www.kidsource.com/kidsource/content2/Student_Motivation.html)
16. Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. G. Rayner (Eds.), *International perspectives on individual differences: Vol. 2. Self Perception* (pp. 239–266). London: Ablex Publishing.
17. Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation defined*. In: Motivation in Education- Theory, Research, and Applications (pp. 4–5). Prentice Hall.
18. Požarnik, B. M. (2002). *Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja*. In: Vzgoja in izobraževanje (3, XXXIII) (str. 8–13). Zavod RS za šolstvo, Slovenija.
19. Prevodnik, M. (2001). *Nekateri vidiki učnega uspeha pri pouku likovne vzgoje s poudarkom na notranji in zunanji motivaciji*. In: VIZ (4, XXXII), str. 54–58. Ljubljana.
20. Prevodnik, M. (2003). *Nekaj pogledov na problematiko motiviranja učencev pri pouku likovne vzgoje (1. del)*. In: Likovna vzgoja, letnik V, št. 21–22, str. 20–27. Ljubljana, Slovenija.
21. Prevodnik, M. (2011). Ali potrebujemo ministrstvo za motiviranje in doživljanje občutka uspešnosti razrednih učiteljev likovne vzgoje? V: EDUvision 2011 – Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij. Ur.: Mojca Orel. EDUvision, zanj Stanislav Jurjevčič, Ljubljana. Str. 530–544.
22. Radovan, M. (2000). Motivacija z vidika socialno kognitivne teorije Alberta Bandure. V: Anthropos, 3–4, str. 115–124.
23. Rotar Pance, B. (2006). Motivacija – ključ h glasbi, Educa, Nova Gorica.
24. Schunk, D. (1989). Self-efficacy and achievement behaviours. *Educational Psychology Review*, 1, 173–208.
25. Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207–231.
26. Schunk, D. H., Meece, J. L. (1992). Self-efficacy beliefs. In: STUDENT PERCEPTIONS in the CLASSROOM (pp. 154). Lawrence Erlbaum Associates, Publishers (LEA).
27. Schunk, D. H. (1995). Self-efficacy and education and instruction. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment: Theory, research, and application* (pp. 281–303). New York: Plenum Press.
28. Tacol, T. (2000). *Didaktični pristop k načrtovanju likovnih nalog. Izbrana poglavja iz likovne didaktike*. Ljubljana, Slovenija, Debora.
29. Wigfield, A., Eccles, J. S., Rodriguez, D. (1998). *Individual's Sense of Competence and Control*. In: The development of Children's Motivation in School Context. In: Review of research in education (pp. 74–75).
30. Welch, A. (1995). The self-efficacy of primary teachers in art education. *Issues in Educational Research*, 5(1), 71–84. <http://education.curtin.edu.au/iier5/welch.html>, posneto januarja 2006.

#### Opombe

1. Obstaja več različic tega besedila, glede na namen publikacije/dogodka in ciljno občinstvo na mednarodni ali narodni ravni. To besedilo je posodobljena priredba različice iz konference EDUvision 2011 (glejte literaturo).
2. Zamisel o stališčih in izjavah učencev in njihovih mentorjev je prevzeta in prilagojena po Paul R. Pintrich in Dale Schunk (1996). *Motivation in Education: The role of expectancy and self-efficacy beliefs*, str. 68. Prentice Hall.
3. Vsem razrednim in drugim učiteljem likovne vzgoje in umetnosti v osnovnih in srednjih šolah, ki so v zadnjih desetih letih sodelovali v tej delavnici (bilo jih je več kot 600), se ob tej priložnosti zahvaljujemo za njihovo naklonjenost in pomoč.
4. Mednje bi uvrstili na primer učitelje, ki niso prepričani o svoji didaktični strokovnosti, ki likovno ne ustvarjajo, in tiste, ki nasploh mislijo da je likovna vzgoja zgolj zabava ali dejavnost, da hitreje mine čas v šoli. Če morajo poleg tega poučevati še vrsto drugih predmetov (primer razrednih učiteljev), potem tudi ne izvajajo likovnega pouka tako, kot od njih zahteva učni načrt.
5. Nekateri bodo na risarski delavnici risali z odporom, ker jim to ne leži, se pa morda likovno ukvarjajo na drugem, na prvi videz netipičnem likovnem področju mode, cvetličarstva, urejanja notranjih in zunanjih okolij, kulinarike itd.
6. To so učitelji, ki niso samozavestni, ki nimajo zaupanja v lastne likovno ustvarjalne sposobnosti in ki nimajo specialnodidaktičnega znanja. Sem prištevamo tudi učitelje, ki mislijo (in žal tako tudi pedagoško delujejo) da je likovna umetnost za zabavo, zgolj za posledek preostalemu kurikulumu. Posledično lahko tudi del časa, namenjenega likovni umetnosti, namenjajo poučevanju drugih predmetov.
7. Pogosto tudi za ta dva seminarja na začetku šolskega leta ni dovolj prijav, navkljub tisočem razrednih učiteljev predmeta likovna umetnost.

- 8 Likovnost je prisotna povsod. To ni samo ali risanje ali kiparjenje itd. Moda, hortikultura, slikanje, kulinarika, umetnostna obrt, dizajn, aktivno obiskovanje galerij in muzejev, fotografiranje, estetska urejenost učilnice in šole ...
- 9 Obstaja več različic delavnice za risanje, pač odvisno od ciljnega občinstva in namena. Za dosego istih ciljev smo pripravili tudi delavnice za mešana likovna področja (kot je to v učnem načrtu) ter ločeno za posamezna (slikanje, kiparstvo, grafika ...)
- 10 Ob koncu delavnice so udeleženci – prostovoljci – vedno povabljeni k predstavitvi svojih 10 risb drugim soudeležencem v delavnici. Med razrednimi in predmetnimi učitelji likovne umetnosti ni bilo

- razlik v številu prostovoljcev. V obeh skupinah so prostovoljci vedno bili, a v manjšini, kar je zanimivo, morda celo nerazumljivo. Slednje še posebej velja za skupine likovnih pedagogov specialistov, od katerih bi pričakovali, da bodo prostovoljci vsi!
- 11 Objavljenih 6 parov risb je bilo izbranih iz kolekcije risb, ki je nastajala zadnjih 10 let, na seminarjih Zavoda RS za šolstvo, za razredne učitelje predmeta likovna umetnost, pod vodstvom Marjana Prevodnika, pedagoškega svetovalca za likovno vzgojo in umetnost. Avtorji vseh risb v kolekciji so neznan, 6 parov risb, izbranih za objavo v reviji Razredni pouk je bilo določenih po naključnem izboru glede na namen in cilje pisnega prispevka.

## VRATA

Delavnica je bila namenjena razmisleku o tem, kaj nam v vsakodnevem življenju pomenijo vrata, za kaj in kako jih uporabljamo? Kakšne vrste vrat obstajajo in komu so namenjena? Iz različnih materialov smo nato izdelovali vrata za različne namene in za različne uporabnike – igrače, ki smo jih prinesli s seboj. Delavnica je bila izvedena 19. 3. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Jane Kocbek in Davorja Katušiča (Produkcija 004).





Dr. Mojca Jurišević  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani  
Center za raziskovanje in  
spodbujanje nadarjenosti

Teorija praksi

# Kakšne so naše predstave o nadarjenih učencih?

**Povzetek:** O nadarjenih učencih, prav tako kakor tudi o drugih učencih ali skupinah učencev se v šolskem prostoru oblikujejo določene predstave, ki vplivajo na poučevanje oziroma na vedenje učiteljev in drugih deležnikov do teh učencev v šoli, na položaj nadarjenih v družbi ter ne nazadnje tudi na finančna sredstva, ki jih država vložijo v razvoj njihovih zmožnosti. Problem, ki ga s to trditvijo odpiram, se zato nanaša na strokovno veljavnost teh predstav (pojmovanj). Zdi se namreč, da se raziskovalna spoznanja o značilnostih nadarjenih učencev v zadnjih dvajsetih letih hitreje razvijajo, kakor pa širijo na različne ravni izobraževanja in prenašajo v neposredno pedagoško prakso. Namen prispevka je zato spodbuditi učitelje k premisleku o lastnem pojmovanju nadarjenosti in značilnosti nadarjenih učencev ter o ciljnih prilagajanja poučevanja njihovim učnim potrebam. **Ključne besede:** izobraževanje nadarjenih učencev, predstave o nadarjenih učencih, stereotipi o nadarjenosti. **What are our perceptions of gifted students? Abstract:** In school, talented students, as well as other students or groups of students, are perceived in a certain way. These perceptions impact the way that teachers and other participants in the process behave toward them in school, the social position of talented students as well as financial means invested in them by the government. Therefore, the problem that I open by this claim concerns the professional validity of these perceptions (notions). It seems that, in the last 20 years, the rate at which research findings on characteristics of talented students are accumulated exceeds the rate of their application at various levels of education and their transfer into direct teaching practice. The aim of this article is to encourage teachers to reconsider their perception of talent, on the characteristics of talented students in general and on the goals that can be reached by adapting the teaching methods to their learning needs. **Keywords:** education of talented children, perceptions of talented students, stereotypes about talent.

## Uvod

V raziskavi o izobraževanju nadarjenih učencev, ki smo jo v šolskem letu 2011/2012 izvedli na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani se je pokazalo, da si nadarjeni učenci v šoli ne želijo izstopati od svojih sošolcev oziroma biti »kakor koli posebni« zaradi svoje identificirane nadarjenosti, si pa v primerjavi z vrstniki bolj želijo početi »nekaj posebnega«. Njihovi odgovori kažejo predvsem na visoko izraženo potrebo po kakovostnejšem pouku na ravni odnosov (dobra komunikacija z učitelji in sošolci), vsebin (zanimive in dovolj problemske, življenjske vsebine) ter metod učenja in poučevanja (sodelovalno učenje, raziskovanje, dodatne dejavnosti). Po drugi strani nam analiza stališč pedagoških strokovnih delavcev in star-

šev, opravljena v isti raziskavi, oriše precejšnjo razpršenost v njihovih pojmovanjih o nadarjenosti, nadarjenih učencih in izobraževanju nadarjenih učencev, vendar se pokaže tudi, da učitelji osnovne šole in starši nadarjenih učencev do prilagojenega izobraževanja nadarjenih učencev izražajo bolj pozitivna stališča kot starši učencev, ki v šoli niso bili identificirani kot nadarjeni, in pedagoški strokovni delavci v gimnazijah. Ta ugotovitev usmerja k sklepu, da so strokovno utemeljene predstave povezane s pozitivnimi izkušnjami in strokovnim znanjem deležnikov (Jurišević, 2012). Kakšne so torej naše predstave o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju v šoli? Iz navedenih raziskovalnih ugotovitev gre prednostno povzeti, da je za sodobno, na strokovnih temeljih podprto kakovostno izobraževanje nadarjenih učencev treba pedagoške strokovne delavce

in starše podpreti v strokovnem razumevanju značilnosti in učnih potreb nadarjenih učencev, saj bodo le tako lahko razvili pozitivna stališča do nadarjenih učencev in njihovega izobraževanja. V nasprotnem primeru se utegne zgoditi scenarij, na katerega opozarjajo različni strokovnjaki po svetu, ko razlagajo, da začno nadarjeni učenci v okolju, ki ni dovolj občutljivo za njihovo nadarjenost oziroma jih zaradi njihove izjemnosti ne sprejema, sami uravnavati svoj socialni status. To naredijo tako, da začnejo prikrivati ali zniževati pomen svoje nadarjenosti oziroma na druge načine zanemarjati razvoj svojih učnih zmognosti. Ta pojav je še posebej opazen v mladostništvu, ko so v ospredju vrstniški odnosi in oblikovanje identitete, ter v družbah, ki sprejemajo in spoštujejo nadarjenost le na izbranih področjih, denimo v športu ali popularni glasbi, obenem pa ignorirajo ali podcenjujejo nadarjenost na področju šolskega učenja, t. i. akademsko ali intelektualno nadarjenost (Colangelo, 2009; Cross in Dawn Frazier, 2009; Ely, 2010; Gallagher, 1991; Subotnik, Olszewski-Kubilius in Worrel, 2011).

## Kdo so nadarjeni učenci?

V 11. členu Zakona o osnovni šoli so nadarjeni učenci opredeljeni kot »učenci, ki izkazujejo visoko nadpovprečne sposobnosti mišljenja ali izjemne dosežke na posameznih učnih področjih, v umetnosti ali športu« in zato v svojem izobraževanju potrebujejo posebne prilagoditve (ZOsH, 2011). Čeprav danes stroka navaja, da so nadarjenim učencem lahko skupne še nekatere druge učne, spoznavne, motivacijske ter socialne in čustvene lastnosti (prim. Koncept: Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli, 1999), opozarja na previdnost pri zanašanju nanje. Novejše raziskave namreč kažejo, da nadarjeni učenci tvorijo precej heterogeno skupino, tako po svojih osebnostnih značilnostih kakor po svojih dosežkih in uspehih v različnih življenjskih obdobjih. Ameriška raziskovalca Kaufman in Sternberg (2008) v zvezi s tem pojasnjujeta, da čedalje več študij na tem področju potrjuje »princip izstopanja«, ki preprosto pomeni, da se nadarjeni od svojih vrstnikov najverjetneje razlikujejo po stopnji izraženosti določenega kriterija nadarjenosti oziroma lastnosti, ki iz nje izhaja, ne pa po različnih strukturah oziroma zastopanosti teh lastnosti.

Joan Freeman, angleška strokovnjakinja za delo z nadarjenimi učenci in mednarodno uveljavljena raziskovalka značilnosti nadarjenih otrok je po 35 let trajajoči longitudinalni raziskavi nadarjenih otrok, ki jo je objavila v knjigi »*Gifted lives: what happens when gifted children grow up*« oziroma »*Nadarjena življenja: kaj se zgodi, ko nadarjeni otroci odrastejo*« povzela naslednje: »... nadarjeni in talentirani otroci so v primerjavi s svojimi nenadarjenimi vrstniki enako normalni ljudje – z eno samo veliko razliko – z izjemnimi sposobnostmi.« (Freeman, 2010, str. 4–5). Freemanova je s primerjalnimi empiričnimi podatki med nadarjenimi in nenadarjenimi posamezniki razložila, da je posameznikova osebnost, in ne sposobnosti same po sebi, tisti ključni dejavnik, ki določa, »... kaj se bodo nadarjeni odločili narediti (ali ne) s svojim življenjem« (prav tam, str. 5).

## Stereotipne predstave o nadarjenih učencih

Stereotipi so od drugih prevzete predstave o značilnostih določenih skupin ljudi v obliki prepričanj in pričakovanj, ki so običajno negativna, hkrati pa netočna in/ali nerealna ter vir ali posledica predsodkov in različnih vrst diskriminacije. Slaba stran stereotipiranja (razvrščanja ljudi oz. socialne kategorizacije na podlagi stereotipov, npr. po spolu, starosti, nacionalnosti, socialno-ekonomskem statusu ...) je, da ne upošteva morebitnih individualnih razlik med posamezniki, ki spadajo v določeno skupino, zato vedenja in pričakovanja do teh skupin ostajajo relativno posplošena kljub drugačnim, strokovno ali izkušensko podkrepljenim spoznanjem. Ker so tudi na področju obravnave nadarjenih učencev nekateri stereotipi oziroma stereotipne predstave o nadarjenih učencih, ki onemogočajo pravo razumevanje njihovih dejanskih učnih potreb, jim je treba posvetiti ustrezno pozornost. Cilj tega prizadevanja je, da se jih čim prej prepozna in odpravi oziroma nadomesti z ustreznim strokovnim znanjem. Ti stereotipi oz. napačne predstave zaradi svoje odpornosti proti spremembam namreč predstavljajo resno oviro pri zagotavljanju kakovostnega izobraževanja nadarjenih učencev (Bégin in Gagné, 1994; Calahan, 2001; Geake in Gross, 2008; Lassig, 2009; McCoach in Siegle, 2007; Winner, 1996). Stereotipe



o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju običajno prevzamemo zato, ker je to hiter in precej enostaven način, da si pridobimo informacije oziroma znanje o nekom, ki ga v bistvu ne poznamo oziroma se nismo potrudili, da bi ga natančneje spoznali (Carman, 2011). Freeman (1995, 2010) v zvezi s tem poudarja, da so te napačne predstave pogosto pravi vzrok za neprilagojeno vedenje ali moteno čustvovanje nadarjenih. To nastopi kot posledica neustreznih interakcij med nadarjenimi in socialnim okoljem na podlagi obstoječih napačnih stereotipnih predstav in iz njih izhajajočih nerealnih pričakovanj od nadarjenih in njihovega izobraževanja, in ne prednostno iz osebnostnih (individualnih) značilnosti nadarjenih posameznikov. Podobno razlaga tudi Cross (2005), ki vidi v neustreznih odzivih okolja na nadarjene učence glavni vir njihovih socialnih in čustvenih »posebnosti«. Kljub sodobnim raziskovalnim spoznanjem se ti stereotipi namreč še vedno ohranjajo v prvotni obliki skozi daljši čas ter vplivajo tako na vedenje nadarjenih učencev kot tudi na odnos, ki ga imamo drugi do njih, njihovega prepoznavanja in izobraževanja. Še posebno trdovratno se te napačne predstave o nadarjenih ohranjajo in prenašajo pri ljudeh, ki si z nadarjenimi niso blizu oziroma jih ne poznajo in niso v neposrednem vsakodnevem stiku z njimi (Cross, 2005). Robinson in Clinkenbeard (2008) na podlagi novejših študij pojasnjujeta, da so nadarjeni otroci v povprečju dobro socialno prilagojeni, imajo dobro samopodobo, še posebej na učnem področju, in lahko razvijejo visoko notranjo motiviranost za določeno vsebino oziroma področje udejstvovanja. Socialno okolje, ki pogojuje razvoj teh značilnosti in zdrav osebnostni razvoj nadarjenih, Cross (2005) opisuje kot okolje, v katerem se nadarjeni učenci počutijo spoštovane, sprejete in ljubljene od ljudi, ki jih poznajo in jih imajo radi. Ustrezni učni izzivi, spodbude in podpora v šoli pri nadarjenih učencih namreč sprožajo podobne odzive kakor pri njihovih vrstnikih: razvijajo dobro samopodobo in so ponosni na svoje dosežke (Berlin, 2009).

## Najpogostejši stereotipi o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju

Ameriška nacionalna zveza za nadarjene otroke (NAGC), ki že dobrih 50 let spremlja dogajanja

na področju obravnave nadarjenih otrok, je kot ključne stereotipne oziroma napačne predstave o nadarjenih učencih ocenila naslednje (Vir 1):

Napačna predstava: *Nadarjeni učenci ne potrebujejo pomoči, oni dobro opravijo sami.*

Strokovna razlaga: Nadarjeni učenci potrebujejo vodenje dobro usposobljenega in motivirajočega učitelja, ki jim bo pomagal razviti njihove talente oziroma uresničevati njihove zmožnosti. Tako kot športniki, ki za svoje vrhunske rezultate potrebujejo ob sebi odlične trenerje, tako tudi nadarjeni učenci v šoli potrebujejo za svoj učni razvoj podporo in pomoč učiteljev.

Napačna predstava: *Če so v razredu nadarjeni učenci, bodo tudi drugi učenci postali pametnejši, saj bodo nadarjene učence imeli za vzor ali izziv.*

Strokovna razlaga: Nadarjeni učenci za učno povprečne ali učno manj uspešne učence običajno niso vzor ali model za posnemanje. Obstaja večja verjetnost, da bodo učno šibkejši učenci raje posnemali sošolce s sebi podobnimi učnimi zmožnostmi, ki so premagali učne težave in postali učno uspešni, saj tako sami pridobijo samozavest. Podobno tudi nadarjeni učenci največ pridobijo iz interakcij s sošolci, ki imajo njim primerljive učne zmožnosti oziroma dosežajo podobne uspehe v šoli.

Napačna predstava: *Vsi otroci so nadarjeni.*

Strokovna razlaga: Vsak učenec je poseben in pomemben na svoj način, niso pa vsi učenci izjemno učno nadarjeni in zato vsi tudi ne potrebujejo dodatnega prilagajanja pouka v šoli. Strokovnjaki poudarjajo, da imajo vsi otroci svoja močna ali prednostna področja in druge pozitivne osebnostne lastnosti, vendar to še ne pomeni, da so nadarjeni v strokovnem pomenu te besede. O nadarjenih posameznikih namreč govorimo takrat, ko ti dosežejo merila, s katerimi je v določenem strokovnem kontekstu nadarjenost opredeljena.

Napačna predstava: *Različne oblike hitrejšega napredovanja (akceleracije), kot na primer zgodnejše všolanje, preskakovanje razredov ali hitrejše zaključevanje izobraževanja lahko škodujejo socialnemu razvoju nadarjenih učencev.*

Strokovna razlaga: Intelektualno nadarjenim učencem je v šoli pogosto dolgčas ali jih družba vrstnikov osebnostno ne izpolnjuje, zato se

usmerjajo k starejšim učencem, svojim »intelektualnim« vrstnikom. Raziskave kažejo, da so nadarjeni učenci lahko srečnejši v družbi s starejšimi učenci, ki imajo podobne interese kakor s svojimi vrstniki.

Napačna predstava: *Programi za nadarjene so elitistični.*

Strokovna razlaga: Pri izobraževanju nadarjenih učencev ne gre za status, temveč za ustrezno zadovoljevanje njihovih učnih potreb. Učenci, ki zmorejo več, so navzoči v vseh kulturah, etničnih skupinah in okoljih z različnim socialno-ekonomskim statusom, vendar pa v vseh teh okoljih ne poskrbijo enako kakovostno za izobraževanje nadarjenih učencev.

Napačna predstava: *Učenci, ki so učno neuspešni, ne morejo biti nadarjeni.*

Strokovna razlaga: Neuspešnost predstavljajo razhajanja med učenčevimi dosežki in njegovimi dejanskimi sposobnostmi za učenje. Vzroki za neuspešnost so raznoliki, saj izhajajo iz učenčevih izkušenj. Nadarjenim učencem lahko postane dolgčas v nesposobnem učnem okolju, postopno izgubijo zanimanje, usvojijo slabe učne navade, postanejo nezaupljivi do šolskega okolja. Nekateri nadarjeni učenci lahko prikrivajo svoje dejanske sposobnosti zato, da bi se socialno prilagodili svojim vrstnikom. Ne glede na vzrok je pomembno, da v takih situacijah nadarjeni učenci s pomočjo odraslih prekinejo ta začarani krog, da bi lahko uresnili svoje zmožnosti. Raziskave kažejo, da je približno ena četrtnina vseh nadarjenih učencev učno neuspešnih.

Napačna predstava: *Nadarjeni učenci so srečni, priljubljeni, v šoli so dobro prilagojeni.*

Strokovna razlaga: Veliko nadarjenih učencev dobro zaživi v svoji skupnosti in šolskem okolju, vendar ne vsi. Nekateri nadarjeni učenci so čustveno in moralno občutljivejši, so občutljivejši za pričakovanja in doživljanje, dovzetni za perfekcionizem ali globlje zaskrbljeni glede družbenih problemov. Drugi ne delijo interesov s svojimi sošolci, zato postanejo osamljeni ali pa etiketirani kot »piflarji«. Predpostavlja se, da ima od 20 do 25 odstotkov nadarjenih učencev socialne in čustvene težave, kar je približno dvakrat toliko kot v splošni populaciji učencev.

Napačna predstava: *Če ima učenec posebne potrebe, ne more biti nadarjen.*

Strokovna razlaga: Nekateri nadarjeni učenci imajo tudi učne težave ali druge vrste primanjkljajev. Te učence imenujemo »dvojno-izjemni« učenci; v šoli pogosto ostanejo neprepoznani, saj njihovi primanjkljaji prekrijejo nadarjenost do te mere, da jih zaznavamo kot »povprečne« ali pa so prepoznani zaradi svojih težav in primanjkljajev, zato se jih ne obravnava v okviru nadarjenih učencev. V obeh primerih je pomembno, da se osredinimo na zmožnosti učencev in jim zagotovimo primerno prilagojeno poučevanje, ob tem pa omogočimo pomoč glede na vrsto njihovega učnega primanjkljaja.

Napačna predstava: *Učitelji spodbujajo vse učence, zato je za nadarjene učence med poukom ustrezno poskrbljeno.*

Strokovna razlaga: Čeprav se učitelji trudijo zadovoljiti učne potrebe vseh učencev, ki jih poučujejo, pogosto ne prepoznajo učnih potreb nadarjenih učencev in/ali ne vedo, kako bi jim primerno prilagodili poučevanje. To se dogaja zato, ker učitelji nimajo opravljenega dodatnega strokovnega izobraževanja za poučevanje nadarjenih učencev, v osnovnem strokovnem izobraževanju pa teh znanj niso bili deležni.

Napačna predstava: *Izobraževanje nadarjenih učencev je povezano z velikimi stroški.*

Strokovna razlaga: Izobraževanje nadarjenih je tako kot katera koli druga oblika izobraževanja povezano z določenimi stroški (priprava ustreznih učnih programov, izobraževanje učiteljev za prepoznavanje in izobraževanje nadarjenih učencev, stroški, povezani z vsebinami in metodami učnih dejavnosti), vendar ob premišljenem upravljanju ni treba, da so ti stroški čezmerno visoki.

## Sklep

Biti prepoznan kot nadarjen ne pomeni postati več ali boljši, temveč pomeni priložnost in pravica do ustreznega izobraževanja v skladu z učnimi potrebami za uresničevanje izjemnih zmožnosti. Temeljni namen šole je namreč ta, da učencem zagotovi optimalne razmere za učenje in razvoj v skladu z njihovimi učnimi zmožnostmi. Pri izobraževanju nadarjenih učencev uresničevanje tega cilja predpostavlja strokovno znanje učiteljev in



drugih strokovnih delavcev, v katerem ni prostora za napačne predstave, ki so resna ovira za kakovostno pedagoško delo. Pomembno je, da znajo učitelji v šoli zagotoviti tako učno okolje, v katerem bodo učenci lahko izražali svoja močna področja in sposobnosti. Pomembno je tudi, da učitelji znajo te izražene značilnosti učencev, ki kažejo na izjemne sposobnosti ali dosežke, prepoznati. Ne nazadnje, pomembno je, da znajo učitelji spodbujati ter podpirati razvoj učencev za uresničevanje nadarjenosti v okolju, ki sprejema različnost zaradi nadarjenosti in ceni izjemne dosežke nadarjenih.

Po besedah Elyjeve (2010) premagovanje stereotipov o nadarjenih učencih in njihovem izobraževanju še zdaleč ni enostavna naloga, ki pa se vedno nujno začneja z razumevanjem dejanskih značilnosti in učnih potreb nadarjenih učencev. Učiteljeva vloga je pri tem ključna; učitelj namreč začneja in spodbuja socialne interakcije v razredu, ki prispevajo k spoznavanju in pozitivnim zaznavam individualnih značilnosti (nadarjenih) učencev, tako v odnosu med učiteljem in posameznim nadarjenim učencem kot tudi med učenci v oddelku ter med učiteljem in učenci. ■

#### Literatura in viri

1. Bégin, J. in Gagné, F. (1994). Predictors of attitudes toward gifted education: A review of the literature and blueprints for future research. *Journal for the Education of the Gifted*, 17, 161–179.
2. Berlin, J.E. (2009). It's all a matter of perspective: Student perceptions on the impact of being labeled gifted and talented. *Rooper review*, 31, 17–223. DOI: 10.1080/02783190903177580
3. Callahan, C. (2001). Beyond the Gifted Stereotype. *Educational Leadership*, November 2001, 42–46.
4. Carman, C.A. (2011). Stereotypes of giftedness in current and future educators. *Journal for the Education of the Gifted*, 34, 790–812. DOI: 10.1177/0162353211417340
5. Colangelo, N. (2009). Anti-intellectualism. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 1 (str. 41–42). Thousand Oaks, CA: Sage.
6. Cross, T. L. (2005). *Social and emotional lives of gifted kids: Understanding and guiding their development*. Waco, TX: Prufrock Press.
7. Cross, T. L. in Dawn Frazier, A. (2009). Stigmatization. V B. Kerr (ur.), *Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent*, vol. 2 (str. 833–835). Thousand Oaks, CA: Sage.
8. Ely, K. (2010). Understanding the Stereotypes against gifted students: A look at the social and emotional struggles of stereotyped students. *Academic Leadership*, 8 (3), dostopno na: [http://www.academicleadership.org/cgi/article/print/Understanding\\_the\\_Stereotypes\\_Against\\_Gifted\\_Students\\_A\\_look\\_at\\_the\\_social\\_and\\_emotional\\_struggles\\_of\\_stereotyped\\_students](http://www.academicleadership.org/cgi/article/print/Understanding_the_Stereotypes_Against_Gifted_Students_A_look_at_the_social_and_emotional_struggles_of_stereotyped_students)
9. Freeman, J. (1995). Review of current thinking on the development of talent. V J. Freeman, P. Span in H. Wagner (ur.), *Actualizing talent: A lifelong challenge* (str. 3–19). London: Cassell.
10. Freeman, J. (2010). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. London: Routledge.
11. Gallagher, J. J. (1991). Programs for gifted students: Enlightened self-interest. *Gifted Child Quarterly*, 35, 177–178.
12. Geake, J. G. in Gross, M. U. M. (2008). Teachers' negative affect toward academically gifted students: An evolutionary psychological study. *Gifted Child Quarterly*, 52, 217–231. DOI: 10.1177/0016986208319704
13. Juriševič, M. (2012). *Nadarjeni učenci v slovenski šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
14. Kaufman, S. B. in Sternberg, R. J. (2008). Conceptions of giftedness. V S. I. Pfeiffer (ur.), *Handbook of Giftedness in Children: Psychoeducational theory, research, and best practice* (str. 71–92). New York, NY: Springer.
15. *Koncept: odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli* (1999) (D. Žagar et al.). Delovna skupina za pripravo koncepta dela z nadarjenimi učenci, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Nacionalni kurikularni svet.
16. Lassig, C. J. (2003). Gifted and talented education reforms: Effects on teachers' attitudes. V B. Bartlett, F. Bryer in D. Roebuck (ur.), *Proceedings 1st annual international conference on cognition, language and special education research: Reimagining practice: Researching change 2*, 5–7 December, 2003, Surfers Paradise, Australia (str. 141–152). School of cognition, language, and special education: Griffith University, Australia.
17. McCoach, D. B. in Siegle, D. (2007). What predicts teachers' attitudes toward the gifted? *Gifted Child Quarterly*, 51, 246–255. DOI: 10.1177/0016986207302719.
18. Subotnik, R. F., Olszewski-Kubilius, P. in Worrell, F. C. (2011). Rethinking giftedness and gifted education: A proposed direction forward based on psychological science. *Psychological Science in the Public Interest*, 12, 3–54. doi: 10.1177/1529100611418056
19. Vir 1: <http://www.nagc.org/myths.aspx>.
20. Zakon o osnovni šoli. Uradni list RS, št. 87/2011 z dne 2. 11. 2011. Pridobljeno z: <https://www.uradni-list.si/1/content?id=105682>.
21. Winner, E. (1996). *Gifted children: Myths and realities*. New York, NY: Basic Books.



## VRATA

Delavnica je bila namenjena razmisleku o tem, kaj nam v vsakodnevem življenju pomenijo vrata, za kaj in kako jih uporabljamo? Kakšne vrste vrat obstajajo in komu so namenjena? Iz različnih materialov smo nato izdelovali vrata za različne namene in za različne uporabnike – igrače, ki smo jih prinesli s seboj.

Delavnica je bila izvedena 19. 3. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Jane Kocbek in Davorja Katušiča [Produkcija 004].





Dr. Nataša Zrim  
Martinjak  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani  
Center za razvijanje in  
spodbujanje nadarjenosti

Teorija praksi

# Nadarjenost skozi perspektivo izstopajočega vedenja

**Povzetek:** Prispevek izpostavi populacijo nadarjenih otrok z izstopajočim motečim in izstopajočim prilagojenim vedenjem. Opozori na pomen preseganja stereotipnih predstav o nadarjenih, med katerimi ne vidimo teh otrok. Problem, ki ga izpostavlja, so odzivi na vedenje in prepoznavanje sporočilnosti v vedenju, med katerimi je lahko tudi neprepoznana nadarjenost. **Ključne besede:** čustvena nadarjenost, izstopajoče vedenje, čustvene in socialne težave, prepoznavanje nadarjenih otrok. **Giftedness through the perspective of deviant behaviour. Abstract:** The article focuses on the population of gifted children with conspicuous disruptive behaviour and conspicuous adapted behaviour. It emphasises the importance of surpassing the stereotypical perceptions of gifted persons that do not include such children. The main problem discussed in this article are the reactions to such behaviour and the inability to identify its hidden message, which may be an unrecognised talent. **Keywords:** emotional talent, conspicuous behaviour, emotional and social problems, identifying gifted children.

## Uvod

Predstave o nadarjenih otrocih so praviloma stereotipne. Tudi strokovni delavci na področju vzgoje in izobraževanja jih take prevzamemo zaradi moči zgodovinskega zapisa, ki je izjemen pri »okužbi« vsake nove generacije strokovnjakov. Iz roda v rod se tako prenašajo predstave o nadarjenih otrocih, njihovem vedenju in potrebah, izobraževalnih in drugih. Med temi je mnogo zmotnih predstav, za katere si izvedenci na področju nadarjenosti prizadevajo, da bi jih presegli. A kljub novim in novim raziskovalnim spoznanjem se zdi, da tudi ta niso dovolj prepričljiva proti zgrešenim predstavam, ki pa ne odsevajo realne podobe o nadarjenih otrocih. Če nimamo realne predstave o nadarjenih otrocih, jim tudi ne moremo ponuditi ustreznega odgovora na njihove izobraževalne in druge potrebe, tega pa kot strokovnjaki ne moremo dovoliti.

## Težave ali nadarjenost

Še posebej na spolzkem terenu smo glede predstav o vedenju nadarjenih otrok. Tu hitro sklepamo, kakšno vedenje je značilno za nadarjene, saj naša zapisana predstava kaj hitro

ponudi stereotipne predstave, kar je pokazala tudi slovenska raziskava o nadarjenih učencih v šoli (Juriševič, 2012).

Strokovni delavci v povprečju menijo, da nadarjeni otroci ne motijo drugih otrok v razredu, da nimajo težav pri sklepanju prijateljstev in da niso nedružabni (prav tam). Izpostavili smo značilnosti, ki skozi vedenje odražajo čustvene in socialne potrebe otrok. Rezultati precej verjetno izražajo stereotipne zakoreninjene predstave o vedenju nadarjenih, saj sicer sodobna strokovna spoznanja kažejo, da so za nadarjene otroke pogosto značilne čustvene in socialne težave, ki se lahko kažejo s težavami v razvoju, nesinhronostjo v razvoju in skozi vedenje (Bainbridge, 2007; Davis in Rimm, 1998, v Rostohar, 2012). Prav neverjetno se zdi, kako zelo močno vztraja predstava o čustveni in socialni nezrelosti nadarjenih otrok, v resnici pa gre lahko za prehiteno vrstnikov tudi v čustvenem in socialnem razvoju (prav tam). Zaradi nerazumljenosti je njihovo vedenje lahko socialno izstopajoče (npr. lahko delujejo neveselje, v resnici pa bolj zrelo vstopajo v socialne interakcije), socialno nesprejemljivo (npr. lahko delujejo predrzno, odgovarjajo, odidejo iz dejavnosti, razmetavajo) in v prisposobi se zdi, kot da ves čas hodijo v prevelikih čevljih, ki se jim sezujejo in

se zaradi teh spotikajo. Socialna nepotrjenost in nesprejetost posledično dodatno okrepi čustveno občutljivost, značilno za nadarjene otroke, ki je prav tako pogosto prepoznana kot nezrelost, četudi gre za čustveno nadarjenost in prehitvanje tudi v čustvenem razvoju, čemur vrstniki ne sledijo. Nadarjen otrok se težko spoprijema z neskladjem v svojem razvoju četudi, kot pravi Piechowski (2006, v Rostohar, 2012), ga ravno intenzivnost čustvenih reakcij in njegova občutljivost, opremljata za življenje in kreativnost, kar bi v prispodobni pomenilo dobro naložbo za prihodnost. A to je tek na dolge proge in vemo, da priprava na maraton zahteva mnogo vztrajnosti in motivacije. In ne nazadnje vemo, da so sprotne potrditve izrednega pomena za vzdrževanje motivacije. Teh pa zaradi nerazumljenega in neprepoznanega prehitvanja v socialnem in čustvenem razvoju nekateri nadarjeni ne doživijo niti za peščico. In to slej ko prej rezultira v posledicah, ki niso v korist nadarjenemu otroku in so lahko celo moteče in naporene za socialno okolico (npr. se preriva in poriva druge, udari, meče in uničuje predmete). Pričakovanja do vedenja nadarjenih so dokaj enoznačna, a resnica je, da med nadarjenimi otroki ni enoznačnih zgodb. Tako kot so dosežki nadarjenih atipični, tako so tudi njihove čustvene in socialne zgodbe lahko atipične, predvsem pa jim moramo dovoliti različnost.

## Neustrezno obravnavana čustvena nadarjenost in socialna nesprejetost lahko vodita v izstopajoče vedenje

Čustvena občutljivost, čustvena nadarjenost, socialna nerazumljenost in socialna nesprejetost so, ob neustrezni obravnavi nadarjenega otroka, ki pomeni tudi razumevanje vseh vidikov njegovega razvoja, izredno obremenilni dejavniki za razvoj in pot otroka. Iz slovenske raziskave o nadarjenih učencih v šoli (Juriševič, 2012) sledi, da strokovnjaki ne vidijo nevarnosti, da bi nadarjeni, če ne dobijo zanje ustreznega vzgojno-izobraževalnega programa, lahko zapustili šolanje in postali prestopniki (Juriševič, 2012). Menim, da je izpostavljeno prepričanje ponovno rezultat zakoreninjenih predstav o nadarjenih, v katerih težavno, moteče, odklonsko vedenje sploh

nima mesta. In tu je pomembno odpreti problem prepoznavanja nadarjenih otrok, ki je še posebej problematično v primeru otrok, ki se ne prilegajo stereotipnim predstavam o nadarjenih. Med te prav gotovo sodijo otroci s čustvenimi in vedenjskimi težavami, ki svojo intelektualno nadarjenost prekrijejo z nesprejemljivim in motečim vedenjem (npr. dajejo pripombe, prenehajo z aktivnostjo, se prepirajo), saj nevšečno vedenje požanje mnogo več pozornosti z neodobravanjem kot pa visok rezultat, ki je lahko plasiran predtem, sočasno ali celo za tem. Čustvena nadarjenost in občutljivost pa tem otrokom dajeta podkrepitev v doživljanju sebe, sveta in drugih, ki socialno sprejemljivemu vedenju ni v korist. Odzivi na vedenje, ki je v vsakem primeru in tudi v primeru nadarjenega otroka le vidna manifestacija, katere sporočilnost pa moramo raziskati, so pomembni. Zato brez ustrezne obravnave ti otroci ne morejo izstopiti iz začaranega kroga socialno neustreznega vedenja, ki ga spremlja izrazita čustvena občutljivost, medtem ko intelektualne zmožnosti ne pridejo do izraza, ker so prekrite ali pa jih otrok sam izraža v socialnih spretnostih in čustveni pismenosti v situacijah, ki so odklonske narave.

Že leta 1975 je bil na konferenci o nadarjenih otrocih v Londonu poudarjen izsledek, da lahko nadarjeni posamezniki, katerih potrebe niso zadovoljene, postanejo resen socialni problem (McCluskey, 2005), da svojo nadarjenost pokažejo npr. v vodenju tolpa, organiziranem kriminalu itd. Poudarjeno postavlja slovensko prepričanje o nevarnosti osipništva in prestopništva v primeru neustreznega vzgojno-izobraževalnega programa, v specifično, morda s stereotipnimi predstavami o nadarjenih, prepredeno situacijo. Namreč, nevarnost, da se nadarjenost izkrivi v socialno nesprejemljivo vedenje, v dejavnosti, ki jih socialno ne moremo podpreti, bi nas morale skrbeti.

Na drugi strani imamo zadržane, prilagojeno izstopajoče otroke, ki skozi svojo čustveno občutljivost razvijejo prilagoditvene strategije, s katerimi postanejo bolj podobni vrstnikom in posledično socialno bolj sprejeti. A to je cena za zavestno zavrnitev lastne izjemnosti, ki jim v obdobju, ko je sprejetost med vrstniki ključnega pomena, očitno, kot doživljajo, ni v korist. Tudi ta odmik od nadarjenosti bi nas moral skrbeti, saj je vsaka izgubljena nadarjenost, izguba za vse nas, za celotno družbo. In z vidika skrbi za posameznika



bi nas morala skrbeti sporočilnost prilagoditvene strategije.

## Različnost v vedenju nadarjenih otrok

Nujno se zdi poudariti pomen različnosti med nadarjenimi učenci, ki jo lepo prikazuje klasifikacija s šestimi različnimi profili nadarjenih otrok, po Neihart in Bets (2010, v Juriševič, 2012), ki so lahko strokovnjakom v slovenski šoli v pomoč pri preseganju stereotipnih predstav o nadarjenih in spodbuda k prepoznavanju nadarjenih otrok v prispodobni različnih oblačil oz. skozi raznolika vedenja. Njuna klasifikacija poleg najbolj poznane uspešnega profila opozori še na pet profilov nadarjenih otrok, ki so ustvarjalni, podtalni, rizični, dvojno/večkratno izjemni in samostojni. Navedena klasifikacija ponuja predstavo o raznolikem vedenju nadarjenih otrok. Poleg sprejetega, zaželenega vedenja tudi pri nadarjenih otrocih lahko opazujemo vedenje, ki je moteče in izstopajoče v smislu neželenega (npr. ne dela, ustvarja nered, zavrača izzive, izziva učitelja, dvomi o pravilih, je v konfliktih z vrstniki). Pričakovanja do vedenja nadarjenih otrok se običajno ujemajo s stereotipnimi predstavami o nadarjenih otrocih. Vendar je vedenje nadarjenih otrok lahko tudi izzivajoče, nenadzorovano, konfliktno in moteče, pri čemer se značilna vedenja za posameznika dotikajo več posameznih profilov, in ne le enega. Zaradi takšnega vedenja so pogosto neuspešni in z dosežki ne izkazujejo svoje nadarjenosti, blizu jim je tudi osipništvo. Zaradi motečega vedenja tudi ne dobivajo ustreznih socialnih potrditev. Lahko pa se zato njihova nadarjenost izraža v dejavnostih, ki jih opredeljujemo kot socialno neustrezne in negativne, npr. v različnih oblikah kriminala oz. odklonskem vedenju.

## Sklep

V potrditev odmiku od stereotipnih predstav o nadarjenih otrocih je tudi vse bolj znan koncept dvojnih izjemnosti, ki opozarja na dvopolnost, ko ima isti otrok lahko na enem področju težave, na drugem pa je izjemno sposoben. V okviru koncep-

ta dvojnih izjemnosti smo začeli razmišljati zunaj okvirov škatle s stereotipnimi predstavami in nadarjenost dopuščamo različnim posameznikom. To sporoča, da ni enoznačnih zgodb na področju nadarjenosti. Zdi se, da imamo največ težav pri prepoznavanju in potrjevanju nadarjenosti pri otrocih z izstopajočim vedenjem. To namreč preusmerja pozornost od ozadja v pojavno obliko. A morali bi si prizadevati za nasprotno pot, in sicer, da bi preusmerili pozornost od pojavnosti oblike vedenja v razumevanje ozadja. Vemo namreč, da ima vedenje lahko več sporočil, in med njimi so lahko tudi nezadovoljene potrebe nadarjenega otroka.

Z razširjenim pogledom na nadarjenost in z uporabo sporočilnosti vedenja bi spreminjali tradicionalni pogled na nadarjenost, ki je žal še prepogosto stereotipen. Iz perspektive vedenja bi dobili priložnost otroci z raznolikim vedenjem, tudi tisti z motečim izstopajočim in tisti s prilagojeno izstopajočim vedenjem. Z odgovori na njihove izobraževalne in druge potrebe bi nadarjenost zadržali v okviru koristi in ne bi uhajala v za družbo in posameznika škodljive oblike. Nadarjeni, a težavni so izjemna populacija, saj njihova izrazita čustvena nadarjenost oz. občutljivost lahko pomeni nevarnost za nesocialno naloženo nadarjenost ali pa prinaša spremembe k bolj čustveno pismeni družbi. V katero smer se naloži njihova nadarjenost, je odvisno od odgovora na njihove izobraževalne, čustvene in socialne potrebe. ■

### Literatura

1. Juriševič M. (2012). Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
2. McCluskey K. W., Baker P. A., McCluskey A. L. A. (2005). Creative Problem Solving With Marginalized Populations: Reclaiming Lost Prizes Through In-the-Trenches Interventions. V: *Gifted Child Quarterly*, 4 (49), s. 330-341.
3. Montgomery D. (2009). Gifted and Talented Children with Special Educational
4. Needs – Underachievement in Dual and Multiple Exceptionality. V: Montgomery D. (ur.) *Able, Gifted and Talented Underachievers*, s. 265-302. UK: Wiley-Blackwell.
5. Prause G. (1977). Geniji v šoli. Legenda in resnica o uspehu v življenju. Ljubljana: DZS.
6. Rostohar G. (2012). Socialno-emocionalni razvoj nadarjenih. V: Bezić T. (ur.) *Vzgojno-izobraževalno delo z nadarjenimi učenci osnovne šole*. Ljubljana: ZRSŠ, s. 52-66.
7. Van Bockern S. (2012). Reclaiming Lost Prizes: An Interview With Ken McCluskey. V: *Roeper Review*, 34, s. 5-11.

## PRIDI NA OBISK

Kako nastane hiša? Najprej so naše želje in arhitektove zamisli. Nato arhitekt nariše načrte – navodila, po katerih gradbinci sezidajo hišo. Opremo naročimo pri mizarju in kupimo v trgovini. To so bila izhodišča za delavnico, na kateri smo dva različna tlorisa, ki sta bila na tla narisana s selotejpom, opremili s pohištveno opremo iz kartona.

Nato smo se drug k drugemu povabili na obisk. Delavnica je bila izvedena 16. 4. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektke Maje Ivanič in Tanje Barle.





Dr. Vesna Štemberger,  
Dr. Tjaša Filipčič  
Pedagoška fakulteta  
Ljubljana

## Teorija praksi

# Delo z nadarjenimi učenci pri predmetu šport

**Povzetek:** Nadarjenost stroka opredeljuje na različne načine, in sicer naj bi bili nadarjeni ali talentirani otroci in mladostniki tisti, ki pokažejo visoke dosežke ali zmožnosti na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, ... so učenci, ki v določenem pogledu prekašajo skupino enako starih vrstnikov ... (Davis in Rimm, 1989; Žagar, 2009). V šoli se športna nadarjenost kaže v gibalni spretnosti, vzdržljivosti, visoki uspešnosti v gibanju, uživanju v dosežkih, smislu za organizacijo. Odkrivanje športno nadarjenih učencev je proces, v katerem sodelujejo učitelji, starši in zunanji strokovnjaki (po potrebi). V prispevku podajamo konkretne učne aktivnosti za športno nadarjene učence pri pouku, kjer izpostavljamo predvsem različne učne oblike dela, metode, cilje, vsebine in vloge, ki omogočajo diferenciacijo in individualizacijo. Prispevek zaokrožujemo s primeri dejavnosti za športno nadarjene učence zunaj pouka. V okviru šole je nadarjene učence smiselno usmerjati v športne interesne dejavnosti, šolska športna tekmovanja in v dodatne športne programe, ki jih šola ponuja. Učence, ki na športnem področju znajo in zmorejo več, usmerjamo tudi v obšolske športne dejavnosti, ki jih organizirajo športna društva. **Ključne besede:** nadarjeni, spodbujanje nadarjenih učencev športnikov, učne oblike dela, obšolske dejavnosti. **Work with gifted children in sports education. Abstract:** In the expert literature, giftedness is defined by several different traits: according to Davis in Rimm, 1989 and Žagar, 2009, the term »gifted children« denotes children who achieve highly in the intellectual, creative or specifically academic area as well as in leadership or art, ... are students who in certain respect outdo a group of their peers of the same age ... In school, giftedness manifests itself as motor dexterity, stamina, high motor efficiency, enjoyment of the achievements and sense of organisation. Discovery of athletically talented children is a process which requires the participation of teachers, parents and outside experts. In this article, we present concrete teaching activities for athletically gifted children during their instruction. In particular, we emphasise different types of work, methods, goals, contents and functions which lead to differentiation and individualisation. In conclusion, we present some examples of extracurricular activities suitable for athletically gifted students. On the institutional level, it is expedient to encourage the talented students to participate in activities of interest, sports competitions at the school level as well as additional sports programs offered by the school. Students who excel in sports are also encouraged to take part in extracurricular sports activities organised by sports clubs. **Keywords:** talented, stimulation of athletically gifted students, types of teaching, extracurricular activities.

## Uvod

Pojem nadarjenosti se različno opredeljuje. Ena pogosteje uporabljenih definicij govori o tem, da so »nadarjeni ali talentirani otroci in mladostniki tisti, ki na predšolski stopnji, v osnovni ali srednji šoli pokažejo visoke dosežke ali potenciale na intelektualnem, ustvarjalnem, specifično akademskem, vodstvenem ali umetniškem področju, in

kateri poleg rednega šolskega programa potrebujejo posebej prilagojene programe in aktivnosti« (Davis in Rimm, 1989, str. 18). Nadarjeni otroci so tisti, ki v določenem pogledu prekašajo skupino enako starih vrstnikov, pri čemer se postavlja vprašanja: »na kakšen način nadarjeni otroci prekašajo svoje vrstnike, v čem so boljši, ali imajo višjo splošno inteligenco, vpogled, so bolj ustvarjalni, imajo posebne talente, odlične ocene v šoli itd.« Žagar (2005, str. 9).

Prve znake gibalne nadarjenosti kažejo otroci že zelo zgodaj, saj imajo po navadi večjo širino in bogastvo čutnega odzivanja, dobro zaznavajo oddaljene vidne in slušne dražljaje, se hitreje motorično učijo, imajo dober motorični transfer. V šoli se gibalna nadarjenost kaže v motorični spretnosti, vzdržljivosti, visoki uspešnosti v gibanju, uživanju v dosežkih in smislu za organizacijo.

Za nadarjene osnovnošolce športnike so zagotovljene posebne prilagoditve v šolski zakonodaji (Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli, 2007).

Skladno z Zakonom o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007) predlog za dodelitev statusa učenca športnika podajo starši in učenec. Šola s svojimi pravili o prilagajanju šolskih obveznosti podrobneje uredi postopek za pridobitev statusa učenca športnika in prilagajanje šolskih obveznosti (obiskovanje pouka, načini in roki za ocenjevanje znanja). Status učencu lahko tudi preneha na njegovo zahtevo in na zahtevo staršev ali če učenec ne izpolnjuje obveznosti iz pisnega dogovora oz. če krši svoje dolžnosti, določene z zakonom (začasen ali trajen odvzem). O dodelitvi ali odvzemu statusa odloči ravnatelj, ki si pridobi mnenje razrednika (za prvo izobraževalno obdobje), v drugem in tretjem pa mnenje oddelčnega učiteljskega zbora. Šole morajo skladno z zakonodajo podrobneje določiti pomoči in obveznosti učencev.

## Prepoznavanje/odkrivanje športno nadarjenega učenca

Odkrivanje nadarjenih učencev poteka v sodelovanju učiteljev, šolske svetovalne službe, staršev in zunanjih strokovnjakov (po potrebi).

Odkrivanje naj bi potekalo v treh stopnjah: evidentiranje, identifikacija, seznanitev in mnenje staršev.

V nadaljevanju opredeljujemo posamezno stopnjo odkrivanja nadarjenih športnikov:

1. *Evidentiranje* poteka na podlagi različnih kriterijev brez testiranja ali uporabe posebnih ocenjevalnih pripomočkov. Predlagani kriteriji so:
  - a) Učenec dosledno izkazuje odličen učni uspeh pri predmetu šport, pri čemer v 1. in 2. razredu upoštevamo opisno oceno, pozneje pa številčno oceno.

- b) Učiteljevo strokovno mnenje, ki si ga je o učencu oblikoval med vzgojno-izobraževalnim procesom. Pri opazovanju posveča pozornost tako kakovosti gibanja kot storilnostni sposobnosti.
- c) Športna tekmovanja, na katerih učenec dosega tekmovalne uspehe (na regijskih in državnih tekmovanjih).
- d) Hobiji – trajnejše dejavnosti na področju športa, za katere ima učenec močan interes.
- e) Mnenje šolske svetovalne službe – šolska svetovalna služba oblikuje svoje mnenje na podlagi obstoječe evidence o učencu, z vzgojiteljicami iz vrtca, razrednimi in drugimi učitelji, mentorji interesnih in drugih dejavnosti.

2. *Identifikacija* nadarjenih učencev na športnem področju vključuje poglobljeno in podrobnejšo obravnavo evidentiranih učencev in vključuje oceno o gibalnih sposobnostih učencev (s pomočjo športnovzgojnega kartona (v nadaljevanju ŠVK). Športnovzgojni karton je nacionalni sistem za redno spremljavo telesnega in gibalnega razvoja otrok in mladine, v katerega so vključene vse slovenske osnovne in srednje šole. S pomočjo podatkov ŠVK lahko otroci in njihovi starši spremljajo telesni in gibalni razvoj, učitelji predmeta šport pa pridobivajo pomembne informacije, na podlagi katerih lahko otrokom ali mladostnikom strokovno svetujejo.
3. *Seznanitev in mnenje staršev* je zadnja stopnja odkrivanja nadarjenih učencev, ko svetovalna služba skupaj z razrednikom seznanja starše, da je bil njihov otrok spoznan za nadarjenega, in pridobi tudi njihovo mnenje o otroku.

## Učne aktivnosti za športno nadarjene med poukom

Delo z nadarjenimi učenci se začne že pri načrtovanju športnovzgojnega procesa. V tej fazi je treba upoštevati:

- posebnosti učencev (lukvarjanje s športom zunaj šole, interes za šport),
- raven gibalnega znanja,
- razvitost gibalnih sposobnosti.

Že pri načrtovanju mora učitelj vsaj v grobem upoštevati tri večje skupine učencev, pri čemer



mora posebno pozornost nameniti načrtovanju ciljev in vsebin za učence, ki znajo in zmorejo manj, ter načrtovanju ciljev in vsebin za učence, ki znajo in zmorejo več, kot je na splošno značilno za njihovo razvojno stopnjo. To pomeni, da učitelj že pri načrtovanju razmišlja o diferenciaciji in individualizaciji dela pri športni vzgoji. Diferenciacija dela poteka v smislu notranje diferenciacije. Diferenciacija in individualizacija sta pri predmetu šport z do 28 učenci v vadbeni skupini v prvih petih razredih mnogokrat težko izvedljivi, vendar bi morali biti pogostejši prav zaradi velikega števila učencev.

Pri izvedbi pouka skušamo diferenciacijo in individualizacijo dosegati z uporabo različnih učnih oblik, ki omogočajo drugačno delo nadarjenim učencem.

- a) *Vadba po postajah* je verjetno ena najpogosteje uporabljenih učnih oblik, ki se izvaja tako, da so učenci razdeljeni v manjše skupine, ki se pomikajo od ene vadbene naloge (postaje) do druge vadbene naloge (postaje). Ker delo na posamezni vadbeni postaji traja nekje med dvema in petimi minutami, so lahko naloge bolj kompleksne. Skupine učencev, ki jih oblikujemo, so lahko heterogene ali homogene. Če želimo nadarjenim učencem ponuditi zahtevnejše naloge, potem je smiselno oblikovanje homogenih skupin. Vadba po postajah lahko poteka tako, da na vsaki postaji sestavimo dvojne naloge: za učence, ki zmorejo in znajo več, ter za druge učence. Naloge za nadarjene učence so zahtevnejše tako v smislu obremenitve (npr. več ponovitev, večja hitrost izvedbe, krajši/daljši čas izvedbe ... – odvisno od izbranih nalog) kot tudi v smislu večje zahtevnosti same naloge (npr. vodenje dveh žog hkrati, vodenje žoge po klopi, hoja po gredi, stoja preval ...). Pri takšnem načinu dela je smiselna uporaba vsebinskih kartonov, kjer imajo učenci napisane/narisane naloge, ki jih morajo opraviti. Naloge morajo biti znane ali pa tako »enostavne«, da jih učenci lahko izvedejo samo s pomočjo vsebinskih kartonov. Demonstracija dvojnih nalog (za nadarjene učence in za druge) bi namreč vzela preveč časa.
- b) Druga primerna učna oblika je *vadba po postajah z dodatnimi nalogami*. Poteka po enakem principu kot vadba po postajah, le da na osnovni (glavni) vadbeni postaji vadeči izvajajo glavno vsebino, na drugih (dodatnih) pa dodatne

naloge. Učitelj je na glavnem vadbenem mestu, druge postaje pa nadzira. Zato mora biti glavna vadbena postaja vedno postavljena tako, da ima učitelj nadzor nad vsemi učenci. Naloge, ki jih učenci na ta način izvajajo, ne smejo biti takšne, da bi zahtevale varovanje. Izjema so ure predmeta šport, ki potekajo ob navzočnosti dveh učiteljev. Na dodatnih postajah učenci izvajajo nalogo v oteženih okoliščinah izvedbe (glej gor). Hkrati lahko učitelj pripravi tudi vadbo z dopolnilnimi nalogami (namenjene so predvsem učencem, ki znajo in zmorejo manj, ali pa učencem, ki določene vsebine še niso usvojili). Vadba poteka na enak način kot vadba z dodatnimi nalogami, najpogosteje pa sta obe obliki uporabljeni hkrati v eni uri.

- c) Tretja primerna učna oblika (vendar le za starejše učence) je *obhodna vadba*. Učenci so razdeljeni v manjše skupine, ki krožijo od postaje do postaje. Naloge na postajah so namenjene predvsem razvoju gibalnih sposobnosti. Ker je čas dela na posamezni postaji zelo kratek, morajo biti naloge preproste in znane. Zelo priporočljiva je uporaba vsebinskih kartonov. To je namreč učna oblika, ki omogoča izrazito individualizacijo. Obremenitev na posamezni postaji lahko povečamo na različne načine: povečamo čas trajanja dela na posamezni postaji, povečamo število postaj, povečamo število ponovitev, število odmorov, zmanjšamo lahko čas odmora. Poznamo več načinov obhodne vadbe, in sicer:

- Učenci vadijo eno minuto, obremenitev si določajo sami (število ponovitev, teža bremena ...). Odmor ni nujen.
- Minutni cikel vadbe. Znotraj ene minute razporedimo čas vadbe in čas odmora. Čas vadbe postopoma povečujemo, čas odmora krajšamo.
- Princip »kdo bo prej«. Na vseh postajah je za vse učence obvezno enako število ponovitev. Ko vadeči opravi predpisano število ponovitev, gre na naslednjo postajo.

Potrebe učencev lahko upoštevamo tudi tako, da učencem postavimo različne cilje (namesto prevala naprej, naredijo preval letno), izbiramo različne vsebine (namesto skoka v višino prekoračno, učence učimo tehniko flop), določimo različne obremenitve (namesto 600 m tečejo 1000 m; skrajšamo čas teka na isti razdalji) ... (Jurak, Kovač, 2012).



Znotraj rednega pouka lahko učencem ponudimo različne vloge. Učenec v celoti pripravi sklop gimnastičnih vaj in vodi ogrevanje. Pripravi lahko tudi splošno ogrevanje in igro, ki jo uporabimo v zadnjem delu ure.

V sklopu medpredmetnih povezav lahko učenec pripravi seminarsko nalogo na izbrano temo, izdelala plakat.

Poleg uporabe učnih oblik, ki omogočajo učitelju diferenciacijo z organizacijskega vidika, pa je seveda nujno treba prilagajati tudi vsebine, ki ne morejo in ne smejo biti enake za vse učence. V nadaljevanju je zapisanih nekaj konkretnih primerov prilagoditve nalog za nadarjene učence, učitelj pa mora prilagoditve iskati tudi skladno s pogoji, ki so na voljo za izvajanje pedagoškega procesa:

a) Vsebinski sklop (1. VIO): Naravne oblike gibanja in igre

Učni načrt: različne oblike hoje, teki, elementarni meti, skoki, plezanja, lazenja, valjanja, visenja, nošenja, potiskanja, kotaljenja, padanja, vlečenja ipd.

Prilagoditve: plezanja na različne načine, kot npr. plezanje čelno, soročno in sonožno, izmenično; hrbtno, prijem ob bokih. Plazenje prosto, soročno, raznonožno; v leži hrbtno, samo z nogami in trupom; preko ovir. Vožnja samokolnice na različne načine – opora ležno spredaj ali zadaj, podaljšana samokolnica, obrnjena samokolnica. (Pistotnik, Pinter & Pori, 2003)

b) Vsebinski sklop: Atletska abeceda (1. VIO)

Učni načrt: hoja in tek v naravi, osnovni skok v višino

Prilagoditve: fartlek na zahtevnejšem terenu; skok v višino prekoračno; višja preskočena višina.

c) Vsebinski sklop: Gimnastična abeceda (1. VIO)

Učni načrt: preval naprej, preskakovanje kolebnice, gimnastične vaje

Prilagoditve: preval naprej v oteženih okoliščinah (npr. z nižje na višjo površino, dva vezana prevala); preskakovanje kolebnice v parih.

Učenci samostojno pripravijo del specialnega ogrevanja – del sklopa gimnastičnih vaj.

d) Vsebinski sklop: Igre z žogo (1. VIO)

Učni načrt: vodenje žoge z roko, nogo in palico na mestu, v gibanju naravnost in s spremembami smeri.

Prilagoditve: vodenje žoge po različnih površinah (blazine, klop, gred), čez ovire, pod

ovirami. Vodenje žoge s slabšo roko, z roko in nogo hkrati, vodenje dveh žog hkrati.

Na splošno naj učitelj pri svojem delu upošteva tudi Bloomovo taksonomijo in nadarjenim učencem ponuja naloge na višjih stopnjah (kar je mogoče uporabiti tako pri gibalnih kot tudi teoretičnih znanjih).

Nadarjene učence (kot tudi učence, ki zmorejo manj) je treba upoštevati tudi pri načrtovanju in izvajanju športnih dni, saj ti prepogosto (vedno?) potekajo na način, da so prilagojeni povprečju razreda. Npr. planinski športni dan poteka vedno po isti poti za posamezen razred. Za učence, ki zmorejo več, lahko izberemo drugo, zahtevnejšo pot (do istega cilja).

## Obogatitvene dejavnosti za športno nadarjene zunaj pouka

Kot ena mogočih alternativ so ponujene *domače naloge*, pri čemer je treba paziti, da te dodatno ne obremenjujejo družine in da ne pomenijo varnostnega tveganja za učenca. Učencu tako kot domačo nalogo ne bomo naložili učenja gimnastičnih prvin, lahko pa npr. vadi (se uči) različne zahtevnejše načine preskakovanja kolebnice, obišče trim stezo, izvaja fartlek (igra hitrosti) ... Učenci lahko tudi samostojno pripravijo različne možnosti izvedbe minute za zdravje. Če šola (ali učitelj v okviru oddelka, ki ga poučuje) ponuja aktivni odmor, lahko nadarjene učence vključimo v pripravo tega.

V okviru šole nadarjene učence usmerjamo v *športne interesne dejavnosti, šolska športna tekmovanja in/ali dodatne športne programe*, ki jih šola ponuja. Tovrstno usmerjanje omogoča delo v manjših skupinah, s tem pa večjo možnost individualizacije. Poleg tega omogoča usmerjanje v izbrano (želeno) športno dejavnost, česar znotraj rednega pouka ne moremo doseči (niti ni strokovno utemeljeno, saj namen športne vzgoje ni ozka specializacija v izbrano športno panogo, ampak razvoj in pridobivanje široke osnove znanj ter razvoj sposobnosti). Prednost usmerjanja predvsem mlajših otrok v šolske športne interesne dejavnosti je ta, da te dejavnosti najpogosteje vodijo učitelji, ki otroke poznajo, poleg tega pa, čeprav gre za nadarjene otroke, ni nevarnosti, da



bi otroke prehitro preveč obremenili (pretrenirali). Učence, ki na športnem področju znajo in zmorejo več, usmerjamo tudi v obšolske športne dejavnosti, ki jih organizirajo različna športna društva. Tovrstna usmeritev je v Sloveniji zelo pogosta.

## Za konec

Delo z nadarjenimi učenci pri pouku športa zahteva ne le dobro (drugačno) organizacijo pedagoškega procesa, ampak tudi spremenjen način načrtovanja (načrtovanje pedagoškega procesa, ki je res prilagojeno specifikam razreda, ki ga poučujemo), dobro poznavanje področja, ki ga poučujemo (metodičnih postopkov, nalog na višji ravni zahtevnosti), ob večjem številu (mlajših) otrok v razredu (tudi do 28) pa pogosto tudi dodatno strokovno pomoč (drug pedagoški delavec v prvem razredu, športni pedagog). S pravočasnim evidentiranjem in identifikacijo športno nadarjenih učencev v šolskem sistemu, lahko tako postavimo pomembne

osnove za diferencirano in individualizirano delo s takimi učenci. Z ustreznimi učnimi oblikami dela, metodami, cilji ter vsebinami, med poukom in zunaj njega lahko zmožnosti učenca dvignemo na višjo raven. ■

### Literatura

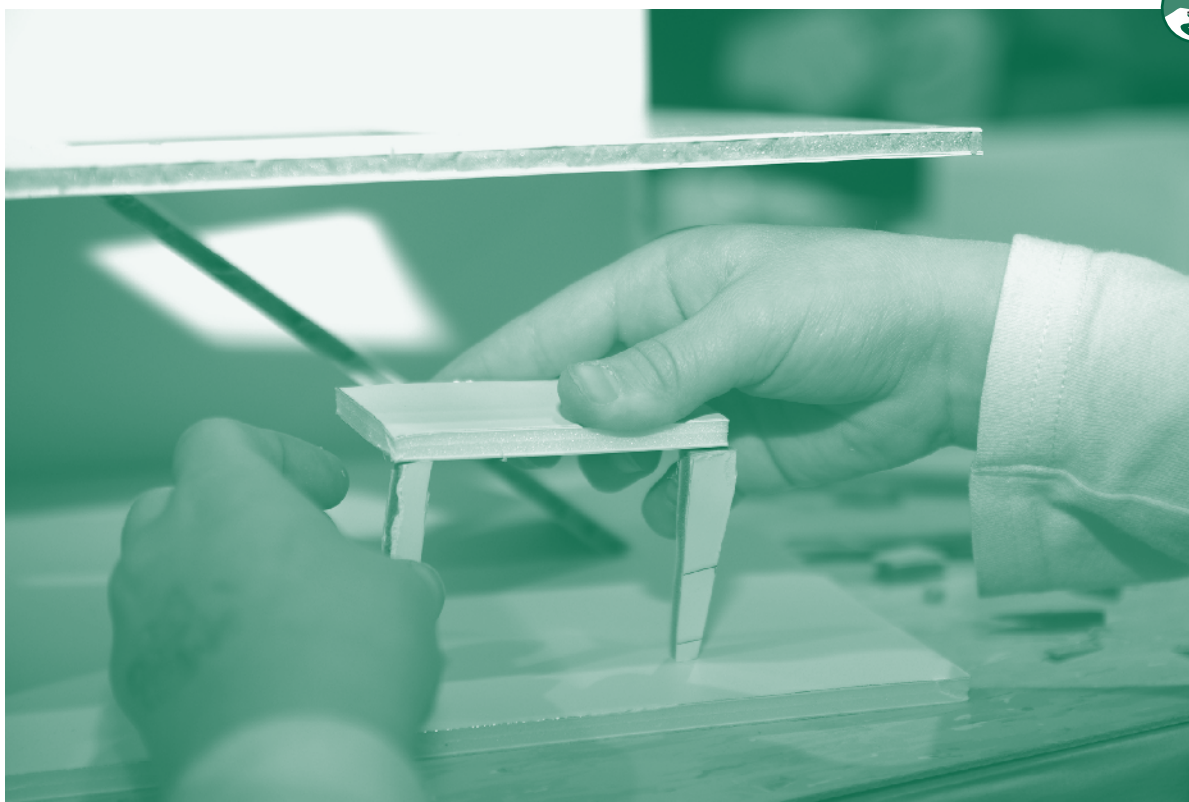
1. Davis, G.A., Rimm, S. B. (1989). *Education of the gifted and talented*. Prentice Hall.
2. Jurak, G., Kovač, M. (2012). *Izpeljava športne vzgoje. Didaktični pojavi, športni programi in učno okolje*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Fakulteta za šport.
3. Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K., Muha, V. (2011). *Učni načrt. Športna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šport.
4. Pistotnik, B., Pinter, S., Pori, M. (2003). *Gibalna abeceda: Naravne oblike gibanja v športni praksi*. Ljubljana: Fakulteta za šport, Inštitut za šport.
5. *Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOSn-F)* (2007). Pridobljeno 2. 6. 2014 iz <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=20071028&stevilka=5073>
6. Žagar, D. (2005). *Značilnosti nadarjenih otrok, njihovo odkrivanje in izobraževanje*. V G. Jurak s sod. (Ur). *Športno nadarjeni otroci in mladina v slovenskem šolskem sistemu* (str. 9-23). Koper: Annales, Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče Koper.

## PRIDI NA OBISK

Kako nastane hiša? Najprej so naše želje in arhitektove zamisli. Nato arhitekt nariše načrte – navodila, po katerih gradbinci sezidajo hišo. Opremo naročimo pri mizarju in kupimo v trgovini. To so bila izhodišča za delavnico, na kateri smo dva različna tlorisa, ki sta bila na tla narisana s selotejpom, opremili s pohištveno opremo iz kartona.

Nato smo se drug k drugemu povabili na obisk.

Delavnica je bila izvedena 16. 4. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektk Maje Ivanič in Tanje Barle.





Teorija praksi

# Mesto in vloga javnega govornega nastopanja v izbranih evropskih študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka

Dr. Tomaž Petek  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

**Povzetek:** Prispevek obravnava mesto in vlogo javnega govornega nastopanja v treh izbranih študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka v tujini, ki jih izvajajo na različnih univerzah, tj. na Karlovi univerzi v Pragi (Češka), Univerzi v Talinu (Estonija) in na Univerzi v Helsinkih (Finska). Temu področju povsod po Evropi dajejo velik poudarek. Za omenjeni študij je potrebna visoka ozaveščenost študentov o javnem govornem nastopanju; to morajo tudi dokazati pri sprejemnih in/ali zaključnih izpiti, ves čas pa pri sprotne delu, kar je razvidno iz pregleda ciljev, vsebin in metod, povezanih z javnim govornim nastopanjem prihodnjih profesorjev/magistrov razrednega pouka, pri posameznih predmetih. **Gljučne besede:** izobraževanje učiteljev razrednega pouka v Evropi, študijski programi, javno govorno nastopanje (JGN), mesto JGN, vloga JGN. **The position and the role of public speaking in some European Primary Teaching Education programs of studies. Abstract:** This article deals with the position and the role of public speaking in three Primary Teaching Education programs of studies conducted at the Charles University in Prague, the Tallinn University (Estonia) and the Helsinki University (Finland). Everywhere in Europe, this subject is considered to be very important. These studies require the students to be highly aware of public speaking. This awareness is tested in their entrance and final exams as well as during their academic activity, as is shown the list of the goals, contents and methods related to public speaking of the future Primary Level teacher. These are included in the programs of individual subjects. **Keywords:** Training of Primary Level teachers in Europe, programs of studies, public speaking (PS), position of PS, role of PS.

## Uvod

Izobraževanje učiteljev razrednega pouka po Evropi poteka zelo različno – od visoke strokovne do univerzitetne stopnje. Ponekod za poučevanje na razredni stopnji zadošča triletni, tj. prvostopenjski program (Španija), ponekod pa zahtevajo petletnega, ki je lahko enoviti ali dvostopenjski (Umek idr. 2007). V analizo<sup>1</sup> izbranih evropskih programov za izobraževanje učiteljev razrednega pouka smo vključili Karlovo univerzo v Pragi (Češka)<sup>2</sup>, Univerzo v Talinu (Estonija)<sup>3</sup> in Univerzo v Helsinkih (Finska)<sup>4</sup>. Navedene tuje univerze (oz. njihove

programme) smo najprej izbrali zato, ker tako kot slovenski programi izvajajo program izobraževanja razrednih učiteljev na drugi/magistrski stopnji. Glavna spodbuda za izbor Finske je bila uspešnost njenih učencev ob mednarodnih raziskavah bralne pismenosti, kar gotovo kaže na učinkovit pouk. Pedagoški inštitut (2010: 13) navaja, da je bila v raziskavi PISA<sup>5</sup> 2009 Finska edina evropska država, ki se je po uspehu učencev približala vodilnim azijskim državam. Oba preostala programa pa sta iz držav nekdanjega t. i. vzhodnega bloka, kar je mdr. vplivalo na našo izbiro.

Pri analizi, sintezi in pri primerjavi vseh omenjenih vsebin smo uporabili metodo analize, metodo sinteze in komparativno metodo.<sup>6</sup>

## Izbrani evropski programi za izobraževanje učiteljev razrednega pouka

Vse izbrane države oz. njihove univerze in fakultete za poučevanje na nižji stopnji osnovne šole kot pogoj postavljajo končano drugo stopnjo študija (5 let); razlike se pojavljajo v organiziranosti. Finska pozna sistem 3 + 2 (1. stopnja + 2. stopnja), Estonija 5 + 0, Češka pa ponuja oba sistema. Finska in Češka omogočata izhod po prvi stopnji, vendar v tem primeru samostojno poučevanje ni mogoče, kar velja tudi za slovenske programe<sup>7</sup>. V vseh treh izbranih evropskih programih za izobraževanje učiteljev (Češka, Estonija, Finska) diplomanti po končani 2. stopnji pridobijo naslov magister izobraževanja.

## Predmetnik primerjanih programov<sup>8</sup>

Študentje se na vseh primerjanih univerzah usposobijo za poučevanje maternega jezika, matematike, naravoslovja in družboslovja na razredni stopnji.

Na Pedagoški fakulteti Karlove univerze v Pragi sta poklicno jedro in težišče študija pedagoško-psihološki modul in modul predmetnih didaktik. Študentje se v petletnem celovitem študiju posebej specializirajo za eno izmed vzgojnih področij (za glasbeno, likovno, športno ali za dramsko vzgojo) ali za poučevanje enega izmed tujih jezikov (angleški, nemški ali francoski). Zaključek študijskega programa omogoča poučevanje na razredni stopnji in odpira pot k vseživljenjskemu izobraževanju, vključno z doktorskim študijem na področju pedagogike.

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Talinu so teoretični predmeti povezani s praktičnimi dejavnostmi. Študentje pridobijo kompetence za poučevanje maternega jezika, matematike, naravoslovja in družboslovja od 1. do 5. razreda ter zgodovine v 5. in 6. razredu. Izmed ročnih del, glasbene vzgoje, športne vzgoje, likovne vzgoje in umet-

nostne vzgoje izberejo dva predmeta, ki ju lahko poučujejo od 1. do 3. razreda. Z zaključno oceno »satisfactory« pri matematiki pa lahko diplomanti poučujejo tudi matematiko v 2. triletju osnovne šole.

Na Pedagoški fakulteti Univerze v Helsinkih pa je osrednja ideja pri izobraževanju razrednih učiteljev spodbujanje študentovega razvoja z razvijanjem kolektivne delovne kulture in akcijske kulture, različnih delovnih metod, študentove sposobnosti za argumentiranje. Glavni predmet v izobraževanju razrednih učiteljev je izobraževanje ali pedagoška psihologija. Študij vključuje tudi obvezne manjše (minor) predmetne module, ki so sestavljeni iz predmetov in medpredmetnih tem, ki se poučujejo v osnovnih šolah. Dodatno lahko študent izbere enega ali dva manjša predmeta. Če razredni učitelj zbere skupaj 60 kreditnih točk za predmet, dobi kvalifikacijo, da ga lahko poučuje tudi v 2. triadi osnovnošolskega izobraževanja.

## Mesto in vloga javnega govornega nastopanja v izbranih evropskih študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka<sup>9</sup>

Mesto in vlogo javnega govornega nastopanja v študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka je mogoče opazovati z več vidikov: glede na predmetne vsebine programa in z njimi povezane cilje/kompetence lahko govorimo o neposrednem in posrednem razvijanju javnega govornega nastopanja. Vlogo, ki se pripisuje javnemu govornemu nastopanju, pa lahko izražajo tudi druge zahteve oz. dejavnosti.

## Program razrednega pouka (RP) na Univerzi v Pragi (Češka)

### Razvijanje javnega govornega nastopanja na RP Univerze v Pragi

Neposredno se javno govorno nastopanje razvija pri predmetih češki jezik in literatura z didaktiko, pri katerih se mdr. pripravljajo tudi na javno govorno nastopanje.



Posredno pa javno govorno nastopanje študentje razvijajo pri vseh predmetih (temeljnih pedagoških predmetih, predmetih stroke, predmetih didaktikah in pri izbirnih predmetih), ker velikokrat nastopajo, ko predstavljajo/zagovarjajo seminarske naloge idr. Velik del izkušenj na področju javnega govornega nastopanja študentom prinese tudi praksa. Predvidena je v 3. in 4. letniku. Študentje imajo približno 40 dni strnjene prakse in približno 90 dni (1–2 dopoldneva na teden), vezanih na specialne didaktike.

Med druge s programom predvidene dejavnosti, prek katerih se izraža vloga/mesto javnega govornega nastopanja, pa uvrščamo sprejemni izpit, ki ga morajo opraviti tisti, ki se želijo vpisati v program razrednega pouka. Pri tem se ustno preverjajo sposobnost kandidata za študij izbranih predmetov, njegova motivacija in ustreznost drugim merilom za vpis na študijski program ter izbor zelenih predmetov. To kaže na pomembnost usposobljenosti za javno govorno nastopanje. Študij razrednega pouka se konča z magistrskim delom – državnim zaključnim izpitom, ki poleg pedagogike, matematike z didaktiko in izbrane specializacije vsebuje tudi češki jezik in literaturo z didaktiko, pri čemer mora biti študent visoko govorno usposobljen, kar pomeni, da daje fakulteta javnemu govornemu nastopanju velik pomen.

### **Cilji, vsebine in metode, ki so povezani z razvijanjem javnega govornega nastopanja**

Cilji predmetov češki jezik in literatura z didaktiko, ki so neposredno povezani z javnim govornim nastopanjem, so naslednji: poznavanje načinov tvorjenja besedil, zmožnost tvorjenja besedil različnih vrst, usvojitve različnih načinov razvijanja teme, zlasti tistih, vezanih na strokovno oziroma znanstveno funkcijsko zvrst, kot so: argumentacija, dokazovanje, prepričevanje, zmožnost pravilne izgovorjave in naglaševanja, poznavanje socialne zvrstnosti češkega jezika s posebnim poudarkom na knjižni češčini, poglobljeno sistemsko znanje češke slovnice, učinkovito govorno nastopanje v najrazličnejših sporazumevalnih situacijah, tudi zahtevnejših.

Vsebine predmetov češki jezik in literatura z didaktiko, ki so neposredno povezane z javnim govornim nastopanjem, so naslednje: govorni položaji, načini tvorjenja različnih besedil, načini razvijanja teme, besedilne vrste, pravorečje, socialna in funkcijska zvrstnost češkega jezika,

členitev po aktualnosti, besedni red v povedi.

Med najpogostejšimi metodami dela so poleg pogovora in sodelovalnega učenja razlaga, razprava, delo z besedilom in igre vlog, delo z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT).

Na podlagi predstavljenih ciljev, vsebin in metod sklepamo, da ta študijski program omogoča razvijanje javnega govornega nastopanja na različnih ravneh. V predmetnikih se pojavljajo cilji, ki so usmerjeni k (celostni) usvojitvi zmožnosti javnega govornega nastopanja, kar potrjujejo tudi predvidene vsebine. Predvidene kompetence študentov (prihodnjih učiteljev) na področju javnega govornega nastopanja so naslednje: učinkovito tvorjenje enogovornih govornih besedil različnih vrst in posledično učinkovito javno govorno nastopanje pri pouku in dejavnostih, povezanih s šolo.

## **Program razrednega pouka (RP) na Univerzi v Talinu (Estonija)**

### **Razvijanje javnega govornega nastopanja na RP Univerze v Talinu**

Neposredno se javno govorno nastopanje razvija pri maternem jeziku in specialni didaktiki maternega jezika, pri katerih mdr. tudi s pomočjo javnega govornega nastopanja študent pridobi kompetence za poučevanje materinščine in poučevanje vseh drugih predmetov – matematike, naravoslovja in družboslovja.

Posredno pa javno govorno nastopanje študentje razvijajo pri vseh predmetih (splošnih, tematskih in jedrnih), ker velikokrat nastopajo, ko predstavljajo/zagovarjajo seminarske naloge idr. Velik del izkušenj na področju javnega govornega nastopanja študentom prinese tudi praksa. Študentje imajo prakso pri učencih od 1. do 6. razreda, in sicer pripravljajo prakso od 1. do 3. razreda in aktivno prakso od 4. do 6. razreda.

Med druge s programom predvidene dejavnosti, prek katerih se izraža vloga/mesto javnega govornega nastopanja, pa uvrščamo državni izpit, ki ga morajo opraviti tisti, ki se želi vpisati v program razrednega pouka. Ta je mdr. sestavljen tudi iz maternega jezika, pri katerem se mora kandidat izkazati v javnem govornem nastopanju. Za neestonsko govoreče študente je pogoj vsaj 80-odstotna uspešnost na testu iz znanja estonščine.

Kandidat mora opraviti še fakultetni sprejemni izpit, na katerem se ob ustreznem javnem govornem nastopanju ugotavlja osebnostne lastnosti za opravljanje zelenega poklica.

### **Cilji, vsebine in metode, ki so povezani z razvijanjem javnega govornega nastopanja**

Cilji predmetov materni jezik in specialna didaktika maternega jezika, ki so neposredno povezani z javnim govornim nastopanjem, so naslednji: usvojiti tehnike javnega govornega nastopanja in razumeti njegov proces, usvojiti govorne (retorične) spretnosti in načine argumentiranja v govornem diskurzu, usvojiti zakonitosti fonetike in fonologije, poznati različne načine priprave javne predstavitve strokovnega dela.

Vsebine predmetov materni jezik in specialna didaktika maternega jezika, ki so neposredno povezane z javnim govornim nastopanjem, so naslednje: temelji javnega govornega nastopanja, tvorjenje govornega besedila, merila besedilnosti, podrobna obravnava posameznih besedilnih vrst, pravorečne značilnosti estonskega jezika, modeli intonacije, registri govornega jezika, načini ustnega podajanja snovi.

Večina predmetov je organizirana v t. i. tečajnih oblikah; najpogostejše metode dela so: razlaga, pogovor, razprava, delo z besedilom, delo z audio- in videoposnetki, delo z IKT-jem.

Na podlagi predstavljenih ciljev, vsebin in metod sklepamo, da preučevani študijski program študentom omogoča tudi razvijanje javnega govornega nastopanja, da se to uresničuje postopoma in da se vsebine med predmetoma prepletajo. Predvidene kompetence študentov (prihodnjih učiteljev) na področju javnega govornega nastopanja so naslednje: obvladajo proces priprave na javno govorno nastopanje, znajo uporabljati tehnike javnega govornega nastopanja, usvojene imajo govorne (retorične) spretnosti.

## **Program razrednega pouka (RP) na Univerzi v Helsinkih (Finska)**

### **Razvijanje javnega govornega nastopanja na RP Univerze v Helsinkih**

Neposredno se javno govorno nastopanje razvija pri dveh predmetih v sklopu predmetnega pod-

ročja jezikovne in komunikacijske sposobnosti – materni jezik in govorna komunikacija.

Posredno pa javno govorno nastopanje študentje razvijajo pri vseh predmetih (Inpr. psihologija razvoja in učenja, specialna didaktika, uvod v predmet poučevanja, biologija, matematika, fizika, geografija, zgodovina, glasba). Velik del izkušenj na področju javnega govornega nastopanja študentom prinese tudi praksa. Študentje imajo prakso na drugi stopnji izobraževanja.

Med druge s programom predvidene dejavnosti, skozi katere se izraža vloga/mesto javnega govornega nastopanja, pa uvrščamo sprejemni izpit, ki ga morajo opraviti tisti, ki se želijo vpisati v program razrednega pouka. Pisnemu izpitu, ki temelji na eni ali več prebranih knjigah, sledi intervju (skupinski) in temu približno 10-minutni javni govorni nastop pred komisijo – študent dobi temo vnaprej. Javno govorno nastopanje ima tako že na začetku šolanja pomembno vlogo.

### **Cilji, vsebine in metode, ki so povezani z razvijanjem javnega govornega nastopanja**

Cilji predmetov materni jezik in govorna komunikacija, ki so neposredno povezani z javnim govornim nastopanjem, so naslednji: usvojitev jezikovnih znanj, potrebnih za uspešno javno govorno nastopanje v standardnem jeziku, usvojitev različnih jezikovnih in komunikativnih kompetenc, sposobnost utemeljevanja, poročanja, opisovanja, pravilna uporaba posebnih govornih vzorcev v različnih okoliščinah.

Vsebine predmetov materni jezik in govorna komunikacija, ki so neposredno povezane z javnim govornim nastopanjem, so naslednje: značilnosti govornjenih besedil, prozodične lastnosti besedil, glasoslovje, govorni položaji, tipične besedilne vrste, kritično analiziranje in vrednotenje govornjenih besedil, merila besedilnosti, kohezijska sredstva, Griceove maksime<sup>10</sup>.

Študij poteka v večjih in manjših skupinah, interakcijske spretnosti pa sproti preizkušajo v praksi. Najpogostejše metode dela so: razlaga, pogovor, razprava, delo z besedilom, delo z IKT-jem.

Na podlagi predstavljenih ciljev, vsebin in metod sklepamo, da tudi ta študijski program omogoča razvijanje javnega govornega nastopanja na različnih ravneh. Študentje se mdr. načrtno usposablajo tudi za javno govorno nastopanje. Razvijajo



ozaveščenost o javnem govornem nastopanju ter s tem prispevajo k izboljšanju izobraževanja in poučevanja. Predmeta spodbujata uresničevanje jezikovnih kompetenc. Velik poudarek je na spora-zumevalnih spretnostih, ki so povezane s pridobivanjem informacij ter z učinkovito in s kritično recepcijo, proizvodnjo in s posredovanjem različnih sporočil. Predvidene kompetence študentov (prihodnjih učiteljev) na področju javnega govornega nastopanja so naslednje: jezikovna znanja za uspešno javno govorno nastopanje, sposobnost utemeljevanja, poročanja in opisovanja, kritično analiziranje in vrednotenje govornih besedil.

## Sklep

Ugotovili smo, da so v izbranih študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka na vseh treh omenjenih tujih fakultetah konkretni cilji o razvijanju zmožnosti javnega govornega nastopanja pri študentih pa tudi vsebine, prek katerih se ta zmožnost lahko uresniči. Temu področju dajejo velik poudarek, kar je razvidno tudi iz drugih s programom predvidenih dejavnosti. Na Pedagoški fakulteti Karlove univerze v Pragi ima npr. javno govorno nastopanje pomembno vlogo pri sprejemnem in zaključnem izpitu, na Pedagoški fakulteti Univerze v Talinu morajo študentje opraviti t. i. državni izpit, na Pedagoški fakulteti Univerze v Helsinkih pa sprejemni izpit. Pri vseh omenjenih oblikah preverjanja znanja je za dosežen uspeh potrebna visoka ozaveščenost o javnem govornem nastopanju. Učitelj mora biti namreč za uspešno vzgojno-izobraževalno delo v razredu in tudi zunaj njega ustrezno usposobljen vsebinsko, didaktično in retorično (govornoizvedbeno). ■

### Literatura in viri

1. Pedagoški inštitut (2010). *PISA 2009: Prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
2. Petek, T. (2012). Mesto in vloga javnega govornega nastopanja v študijskih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka. *Razredni pouk* 14 (3), 4–10.
3. Toš, N., Hafner Fink, M. (1998). *Metode družboslovnega raziskovanja*. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
4. Umek, M. idr. (2007). *Vloga za pridobitev soglasja k univerzitet-*

*nemu študijskemu programu razredni pouk PeF UL*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta (neobjavljeni vir).

5. Vogel, J. (2002). *Neposredno razvijanje poslušanja z razumevanjem in vrednotenjem pri pouku slovenskega jezika v prvem letniku gimnazije*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Zadavec Pešec, R. (1994). *Pragmatično jezikoslovje: Temeljni pojmi*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
7. Spletna stran: <http://www1.cuni.cz> (15. 8. 2012).
8. Spletna stran: <http://www.helsinki.fi/university> (25. 8. 2012).
9. Spletna stran: <http://www.tlu.ee> (20. 8. 2012).

### Opombe

1. Preučili smo študijske programe za izobraževanje učiteljev razrednega pouka na izbranih evropskih fakultetah in analizirali učne načrte predmetov, pri katerih smo našli povezave z učiteljevim javnim govornim nastopanjem.
2. Ime programa: Učitelstvi pro 1. stupen ZŠ; zavod: Pedagogicka Fakulta (spletna stran: <http://www1.cuni.cz>).
3. Ime programa: Klassiopetaja (Primary School Teacher); zavod: Faculty of Educational Sciences (spletna stran: <http://www.tlu.ee>).
4. Ime programa: Class teacher education; zavod: Faculty of Behavioural Sciences, Department of Teacher Education (spletna stran: <http://www.helsinki.fi/university>).
5. PISA (Programme for International Student Assessment) je program mednarodne primerjave dosežkov učencev; »je dolgo-ročen projekt primerjanja znanja in spretnosti učenk in učencev v državah članicah Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD) in državah partnericah. Raziskava je bila prvič izvedena leta 2000 in od takrat države na tri leta ugotavljajo ravni bralne, matematične in naravoslovne pismenosti učenk in učencev v starosti 15 let, kar je za večino držav približno ob koncu obveznega izobraževanja« (Pedagoški inštitut 2010: 1).
6. Omenjene metode smo povzeli po Toš, N., Hafner Fink, M. (1998). *Metode družboslovnega raziskovanja*. Ljubljana. Fakulteta za družbene vede.
7. Gl. tudi Petek (2012).
8. Podatke o izbranih tujih programih za izobraževanje učiteljev razrednega pouka smo pridobili na naslednjih spletnih straneh: <http://www1.cuni.cz>; <http://www.tlu.ee>; <http://www.helsinki.fi/university>.
9. Učni načrti za posamezne predmete v angleščini so na spletnih straneh v primerjavi z izvirniki nekoliko okrnjeni, kar nam je delno oteževalo analizo. Na spletnih straneh izbranih tujih programov za izobraževanje tudi ni učnih načrtov v angleščini za izbirne predmete, zato smo se osredinili samo na obvezne predmete.
10. Grice je v okviru t. i. pragmatičnega jezikoslovja oblikoval sporazumevalna načela, s katerimi je določil, kaj morajo sogovornici narediti, da bi se pogovarjali na najučinkovitejši način. Trdil je, da mora biti sporazumevanje, da bi bilo uspešno, vedno podrejeno vsaj vodilnemu načelu sodelovanja, ki od udeležencev (torej tudi od govorcev) pričakuje, da je njihov prispevek takšen, kot se zahteva, da ustreza stopnji, na kateri se je pojavil, po namenu in smeri pogovora (Zadavec Pešec 1994: 37; Vogel 2002: 60).



## PRIDI NA OBISK

Kako nastane hiša? Najprej so naše želje in arhitektove zamisli. Nato arhitekt nariše načrte – navodila, po katerih gradbinci sezidajo hišo. Opremo naročimo pri mizarju in kupimo v trgovini. To so bila izhodišča za delavnico, na kateri smo dva različna tlorisa, ki sta bila na tla narisana s selotejpom, opremili s pohištveno opremo iz kartona.

Nato smo se drug k drugemu povabili na obisk.

Delavnica je bila izvedena 16. 4. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektk Maje Ivanič in Tanje Barle.





Dr. Vesna Štemberger  
Pedagoška fakulteta  
Ljubljana

## Teorija praksi

# Ocenjevanje znanja pri predmetu šport

**Povzetek:** Ocenjevanje športne vzgoje je področje, ki je zaradi narave predmeta mnogokrat zapostavljeno, hkrati pa zelo pereče. S krivičnim ocenjevanjem se lahko naredi veliko škode, ki se pogosto pokaže šele pozneje v življenju, ko naj bi bil šport pomembno sredstvo za ohranjanje zdravja. Kakovostno ocenjevanje športnovzgojnega procesa zahteva ustrezno načrtovanje in izvajanje pedagoškega procesa, predvsem pa ocenjevanje poteka na nekoliko drugačen način kot ocenjevanje pri drugih predmetih. Učitelj mora spremljati razvoj otroka na vseh področjih, sodelovanje pri urah rednega pouka, obšolskih dejavnostih ... ocenjuje pa samo znanje, pridobljeno v šoli, med rednim poukom. Za potrebe ocenjevanja si vnaprej pripravi kriterije, delo pa organizira tako, da so ob ustrezni zagotovitvi varnosti dejavni vsi učenci, ne le tisti, ki jih učitelj ocenjuje. **Ključne besede:** znanje, ocena, športna vzgoja. **Grading the knowledge in sports education. Abstract:** Grading of sports education is an area often neglected due to the nature of the subject. It is, however, an urgent problem. Unjust grading can do much harm that often does not surface until some later stage in life, at which stage sports should be an important means for preserving health. To ensure a high-quality grading of the process of sports education, it is necessary to plan and conduct the instruction process in an adequate manner. First and foremost, the grading is carried out in a somewhat different way than in other subjects. The teacher must follow the child's development in every area, his active participation in class, in extracurricular activities ... whereby he is only to grade the knowledge acquired in school, in the course of his regular classes. To be able to grade adequately, the teacher must prepare his grading criteria in advance and organise the work in the manner that, under the necessary safety precautions, ensures that all the students (not just the students to be graded by the teacher) take an active part in the class. **Keywords:** knowledge, grading, sports education.

## Uvod

Ocenjevanje v vzgojno-izobraževalnem procesu predstavlja manjši delež, vendar pa je njegova pomembnost tako velika, da mora biti izvedeno kar najbolj pravilno. Ocenjevanje pri predmetu šport ima morda še nekoliko večji pomen, saj je en pomembnejših ciljev, ki jih želimo doseči, vseživljenjsko ukvarjanje otrok s športom. Tega pa verjetno ne bomo mogli doseči, če bo otrok deležen krivičnega ocenjevanja ali če bomo pri ocenjevanju iskali otrokova šibka področja in mu na ta način sporočali, česa vse ne zmore. V prispevku se bomo izognili razpravi o primernosti oziroma neprimernosti ocenjevanja pri predmetu šport, pozornost bomo namenili čim bolj kakovostni pripravi in izvedbi ocenjevanja.

## Razlaga nekaterih temeljnih pojmov

**Preverjanje:** s preverjanjem znanja se zbira-jo informacije o tem, kako učenec dosega cilje oziroma standarde znanja iz učnih načrtov, in ni namenjeno ocenjevanju znanja. (3. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju ... 2013).

**Vrednotenje:** določanje, ugotavljanje vrednosti, pomena, kakovosti česa. (Slovar slovenskega knjižnega jezika, [http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=vrednotiti&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=vrednotiti&hs=1) ; 17. 4. 2014).

**Ocenjevanje:** ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje, koliko učenec dosega v učnem načrtu določene cilje oziroma standarde znanja.

Učitelj ocenjevanje znanja opravi po obravnavi učnih vsebin in po opravljenem preverjanju znanja iz teh vsebin. (3. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju ... 2013).

**Standardi znanja:** standard je količina in kakovost znanj, spretnosti in veščin, ki ga zahtevamo za posamezno oceno. Minimalni standard je količina in kakovost znanj, spretnosti in veščin, ki je potrebna za pozitivno (zadostno) oceno.

**Kriteriji ocenjevanja:** so tiste lastnosti izbranih področji, ki jih opredeljujejo kot kakovostna. Torej kako moramo opraviti nalogo, da bo opravljena kakovostno, učinkovito in varno.

**Opisniki:** so opisi kakovosti dosežkov na posamezni stopnji – od optimalnega do minimalnega standarda, s katerimi opišemo kakovost izkazovanja določenega vidika znanja in veščin po določenem kriteriju. Z njimi opisujem izvedbo naloge, ki ustreza posamezni oceni na petstopenjski lestvici (v primeru številčnega ocenjevanja).

**Opisna ocena:** z opisnimi ocenami se z besedami izrazi, kako učenec napreduje glede na opredeljene cilje oziroma standarde znanja v učnih načrtih. (9. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ..., 2013)

**Številčna ocena:** s številčnim ocenjevanjem se oceni znanje učenca na lestvici od 1 do 5. Številčne ocene so: nezadostno (1), zadostno (2), dobro (3), prav dobro (4), odlično (5). Ocena nezadostno (1) je negativna, druge ocene so pozitivne. Z negativno oceno je ocenjen učenec, ki ne doseže standardov znanja, potrebnih za napredovanje v naslednji razred (v nadaljnjem besedilu: minimalni standardi), ki so določeni v učnih načrtih. (9. člen Pravilna o preverjanju in ocenjevanju ..., 2013)

## Kako pristopiti k ocenjevanju pri predmetu šport

Ocenjevanje je zaključni del vzgojno-izobraževalnega procesa, ko ugotavljamo (poenostavljeno povedano), v kolikšni meri je učenec usvojil določeno znanje. Če želimo vzgojno-izobraževalni proces pripeljati do konca, pa mora biti ta ustrezno načr-

tovan in izvajan. Pri načrtovanju športnovzgojnega procesa je treba izhajati iz učnega načrta. Standardi znanja so v učnem načrtu zapisani po končani posamezni triadi, opredeljeni so tudi minimalni standardi znanja in sposobnosti, ki so pogoj za napredovanje učenca iz 3. v 4. razred ter iz 6. v 7. razred in pomenijo raven doseženega znanja ob koncu osnovnega šolanja. Učitelj pa sam določi standarde znanja za učence, ki jih poučuje za vsako leto posebej v okviru standardov, ki so predpisani z učnim načrtom za celotno VIO. Razlogi za tovrsten zapis standardov v učnem načrtu so predvsem različna hitrost razvoja otrok, različno razvite gibalne sposobnosti otrok, različno gibalno/športno predznanje predvsem ob vstopu v šolo in pozneje (tudi) kot posledica zunajšolskega ukvarjanja s športom, različne materialne razmere, v katerih se izvaja pouk predmeta šport (podružnične šole brez telovadnic in s pomanjkanjem ustrezne športne opreme; (pre)več otrok v vadbenih skupinah (ki je v prvih petih razredih enako normativu za oblikovanje oddelka, to pomeni največ 28 učencev – Pravilnik o normativih in standardih, 2007, 25. in 31. člen). Takšen zapis standardov v učnem načrtu pomeni avtonomijo učitelja, ki pa s seboj prinaša tudi veliko odgovornost za kakovostno načrtovanje in izvajanje pedagoškega procesa, ki je res prilagojen učencem. Učitelj mora imeti pri načrtovanju za posamezen razred vedno pred očmi vsaj standarde celotnega triletja in predvsem upoštevati znanja, ki jih je otrok pridobil v nižjih razredih. Šele na podlagi ustreznih pripravljene letne učne priprave učitelja je mogoče zapisati tudi standarde znanja, ki naj bi jih učenci dosegli, učitelj pa ocenil. Pri tem je treba posebej poudariti, da mora učitelj letno učno pripravo prilagajati različnim dejavnikom, med katerimi so učenci daleč najpomembnejši, in da ni mogoče iste letne učne priprave uporabljati za vsako generacijo učencev (in morda celo na različnih šolah), ne da bi pri tem naredili prilagoditve trenutnemu stanju.

## Kaj ocenjujemo in česa ne ocenjujemo pri predmetu šport

Dileme, kaj ocenjevati, česa ne ocenjevati in ali sploh kar koli ocenjevati pri predmetu šport so



verjetno stare vsaj toliko kot ocenjevanje predmeta šport samo. Pri ocenjevanju pri predmetu šport je treba ločiti vsaj spremljavo in ocenjevanje. Učitelj skozi vse leto spremlja učenčev napredek, njegov razvoj (telesni, gibalni in funkcionalni), stopnjo usvojenosti športnih znanj, sodelovanje v obšolskih in zunajšolskih športnih dejavnostih, opravičevanje, sodelovanje pri pedagoškem procesu, sodelovanje na različnih tekmovanjih (medrazredna, medšolska, občinska ...) (Kovač s sod., 2011). Pri ocenjevanju se držimo načela, da ocenjujemo samo tisto, kar smo posredovali, utrjevali, z drugimi besedami rečeno – kar smo otroke naučili med športnovzgojnim procesom. Zagotovo imajo na usvojeno znanje učencev velik vpliv stopnja prirojenih in razvitih gibalnih sposobnosti, družinsko okolje, ki je lahko gibalno/športno zelo spodbujajoče ali zavirajoče, odnos učenca do športa ..., vendar lahko rečemo, da je ocenjevanje znanja še najbolj objektivno ocenjevanje. Skladno z učnim načrtom za športno vzgojo (Kovač s sod., 2011) pri predmetu šport učitelj ocenjuje »predvsem učenčevo gibalno znanje ob upoštevanju individualnih sprememb v telesnem in gibalnem razvoju. Upošteva, da so učenci različni, saj so njihove značilnosti in sposobnosti odvisne od njihovih dispozicij, predhodnih izkušenj in družbenega okolja, v katerem živijo. Zato jim postavi individualne cilje, poišče vsebine, kjer bodo uspešni, diferencira metodične postopke in poudarja pomembnost njihovega osebnega napredka« (str. 52).

Pri predmetu šport pa ne ocenjujemo:

- gibalnih sposobnosti otrok. Gibalne sposobnosti so sposobnosti, odgovori za izvedbo človekovega gibanja, so naravne danosti človeka in so bolj ali manj prirojene. Predvsem na gibalne sposobnosti, katerih dejavnik prirojenosti je zelo visok, lahko le malo vplivamo. Zato bi bilo zelo nehumano ocenjevati nekaj, na kar ima posameznik dejansko le malo ali skoraj nič vpliva;
- rezultatov. Rezultati so sicer daleč najbolj objektivno merljiva kategorija »ocenjevanja«, vendar so pod močnim vplivom ne le znanja, ki ga ima posameznik, ampak tudi/predvsem gibalnih sposobnosti in morfoloških značilnosti, ki pa so, kot že rečeno, bolj ali manj prirojene. V to kategorijo spada ocenjevanje rezultatov športnovzgojnega kartona, ki se na naših šolah še vedno močno uporablja. S pomočjo podatkov

športnovzgojnega kartona lahko namreč spremljamo telesni in gibalni razvoj otrok, kar pa ne spada v kategorijo znanja in kot tako ne more biti predmet kolikor toliko objektivnega ocenjevanja. Enako velja za ocenjevanje rezultatov Cooperjevega tekaškega testa, ki je predvsem v višjih razredih osnovne šole in srednjih šolah pogosto element ocenjevanja. Cooperjev test je namreč preprost test aerobnih funkcionalnih sposobnosti, s katero ugotavljamo vzdržljivost in spoznavamo psihične odzive organizma, in kot tak ne spada v kategorijo znanja, ki ga lahko učenci usvojijo. Učitelj mora pri predmetu šport zagotovo spremljati in vrednotiti rezultate, ki jih učenci dosegajo, saj lahko z njihovo pomočjo dokaj objektivno spremlja napredek učencev, nikakor pa rezultatov ne ocenjujemo;

- prinašanja športne opreme. V starejših prispevkih o (opisnem) ocenjevanju najdemo tudi zapise o tem, da v ocenjevanje spada prinašanje športne opreme učencev. Na marsikateri šoli učenci vsaj v prvem VIO športno opremo med tednom puščajo v šoli, zato je pozabljanja (ali namernega puščanja športne opreme doma) malo ali ga celo ni. Prinašanje športne opreme je v prvem in deloma tudi še v drugem razredu zelo pogosto odvisno tudi od staršev (pomoč pri pripravi šolske torbe) in zato ne more in ne sme biti predmet ocenjevanja. Prinašanje športne opreme zagotovo spada v spremljavo, saj mora učitelj, ko ugotovi, da otrok ne prinaša športne opreme (in tako ne more sodelovati pri športnovzgojnem procesu), ustrezno reagirati;
- higienskih navad. Tako kot velja za prinašanje športne opreme, velja za kategorijo higienskih navad. To ni področje, ki bi ga lahko ocenjevali, zagotovo pa imamo pri predmetu šport zelo veliko možnosti, da učencem predstavimo pomen ustrezne higiene. Je pa področje zelo občutljivo in nikakor ne more biti predmet ocenjevanja (razen teoretičnega znanja, ki je povezano s pomenom ustrezne higiene);
- odnosa do športa. Pri razvoju pozitivnega odnosa do športa ima pomembno vlogo družina kot najmanjša družbena celica. Družina vpliva na to, ali bo imel otrok večjo preferenco do glasbe ali športa, ali bo do športa sploh imel kakršen koli odnos, ali bo ta odnos pozitiven ali negativen. Z ocenjevanjem odnosa do športa

bi dejansko ocenjevali (obsojali?) odločitev družine, katere vrednote in zakaj bo razvijala. Zagotovo je gibanje/šport za otrokov vsestranski razvoj zelo pomembno, vendar moramo starše s tem seznanjati na druge načine, in ne z ocenjevanjem otrok.

## Kdaj in kako ocenjujemo

Skladno s Pravilnikom o preverjanju in ocenjevanju znanja ... (2013) se ocenjevanje opravi po obravnavi novih vsebin iz učnih načrtov in po preverjanju znanja (3. člen). Učitelj lahko oceni posamezne vsebine, potem ko je obravnaval celoten tematski sklop ali po končanem delu tematskega sklopa (npr. vsebine atletske abecede je v letni učni pripravi smiselno načrtovati jeseni in spomladi, ko lahko velik del vadbe opravimo na zunanjih površinah. Te vsebine lahko ocenjujemo jeseni in spomladi, lahko pa se odločimo in vse ocenimo spomladi). Pri ocenjevanju predmeta šport se učitelj sreča z nekaj težavami, ki jih pri ocenjevanju pri drugih predmetih nima:

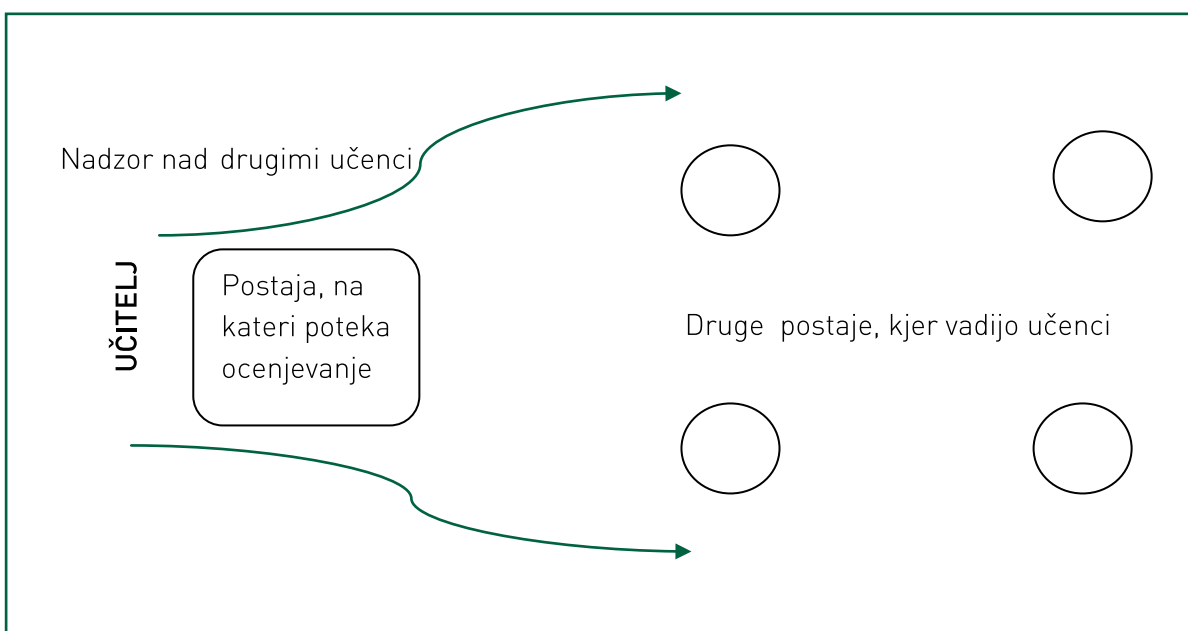
- ni izdelka. Pri predmetu šport ni izdelkov učencev v fizični obliki, ki bi jih učitelj lahko ocenjeval (izjema so izdelki, povezani s teoretičnimi vsebinami). Zato vse ocene pridobi na podlagi učenčeve izvedbe posamezne gibalne naloge;

- hitrost izvedbe. Gibanje je vedno izvedeno v realni hitrosti, zato je ocenjevanje brez vnaprej pripravljenih natančnih kriterijev spremljanja zelo zahtevno;
- varnost. V času, ko učitelj ocenjuje posameznega učenca, je treba poskrbeti za zaposlitev in varnost drugih učencev. Učenci, ki čakajo, morajo biti obvezno zaposleni z vadbo. To izberemo tako, da je varna in ne zahteva nikakršnih asistenc ali varovanja učitelja.

Da bi ocenjevanje potekalo kar najhitreje, najučinkoviteje in varno, je najbolj smiselna uporaba učne oblike vadba po postajah. Delo organiziramo tako, da pripravimo eno postajo, na kateri učitelj ocenjuje, ter druge postaje (postajo), kjer poteka vadba učencev, ki čakajo na ocenjevanje. Postaja, na kateri poteka ocenjevanje, mora biti postavljena tako, da ima učitelj, čeprav se ukvarja z ocenjevanjem učencev, še vedno pregled nad drugimi učenci. Čas dela na postaji, kjer poteka ocenjevanje, ni določen. Učenci postajo zapustijo, ko učitelj oceni vse učence.

Učitelj mora imeti pred začetkom ocenjevanja pripravljene natančne kriterije ocenjevanja, čim prej po končanem ocenjevanju pa je treba zapiše učitelja spremeniti ali v opisno ali v številčno oceno.

Učitelj po pripravi letne priprave za oddelek, v katerem upošteva posebnosti učencev, njihov





Področje ocenjevanja	Kriteriji ocenjevanja (preval naprej)	Naloge
Gibalno znanje	<ul style="list-style-type: none"> <li>– začetni položaj z oporo na rokah</li> <li>– položaj glave</li> <li>– prijem za goleni in vstajanje brez opore z rokami</li> </ul>	<p>V poligonu premagaj vsaj dve oviri tako, da boš uporabil/a preval naprej.</p>
Teoretična znanja	Razume pojme opora, predklon, vzročanje, odriv.	

zdravstveni status, predhodno znanje, rezultate športnovzgojnega kartona ..., in opredelitvi praktičnih in teoretičnih vsebin, s katerimi bo realiziral postavljene cilje, oblikuje naloge in kriterije ocenjevanja. Pri predmetu šport realiziramo vse cilje, določene z učnim načrtom, pri ocenjevanju pa lahko izberemo le nekatera področja.

Raven znanja za učni sklop je osnova, na podlagi katere pripravimo naloge in kriterije za ocenjevanje znanja. Zgled (povzeto po Markun Puhan, 2005) ponazarja primer naloge za ocenjevanje prevala naprej z vnaprej postavljenimi kriteriji opazovanja, ki učitelju omogočajo lažje ocenjevanje.

Na podlagi tako pripravljenih nalog in kriterijev za ocenjevanje lahko učitelj oblikuje oceno, kot npr. učenec uporablja preval naprej pri premagovanju orodij kot ovir; poveže dva prevala do stoje razkoračno; preval izvede s pomočjo strmine; preval izvede v olajšanih okoliščinah, v sklepni fazi se opre na roke; uporablja pojme; pozna pojme ... (povzeto po Markun Puhan, 2005).

## Kako ocenimo učence, ki so opravičeni sodelovanja pri pedagoškem procesu

18. člen Pravilnika o preverjanju in ocenjevanju znanja ... (2013) določa, da se znanja učenca, ki je

iz zdravstvenih razlogov v celoti oproščen sodelovanja pri posameznem predmetu, ne ocenjuje. Čeprav je učenec v celoti oproščen sodelovanja pri športu, pa je smiselno, da ga učitelj nekako vseeno vključi v pedagoški proces. Učni načrt za športno vzgojo (2011) opredeljuje tudi teoretične vsebine, ki jih učenci usvajajo skupaj z gibalnimi znanji, lahko pa tudi ločeno, v sklopu medpredmetnih povezav. Za v celoti opravičene učence je smiselna obravnava teoretičnih vsebin v sklopu medpredmetnih povezav ali kot njihovo samostojno delo, ki lahko poteka v času rednih ur športne vzgoje (ali doma).

V primeru opravičenosti sodelovanja pri posameznih urah pouka ali le pri določenih vsebinah pa mora učenec po Pravilniku o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004) uri prisostvovati in opraviti naloge, ki ne ogrožajo njegovega zdravstvenega stanja. Če učenec ne more opravljati nobene naloge, mora šola zanj organizirati nadomestno dejavnost (15. člen Pravilnika o pravicah in dolžnosti učencev v osnovni šoli, 2004). Ker športna vzgoja ne obsega samo športne vadbe, ampak tudi teoretične vsebine, bi moral učitelj učencu, ki se opraviči, ponuditi prilagojeno dejavnost, to pa lahko pozneje tudi preverja in ocenjuje. Nikakor pa ne smemo dopustiti, da bi učenec, ki je kakor koli opravičen sodelovanja pri športnovzgojnem procesu, pasivno spremljal pouk ali bil celo odsoten od ur športne vzgoje.

## Primeri opisnikov

Z opisniki opisujemo kakovost dosežkov učenca na posamezni stopnji od optimalnega do minimalnega standarda, pri čemer uporabljamo ustrezne kriterije. V prvem in drugem razredu opisnik uporabimo kot podlago za opisno oceno, pozneje pa opisniki ustrezajo posamezni oceni na petstopenjski ocenjevalni lestvici.

V literaturi najdemo različne primere opisnikov, kot npr.

Ocenjevalna lestvica	Opisnik za tehnično izvedbo naloge
5	Učenec izvede nalogo samostojno, zanesljivo in brez napak ali z eno do dvema manjšima napakama.
4	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar ne popolnoma zanesljivo in z več kot dvema manjšima napakama.
3	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar izvedba ni popolna; med izvedbo naredi večjo napako ali manjše napake ali učenec izvede nalogo s pomočjo brez napake.
2	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar nezanesljivo. Med izvedbo naredi večje napake, <u>ali</u> nalogo izvede s pomočjo učitelja, <u>ali</u> nalogo izvede v olajšanih okoliščinah, <u>ali</u> nalogo izvede v prilagojeni obliki.
1	Učenec naloge na izvede.

Kovač s sod., 2003

Tovrstni opisniki so za uporabo na razredni stopnji največkrat prezahtevni, zato jih je smiselno dodatno prilagoditi, kot npr.

Ocenjevalna lestvica	Opisnik za tehnično izvedbo naloge
5	Učenec izvede nalogo samostojno, zanesljivo in brez napak ali z eno do dvema manjšima napakama. <i>Pozna osnovne pojma (npr. pri gimnastiki uporablja ustrezno izrazoslovje, zna gimnastične vaje za ogrevanje in pravilno telesno držo)</i>
4	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar ne popolnoma zanesljivo in z več kot dvema manjšima napakama. <i>Pozna osnovne pojma (npr. pri gimnastiki zna ustrezno izrazoslovje, zna gimnastične vaje za ogrevanje in prepozna vaje za pravilno telesno držo).</i>
3	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar izvedba ni popolnoma zanesljiva; med izvedbo naredi večjo napako <u>ali</u> manjše napake <u>ali</u> učenec izvede nalogo s pomočjo brez napak. <i>Pozna osnovne pojme (npr. pri gimnastiki pozna ustrezno izrazoslovje, prepozna nekatere gimnastične vaje za ogrevanje in pravilno telesno držo).</i>
2	Učenec izvede nalogo samostojno, vendar nezanesljivo. Med izvedbo naredi večje napake, <u>ali</u> nalogo izvede s pomočjo učitelja, <u>ali</u> nalogo izvede v olajšanih okoliščinah, <u>ali</u> nalogo izvede v prilagojeni obliki. <i>Pozna osnovne gimnastične pojme (prepozna nekatere gimnastične vaje za ogrevanje in pravilno telesno držo).</i>
1	Učenec naloge ne izvede.

Povzeto in dopolnjeno po Kovač s sod., 2003.

Več primerov opisnikov je mogoče najti v literaturi, smiselno pa je, da jih učitelj smiselno prilagodi učencem, ki jih poučuje, ciljem in vsebinam ter navsezadnje tudi delovnim razmeram.



## Za konec

Ocenjevanje športa je eno bolj perečih področij ocenjevanja, saj želimo znanje otrok oceniti kar najbolj korektno in objektivno, hkrati pa jim želimo privzgojiti pozitiven odnos do športa ter ozavestiti pomen vseživljenjskega ukvarjanja s športom za ohranjanje zdravja. Prav zaradi tega je pomembno, da z oceno ne vplivamo negativno na otrokovo dojemanje športa in njegovega pomena v vsakdanjem življenju. ■

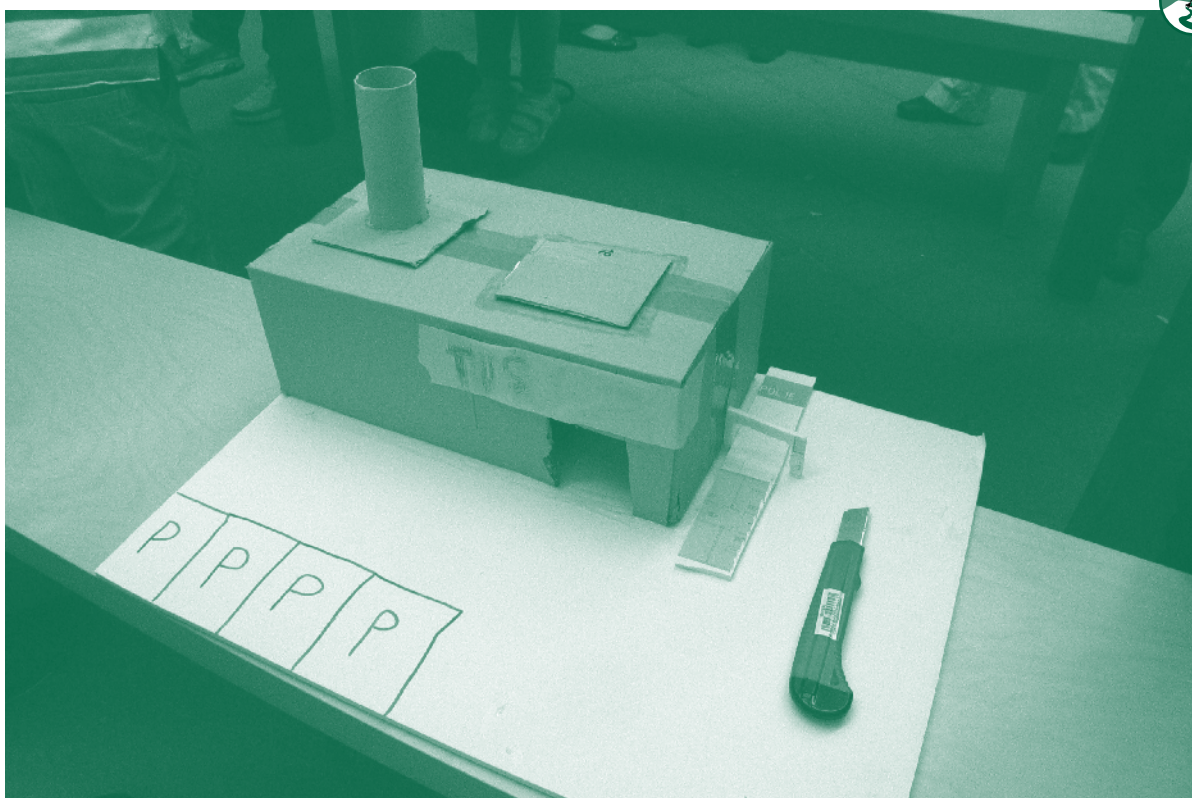
### Literatura

1. Kovač, G. Jurak, J. Strel (2003): Predlog modela in meril ter priporočil za oblikovanje ocene pri notranjem preverjanju in ocenjevanju znanja pri športni vzgoji; v Zbornik referatov 16. Strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije, Nova Gorica, 20.–22. 11. 2003.
2. Kovač, M., Markun Puhan, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K., Muha, V. (2011). Program osnovna šola. Športna vzgoja. Učni načrt. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Markun - Puhan, N. (2005): <http://www.zrss.si> (pridobljeno 7. 11. 2005).
4. Pravilnik o normativih in standardih za izvajanje programa osnovne šole (2007). Uradni list RS, št. 57/07 <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlurid=20073038> (pridobljeno 26. 5. 2014).
5. Pravilnik o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli (2004). Uradni list RS, št. 75/04.
6. Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (2013). Uradni list RS, št. 81/06.
7. Slovar slovenskega knjižnega jezika, [http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj\\_testa&expression=vrednotiti&hs=1](http://bos.zrc-sazu.si/cgi/a03.exe?name=sskj_testa&expression=vrednotiti&hs=1) (pridobljeno 17. 4. 2014).

## HIŠA MUZEJ, HIŠA DOM, HIŠA ŠOLA, HIŠA GLEDALIŠČE, HIŠA BOLNIŠNICA

Seznani smo se z različnimi vrstami stanovanjskih in nestanovanjskih stavb in se vprašali, kaj se v njih dogaja. Kakšne so razlike med tovarno in bolnišnico, med stanovanjsko stolpnico in gasilskih domom? Poigrali smo se z izdelavo makete mesta z različnimi stavbami.

Delavnica je bila izvedena 4. 3. 2011 v Gorenjskem muzeju v Kranju pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.





## PRIDI NA OBISK

Kako nastane hiša? Najprej so naše želje in arhitektove zamisli. Nato arhitekt nariše načrte – navodila, po katerih gradbinci sezidajo hišo. Opremo naročimo pri mizarju in kupimo v trgovini. To so bila izhodišča za delavnico, na kateri smo dva različna tlorisa, ki sta bila na tla narisana s selotejpom, opremili s pohištveno opremo iz kartona.

Nato smo se drug k drugemu povabili na obisk. Delavnica je bila izvedena 16. 4. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektk Maje Ivanič in Tanje Barle.





Teorija praksi

# Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole

Dr. Tomaž Petek  
Pedagoška fakulteta  
Univerze v Ljubljani

**Povzetek:** Sodobno načrtovanje pouka književnosti temelji na komunikacijskem pouku. V prispevku se še posebej osredinjamo na tipe vprašanj, s katerimi prihodnji učitelji preverjajo razumevanje umetnostnih besedil pri učencih v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Večina analiziranih vprašanj (n = 704) preverja t. i. najnižjo raven razumevanja, tj. priklic informacij iz obravnavanega besedila oz. reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev. Poleg vprašanj nižje ravni pa morajo biti pri sodobnem pouku književnosti postavljena tudi vprašanja na višjih ravneh, ki učence usmerjajo h kompleksnejšemu razumevanju umetnostnih besedil. **Glavne besede:** sodobno načrtovanje pouka književnosti, komunikacijski pouk, faze šolske interpretacije, ravni razumevanja, tipi vprašanj. **The modern way of planing the teaching of literature in the 1<sup>st</sup> and 2<sup>nd</sup> elementary school triad. Abstract:** The modern way to plan the teaching of literature is based on communicative instruction. This article deals, in particular, with types of the questions used by teachers to test the understanding of literary texts in students of the 1st and 2nd schooling period. The majority of the questions analysed (n = 704) test it at the so-called lowest level of comprehension, i. e. extraction of the information from the text in question or reproduction of the data and facts that were memorised. However, in addition to low-level questions, the modern teaching of literature requires questions of the higher levels. Such questions direct the students towards a more complex understanding of literary texts. **Keywords:** Modern planning of literature teaching, communicative instruction, phases of school interpretation, levels of comprehension, question types.

## Uvod

Temelj sodobnega načrtovanja pouka književnosti predstavlja t. i. komunikacijski pouk. V prispevku poleg njegovih značilnosti navajamo različne opredelitve faz šolske interpretacije umetnostnega besedila, ki predstavljajo osrednjo metodo pouka književnosti, in se še posebej osredinjamo na tipe vprašanj, s katerimi prihodnji učitelji<sup>2</sup> preverjajo razumevanje umetnostnih besedil pri učencih v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Temeljni namen prispevka je ugotoviti, ali prihodnji učitelji v svojih pripravah predvidevajo takšna vprašanja, ki zahtevajo tudi razmišljanje na višjih ravneh, kar je po našem mnenju skladno s sodobnim načrtovanjem pouka književnosti, npr. da učenci dojamajo bistvo oz. pogloblitve ideje besedila in povezanost med posameznimi deli ter

da to znajo razložiti; da znajo sklepati in presojeti na podlagi podatkov v besedilu; da pridobljene informacije uporabijo v novem primeru.<sup>3</sup> Analizirali smo 704 vprašanja in jih razvrstili glede na različne ravni preverjanja razumevanja umetnostnih besedil. Ugotavljamo, da večina zastavljenih vprašanj preverja t. i. najnižjo raven razumevanja, tj. priklic informacij iz obravnavanega besedila oz. reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov in dejstev, kar po našem mnenju ni skladno s sodobnim načrtovanjem pouka književnosti.

V prvem delu je prispevek zasnovan kot teoretična razprava, v kateri sta uporabljeni analitično-deskriptivna in analitično-interpretativna metoda (Mužič, 1994), v drugem, praktičnem delu pa smo ob analitično-interpretativni metodi uporabili še kavzalno-neeksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja (Sagadin, 1993).

## Komunikacijski pouk književnosti<sup>4</sup>

V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt 2011, str. 100) piše, da sta pri komunikacijskem pouku književnosti v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učiteljeva vloga pa je ta, da pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila (tj. tema in predstavnost besedila) in učenčevega obzorja pričakovanja; ta namreč izvira iz njegove zunaj-literarne in medbesedilne izkušnje, tj. doživetje v resničnosti in ob branju leposlovja (prav tam). M. Grosman (2006, str. 135–136) navaja, da je posebej pomembna učiteljeva vedno prisotna podpora, ki učencem omogoča razvoj pozitivne samopodobe in zaupanje v lastno bralno zmožnost. Saksida (2008) pa poudarja, da je za komunikacijski pouk književnosti bistveno spoznanje, da je branje književnosti dialog, ta pa poteka med učencem in književnim besedilom (branje književnega besedila je izhodišče šolske interpretacije) in med učenci (učenec – učenec) ter učenci in učiteljem (učenec – učitelj) o književnem besedilu; ni namreč dovolj, da besedilo v šoli le »preberemo«; o prebranem se je treba tudi pogovarjati, besedilo in s tem svoje literarnoestetsko doživetje vrednotiti, dograjevati, preoblikovati.

Prenovljeni učni načrt za slovenščino pri književnosti, upoštevajoč komunikacijski pouk, opredeljuje t. i. operativne cilje, ki so za 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje naslednji: 1) razvijanje recepcijske zmožnosti z branjem, s poslušanjem, z gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem, pisanjem o njih – a) književna besedila (poezija, proza); b) gledališče, radijska igra in film; 2) razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje) – a) govorjenje/pisanje (poezija, proza, dramatika); b) glasno interpretativno branje govorjenih besedil; c) govorni nastopi (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011, str. 14–21; 33–42).<sup>5</sup> B. Krakar Vogel (2004, str. 57, 78) navaja, da je osrednja metoda pouka književnosti šolska interpretacija, ki izhaja iz pedagoško utemeljenega izkušnjskega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi.

## Faze šolske interpretacije

V prenovljenem učnem načrtu za slovenščino (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011) je zapisano, da branje umetnostnih besedil v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju učencem ponuja možnost za polno literarnoestetsko doživetje. Navedeno je tudi, da je šolska interpretacija umetnostnega besedila priporočeni model za razvijanje bralne zmožnosti. Predvideva pet faz: 1) uvodna motivacija; 2) napoved besedila, umestitev in interpretativno branje; 3) premor po branju; 4) izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje; 5) ponovno branje in nove naloge. Saksida (2008) omenjene dejavnosti navaja v štirih fazah: 1) uvodna motivacija; 2) premor pred branjem, branje in premor po branju; 3) pogovor o besedilu in ponovno branje; 4) nove naloge. B. Krakar Vogel (2004, 2013) pa sistem šolske interpretacije predstavi v sedmih fazah: 1) uvodna motivacija; 2) napoved besedila in umestitev; 3) interpretativno branje; 4) premor po branju in izražanje doživetij; 5) razčlenjevanje besedila; 6) sinteza in vrednotenje; 7) nove naloge.<sup>6</sup>

V strokovni javnosti se pri fazah šolske interpretacije torej pojavlja različno število opredeljenih dejavnosti (od 4 do 7), a jih večina govori o enakem postopku, le da so posamezni koraki ponekod predstavljeni kot samostojne faze, drugod pa kot podfaze. Vsem opredelitvam je skupno to, da gre za bolj ali manj obsežen proces interpretacije literarnih besedil, tj. od uvodne motivacije do novih nalog. Saksida (2008) navaja še, da je zaporedje korakov šolske interpretacije neka stalnica, ob vsaki izvedbi pa posamezne faze učitelj prilagaja vsebini besedila.

## Preverjanje različnih ravni razumevanja umetnostnih besedil – tipi vprašanj

Učitelj mora pri načrtovanju pouka pretehtati težavnost, smiselnost ter večplastnost in globino vsebin pouka (Heacox, 2009, str. 55). S. Pečjak (1995, str. 15) ugotavlja, da ravni razumevanja preverjamo z različnimi vprašanji. Ta delimo glede na miselne procese, ki jih sprožajo. Glede na to obstajajo vprašanja nižje ravni in vprašanja višje ravni. Prva zahtevajo samo reprodukcijo spomin-



sko usvojenih podatkov in dejstev, druga pa angažirajo višje miselne procese, kot so: analiziranje, primerjanje, sintetiziranje (prav tam).<sup>7</sup> Sodoben pouk književnosti zahteva tudi razmišljanje na višjih ravneh, ki bo učence motiviralo za višje dosežke. B. Marentič Požarnik (2000, str. 265) navaja, da je najtežje doseči primerno ravnotežje med nižjimi in višjimi spoznavnimi cilji. Nižje cilje v smislu spominskega znanja je lažje meriti, zato učitelji po navadi preveč uporabljajo vprašanja na t. i. nižji ravni. Nadaljuje, da je za izboljšanje situacije dobro uporabiti katero izmed uveljavljenih taksonomij oz. klasifikacij ciljev.

V tuji in domači znanstveni literaturi obstaja več različnih taksonomij, npr. 6-stopenjska Bloomova taksonomija (1956)<sup>8</sup>, 3-stopenjska taksonomija po S. Pečjak (1995)<sup>9</sup>, 3-stopenjska taksonomija po B. Marentič Požarnik (2000)<sup>10</sup>. V nadaljevanju razprave podrobneje predstavljamo Bloomovo taksonomijo<sup>11</sup>, ker bomo v empiričnem delu na njeni podlagi razvrščali tipe vprašanj za učence, oblikovane v konkretnih učnih pripravah prihodnjih učiteljev za pouk književnosti.

D. Heacox (2009, str. 56–57, prim. Bloom, 1956) navaja Bloomovo taksonomijo in ravni zahtevnosti; mi to privzemamo za postavljanje vprašanj učencem pri pouku književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole. Ravni so naslednje: 1) **poznavanje** – najmanj kompleksen način razmišljanja, pri katerem se od učenca pričakuje, da priključuje v spomin dejstva in druge podatke, ki jih je slišal/prebral (učenec mora nekaj povedati, naštet, določiti, označiti); 2) **razumevanje** – od učenca se pričakuje, da pokaže razumevanje besedila (učenec mora nekaj razložiti, povzeti, obnoviti ali opisati); 3) **uporaba** – učenec mora iz tistega, kar je slišal/prebral, nekaj narediti (učenec mora nekaj nazorno prikazati, sestaviti, ponazoriti, poročati ali kako drugače uporabiti pridobljeno znanje); 4) **analiza** – od učenca se pričakuje, da razstavi zamisel in jo kritično preuči (učenec mora primerjati, iskati podobnosti in razlike, razvrščati, presoјati); 5) **vrednotenje** – od učenca se pričakuje presoјanje, določanje pomena ali vrednosti nečesa na podlagi izdelanih meril; pred vrednotenjem po navadi izdelata tudi analizo (učenec si mora za vrednotenje neke stvari natančno ogledati vse njene značilnosti in sestavne dele; na tej stopnji učenec presoјa, napoveduje ali predvideva in z dokazi potrjuje, zagovarja in ocenjuje); 6) **sinteza** – od učenca

se pričakuje povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način (ta faza od učenca zahteva ustvarjalno mišljenje).

Bloomova klasifikacija učitelju pomaga oblikovati dejavnosti, ki bodo primerno zahtevne, smiselne, skladne z učnim načrtom in dovolj kompleksne. Hkrati omogoča razvrščanje dejavnosti glede na raven zahtevnosti in celovitosti. Učenci, ki so bolj nadarjeni, bodo hitreje usvojili podatke, koncepte in zamisli, ki so po tej taksonomiji postavljeni na ravni poznavanja in razumevanja. Hkrati pa morajo tudi učenci, ki potrebujejo več časa za učenje in urjenje, uporabljati spretnosti na višjih ravneh razmišljanja. Vsi učenci namreč potrebujejo priložnosti, da delajo na vseh ravneh. Treba pa se je zavedati, da je že sama narava Bloomovih višjih ravni mišljenja takšna, da se na njih ponovijo in hkrati okrepijo temeljne vsebine (prir. po Heacox, 2009, str. 55).

## Empirični del

### Metoda raziskovanja

Pri raziskovanju je bil uporabljen kvalitativni pristop pedagoškega raziskovanja; metoda je deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna.

### Vzorec

V vzorec je bilo vključenih 91 študentov razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani (študijsko leto 2013/14), ki so v sklopu načrtovanja pouka književnosti skupaj tvorili 704 vprašanja za učence.

### Postopek zbiranja, obdelave in prikaza podatkov

Iz učnih priprav za pouk književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole, ki so jih načrtovali prihodnji učitelji, tj. študentje 2. letnika programa Razredni pouk na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani v študijskem letu 2013/14, smo izpisali vsa oblikovana vprašanja, namenjena učencem, in jih razvrstili v šest skupin glede na Bloomovo taksonomijo, predstavljeno v teoretičnem delu razprave. Vprašanja smo obdelali s kvalitativno analizo in izsledke prikazali v preglednici.

## Ugotovitve in razprava

Preglednica 1: Vprašanja glede na zahtevnostno raven pri obravnavi umetnostnih besedil<sup>12</sup>

Raven	Dejavnost	Št. vprašanj	Odstotek
<b>POZNAVANJE</b> (Npr. <i>Naštej imena Juretovih prijateljev.</i> )	priklic dejstev in podatkov iz obravnavanega besedila <sup>13</sup>	417	59,2 %
<b>RAZUMEVANJE</b> (Npr. <i>Pojasni vzroke za njuno ločitev.</i> )	prikaz razumevanja	91	12,9 %
<b>UPORABA</b> (Npr. <i>Uredi družinsko drevo Kovačevih.</i> )	uporaba pridobljenega znanja	11	1,6 %
<b>ANALIZA</b> (Npr. <i>Katere so podobnosti in razlike med Markovo in Lenkino družino? Primerjaj obe družini.</i> )	kritično branje/razumevanje	21	3 %
<b>VREDNOTENJE</b> (Npr. <i>Kdo je bil po tvojem mišljenju kriv za razpad prijateljstva med Nejcem in Lino?</i> )	določanje vrednosti ali pomena na osnovi izdelanih meril	108	15,3 %
<b>SINTEZA</b> (Npr. <i>Sestavi pismo za maminega prijatelja in predlagaj različne možnosti za reševanje nastalih sporov.</i> )	povezovanje delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način	56	8 %
<b>SKUPAJ</b>		704	100 %

Na podlagi analize vprašanj prihodnjih učiteljev razrednega pouka pri načrtovanju obravnave umetnostnega besedila v 1. in 2. VIO osnovne šole ugotavljamo, da večina zastavljenih vprašanj (59,2 %) temelji na priklicu dejstev in podatkov iz slišnega/prebranega umetnostnega besedila. S precej manjšo pogostostjo (15,3 %) so na drugem mestu vprašanja, namenjena vrednotenju, sledijo pa vprašanja, namenjena razumevanju besedila (12,9 %); precej manj je vprašanj, ki preverjajo zmožnost povezovanja delov v novo celoto na samosvoj, drugačen način, tj. sinteza (8 %), in zmožnost analize (3 %), najredkejša pa so vprašanja, ki od učencev zahtevajo uporabo pridobljenega znanja (1,6 %).

Pri sodobnem načrtovanju pouka književnosti je po našem mnenju pomembno, da učitelj ob umetnostnem besedilu zastavlja takšna vprašanja, ki bodo dala učencem priložnost, da bodo razmiš-

ljali na vseh ravneh zahtevnosti. Poleg priklica informacij in dejstev iz slišnega/prebranega umetnostnega besedila se nam zdi pomembnejše, da učenci pokažejo tudi razumevanje besedila ter da so sposobni nekaj npr. nazorno prikazati, sestaviti, poročati o čem. Znati morajo primerjati različne ljudi/stvari/ dogodke idr., med katere sodita iskanje podobnosti in razlik ter razvrščanje, pa tudi kaj presojati, napovedovati ali predvidevati in z dokazi potrjevati, zagovarjati in ocenjevati. In končno morajo biti učenci sposobni znane dele umetnostnih besedil povezovati v novo celoto na samosvoj, drugačen način, pri čemer morajo uporabiti tudi ustvarjalno mišljenje.<sup>14</sup>

Izsledki raziskave kažejo, da prihodnji učitelji pri načrtovanju pouka književnosti sicer postavljajo vprašanja vseh ravni in stopenj zahtevnosti, vendar v precej neenakomernem deležu, pri čemer močno prevladuje priklic dejstev in podatkov iz



besedila. Za sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole morajo učitelji po našem mnenju učencem z zastavljanjem vprašanj omogočiti več razmišljanja na višjih ravneh, da bodo poleg priklica informacij iz besedila dojali bistvo oz. pogloblitve ideje besedila in povezanost med posameznimi deli ter da bodo to znali razložiti; da bodo znali sklepati in presojsati na podlagi podatkov v besedilu; da bodo sposobni pridobljene informacije uporabiti tudi v novem primeru, in sicer na samosvoj, drugačen, inovativen način.

## Sklep

Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole temelji na komunikacijskem pouku, za katerega je značilno, da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in učenec, učiteljeva vloga pa je ta, da pri branju spodbuja prekrivanje pomenskega polja besedila in učenčevega obzorja pričakovanja, kar je nakazano tudi v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino. Osrednja metoda pouka književnosti je šolska interpretacija, ki izhaja iz pedagoško utemeljenega izkušnjskega učenja in opredelitev interpretativnih dejavnosti v literarni vedi. Učitelj mora učencem ob obravnavanju umetnostnega besedila po našem mnenju mdr. zastavljati takšna vprašanja, ki bodo zajela njihovo razmišljanje na vseh ravneh zahtevnosti. Poleg vprašanj nižje ravni morajo biti prisotna tudi vprašanja na višjih ravneh, ki učence usmerjajo h kompleksnejšemu razumevanju umetnostnih besedil. Poudarjamo tudi to, da je za sodobni pouk književnosti nujno premišljeno vnaprejšnje načrtovanje vsake učne ure, upoštevajoč operativne cilje posodobljenega učnega načrta. Na to je treba opozoriti vse (prihodnje) učitelje, ki so »glavni akterji« sodobnega načrtovanja pouka književnosti v osnovni šoli. ■

### Literatura in viri

1. Blažič, M. M. (2003). Ustvarjalno pisanje pri pouku književnosti. *Slovenski jezik, literatura in kultura v izobraževanju*. 237–250.
2. Blažič, M. M. (2013). Ustvarjalna didaktika mladinske književnosti. *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju*. 38.
3. Bloom, S. B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: David McKay Comp.
4. Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja. Za boljše bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
5. Haramija, D., Saksida, I. (2013). Metodologija interpretacije mladinske književnosti na Slovenskem. *Slavistična revija* 61 (1/2013). 181–193.

6. Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti. Preizkušeni nasveti in zamisli za učinkovito poučevanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
7. Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.
8. Krakar Vogel, B. (2013). Sistemska didaktika književnosti – od teorije k praksi. *Slovenščina v šoli* 16 (2). 2–11.
9. Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
10. Mužič, V. (1994). Atributi kvalitativne in kvantitativne paradigme pedagoškega raziskovanja. *Sodobna pedagogika* 1–2. 39–51.
11. Nacionalni kurikulumni svet, področna kurikulumna komisija za osnovno šolo, predmetna kurikulumna komisija za slovenščino (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Navotnik, P. (2013). *Motivacija za branje literarnega besedila v 1. in 2. triletju*. Maribor: diplomsko delo.
13. Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.
14. Petek, T. (2013). Vloge in položaj slovenščine v vzgojno-izobraževalnem procesu. *Pedagoška obzorja* 28 (1), 32–44.
15. Pisa 2012. Spletna stran: [http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2012/PISA%202012%20Povzetek%20rezultatov%20SLO.pdf) (21. 4. 2014).
16. Sagadin, J. (1993). *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
17. Saksida, I. (2008). *Poti in razpotja didaktike književnosti*. Mengeš: Izolit.
18. Žbogar, A. (2013). *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Slavistično društvo Slovenije.

### Opombe

- 1 Predmet slovenščina, ki se deli na jezikovni in književni del, ima v 1. in 2. VIO (1.–6. razred) osnovne šole predvidenih 1.225 ur, od tega za književnost 511 ur. Razmerje med jezikom in književnostjo je v 1. razredu 50 : 50, od 2. razreda naprej pa 60 : 40 (Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt, 2011: 1, 97). Za več o slovenščini kot učnem predmetu gl. Petek, 2013.
- 2 Ob omembi besedne zveze prihodnji učitelji mislimo na študente programa Razredni pouk Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani.
- 3 Prim. Pečjak, 1995: 17, 22.
- 4 Komunikacijski pouk predstavlja nasprotje tradicionalnemu pouku. Temeljna razlika med njima je, »da tradicionalni model zajema vsebine predvsem iz literarne teorije in zgodovine, ne da bi se spraševal o relevantnosti literarnovednega sistema znanja za mlade bralce, medtem ko komunikacijski pouk izhaja iz njihovih književnih interesov (tematskih, žanrskih itn.) ter iz vprašanja, katere bralne strategije mora bralec usvojiti, da bi lahko uspešno komuniciral s sporočilom literarnega besedila.« Pri komunikacijskem pouku se spreminja vloga besedil, učenca in učitelja, ko sooblikujejo šolsko interpretacijo književnosti. Književnost potem ni le sklop besedil, o katerih se je mogoče česa naučiti, ampak je v tem tipu pouka opredeljena kot rezultat »srečanja« oz. interakcije med besedilom in bralcem (Saksida, 2008).
- 5 Gl. tudi P. Navotnik, 2013.
- 6 Gl. tudi D. Haramija, Saksida, 2013; A. Žbogar, 2013.
- 7 Gl. tudi Pisa (2012, str. 22).
- 8 Bloomova taksonomija omogoča razvrščanje dejavnosti glede na raven zahtevnosti in celovitosti. Ponuja šest spoznavnih ravni: poznavanje, razumevanje, uporabo, analizo, vrednotenje in sintezo (Bloom, 1956, prim. Marentič Požarnik, 2000; Heacox, 2009).

- 9 S. Pečjak (1995) na podlagi spoznanj tujih teoretikov opredeljuje tri ravni razumevanja: najnižja raven je raven besednega razumevanja oz. razumevanja besed, ki se pojavijo v besedilu. Druga raven razumevanja se imenuje interpretativno razumevanje, interpretacija ali razumevanje s sklepanjem. Tretja, najvišja raven razumevanja pa predstavlja kritično in ustvarjalno razumevanje ali uporabno razumevanje.
- 10 B. Marentič Požarnik (2000) je poenostavila Bloomovo taksonomijo in opredelila tri ravni razumevanja: znanje, razumevanje, uporaba.
- 11 Za to taksonomijo smo se odločili, ker predstavlja osnovo vseh pozneje oblikovanih taksonomij in ker je glede na predstavljene

najnatanejša. V empirični raziskavi bomo namreč skušali čim natančneje ugotoviti, katere ravni vprašanj prevladujejo in kaj to pomeni za sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. VIO osnovne šole.

- 12 Vsebina v 1. in 2. stolpcu v preglednici je prirejena po Heacox (2009, str. 57). Podatki v 3. in 4. stolpcu so izsledki raziskave.
- 13 Bloom (1956) se sicer osredinja na priklic dejstev in podatkov, ki jih že poznamo, v prispevku pa k tej kategoriji uvrščamo priklic dejstev in podatkov iz konkretnega besedila, ki ga učitelj skladno s komunikacijskim poukom književnosti obravnava v razredu.
- 14 Gl. tudi M. M. Blažič, 2003; M. M. Blažič, 2013.

## ARHITEKTURA GORSKIH BIVAKOV

Čemu je namenjen gorski bivak? Je kaj drugačen od drugih hiš? Kaj mora biti v njem? Iz česa je lahko narejen? Skupaj smo se poigrali z ustvarjanjem bivaka v snegu. Delavnica je bila izvedena 18. 2. 2011 v Slovenskem planinskem muzeju v Mojstrani pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica ter Miha Kajzelja.





### ALI JE KAJ TRDEN MOST?

Po predstavitvi mostov skozi zgodovino, materiale in oblike smo gradili mostove iz različnih materialov. Preizkušali in ugotavljali smo, zakaj je en most trdnejši kot drugi. Delavnica je bila izvedena 22. 10. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Kaje Lipnik Vehovar in Arneta Vehovarja.







# Pogovor z dr. Vesno Štemberger

Mag. Ivanka Mori

## Uvodne misli

Razredni učitelji smo »multipraktiki«, zato bi se morali prav mi najbolj zavedati, da moramo vsa področja (predmete) obravnavati enako resno, strokovno, zavzeto. Če delamo s srcem, je to seveda hvalevredno, vendar moje srce pač ne zna uglašeno prepevati. To pa mi ne daje pravice, da tudi glasbe ne bi ustrezno strokovno poučevala. Naklonjenost do posameznega področja ne sme ogroziti moje strokovnosti, ne sme ogroziti pravice otroka do kakovostnega izobraževanja, do celostnega razvoja. Otrok si zasluži najboljše, meni pa v prostem času ni treba peti, če tega ne maram.

**Pozdravljena, Vesna. Pred osmimi leti sva se srečali na seminarju za učitelje razrednega pouka v Dobrni. Kot organizatorica seminarja sem te poslušala s pravim užitkom. Izžarevala si dobro voljo, pedagoški eros, vsebina pa je bila aktualna in uporabna. Kako ti je uspelo, da si obdržala tesen stik s pedagoško prakso, čeprav delaš kot profesorica na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, docentka za področje didaktike športne vzgoje na Oddelku za razredni pouk? Je to posledica razvoja partnerstva med fakulteto in osnovnimi šolami ali mogoče tudi tega, da si bila na začetku svoje profesionalne poti učiteljica razrednega pouka?**

Hvala. Mislim, da sem v srcu od nekdaj razredna učiteljica in tega ne spremeni dejstvo, da delam samo na enem od mnogih področij, ki jih razredni učitelji pokrivamo. Stik s prakso sem obdržala s tem, da sem dolgo kot prostovoljka pri športu pomagala v vrtcu in šoli v kraju, kjer živim. Poleg tega sem kar nekaj let vodila gibalne urice za najmlajše, še vedno pa sem s študenti vsako leto v šoli med njihovim praktičnim usposabljanjem. Poleg tega na Smučarski zvezi Slovenije na področju

smučarskih skokov skrbim za delo z naraščajniki, tako da mi stika s prakso res ne manjka. Brez tega bi bilo vse, kar skušam prenesti na študente, brez prave vrednosti.

**V tvojem nagovoru diplomantom leta 2011 si mlade učitelje opozorila na razhajanja med teorijo in prakso, ko si dejala, da bo njihova začetna pot težka, saj nobena šola ne more bolj pripraviti bodočih učiteljev na realnost dela z otroki in mladino kot prav vsakodnevno delo z njimi. Vemo, da je bistvo vseh kritik, da pedagoške fakultete bodočih učiteljev ne pripravijo dobro za poučevanje. Kako torej po tvojem mnenju učinkovito pripraviti študente za učiteljevanje?**

Zagotovo je fakulteta najpomembnejša ustanova, kjer bi moral bodoči študent dobiti zgled dobrega, profesionalnega učitelja. To med drugim pomeni, da bi morali za praktično pedagoško usposabljanje študentov izbirati le najkakovostnejše šole in učitelje prakse. Danes se nemalokrat zgodi, da gre študent na prakso k učitelju, ki potrebuje točke za napredovanje, dejansko pa ne študent, ne učitelj od takega sodelovanja nimata nič. Zato bi bila ponovna uvedba »šol vadnic« verjetno dober korak k premagovanju razhajanja med teorijo in





prakso. Idej je še kar nekaj, vendar bi zahtevale nekaj sistemskih sprememb, za katere pa menim, da še nismo zreli.

**Kot docentka za didaktiko športa na Pedagoški fakulteti v Ljubljani, kakor se po novem imenuje ta predmet, izobražuješ ne le študente razrednega pouka, ampak izvajaš tudi seminarje za učitelje. Tvoja je zasluga, da prihajajo v šole učitelji, ki didaktiko športa dobro obvladajo in so veliko samozavestnejši in strokovno kompetentni za poučevanje tega predmeta. katerim področjem didaktike športa namenjate na pedagoški fakulteti še posebno pozornost?**

Dejansko vsem, ki se tičejo področja športa (športne vzgoje). Nenehni očitki o tem, da razredni učitelji na področju športne vzgoje (tu res ne morem reči na področju športa, saj to označuje preširoko področje) nismo kompetentni, da ne delamo kakovostno, da hodimo v telovadnico v krilu in visokih petah ipd. čeprav vemo, da ni tako, so zadnjih 20 let zame dovolj močan razlog, da skušamo študente oborožiti s praktično identičnimi znanji, kot jih dobijo njihovi kolegi na Fakulteti za šport (seveda v manjšem obsegu, saj je število ur ustrezno manjše). Metodika posameznih disciplin, načrtovanje, ocenjevanje, plavanje ... skratka vse, kar potrebuje učitelj za to, da lahko kompetentno in samozavestno stopi pred učence.

**Učitelji morajo biti pri poučevanju športa kot učnega predmeta zelo prilagodljivi, saj so učenci v razredu zelo različni. Kako naj učitelji poučujejo, da ne bodo pozabili nadarjenih učencev na tem področju? In kako ustvariti spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v obdobju od 6. do 10. leta starosti?**

Predvsem se moramo najprej zavedati, da v tem obdobju težko govorimo o otrocih, nadarjenih za šport. Otroci, ki v tem obdobju izstopajo, so morda res nadarjeni za omenjeno področje, pogosteje pa lahko govorimo o otrocih, ki v razvoju nekoliko prehitvejo, ki izhajajo iz izkušensko bogatega okolja, ki so imeli v predšolskem obdobju veliko možnosti kakovostnega gibalnega razvoja ipd. Učitelj pa v vsakem primeru mora pouk športa prilagajati posameznikom, ki na takšen ali drugačen način odstopajo od povprečja. Tu je, denimo, zelo primerno delo z dopolnilnimi in dodatnimi



nalogami kot ena boljših učnih oblik, ki omogoča diferencirano delo. Zagotovo pa je zelo pomembno tudi področje načrtovanja, ki bi se moralo vsako leto sproti prilagajati učencem, ki jih poučujemo. Dejansko pa imajo učitelji leta in leta isto letno učno pripravo, ki ni nujno prilagojena niti razmeram, v katerih delajo, še manj pa posameznem oddelku učencev.

**Zadnje čase se ne videvava v živo, ampak nama družbeni portal Facebook omogoča, da se bereva in tudi poklepetava. Vidim, da si odlična športnica. S svojim kolesom si prevozila ogromno poti po Sloveniji in tujini. Kako vpliva redna športna dejavnost na delo učiteljev, ni treba posebej govoriti. Zanima pa me, kako navdušiti in privzgojiti športne navade za vsakodnevne športne dejavnosti tudi učence?**

Predvsem je pomemben učiteljev zgled. Pri tem ne mislim, da bi se moral učitelj nujno tudi sam dejavno ukvarjati s športom (čeprav bi bilo to zaradi zdravja učitelja in obvladovanja vsakdanjega življenja zelo priporočljivo), pomembno pa je, da je učitelj pri pouku športa vedno v športni opremi (tudi zaradi lastne varnosti in varnosti otrok), da ure športa začne in končuje ob uri, da kakovostno načrtuje in izvaja športnovzgojni proces, da učence spodbuja, jim prilagaja proces tako, da so lahko vsi uspešni. Učencem je treba ponuditi čim bolj raznolike športe, jih seznaniti s čim več različnimi možnostmi ukvarjanja s športom, jim privzgojiti miselnost, da so v športu lahko uspešni, če za merilo uspešnosti ne jemljejo svetovnih prvakov. Za redno ukvarjanje s športom je treba navduševati tudi starše. Predvsem pa mislim, da bi se morali pri svojem delu držati znanih Slovkovih besed »Če hočeš drugega vneti, moraš sam goreti«.



**Ali lahko rečemo, da so profesorji razrednega pouka pri poučevanju predmeta šport v današnjem času bolj suvereni in avtonomni kot pred leti?**

Da, zagotovo. So le premalo suvereni nasproti drugim učiteljem, saj jih nenehno prepričujemo, da zaradi svoje širine ne poznajo dovolj posameznega področja. In ko to nenehno poslušam, začneš v to žal tudi verjeti. Primerov, ko so imeli naši učitelji strokovno prav, pa niso bili slišani, poznam mnogo. Tak meni najbolj neverjeten je primer, ki se je pred leti zgodil na eni izmed šol, ko so razredni učitelji želeli izvesti diferenciran športni dan za učence prvega triletja. Tako ravnatelj (športni pedagog) kot učitelj športne vzgoje sta bila proti, saj bi to pomenilo preveč dodatnega dela. Namesto da bi razredni učitelji vztrajali, so se umaknili in z učenci odšli na pohod, ki najmlajšim ni bil prilagojen ne po dolžini poti, ne po zahtevnosti.

**Na srečanju z učitelji kombiniranega pouka si poudarila pomen izvajanja ur športa na prostem, izkoristiti danosti šol (zunanje površine, travnike, naravne ovire ...) na podežlju. Kaj bi danes povedala na to temo?**

Verjetno še več kot takrat. Včasih smo se smejali, ker so otroci mislili, da je krava vijolična. Danes sploh ne vedo, da krava obstaja ... Delo v naravi, pouk v naravi, vse, kar se dogaja zunaj, namreč otroku daje tisto pomembno doživljajsko noto, ki je ne more nadomestiti nobena sodobna i-zadeva, nobena knjiga, noben pouk, ki poteka znotraj štirih sten. Nekaj najlepšega je videti sončni vzhod v živo, čakati na vrhu hriba, da sonce počasi prileze na plan. Tega ne more pričarati nobena, še tako lepa fotografija. In občutek, ko premagaš samega sebe? Nekaj najlepšega, vendar moraš za to ven,

v naravo. Najlepša glasba? Ne iz različnih naprav, ampak zvok narave. Otrok zunaj tudi pridobiva naravno odpornost, ki mu jo danes z bivanjem v inkubatorskih razmerah uspešno jemljemo. Narava je najboljša učilnica, in to ne glede na predmet, ki ga poučujemo. Le videti moramo znati.

**Si profesorica, ki se trudi pomagati tistim šolam in učiteljicam na njih, kjer ni na voljo veliko športnih rekvizitov, zato jim skušaš v nekaterih vsakdanjih predmetih pokazati uporabnost za šport. Ali veš, kako se v praksi obnesejo tvoje ideje, koliko se uporabljajo, spodbudijo tudi nove ideje?**

Ne, bi pa zelo rada vedela. Bojim se namreč, da se navdušenje nad drugačnim načinom dela (morda celo bolj pravilnim) po kratkem času poleže in se učitelji vrnejo v rutino poučevanja predmeta šport, s tem pa se novosti seveda ne morejo uveljavljati. Prepričana sem namreč, da bi morale na podlagi nekaj idej nastati nešteto novih, saj so razredni učitelji med bolj kreativnimi. Mogoče je seveda tudi, da se ideje razvijajo, žal pa v širšo javnost ne pridejo.

**Medpredmetnost v šoli je še vedno tema, ki nekatere veseli, drugi jo radi preskočijo. Kako jo ti vidiš, kje se ti zdi smiselna povezava, kje naredimo največ napak?**

To pa je tema za celoten intervju ... Medpredmetnost mi je blizu, saj je otrok celostno bitje in je medpredmetnost kot takšna blizu tudi njemu. Popredalčkano znanje danes povzroča to, da otrok pri fiziki ve vse o silah, pri športu pa je videti, kot da o silah ne ve nič. Moje osebno mnenje je, da bi večja uporaba medpredmetnosti lahko razbremenila učne načrte, učenci pa bi dobili dejansko uporabnejše, predvsem pa trajnejše znanje. Pri delu s štu-





denti se včasih prav primem za glavo, kako dejansko ne zmorejo širšega pogleda na isti problem. Pa ni težava v študentih, težava je v nas, ker jih nismo naučili širokega gledanja na isti problem. Največ napak zagotovo delamo zato, ker medpredmetnosti ne razumemo pravilno. To, da med uro matematike za uvodno motivacijo uporabimo gibanje, ni povezuje športa in matematike, je le uporaba gibanja kot didaktičnega medija. Pri medpredmetnih povezavah morajo biti vedno realizirani cilji vseh predmetov, ki jih povezujemo, česar pa žal po navadi ne vidim. Mislim, da je eden glavnih problemov tudi ta, da študenti med študijem o medpredmetnosti ne slišijo dovolj (vsaj do letos je bilo tako) in si potem to predstavljajo po svoje.

### Vizija in želje za naprej ...

Moja največja želja je, da bi končno ustanovili društvo razrednih učiteljev. Kar nekaj dela je že opravljenega, v zadnjih dveh letih nam je uspelo organizirati tudi dve srečanji razrednih učiteljev, vendar pa bi potrebovali nekaj ljudi, ki bi si lahko vzeli nekaj mesecev časa (poleg svojega dela), da bi delo društva zagnali. Predvsem pa bi morali imeti tudi podporo drugih razrednih učiteljev, saj danes žal prevečkrat čutim ravnodušnost glede vsega, kar je povezano z njimi. Menim, da smo lahko skupaj močnejši in uspešnejši in da si lahko le skupaj priborimo ugled, ki nam pripada. ■

### ALI JE KAJ TRDEN MOST?

Po predstavitvi mostov skozi zgodovino, materiale in oblike smo gradili mostove iz različnih materialov. Preizkušali in ugotavljali smo, zakaj je en most trdnejši kot drugi.

Delavnica je bila izvedena 22. 10. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Kaje Lipnik Vehovar in Arneta Vehovarja.



## ARHITEKTURA GORSKIH BIVAKOV

Čemu je namenjen gorski bivač? Je kaj drugačen od drugih hiš? Kaj mora biti v njem? Iz česa je lahko narejen? Skupaj smo se poigrali z ustvarjanjem bivača v snegu. Delavnica je bila izvedena 18. 2. 2011 v Slovenskem planinskem muzeju v Mojstrani pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica ter Miha Kajzelja.





Nataša Jeras  
Osnovna šola Šmartno  
pod Šmarno goro

Pouk, ki navduši

# Hočem znati več – interesna dejavnost za nadarjene in druge učence

**Povzetek:** V devetletki je posebna pozornost namenjena nadarjenim učencem. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju jim zagotavljamo dodatna znanja v obliki notranje diferenciacije pri dodatnem pouku, seveda pa lahko obiskujejo tudi različne zunajšolske dejavnosti. Pred tremi leti sem se odločila za vodenje interesne dejavnosti Hočem znati več, ki je namenjena nadarjenim učencem in tudi drugim, ki hočejo znati več. Pri interesni dejavnosti pokrivamo različna področja: pripravljamo se na različna tekmovanja, razvijamo ustvarjalnost, sodelujemo med seboj, naše sodelovanje pa se nadaljuje doma s pomočjo postavljene spletne strani. **Ključne besede:** nadarjeni, interesna dejavnost. **I Want To Know More - Extracurricular Activities for Gifted and Other Pupils. Abstract:** In the nine-year primary school, particular attention is dedicated to gifted pupils. In the second educational period we provide them additional knowledge in the form of internal differentiation with the help of additional classes, although they can of course also attend various extracurricular activities. Three years ago, I decided to conduct an extra-curricular activity »I want to know more«, which is designed for talented pupils but also for others who want to know more. With extracurricular activities we cover different areas: we prepare for various competitions, we develop creativity and collaborate with each other. Our cooperation continues at home with the help of a newly designed website. **Keywords:** gifted pupils, extracurricular activity

## Uvod

V devetletki je posebna skrb namenjena nadarjenim učencem, to je učencem, ki dosegajo visoke dosežke na enem ali več področjih. Ta področja so intelektualno, ustvarjalno, specifično akademsko, vodstveno ali umetniško. Delo z nadarjenimi se začne že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju v obliki notranje diferenciacije. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se nadaljujejo postopki za odkrivanje nadarjenih. Po evidentiranju sledi identifikacija nadarjenih in nato še seznanitev staršev in pridobivanje njihovih mnenj. Pri delu z nadarjenimi širimo in poglobljamo temeljno znanje, omogočamo jim hitrejšo napredovanje v procesu učenja, spodbujamo razvoj njihove ustvarjalnosti, uporabljamo višje oblike učenja, npr. sodelovalno učenje, upoštevamo njihovo individualnost. Spodbujamo jih k samostojnosti in odgovornosti.

Spremljamo njihov napredek, svetovalna služba pa vodi dokumentacijo o nadarjenih učencih in jo hrani v šolskem arhivu.

## Nastanek interesne dejavnosti

Učenci za učenje različno motivirani. V našem šolstvu namenjamo veliko časa temu, da motiviramo učence za učenje, pomagamo učno šibkejšim, včasih pa ob tem pozabljamo na učence, ki so že sami motivirani za učenje, ki želijo znati več. Že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju poteka evidentiranje nadarjenih učencev, v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa nadaljujemo te postopke. Za učence, ki so identificirani kot nadarjeni, pripravimo individualni program, v katerem predvidimo dejavnosti, s katerimi bomo spodbujali njihova močna področja. S pomočjo notranje diferenciacije jim že pri pouku in

pri urah dodatnega pouka omogočamo, da delajo zahtevnejše naloge. Pogosto so ti učenci vključeni v različne zunajšolske dejavnosti. Učencem sem želela ponuditi še bolj pestro izbiro dodatnih vsebin in spremljati njihov napredek. Odločila sem se, da za interesno dejavnost Hočem znati več, ki je namenjena nadarjenim učencem in tudi drugim, ki želijo znati več. Prvič smo z interesno dejavnostjo začeli pred tremi leti. Namenjena je učencem četrtnih in petih razredov. Učenci se za sodelovanje v interesni dejavnosti odločajo prostovoljno. Kmalu se je pokazalo, da je učencev, ki se želijo naučiti več, veliko, zato smo jih morali razdeliti v dve skupini, posebej četrti in posebej peti razred.

## Kaj ponuja interesna dejavnost *Hočem znati več*

Interesna dejavnost je razdeljena na posamezne sklope. Vsak sklop izvajamo približno mesec dni.

Večina sklopov je vezana na pripravo na posamezna tekmovanja (matematična, literarna), drugi pa ponujajo vsebine, ki razvijajo druga, predvsem ustvarjalna področja. Ugotavljam, da je največ zanimanja vsako leto za slikanje na svilo in izdelavo svojega filmčka oz. izdelavo spletne strani. V letošnjem letu bomo izdelavo spletne strani v petem razredu povezali z družboslovnim področjem (Moj domači kraj). Na novo bosta dodana tudi naravoslovni in tehnični sklop. Menim, da je prav, da se učenci sami odločajo, katere vsebine bodo obiskovali, zato imajo že na začetku leta možnost, da se prijavijo na interesno dejavnost za vse šolsko leto ali pa se prijavijo samo na posamezne sklope. Približno polovica vseh prijavljenih obiskuje krožek vse leto, ostali pa izpustijo nekatere sklope, ki jih ne zanimajo.

Letni načrt dejavnosti

Mesec	Vsebina	Dejavnosti
September	Logika	Rešujejo naloge iz logike (individualno ali v skupini).
Oktober	Hitro računanje Bober	Urijo se v hitrem računanju na spletni aplikaciji Lefo. Urijo se v računalniškem razmišljanju in računalniški pismenosti na portalu Bober.
November	Cankarjevo priznanje	Samostojno preberejo knjigo. Poustvarjajo (individualno ali v dvojicah).
December	Hitro računanje	Urijo se v hitrem računanju na spletni aplikaciji Lefo.
Januar	Hitro računanje	Urijo se v hitrem računanju na spletni aplikaciji Lefo.
	Slikanje na svilo	Poslikajo rute v tehniki s soljo in tehniki z vrvicami. Poslikajo silhueto v konturni tehniki.
Februar	Delamo poskuse	Načrtujejo poskus. Pripravijo vse potrebno za izvedbo poskusa (priprava materiala in natančnih navodil). Izvajajo poskuse, ki so jih pripravili sošolci. Vrednotijo poskuse, ki so jih pripravili sošolci.
Marec	Matematični izziv	Rešujejo matematične naloge iz preteklih obdobij (individualno ali v skupini).
April	Igrajmo se gledališče	Ogledajo si predstave v Pionirskem domu, v katerih nastopajo Učenci. Skupaj izdelamo dramsko besedilo na določeno temo.
	Izdelek iz lesa ali kartona	Načrtujejo izdelek, izdelajo skico in načrt. Izdelajo izdelek po svojih zamislih.
Maj	Izdelajmo svoj film ali spletno stran	Izdelajo filmček v programu Movie Maker. Oblikujejo svojo spletno stran na temo Moj domači kraj.

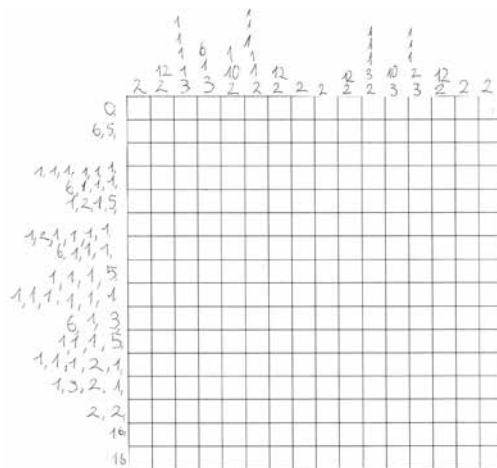


Srečujemo se enkrat tedensko po eno šolsko uro. Seveda pa se s tem naše učenje ne neha. Namen naših srečanj je navdušiti učence za določene aktivnosti, sami pa lahko glede na svoje sposobnosti in interese nadaljujejo učenje tudi doma. V ta namen sem oblikovala spletno stran <http://hocemznativec.weebly.com/index.html>, ki učence opozarja na dodatne aktivnosti. Na njej najdejo povezave do različnih zanimivih vsebin, na njej tudi zbiramo posamezne izdelke učencev in jih delimo z drugimi. Moj cilj je, da pri interesni dejavnosti zasledujemo čim višje taksonomske stopnje, torej poskušamo čim večkrat pridobljeno znanje in izkušnje uporabiti za samostojno ustvarjanje.

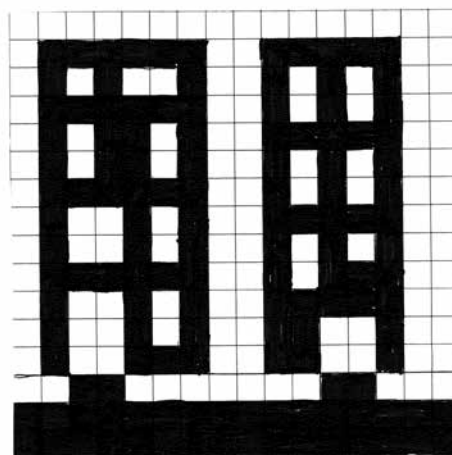
Slika 1: Naslovnica spletne strani



Slika 2: Gobelina – izdelek učenca



Slika 3: Rešitev gobelina



## Vsebina posameznih sklopov

### Logika

Septembra se pripravljamo na tekmovanje iz logike, zato se pri urah interesne dejavnosti učimo reševati različne vrste logičnih nalog. Rešujejo jih individualno ali v skupinah. Učenci drug drugemu predstavljajo svoje strategije reševanja. Nekateri se zadovoljijo z reševanjem takih nalog, drugi pa želijo več, zato se lahko preizkusijo tudi v izdelavi podobnih nalog.

Na eni od takih ur smo se naučili reševati gobeline. Učenci so jih z navdušenjem reševali, nekateri med njimi pa so jih izdelali tudi sami. Objavila sem jih na spletni strani, da so jih lahko rešili tudi drugi učenci, če so želeli.

Seveda pa sem učencem na spletno stran dodala tudi različne povezave, da so se lahko z nalogami iz logike spopadali tudi doma.

### Hitro računanje, Bobrček

Oktober se pripravljamo na tekmovanje v hitrem računanju in na tekmovanje Bobrček. Na obe tekmovanji se pripravljamo v računalniški učilnici s pomočjo spletnih aplikacij. Pri urah interesne dejavnosti se seznanimo z vpisom v aplikacije in načinom reševanja, učenci pa se lahko prek povezav, ki jih najdejo na spletni strani, pripravljajo tudi doma. Namen tega sklopa je urjenje računanja na pamet in razvoj digitalne pismenosti. Pristop je zelo individualen. Obe aplikaciji omogočata, da učenci napredujejo s svojim tempom. Ko dosežejo stopnjo, ki presega njihovo matematično znanje, jim pomagam, da usvojijo nove strategije in lahko



napredujejo. V aplikaciji Lefo se njihov napredek sproti beleži. Tako lahko učenci sami ves čas spremljajo svoj napredek. Pri Bobrčku pa po vsaki rešeni nalogi dobijo povratne informacije, kar prav tako omogoča sprotno spremljanje napredka. V-prejšnjem šolskem letu smo dosegli lep uspeh na obeh tekmovanjih, saj se je četrtošolcu uspelo uvrstiti na državno tekmovanje v Bobrčku (kategorija 4.–6. razred), petošolcu pa na državno tekmovanje v živo v hitrem računanju, na katerega se uvrsti le 16 najboljših v državi. Obe tekmovanji sta mednarodni. V letošnjem letu je učenec iz petega razreda dosegel zlato priznanje na državnem tekmovanju Bobrček (kategorija 4.–6. razred).

Slika 4: Aplikacija Hitro računanje



Slika 5: Aplikacija Bobrček



### Cankarjevo priznanje

Vsako leto se pripravljamo tudi na tekmovanje za Cankarjevo priznanje. Del priprav opravimo v okviru pouka in dodatnega pouka, pri interesni dejavnosti pa se pripravi posvetimo bolj intenzivno in poglobljeno. Predvsem se posvečamo poustvarjanju. Na podlagi priporočil, ki jih pripravijo na Zavodu RS za šolstvo, pripravim naloge, ki učence

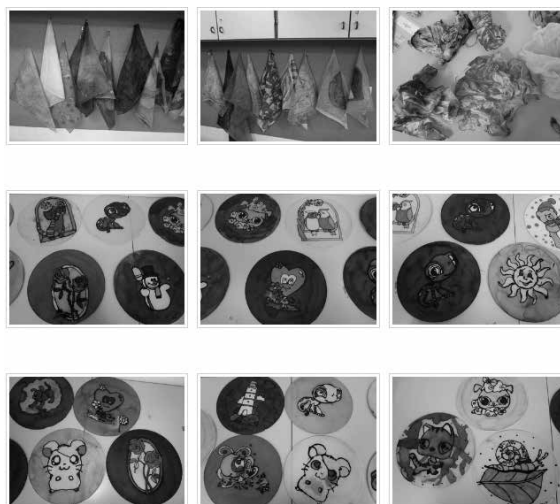
spodbujajo k razmišljanju o prebranem delu in ustvarjanju. Pripravljene naloge delim z drugimi mentorji (<http://www.zrss.si/?rub=8531>). Učence spodbujam, da delo, ki ga začnejo v šoli, nadaljujejo doma. Nekatere izdelke objavimo, da so na voljo tudi drugim učencem. Ta sklop je navadno najmanj obiskan, vendar pa učenci, ki jih zanima tovrstno ustvarjanje, sodelujejo zelo intenzivno.

### Slikanje na svilo

Vsako leto je najbolj obiskan sklop, ko slikamo na svilo. Učenci imajo zelo radi novosti, radi ustvarjajo. Pri interesni dejavnosti spoznamo nekaj osnovnih tehnik slikanja na svilo. Učenci vse izdelke odnesejo domov, fotografije izdelkov pa objavimo na spletni strani, da učenci lahko občudujejo tudi izdelke svojih sošolcev.

Prvo leto se učenci spoznajo z novimi tehnikami in slikajo enake izdelke, drugo leto pa se glede na svoje interese in sposobnosti učenci sami odločajo, kaj bodo izdelali. Z vsakim učencem se pogovorim o njegovih željah in mu po potrebi pomagam pri izvedbi. Po končanem sklopu pripravimo razstavo izdelkov.

Slika 6: Slikanje na svilo



### Delamo poskuse

Pri tej delavnici učenci samostojno s pomočjo literature in mentorja načrtujejo eksperiment. Izberejo, kaj želijo preizkusiti, pripravijo ustrezne pripomočke in material ter izdelajo natančna navodila. Poskus izvedejo in zapišejo ugotovitve. Poskus pripravijo tako, da ga lahko izvajajo tudi ostali učenci. Na koncu pregledamo in primerjamo ugotovitve.



Slika 7: Poskusi



### Matematični izziv

Marca se spet posvetimo različnim matematičnim izzivom. Na skupnih urah se pripravljamo na tekmovanje za Vegovo priznanje. Rešujemo naloge, ki so bile na tekmovanjih v preteklih letih. Učenci delno naloge rešujejo samostojno, večji del časa pa namenjamo temu, da drug drugemu predstavljajo različne strategije reševanja. Pri reševanju nalog učenci sodelujejo. Moja vloga pri teh urah je predvsem v posredovanju informacij o pravih rezultatih. V skupinah poskušajo tudi sestavljati podobne naloge, sošolci jih rešujejo in tudi vrednotijo.

### Igrajmo se gledališče

Aprila se podamo v svet gledališča. V okviru interesne dejavnosti si ogledamo nekaj kratkih predstav učencev v okviru festivala gledaliških sanj v Pionirskem domu. Pred ogledom se pogovorimo z učenci, na kaj vse naj bodo pozorni pri ogledu predstave. Po ogledu vrednotimo, analiziramo besedila, ocenimo kostume, sceno. Namen teh ur interesne dejavnosti ni učenje dramatizacije, pač pa poglobljanje v to, kako napisati scenarij, določiti kostume, predvideti sceno.

V naslednji uri se lotimo pisanja svojega dramskega besedila. Določimo temo, izberemo vloge, zbiramo zamisli, učenci pišejo osnutke. Četrtošolce je navdušil ogled učne ure v Slovenskem šolskem muzeju, zato je nastala dramatizacija Šola nekoč, ki smo jo z mojim razredom predstavili tudi na končni prireditvi za starše. S petošolci smo pripravili vezno besedilo za zaključni nastop drugega triletja. Zamislili smo si, da bo prireditev povezovala Pika Nogavička. Besedilo smo pripravili glede na vsebino točk posameznega razreda. Tudi to besedilo smo potem uporabili na zaključni prireditvi.

Vsa ustvarjena besedila smo objavili na spletni strani, da so bila dostopna vsem učencem in učiteljem, ki so jih potrebovali.

Učenci, ki ugotovijo, da jim je tovrstno ustvarjanje blizu, se v višjih razredih lahko odločijo za izbirni predmet gledališki klub.

### Izdelajmo svoj film ali svojo spletno stran

Ta sklop učenci zelo težko pričakujejo. Željni so novega znanja in pri usvajanju novih spretnosti in znanj zelo hitro napredujejo. S četrtošolci se maja naučimo izdelati svoj filmček v programu Movie Maker. Naučimo se sestaviti posnetke in fotografije, vstaviti prehode, dodati zvok, izdelati naslovno in zadnjo stran. Učenci napredujejo s svojo hitrostjo, učijo se tudi en od drugega. Ker so učenci izdelovali filme, v katerih so predstavljali sebe, smo se odločili, da jih ne objavimo na spletni strani. Letos bomo za izdelovanje filmčkov izbrali temo, ki ne bo osebna in jih bomo lahko objavili na spletni strani.

S petošolci smo se lani preizkusili v izdelovanju preproste spletne strani s pomočjo brezplačne spletne aplikacije Weebly. Izbirali so si najrazličnejše teme, povezave smo dodali na našo skupno spletno stran. Učencem sem dala osnovna navodila, nato pa so raziskovali sami.

### Izdelajmo svoj izdelek iz lesa ali kartona

Pri naravoslovju in tehniki v četrtem in petem razredu izdelamo nekaj izdelkov iz kartona ali lesa. Nekateri učenci imajo tovrstno ustvarjanje zelo radi. Pri pouku delamo po že pripravljenih načrtih, pri interesni dejavnosti pa si učenci sami zamislijo svoj izdelek, načrtujejo, katere materiale bodo uporabili, izdelajo načrt izdelka in na koncu tudi izdelek. Tu lahko pokažejo vso svojo ustvarjalnost in iznajdljivost.

Slika 8: Izdelek



## Za konec

Pri izvajanju interesne dejavnosti Hočem znati več se vedno znova potrjuje dejstvo, da so učenci radovedni, željni znanja in novih izzivov. Prav je, da spodbujamo njihovo zavzetost in jo usmerjamo. Pri interesni dejavnosti smo veliko manj omejeni kot pri pouku, zato se lahko bolj prilagodimo željam in osebnemu napredku posameznika. Nadarjeni učenci lahko še bolj razvijajo svoje zmožnosti.

Pomembno pri delu z učenci se mi zdi tudi to, da se po koncu skupne ure interesne dejavnosti delo ne konča, ampak je še začetek nekega procesa, ki se nadaljuje doma. ■

Vir

1. Žagar, D. idr. (1999). Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v osnovni šoli. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 25. 1. 2014 s [http://www.zrss.si/pdf/210911135740\\_ssd\\_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf](http://www.zrss.si/pdf/210911135740_ssd_nadarjeni20koncepto%C5%A1.pdf).

### PRVA HIŠA

Kaj je naša prva hiša? Mamin trebušček? Naše telo? Vesolje? Z ritmičnimi igrami smo s svojimi telesi spreminjali prostor, potem pa iz popotniških palic in ogrinjal naredili preprosto prebivališče in v njem poslušali pravljico o nenavadnem bivališču, zelo primernem za poslušanje pravljic. Delavnica je bila izvedena 15. 4. 2011 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitekta Ire Zorka.





### ALI JE KAJ TRDEN MOST?

Po predstavitvi mostov skozi zgodovino, materiale in oblike smo gradili mostove iz različnih materialov. Preizkušali in ugotavljali smo, zakaj je en most trdnejši kot drugi. Delavnica je bila izvedena 22. 10. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Kaje Lipnik Vehovar in Arneta Vehovarja.



# Sodobne strategije pouka in vseživljenjsko učenje



Anica Lovrenčič  
Osnovna šola Pod goro  
Slovenske Konjice



**Povzetek:** Prispevek opisuje primer iz prakse, kako pri pouku uporabljati različne bralne učne strategije, saj je bralna pismenost ena najpomembnejših veščin, s katero učenci pridobivajo novo znanje. Uspešno medpredmetno povezovanje pa prispeva k poglobljenemu razumevanju znanja, ki ga učenci usvojijo z aktivnim udejstvovanjem pri pouku in jih usposablja za vseživljenjsko učenje. Pomembno je spodbujati tudi zavedanje o lastnem načinu razmišljanja, pri učnih urah se prepletajo različne oblike sodelovalnega učenja in prav medsebojno sodelovanje je bistvenega pomena za socialni razvoj učencev. Spodbuja jih k aktivnemu delu, jih notranje motivira in vsem učencem nudi možnosti za večjo učno uspešnost. **Ključne besede:** bralne učne strategije, sodelovalno učenje, metoda izkustvenega učenja, medpredmetno povezovanje, vseživljenjsko učenje. **Modern teaching strategies and lifelong learning.**

**Abstract:** This article presents a practical example on how to employ various reading/learning strategies, reading literacy being one of the crucial skills needed by the students to acquire new knowledge. Successful cross-curricular linking contributes significantly to in-depth comprehension of the knowledge adopted by the students in their active participation in classes. It equips them for lifelong learning as well. It is also important to encourage the students' awareness of their own style of thinking. Several interleaved types of cooperative learning are required in the classroom, for cooperation is of key importance for the students' social development. It stimulates their active participation, gives them inner motivation and provides every student with a possibility for a better performance.

**Keywords:** reading/learning strategies, cooperative learning, experiential learning method, cross-curricular linking, lifelong learning.

## Uvod

Sodobna šola temelji na drugačnem razumevanju učenja, poučevanja in znanja. Naloga današnje šole je, da omogoči razmere za vseživljenjsko učenje. V sodobni šoli naj bodo učenci motivirani, da ob učiteljevi podpori znanje čim bolj samostojno odkrivajo, raziskujejo, analizirajo in znanje povezujejo ter na tak način prihajajo do lastnih spoznanj. Seveda pri sodobnem, problemsko zastavljenem pouku iščemo zanimive načine, kako povečati aktivno vlogo učencev, kako jih uspešno motivirati za odkrivanje novega in kako doseči, da bo njihovo znanje trajno in povezano z življenjem. V zadnjih letih se v naših šolah pogosto omenja medpredmetno povezovanje, učenje učenja, vzgoja za strpnost, komunikacijske veščine. In prav z medpredmetnim povezovanjem lahko dosežemo vseživljenjsko znanje.

Iščemo metode in oblike dela, ki čim bolj celostno spodbujajo učenčev razvoj. Učenci naj bi aktivno in čim bolj samostojno delali z viri, sodelovali drug z drugim, svoje ideje predstavljali na različne načine, kritično vrednotili svoje delo. To pa lahko dosežemo z dinamičnim načinom poučevanja, z metodami in oblikami dela, pri katerih so učenci aktivni in lahko sodelujejo drug z drugim. Socialna interakcija med učenci spodbuja doseganje spoznavnih, čustvenih in socialnih ciljev (Vodopivec, 2003).

Drugačni pristopi poučevanja zahtevajo od učitelja veliko priprav in časa. Učenci s samostojnim in aktivnim delom dosežejo učne cilje le, če učitelj aktivnosti učencev vnaprej zelo premišljeno načrtuje. Takšno delo pa je za učitelja zahtevnejše in napornejše, učence pa bolje usposablja za samostojno, ustvarjalno in tudi kritično delo. Sodobne teorije procesa učenja poudarjajo pomen miselnih procesov in za izgrajevanje znanja mora-



jo učenci zavzeti dejavno vlogo. Z uporabo pisnih virov in vodenim razvijanjem bralnih veščin učenci pridobivajo specifične učne strategije, ki jih lahko uporabijo v drugih učnih situacijah.

V današnjem svetu je zelo pomembno razvijanje različnih znanj in zmožnosti – poleg deklarativnega znanja tudi operativne zmožnosti, spretnosti oz. strategije in predvsem zmožnost samostojnega učenja. V tehnološko usmerjenem svetu, ki je nasičen z informacijami, je ključnega pomena zmožnost kritičnega mišljenja in s tem povezano zastavljanje vprašanj – ugotavljanje razumevanja tega, kar vidimo, beremo in slišimo (Lesničar, 2013, str. 47).

## Vseživljenjsko učenje

Živimo v družbi stalnih sprememb, zato se morajo učenci naučiti učiti se in razviti odgovornost za vseživljenjsko učenje. Pridobiti morajo znanje, ki ga potrebujejo za nadaljnje izobraževanje in delovanje v družbi (Bela knjiga, 2011, str. 114).

Koncept vseživljenjskega učenja v središče vsega postavlja učečega se posameznika, velika pozornost pa je namenjena zagotavljanju enakih možnosti za učenje in ustrezni kakovostni ravni učenja. Posameznik mora imeti priložnosti za učenje v vseh življenjskih obdobjih, tradicionalne izobraževalne sisteme pa je treba preoblikovati v bolj odprte, fleksibilne, prilagojene individualnim učnim ciljem, posameznikovim potrebam in interesom (Pečjak, 2012).

## Namen in cilji učnih ur

Pri predmetu družba v 5. razredu smo pod tematskim sklopom »Zgodovinski razvoj« in učni enoti »Iz življenja v mestih« sledili naslednjim učnim ciljem:

- učenci spoznajo dogajanja iz slovenske preteklosti (nastanek in podoba srednjeveških mest, meščansko hišo in mestno prebivalstvo, hrano in obleko ter zdravstvene razmere v srednjem veku),
- razvijajo metakognitivne sposobnosti pri branju (organizirajo in usmerjajo lastno učenje),
- urijo bralne spretnosti (tehniko branja) in branje, ki je v funkciji učenja,
- utrjujejo uporabo različnih bralnih učnih strategij,

- urijo se v komunikaciji in uporabi novega znanja in spretnosti v novih situacijah,
- nova znanja povezujejo z vsebinami iz drugih predmetnih področij.

Cilj današnjega poučevanja je razvijati in spodbujati samostojnost pri učenju iz različnih besedil. Ker imajo učenci že izkušnje z uporabo različnih bralnih učnih strategij, saj so jih ob mojem vodenju že večkrat vadili, smo tudi tokrat urili uporabo le-teh v učnem procesu.

## Uporaba bralne učne strategije: Kaj že vem? Kaj želim vedeti? Kaj sem se naučil?

V uvodnem delu učne ure sem učencem napovedala, da bodo spoznali srednjeveško mesto in življenje takratnih meščanov.

Razdeljeni so bili v heterogene skupine (pet skupin po štiri učenci), sami so določili vodjo po merilih (dober organizator dela, hiter bralec, spreten govorec).

Dala sem splošna navodila za skupinsko delo in razdelila liste za uporabo bralne učne strategije VŽN (Kaj vemo? Kaj želimo? Kaj smo se naučili?). Osnova za to strategijo je tabela s tremi kolonami, ki nakazujejo potek dela in vsebujejo navedena vprašanja.

V prvo kolono so učenci vsak zase zapisali, kaj o življenju v srednjeveškem mestu že vedo.

Dala sem navodilo za delo z besedilom: tehnika preleta/diagonalnega branja in predvidevanje, o čem govori besedilo.

V drugo kolono so zapisali vprašanja o tem, kaj želijo še izvedeti, in sledilo je samostojno odkrivanje znanja iz učbenika (Družba in jaz 2, stran 82–83).

V tretjo kolono so pa zapisali odgovore, kaj vse so se iz učbenika naučili (glasno so prebrali povzetke). Strategija VŽN ponuja veliko možnosti pisanja, je kompleksna, saj zajema vse faze bralnega procesa in omogoča aktivnost vseh učencev.

## Paukova strategija učenja

V drugi učni uri smo nadaljevali s samostojnim organiziranim učenjem. Razdelila sem dodatno učno

gradivo (nastanek in podoba srednjeveških mest, meščanska hiša in mestno prebivalstvo, hrana in obleka ter zdravstvene razmere v srednjem veku). Upoštevala sem prilagoditve za učence s posebnimi potrebami (krajša besedila) in prilagoditve za nadarjene učence (obsežnejša besedila).

Dala sem navodila za Paukovo strategijo učenja, ki je primerna zlasti pri besedilih, ki vsebujejo precej podrobnosti. Večji poudarek pri tej strategiji je na dejavnostih po branju, zlasti ponavljanju s pomočjo ključnih besed.

Učencem z učnimi težavami sem pomagala pri načrtovanju učenja, drugi so delali samostojno. Sledili so štirim korakom: prvo branje, drugo branje in izpis pomembnih podrobnosti v levo kolono na listu, zapis ključnih besed v desno kolono in ponavljanje snovi.

Obliko zapisa so izbrali učenci sami (zapis v obliki povzetka, izvlečka, bistvenih povedi ali pa zapis ključnih informacij s podrobnostmi.)

Ko so končali, so list prepognili (prekrili levo stran) in s pomočjo desne kolone ponavljali besedilo. Tisti, ki tega še niso zmogli, so se vračali s pogledom na levo stran lista, kjer so bile informacije popolnejše. S tako predelanim besedilom so snov samostojno večkrat ponovili.

## Sodelovalno učenje (delo v parih; več glav več ve)

Pouk moramo organizirati tako, da povečujemo konstruktivno sodelovanje vseh učencev.

»Raziskave so pokazale, da so se v razredih, kjer so uporabljali sodelovalno učenje, izboljšali medsebojni odnosi med učenci, kar se je pokazalo v večjem sprejemanju drugih, v boljšem vzdušju v razredu, v večji pripravljenosti sodelovati s sošolci v šoli in zunaj nje.« (Pekljaj, 2001, str. 15).

Ker sodelovalno učenje poveča notranjo motivacijo vseh učencev, sem dala navodilo za delo v parih. Znotraj vsake skupine so učenci ponovili oz. preverili znanje (en član para je postavil vprašanje, drugi je odgovoril, nato sta vlogi zamenjala). Sodelovalen odnos med učenci ustvarja pogoje, da lahko vsi učenci, ne glede na učno zmožnost, doživljajo uspeh. Uporabili smo obliko sodelovalnega učenja »Več glav več ve«, ki je tudi namenjena ponavljanju in utrjevanju znanja.

Vsaka skupina zase je ustno ponavljala in utrjeva-

la učno snov, vodja skupine pa je pogovor usmerjal.

S pomočjo predstavitve v PowerPointu sem nato projicirala slike (fotografije) in napovedala teme: nastanek in podoba srednjeveškega mesta, meščanska hiša, mestni prebivalci, domača obrt, hrana in oblačila ter zdravstvene razmere v srednjem veku.

Vsaki skupini sem dala številke od 1 do 4 (vsak član skupine je dobil svojo številko).

Postavila sem vprašanje, poklicala eno od števil in določila učenca, ki je odgovarjal. Učenci iz drugih skupin, ki so imeli enako številko, so povedali, ali se z odgovorom strinjajo, oz. so ga dopolnili.

Tako so učenci samostojno ob slikah snov razlagali, opisovali, pripovedovali.

## Strategija postavljanja vprašanj (skupinsko delo)

Ker sem želela doseči medsebojno interakcijo med učenci in spodbuditi višje ravni razmišljanja, so v skupinah sestavili vprašanja različnih zahtevnosti o življenju v srednjeveškem mestu (uporabili so glagole po Bloomovi taksonomiji, ki sem jo posredovala vsaki skupini in jih z glagoli usmerila za sestavljanje vprašanj):

1. **poznavanje** (glagoli: naštej, povej, ponovi, poimenuj),
2. **razumevanje** (glagoli: povej s svojimi besedami, pripoveduj, opiši, razloži, pojasni, utemelji),
3. **uporaba** (glagoli: uporabi v dani (novi) situaciji, razloži ob (novem) primeru, utemelji na (novem) primeru, sklepaj, napovej, reši),
4. **sinteza** (glagoli: zamisli si, ustvari, načrtuj, izmisli si, izdelaj, oblikuj, preoblikuj, izboljšaj, prepričaj, dokaži),
5. **vrednotenje** (glagoli: oceni, ovrednoti, kritično presodi, ugotovi napake).

Vprašanja so vključevala vse ravni mišljenja, od znanja do vrednotenja. Vsak učenec je znal sestaviti najpreprostejša vprašanja, obenem pa so bili tudi učno zmožnejši učenci ustrezno spodbujeni za delo. Snov so tako še utrdili, sama pa sem dobila še dodatno povratno informacijo glede usvojenega znanja.

Da pa razvijamo tudi metakognitivne sposobnosti pri učencih, so se po prebranih vprašanjih in odgovorih pogovorili še o uspešnosti skupinskega



dela. Primerjali so svoje delo z drugimi, vodje skupin so poročali in povedali utemeljitev ocene od 1 do 5. Učenci so bili kritični do lastnega dela in dela drugih skupin, svojo oceno so znali tudi argumentirati.

## Sodelovalno učenje (skupinska diskusija)

Učenje je poleg individualnega tudi socialni proces, kjer sta pomembna skupinsko sodelovanje in dialog.

Učence je treba navajati na sposobnost samostojnega razmišljanja in ustvarjalnost, na učinkovito izražanje in utemeljevanje svojih idej, samostojno pristopanje k problemom in samozavestno spopadanje z njimi (Rutar Ilc, 2005, str. 100).

Vsaki skupini sem razdelila učne liste z odprtim vprašanjem, učenci pa so uporabili znanje iz naravoslovja in tehnike ter gospodinjstva:

- V prehranjevalno piramido razvrstite živila, ki so jih poznali v srednjem veku, in jo primerjajte z današnjo. Kaj lahko sklepamo o prehranjevanju ljudi takrat? Navedite posledice nepravilnega prehranjevanja ljudi v današnjem času, razmislite pa tudi o rešitvah te problematike.
- Kaj menite o današnjem načinu oblačenja (otrok, mladine, odraslih)? Kakšno vlogo pa ima oglaševanje (TV-oglasi, katalogi ...) na izbiro vašega načina oblačenja? Veljajo tudi v današnjem času določena pravila oblačenja? Kje (navedite nekaj primerov)?
- Kaj menite o kaznovanju ljudi v današnjem času? Katere službe oz. organi izrekajo kazni? Kaj pa menite o kaznovanju učencev v šoli (vzgojni ukrepi)? Povejte svoje razmišljanje.
- V kakšnem mestu pa mi živimo? Kaj je v Slovenskih Konjicah dobro urejeno? Kaj v mestu pogrešate? Če bi bili »mestni klicar«, o čem bi obveščali Konjičane?
- Že v srednjem veku so za higieno uporabljali nekatera zelišča. Katera zelišča pa uporabljate vi? Poznate kakšen recept? Katero bolezen zdravi oz. pri kateri nevšečnosti pomaga? Morda veste, katera zelišča in zeliščne proizvode ponuja dvorec Trebnik? Sledilo je poročanje, učenci so poslušali drug drugega, delili mnenja, kritično presojali, predlagali zamisli in rešitve.

Za konec sem predvajala še zvočni posnetek – instrumentalno glasbo srednjega veka, učenci pa so prepoznali najbolj razširjena srednjeveška glasbila (piščal, boben, dudel).

## Izkustveno učenje (dejavnosti za razvoj veščin)

Da bi bili učenci sposobni uporabljati znanje in veščine za reševanje problemov, s katerimi se bodo spoprijemali v življenju, smo v razredu pripravili dejavnosti aktivnega učenja: zbrali in razstavili so pridelke in izdelke domače obrti, ki so jih ponujale srednjeveške tržnice (določeno sadje, žito, mleko, sol, med; lončarske, lesene, usnjarske izdelke, izdelke iz železa, platno) in zanje zapisali tudi cene, ki pa veljajo v današnjem času (po predhodnem ogledu cenikov v trgovinah), oblekli »srednjeveška« oblačila in se podali na »srednjeveško« tržnico.

Slika 1: Učenci oblečeni v srednjeveška oblačila



## Igra vlog

Učenci so se vživeli v vlogo kupca/trgovca. Slike bankovcev in kovancev, ki so priložene DZ za matematiko, so razrezali in kupljeno blago plačali z »evri«.

Pri igri so uporabili matematično znanje (poznavanje vrednosti evro bankovcev, seštevanje in odštevanje decimalnih števil) in uživali v računanju. Igra vlog predstavlja spodbudo za razvoj učenčevih miselnih veščin in je v didaktični vrednosti neprecenljiva. Poleg kompleksnega mišljenja (primerjanje, razvrščanje, odločanje ...) razvijajo učenci v igri vlog tudi druga vseživljenjska znanja: sodelovanje, procesiranje informacij,



Slika 2: Kupovanje usnjarskih izdelkov na srednjeveški tržnici



Slika 3: Izkušnja v rokodelski spretnosti



Slika 4: Učenci se preizkusijo v pogajalskih veščinah



Slika 5: Spoznavanje lončarstva



miselne navade (ustvarjalno in kritično mišljenje). Igra vlog omogoča učencem razvijanje raznovrstnih znanj in veščin, vpliva na njihovo motivacijo in na oblikovanje stališč do obravnavane tematike. Uporabo sodobnih pristopov poučevanja so učenci strnili z naslednjimi zapisi:

Lažje si snov zapomnim, delo je zanimivo, všeč mi je, ker so te metode učenja zelo koristne.

Najbolj sem uživala pri matematični igri na »srednjeveških stojnicah«.

Po Paukovi metodi se najhitreje naučim snov.

Pouk je bolj zanimiv, če delamo v skupinah, ker se bolj sprostim.

Naučila sem se delati povzetke snovi; hitreje si več zapomnim.

Sam ugotovim veliko novega.

V skupini se lažje učim, najraje pa ocenjujem svojo skupino in jo primerjam z drugimi.

## Sklepne misli

V današnji šoli ni pomembno samo, da damo učencem deklarativna znanja, sedanjost pričakuje od mladih ustvarjalnost, razvite spretnosti in veščine na različnih področjih, sposobnost lateralnega razmišljanja in prilagodljivost hitrim spremembam. Z različnimi oblikami sodelovalnega učenja v učnem procesu pa učenci vzpostavljajo različne odnose, razvijajo svojo osebnost in tako dobivajo izkušnje o zakonitostih v odnosih med posameznikom in družbo.

Vseživljenjsko učenje zato zahteva od današnje šole drugačno organizacijo učenja. Učence mora usmerjati k temu, da znanje spoznavajo prek lastnih izkušenj, jih navajati na uporabo različnih strategij učenja, na samostojno iskanje novih informacij, ker le takšna znanja bodo učencem omogočala prilagajanje na hitre spremembe in lažje vključevanje v sodobno družbo. ■

### Viri in literatura

1. Ažman, T. (2008). Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Beadle, P. (2011). Kako učiti. Ljubljana, Tehniška založba Slovenije.
3. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji. (2011). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.
4. Kruh Ipavec, J. (2012). Se učimo za šolo – ali za življenje? V: Razredni pouk, letnik 14, št. 3, str. 15–17.
5. Labinowicz, E. (2010). Izvirni Piaget, Mišljenje – Učenje – Poučevanje. Ljubljana, DZS.



6. Lesničar, B. (2013). S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, št. 2-3, str. 47-49.
7. Lipovšek Lenasi, I., Skvarč, M., Mršnik, S. (2013). Z (med)predmetnim razvijanjem bralne pismenosti do kakovostnejšega znanja. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, št. 2-3, str. 43-46.
8. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
9. Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogo-  
vora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana, DZS.
10. Nolimaj, F. (2013). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v (vrtcih in) osnovnih šolah. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, št. 2-3, str. 8-14.
11. Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
12. Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana, DZS.
13. Potočnik, N. (2013). Bralne učne strategije v luči sodobnega pojmovanja učenja. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, št. 2-3, str. 33-35.
14. Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
15. Rutar Ilc, Z. (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
16. Vodopivec, I. (2003). Sodelovalno učenje v praksi. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

## IGRIVO GUBANJE PROSTOROV IGRE

Ali lahko ustvarimo igrišče brez igral? Seveda. Ko ravno površino uvihamo, zgibamo ali zgubamo, jo spremenimo v prostor. V gubah ustvarimo predore, kukala, tobogane in plezala. Tako nastanejo prostori razgleda in zatočišča, varnosti in vzhičenosti, prostori igre. Z igrivim raziskovanjem tridimenzionalnih oblik smo v glini, pesku in peni ustvarjali lastna mala igrišča. Delavnica je bila izvedena 19. 11. 2011 v Mestnem muzeju v Ljubljani pod vodstvom krajinske arhitektke dr. Tanje Simonič Korošak.



## ALI JE KAJ TRDEN MOST?

Po predstavitvi mostov skozi zgodovino, materiale in oblike smo gradili mostove iz različnih materialov. Preizkušali in ugotavljali smo, zakaj je en most trdnější kot drugi. Delavnica je bila izvedena 22. 10. 2010 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitektov Kaje Lipnik Vehovar in Arneta Vehovarja.





Urška Wiegele  
Osnovna šola  
Primoža Trubarja Laško

Pouk, ki navduši

# Zmožnost zaznavanja meje med realnim in fantastičnim

»Knjige potrebujejo domišljijo otrok, to je res. A še bolj res je, da potrebuje otroška domišljija knjige, da živi in raste.« (Astrid Lindgren).

**Povzetek:** Domišljija je tista, ki nas popelje v svet fantastike, nadnaravnosti, čudežnosti in čarobnosti oziroma v svet, kjer ni nikjer nikakršnih mej. Naredila sem raziskavo, s katero sem želela ugotoviti, ali se z naraščajočo starostjo otrok povečuje sposobnost zaznavanja meje med resničnostjo in fantastičnostjo. Za raziskavo problema sem uporabila fantastično pripoved švedske pisateljice Astrid Lindgren Piko Nogavičko. V uvodu prispevka sem predstavila, kaj sem želela z raziskavo ugotoviti in kako sem se tega lotila. V osrednjem delu sem opisala pojem fantastične literature in teorijo zmožnosti zaznavanja meje med realnostjo in nerealnostjo ter predstavila potek in sklep raziskave. Zaključek temelji na dejavnostih, s katerimi lahko to temo vpeljemo v razred. **Ključne besede:** zaznavanje meje med realnostjo in fantastičnostjo, učenci 3. in 5. razreda, Buckinghamovi kriteriji, Astrid Lindgren, Pika Nogavička.

**The ability to perceive the boundary between reality and fantasy. Abstract:** Our imagination makes it possible to us to travel to the world of fantasy, miracle and magic - to the world with no boundaries. The goal of my research was to find out whether the children's ability to perceive the boundary between reality and fantasy increases gradually with their age. To achieve this, I used Astrid Lindgren's fantasy novel Pippi Longstocking. In the introductory part, I presented the goals and the methods of my research. In the main part, I described the notion of fantasy literature and the theory of the ability to perceive the boundary between reality and non-reality. Subsequently, I presented the process of the research and its conclusions. In the closing part of the article, I discuss the activities which may enable us to bring this theme to the classroom. **Keywords:** perceiving the boundaries between reality and fantasy, 3<sup>th</sup> and 5<sup>th</sup> grade students, Buckingham's criteria, Astrid Lindgren, Pippi Longstocking.

## Uvod

Sama sem kot otrok vedno rad prebirala domišljajske knjige, pri katerih sem lahko odplavala v svet fantastike. Še danes vedno rada posežem po njih. In ker mi je branje takšnih knjig vedno užitek, sem se odločila, da naredim raziskavo v tej smeri. Za raziskovalni problem sem izbrala problem zaznavanja meje med resničnostjo in domišljijo, ki loči realni svet od fantastičnega. Z raziskavo sem želela ugotoviti, pri kateri starosti so otroci sposobni razlikovati ta dva svetova. Zdelo se mi je zanimivo raziskovati, na kateri starostni stopnji otroci razumejo določene segmente v besedilu kot resnične ali fantastične.

Za raziskavo problema sem uporabila fantastično

pripoved švedske pisateljice Astrid Lindgren Piko Nogavičko, ker je bila to ena mojih najljubših knjig v otroštvu in ker je še danes zelo priljubljena med otroki.

Raziskavo sem začela na teoretični ravni, nato pa sem s premislekom sestavila anketni vprašalnik in se lotila praktičnega dela. Učencem 3. in 5. razreda Osnovne šole Primoža Trubarja Laško sem brala prvo knjigo o Piki Nogavički po metodi branja v nadaljevanjih. Po prebranih vseh dvanajstih poglavjih sem jim razdelila knjižice z anketnim vprašalnikom, ki so se navezovala na zaznavanje realnih in nerealnih segmentov v prebrani Piki Nogavički. Odgovore sem analizirala in predstavila rezultate.

## Fantastična literatura

Z definicijo fantastičnosti se je ukvarjalo veliko avtorjev. Prvi, ki je poskušal fantastičnost definirati bolj natančno, je bil Tzvetan Todorov, ki je s svojo monografijo *Uvod v fantastično literaturo (1970)* začel sodobno razpravljanje o fantastiki (Grahek, 1995). Za Todorova je fantastična literatura tista, pri kateri bralec omahuje med dvojim – ali je nenavadni dogodek v literarnem delu posledica nadnaravnega ali pa se ga da razložiti z zakoni, ki veljajo v našem svetu. Pravi, da je v fantastičnih besedilih dvoumnost, saj se bralec vseskozi sprašuje, ali gre za resničnost ali mogoče le za sanje. In ravno ta dvom nas popelje globoko v svet fantastike. V svetu, ki ga dobro poznamo in za katerega smo trdno prepričani, da v njem ni dobrih in zlobnih vil, niti letečih preprog in velikanov, se kar naenkrat zgodi nekaj »čudnega«, česar ne moremo razložiti z zakoni našega realnega sveta oz. z veljavnimi družbenimi in civilizacijskimi normami. Ta trenutek nas pripelje do točke, ko se moramo kot bralci odločiti med dvema možnostma: ali si celotno dogajanje le zamišljamo oz. je le-to plod naše domišljije, ob čemer se zakoni sveta ne spremenijo, ali pa se je neka stvar dejansko zgodila in je sestavni del resničnosti, ki jo uravnavajo nam neznani zakoni. Ali drugače, mi kot bralci se moramo odločiti, ali velikani resnično obstajajo, vendar jih srečamo le poredkoma, ali pa so samo sestavni del naše domišljije (Zupančič, 1980).

## Zmožnost zaznavanja meje med resničnostjo in fantastičnostjo

Okoli sedmega leta starosti naj bi otrok nena doma odkril, da obstaja meja med resničnim in domišljijским. To se zdi na prvi pogled samoumevno, saj vsi vemo, da otroci ravno takrat enkrat odkrijejo, da Božiček sploh ne obstaja in da so darila pravzaprav že pred božičnim večerom skrita doma. Vse lepo in prav, dokler nas ne zanese do nadaljevanj in filmov, kot so *Na kraju zločina*, *Zdravnikova vest*, *Castle*, *Razočarane gospodinje* in navsezadnje tudi *Kekec* in *Pehta* ter *Gremo mi po svoje*, pri katerih ima težave z uvrščanjem med domišljijške veliko odraslih, kaj šele otrok (ljudje igralcem zdravnikom pošiljajo pisma

s takšnimi in drugačnimi težavami in jih prosijo pomoči). Iz tega lahko potegnemo rdečo nit, da se razlikovanje med domišljijским in realnim ne zgodi naenkrat, ampak gre za proces, ki:

- je pri različnih ljudeh različno dolg,
- ima različne razvojne faze,
- je lahko pospešen ali oviran v okolju,
- ga lahko različni ljudje končajo na različni stopnji (ne dosežejo vsi ljudje končne stopnje) (Kordigel, Šega in Ropič, 2003).

## Razvoj sposobnosti razlikovanja realistične in fantazijske asimilacije

Otrok začne opazovati okolje, v katerem živi, že konec prvega meseca (Piaget, 1952). Ta asimilacija na začetku poteka samo na senzomotorični podlagi, pozneje, v fazi intuitivne inteligence, pa že začne oblikovati simbolične miselne sheme in kaže prve znake fantazijske asimilacije. Otrok potiska kocko in je prepričan, da je avto, vendar v trenutku, ko odloži kocko, ve, da se v njej ne more peljati k babici (Kordigel, Šega in Ropič, 2003).

## Študije otroške recepcije medijev

Z otroško recepcijo medijev se je ukvarjalo več avtorjev. Podrobneje bom opisala Buckinghamovo teorijo, saj mi je bila ravno ta v pomoč pri raziskavi. D. Buckingham (1993) je natančneje definiral notranje in zunanje kriterije, ki pomenijo pomoč pri uvrščanju določenih segmentov med fiktivne in realne.

Notranji kriteriji so:

- otrokovo znanje o medijskih vrstah/zvrsteh/žanrih in njihovih značilnostih (npr. če se literarno besedilo začne z Nekoč, pred davnimi časi, bo to besedilo pravljica),
- njegovo znanje o nastanku fiktivnega besedila (poznavanje komunikacijske situacije: avtor, besedilo, bralec).

Zunanji kriteriji so:

- otrokova socialna pričakovanja, ki so se izoblikovala na podlagi njegovih izkušenj v realnosti in
- pogostost, s katero se določena socialna situacija pojavi v besedilu.



Pozneje pa lahko otrok kot kriterij za določanje meje med resničnostjo in fantastičnostjo uporabi psihološko oceno o tem, ali je socialna situacija v medijskem besedilu psihološko verjetna (Kordigel idr., 2003).

Buckingham opozarja, »da se otroci naučijo uporabljati notranje kriterije za določanje, kaj je resnično in kaj domišljjsko, prej kot zunanje. Z naraščajočo starostjo postajajo otroci pri tem vse spretnjši in pravzaprav se proces razvijanja zmožnosti zaznavanja meje med resničnostjo in domišljijo nikoli ne konča.« (Kordigel Aberšek, 2008, str. 71).

## Fantastičnost v prvi knjigi Pike Nogavičke

V prvi knjigi Pike Nogavičke se pripovedi v celoti dogajajo v realnem svetu, v katerem pa se pojavi fantazijska oseba – Pika. Je naslovna junakinja, ki se tudi sama zaveda posebnosti svojih nestvarnih lastnosti, a svojo moč in bogastvo jemlje kot nekaj samoumevnega. Njene moči in bogastva pa se zavedajo tudi odrasli, ki jih Pika spravlja v osuplost in ogorčenje.

Pika živi na robu podeželskega mesta. Njeno hišo obdaja zaraščen sadovnjak z nekaj plezalnimi drevesi, vključno z votlim hrastom, ki postane zaradi Pikine darežljivosti čaroben, saj njena najboljša prijatelja Tomaž in Anica v njem vedno kaj najdeta (Tomaž lepo beležko z usnjenimi platnicami in majhnim srebrnim svinčnikom, Anica pa rdečo koralno ogrlico). Pikin dom je v precej propadajočem stanju. Njeno ime vila Čira-Čara, ki nam predstavlja čarobnost, tako ne prihaja iz prostora samega, temveč iz Pike. Dogajalni prostor, ki je relativno skromen, postane čaroben prav zaradi nje. Zaradi njenih najrazličnejših iger (npr. Ne dotakni se tal) postane sicer precej skromna kuhinja najboljša igralnica in zaradi njene nagnjenosti k razburljivim dogodivščinam in ogromne količine domišljije postane zanemarljivo podstrešje prebivališče sitnih duhov.

V zadnjem poglavju prve knjige Pika praznuje rojstni dan, ki je drugače povsem navadno, realno praznovanje, s prisotnostjo Pike pa postane čarobno.

## Elementi realnosti v prvi knjigi Pike nogavičke

Celotno književno dogajanje se dogaja na realni ravni. Gre za življenje na robu mesta, kjer stoji vila Čira-Čara. Poleg nje pa stoji tam še ena hiša, v kateri stanujeta oče in mati z dvema prijateljnima majhnima otrokoma, z dečkom Tomažem in deklico Anico. Živijo čisto vsakdanje življenje. Tomaž in Anica se lepo igrata na svojem vrtu in si pogosto želita še koga, da bi se igral z njima. Kot vsak otrok tudi onadva hodita v šolo. Presrečena sta, ko se v sosednjo vilo vseli nova deklica. Kmalu postanejo prijatelji. Kadar Tomaž in Anica nista v šoli, se vselej družita s Piko. Nekoč odidejo skupaj na piknik, ki je povsem realen do takrat, ko Pika skoči z roba police, kjer jedo in se loti bika, ki Tomaža rani. Odpravijo se tudi v cirkus. Nekega dne pa odide Pika k njim na čajanko. Tomaževa in Aničina mati je povabila tudi tri gospe, ki niso bile nad dekličinim obnašanjem prav nič navdušene. Tudi v mestu se dogajajo povsem realne stvari. Nekega dne v nebotičniku nenadoma zagori. Ljudje se zbirajo pred njim na trgu. Gasilci na vso moč hitijo, da bi pogasili ogenj. Ljudje opazijo, da sta med ognjene zublje ujeta dva majhna dečka. Pripoved postane fantastična v trenutku, ko se v zgodbi pojavi Pika in ju reši. Vse pripovedi so napisane na realni osnovi. Fantastične jih naredi šele Pika.

## Predstavitev raziskovalnega dela

Na podlagi spoznanega v teoriji sem izvedla raziskavo pri učencih 3. in 5. razreda Osnovne šole Primoža Trubarja Laško. Za raziskavo problema sem uporabila fantastično pripoved Pike Nogavička, saj je otrokom blizu, ker predstavlja večino njihovih sanj, hkrati pa je smešna in domiselna. S pomočjo metode branja v nadaljevanjih sem otrokom 3. in 5. razreda prebrala prvo knjigo o Piki Nogavički. Vsakič sem prebrala po dve poglavji. Po prebranem zadnjem poglavju sem učencem razdelila anketne vprašalnike. Vprašalnik je bil narejen v obliki knjižice in je vseboval vprašanja kombiniranega tipa. Oblika vprašalnika je bila namerna, da se učenci že na začetku ne bi ustrašili vprašanj, saj je bilo treba veliko napi-

sati. Delo je potekalo v obeh razredih po enakem postopku, razlikoval se je le čas reševanja, saj tretješolci pišejo počasneje kot petošolci. Pred vsakim vprašanjem sem najprej prebrala kratek odlomek iz besedila, nato pa učencem postavila vprašanje, ki so ga imeli tudi zapisanega v vprašalniku. Vsa vprašanja so bila enaka, razlikovali so se le odlomki iz knjige. Na prvi del vprašanja so odgovorili tako, da so obkrožili »da« ali »ne« oziroma »izmišljen« ali »resničen«, v drugem delu odgovora pa so morali svojo odločitev natančno razložiti – zakaj mislijo, da je nek dogodek resničen oz. izmišljen.



## Interpretacija rezultatov

Odgovore na drugi del vprašanja sem ustrezno označila in kategorizirala glede na kriterije po D. Buckinghamu (notranje in zunanje).

V prvi notranji kriterij, torej otrokovo znanje o medijskih vrstah/zvrsteh/žanrih in njihovih značilnosti so spadali odgovori: »Ne, saj to je samo knjiga.« ali »To je samo pravljica, pravljичna oseba, samo fantazija.«

Kriterij o otrokovem znanju o nastanku fiktivnega besedila je vseboval odgovore: »Ne, saj to je samo avtorica tako rekla, da bi bilo bolj zanimivo.«. Otrokova socialna pričakovanja, ki so se izoblikovala na podlagi njegovih izkušenj v realnosti so temeljila na otrokovi konkretni izkušnji. (Odgovori, kot so: »Saj policaji tega drugače ne dovolijo.«). Kot opozarja Buckingham, lahko tudi sama s pomočjo dobljenih rezultatov trdim, da se otroci naučijo uporabljati kriterije iz prve skupine, torej notranje kriterije, prej kot kriterije druge skupine – zunanje kriterije. Pri mlajših otrocih

je bilo namreč večkrat zaznati, da so opredelili neki dogodek za izmišljen z razlogom, ker je to samo zgodba, ki pa je neresnična. To pomeni, da so ti otroci v okviru razvoja sposobnosti ločevanja realnega in fantastičnega dosegli stopnjo, ko jim zadostuje uporaba notranjih kriterijev. Otroci vedo, da je dogajanje trdno zasidrano v domišljinskem svetu, v katerem veljajo zakonitosti, ki niso enake zakonitostim v realnem svetu. Tudi pri starejših otrocih se je tu in tam pojavil kak tak odgovor, vendar jih je bilo zanemarljivo malo, saj se je večina posluževala rabe zunanjih kriterijev za določanje realnosti in fantastičnosti. Tako so starejši otroci z odgovarjali na podlagi svojih izkušenj ali pa so odgovore posploševali. Nekaj odgovorov pa je že temeljilo na otrokovi psihološki oceni, pri čemer so ocenili, ali je socialna situacija psihološko verjetna ali ne, vendar je bilo teh odgovorov zelo malo.

## Za konec

Namen raziskave je bil ugotoviti, ali starejši otroci – v našem primeru desetletniki res bolje oziroma natančneje zaznavajo mejo med realnostjo in fikcijo kot mlajši – osemletniki. Z analizo rezultatov sem potrdila to predpostavko. Otroci postajajo z naraščajočo starostjo pri uporabi zunanjih kriterijev vse spretnejši, zato je pomembno, da smo mi kot učitelji pozorni na pravilno izbiro metod in oblik pri poglobljanju doživetja določenega literarnega besedila pri različno starih otrocih. Učitelji moramo biti pri tem kreativni ter spodbujati ustvarjalnost otrok in njihovo divergentno mišljenje. Otrok mora poiskati več različnih možnosti in presoditi, katera bi bila najbolj ustrezna in zakaj. Za mlajše otroke sta zelo primerni igra vlog in dramatizacija, pri katerih se otroci vživijo v določen lik in pri tem vedo, da s tem vstopajo v neki drug svet. V svet, kjer veljajo drugačna pravila kot v našem. Ustvarjalnost lahko spodbujamo z različnimi glasbenimi in likovnimi delavnicami (npr. izdelovanje lutk ali fantazijskih likov iz različnih materialov). Te dejavnosti lahko nadgradimo tudi s tem, da otrok razmišlja o določenem liku in nam pripoveduje, zakaj si je izbral takšen lik, kje živi in kakšne zakonitosti tam veljajo. Starejši otroci so pri tem vse spretnejši, zato lahko naredimo korak naprej in jim ponudimo možnost razprave. Otroci se razdelijo na dve skupini. Ena skupina zagovarja



stališče realnosti, druga pa stališče nerealnosti. Razmišljajo, zakaj neki bi bila določena stvar element resničnosti oziroma na drugi strani fikcije. Razprava zahteva od otrok kritično mišljenje in argumentiranje določenih dogodkov iz literarnega besedila. Razmišljajo, s čim vse bi lahko upravičili neki dogodek, da bi veljal za resničnega oziroma neresničnega. Zaznavanje meje med resničnostjo in fantastičnostjo je proces, ki se nikoli ne konča. Učitelji moramo otroke ves čas spodbujati, da o

tem aktivno razmišljajo, vendar lahko to storimo le tako, da sami stopimo iz okvirjev in presežemo učni načrt. ■

#### Literatura

1. Grahek, S. (1995). Fantastično, pravljичno in nonsensno. *Otrok in knjiga*, 39/40, 24–37.
2. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
3. Kordigel, M., Šega, M., Ropič, M. (2003). Književna vzgoja in razvijanje sposobnosti zaznavanja meje med domišljijo in resničnostjo. *Sodobna pedagogika*, 54 (3), 138–155.

## UREJANJE PROSTORA – MUZEJSKI PARK

Na delavnici smo se seznanili z različnimi vrstami in funkcijami parkov ter skupaj razmišljali o parkih in njihovih uporabnikih. Viharili smo ideje o tem, kaj vse bi se lahko dogajalo v Muzejskem parku in komu vse bi lahko bil namenjen. Otroci so svoje želje narisali na zastavice in jih samostojno ali v skupinah razporedili po prostoru. Skupno postavitev zastavic smo upodobili na shematskem načrtu. Delavnica je bila izvedena 12. 6. 2011 v Muzeju za arhitekturo in oblikovanje v Ljubljani pod vodstvom krajinskih arhitektk Urške Kranjc, Tanje Maljevac, Petre Vertelj Nared, Maje Simoneti, Gaje Trbižan – članice PAZ!PARK in IPOP.





## PRVA HIŠA

Kaj je naša prva hiša? Mamin trebušček? Naše telo? Vesolje? Z ritmičnimi igrami smo s svojimi telesi spreminjali prostor, potem pa iz popotniških palic in ogrinjal naredili preprosto prebivališče in v njem poslušali pravljico o nenavadnem bivališču, zelo primernem za poslušanje pravljic. Delavnica je bila izvedena 15. 4. 2011 v Hiši arhitekture v Ljubljani pod vodstvom arhitekta Ire Zorka.





Teorija praksi

# Medpredmetno in medrazredno načrtovanje in izvajanje pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

Simona Mlaker Šušek  
Osnovna šola bratov  
Polančičev Maribor

**Povzetek:** V okviru šolskega projekta Inovativne pedagoške vadnice na OŠ bratov Polančičev Maribor vsako leto načrtujemo, izvedemo in evalviramo inovativne pristope pedagoške prakse. Tako preizkusimo v teoriji in praksi opisane nove pristope in jih umestimo v konkretno učno okolje šole. Prepričani smo, da je v vzgojno-izobraževalnem delu nujna združitev teoretičnih in praktičnih prizadevanj, saj se le tako razkrijejo različne razsežnosti pedagoškega procesa. V preteklem šolskem letu smo se posebej posvetili medpredmetnemu in raziskovalnemu učenju ter med vrstniškemu sodelovanju. V prispevku nekoliko podrobneje opisujemo pedagoška izhodišča letošnje »pedagoške vadnice«, samo načrtovanje in njeno izvedbo. **Ključne besede:** učno okolje, odprti pouk, raziskovalno učenje, medpredmetno načrtovanje pouka, učni laboratorij, medvrstniško sodelovanje. **Cross-curricular and cross-level planning and implementation of instruction in the first educational period.** **Abstract:** Within the school project »Innovative pedagogical work sessions«, which takes place each year at our school, we design, implement and evaluate innovative pedagogical approaches to teaching. Our aim is to try out different new approaches presented in theory and practice and situate them into our school environment. We believe that educational work requires a combination of theory with practical efforts. In the past school year, we focused on cross-curricular and research oriented learning as well as learning in peer groups. The article provides a closer insight into the pedagogical platform of this year's »pedagogical work session«, its planning and implementation. **Keywords:** learning environment, open class-work, research oriented learning, cross-subject class planning, learning laboratory, peer group work.

## Uvod

Učno okolje je stičišče mnogih raziskovalnih dognanj, prizadevanj, mnenj, izkušenj. V njem se srečujejo učenci, učitelji, njihovi starši, vanj pa vstopajo tudi strokovnjaki različnih vrst in mnogi drugi, ki se jim zdi, da o šoli nekaj vedo. Čas in spremembe, ki z njim nastajajo, prav tako vplivajo na procese v šoli, čeprav se zdi, da šola uspešno kljubuje »modnim muham« sodobnega časa in preudarno izbira, kaj sme in kaj ne sme priti do učilnic in učencev.

Šola je občutljiva na procese zunaj in znotraj nje. Nanje se odzivamo na različne načine in z

različnimi interesi. Kot ocenjevalci pedagoškega procesa vanjo vstopajo intelektualne elite, politični ideologi in civilna javnost.

V odprtem učnem okolju, kjer se nihče ne skriva izza zaprtih vrat razreda, je potrebna tako pluralnost pedagoških konceptov kot avtonomija učiteljev pri njihovi izvedbi. Edukacijske znanosti po svetu so v zadnjih dveh desetletjih ponudile izjemna odkritja o procesih učenja in prisposoda, da gre pri tem še vedno za »black box«, ni več opravičljiva. Se pa potrjuje, da je učenje zelo kompleksna dejavnost, ki je ni mogoče razumeti in v njej praktično delovati po delčkih in nepovezano. Nujna je tudi združitev teoretičnih in praktičnih

prizadevanj, saj se le tako razkrijejo vse razsežnosti pedagoškega problema, ki ga rešujemo. Učenje se dogaja v neposrednem učnem okolju in samo znotraj njega je mogoče dognati, kateri pedagoški modeli, strategije, orodja itd. res delujejo. (Legvart, 2014)

Odpri ali aktivni pouk odlikujejo nekatere značilnosti, med katerimi strokovnjaki poudarjajo, da:

- učni cilji, vsebine in metode niso točno določeni (Marentič Požarnik, 2000),
- je diferenciran in individualiziran ter omogoča učencem sodelovanje (Strmčnik, 2003),
- se usmerja »v učenca« in vedno manj v »učitelja in snov« (Cvetek, 2004),
- omogoča aktivno učenje (Marentič Požarnik, 2000),
- učenci se učijo v konkretnih učnih okoljih, ki otroke prevzemajo na miselnem, čustvenem in vrednostnem področju (Kužnik, 2008).

Omenjena spoznanja so vodila do sprememb na področju pojmovanja znanja, poučevanja in učenja. Poudarja se kompleksno in dinamično znanje, učenje pojmuje kot proces, poučevanje pa pojmuje kot ustvarjanje situacij za odkrivanje in izgrajevanje znanja (Plut Pregelj, 2005).

Usvajanje znanja torej ni transmisija znanja, pomnjenje podatkov, temveč konstruiranje, izumljanje in samostojno razlaganje podatkov. Učenec je pri tem učnem procesu osredinjen, saj se pomembnost pripisuje idejam in aktivnostim učenca ter spoznavanju pojavov z lastnim miselnim naporom (Hus, 2002). Učni proces stremi h kakovosti, in sicer se učitelj izogiba množični uporabi tradicionalnih didaktičnih strategij, kajti konstruktivno učenje danes ne pomeni »tiščanja informacij v učenčeve glave«, ampak izgradnjo oz. konstrukcijo znanja ob samoiniciativni dejavnosti (Marentič Požarnik in Cencič, 2004).

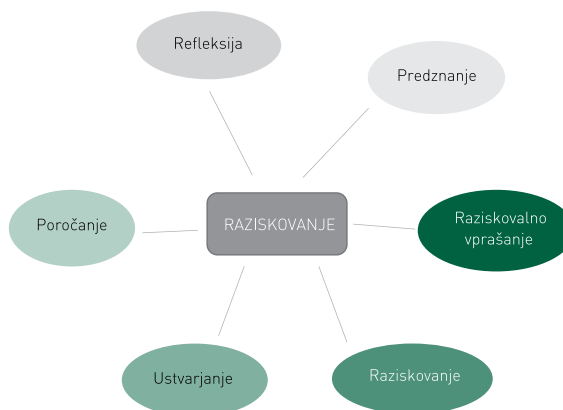
Taki preizkusi pa terjajo profesionalni pristop učiteljic, spremenjeno vlogo učenca, klimo poučevanja, pretehtano podporo šolskega vodstva in prepričanost staršev, da gre za pravo pot do višjih ravni konstruiranja znanja pri učencih, kar je glavni cilj vseh prizadevanj.

## Raziskovalno učenje v smislu socialnega konstruktivizma

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju OŠ bratov Polančičev Maribor smo učiteljice v okviru

projekta Inovativne pedagoške vadnice izvedle učni sklop Drevo je življenje, ki smo ga timsko načrtovale po celotni vertikali prvih treh razredov. To je zahtevalo odprtost urnika, načrtovanega v dogovoru z učenci. Pomembno vlogo je imela priprava na učenje z raziskovanjem in preizkušanje različnih oblik refleksij. S tem smo želele ustvariti učno okolje za preizkušanje idej, ki jih poznamo iz strokovne literature ali so nastale na podlagi lastnih pedagoških izkušenj.

Posebno pozornost smo posvetile raziskovalnemu učenju, v smislu socialnega konstruktivizma, kar pomeni, da smo želele težišče pedagoške prakse prenesti na učence. Učenci so imeli vlogo raziskovalca, učiteljice smo raziskovalno delo le vodile. Učenci so iskali, odkrivali in razvijali naravoslovne pojme. Do izkušenj so prihajali z opazovanjem predmetov, snovi, rastlin in drugih bitij. Pomagali so si s knjigami, drugimi viri in z mnenji strokovnjakov. Pri tem smo spodbujali miselne procese, ki omogočajo razvijanje in krepitev temeljnih človekovih vrednot, kot so: ustvarjalnost, odprtost, radovednost, dovezetnost, dvomljivost, domišljija, pozornost, vztrajnost, izvirnost itd. Zanimalo nas je, kako razmišljajo in predvsem kako se lotevajo reševanja različnih raziskovalnih vprašanj. Pri delu smo sledile raziskovalnemu krogu, ki ga učenci poznajo in zajema naslednje faze:



V raziskovanje mora biti vključeno načrtovanje, postavljanje vprašanj, pregled knjig in drugih virov, ugotoviti moramo, kaj je že znanega; opazovanje, uporaba pripomočkov za zbiranje; analiziranje in interpretiranje podatkov, oblikovanje zaključkov, razlag in napovedi ter sporočanje podatkov (Krnel, 2007).



## Medgeneracijsko in medvrstniško sodelovanje pri raziskovalnem delu

Na področju spoznavanja okolja in matematike so se učenci posvetili raziskovalnim problemom. Glede na zastavljena »raziskovalna vprašanja« so se lotili iskanja potrebnih informacij, njihovi izmenjavi, diskusijam na izbrano temo, oblikovanju plakatov ali rešitev in njihovim predstavitvam. Tema raziskovanja v naravoslovju je bila drevo in živali, ki so z njim povezane. Pri raziskovalnem učenju smo učiteljice navezale stike tudi z drugimi zunanjimi sodelavci. Prvošolcem in drugošolcem so drevesa in živali, ki bivajo ob njih, prijazno predstavili strokovnjaki iz Zavoda za gozdove Maribor v samem mestnem parku. Tretješolci smo za uvod v raziskovalno temo Ogrožene živali v Sloveniji poprosili učiteljico biologije, da nam je predstavila pomembnost raznolikosti živih bitij na našem planetu in nas opozorila, da so kljub vsemu, kar ljudje o tem vemo, nekatere živali pri nas ogrožene. Za nadaljnje raziskovanje smo prosili za pomoč dijake Škofijske gimnazije Maribor, ki so se nam z veseljem pridružili s svojimi tabličnimi računalniki in pomagali našim tretješolcem pri iskanju informacij o izbrani živali. Skupaj smo preživeli en šolski dan in vsi smo bili navdušeni nad medgeneracijskim sodelovanjem ter novim načinom učenja. Dijaki so v skupni refleksiji povedali, da so bili presenečeni in navdušeni nad resnostjo in odgovornostjo naših učencev pri raziskovalnem delu.

Slika 1: Pogovor z učiteljico biologije



Sliki 2, 3: Medgeneracijsko sodelovanje z dijaki Škofijske gimnazije Maribor



## Medvrstniško sodelovanje pri matematični preiskavi in branju

Medgeneracijsko in medvrstniško sodelovanje smo izvedle tudi pri matematični preiskavi, kjer so bili raziskovalni izzivi povezani z matematičnimi liki (tangrami). Matematične probleme so reševali učenci v skupinah, ki so bile sestavljene iz prvega, drugega in tretjega razreda. Pri izvedbi takšnega raziskovalnega dela so učenci usvajali opazovanje, razvrščanje, timsko delo, jezikovne sposobnosti, razvijanje pojmov in medvrstniško pomoč. Pri tem delu so vključevali večino receptorjev zaznavanja, kot so vid, tip, vonj in sluh.

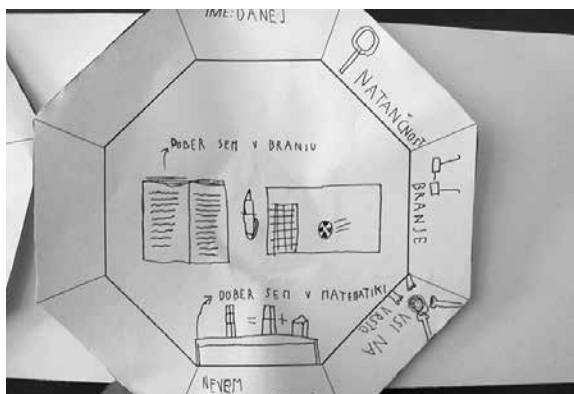
Sliki 4, 5: Medvrstniško sodelovanje učencev prvega, drugega in tretjega razreda pri matematični preiskavi.





Kot uvod v raziskovanje so v dragulje zapisali svoja močna področja, s katerimi so lahko pomembno vplivali na delo v skupini.

Sliki 6, 7: Dragulji



Pri predmetu slovenščine smo tako obliko povezovanja, medvrstniškega druženja, izvedle z bralnimi uricami, ko so tretješolci brali prvošolcem ali nasprotno in pri tem opazovali napredek bralnih spretnosti in jih tudi sproti evalvirali. Te oblike druženja so bila vsem učencem dragocena in z veseljem so čakali skupnih delovnih oblik učenja.

Sliki 8, 9: Bralne urice prvošolčkov in tretješolcev.



## Načrtovanje pouka, drugačno od ustaljene strokovne rutine

Izvedba tritedenskega učnega sklopa je zahtevala dodatno angažiranost učiteljskega tima, kar je bilo poplačano z izrazito motiviranostjo in zadovoljstvom učencev. Tudi tim učiteljic je presodil, da je bila priprava na pouk pomembno drugačna od ustaljene strokovne rutine, saj smo se lotile samega načrtovanja tega sklopa na povsem drugačen način. Najprej smo se lotile pregleda ciljev po letnem delovnem načrtu. Za vsak razred smo določile cilje, ki smo jih želele z učenci doseči, in to zapisale v dokumentu, ki smo ga poimenovala lotosov cvet.



Slika 10: Lotosov cvet ciljev. [Bostelmann, A. 2006]

DREVO JE ŽIVLJENJE (7. 4. – 25. 4. 2014) 3. razred

Jaz vem, da se živa bitja med seboj razlikujejo in živijo v različnih okoljih	Jaz vem, da so nekatere živali in rastline ogrožene	Jaz Razumem prebrano besedilo. Znam opazovati rastline in živali in jih opisati.	Jaz znam poiskati članke o izbrani živali in jih preberem.	Jaz znam poiskati ustrezno knjigo.	Jaz znam poiskati zanimive besede ter njihov pomen v SSKJ	Jaz poznam različne like, jih urejati, kombinirati.	Jaz znam računati v obsegu do 100	Jaz znam reševati naloge iz poštevanke.
Jaz znam pazno opazovati.	Spoznavanje okolja	Jaz se znam učiti z raziskovanjem	Jaz se vživim v izbrana um besedila.	Slovenščina	Jaz znam sestaviti kviz za sošolce	Jaz sem uspešen pri reševanju mat. nalog.	Matematika	Jaz razumem časovne izraze
Jaz prepoznam različne materiale, pisne in ustne vire informacij preko katerih si širim znanje	Jaz znam poiskati zanimivosti o izbrani živali.	Kar sem se naučil znam predstaviti sošolcem	Jaz sem ustvarjalen.	Jaz znam napisati pesem o rastlini / živali.	Jaz znam kreativno domišljisko ustvarjati na izbrano temo	Jaz znam poiskati dele celote.	Jaz znam reševati naloge iz logike	Jaz znam samostojno izbirati naloge.
Jaz vem, da sem odgovoren za svoje učenje tudi sam	Jaz znam prisluhniti predlogom in rešitvam sošolcev.	Jaz znam predstaviti svoje ideje, predloge	Spoznavanje okolja	Slovenščina	Matematika	Jaz že poznam nekaj angleških besed in jih razumem.	Jaz znam poimenovati dele dreves.	Jaz se znam naučiti pesem o drevesih v angleščini.
Pri raziskovanju sodelujem s člani skupine	Soc. veščine	Jaz znam pomagati sošolcu z razlago	Socialne veščine	Drevo je življenje	Tuji jeziki		Angleščina	
Jaz sem pri učnem delu natančen.	Jaz resno sprejemam oceno svojega dela.	Jaz znam načrtovati svoje učenje.	Glasba	Športna vzgoja	Likovni pouk			
Jaz se znam naučiti novi pesmici.	Jaz pazno poslušam in sodelujem pri igranju na instrumente	Jaz si prizadevam biti ritmično /melodično točen.	Jaz znam kviti in podati žogo.	Jaz znam z žogo zadeti v koš.	Jaz znam voditi žogo na krajši razdalji.	Jaz vem kaj je slikanje in v čem se loči od risanja.	Jaz se trudim oblikovati zanimiv motiv svoje slike	Jaz znam predstaviti svojo sliko in se o njej pogovarjati.
Jaz sodelujem pri ubranem petju	Glasba		Jaz zmorem preteči 300m.	Športna vzgoja	Jaz upošteвам pravila pri igri.	Jaz vem kaj je kip ali skulptura.	Likovni pouk	
		Jaz glasbo plesno interpretiram						Jaz znam oblikovati preprosto skulpturo

Sledila je skupna določitev teme in znotraj tega raziskovalno področje za posamezne razrede. Temu smo ustrezno priredile tematske priprave po predmetih

Slika 11: Tematske priprave po predmetih [Legvart, P. 2011]

Polona Legvart, OŠ bratov Polančičev

**Planer učnih enot**

OŠ bratov Polančičev	1. VIO / 3. razred	MATEMATIKA (raziskovanje)	PREISKAVA_LIKI	3 tedne
Učni načrt				
Cilji		Dejavnosti / oblike dela		
Razvijajo matematično mišljenje. Rešujejo matematične probleme iz vsakdanjega življenja. <b>Opazujejo, opisujejo, primerjajo in predstavljajo oblik - matematične like.</b> Učijo se ustvarjalnosti in natančnosti. Razvijajo in se učijo rabe metode raziskovanja. Uporabljajo matematični pogovor. Razporejajo like glede na izbran kriterij. Predstavljajo (barejo) podatke z dano preglednico. Analizirajo in obnovijo problem s svojimi besedami ter utemeljijo rešitev. Presojajo dobljene rezultate in evalvirajo delo skupine.		<b>Raziskovalna vprašanja:</b> - Ali so v moji okolici zanimivi predmeti različnih oblik? Jih znam "oblikovati"? - Ali lahko poiščem različne načine, kako zapolniti nek lik s ploščicami za vzorčke? Lahko uporabljaj več/manj ploščic za iste vzorčke? <b>Raziskovanje</b> zanimivih oblik, njihove podobnosti in razlik, načinov za zapolnjevanje danih oblik, kako sistematično načrtovati ustvarjane oblik <b>Ustvarjanje</b> oblikovanje različnih oblik (kam jo dati in kako obrniti) <b>Pogovor</b> o ustvarjanju in natančnosti oblikovanja oblik. <b>Refleksija</b> sprotnega dela skupine in dobljenih rezultatov matematične preiskave.		
Znanje in razumevanje		Drugo / prioritete		
1. Učenci dojemajo podobnosti znotraj ene skupine oblik. Npr. <i>Zasukan kvadrat in ne karo vedno kvadrat in ne karo</i> 2. Raziskujejo geometrijske oblike in spoznajo, da je npr. možna zamenjava trapeze za tri trikotnike, 3. Učenci se seznanijo z zgodnjim razvojem konceptov delov celote (trapez je polovica šestkotnika)		Oblika odprtega pouka. Raziskovalne skupine so oblikovane med vrstniško (1., 2. 3. razred), po 4 – 5 učencev.		
Medpredmetne povezave				
Spoznavanje okolja, likovna umetnost.				
Preverjanje		Ocenjevanje		
Vrsta preverjanja	Kaj preverjamo	Kdaj preverjamo	Namen in cilj ocenjevanja	Elementi ocenjevanja
Formativno	Zmožnost razumevanja problema, prepoznavanje likov, pristop k raziskovanju, sodelovanje v skupinah.	V času raziskovalnega procesa (po skupinah).	Celovitost, sodelovanje, kritičnost, kreativnost.	- Podobnosti in razlike med liki (vsi), - možnost zamenjave likov (2., 3. r), - koncept delov celote (3. r), - sodelovanje pri matematičnem pogovoru v skupini.

Procesi učenje		
Učne etape tematskega sklopa	Diferenciacija / prilagoditve	Viri
1. Priprava na raziskovalno delo. Predstavitve raziskovalnega kroga. Namen raziskovanja. Iskanje zanimivih oblik iz vsakodnevnega življenja. Prepoznavanje in poimenovanje (znanih) različnih oblik 2. Prepoznavanje različnih oblik: kvadrat, trikotnik šestkotnik, trapez, in dva rumba (Pri slednjih si za mlajše pomagamo z barvami ali trapez - streha, šestkotnik - čebulni sat.) 3. Ustvarjanje oblik s ploščicami za vzorčke (2 uri) Oblikujejo obliko z denim številom ploščic 4. Enake oblike, različni kosi (2. uri) Zapolnijo dano obliko in preštejejo št. ploščic. 5. Ustvarjajo oblike s pomočjo računalnika (2 uri) 6. Sprotna refleksija.  Metoda medsebojnega spodbujanja (AI/ Appreciative Inquiry) Sodelovalno učenje (modificirana oblika) Individualno delo  Pri izbranih učnih dejavnostih oblikujemo medgeneracijske oblike skupin po 4 – 5 učencev	V skupini so učenci različnih starosti. Potrebna je notranja diferenciacija, pri čemer bo učitelj spremljal dinamiko učne skupine, z namenom spremljanja procesa raziskovanja in oblikovanja medvrstniške empatije v procesu učenja.	Učni načrt za matematiko Bukovec, M. (2013) Aktivnosti s ploščicami za vzorčke. PF MB.
Povratne informacije		
Poti in načini spremljave		
Različne oblike refleksije učencev po zaključenih učnih etapah: ustna evalvacija, plus/minus zanimivosti, pismo ravnateljici, kompas Sprotna povratna informacija učiteljice med procesom raziskovanja		

Za določitev medpredmetnih in medrazrednih povezav je bilo izredno pomembno usklajevanje in načrtovanje urnika. Za tritedenski projekt smo ga prilagodile in spremenile v štiri dejavnosti. Poimenovali smo jih:

- učni laboratorij (slovenščina, matematika),
- raziskovanje (spoznavanje okolja, matematika),
- poučevanje (z učiteljem; obravnava nove snovi),
- športno-umetniško področje (glasbena, likovna umetnost, šport).

Urniki smo uskladile tako, da so se nam vse zgoraj načrtovane dejavnosti pojavljale ob istem času. To nam je omogočalo nadaljnje načrtovanje medpredmetnih in med razrednih povezav.

Slika12: Urnik

1. teden	ČAS	PONEDELJEK	TOREK	SREDA	ČETRTEK	PETEK
1. URA	7.40 – 8.25		DOD/ DOP (3.r.)	DOD / DOP (2.r.)	DOD/DOP (1.r.)	
2. URA	8.30 – 9.15	UP 1.2.3. raz.	UŠD 1.2.3. raz.	UŠD 1.2.3. raz.	UL 1.2.3. raz.	UP**** 1.2.3. raz.
	9.15-9.35	MALICA	MALICA	MALICA	MALICA	MALICA
3. URA	9.40-10.20	UP 1.2.3. raz.	R 1.2.3. raz.	UP 1.2.3. raz.	UL 1.2.3. raz.	R
4. URA	10.20-11.05	UL 1.2.3. raz.			UŠD 1.2.3. raz.	1.2.3. raz.
	11.05-11.20	ODMOR	ODMOR	ODMOR	ODMOR	ODMOR
5. URA	11.20-12.05	UL 1.2.3. raz.	UŠD 1.2. r.   UL 3. raz.	UŠD 1. raz.   R 2.3. raz.	UŠD 1.2.3. raz.	UŠD (ŠPO) 1.2.3. raz.
6. URA	12.05-12.50			UŠD 2. raz.		

UL = UČNI LABORATORIJ  
 UŠD = RAZISKOVANJE (SPOZNAVANJE OKOLJA, MATEMATIKA)  
 R = RAZISKOVANJE  
 UP = POUČEVANJE IN POUČEVANJE  
 \*\*\*\* = EVALVACIJA



## Učni laboratorij – spodbudno učno okolje

Učenci so svoje znanje utrjevali in poglobljali v dveh UL (učnih laboratorijih). Namenjena sta bila področjema matematike in slovenščine. Med številnimi dejavnosti, ki jim je ponujal, so izbirali med izzivi, pri katerih so lahko avtomatizirali že znano ali pa reševali zahtevnejše probleme in bili ustvarjalni z iskanjem in oblikovanjem rešitev. Učenci so imeli načrt dela, ki jih je usmerjal pri delu. Učno delo je bilo lahko samostojno ali v paru s sošolcem, kjer se je od njiju pričakovalo sodelovanje, učni pogovor in sposobnost (samo) vrednotenja.

Ker se je učni laboratorij izvajal v vseh oddelkih sočasno, so učenci lahko prehajali sami ali na

pobude učiteljic tudi na višje nivoje (prvošolčki v laboratorij za drugi razred). S tem smo omogočili nadarjenim učencem, da so pridobivali, preizkušali svoje znanje na višjih nivojih. Za posamezne učence smo izdelale individualizirane načrte.

## Samostojno načrtovanje pouka učencev in določanje ciljev

V tretjem razredu smo učence navajale na samostojno načrtovanje časa in določanje ciljev. Za to so imeli posebej pripravljene liste z dejavnostmi za posamezne dneve. Po skupnem pregledu in pogovoru so si učenci samostojno zastavili cilje in jih ob koncu dneva tudi evalvirali.

Slika 13: Načrtovanje časa

The image shows three examples of student time management charts. The first is a weekly grid titled "NAČRTUJEM SVOJ ČAS KAJ? KDAJ?". It includes fields for "ime in priimek:", "TEDEN:", and "Razred:". The grid is organized by day (P, S, Č, P) and time (14.00, 15.00, 16.00, 17.00). The second chart is for "Ponedeljek" and "Torek", with a "Pomenbno I" section. The third chart is for "Sreda", "Četrtek", and "Petek", with a "Prijetni dogodki tega tedna" section.

## Sklep

Za preizkušanje inovativnih pedagoških pristopov so ambicija, prizadevnost in odločnost tima učiteljic prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja odločilnega pomena, saj smo pripravi takšnega »eksperimentalnega« projekta posvetile mnogo dodatnih ur za izmenjavo idej in mnenj, usklajevanje pedagoških konceptov in pristopov ter organizacijo dela, kar presega rutine šolskega vsakdanjika. To počnemo z velikim občutkom odgovornosti do učencev, z željo po lastni profesionalni rasti, pa tudi s prepričanostjo, da nekaj prispevamo k pedagoški stroki.

Uspešno izveden tritedenski projekt nam je učiteljicam prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja dal nove ideje, razmišljanja, željo po oblikovanju spodbudnih učnih okolij. V prihodnje bomo nadaljevale z načrtovanjem in izvajanjem novih sklopov. Pri tem nam bo vodilo medvrstniško in medgeneracijsko sodelovanje ter skrb za drugačno vlogo učencev v učnem procesu. ■

### Literatura

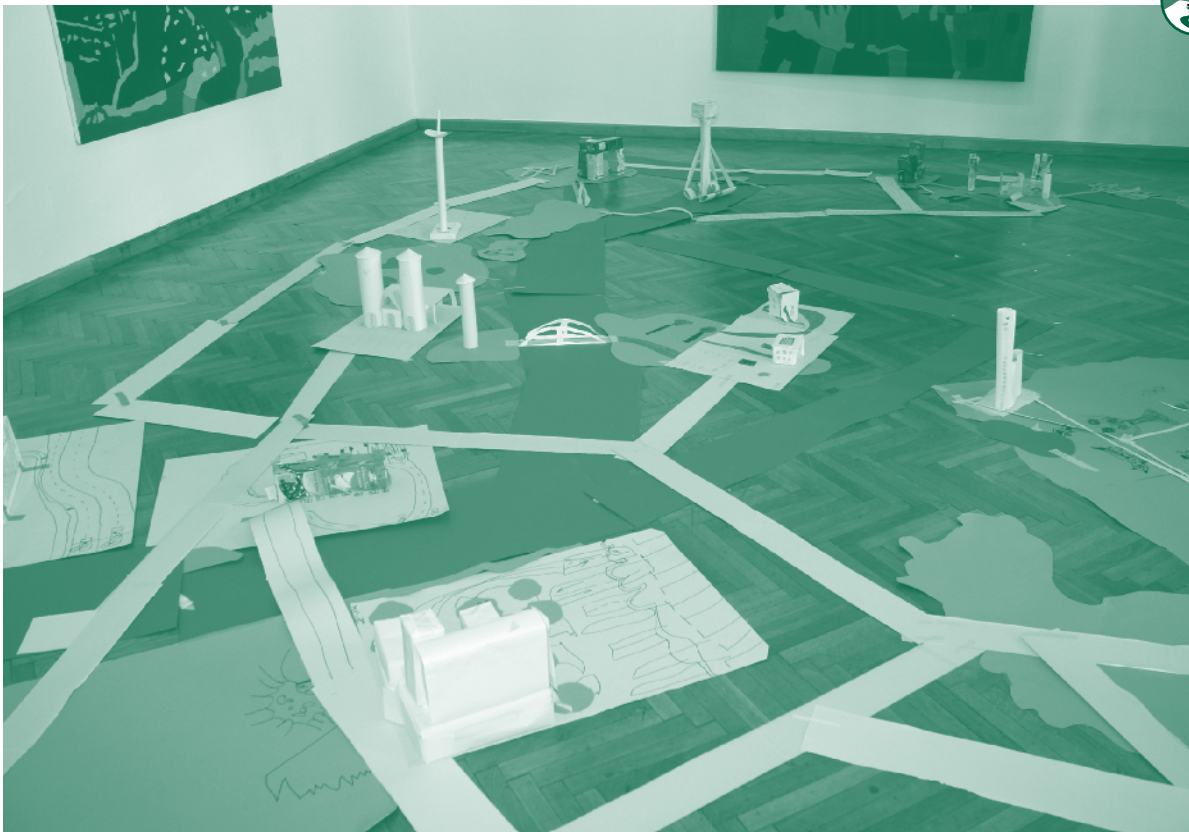
1. Bostelmann, A. (2006). Das Portfolio – Konzept in der Grundschule. Verlag an der Ruhr. Mülheim an der Ruhr.
2. Cvetek, S. (2004). Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. Sodobna pedagogika, 55, posebna številka, str. 144–160.
3. Hus. V. (2002). Primerjava nekaterih didaktičnih dimenzij pouka



- spoznavanje okolja in spoznavanje narave in družbe v prvem razredu osnovne šole. Pedagoška obzorja, 17, str. 3–4.
4. Krnel, D. (2007). Pouk z raziskovanjem. Naravoslovna solnica, št. 11, str. 3.
  5. Kužnik, T. (2008). Teoretična izhodišča za načrtovanje sodobnih muzejev za otroke. Sodobna pedagogika, 59, št. 2, str. 202–213.
  6. Legvart, P. (2014). Medpredmetno in medrazredno načrtovanje pouka v 1. VIO.
  7. Legvart P. (2011). Planer učnih enot.
  8. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
  9. Marentič Požarnik, B., Cencič, M. (2004). Konstruktivizem – kažipot ali pot do kakovostnega učenja učiteljev in učencev? V B. Marentič Požarnik (ur.). Konstruktivizem v šoli in izobraževanje učiteljev. Ljubljana. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete in Slovensko društvo pedagogov.
  10. Plut Pregelj, L. (2005). Sodobna šola ostaja šola: kaj pa se je spremenilo? Sodobna pedagogika, 56, št. 1, str. 16–32.
  11. Strmčnik, F. (2003). Didaktične paradigme, koncepti in strategije. Sodobna pedagogika, 54, št. 1, str. 80–93.
  12. QCAR Professional Development Package. The State of Queensland (Queensland Studies Authority) 2014.

## MESTO JE VELIKA HIŠA

Na delavnici smo zgradili veliko mesto na način, kot to delajo prostorski načrtovalci in urbanisti. Naredili smo naravne elemente, hiše, jih povezali s cestami, železnicami in mostovi. Naredili smo urbane javne prostore (parke, trge, parkirišča). Na koncu smo o našem mestu posneli film »Prostorski scenarij EPK - Maribor 2012«. Delavnica je bila izvedena 9. 4. 2011 v Umetnostni galeriji Maribor pod vodstvom arhitektov Uroša Lobnika in Andreje Podlipnik.





## STOL 2

Na delavnici smo na kratko predstavili razvoj stola skozi zgodovino, spoznali najbolj znane, zanimive in nenavadne stole ter različne oblike in materiale, iz katerih so narejeni. Nato smo izdelali modele stolov in nekaj takšnih, na katerih je bilo mogoče tudi sedeti.

Delavnica je bila izvedena 3. 4. 2011 v Muzeju za arhitekturo in oblikovanje v Ljubljani pod vodstvom arhitektk Ule Vehovar Kenda in Mojce Mihailovič (Kubus interjer).



# Razvijanje metakognitivnih sposobnosti mlajših šolarjev na področju socialnih kompetenc



Polona Legvart  
Osnovna šola bratov  
Polančičev Maribor

**Povzetek:** V članku obravnavamo socialne vidike pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Poudarjamo pomen učnega okolja, v katerem se oblikujejo učenčeve socialne kompetence. Te se začnejo razvijati že v zgodnjem otroštvu, ob vstopu v šolo pa se že izražajo kot opazne osebnostne lastnosti. Iz tega izhaja, da je socialno učenje smiselno in potrebno že na tej stopnji. Vygotsky povezuje sposobnost učenja in metakognicijo, kar napeljuje k temu, da lahko že v prvih razredih razvijamo metakognicijo o socialnih konceptih kot višjo obliko miselnih procesov. S tem se ukvarjamo v projektu Razvijanje socialnih kompetenc v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

**Ključne besede:** socialno učenje, socialne kompetence, metakognicija, projekt Razvijanje socialnih kompetenc v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. **Developing metacognitive abilities of younger students in the area of social competences.** **Abstract:** The article deals with social perspectives of classroom work in the first three years of elementary school. We stress the impact of the learning environment on the development of students' social competences. These competences begin to emerge in the early childhood. With the entry into primary school, they are visible as conspicuous personal characteristics. Therefore, social learning is meaningful and necessary even at this early stage. According to Vygotsky, the ability for learning is connected with metacognition, which leads us to encourage metacognition about social concepts as a higher form of mental processes. This is the main focus of the project »Development of social competences in the first years of elementary school«. **Key words:** social learning, social competences, metacognition, Project »Development of social competences in the first years of elementary school«.

## Uvod

Otroci, ki jih že več kot dve desetletji spremljam skozi prvo triado, se med seboj razlikujejo. Iščem jim skupne značilnosti, na katerih gradimo vsakokratno razredno skupnost, obenem pa zapisujem socialne profile učencev, ki so podlaga za razumevanje njihove drugačnosti – samosvojih osebnosti.

Razumljivo je, da profesionalnost učiteljskega poklica zahteva poglobljen pristop k spremljanju, usmerjanju in razvijanju socialnim odnosom v šoli. V tem se razlikujejo pristopi za vrati doma in tistimi za vrati učilnice. V šoli je velikokrat kontekst celovitejši, zato ni dovolj le učiteljevo

zanimanje za socialni vidik pouka, temveč njegova aktivna vloga. Zato je nekaj časa zorela ideja o povezovanju učiteljev v projekt, v katerem bi se s socialno kompetenco otrok natančneje seznanili. Vedeli smo, da se lahko naslonimo na različne vire, le redki pa se nanašajo na šolski kurikulum in dejavnosti, v povezavi z njim.

Vživiljanje v skupnost je težavno za slehernega učenca kot tudi sicer za vsakega človeka. Ni dvoma, da smo družbena bitja, ampak »družba« je tako zelo različna in spremenljiva, da z njo nikoli ne pridemo na konec. Eni učenci imajo težave zato, ker le-te nenehno ponotranjajo in so zato plahi, negotovi, nerazpoloženi, jokavi in osamljeni. Drugi jih pozunanjijo in so agresivni, jezni, egoistični, neubogljivi.



## Socialni vidik pouka

Nekoč smo si pomagali z » modeli temperamentov« in skušali obnašanje ljudi razumeti tako, da smo jih razvrstili med sangvinike, kolerike, melanholike in flegmatike. Danes upoštevamo več razsežnosti temperamenta in na podlagi aktivnosti, odzivnosti, čustvovanja, družabnosti itd. prepoznavamo učence kot lahko vzgojljive (dobrovoljne, optimistične, prilagodljive – takih je 40 odstotkov), težavne (zlovoljne, trmaste, neprilagodljive – takih je 10 odstotkov), počasne (15 odstotkov), preostalih 35 odstotkov pa ni mogoče razporediti (Chess, Thomas, 1996, 31).

Danes poznamo več ključnih smeri in modelov, ki skušajo pojasniti odnose med učenci in učitelji in različne vidike, ki iz teh odnosov izhajajo v različnih obdobjih šolanja. Danes je tudi jasno, da socialno vedenje pomembno vpliva na učne dosežke. (Košir, 2013)

Trudim se pripraviti takšno učno okolje, ki upošteva opisane razlike, saj bi njihovo zanemarjanje le še povečalo težave učencev pri njihovi socializaciji in se negativno pokazalo pri učenju.

Presenetljivo je, kako zgodaj se začne oblikovati tudi učenčeva osebnost, ki je veliko več od temperamenta in se izraža kot slog obnašanja, samobvladovanje, zavestno prilagajanje itd. Že v prvi triadi so učenci samosvoje in enkratne osebe, z dobrimi in slabimi vedenjskimi značilnostmi, s katerimi se mora učitelj seznaniti, ker nosijo v sebi kal tveganja za poznejše socialne motnje. Pouk na tej stopnji je neprekinjeno pogovarjanje z učenci, iz katerega lahko sami razberejo možnost, da so

- aktivni ali neaktivni,
- urejeni ali neurejeni,
- odkriti ali neodkriti,
- prilagodljivi ali neprilagodljivi,
- pozitivni ali negativni,
- gostobesedni ali molčeči,
- vpleteni ali nezainteresirani,
- neobčutljivi ali vznemirjeni.

Kar hitro si o tem izoblikujejo tudi pojme in sliko socialnega konteksta razredne skupnosti in sebe samih »v statusni hierarhiji, v odnosih med učenci, o pomenu tekmovanja in sodelovanja ter o prijateljstvu« (Pellegrini, Blatchford, 2000).

## Socialna kompetenca učencev

O socialni kompetenci učenca sklepamo na podlagi opažanja, kako shaja sam s seboj in z drugimi v skupnosti. Ob soočenju s socialno nalogo znajo nekateri uporabiti svoje socialne sposobnosti in dosežejo želen učinek ter so obenem sprejeti od drugih.

Že v predšolski dobi je običajno obvladovanje lastnih odzivov, razlikovanje spolnih vlog, prepoznavanje značilnosti vrstniških skupin, izražanje naklonjenosti in zavračanja, sposobnost navezovanja stikov. Ob vstopu v šolo so prepoznavni samozaupanje, prijateljski odnos in pozitivne socialne lastnosti, kot so pripravljenost za pomoč, medsebojna naklonjenost, ugajanje drugim, občutek za humor itd.

Socialne kompetence so med najbolj poudarjenimi »kompetencami za 21. stoletje«, ki jih upošteva tudi primerjalna mednarodna raziskava PISA. To je razvidno iz sistemizacije kompetenc, ki jo navajata Rychen in Salganik (2003):

- interaktivna uporaba jezika, simbolov in besedil;
- interaktivna uporaba znanja in informacij;
- interaktivna uporaba tehnologij;
- vzpostavljanje dobrih odnosov z drugimi;
- sodelovalnost;
- upravljanje in razreševanje konfliktov;
- delovanje v okviru celovite slike;
- oblikovanje in vodenje življenjskih načrtov in osebnih projektov;
- zagovarjanje pravičnosti, interesov in potreb.

Na razvoj otrokovih socialnih kompetenc najprej vplivajo starši, pri katerih se naučijo navezanosti in čustvene kompetence. Od njih prevzemajo razumevanje in izražanje čustev ter prosocialno obnašanje. Emocionalna kompetenca je temelj socialne kompetence. Starši pogosto posegajo tudi v vrstniško druženje in s tem posredno vplivajo na razvoj socialnih kompetenc, ki se morajo razviti na tej ravni. Vedeti je treba, da se brez skupinskih iger z vrstniki socialna kompetenca ne more celostno razviti: ni posnemanja, nesebičnosti, obvladovanja agresivnosti, vedenjskih vzorcev, pogajalskih spretnosti, tovarštva in drugih socialnih momentov, ki jih je težko pogrešati.

Socialnih kompetenc ni mogoče ocenjevati zunaj širokega družbenega konteksta, laboratorijsko. Opazovati jih je treba kot preplet čustvovanja, spoznanj in obnašanja. Videti jih je treba pri reševanju realnih težav, v dejanskih odnosih z vrstniki. O tem se je treba pogovarjati na način, da se učenec sam izjasni o svojih socialnih izkušnjah, da si vrstniki prisluhnejo med seboj in da svoja opažanja pove tudi učitelj.

Desetina učencev je socialno nekompetentnih in vedno naletijo na odklanjanje v svojem socialnem okolju, vendar je mogoče to stanje z ustreznim socialnim učenjem občutno izboljšati. Naučiti jih je treba zelo elementarnih stvari kot so:

- sprejemati pogled iz oči v oči,
- spoštovati telesno nedotakljivost drugega,
- razumeti običajno gestikulacijo ljudi,
- sodelovati v smiselnem pogovoru,
- dojemati občutke drugega,
- izkazovati naklonjenost,
- razumeti in upoštevati skupnostna pravila,
- prilagajati obnašanje različnim situacijam.

V razredu lahko uporabimo več različnih strategij socialnega učenja:

- učenje v konkretni življenjski situaciji;
- učenje na primerih iz književnosti;
- učenje z analizo dogodkov, pri katerih se je potrdil pomen socialne kompetence;
- učenje z oblikovanjem zgodb, v katerih je odločilna socialna kompetenca;
- učenje s primeri socialne kompetence pri računalniških igrah in spletnem komuniciranju, še posebej na družbenih omrežjih.

## Metakognitivne sposobnosti mlajših učencev

Najzahtevnejša oblika mišljenja je mišljenje o mišljenju ali metakognicija. Ali lahko rečemo, da učenci prve triade osnovne šole temu niso dorasli in da je raziskovanje v tej smeri nesmiselno?

Podlaga samorefleksije je samokritičnost, ki si jo je treba pridobiti z izkušnjo, katere na samem začetku šolanja ne moremo pričakovati.

Stvari je zapletel Lev Vygotsky (2010) z odkritjem, da brez metakognicije ni učenja. Otroci pa se učijo že pred vstopom v šolo in potemtakem obvladajo vsaj nekaj samokritičnosti, torej tudi metakognici-

je. Ob podpori odraslih se jim že kar lepo svita, da je iznad (meta) opaženega še nekaj več in da stvari pač niso čisto takšne, kot jih zaznavamo na prvi pogled. Ob vstopu v šolo zanesljivo že imajo določeno metakognitivno strategijo, ki jim omogoča, da postavljajo vprašanja, predvidevajo dogajanje, preverjajo ugotovitve in popravljajo svoja spoznanja ter dvomijo o njih. O tem se lahko prepričamo takoj, ko z njimi navežemo pogovor.

Prav otrokov pogovor je pri vsem tem bistvenega pomena, ker si z njegovo pomočjo ureja pomnjenje (notranja funkcija govora), na drugi strani pa sporoča svoje misli drugim (zunanja funkcija govora). Razlikovanje obeh funkcij je znak metakognicije. Obe sferi povezujejo vprašanja: O čem se sploh pogovarjamo? Ali o tem že kaj vem? Kaj je drugače od že znanega?

Učitelj mora spodbujati tako spraševanje, ker je to prag za učenje. Medij učenja je pogovor – matematični pogovor, glasbeni pogovor, literarni pogovor itd. Otrokov govor je njegov način tvorjenja konceptov, s pomočjo katerih lahko potem kritično ocenjuje lastno mišljenje, ga reflektira. Tako nastane metakognicija, ki jo poznejše obvladanje branja in pisanja močno pospeši.

Čeprav poudarjamo pogovarjanje, verbalizacija ni edina in izključna pot do metakognicije, ampak jo je mogoče doseči na podlagi vseh »sedmih inteligenc« Howarda Gardnerja. Le naše znanje o njih je zelo različno, pretežno nezadostno, zato se najraje opiramo na govor. Kaj pa vemo o otrokovih vizualnih ali glasbenih in gibalnih konceptih? Vsekakor pa je treba poskusiti tudi z drugimi oblikami »pismenosti«, saj nam informacijska in komunikacijska tehnologija dopuščata večpredstavnost, ki je zdaj v šoli še zelo slabo izkoriščena.

## Metakognicija in socialne kompetence

Pogoj metakognicije je razlikovanje koncepta od stvari, ki je težavnejše v primerih, ko gre za težko pregledne in kompleksne stvari. Socialna razmerja gotovo sodijo med najbolj zapletena stanja, s katerimi se spoprijemamo. O njih si težko ustvarimo jasne pojme.

Neizogibna je učiteljeva opora (odranje), ki učencu pomaga:



- prepoznati socialni problem in njegove sestavne elemente;
- predstaviti problem na mentalnem zemljevidu že znanih socialnih situacij;
- zastaviti korake na poti do razjasnitve (rešitve) problema;
- ugotoviti, kaj smo se naučili iz celega postopka.

Spet je odločilno pogovarjanje – glasno razmišljanje – o socialnih težavah. Najprej se mora s tem izkazati učitelj sam, ki uvede v pogovor primerne in dovolj razumljive koncepte za pojasnitev problema. V pomoč je nekaj elementarnih vprašanj, ki jih lahko vsi berejo s plakata:

- Kaj hočemo spoznati?
- Kaj o tem že vemo?
- Kaj je glavna težava?
- Kaj nam bo pomagalo?
- Kaj smo odkrili?
- Kaj nas je najbolj navdušilo?

Na ta način nas pogovor pripelje do posplošitev, na katerih si učenci lahko zgradijo koncepte o socialnih kompetencah. Bistveno je, da do metakognicije prihajamo skozi sodelovanje, z upoštevanjem ciljev, znanja in prepričanj drugih ljudi. Obstaja sicer implicitna metakognicija, ki nas usmerja, ne da bi se tega zavedali. Toda človek se od drugih bitij razlikuje po eksplicitni metakogniciji, ki jo sproža načrtno kot podlago kolektivne akcije. Ko takšna akcije steče, pa sama povratno krepi metakognicijo. Nove raziskave razkrivajo tudi nevrološko podlago teh procesov (Frith, 2012).

## Projekt razvijanja socialnih kompetenc pri najmlajših učencih

Nekaj učiteljic treh osnovnih šol v Mariboru, OŠ Kamnica, OŠ Franca Rozmana Staneta in OŠ bratov Polančičev Maribor smo se v temo razvijanja socialnih kompetenc pri najmlajših še posebej poglobile. Odločile smo se, da prijavimo razvojni pedagoški projekt, izmenjamo izkušnje in skupaj poiščemo način, s katerim bi lahko v okviru obstoječega učnega načrta sistematično razvijali opisane metakognitivne sposobnosti. Za izhodišče nam je bila izkušnja, ki smo si jo pridobili pred ne-

kaj leti, ko smo obiskali Osnovno šolo v Varnamöju na Švedskem.

Na Švedskem so takrat uvajali program socialnih kompetenc in bili smo priča preizkušanju prvega didaktičnega gradiva v začetnih razredih osnovne šole. Ponudila se nam je priložnost dodatnega poglobljanja s pomočjo ravnateljice tamkajšnje šole Terezija Pšajd, ki se je po upokojitvi vrnila v Slovenijo.

Preizkus je potekal tako, da so razvijanju socialnih kompetenc v prvem razredu osnovne šole namenili posebne učne enote. Za to so imeli na voljo učbeniško gradivo in priročnik za učitelje, pripravljeno v okviru švedske strokovne podporne mreže. Tako sta potekala tudi spremljanje in evalvacija.

Socialno učenje je bilo zgrajeno na sistematičnem zaporedju konceptov, pri čemer njihovo preskakanje ni bilo dopustno. Prevladujoča oblika je bila izkustveno učenje in pogovor. Učenci so imeli priložnost na različne načine izraziti svojo izkušnjo o obravnavanem konceptu: risba o prijateljstvu, pesem o sreči, zgodba o žalosti in tako dalje. Take eidetske predstave so potem skozi pogovor interpretirali oziroma reflektirali. Pomembni so bili vedenjski vzorci, kot je pozorno poslušanje drugega, pogled iz oči v oči in podobno. Program so izvajali skozi vse šolsko leto.

Naš projekt je neprimerno skromnejši, saj si nismo mogli vzeti enakega obsega časa niti za priprave, niti za izvedbo socialnega učenja. Edina možnost, ki jo imamo, je da tematiko vključimo v obstoječo razporeditev časa v predmetniku in teme v učnem načrtu, priprave pa smo si učiteljice naložile prostovoljno. Pridružili smo se Inovativnim projektom Zavoda republike Slovenije za šolstvo in smo deležni podpore svetovalcev. Za primer navajamo učenje dveh socialnih konceptov – sočutja in tekmovalnosti:

### Koncept sočutja

V skupinski dinamiki razreda se pogosto dogaja, da je kakšen od učencev tako ali drugače prizadet in potreben posebnega razumevanja in pomoči. Lahko gre za trenutno težavo, opaznejšo poškodbo, posebna stanja v družini (bolezen, smrt), učno težavo in podobno. V takih primerih se lahko pri učencih v razredu pojavijo različni odnosi, kot so na primer neobčutljivost, škodoželjnost, zaželen vzorec vedenja pa je sočutje. Učenje koncepta

sočutja vedno začnemo z uzaveščanjem o opisanih situacijah, ki jih v življenju razredne skupnosti nikoli ne manjka. To poteka skozi pogovor, ki ga učiteljica usmerja na način, ki pripelje do čim bolj celovitega opisa konkretnega pojava. Učence spodbudi, da navedejo in opišejo še več podobnih situacij. Pomembno je vprašanje, ali ne sočustvujejo zgolj zato, ker v težavah vidijo sami sebe, kar bi pomenilo, da gre pri sočutju za egoizem. Šele, ko presežejo tako razumevanje, so učenci na pragu pravilnega dojetja socialnega koncepta sočutja. V nadaljevanju pogovora skupno definiramo sočutje preizkusimo v vsakdanjem dogajanju in na ta način utrdimo razumevanje koncepta. Tudi pozneje se še večkrat vrnemo na to temo, ko se soočimo s podobnimi situacijami in ob tem utrjujemo metakognitivno raven socialne kompetence.

### Koncept tekmovalnosti

Tudi ta socialni koncept se v razredni skupnosti pojavlja nepretrgoma in v različnih oblikah. Nedvomno gre tudi za odraz razmer v družbenem okolju, v katerem je zelo pomembno biti prvi in zmagovalec. Najpreprostejša situacija, ki smo jo lahko opazovali in opisali, je pogosto postavljanje v vrsto. Kdo bo stal na čelu vrste? Čeprav ta položaj ne prinaša nobene vidne koristi, je prerivanja na preteg, razlog pa je zgolj čista želja biti pred drugimi. To je že izhodišče za zanimiv in ploden pogovor. Skupaj se odločimo za načine, ki preprečujejo nasilnost. Dogovorimo se za pravila razporejanja v vrsto, na primer po abecednem redu priimkov, po velikosti ali po drugih dogovorjenih merilih – recimo »učenec dneva« na prvem mestu. Učenci usvojijo koncept tekmovalnosti,

pri katerem so vedno upoštevana tudi družbeno pravila. Tako je tudi v »zdravem« športu, pri šolski uspešnosti in tako bi morale biti v življenju nasploh. Tudi pri tem socialnem konceptu imamo opraviti s splošno izkušnjo, ki pa jo ljudje v družbi poredkoma kritično reflektirajo. S socialnim učenjem vplivamo na to, da si učenci oblikujejo metakognitivno raven socialne kompetence.

## Za konec

Zavedam se, da je razvoj socialnih kompetenc v povezavi z metakognitivno ravno mišljenja zelo zahteven izziv zame kot učiteljico. Zahteva veliko znanja in (samo)refleksivnost lastnih vzorcev vedenja. Nedvomno pa že prvi koraki zelo pomembno vplivajo na kakovost učnega okolja in motiviranost vseh udeležencev učnega procesa, kar samo po sebi kliče po nadaljevanju opisanih prizadevanj in vabilo k sodelovanju. ■

#### Literatura in viri

1. Chess, S., & Thomas, A. (1996). *Temperament*. New York: Routledge.
2. Frith, D. Ch. (2012). The role of metacognition in human social interaction. *Philosophical Transaction of the Royal Society*. Vol. 367, št. 1599, str. 2213–2223.
3. Košir, K. (2013). *Socialni odnosi v šoli*. Maribor: Subkulturni azil Maribor.
4. McCall, R. (1990). Infancy research: Individual differences *Meril-Palmer Quarterly*. Vol. 36, št. 1, str. 141–158
5. Rychen, D. S., & Salganik, L. H. (ur.) (2003). *Key competences for a successful life and a well-functioning society*. Göttingen: Hogrefe & Huber.
6. Vygotsky, L. (2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL.



## STOL 2

Na delavnici smo na kratko predstavili razvoj stola skozi zgodovino, spoznali najbolj znane, zanimive in nenavadne stole ter različne oblike in materiale, iz katerih so narejeni. Nato smo izdelali modele stolov in nekaj takšnih, na katerih je bilo mogoče tudi sedeti.

Delavnica je bila izvedena 3. 4. 2011 v Muzeju za arhitekturo in oblikovanje v Ljubljani pod vodstvom arhitektk Ule Vehovar Kenda in Mojce Mihailovič (Kubus interjer).







Tina Pajnik  
Osnovna šola Vide  
Pregarč Ljubljana

# Klasična pravljica – nosilka vrednot

**Povzetek:** Otroci že v predšolskem obdobju spoznajo pravljico. Klasična pravljica vsebuje določene zakonitosti, ki jih učenci prepoznajo že v prvem razredu. Od učitelja je odvisno, kako bo pravljico dogajalno okolje in čas nadgradil v širše okolje ter prepoznal stereotipe. Učenci spoznavajo značilnosti klasičnih pravljic po celotni vertikali vse do devetega razreda. Grimmove pravljice so stare približno 500 let, a so še vedno zelo aktualne. Z zgodovinskim ozadjem pravljice so se ukvarjali tudi znanstveniki. Med njimi je najbolj znan Jack Zipes, ameriški raziskovalec. Ugotovil je, da se je skozi zgodovino ciljno občinstvo spreminjalo, zato se je vsebina pravljice tudi spreminjala. Klasične pravljice so nosilke vrednot in vzorcev, po katerih posegamo še danes. V prispevku so predstavljene dejavnosti, ki učencem omogočajo pravljico doživeti na drugačen način. **Ključne besede:** pravljica, nosilka vrednot, stereotipi.

**Classical fairy tale – a carrier of values. Abstract:** Children get to know fairy tales in the pre-school period. A classic fairy tale contains certain principles that students identify in the first grade. It depends on a teacher how the fairy tale's environment and time frame are expanded into the wider environment and how stereotypes are identified. Students learn about the characteristics of classic fairy tales students across the vertical until the ninth grade. Grimms' tales are about 500 years old, but still very relevant. Several scientists have dealt with the historical background of fairy tales, the most famous of them was Jack Zipes, an American scholar. He noted that their target audience has been changing throughout the history. Therefore, the content of fairy tales changed as well. Classic fairy tales preserve values and patterns which are still applied today. The article presents activities that enable students to experience a fairy tale in a different way. **Keywords:** fairy tale, bearer of values, stereotypes.

## Uvod

S pravljico se otrok sreča že v predšolskem obdobju. Velike ilustracije, barvne slikanice, pravljичni ton in doživeto pripovedovanje o pravljичni deželi je za otroke zanimivo. Prva pravljična potovanja so razburljiva, vzbujajo radovednost, širijo besedni zaklad, omogočajo spoznavanje novih besednih zvez, dajejo občutek varnosti, lahko pomenijo rutino pred spanjem ali vsakodnevno družinsko srečanje. Otroci s poslušanjem ustvarijo svoj nekoč in nekje, začutijo konflikt v črno-belem pravljичnem svetu in že v prvih razredih osnovne šole prepoznajo sporočila, ki jih pravljice nosijo. Sporočila in vrednote so včasih zelo prepoznavne, spet nekatere pravljice pa med vrsticami ponujajo celo paleto vrednot in stereotipov, o katerih moramo temeljito premisliti in jih predvsem ozavestiti.

## Pravljica v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci spoznajo značilnosti pravljice, kar je predpisano z učnim načrtom za slovenščino (Poznanovič Jezeršek 2011, 15):

- prepoznavajo prvine pravljice: formalni začetek in konec, preteklik, pravljični ton;
- prepoznavanje in analiza književnih oseb;
- prepoznavanje književnega prostora in časa;
- prepoznavanje dogodkov in teme.

Vloga učitelja ni enostavna. Zmotno je misliti, da v okviru priprave prebere slikanico, pripravi deset klišejskih vprašanj tipa: Kdo nastopa v pravljici? Poimenuj dobre in slabe osebe. Katera književna



oseba ti je bila najbolj všeč? Nato izbere likovno tehniko in sledi upodabljanje po navadi glavne književne osebe v predpisanih okoliščinah. V takšnih primerih se čarobnost in življenjski nauki pravljličnih svetov izgubijo v poustvarjanju risanih junakov, ki jih otroci na nezavedni ravni ponotranjijo.

## Ozadje klasičnih pravljic

Bistvo pravljličnih besedil so vrednote. Da bi lažje razumeli pomen pravljic, je treba vedeti, kako so nastale, kako se je ciljno občinstvo z leti spreminjalo in kakšne vrednote so nosile prve podobe književnih junakov.

Ameriški znanstvenik Jack Zipes, ki desetletja proučuje pravljice, je v svojem delu *Fairy tale as myth, myth as fairy tale* (Pravljica kot mit, mit kot pravljica) zapisal, da se je zanimanje za ljudska izročila začelo že v 15. stoletju, ko je tisk omogočal zapis ljudskih pripovedi. Kot eno prvih evropskih držav, ki se je začela ukvarjati s pravljico, Zipes navaja Italijo (Zipes 2012, 15) v času, ko smo v Sloveniji dobili prvo tiskano knjigo Primoža Trubarja. Prvi zapisi pravljic segajo v Francijo, kjer je aristokratska salonska družba popularizirala pravljico. Charles Perrault, Madame D'Aulnoy in drugi so začeli izdajati prva tiskana besedila. Pripovedovanje pravljic v 17. stoletju je povečalo zanimanje in populariziralo zbiranje ljudskih pravljic, ki so začele izhajati v tiskani obliki po celotni Evropi. Pripovedovanje v salonih je ženskam omogočalo, da so si začele zgodbe zapisovati. Zgodovina pravljic za otroke se začne s pravljicami, ki so si jih pripovedovali odrasli. Zipes odkriva prve pravljice za mladino šele po letu 1756, ko je bila izdana *Lepotica in zver* v različici Madam Le Prince de Beaumont, čeprav je nastala že mnogo prej v aristokratskih salonih (Zipes 1993, 25). Prav *Lepotica in zver* naj bi bila prva pravljica za mladino, saj je vsebovala dober nauk za mlada dekleta, ki se bodo možila. Šele v začetku 19. stoletja se je zanimanje za pravljico vzbudilo po drugih evropskih državah, sploh v Nemčiji, ki je z bratoma Grimm dosegla vrhunec zanimanja za pravljice (Zipes 1993, 12). Od obrednega pripovedovanja preko salonskih pravljličnih pripovedi, ki so imele učinek na skupino poslušalcev, je šele tisk naredil premik in omogočil bralcu individualno doživljanje posamezne pravljice. Le peščica pismenih je

sprva prebirala prve tiskane pravljice, ki so bile pisane v visokem jeziku, ki je bil simbol vladajočega razreda (Zipes 1993, 13).

Zipes svoje raziskave nadgradi z idejo, da je pravljica v resnici mit (Zipes 1993, 5). Da bi pravljica preživela tisočletja, stoletja, desetletja, se je morala prilagoditi in posvojiti določene vzorce, ki jo bodo naredili večno. Vsaka pravljica, ki bi rada postala večna, mora postati mit. Proces ti. *mitizacije*, kot ga poimenuje Zipes, spominja na vrnitev v mitični čas, na kolektivno nezavedno in arhetipe, ki spreminjajo pravljico v mit. S svojimi ponavljajočimi vzorci so se zasedle v polje nezavednega in bralca prepričale, da so mit. Najbolj znane klasične pravljice, pravljice bratov Grimm, so se ohranile in postale del učnih načrtov po vsej Evropi.

»Pravljice niso otrok današnjega časa. Nastale so, ko je arhaična plemenska družba razpadla in se je mit ločil od rituala.« (Goljevšček 2006, 43.) Struktura pravljice ostaja enaka skozi stoletja. Vzorec, ki se ponavlja, ima po Goljevščkovi štiri stalnice (prav tam, 43):

- **izročnost** – pravljlični junak je vržen v svet, izbran je od višjih sil in izročen v svet;
- **selstvo** – odhod od doma in oživetev mitskega rituala;
- **zajedavstvo** – pravljlični junak ne proizvaja hrane, obleke in drugih dobrin, ampak jih vzame;
- **milenarizem** – vzpostavitev »zlate dobe« in ciklično razumevanje časa.

Štiri stalnice pa velja dopolniti s čudežnimi predmeti, tipičnim začetkom in koncem, ponavljanjem, neznanim dogajalnim prostorom in časom in črno-belo tehniko pisanja, saj so književni liki tipi (brez individualnih značilnosti). Klasične pravljice naj bi se dogajale v eni dimenziji, v mitičnem času, na ravni čudežev, kjer ni preskoka iz doživljajskega v domišljjski svet. Klasična pravljica v celoti poteka v mitičnem ali pravljličnem času. Šele avtorske pravljice dodajajo drugo dimenzijo, razločevanje in magični prehod iz primarnega časa v sekundarni (npr.: Moj dežnik je lahko balon, ki ima že značilnosti kratke fantastične pripovedi). To pomeni, da se pravljica vedno dogaja nekoč in nekje, glavna književna oseba je vedno dobrega srca, zaradi višjih sil (sirota, izobčenec) mora od doma. Pravljlična oseba je tako mila in dobra, da ne more biti povzročitelj konflik-

ta. Že samo to, da obstaja, je dovolj, da se nekje pojavi slaba književna oseba (npr. Sneguljčica, Pepelka). Nato odide od doma, kjer je prepuščena na milost matere narave, ki jo vzame pod okrilje. Nato se konflikt sam od sebe razreši, glavna književna oseba se poroči in živi srečno do konca svojih dni, medtem ko je slaba književna kaznovana (propade, izgubi, umre) za kazen, ker je takšna kot je – slaba. Navidezno enostavno, vendar je ozadje bolj zapleteno. Konflikti v pravljicah so resnični, le da so postavljeni v izmišljeni čas in prostor, da so lažje rešljivi. Osrednji konflikti sodobnega časa so namreč odnosi. Pravljičice, tako klasične kot avtorske, ohranjajo večne težave človeštva. Odnosi v različnih socialnih okoljih, tekmovanje, karijera, skrb za ohranitev premoženja ali statusa v družbi, iskanje pozornosti, večne lepote, mladosti, materialnih dobrin. So se v petstotih letih odnosi tako spremenili, da se več ne ukvarjamo z vsem naštetim? Plakati, reklame in oglasi postavljajo v ospredje lepoto, mladost, zdravje. To se še vedno trži. Sodobni človek se še vedno ukvarja z istimi vprašanji. Zato je pravljica še vedno aktualna.

## Prepoznavanje stereotipov in nezavednih vzorcev

Grimmove pravljice so bile najprej upodobljene v knjigah, nato v risanih filmih, potrošniško naravnana družba je poskrbela tudi za motive književnih oseb na papirniškem materialu in na šolskih potrebščinah. Družba je poskrbela za razvrstitev pravljičic, saj domišljajska podoba književne osebe, npr. Pepelke, Sneguljčice, Trnuljčice, na nezavedni ravni začne sovpadati z risanimi junaki, ki delujejo na osnovi stereotipa »princeske«. S tem se ustvari stereotip visoke, lepe, nedolžne, dobrosrčne, dolgolase deklice, ki hrepeni po pravljичni ljubezni. Oblikovanje takšnega stereotipa pa je sporno, saj na eni strani proizvaja bodoče otrošnike, na drugi strani pa razvrstitev književne osebe kot nosilce vrednot.

Pravljične junakinje so nosilke dobrih vrednot. So lepe zato, ker so dobre. Njihova lepota se odraža skozi njihovo dobroto. Postavljene so pred izzive (Zipes 2006, 100):

- soočajo se s smrtjo matere, očeta, ali obeh staršev,
- živijo v enostarševski družini,

- oče se znova poroči, v družino pride mačeha,
- soočanje s pozicijo moči: mačeha ali polsestra bo nasledila imetje,
- pridobivanje ali ohranjanje družbenega statusa (dedovanje, poroka).

Zipes se dotakne vsake pravljice posebej in spregovori o ozadju pravljичnega besedila. Pepelka govori o otroški zlorabi in o skrbi deklice, ki se sprašuje, kaj se ji bo zgodilo, ko se njen oče znova poroči (Zipes 2006, 115). Sneguljčica se sooča z mačeho, ki ne želi konkurence v socialnem in materialnem pogledu (Zipes 2006, 135). Lepotica Zala je posebitev pokorne žen(usk)e (Zipes 2006, 140). Kot najbolj priljubljeno pravljico Zipes imenuje Janka in Metko, osrednja tematika pravljice pa je lakota, zapustitev in preživetje otrok (Zipes 2006, 196). Zipes navaja, kako so se pravljice s prevodi spreminjale in kako sta brata Grimm priredila pravljice, da bi bile ustreznejše za otroško populacijo. Konec pravljice se je spremenil v srečnega, vlogo biološke matere pa je nadomestila mačeha, tabu tematika je bila zakrita s simboli (kolovrat, rdeča kapica).

## Ustvarjalne dejavnosti po obravnavi

S tega vidika je za učitelja zelo pomembno, da prepozna potrebe otrok v razredu in obravnava pravljичna besedila kot izhodišče vrednot. Načinov, kako se pravljica vpleta v pouk, je veliko. Našteti so nekateri primeri, ki so se v praksi izkazali za uspešne:

### 1. Intervju književne osebe

Intervju je med otroki zelo popularen. En učenec je intervjuvanec in predstavlja književno osebo. Drug učenec je novinar, ki pripravi vprašanja. Z vključevanjem večjega števila »novinarjev« se lahko priredi tiskovna konferenca. Najzanimivejše odgovore pridobimo z intervjuvanjem slabe književne osebe, saj igralec razkrije motive za ravnanje. Npr. Mačeha na vročem stolu.

### 2. Narobe pravljica

Učenci pisno ali ustno tvorijo pravljico, kjer se dva književna lika srečata in zamenjata pravljici. Npr. Pepelka in sedem palčkov, Rdeča kapica in čarobno ogledalo. Glede na razvojno



stopnjo lahko oblikujejo pravljico individualno ali v skupini. Pravljico lahko ilustrirajo in predstavijo sošolcem.

### 3. Pravljica antijunaka

Učenec napiše, prebere ali ilustrira pravljico, kjer je glavni junak hudobna književna oseba. Učenec spremeni zorni kot dogajanja in razkrije vzroke za dejanje. Npr. Mačeha pripoveduje.

### 4. Zamenjava pravljicnih predmetov

Učenci izžrebajo eno književno osebo in en pravljicni predmet, ki ju povežejo v besedilo. Osredotočijo se na delovanje in uporabnost čarobnega predmeta v drugih okoliščinah. Npr. Sneguljčica obuje čeveljček.

### 5. Priredbe klasičnih pravljic

Učitelj učencem predstavi nabor književnih besedil, ki priredijo klasično pravljico. Npr. Roald Dahl: Odvratne rime. Učenci sami ustno ali pisno sestavljajo priredbe, tako da spremenijo dogajalni čas in/ali dogajalni prostor. Svoji pravljici poiščejo ustrezen naslov.

### 6. Analiza ilustracij

Učenci primerjajo ilustracije istih pravljic iz različnih slikanic. Ogledajo si čim več različnih ilustracij in spoznajo, kaj vse lahko razberejo iz ilustracije (letni čas, barve, živali, vreme). Zanimive so učne ure, kjer učencem predstavimo samo ilustracije in jih seznanimo s podrobnostmi, ki ilustratorju omogočajo nadgraditi besedilo.

### 7. Prenos pravljice v sodobnost

Učenci samostojno ali v skupinah oblikujejo pravljico, kjer književni lik živi v 21. stoletju. Učitelj z spodbudo lahko pripravi nekaj izhodišč: npr. Pepelka na Facebooku, Princ v rdečem avtu, Mačeha in čarobni mobitel.

### 8. Vloga moških v pravljicah

Učenci analizirajo besedilo s pomočjo učitelja in poiščejo vloge moških likov v pravljicah. Učitelj jih spodbudi, naj povedo, kaj se je dogajalo z očetom, lovцем, s kraljem, princem. Učenci si izmislijo pravljico, kjer so glavne književne osebe moškega spola. Npr. Pepelček, Princ in sedem palčkov.

### 9. Kulturna zamenjava

Učenci tvorijo pravljico v drugačnem dogajalnem prostoru. Razmišljajo, kako bi potekala pravljica, če bi glavna književna oseba živel

na Kitajskem, v Afriki, v puščavi, v tropskem gozdu, in kako bi se čarobni predmeti in vsakdanje stvari spremenile na podlagi novega okolja. Npr. Janko in Metka na leteči preprogi.

### 10. Srečen konec tudi drugače

Učenci tvorijo pravljico, kjer se pravljica ne konča s poroko ali s slavljem. Razmislijo o drugačnih koncih, ki so lahko srečni in uporabijo svoje zamisli, ki jih lahko tudi ilustrirajo in predstavijo sošolcem. Npr. Volk obiše Indijo Koromandijo.

Razredne učiteljice in učitelji imajo pri obravnavi pravljicnih besedil veliko možnosti, saj lahko povezujejo besedila z drugimi vsebinami in vključujejo nove pojme, besedne zveze ali vrednote v druge predmete. Ravno medpredmetna povezava naredi pravljico bolj življenjsko. Seveda je pri tem treba paziti, da se presežejo stereotipi in da se vsebine vpletejo v socialno mrežo razreda. Učitelj v okviru književne vzgoje lahko povezuje čarobne predmete v neko geografsko okolje, vpeljuje glasbene in likovne elemente, ne more pa književnega dela poenostaviti in ga primerjati z značilnostmi gozda. Pri medpredmetnih povezavah lahko učence navajamo na »branje med vrsticami«, tako da opazujejo ilustracije in iščejo povezave z dogajalnim časom ali prostorom, da upodobijo svoje pravljicne svetove, oblačila, obutve, predmete. Učenci hitro povežejo pojme iz zgodovinskega ozadja s pravljicnim življenjem. Tako znajo ob ilustraciji povedati, kakšen je gozd, kakšna je kočija in kakšno je življenje na gradu.

## Sklep

Zgodovina pravljicnih besedil je bogata in zanimiva. Književnost je skozi zgodovino vedno nastajala v korak z družbenimi spremembami. Danes z obravnavo pravljice dosegamo cilje v učnem načrtu. Vendar je treba imeti pred očmi širšo sliko. Pravljicna besedila so nekoč bila sredstvo moči, sredstvo zapeljevanja, sredstvo vzgoje, sredstvo raziskovanja preteklosti. Pravljice so v primeru zgolj doseganja ciljev razvrednotene, saj izgubijo vso čarobnost, ki so jih je ohranjale skozi stoletja. Pravljicno je na drugi strani lahko sredstvo za razvijanje socialnih veščin, za premagovanje strahov, za pogovor o sebi in odnosih, v katere vstopamo. Pri načrtovanju književne vzgoje naj

bodo v ospredju entiteta pravljice, njeno zgodovinsko sporočilo in njene vrednote. Odprla se bodo številna vprašanja, ki bodo poglobila in nadgradila pouk slovenščine. ■

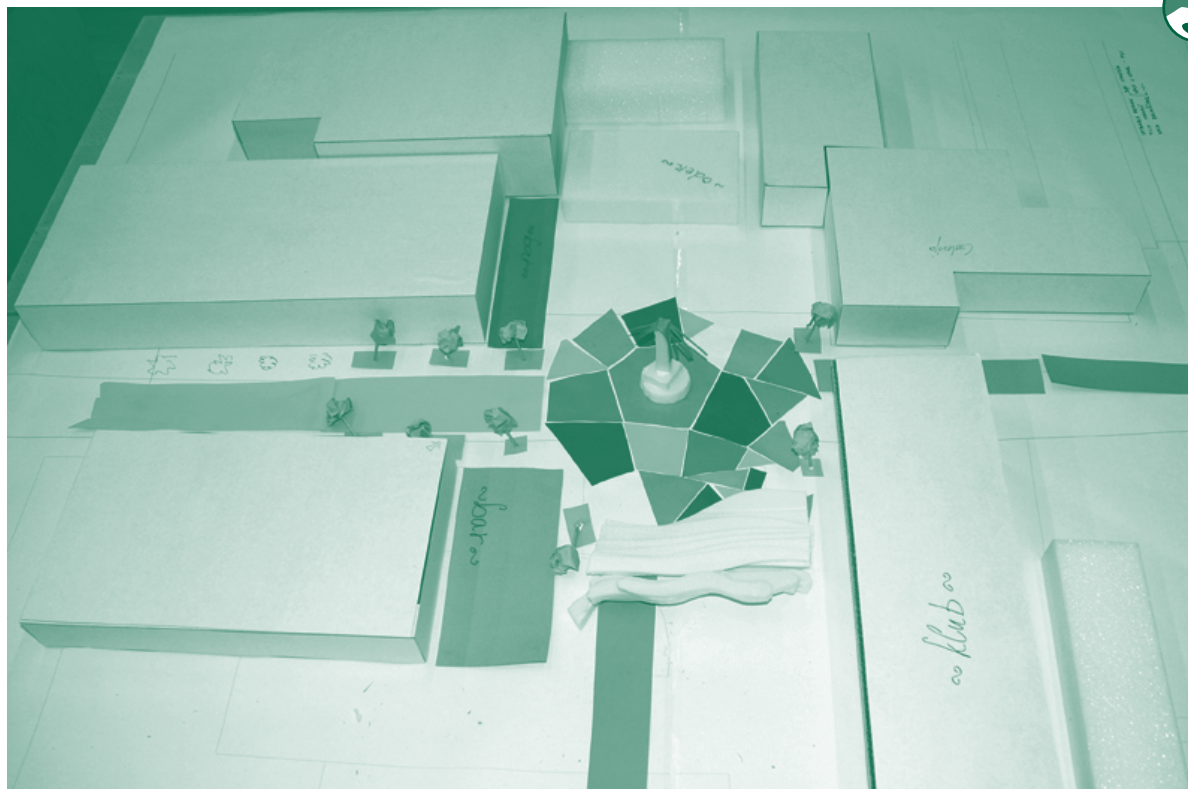
#### Literatura in viri

1. Goljevšček, A. (2006). Pravljice – okamnine ali žive oblikovalke? V: L. Lenče (ur.): Sedi k meni, povem ti eno pravljico. Za ohranjanje slovenskega izročila. Zbornik prvega simpozija pravljíčarjev. Priročnik pripovedovanja pravljíc I. Maribor: Mariborska knjižnica.
2. Goljevšček, A. (1991). Pravljice, kaj ste? Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Poznanovič Jezeršek, M. (2011). Učni načrt za slovenščino. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
4. Zipes, J. (2012). The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre. New Jersey: Princeton University Press.
5. Zipes, J. (2006). Why fairy tales stick: The evolution and relevance of a genre. London: Routledge.
6. Zipes, J. (1993). Fairy tale as myth, myth as fairy tale. Kentucky: The university press of Kentucky.

## PROSTOR SREČANJA

Na delavnici smo se seznanili s pozitivnimi praksami mestnih trgov po svetu in razmišljali o tem, kako bi lahko izboljšali prostore srečanja v mestu. Na modelu smo predstavili Bevkov trg v Novi Gorici, ki smo ga z zamislimi udeležencev preuredili v kakovostnejši in bolj družaben prostor.

Delavnica je bila izvedena 28. 1. 2011 v Kletni dvorani Goriške knjižnice Franceta Bevka v Novi Gorici pod vodstvom arhitektke Nataše Mrkonjič (Sadar Vuga Arhitekti).



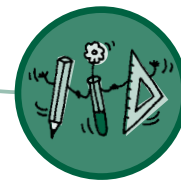


## PROSTOR SREČANJA

Na delavnici smo se seznanili s pozitivnimi praksami mestnih trgov po svetu in razmišljali o tem, kako bi lahko izboljšali prostore srečanja v mestu. Na modelu smo predstavili Bevkov trg v Novi Gorici, ki smo ga z zamislimi udeležencev preuredili v kakovostnejši in bolj družaben prostor.

Delavnica je bila izvedena 28. 1. 2011 v Kletni dvorani Goriške knjižnice Franceta Bevka v Novi Gorici pod vodstvom arhitektke Nataše Mrkonjič (Sadar Vuga Arhitekti).





# Interdisciplinarni pristop k obravnavi vsebine o času

Smiljana Žalik  
Osnovna šola Turnišče

**Povzetek:** V prispevku je predstavljen interdisciplinarni pristop k obravnavi vsebine o času v tretjem razredu. Poleg medpredmetnega povezovanja je bil poudarek pri delu v razredu tudi problemski pristop. Učenci so reševali predvsem matematične probleme, ki so bili povezani z vsakdanjim življenjem. Pri učnih situacijah smo uporabljali avtentična gradiva, izdelali modele ur, ki so učencem pomagale pri reševanju nalog, jih navajali na branje z razumevanjem. **Ključne besede:** interdisciplinarni pristop, medpredmetno povezovanje, problemsko usmerjen pouk, avtentična gradiva, problemske naloge iz vsakdanjega življenja. **Interdisciplinary approach to discussing the content on time. Abstract:** This article deals with interdisciplinary approach to discussing the content on time in the third grade. In addition to cross-curricular linking, problem-solving approach was emphasised during the classroom work. The students solved mainly mathematical problems related to everyday life. In the teaching situations, we used authentic material and we made clock models which helped the students to solve the problems. We also stimulated the students' ability for comprehensive reading. **Keywords:** interdisciplinary approach, cross-curricular linking, problem-oriented instruction, authentic material, problem-oriented tasks from everyday life.

## Uvod

Učni načrti za posamezni predmet vsebujejo cilje in vsebine, ki se med sabo povezujejo, nadgrajujejo in dopolnjujejo. Tako sem že na začetku šolskega leta načrtovala sklop Čas, kjer sem povezala vsebine in cilje različnih predmetov. Bistvo takega načrtovanja in izvajanja pouka je, da bi učenci znali povezati pridobljena znanja in spretnosti z različnih predmetnih področij in jih prenesti v reševanje nalog iz vsakdanjega življenja. Tako sem sledila načelu interdisciplinarnosti, ki je tudi eden od pomembnih vidikov kurikula 9-letne osnovne šole.

Zastavila sem si cilj, da tretješolčke naučim odčitati, brati, zapisati, meriti čas in računati z njim. Načrtovani sklop sem izvedla v enem tednu. Za vsak dan sem si zadala širši cilj, kaj želim učence v tem dnevu naučiti. Nato sem poiskala cilje in vsebine iz učnega načrta, ki se povezujejo z izbranim ciljem. Tako sem zajela cilje in vsebine matematike, slovenščine, spoznavanja okolja, likovno umetnost in šport. Ker stvari nisem želela

umetno nastavljeni, vseh ur v tednu in dnevu nisem izpeljala medpredmetno.

Predvidevala sem, da imajo učenci o načrtovani vsebini že veliko znanja, zato sem želela pouk izpeljati s čim več izzivi. Odločila sem se za problemski pristop. Pri svojem delu, zlasti pri pouku matematike, sem že prej izvajala problemski pristop, kot ga v svoji knjigi Priročnik za spoznavno usmerjen pouk predstavljata avtorici Mira in Majda Cencič. Pri usvajanju nove učne snovi, ki jo predstavljam v tem članku, sem učence peljala skozi naslednje faze reševanja problema (Cencič, 2002):

- izhodišče,
- vpeljava,
- reševanje,
- oblikovanje in posplošitev rezultatov,
- vrednotenje,
- transfer.

Izhodišče v reševanje problema je bila avtentična situacija, kateri je sledilo problemsko vprašanje. Nato so sledile posamezne dejavnosti, kjer so učenci ponovili predznanje in spoznali novo vsebi-



no, ki je bila potrebna za rešitev problema. Skupaj z učenci smo zastavili načrt reševanja in se dogovorili, kako bomo reševali. Učence navajam, da ob nalogi postavljajo vprašanja oz. podvprašanja. Reševali so učenci sami in tako samostojno prišli do rešitev. Pri samostojnem delu sem jih usmerjala in jim svetovala, kako naj si pomagajo. Vsak dan sem učencem zastavila novo problemsko vprašanje, ki je bilo rdeča nit našega dela. Problemsko vprašanje se je nanašalo na načrtovane splošne cilje posameznega dne, ki so vodili do tega, da bi učenci znali brati, meriti in zapisovati čas ter računati. Problemska vprašanja so se nanašala na matematične vsebine in vsebine spoznavanja okolja.

Na vsako problemsko vprašanje smo skupaj z učenci sestavili načrt reševanja, nato pa so učenci samostojno raziskovali. Po končanem delu smo tudi vrednotili rezultate o samem poteku reševanja.

Učitelji moramo učencem predstaviti različne strategije reševanja problemov.

Učenci so izpostavili tisto, kar so reševali zelo dobro, in drugo, kaj jim je delalo težave in bi bilo treba še uriti. Televizijski spored je bil bralno gradivo, iz katerega smo vsak dan izhajali.

## Potek dela po dnevih

### Prvi dan, ponedeljek

Globalni cilj: beremo in zapisujemo čas.

Medpredmetno povezovanje: SLJ, MAT, SPO in LUM.

Dan smo začeli tako, da sem se z učenci pogovarjala o njihovem preživljanju prostega časa. Kot eden izmed načinov preživljanja prostega časa je bilo omenjeno tudi gledanje televizije. Učencem sem razdelila nekaj originalnih televizijskih sporedov, ki so jih prelistali in ob njih odgovarjali na moja vprašanja.

Zastavila sem problemsko vprašanje: **Na kakšen način lahko zapišemo, kdaj se nekaj dogaja?**

Ob bralnem gradivu smo ponovili veliko snovi: zapis datuma, mesece, dneve, dele dneva ipd. Izhajala sem iz učne situacije, ki naj bi bila čim bolj življenjska in učencem blizu. Nato smo si podrobneje ogledali torkov televizijski program.

Ta dan sem vpeljala naslednje nove pojme: ura, minuta, branje ure dopoldne in popoldne, pomen velikega in malega kazalca ter mersko število,

Slika 1: Branje televizijskega sporeda



merska enota in merjenje časa. Da so učenci lažje sledili ciljem tega dne, so si izdelali vsak svoj model ure iz odpadne embalaže.

V dvojicah so si izbrali tri oddaje v različnih delih dneva in jih zapisali. Predstavili so, kar so zapisali, drugi učenci pa so spremljali pravilnost povedanega.

Preden smo ta dan končali pouk, smo se ob listanju televizijskega sporeda in ob stenskem modelu ure pogovarjali, katere televizijske oddaje si lahko ogledamo v popoldanskem času.

Slika 2: Predstavitev na stenskem modelu ure



### Drugi dan, torek

Globalni cilj: merimo in zapisujemo čas.

Medpredmetno povezovanje: MAT, SPO in ŠPO.

Naslednji dan smo se najprej pogovarjali o tem, katero oddajo so gledali po televiziji. Tako smo s pomočjo televizijskega sporeda, s prikazom na lastnih modelih ur in stenskem modelu ure ter



z zapisom na tablo ponovili obravnavano snov prejšnjega dne. Na vprašanje, kako vemo, kako dolgo je trajala oddaja, so eni učenci ugibali, drugi pa računali. Razložili so, da je začetek nove oddaje konec prejšnje oddaje.

Učence sem tokrat želela naučiti meriti in zapisovati čas trajanja različnih dejavnosti. Problemsko vprašanje tega dne se je glasilo: **Koliko časa izvajamo posamezne dejavnosti pri športni vzgoji?** Ob pogovoru smo skupaj z učenci oblikovali načrt za reševanje tega problemskega vprašanja.

Slika 3: Merimo in zapisujemo čas trajanja posamezne dejavnosti v telovadnici



Do rešitev so ta dan učenci prihajali izkušensko. Pri merjenju časa so si pomagali s svojimi modeli ur. Pred začetkom izvajanja posamezne dejavnosti smo pogledali na stensko uro, prikazali čas na modelih ur, nato izvedli dejavnost ter ob koncu spet pogledali na stensko uro. Nato smo s premikanjem velikega kazalca na modelu ur prešteli, koliko minut je trajala dejavnost. Čas začetka in konca dejavnosti so si učenci zapisali na učne liste.

V učilnici smo analizirali zapise na učnem listu in iskali še druge načine za merjenje časa trajanja neke dejavnosti (merjenje s štoparico, z računanjem).

### Tretji dan, sredo

Globalni cilj: računamo s časom

Medpredmetno povezovanje: MAT in SLJ

V sredo sem želela naučiti učence računati z merskim številom in mersko enoto. Ta dan sem namenila dve uri merjenju časa, in sicer: Največ

je bilo ciljev matematike, bralno gradivo pa je bilo vzeto iz slovenščine.

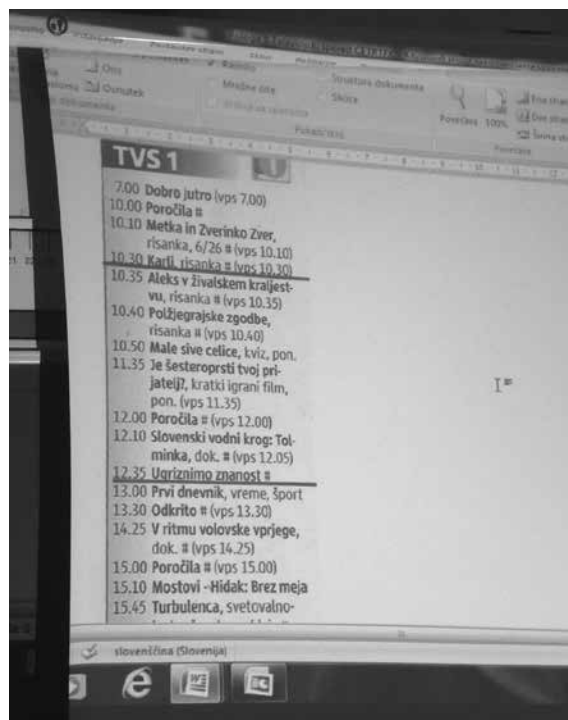
V izhodišču smo najprej preverili predznanje. Ponovili smo usvojene pojme: ura, minuta, pomen velikega in malega kazalca ter mersko število, merska enota in merjenje časa.

Učence sem vprašala: Koliko časa že traja pouk? To smo prikazali na izdelanih modelih ur in na stenskem modelu ure. Učenci so ob tem opisali premikanje kazalcev.

Problemska situacija, iz katere sem ta dan izhajala, je bil spet televizijski spored, ki smo ga v ponedeljek in torek že dodobra spoznali. Izbrala sem program Slovenija 1 in z rdečo podčrtala tri oddaje.

Učencem sem postavila problemsko vprašanje: **Katera oddaja traja najdlje?**

Slika 4: Televizijski spored SLO 1



Skupaj z učenci smo naredili načrt za reševanje problemske situacije:

1. razberemo začetek oddaje;
2. razberemo konec oddaje;
3. čas začetka oddaje prikažemo na modelu ure in s premikanjem velikega kazalca odčitamo čas do konca oddaje;
4. zapišemo račun;
5. zapišemo odgovor na vprašanje.



Naključno, s pomočjo sličic, sem učence razdelila v skupine po štiri. Vsak učenec je dobil svoj učni list. Spomnila sem jih na način dela v skupini, kjer naj se po potrebi posvetujejo in si pomagajo. Učenci so reševali problem v skupini. Znotraj skupine pa so se samoiniciativno odločali, če bodo reševali individualno, v dvojicah, v trojicah ali vsi štirje skupaj. Vsak učenec je imel svoj model ure, s katerim si je pomagal.

Pričakovala sem, da bodo učenci imeli težave pri odčitavanju časa konca oddaje. Vendar so učenci brez težav poiskali manjkajoči podatek.

Slika 5: Računanje časa trajanja televizijske oddaje



Vse učence sem povabila v krog, kjer smo skupaj vrednotili postopke reševanja problema in rezultate. Po pogovoru o poteku dela je en učenec dal pobudo, da bi lahko poiskali najdaljšo oddajo tega dne. Učenci imajo velikokrat dobre ideje, samo prisluhniti jim moramo. Hitrejši in zmožnejši učenci so to oddajo tudi poiskali.

### Četrty dan, četrtek

Globalni cilj: računanje s časom

Medpredmetno povezovanje: SLJ, SPO, MAT

Velik poudarek dajem temu, da učenci usvojeno znanje uporabijo v novi situaciji. Kot problemsko

situacijo sem tokrat izbrala vozni red šolskega avtobusa naše šole. Sledilo je branje voznega reda – preglednice.

ODHOD AVTOBUSA IZPRED ŠOLE			
1. ODHOD	2. ODHOD	3. ODHOD	SMER
12.40	13.30	15.25	Renkovci
12.55	13.45	15.25	Nedelica
12.55	13.45	15.25	Gomilica

Ob branju preglednice so učenci najprej zastavili nekaj vprašanj, na katera lahko dobimo odgovor iz danih podatkov.

Vprašanja učencev:

*Kdaj pelje prvi avtobus v Renkovce?*

*Kdaj je drugi odhod v Gomilico?*

*Kolikokrat pelje avtobus izpred šole? Koliko je odhodov?*

*Kam pelje avtobus ob 12.40?*

*Ob kateri uri pelje zadnji avtobus?*

*Kdaj vse se lahko pelješ v Renkovce?*

*Kam pelje avtobus ob 13.45?*

*Ob kateri uri pelje avtobus hkrati učence v vse vasi?*

*Kdaj odpelje izpred šole zadnji avtobus?*

Nato sem postavila učencem problemsko vprašanje:

**Koliko časa čakajo učenci, ki se vozijo, na odhod avtobusa, če imajo pet ur pouka?**


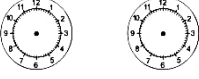
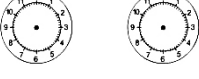
Oblikovali smo načrt reševanja:

1. Narišem in zapišem, koliko je ura, ko je konec pouka.
2. Pogledam vozni red, narišem in zapišem uro odhoda avtobusa.
3. Z modelom ure izmerim čas čakanja na avtobus.
4. Zapišem račun.
5. Odgovorim na vprašanje.
6. Razvrstim sošolce.

Učencem sem pripravila tudi učni list, na katerem je bila problemska situacija predstavljena po korakih.

Slika 6: Primer učnega lista

***Koliko časa čakajo učenci, ki se vozijo, na odhod avtobusa, če imajo pet ur pouka?***

1. Imaš pet šolskih ur in si doma v Renkovcih. Koliko časa boš čakal na prvi odhod avtobusa?  
Reševanje:   
Odgovor: \_\_\_\_\_
2. Imaš pet šolskih ur in si doma v Gomilici. Koliko časa boš čakal na prvi odhod avtobusa?  
Reševanje:   
Odgovor: \_\_\_\_\_
3. Imaš pet šolskih ur in si doma v Nedelici. Koliko časa boš čakal na prvi odhod avtobusa?  
Reševanje:   
Odgovor: \_\_\_\_\_
4. Razvrsti učence glede na čas čakanja. Začni z učenci, ki čakajo najdlje.  
\_\_\_\_\_
5. Tisti, ki ste vozači, zapišite uro, ob kateri se najpogosteje vozite z avtobusom domov:  
\_\_\_\_\_

Po skupnem oblikovanju načrta so učenci delali v dvojicah. Kot že prej so se tudi tokrat dela lotili različno.

Slika 7: Skupno načrtovanje za urjenje popoldanskih ur



Sledilo je vrednotenje rezultatov in postopkov. Pri treh učencih sem opazila, da še ciljev niso v celoti

dosegli. Je pa res, da so ti učenci imeli skromno predznanje. Največja težava se je pokazala branje in izražanje časa v popoldanskih urah.

### Peti dan, petek

Globalni cilj: branje, zapis in računanje s časom  
Učencem sem pripravila problemsko nalogo, ki je izhajalo iz branja šolskega urnika. Problemsko vprašanje se je glasilo: **Kaj traja dlje časa rekreacija ali malica? Za koliko časa dlje?**

Urnik 3. b

	PON	TOR	SRE	ČET	PET
1. ura 8.00–8.45					
2. ura 8.50–9.35					
3. ura 9.55–10.40					
4. ura 10.55–11.40					
5. ura 11.45 – 12.30					











Učenci so nalogo reševali individualno in opazen je bil že velik napredek. Veliko učencev je nalogo reševalo brez svojega modela ure, nekateri so si z modelom ure le preverili pravilnost rezultata, trije učenci pa so do pravih rezultatov prišli le ob uporabi svojega modela ur.

Učenci so podali veliko predlogov, kako bi v prihodnjih dneh urili odčitavanje in zapisovanje

popoldanskega časa. Njihove predloge sem upoštevala. Vse do konca šolskega leta sem v pouk vključevala vsebino čas: koliko časa so brali, računali, se učili ipd. Ker so bile to naloge, ki so jih predlagali učenci, so bile skoraj v celoti vedno opravljene.

Primer učnega lista za domačo nalogo, kjer so učenci spremljali čas branja.

### Kateri dan si bral najdlje?

Dan in datum	Začetek branja	Konec branja	Dolžina trajanja branja
četrtek	 _____	 _____	
petek	 _____	 _____	
sobota	 _____	 _____	
nedelja	 _____	 _____	

Odgovor: \_\_\_\_\_

Zakaj? \_\_\_\_\_

Razvrsti dneve. Začni s tistim dnevom, ko si bral najdlje.

1. \_\_\_\_\_, 2. \_\_\_\_\_, 3. \_\_\_\_\_, 4. \_\_\_\_\_

## Sklep

Tudi ko sem vsebino Merjenje časa že ocenila, smo se o času še naprej pogovarjali in časovno spremljali različne dogodke v našem razredu. Včasih je to bila zaključna ekskurzija, drugič spet

plavalni tečaj, včasih pa sem samo mimogrede vprašala: Koliko časa imamo še do konca te šolske ure?

Ugotavljam, da je lahko proces učenja, če vsebuje vsebine drugih področij, učinkovitejši, zabavnejši in bolj življenjski. Učencem skušam omogočiti čim

več življenjskih izkušenj, s katerimi se srečujejo vsak dan. Učenci tako bolj celostno dojemajo snov in vedno znova ugotavljajo, kakšnega pomena je znanje časa v življenju.

Res, da tak pouk zahteva od učitelja veliko priprav. Vendar nam te stvari ostanejo in jih v prihodnjih letih samo dopolnjujemo in nadgrajujemo. Čeprav sem zadovoljna z znanjem, ki so ga izkazali učenci ob koncu šolskega leta, naslednjič ne bom izvedla vsega tako, kot sem v prispevku opisala. Še večji poudarek bom poskušala dati vrednotenju rezultatov in postopkov. Zdi se mi, da je velikega pome-

na, da učenci ubesedijo, kaj in kako so delali, kaj jim gre zelo dobro, kaj jim še dela težave ipd. S takšnim načinom poučevanja sem učence navajala na sodelovanje in jih spodbujala k ustvarjalnosti in iskanju vedno novih idej. ■

#### Literatura

1. Cencič, M. (2002). Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora, Ljubljana: DZS.
3. Žakelj, A. (2003). Kako poučevati matematiko: teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## RADOVLJICA – STARO MESTO

Poskusili smo ugotoviti, kako so nastali Radovljica, njeno obzidje, mestni jarek ... Skupaj smo se pozabavali z izdelavo makete mesta in si staro Radovljico ogledali še v živo – pa tudi na slikah iz različnih zgodovinskih obdobj. Delavnica je bila izvedena 4. 8. 2011 v Šivčevi hiši v Radovljici pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.





## UREJANJE PROSTORA – MUZEJSKI PARK

Na delavnici smo se seznanili z različnimi vrstami in funkcijami parkov ter skupaj razmišljali o parkih in njihovih uporabnikih. Viharili smo ideje o tem, kaj vse bi se lahko dogajalo v Muzejskem parku in komu vse bi lahko bil namenjen. Otroci so svoje želje narisali na zastavice in jih samostojno ali v skupinah razporedili po prostoru. Skupno postavitve zastavic smo upodobili na shematskem načrtu.

Delavnica je bila izvedena 12. 6. 2011 v Muzeju za arhitekturo in oblikovanje v Ljubljani pod vodstvom krajinskih arhitektk Urške Kranjc, Tanje Maljevac, Petre Vertelj Nared, Maje Simoneti, Gaje Trbižan – članice PAZ!PARK in IPOP.





Irena Anžlovar  
Osnovna šola Žužemberk

# Planinstvo na Osnovni šoli Žužemberk

**Povzetek:** Življenje se je obrnilo tako, da sem se v zgodnjih tridesetih srečala s planinstvom, gorništvom, plezanjem ... Ker moj poklic temelji na vzgoji otrok, sem razmišljala, kako bi del svoje ljubezni do hribov in gora ponesla tudi med svoje učence in s športnim udejstvovanjem vplivala na vsestranski razvoj otrok. S priključitvijo že obstoječemu planinskemu krožku sem kot učiteljica razredne stopnje znala spodbuditi učence in njihove starše, da se zdaj pogosto in številčno udeležujejo pohodov. Naše druženje temelji na skupnem sodelovanju in medsebojnem spoštovanju. Skupni pohodi so zglede odličnega sodelovanja med šolo in starši, kar vsekakor spodbudno vpliva na razvoj mladih planincev.

**Ključne besede:** planinski krožek, organizacija in izvedba planinskega pohoda in težave, ki lahko pri tem nastanejo, sodelovanje med šolo in starši. **Mountaineering at Žužemberk elementary school.**

**Abstract:** I became interested in mountaineering and mountain climbing in my early thirties. Since my profession is education of children, I gave a lot of thought on how to transfer a part of my love of mountains to my students and to influence their general development by interesting them in sports. Being a primary level teacher, I was able to include them into an already existing extra-curricular mountaineering activity and to motivate the students as well as their parents to often participate in our excursions in great number. Our gatherings are based on cooperation and mutual respect. The collective excursions are an outstanding example of cooperation between the school and the parents, which certainly impacts the development of the young mountaineers in a positive way. **Keywords:** extra-curricular mountaineering activity, organising and conducting a mountaineering excursion and possible problems, cooperation between the school and the parents.

## V iskanju sebe

Osnovna šola, gimnazija in Pedagoška fakulteta, vmes pa otrok, poroka in družinsko življenje. Po fakulteti hitro v službo in služenje denarja za hišo, avto, poskrbeti za moža in otroka ... Vseskozi misel, kako preživeti svojo družino in kako si ustvariti čim več v čim krajšem času. Leta so tekla, hiša in avto na svojem mestu, otroka sta prav pogumno rasla in kar naenkrat se iz vse norije pri rosnih tridesetih ustavim in zbudim. Kar naenkrat mi je popoldne ostalo nekaj prostega časa in nisem vedela, kako naj ga pametno porabim. Le kaj naj počnem? Kaj me veseli? In kje naj najdem svoj mir, po katerem tako hrepenim?

Naneslo je, da sem se čedalje večkrat s sestro odpravila na bližnje in daljne hribe. Tam sem spoznala nekaj zanimivih ljudi, ki so me popeljali tudi v visokogorje. Popeljali so me tja, kjer sem se

počutila varno, sproščeno, veselo, polno optimizma in navdušenja. Verjela sem, da sem končno doma. Da je moja duša končno našla svoj mir in mojemu življenju sem našla smisel.

Gore so me zasvojile. Resnično zasvojile. Noben težko osvojeni vrh me ni odvrnil od tega, da ne bi čez nekaj dni zopet »maširala« tja gor. Moje življenje je tako postalo eno samo preračunavanje časa in štetja osvojenih vrhov. Kar ne morem pozabiti, kako sem hitela zjutraj v šolo, da opravim s poukom, potem pa dve uri vožnje do Jezerskega in popoldanski skok na Kočno ali pa do Vršiča in naprej do Prisojnika. Po začetni evforiji in pravega norenju pa sem se končno umirila in začela uživati in živeti v naravi.

## Planinski krožek na naši šoli

Na šoli je takrat že deloval planinski krožek, a so bile ture redke in slabše obiskane. Nekajkrat sem



se pohodom priključila kot spremljevalka. Takrat na mentorica je odšla na porodniški dopust in spodbudila me je, da vodenje krožka prevzamem kar jaz ob pomoči športne pedagoginje, ki poučuje na naši šoli. Končno sem lahko svojo ljubezen do gora prenesla tudi v »službo« in med ljudi. Nisem se zavedala, da bom lahko s svojo predanostjo in željo pritegnila na pohode toliko otrok.

## Tri leta delovanja

Letos se je končalo tretje leto planinskega krožka pod mojim mentorstvom. V teh treh letih smo obiskali različne konce Slovenije (Gorenjska, Štajerska, Notranjska, Zgornje Savinjska dolina, Primorska ...). Naj naštejemo le nekaj vrhov: Krim, Trdinov vrh, Slavnik, Sv. Ana, Mrežce, Snežnik, Mirna gora, Tinjan in Socerb, Straški hrib, Golica, Plešivica, Polhograjska grmada, Slivnica, slap Rinka, Lisec, Frata, Sveti Peter, Frata, Vremščica, Lisca ... in še bi lahko naštevala. Pa saj sami vrhovi niso tako pomembni. Pomembna so naša skupna druženja, pomembna je samozavest, ki se krepi v otrocih, pa telesna in duševna pripravljenost udeležencev pohoda.

## Kako poteka organizacija in izvedba izleta oz. pohoda

1. IZBIRA LOKACIJE: Pri tem večinoma nimamo težav. Že starši sami in otroci povedo svoje predloge. Upoštevamo predvsem letni čas in starost večino šolskih pohodnikov (prva triada). Izbiramo neprezahtevne ture. Nekaj pohodov izvedemo v domačem okolju (otroci spoznavajo domačo pokrajino), nekaj pa jih izvedemo po različnih koncih Slovenije (otroci spoznavajo različne kote Slovenije).
2. ORGANIZACIJA POHODA: Ko imamo izbrano lokacijo, je treba postaviti termin (po navadi imamo izbranega tudi nadomestnega) in začeti aktivne priprave. V priprave so zajeti:
  - a) REZERVACIJA AVTOBUSA, ki mora biti opravljena pri nas kar 3–4 tedne pred pohodom, (to pomembno delo vedno opravi g. Peter, oče dveh naših pohodnikov);
  - b) RAZDELITEV PRIJAVNIC MED UČENCE (To storimo deset dni pred planiranim izletom.). Za prijavnice na RS poskrbim sama, na PS

in podružnični šoli pa prijavnice po navadi razdeli športna pedagoginja, ga. Darja; V šoli imamo tudi dva kotečka, kjer s plakati predstavimo naš naslednji pohod in dodamo še nekaj prijavnice.

- c) (S)POZNAVANJE TERENA. Večino destinacij s športno pedagoginjo pozna. Če je ne, se vedno vsaj ena odpravi na ogledno turo. Pot je treba poznati. Če je pot zahtevnejša in na manj poznanem terenu, se nam pridruži vodnik PD Krka Novo mesto.
- č) ZBIRANJE PRIJAVNIC poteka tako, da vsak učenec prinese podpisano izjavo staršev, na kateri je zapisano tudi število udeležencev pohoda.
- d) DVA DNI pred odhodom moramo imeti zbrano število pohodnikov (zaradi velikosti avtobusa), poravnane morajo biti finančne obveznosti. Četrtek je po navadi tudi dan odločitve, ali bo pohod izpeljan ali je zaradi zelo slabih vremenskih razmer prestavljen.
- e) SEZNANITEV UČENCEV z izvedbo pohoda. Po potrebi imamo z vsemi učenci še kratek sestanek, na katerem jih opozorimo na obutev, oblačila, posebnosti ...
- f) IZVEDBA POHODA po zastavljenem načrtu. Vsa pozornost velja VARNOSTI vseh udeležencev. In PRIJETNEMU DRUŽENJU. Nikoli ne hitimo, skrbimo za dovolj postankov. Vedno poskušamo zadovoljiti vsem potrebam in željam. Res pa je, da naši pohodniki niso zahtevni.
- g) EVALVACIJA POHODA poteka že na avtobusu skupaj s starši. Iščemo dobre stvari, pa tudi pomanjkljivosti. Z otroki se po navadi pogovarjamo tudi v šoli. Skupaj izpolnimo interno planinsko knjižico, izdelamo fotoreportažo in na zemljevidu Slovenije označimo vrh, ki smo ga osvojili. Sama napišem tudi članek, ki ga objavimo na spletni strani šole.

Ko končamo en pohod, se po navadi takoj začnejo priprave na naslednjega. In vse se vrti v krogu vse do konca šolskega leta.

## Težave, s katerimi se občasno srečujemo pri načrtovanju in izvedbi

- a) ŠTEVILO UDELEŽENCEV POHODA (Večkrat se zgodi, da je pohodnikov nekoliko več kot



za en avtobus, za dva pa jih je premalo. To rešimo tako, da gre kdo od staršev s svojim avtomobilom, na voljo imamo tudi šolski kombi).

- b) VREME (Starši bi hodili na pohode samo v jasnem, lepem in sončnem vremenu. Vsi planinci pa vemo, da je vreme v hribih večkrat tudi nepredvidljivo in manj ugodno. Počasi jih navajamo, da so tudi veter, megla, oblaki ... del narave.)
- c) NEUPOŠTEVANJE ROKA PRIJAVE IN PORAVNANJE FINANČNIH OBVEZNOSTI (Nekateri starši odlašajo s prijavo do zadnjega dne, kar zelo oteži organizacijo. Še težje pa je, kadar se prijavijo, ne prinesejo denarja in v soboto ostanejo doma zaradi nekoliko slabšega vremena. Težko je zaradi plačila avtobusa. Dobro, da so to izjeme. Stvari rešujemo tako, da sproti in po

potrebi večkrat opozorimo na pravila in dogovore.)

- č) SLABŠA OBUTEV pri nekaterih udeležencih.
- d) POMANJKANJE ČASA za podroben ogled tur, pa tudi za samo izvedbo (Na primer: letošnje šolsko leto sva organizirali devet pohodov, sama sem naredila še dva oglada. Torej sem »delala« kar 11 sobot, kar ni tako malo. Res mi je v zadovoljstvo, pa vendar vse skupaj vzame veliko prostega časa.
- e) RAZPRŠENOST UČENCEV po razredih in podružnici. (V začetku je bilo potrebnih veliko usklajevanj. Zdaj je sistem dobro utečen in stvari tečejo dobro. Če po naključju kakšnemu učencu kaj uide, že ve, koga mora poiskati. Učenci in starši so navajeni, da poiščejo go. Darjo, mene ali g. Petra, enega izmed staršev, ki tesno sodeluje z nama.)

## Seznam letošnjih pohodov

LOKACIJA	DATUM	ŠT. UDELEŽENCEV	VSEBINA
KOMANCA	1. 10. 2013	47	Hoja do vrha. Peka hrenovk. Predstavitve dela lovcev.
POLHOGRAJSKA GRMADA	26. 10. 2013	55	Krožna pot na vrh. Naravne znamenitosti. Obisk turistične kmetije.
POT PO LOGARSKI DOLINI	16. 11. 2013	76	Naravni prehod »igla«, slap Rinka.
VINOGRADNIŠKI OKOLIŠ LISEC	7. 12. 2013	52	Pohod do bližnjega vinogradnega okoliša. Naravne znamenitosti domače pokrajine.
SVETI PETER	18. 1. 2014	58	Pohod do najvišjega vrha Suhe krajine.
FRATA	14. 2. 2014	33	Nočni pohod z lučkami.
VREMŠČICA	15. 3. 2014	53	Vzpon na vrh. Značilnosti Primorske.
SLIVNICA IN KRIŽNA JAMA	12. 4. 2014	54	Pridružili smo se akcijama Očistimo Slovenijo in Hribolazec.si. Naravne znamenitosti, ljudsko izročilo ... Obisk Križne jame.
LISCA	31. 5. 2014	53	Vzpon na Lisco. Vremenski radar. Orientacijske naloge. Podelitev nagrad in priznanj najzvestejšim pohodnikom.



## Ure planinskega krožka na šoli

Ker se je planinstvo resnično prijelo na naši šoli, sem v šoli izpeljala tudi več ur planinskega krožka. Pri urah smo se pogovarjali o varni hoji v hribe, o primerni vsebini nahrbtnika, o prvi pomoči, izdelovali smo fotoreportaže o naših izletih, na steno šolskega hodnika smo obesili zemljevid, na kateremu označimo vsak obiskani vrh. Skupaj smo izdelali svoj logotip. V marcu smo ustvarjali na temo Moja pot v gore. Nastale slike smo poslali PD Krka Novo mesto, ki je ob 100. obletnici razpisal natečaj. Z nagrajenko Nušo sva se udeležili slavnostne podelitve in spet sta rasla najina ponos in vera, da bova še dolgo skupaj hodili v hribe.

Slika 1: Slavnostna podelitev priznanj v Kulturnem centru Janeza Trdine (Foto: Aleš Platiše)



## Plezanje na umetni steni

Pozimi so bili otroci nekoliko manj dejavni. Pa sva s sodelavko poskrbeli, da sva jih odpeljali v bližnjo šolo, ker so se lahko nekateri preizkusili v plezan-

ju po umetni steni. In spet sva našli nekaj novih talentov in zadovoljnih obrazov.

Slika 2: Plezanje na umetni steni v Dolenjskih Toplicah (Foto: Irena Anžlovar)



## Sodelovanje staršev, učiteljev in otrok

Že dolgo vemo, kako pomembno je dobro in odkrito sodelovanje med starši in šolo. Planinski krožek nam je ponudil neizmerno možnosti po povezovanju in dopolnjevanju. Naših pohodov se večinoma udeležujejo cele družine ali vsaj eden izmed staršev in njihovi otroci. V začetku sem mislila, da mi bodo starši lahko obremenjujoč dejavnik, pa se je izkazalo, kako pomembno je naše skupno druženje vplivalo na razvoj njihovih otrok. Postavili smo si jasne meje in pravila, ki se jih držimo. S sodelavko sva tisti, ki vodiva in organizirava izlet, skupaj pa smo odgovorni za dobro počutje in varnost vseh udeležencev. Starši so ravno tako pomemben dejavnik pri izbiri lokacije naših pohodov. Nič kolikokrat se med našimi podvigi pogovarjamo, kam gremo pa naslednjič in kako naj stvari izpeljemo, da bo prav za čim več otrok in staršev. Idej in predlogov je veliko, odločitve pridejo sproti in skupaj. Skupno sodelovanje in odločanje občutijo in vidijo tudi otroci. Mislim, da se z našimi dobrimi odnosi krepi spoštovanje učitelja tako na izletih kot tudi v šoli. Kako drugače se počutimo, ko se srečamo v šoli in kako lepo je, ko se lahko pohvalimo, kje smo bili, kaj smo počeli, kaj zanimivega smo opazili. Drug drugemu dajemo veljavo in spoštovanje. Sodelovanje med starši in mano se je okrepilo

celo do te meje, da sem med njimi našla nepogrešljivega tesnega sodelavca. Enega izmed staršev, ki mi ureja vse prevoze (jih usklajuje finančno in časovno), mi išče podatke o zanimivih turah, priskrbel je finančna sredstva za nakup majic, presenetil nas je z izdelavo žiga, na katerem je logotip našega planinskega krožka ... Tako sodelovanje mi je največja nagrada za ves moj trud in opravljeno delo.

Slika 3: Triperesna deteljica, ki skrbi za dobro, varno in uspešno izpeljane pohode. (Foto: ga. Jasna Piškur)



## Pomembnost usposabljanja

Pohodi so precej obiskani. Za vsako dejavnost, ki jo kdo organizira, moraš biti usposobljen in si zanj odgovoren. Zato se poskušam tudi sama čim bolj izobraževati na vseh področjih. Lani sem se udeležila 8-dnevnega usposabljanja v Bavšici za mentorja planinskih skupin. Dobila sem nekaj dragocenih izkušenj, ki jih s pridom uporabljam tako v šoli kot na pohodih. Med šolskim letom sem se udeležila seminarja iz prve pomoči, saj vemo, da je tudi to področje izjemno pomembno. Moja želja je, da to znanje čim manjkrat uporabim. Moj naslednji podvig bo opravljanje vodniških izpitov, pa udeležba na seminarjih o orientaciji ... Toliko energije in volje imam, da nadaljujem dobro zastavljeno delo.

## Za konec

Živimo v Žužemberku. Dolenjska – domača, kmečka pokrajina. Ljudje so vpeti med službe in delo na kmetiji. Časa za poležavanje enostavno ni. Pa vendar sem jaz kot kmečko dekle našla mir in ljubezen v gorah, in to ponesla med svoje učence in njihove starše. Ponosna sem nase, še bolj pa na vsakega otroka in vsakega izmed staršev, ki se je kdajkoli pridružil našemu pohodu. Da jim je uspelo odložiti delo, nekateri celo parkirati svoje traktorje za nekaj ur. Ponosna sem, da sem del Žužemberka. Da sem z leti postala del njih in da mi z leti tudi zaupajo. Zaupajo sebe in njihove otroke.

Ni ga večjega zadovoljstva, ko na vrhu nekega hriba stoji 50 ponosnih Suhokranjcev.

Slika 4: Skupna fotografija na Mirni gori. (Foto: Irena Anžlovar)



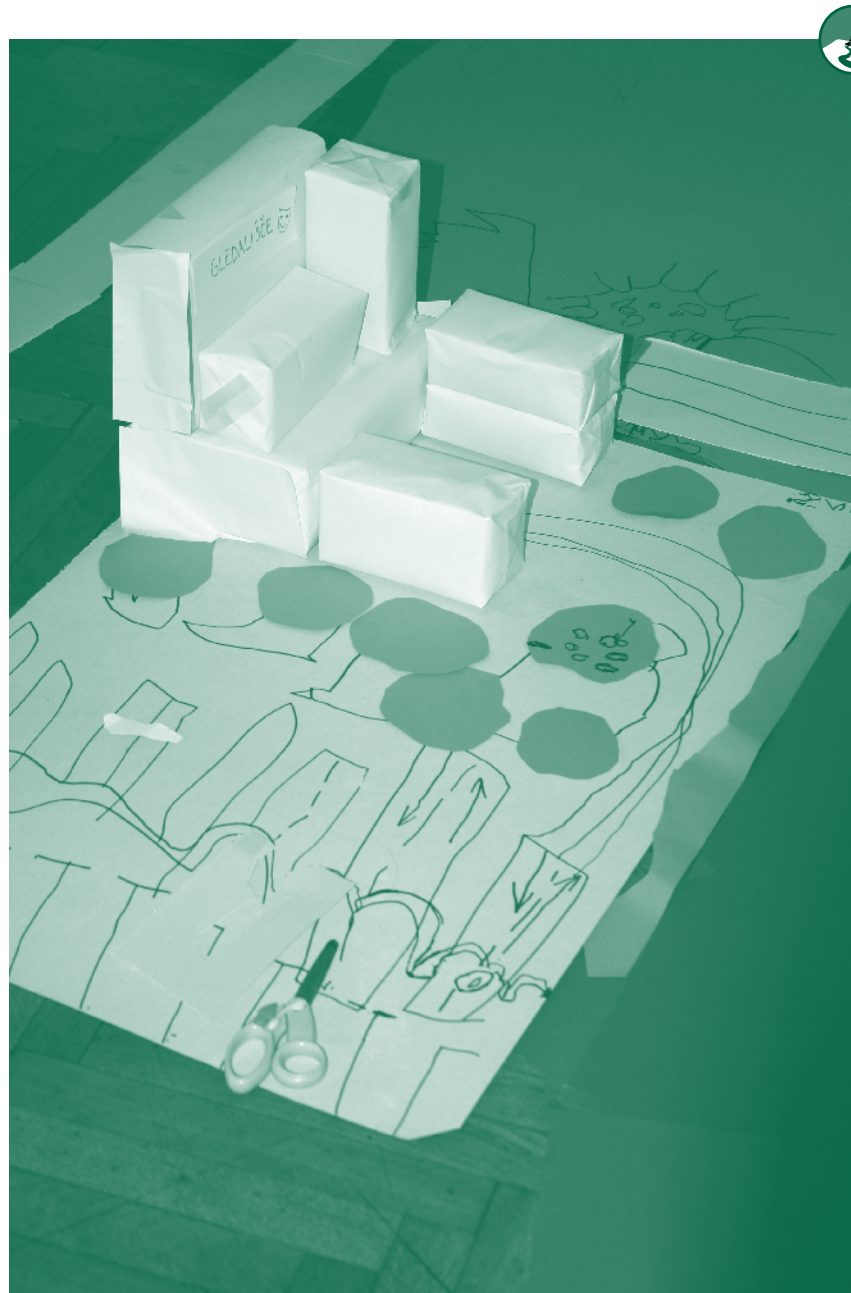
Vsekakor mi ne bi uspelo brez podpore staršev učencev, športne pedagoginje na naši šoli, ge. Darje Sedaj, ki prevzema velik del odgovornosti in s polno paro sodeluje z mano, vodstva šole, PZ Krka Novo mesto, ki nam občasno »posoja« svoje vodnike in mi je omogočilo izobraževanje, sodelavcev, ki odobravajo naše delo, pa partnerja, ki me spodbuja in mi pomaga pri skritih malenkostih, da določen izlet oz. pohod uspe ... Brez njih ne bi izpeljali vsega tega. Skupaj pa smo zmogli toliko in bomo še več. O tem sem prepričana.

Planinski pozdrav, Irena Anžlovar, mentorica planinskega krožka na Osnovni šoli Žužemberk ■



## MESTO JE VELIKA HIŠA

Na delavnici smo zgradili veliko mesto na način, kot to delajo prostorski načrtovalci in urbanisti. Naredili smo naravne elemente, hiše, jih povezali s cestami, železnicami in mostovi. Naredili smo urbane javne prostore (parke, trge, parkirišča). Na koncu smo o našem mestu posneli film »Prostorski scenarij EPK - Maribor 2012«. Delavnica je bila izvedena 9. 4. 2011 v Umetnostni galeriji Maribor pod vodstvom arhitektov Uroša Lobnika in Andreje Podlipnik.





Daša Furlan  
Osnovna šola Franceta  
Bevka Tolmin

# Izvajanje programa READ na OŠ Franceta Bevka Tolmin

**Povzetek:** Namen prispevka je prikazati pozitivne učinke programa READ (Reading Education Assistance Dogs) v kombinaciji s kontinuiranim izvajanjem vaj za večjo bralno učinkovitost, ki jih dela učenec pod vodstvom specialnega pedagoga in pedagoginje. Ob terapevtskem paru otrok s težavami pri branju izboljša svoje bralne in komunikacijske veščine ter hkrati pridobi veselje do branja. Ugotavljamo, da otroci, ki berejo ob psu, občutijo varnost in zaupanje, zato dosežejo večjo sproščenost. **Ključne besede:** program READ, Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali, Društvo Tačke pomagačke, terapevtski par, otroci s težavami pri branju in pisanju, bralna učinkovitost, samopodoba. **Execution of the READ Program at the France Bevk Primary School, Tolmin. Abstract:** The purpose of this paper is to demonstrate the positive effects of the program READ (Reading Education Assistance Dogs) in combination with the continuous performance of exercises designed to improve reading efficiency, which pupils perform under the guidance of a special education teacher and a pedagogue. With the help of the therapeutic pair, the child with reading difficulties improves his/ her reading and communication skills, while at the same time acquiring a joy for reading. We find that children who read near a dog feel safety and trust, and can thus achieve greater relaxation. **Keywords:** READ program, the Slovenian society for animal assisted therapy, Tačke pomagačke Society, therapeutic pair, children with reading and writing difficulties, reading efficiency, self-esteem.

Oktober 2013 smo na Osnovni šoli Franceta Bevka v Tolminu dobili priložnost za izvajanje licenčnega programa READ (Reading Assistance Dogs), ki ga prek slovenskega društva za terapijo s pomočjo živali izvajajo v društvu Tačke pomagačke.

Program so poimenovali Beremo s tačkami. Izvajajo ga terapevtski pari (psi s svojimi vodniki), ki so za to delo še dodatno usposobljeni. Pes v programu READ je izšolan terapevtski pes kot poslušalec otrok, ki berejo.

V šoli poteka v sodelovanju s strokovnim delavcem, ki spremlja in dokumentira napredek. Zastavimo cilje, ki jih želimo doseči z učencem. Npr. učencu želimo izboljšati bralno tehniko, vidno in/ali slušno pozornost, tempo branja, razumevanje prebranega (AAT – terapija s pomočjo psa).

Težave v branju niso samo intelektualne narave, pogojujejo jih tudi emocionalni, kulturni in socialni dejavniki. Smo celostna bitja in stvari, ki jih moramo narediti ali se jih naučiti, niso same

po sebi izolirane spretnosti, ampak del celotnega konteksta v nas samih.

Temelj za odpravljanje težav v branju so vaje za izboljšanje bralnih spretnosti, ki jih kontinuirano z učencem izvaja specialni pedagog, defektolog ali logoped.

Prisotnost psa ugotovljeno pomaga otroku pri izboljšanju komunikacijskih in bralnih spretnosti s pomočjo posebne metode: otrok bere psu.

## Pozitivni učinki metode

- Okrepi proces učenja.
- Spodbuja k boljšemu govoru.
- Spodbuja pozitivno socialno vedenje v skupini.
- Spodbuja občutek sprejetosti in varnosti.
- Spodbuja pozitivno samopodobo.
- Izboljša pozornost.
- Zmanjša občutek strahu zaradi neuspeha.
- Zvišuje lastna pričakovanja in pričakovanja drugih.



READ je svojstven program, ki pomaga otrokom izboljšati bralne in komunikacijske spretnosti in sposobnosti.

V našem primeru sva se z Alenko Gorjan, lastnico in vodnico psa, odločili za individualno obravnavo učenca drugega razreda osnovne šole. Učenec je v šoli vključen individualno in skupinsko obliko pomoči zaradi počasnejšega tempa dela, manj razvitih organizacijskih spretnosti, okorne fine motorike ter zaradi težav v vidnem razlikovanju oziroma zaznavanju. K individualni pomoči prihaja enkrat tedensko, ko ob vodenju specialne pedagoginje izvaja vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti, med katere spadajo tudi vaje za razvijanje percepcije ter vaje za razvijanje vidnega razlikovanja. Srečanja bodo potekala do konca šolskega leta enkrat na štirinajst dni. Skupaj načrtujeva in vrednotiva vsebino srečanj. V proces je vključena tudi učiteljica, ki v razredu načrtno opazuje spremembe pri učencu.

## Kako terapevtski par in izvajanje ustreznih vaj vplivajo na otrokov napredek in kako učiteljica vidi napredek otroka v razredu

Ko je bil Fjodor zadovoljen z razlago »manj znanih besed« je za nagrado pokazal nekaj svojih trikov.



Fjodor je pozorno poslušal branje zgodbe od začetka do konca.



## Na kaj moramo biti pozorni pri izbiranju bralnega gradiva

Bralno gradivo mora biti prilagojeno trenutnim bralnim zmožnostim učenca. Po navadi skupaj z učencem izberemo lažje gradivo z več ilustracijami in manj besedila. Če ima učenec težave pri branju malih tiskanih črk, izberemo za začetek gradivo z velikimi tiskanimi črkami. Poleg cilja, da želimo doseči izboljšanje tehnike branja, moramo biti pozorni tudi na razumevanje prebranega in širjenje besednega zaklada. Vaje branja naj vključujejo tudi vaje pisanja, orientacije in smeri.

V našem primeru je učenec od lanskega oktobra do danes ob kontinuiranih vajah in po šestih srečanjih s terapevtskim parom izboljšal tale področja in spretnosti: tehniko branja, razumevanje prebranega, tempo dela, fino motoriko, v razredu bere glasno, pri pouku sodeluje pogosteje, rad hodi v knjižnico in si izposoja knjige, njegova samopodoba je pozitivna. Napredek so opazili učenec, njegovi starši in učiteljica.

## Kaj je povedal učenec

Fjodor je lep psiček. Ima gosto belo in črno dlako. Fjodor pozna veliko trikov. Zna narediti »svizca«, zna se postaviti na dve nogi, zna pobožati in pomahati s tačko. Zna dobro poslušati, ko berem zgodbo. Včasih me med branjem obližne in pokaže, da je zadovoljen.



Ob tej priložnosti bi se želela za sodelovanje zahvaliti društvu Tačke pomagačke, Alenki Gorjan in njemu psu Fjodorju, kolegici Tjaši Kanalec, profesorici defektologije, ki nas je prijazno vključila v program, ki ga sicer z drugim namenom in cilji izvajajo na podružnični šoli za izobraževanje in usposabljanje otrok s posebnimi potrebami (PŠIOUP) v Tolminu. Glede na spodbudne rezultate izvajanja programa READ si na šoli želimo, da bi program lahko izvajali stalno. ■

### ALI ZVEČER HIŠE ZASPIJO?

Pogovarjali smo se o tem, ali zvečer tudi hiše zaspijo in se zagrnejo v odejo teme? Sploh ne! Izdelali smo plavajoče makete hiš in si ogledali, kaj se zgodi, ko se v njih prižgejo luči. Skupaj smo razsvetlili širši prostor bajeja.

Delavnica je bila izvedena 11. 3. 2011 v Kletni dvorani Goriške knjižnice Franceta Bevka v Novi Gorici pod vodstvom arhitektk Mojce Magajne in Maje Šinigoj.





## RADOVLJICA – STARO MESTO

Poskusili smo ugotoviti, kako so nastali Radovljica, njeno obzidje, mestni jarek ... Skupaj smo se pozabavali z izdelavo makete mesta in si staro Radovljico ogledali še v živo – pa tudi na slikah iz različnih zgodovinskih obdobj. Delavnica je bila izvedena 4. 8. 2011 v Šivčevi hiši v Radovljici pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.







# Možnosti uporabe tehnik fototerapije pri delu z otroki s posebnimi potrebami

Anita Zelić  
Osnovna šola Milojke  
Štrukelj

**Povzetek:** Skoraj 80 odstotkov dražljajev vstopi skozi naše oči, zaradi česar je vidna zaznava osnovnega pomena za razumevanje informacij, ki jih prejmemo iz okolja. Živimo v vizualni kulturi, kjer smo vsak dan obdani s fotografijami in podobami na njih in te nas nikakor ne puščajo ravnodušne. Vsakič, ko stopimo v stik z neko fotografijo, se vzpostavi posebna povezava, saj se postavimo v nekakšen odnos s tistim, kar vidimo, in to evalviramo v kontekstu naših lastnih izkušenj in spominov. To, da lahko vsak izmed nas vidi in doživi isto fotografijo drugače, lahko prenesemo v razumevanje, da tudi svet dojemamo in doživljamo različno in se kljub istim informacijam odzivamo na različne načine ter s tem ustvarjamo osebno realnost. Kako pa doživljajo svet otroci s posebnimi potrebami, za katere nemalokrat uporabimo opis, da so »drugačni« in je posledično tudi njihovo razumevanje sveta »drugačno«. S pomočjo diagnoz in analiz si skušamo približati in razložiti njihovo dojetje sveta in odzive nanj, a premalokrat se zavemo, da sami ustvarjamooziroma interpretiramo njihovo stvarnost skozi njihova dejanja in vedenje, saj ima velika večina njih težave izraziti in opisati svoje doživljanje v verbalnem jeziku. Fototerapija je oblika umetnostne terapije, s katero spodbujamo simbolično in metaforično komunikacijo, zato ni treba, da je otrok spreten v besednem izražanju, da bi lahko opisal svojo resničnost. Omogoča nam vizualno simbolično reprezentacijo, ki je veliko manj »izkrivljena« in »spremenjena« kot jezikovno izražanje senzornih izkušenj, in tako dobimo način, da spoznamo svet otroka s posebnimi potrebami skozi njegove oči, njegovo perspektivo in zgodbo, ki jo sam pripoveduje. **Ključne besede:** umetnostna terapija, fotografija kot umetnostni izrazni medij, fototerapija, otroci s posebnimi potrebami. **Possible application of light therapy in working with special needs children. Abstract:** Since almost 80 % of stimuli enters through our eyes, visual perception is of key importance for understanding the information that we receive from the environment. We live in a visual culture, where we are surrounded by photographs and their images on a daily basis. They certainly do not leave us indifferent. Every time we come into contact with a photograph, a special connection is established, for we relate to what we see and evaluate it in the context of our own experience and memories. The fact that everyone sees and experiences the same photograph in a different way can make us understand that our perception and experience of the world in general is different and that we react to the same information in a different way, thereby creating a personal reality of our own. And how do special needs children perceive the world? We often call them »different«, so their perception of the world must be »different« as well. Using diagnoses and analyses, we try to apprehend and explain their perception of the world and their reactions to it. Yet we are not always aware that we construct or interpret their reality through their actions and their behaviour, since, for most of them, it is difficult to express and describe their experience through verbal language. Light therapy is a type of art therapy by which we stimulate symbolic and metaphorical communication which enables the child to present his/her reality even if his/her verbal skills are low. It provides us with a possibility of a visual symbolic interpretation, which is much less »distorted« and »changed« than the verbal expression of sensory perceptions. By this method, we are able to get to know the world of a special needs child through his/her eyes, his perspective and a story told by himself/herself. **Keywords:** art therapy, photography as a medium of artistic expression, light therapy, special needs children.



## Uvod

Carl Jung je nekoč napisal, da med postopkom dajanja oblike arhetipnim podobam najdemo pot k najglobljemu in pravemu jazu. Z izražanjem tistega, kar leži znotraj nas, s preobrazbo duha in idej v oblike in jezik doživimo razodetje ustvarjanja, stvaritve. S tem, ko damo duhu obliko, smo z njim obdani in ozdravljeni. Ko izrazimo božanskost skozi umetnost, s tem tudi doživimo božanskost znotraj nas (Phillips, 2000).

Prav v tovrstnem razumevanju, da človekove temeljne misli in čustva nastajajo v podzavesti ter se velikokrat izražajo skozi simbolične ekspresije, temeljijo postopki umetnostne terapije. Gre za vrsto terapije, kjer zdravljenje oz. pomoč poteka z doživljanjem, izražanjem in ustvarjanjem z umetnostnimi izraznimi sredstvi, ki posamezniku pomagajo pri posredovanju osebnih občutkov, čustev in misli drugim ljudem. Izhaja iz kreativne procesne terapije, po kateri je nosilec terapevtskega procesa ustvarjalni proces v posamezniku. Vsa kreativna dejanja namreč združujejo duha in obliko ter s tem tvorijo proces preobrazbe.

Ker je ustvarjalna umetnostna terapija ali pomoč z umetnostjo novejša oblika terapije, se njena teorija šele razvija, znanstveni izsledki so razmeroma redki. Raziskovanja se po eni strani povezujejo s filozofskim pojmovanjem pomena umetnosti v človekovem življenju in razvoju ter v življenju družbe; po drugi strani pa z novejšimi raziskovanji in dognanji psihologije in nevrofiziologije o učinkih gibanja, slikanja, dramskega in glasbenega ustvarjanja, psihofizičnega sproščanja in strukturiranega domišljjskega izražanja na človekovo dejavnost in počutje. Oboje nam utemeljuje učinke umetnostne terapije, ki se kažejo v spremenjenem počutju in obnašanju ljudi (Vogel, 2003).

## Fotografija kot umetnostno izrazno sredstvo

»Fotografij ne ustvarimo s fotoaparatom, temveč z svojimi mislimi in srcem.« (Arnold Newman)  
Fotografija ima kot umetnostni izrazni medij vsekakor moč, da ujame in izraža čustva, ideje ter osebne metafore skozi vizualno simbolično obliko. Sam postopek raziskovanja misli in čustev se zgodi pri ustvarjanju, ogledovanju in tudi deljenju

fotografij z drugimi ljudmi. Fotografije so namreč vedno rezultat odločilnega trenutka, metafora pogleda na svet, ki ga ima človek, ki je fotografijo posnel. S tega vidika predstavljajo fotografije subjektivno interpretacijo opazovalca sveta, njegov način bivanja, povezovanja in gledanja tistega, kar ga obdaja (Rossi, 2009). Fotografiranje dobesedno simbolizira nas same. Vsaka odločitev za fotografijo temelji na notranjih merilih; tistemu, kar vidimo, pripišemo pomen, ker ima vizualna informacija, ki nas je pritegnila, določen pomen za nas. Vsaka fotografija je tudi način komunikacije, ker fotoaparat dejansko kodira sporočilo, ki je za nas pomembno in nas je pritegnilo. Plasti mogočih pomenov so vedno vpete v vsako fotografijo in vsaka plast ter vsaka osebna odločitev za zamrznitev določenega trenutka na določen način je pomembna. V fotografijah, ki jih je nekdo ustvaril, ne vidimo samo, kaj je nekdo videl, temveč tudi, kdo je bil v trenutku, ko je fotografijo posnel.

Prav tako vsaka interakcija s fotografijo vzbudi v nas naravni odziv po tem, da želimo najti smisel v tistem, kar vidimo, in tako iščemo zgodbo, ki jo pripoveduje, ali pa se identificiramo z liki na fotografiji. Fotografija vzpostavi z nami stik: fizičen, psihičen ali čustven. Glede na naš odziv, ki je ustvarjen skozi unikatno perspektivo in filter naših življenj, je naše dožemanje sveta po vsaki interakciji s fotografijo malenkostno spremenjeno. Tovrstne interakcije s fotografijami se dogajajo na vsakodnevni ravni, saj sodobni svet doživljamo predvsem skozi podobe, ki nas obdajajo na vsakem koraku. To, da živimo v vizualni kulturi, in vzpon digitalne fotografije sta nas s fotografijo zblížala bolj kot kdaj prej.

Fotografija tako postaja vedno bolj dostopen in uporabljen medij. Kot pravi Craigova (2009: 21), je rezultat te sproščenosti v tem, da nam ta medij daje manj »ogrožujoč« občutek kot uporaba nekaterih drugih kreativnih medijev, kot sta npr. slikanje ali igranje na glasbeni instrument, kjer posamezniki lahko čutijo manj nadzora in samozavesti glede deljenja končnega rezultata z drugimi, predvsem če je izdelek ocenjen glede na tehnične in estetske standarde, ki jih postavlja družba.

Avtorica jih opiše skozi primer likovnega ustvarjanja v šoli, kjer je imelo ocenjevanje »lepega« in »grdega« vpliv na to, ali so nekateri posamezniki v življenju sploh še kdaj ustvarjali ali ne. Fotogra-

firanje ne nosi takšnega emotivnega bremena, saj nam digitalna doba omogoča, da fotografijo, s katero nismo zadovoljni, izbrišemo, medtem ko je pri slikanju vložek časa v izdelek večji, in če smo z izdelkom nezadovoljni, občutimo veliko večjo »izgubo« kot pri fotografiranju. S tem, ko oseba nadzoruje proces fotografiranja in izbira, kaj bo fotografirala ali izbrisala, dobi nadzor nad samim procesom in ta nadzor posledično vpliva in spodbuja samovrednotenje ter razvijanje kreativnih sposobnosti.

Slika 1: Andrej Rapajč: Če bi imel kolo.



## Fototerapija

Uporaba fotografije v terapevtske namene se je začela sistematično razvijati po letu 1970. V Kanadi in Ameriki so pionirji tega področja, kot sta Judy Weiser in David Krauss, izhajali iz načel psihoterapije in svetovalnega dela ter razvili pristop, poimenovan fototerapija. Vzporedni razvoj se je zgodil v Veliki Britaniji z Jo Spence in Rosy Martin na čelu (Craig, 2009). Jo Spence je bila dokumentarna fotografinja, ki je ob diagnozi raka na dojki začela svojo bolezen dokumentirati, zato da bi prikazala občutek nemoči, ki ga je kot pacientka občutila v odnosu do zdravnikov in sester v javni ustanovi. Svoj pristop do te emotivne krize je poimenovala fototerapija – zdravljenje s pomočjo fotografije.

Zgodnje definicije fototerapije so se tesno povezovale s psihoterapijo, Walker (1982) je koncept fototerapije opisal kot projekcijsko tehniko, kjer se fotografija uporablja kot »katalizator« znotraj psihoterapije. Menil je, da fotografija omogoča pacientu ubesediti misli, prepoznati občutke in fantazije, pa tudi okrepiti domišljijo in kreativni

potencial. Vrednost te metode je videl v pacientovem odkrivanju in zavedanju lastne in svojevrstne percepcije v odnosu do sveta. Krauss (1983) je fototerapijo opredelil kot pristop k psihoterapiji, ki spodbuja posameznike k raziskovanju lastnih življenj ter odkrivanju osebne zgodovine skozi družinske albume. Danes pa se kljub nekaterim teoretičnim delitvam tega področja fototerapija razvija v raznolike in široke segmente, saj nam sama prilagodljivost fotografskega medija omogoča njegovo uporabo tako pri psihosocialni pomoči kot tudi drugih področjih, ki se usmerjajo v notranje doživljanje in komunikacijo. Pristopi in tehnike so različni, prav tako osebe, ki izvajajo te pristope, niso nujno psihoterapevti, temveč so zakonski svetovalci, socialni delavci, umetnostni terapevti, izvajalci mladinskih delavnic, fotografi, učitelji, skratka neke vrste vodje, ki skupaj s posameznikom raziskujejo njegovo realnost bodisi skozi družinske fotografije bodisi skozi dejaven proces zbiranja in ustvarjanja novih fotografij. Prav zaradi nešteti možnosti pristopov k fototerapiji marsikdo zavrača stroge teoretske delitve in definicije tega področja in izhaja iz dejstva, da je fotografija izredno močan umetnostni izrazni medij za osebno rast in učenje.

Fototerapija predstavlja uporabo fotografije kot ustvarjalne tehnike v procesu svetovalnega dela, kjer cilj ni dovršena umetniška stvaritev, temveč osebna integracija in samoraziskovanje. S tega vidika je zatorej lahko podporni terapevtski metoda pri zdravljenju ali rehabilitaciji različnih psihičnih motenj in psihosocialnih težav ali pa je zgolj praktična ustvarjalna dejavnost za preventivo in samopomoč pri krepitvi duševnega zdravja in spodbujanju osebne rasti. Odvija se ob fotografskem aparatu, fotografiranju, fotografiji in usmerjenem pogovoru ter v individualni ali skupinski obliki ob bolj ali manj prisotnem vodenju usposobljenega terapevta ali mentorja. Tehnike fototerapije vključujejo uporabo avtobiografskih fotografij, uporabo simboličnih in asociativnih fotografij ter aktivni proces fotografiranja oz. ustvarjanja fotografij.

## Fototerapija v Sloveniji

Leta 2010 sem kot absolventka Fakultete za socialno delo in študentka Višje strokovne šole za fotografijo začela raziskovati moč fotografskega



medija in njegovo interakcijo s človekom. Zanimalo me je, kako se skozi fotografski jezik manifestira tisto, kar je znotraj nas navzven. Kakšno moč ima fotografija, da sproža in oblikuje različne odzive v nas? Zakaj vidimo tako, kot vidimo? Zakaj čutimo tako, kot čutimo? In kar je ključno - ali nam ti odzivi lahko pomagajo, da bolje razumemo sebe?

Ugotovila sem, da v slovenskem prostoru nimamo nikakršne literature ali konkretne raziskave, ki bi se osredotočala na uporabo fotografije v kontekstu psihosocialne pomoči, in zato začela zbirati tujo strokovno literaturo s tega področja. Na podlagi teh dognanj sem takrat zasnovala in izpeljala projekt Fototerapija, in sicer z osebami, ki imajo težave v duševnem zdravju. Uporabniki, ki so bili vključeni v projekt, so najprej osvojili tehnične spretnosti uporabe fotoaparata in nato skozi ustvarjanje fotografij začeli raziskovati svoje vrednote, vire moči pa tudi želje in upe, ki jih gojijo glede prihodnosti. Hkrati so s poslušanjem pripovedi drugih udeležencev poskušali razviti dojemanje za različne perspektive in različno razmišljanje. Uporaba tehnik fototerapije se je izkazala kot metoda na področju psihosocialne pomoči, ki ima širok spekter uporabe in učinkov, med njimi: spodbujanja komunikacije, samoraziskovanja, refleksije, doseganja in beleženja sprememb, vizualiziranja zelenih izidov, razvijanja medsebojnih odnosov, krepitev samozavesti, izboljšanja samopodobe, konstruktivnega preokvirjanje problemske situacije ter navsezadnje spodbujanja ustvarjalnosti skozi vizualno simbolični jezik. Vsa teoretična in empirična dognanja sem v letu 2012 ovrednotila v diplomskem delu Fototerapija: Fotografija kot umetnostno izrazno sredstvo v kontekstu psihosocialne pomoči (Fakulteta za socialno delo). Hkrati sem začela voditi projekt fototerapije na OŠ Kozara v Novi Gorici z otroki, ki imajo posebne potrebe. V istem letu sem bila seznanjena, da se na drugem koncu Slovenije, natančneje v CIRIUS-u Kamnik odvija podoben fototerapevtski projekt, kjer se moč fotografskega medija uporablja pri delu z mladostniki s težko stopnjo gibalne oviranosti, in da projekt vodita ustanovitelja Zavoda za fotografsko terapijo, spec. klin. psih. Matej Peljhan ter univ. dipl. ped. in soc. Jure Kravanja, sicer oba tudi priznana fotografa. Razvila sta posebne tehnične pripomočke in prilagoditve, s katerimi so udeležencem omogočili

upravljanje s fotoaparatom. Tako sta razširila vpliv tehnik fototerapije iz kognitivnega, emotivnega in socialnega področja tudi na razvoj motoričnih spretnosti. Oba projekta fototerapije, tako v CIRIUS-u Kamnik kot tudi na OŠ Kozara, ki se mu bom še posebej posvetila v nadaljevanju, potekata že tretje leto. Zavod za fotografsko terapijo, ki ga danes vodimo in razvijamo vsi trije, pa nadaljuje vizijo, da bi fototerapija v Sloveniji dobila svojo teoretično in praktično veljavo in da bi jo s pomočjo novih strokovnih sodelavcev lahko omogočili širokemu spektru ranljivih skupin kot priložnost in pomoč za zmanjševanje težav, kompenzacijo primanjkljajev, razvoj potencialov in konstruktivne ustvarjalnosti ter posledično višjo kakovost življenja.

Slika 2: Martina Jerkič: *Prijateljstvo*



## Uporaba tehnik fototerapije pri delu z otroki s posebnimi potrebami

»Vidno zaznavanje je pred besedami. Otrok gleda in prepoznava, preden zna govoriti.« (Berger, 2008).

Ker skoraj 80 odstotkov dražljajev vstopi skozi naše oči, je vidna zaznava osnovnega pomena za razumevanje informacij, ki jih zaznamo. Berger (2008: 21–23) pravi, da je vidno zaznavanje tisto, ki nas umešča v svet, ki nas obkroža, vendar je tisto, kar vidimo, pogojeno s tem, kar vemo oz. v kar verjamemo. Gledanje je torej tisto, ki nas pozicionira v svetu, medtem ko besede uporabljamo za razlago in opisovanje sveta.

Pri uporabi tehnik fototerapije z otroki s posebnimi potrebami izhajam iz prepričanja, da fotogra-

fija kot umetnostni izrazni medij spodbuja simbolično in metaforično komunikacijo, zaradi česar ni treba, da je otrok spreten v besednem izražanju, da bi lahko opisal svojo realnost. Veliko naših izkušenj in doživetij se namreč ne da opisati z besedami, saj so naučeni verbalni simboli omejeni. Z besedami skušamo približati naše doživetje popolnemu razumevanju, kar je kljub izbiri besed nemogoče, saj vse besede nastanejo skozi prenos notranjega doživetja v osebne simbole ter nadalje skozi prenos teh osebnih simbolov v simbole verbalne komunikacije, zato so prevod prevoda. Pri vsakem prevodu ali reprodukciji pa se lahko na račun distorzije nekaj informacij izgubi, lahko spremeni vrednost ali pomen sporočila. Fototerapija omogoča vizualno simbolično reprezentacijo, ki je veliko manj »izkrivljena« in »spremenjena« kot jezikovno izražanje senzornih izkušenj, kar omogoča, da spoznamo svet otroka s posebnimi potrebami skozi njegove oči, njegovo perspektivo in zgodbo, ki jo sam pripoveduje. Fototerapevt je v tem kontekstu aktivni gledalec in poslušalec, ki ne presoja ali analizira pomena fotografije, temveč daje otroku možnost in glas, da skozi fotografije in ob fotografijah izrazi tisto, kar je za njega v danem trenutku pomembno. Otroka nežno usmerja ali vodi s pomočjo dejavnosti, ki se izvajajo na določeno temo ali s pomočjo vprašanj o fotografiji, ki sprožijo proces učenja o sebi in o svetu, ki ga obdaja. V tem leži samo bistvo fototerapevtskega procesa in njegovega »zdravilnega delovanja«, saj otroka premakne iz pasivne, determinirane vloge v aktivno vlogo, ker ne izhaja iz njegovih primanjkljajev, temveč virov moči. Prednost fototerapije in tega, kar prinese otroku, je v tem, da fotografija sama v tem kontekstu nima vloge umetniške stvaritve temveč otroka obogati s prepričanjem, da v fotografiji ni »lepega« in »grdega«, ni »pravilnega« in »napačnega«, ker vse, kar ujamemo skozi oko objektivna, predstavlja naš svet in način, kako si ta svet interpretiramo. S tem, ko otroku damo vrednost in možnost, da ta svet predstavi na svoj način, pripomoremo k temu, da razišče svoje vrline, svoja čustva in misli ter jih ozavešči, za nas strokovne delavce pa ponuja nov vpogled v situacijo otroka, s čimer lahko načrtujemo delo z njim v smeri, ki bo konstruktivna in ki bo otroka opolnomočila ter s tem vplivala na kakovost njegovega življenja.

Fototerapija, ki jo izvajam na OŠ Kozara v Novi Gorici, z otroki, ki obiskujejo prilagojeni izobraževalni program z nižjim izobrazbenim standardom ter posebni program vzgoje in izobraževanja, je prvič zaživela v šolskem letu 2012/2013 prav s tem namenom – dati otrokom možnost, da skozi vizualno simbolični jezik fotografije prikažejo svoje občutke, misli in nazadnje svoj pogled na svet. Letos obiskuje fototerapijo že tretja skupina otrok, sama struktura skupin, ki so se izmenjale, vključno z letošnjo, pa je zelo raznolika in zajema otroke z različnimi motnjami v duševnem razvoju, otroke s čustvenimi in vedenjskimi motnjami, otroke z avtističnimi motnjami ter gibalno ovirane otroke. Tehnike fototerapije so usmerjenije predvsem v aktivni proces ustvarjanja fotografij kot tudi ogledovanje fotografij, same dejavnosti pa imajo vedno izbrano temo, ki je za nas v tistem trenutku aktualna. Dejavnosti se lahko npr. usmerjajo v kreativne vidike in spodbujanje komunikacije in se navezujejo na okolje, ki nas obdaja, npr. naravo, letne čase, ali pa posegajo v prepoznavanje čustvenih stanj, s katerimi se spoprijema posameznik, medosebnih odnosov v skupini, stereotipov ... Dejavnosti so oblikovane tudi glede na samo sestavo oz. dinamiko skupine in zanimanje, ki ga otroci pokažejo do določene teme, tako je bil na primer v lanskem šolskem letu ključni poudarek fototerapije na prepoznavanju in vrednotenju različnih čustvenih stanj skozi doživljanje sebe in okolice, ustreznosti čustvenih odzivov, izražanje in raziskovanje pestrosti in kompleksnosti čustev skozi fotografiranje oseb in narave, izražanju čustvenih stanj skozi barve ter posledično razvijanju čustvene zrelosti. Poleg tedenskih dejavnosti pa otroci tudi sodelujejo pri oblikovanju različnih izdelkov z njihovimi fotografskimi deli ter se udeležujejo tudi razstav in natečajev, kar ima zelo velik vpliv na samovrednotenje in občutke dosežka. Zaradi same doživetosti njihovih fotografij imajo za sabo že velike uspehe, kot so uvrstitev na vseslovensko osnovnošolsko razstavo ali pa celo državno tekmovanje v digitalni fotografiji in osvojeno srebrno mesto. Z njihovimi deli pa so obogatene tudi različne čestitke in koledarji, tukaj gre izpostaviti letošnjega na temo vrtnic, ki ga bo izdala Mestna občina Nova Gorica. Fleksibilnost fotografskega medija nam seveda omogoča tudi uporabo tehnik fototerapije ne samo z učenci s posebnimi potrebami na šolah s po-



sebnim izobraževalnim programom, temveč tudi z raznolikim spektrom učencev v rednih izobraževalnih programih. Tako smo v letošnjem šolskem na OŠ Milojke Štrukelj začeli FotoUstvarjalnico, znotraj katere povezujem elemente fotografskega krožka z elementi fototerapije in tako učenci vzporedno s pridobivanjem kreativnega fotografskega znanja tudi raziskujejo svoj pogled na svet in gradijo samopodobo, samozavest in čustveno zrelost.

Slika 3: Razstava fotografij »Jaz sem«, kjer je vsak učenec ustvaril fotografije, ki v nekem smislu ponazarjajo njega, in dodal opis, zakaj se s fotografijo poistoveti. Urška Ratko: »Jaz sem tunel, ker iščem izhode iz težkih časov.«



## Prednosti fototerapije pri delu z otroki s posebnimi potrebami

### Spodbujanje komunikacije

Fototerapija ponuja vizualni jezik, ki je lahko podpora otrokom, ki imajo težave s komuniciranjem iz bodisi fizičnih ali kognitivnih primanjkljajev ali kot posledica emotivnih težav, zaradi katerih ima lahko posameznik težave pri izražanju teh čustev skozi verbalni jezik. Fotografija ima tako vlogo nadomestka verbalnega jezika ter omogoča vizualni jezik in način za povezovanje s čustvi. Lahko je uporabljena v metaforičnem smislu in s tem otroku omogoča izražanje skozi podobe ali pa na način, da otrok strukturira, kaj želi o določeni fotografiji povedati, in tako postane fotografija okvir in fokus konverzacije. Odloči se lahko govoriti o vsebini fotografije, okoliščinah nastajanja fotografije, zgodbi za fotografijo ali pomenu fotografije.

Pomembno je to, da ima otrok dobi priložnost izraziti tisto, kar je njemu pomembno.

### Izražanje vrednot in čustev

Na najosnovnejši ravni ponuja fototerapija vpogled v to, kaj je otroku, ki je fotografijo posnel pomembno, kdo in kaj je tisto, kar je pomembno, kateri kraji imajo določeno vrednost, kaj mu je všeč ali ne in kaj ob temu doživlja. Te vrednote lahko otrok izrazi skozi že svojo obstoječo fotografsko zbirko. Za vpogled v to, kaj pa je pomembno tukaj in zdaj, je najbolje, da otroci sami fotografirajo in iščejo podobe, ki jim nekaj pomenijo, in tako popolnoma prevzamejo nadzor nad procesom. S tem dobijo možnost, da izrazijo tako negativne kot pozitivne vrednote in raziščejo čustva, ki so pripeta na to.

### Spodbujanje samozavesti

Prav tako kot nam druge kreativne dejavnosti dajejo občutek dosežka, nam tudi fotografsko ustvarjanje zbuja samozavest in izboljšano samopodobo. To se kaže na različnih ravneh. Na primer občutki dosežka so lahko povezani z osvajanjem tehničnih spretnosti uporabe fotoaparata ali s kakovostjo končnega produkta. Izboljšana samopodoba je tako lahko rezultat obvladovanja tehnike, izražanja kreativnosti, deljenja svojih fotografij z drugimi v skupini pa tudi s širšo javnostjo npr. razstava nastalih fotografij, udeležba na fotografskih natečajih ipd.

### Doseganje in zapis sprememb

S fototerapijo lahko simultano reflektiramo in podpiramo proces spremembe. V tem procesu nam fotografije dajejo začetno točko z identifikacijo in reprezentacijo želja in ciljev v smeri želenih sprememb. Lahko ima vlogo medija, ki beleži spremembo – spomin na napredek v smeri želenih ciljev, beleženje majhnih sprememb v videzu, čustvih, vedenju, ki bi drugače ostale nezabeležene, neprepoznane. Lahko pa beleži globlje notranje procese in bitke, ki so posledica konfliktov in nejasnosti, ki niso nujno vidne nekemu drugemu opazovalcu fotografije, vendar so za tistega, ki je fotografijo posnel, spomin na dosežke in izzive, ki jih je premagal.

Tudi ovire, ki se pojavijo na tej poti, lahko vizualno prikažemo ter z njihovo pomočjo načrtujemo in merimo pot do cilja. Fotografija ima tako pred-

nost, da zabeleži spremembo, in ta opomnik nam je vir motivacije in pregled nad prepotovano potjo.

### Sprejemanje drugačnosti

Vsakič, ko stopimo v interakcijo s fotografijo, si jo ogledujemo ali se o njej pogovarjamo z drugimi, ustvarjamo pomen fotografije. Pomeni, ki jih najdemo, in čustva, ki nas obidejo ob gledanju določene fotografije, so naša edinstvena percepcija in niso nujno skladni s tistim, kar je človek, ki je posnel fotografijo, želel povedati. Pomen, ki ga najdemo v fotografiji, izvira iz nas, zato nosi vsaka fotografija nešteto pomenov. Pomemben vidik fototerapije je spoznanje, da vsak izmed nas lahko svet vidi drugače, kot ga vidijo drugi. S tem ko v skupini ugotavljamo, da lahko isto fotografijo vidi vsak izmed nas drugače, prenesemo otrokom spoznanja, da tudi svet doživljamo drugače in da ima vsak izmed nas pravico izražati svoje mnenje in svoja čustva. Zato je pomembno, da drugačnost ali drugačno mnenje sprejemamo kot nekaj, kar nas obogati in ne ogroža.

### Refleksija

Fototerapija nam omogoča, da se oddaljimo od situacije in nanjo pogledamo iz perspektive zunanega opazovalca. Večplastnost samega procesa nastanka fotografije omogoča globlje razumevanje, ki ga velikokrat ne moremo doseči s tradicionalnimi načini refleksije. Imaginativni proces, ki se dogaja med iskanjem motiva in fotografiranjem, otroku omogoča pregled situacije iz različnih zornih kotov in posega v globlje procese refleksije, s pomočjo katere lahko načrtujemo in iščemo alternativne rešitve ter se učimo različnih načinov vedenja in odzivanja na določeno situacijo.

### Spodbujanje ustvarjalnosti

Fototerapevtske dejavnosti spodbujajo zabavo skozi raziskovanje sveta, ki nas obdaja. Otrokom omogočajo igrivost s poziranjem in igro vlog za ustvarjanje zgodbe za določeno temo fotografijo. Prav tako spodbujajo domišljijo, fleksibilno razmišljanje, kreativno reševanje težav, lažje učenje in krepitev spomina. Tovrstne dejavnosti lahko kombiniramo tudi z drugimi kreativnimi mediji, kot so npr. glasba, risanje ali kreativno pisanje.

### Skupinska kohezija in razvoj medsebojnih odnosov

Deljenje svojih fotografij z drugimi je deljenje tega, kdo smo in kaj je za nas pomembno ter način za sprejemanje drugih v naše življenje. Znotraj skupine je to vzpostavljanje odnosa še toliko intenzivneje, ker se otroci učijo drug od drugega z ogledovanjem in pogovarjanjem o fotografijah, ki so jih posneli. Ti posnetki omogočajo vpogled v različna področja osebnosti, vzpostavljajo skupne točke, interese, tvorijo povezave med udeleženci skupine in omogočajo zapis skupnega popotovanja skozi vzajemnost, zaupanje in razumevanje.

### Za konec

Fototerapija nam pri delu z otroki s posebnimi potrebami omogoča boljše razumevanje otroka, njegove zgodbe, težav in vizij prihodnosti skozi njegovo perspektivo. Za otroke je fotografski jezik način, da raziščejo tako svet, ki jih obdaja, kot tudi svet znotraj njih. Predstavlja način učenja, ki ima vpliv na kognitivne, emotivne, socialne pa tudi motorične spretnosti npr. pri otrocih, ki so gibalno ovirani in fotografirajo s pomočjo posebnih tehničnih pripomočkov. Vsekakor fototerapija ni omejena samo na uporabo z otroki s posebnimi potrebami, saj nam fotografski medij omogoča izredno prilagodljivost in neštete možnosti uporabe, zaradi česar je tovrsten način učenja in samoraziskovanja primeren za vse otroke in mladostnike, da bolje spoznajo sebe, okrepijo svojo samopodobo in hkrati razvijajo ustvarjalne sposobnosti. Je pa za otroke s posebnimi potrebami posebnega pomena, saj je mnogim od njih fotografija eno redkih področij udejstvovanja, kamor se vključujejo popolnoma enakovredno kot vsi drugi. Skozi fotografijo lažje doživijo uspeh in potrditev ter si izboljšajo samopodobo in občutek lastne vrednosti. Nekateri celo zmorejo svojo izkušnjo »drugačnosti« s pomočjo fotografije izraziti na prav poseben, presežen način. S svojimi deli dokazujejo, da lahko velike zgodbe, ki spreminjajo svet, ustvarja čisto vsak, če le prisluhne Malemu princu znotraj sebe, ki pravi: »*Kdor hoče videti, mora gledati s srcem. Bistvo je očem nevidno.*«



Slika 4: Ajla Sulič: *Bistvo je očem skrito, srcu odkrito.*



#### Literatura in viri

1. Berger, J. (2008): *Načini gledanja*. Ljubljana: Zavod Emanat.
2. Craig, C. (2009): *Exploring the self through photography: activities for use in group work*. London; Philadelphia : Jessica Kingsley Publishers.
3. Hall, E. T. (1973): *The silent language*. Garden City, NY: Doubleday.
4. Krauss, D. A., Fryrear, J. L. (ur.) (1983): *Phototherapy in Mental Health*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
5. Peljhan, M., Kravanja, J. (2012). *Fotografija za osebe s posebnimi potrebami*. Dostopno na: <http://www.fototerapija.com/fotografija-za-osebe-s-posebnimi-potrebami/> (20. 1. 2012).
6. Phillips, J. (2000): *God Is at Eye Level: Photography as a Healing Art*. U.S.: Quest Books.
7. Rossi, O. (2009): *A meeting with oneself: Videotherapy in counseling*. Nuove Arti Terapei, June. Dostopno na: [http://www.phototherapy-centre.com/recommended\\_readings.htm](http://www.phototherapy-centre.com/recommended_readings.htm) (18. 9. 2011).
8. Vogeltnik, M. (2003): Umetnostna in plesna terapija. Časopis za kritiko znanosti 31 (212), 201–212.
9. Zelič, A. (2012): *Fototerapija: Fotografija kot umetnostno izrazno sredstvo v kontekstu psihosocialne pomoči*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani. Fakulteta za socialno delo.
10. Walker, J. (1982): The Photograph as a Catalyst in Psychotherapy. *Canadian Journal of Psychiatry* 27 (6), 450 – 454.
11. Weiser, J. (1999): *Phototherapy Techniques: Exploring the Secrets of Personal Snapshots and Family Albums*. Vancouver, Canada: Phototherapy Centre (druga izdaja).

## HIŠA MUZEJ, HIŠA DOM, HIŠA ŠOLA, HIŠA GLEDALIŠČE, HIŠA BOLNIŠNICA

Seznani smo se z različnimi vrstami stanovanjskih in nestanovanjskih stavb in se vprašali, kaj se v njih dogaja. Kakšne so razlike med tovarno in bolnišnico, med stanovanjsko stolpnico in gasilskih domom? Poigrali smo se z izdelavo makete mesta z različnimi stavbami.

Delavnica je bila izvedena 4. 3. 2011 v Gorenjskem muzeju v Kranju pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.





## RADOVLJICA – STARO MESTO

Poskusili smo ugotoviti, kako so nastali Radovljica, njeno obzidje, mestni jarek ... Skupaj smo se pozabavali z izdelavo makete mesta in si staro Radovljico ogledali še v živo – pa tudi na slikah iz različnih zgodovinskih obdobj. Delavnica je bila izvedena 4. 8. 2011 v Šivčevi hiši v Radovljici pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.



# Kako s kulturnimi vsebinami dopolniti pouk in motivirati učence?

**Kulturni bazar je že tradicionalno nacionalno strokovno usposabljanje, ki ga bomo 18. marca 2015 že sedmič organizirali v Cankarjevem domu v Ljubljani.**

Organizatorji dogodka smo: Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo, Ministrstvo za kmetijstvo, gozdarstvo in prehrano, Ministrstvo za zdravje, Ministrstvo za zunanje zadeve in CMEPIUS. Častna pokroviteljica je Slovenska nacionalna komisija za UNESCO, izvršni producent prireditve pa Cankarjev dom.

Enodnevno strokovno usposabljanje je namenjeno **strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju ter kulturi**, hkrati pa so vrata Cankarjevega doma

ves dan odprta **tudi širši javnosti** – otrokom in mladim ter vsem, ki jih zanimata kultura in kulturna vzgoja. Udeležba na KB je za vse obiskovalce **brezplačna**.

V programu Kulturnega bazarja dajemo velik poudarek predstavitvi kulturnih vsebin, ki so primerne za medpredmetno in kroskurikularno povezovanje ter so lahko odlična dopolnitev izobraževalnih vsebin pri pouku ali obšolskih in zunajšolskih dejavnostih. Predstavimo kakovostne kulturnovzgojne projekte in dejavnosti, ki jih lahko učitelji v šolah izvajate sami ali v sodelovanju s kulturnimi ustanovami oziroma umetniki. Poudarek je na vsebinah, ki so za učence zelo zanimive, spodbujajo njihovo ustvarjalnost, razvijajo

Juri Muri v Afriki pleše (foto: Luka Gorjup)



Fotografija razstavnega prostora (foto: Nada Žgank)



njihovo kritično mišljenje, spodbujajo timsko delo in socializacijo ter imajo prav zato močan učinek na njihovo motivacijo za delo ter njihovo samopodobo. Na vsakem Kulturnem bazarju namenjamo pozornost tudi aktualnim temam v širšem družbenem prostoru. V tematskem sklopu (PRE)HRANA IN KULTURA bomo predstavili, kako lahko skozi kulturo prispevamo k ozaveščanju učencev o kakovostni lokalni hrani in zdravem načinu prehranjevanja. Spoznali boste, kako lahko s kulturnimi vsebinami obogatimo vključevanje v Unescovo MEDNARODNO LETO SVETLOBE 2015 ter kako lahko skozi kulturno-umetnostno vzgojo približamo učencem EVROPSKO LETO ZA RAZVOJ 2015. Strokovni delavci, ki se odločite za obisk Kulturnega bazarja, si lahko iz bogatega programa strokovnega usposabljanja, ki bo potekal ves dan v vseh dvoranah in predavalnicah (skoraj petdeset dogodkov) **izberete vsak svoj program usposabljanja**. Prav zato priporočamo, da se s posameznega VIZ udeleži usposabljanja več strokovnih delavcev. V programu boste našli vrsto zanimivih predavanj, delavnic in predstav, primernih za razredno stopnjo, prav posebej pa vas vabimo na

ogled naslednjih predstav, projektov in delavnic: Tone Pavček: Juri Muri v Afriki pleše; Žirafada, Matičetove pravljice, Alenka Pirjevec: Nekoč je bil kos lesa – predstavitev marionete, Čebula, Praktični nasveti za pridne otroke, Izvirni instrumenti v šoli, Dobrodošli v Operi, Wolf Erlbruch: Račka, smrt in tulipan.

Poleg programa v dvoranah bo pestro tudi dogajanje v vseh treh predverjih Cankarjevega doma, kjer se bo **na razstavnih prostorih** predstavilo skoraj **tristo kulturnih ustanov iz vse Slovenije** (vsa slovenska gledališča, vsi muzeji in galerije, knjižnice, filmske in glasbene ustanove ...). **Na razstavnih prostorih si lahko sami oblikujete svojo Bazarjevo kul-pot.**

Program strokovnega usposabljanja in e-prijavnica sta že objavljena na strani [www.kulturnibazar.si](http://www.kulturnibazar.si), kjer najdete tudi več informacij o dogodku. Priporočamo vam, da se prijavite čimprej (večja izbira dogodkov), najpozneje pa do 4. marca! Vse vabimo tudi k ogledu **Kataloga ponudbe kulturno-umetnostne vzgoje** na naslovu [www.katalog.kulturnibazar.si](http://www.katalog.kulturnibazar.si).

# Katalog ponudbe kulturno-umetnostne vzgoje

[DOMOV](#)   [UVODNIKI](#)   [VODNIK PO KATALOGU](#)   [KULTURA VEDENJA](#)   [O KATALOGU](#)   [KONTAKT](#)

## KATALOG PONUDBE KULTURNO-UMETNOSTNE VZGOJE

ŠOLSKO LETO 2014/15

**KULTURNI BAZAR**<sup>®</sup>  
KULTURA SE PREDSTAVI

**USTANOVE**

**PONUDBA**

**Iskalnik**

**Država**  
Izberi ...

**Regija**  
Izberi ...

Gostuje po vsej Sloveniji

**Pošta**  
Izberi ...

**Tip ponudbe**  
Izberi ...

**Področje**  
Izberi ...

**Ključni niz (naziv)**

**USTANOVE**  
Št. najdenih: 340

	<p><b>AEIOU gledališče za dojenčke in malčke</b></p> <p>H'ART, Zavod za umetnost SI-5281 Spodnja Idrija www.aeiou.si</p>	<p>Slovenija Goriška regija</p> 
	<p><b>Akademija za likovno umetnost in oblikovanje Univerze v Ljubljani</b></p> <p>Erjavčeva 23 SI-1000 Ljubljana Tel: (01) 421 25 00</p>	<p>Slovenija Osrednjeslovenska regija</p> 
	<p><b>Akademsko folklorna skupina France Marolt ŠOU v Ljubljani, društvo</b></p> <p>Kongresni trg SI-1000 Ljubljana www.marolt.si</p>	<p>Slovenija Osrednjeslovenska regija</p> 
	<p><b>Arboretum Volčji Potok</b></p> <p>Javni zavod Arboretum Volčji Potok SI-1235 Radomlje Tel: (01) 831 23 45 www.arboretum.si</p>	<p>Slovenija Osrednjeslovenska regija</p> 
	<p><b>ArheoVed, raziskovanje in izobraževanje</b></p> <p>Kamnikarjeva 29 SI-1291 Škofljica</p>	<p>Slovenija Osrednjeslovenska regija</p> 

**ŠE BOLJŠA,**  
kot se ja spominjate!

**GIJAN PIL**

**Berite strokovno.**  
Izberite na [www.zrso.si](http://www.zrso.si)

## POTRES

Pogovarjali smo se o potresu in hišah. Gradili smo makete hiš, jih stresali in ugotavljali, zakaj se nekatere lažje podrejo, nekatere težje, nekatere pa ostanejo cele. Seznanili smo se s pojmom konstrukcije hiše in raziskovali načine doseganja večje trdnosti.

Delavnica je bila izvedena 18. 3. 2011 v Okroglem stolpu Loškega muzeja v Škofji Loki pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.





Marija Ribič  
Osnovna šola  
Ivana Kavčiča, Izlake  
Podružnična šola Mlinše

# Didaktična igra Domino – matematični problemi: računanje s števili do 100 brez prehoda

**Število igralcev:** 1 – 4

## Navodilo:

Učenci pomešajo domine. Pripravijo lahko tudi svinčnik in list za računanje, saj igra vsebuje reševanje zahtevnejših matematičnih problemov. En izmed učencev razdeli domine med učence. Igro začne učenec, ki ima domino z označbo »ZAČETEK«. Učenec prebere nalogo, jo reši in pove pravilno rešitev. Igro nadaljuje učenec, ki ima domino z rešitvijo prebrane naloge. Nato ta učenec prebere nalogo in jo reši. Igra ima več zmagovalcev. Zmaga učenec, ki prvi odda vse domine. Ker

je igra skupinska, zmaga tudi celotna skupina, če vse domine pravilno razvrsti. Če ni tako in je skupina nekje naredila napako, jo je treba poiskati in odpraviti.

Igra se lahko uporabi tudi za preverjanje znanja, če jo igra le en učenec.

## Cilja igre:

Učenec:

- pri reševanju matematičnih problemov uporabi računske operacije,
- sistematično rešujejo probleme. ■

## POTRES

Pogovarjali smo se o potresu in hišah. Gradili smo makete hiš, jih stresali in ugotavljali, zakaj se nekatere lažje podrejo, nekatere težje, nekatere pa ostanejo cele. Seznanili smo se s pojmom konstrukcije hiše in raziskovali načine doseganja večje trdnosti.

Delavnica je bila izvedena 18. 3. 2011 v Okroglem stolpu Loškega muzeja v Škofji Loki pod vodstvom arhitektov Barbare Viki Šubic in Igorja Šubica.





## IGRIVO GUBANJE PROSTOROV IGRE

Ali lahko ustvarimo igrišče brez igral? Seveda. Ko ravno površino uvihamo, zgibamo ali zgubamo, jo spremenimo v prostor. V gubah ustvarimo predore, kukala, tobogane in plezala. Tako nastanejo prostori razgleda in zatočišča, varnosti in vzhičenosti, prostori igre. Z igrivim raziskovanjem tridimenzionalnih oblik smo v glini, pesku in peni ustvarjali lastna mala igrišča. Delavnica je bila izvedena 19. 11. 2011 v Mestnem muzeju v Ljubljani pod vodstvom krajinske arhitektke dr. Tanje Simonič Korošak.





### ALI ZVEČER HIŠE ZASPIJO?

Pogovarjali smo se o tem, ali zvečer tudi hiše zaspijo in se zagrnejo v odejo teme? Sploh ne! Izdelali smo plavajoče makete hiš in si ogledali, kaj se zgodi, ko se v njih prižgejo luči. Skupaj smo razsvetlili širši prostor bajeja.

Delavnica je bila izvedena 11. 3. 2011 v Kletni dvorani Goriške knjižnice Franceta Bevka v Novi Gorici pod vodstvom arhitektk Mojce Magajne in Maje Šinigoj.



# Navodila avtorjem revije Razredni pouk

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

**Razredni pouk** 16. letnik, številka 2-3/2014  
ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

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

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

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Tatjana Ličen

Prevod povzetkov v angleščino: Matjaž Babič

Likovni izbor in oprema: mag. Silva Karim

Oblikovanje: Barbara Ciuha – Pika

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

Naklada 600 izvodov

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

Poštnina 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, 2015

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).



REPUBLIKA  
SLOVENIJA

MINISTRSTVO  
ZA KULTURO

MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Vabljeni na strokovno usposabljanje  
**Kulturni bazar 2015**, ki ga namenjamo  
strokovnim delavcem v vzgoji in izobraževanju  
ter kulturi, študentom ter vsem,  
ki kulturno-umetnostno vzgojo vključujete  
v svojo delo.

Udeležba je brezplačna, potrebna pa je  
e-prijava do 4. marca 2015.

**KULTURNI BAZAR**  
2 0 1 5  
**www.kulturnibazar.si**

**KULTURA SE PREDSTAVI**

Vabilo, program in e-prijavnico najdete  
na spletni strani [www.kulturnibazar.si](http://www.kulturnibazar.si).

**18.3.**  **cankarjev dom**

Sreda, 18. marca 2015, med 9. in 20. uro  
Cankarjev dom, Prešernova cesta 10, Ljubljana

PARTNERJI



REPUBLIKA  
SLOVENIJA

MINISTRSTVO  
ZA ZDRAVJE

MINISTRSTVO  
ZA KMETIJSTVO  
GOZDARSTVO  
IN PREHRANO

MINISTRSTVO ZA  
ZUNANJE ZADEVE



POKROVITELJICA

Slovenska  
nacionalna komisija  
za UNESCO

# Iz založbe Zavoda RS za šolstvo

Nataša Švara

## BRALNI LISTI S SONČNE POTI

2014, ISBN 978-961-03-0149-3, 202 str., 21,00 €



Bralni listi s Sončne poti so namenjeni predvsem učencem, ki imajo težave pri učenju branja in pisanja, pa tudi sicer opismenjevanju otrok v prvem triletju osnovnošolskega izobraževanja. Otroku približajo branje in pisanje z vajami od enostavnih zlogov, besed in povedi do sistematičnega, igrivega in zanimivega branja besedil, ki so ponazorjena tudi z ilustracijami. Gradivo je napisano z malimi in velikimi tiskanimi črkami. Z bralnimi lističi lahko izboljšujemo in vplivamo na razvoj vizualne diskriminacije, neposrednega vizualnega pomnjenja in diskriminacije, sukcesivnosti glasov in črk v besedah, kinestetskega zavedanja kritičnega glasu, vidnega zaznavanja določanja lege, položaja glasu, črke, zavedanja kritičnih glasov, spominske funkcije – pomnjenja vizualnih in akustičnih likov, besednega zaklada, razumevanja in praktične uporabe besedil. Gre za drugo, posodobljeno izdajo Bralnih listov iz leta 1996.

Informacije in naročila:

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



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo