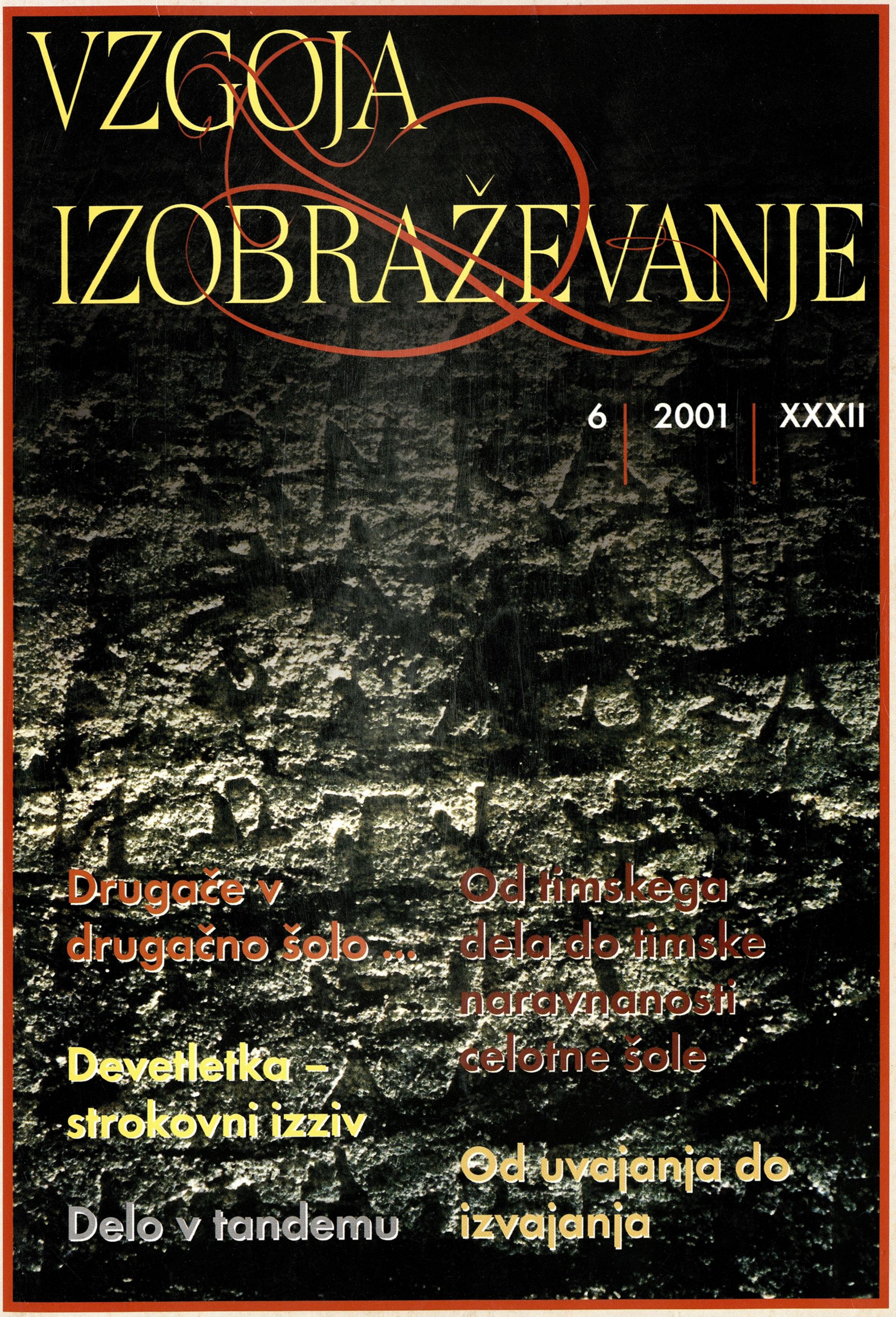
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE

6 | 2001 | XXXII



Drugače v drugačno šolo ...

Devetletka – strokovni izziv

Delo v tandemu

Od timskega dela do timske naravnanosti celotne šole

Od uvajanja do izvajanja



Bralcem in
sodelavcem revije
Vzgoja in izobraževanje
želimo srečno in uspešno
novo leto 2002

Uredništvo

PRILOGA

LETNIK XXXII – 2001
LETNO KAZALO

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
A				
Ajtnik Milka	ANALIZE IN PRIKAZI	Poučevanje glasbe kot ustvarjalna naloga	4	7
Arnerić Pepelnak Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	Možnosti, ki jih za razvijanje ustvarjalnosti učiteljev ponuja glasba	4	29
B				
Bačnik Andreja Skvarč Mariza	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Pouk kemije v devetletni osnovni šoli	6	71
Bečan Tanja	ODMEVI IZ PRAKSE	Vključevanje dolgotrajno bolnih šolarjev v šolo	5	15
Bečaj Janez	ANALIZE IN PRIKAZI	Za domovino z maturo – naprej ali nazaj?	3	34
Bečaj Janez	KOLUMNA	Zrcalce, zrcalce na steni povej ...	6	8
Beuermann Dimitrij	ANALIZE IN PRIKAZI	Oblikovanje povezav med umetnostnimi predmeti in šolskim razvojnim načrtom	4	32
Bezić Tanja	RAZPRAVE	Odkrivanje nadarjenih učencev v osnovni šoli in delo z njimi	2	15
Bohanec Marko Preskar Stanka Rajkovič Vladimir	ANALIZE IN PRIKAZI	Računalniško podprt model za vrednotenje devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	6	107
Bragato Slavica, Pahor Neva, Skrt – Leban Nataša	ODMEVI IZ PRAKSE	Delavnice ustvarjalnosti za učence razredne stopnje	2	55
Brinar Huš Mira	ODMEVI IZ PRAKSE	Razumevanje in svetovanje nadarjenim učencem	2	45
Budnar Meta, Fošnarič Alojz	ANALIZE IN PRIKAZI	Izzivi pedagoškega vodenja	3	49
Budnar Meta	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Družba v devetletni osnovni šoli	6	54
Buh Tomaž, Vitman Alenka	ODMEVI IZ PRAKSE	Problematika umetniške gimnazije kot strokovne gimnazije	1	33
C				
Cankar Aco, Može Irena, Rutar Ilc Zora	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Kako oceniti učenčeve izdelke?	4	63
Casar Borut	ODMEVI IZ PRAKSE	Vedenjske težave in osnovna šola	5	33
Cenc Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	Prve izkušnje o izvajanju likovne vzgoje v poskusnem uvajanju programa devetletke	4	20
Centa Nataša	ODMEVI IZ PRAKSE	Kritična analiza pravilnika o pravicah in dolžnostih učencev v osnovni šoli	1	38
Cvetković Lay Jasna	ODMEVI IZ PRAKSE	Strokovni servis za vrtce in šole	2	73
Cencič Majda	ANALIZE IN PRIKAZI	Razvijanje vloge učitelja raziskovalca	2	76
Cerar Marija	RAZPRAVE	Usmerjanje in vključevanje otrok s posebnimi potrebami	5	10
Cvetek Slavko	POLEMIČNO	O avtonomiji razmišljajočega praktika	3	72
Č				
Čampa Jožica	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Matematika v prvem triletju	6	37
Čerkez Tomšič Beatriz	RAZPRAVE	Zapis o vzgojnosti likovne vzgoje	4	49
Černoša Slavica	ODMEVI IZ PRAKSE	Hitreje do naziva	1	36
Černuta Lučka, Čibej Erna, Liplin Nada, Molk Alenka, Štritof Jelka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Primer osnovne šole Dravlje	6	15
Čotar Milan	ODMEVI IZ PRAKSE	Zakaj pravilniki in kakšni naj (ne) bodo!	1	16
D				
Delak Maja	ANALIZE IN PRIKAZI	Nekateri problemi umetniških gimnazij	4	13
Denac Olga	RAZISKAVE	Pomen afektivnega področja pri načrtovanju izobraževalnega procesa glsbene vzgoje	4	38

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Doblekar Marina, Samardžija Mojca	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Od igre do branja in pisanja	6	36
Dolinar Gartner Petra	ODMEVI IZ PRAKSE	Predstavitev poučevanja slovenščine v dveletnem programu poklicnega izobraževanja	5	45
Drofenik Olga, Radovan Marko	ANALIZE IN PRIKAZI	Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih	3	62
E				
Erjavec Franc	ODMEVI IZ PRAKSE	Vloga pravilnikov in drugih predpisov pri šolskem delu	1	14
Erjavec Zdenka	INFORMACIJE	Novosti v knjižnici	1	57
Erjavec Zdenka	INFORMACIJE	Novosti v knjižnici	2	84
Erjavec Zdenka	INFORMACIJE	Novosti v knjižnici	3	76
Erjavec Zdenka	INFORMACIJE	Novosti v knjižnici	4	70
Erjavec Zdenka	INFORMACIJE	Novosti v knjižnici	5	69
F				
Ferbežer Ivan	RAZPRAVE	Nadarjeni otroci v Sloveniji med teorijo in prakso	2	8
Florjančič Franjo	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Tehnika in tehnologija	6	81
Florjančič Franjo	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Tehnični dnevi od prvega do devetega razreda	6	96
Fošnarič Alojz, Budnar Meta	ANALIZE IN PRIKAZI	Izzivi pedagoškega vodenja	3	49
G				
Gartner Dolinar Petra	ODMEVI IZ PRAKSE	Predstavitev poučevanja slovenščine v dveletnem programu poklicnega izobraževanja	5	45
Gustinčič Keser Damijana, Savić Nataša, Škamperle Ada	ODMEVI IZ PRAKSE	Prvo leto šolanja slepe deklice Zale	5	22
H				
Hancman Mira	RAZPRAVE	Etiketiranje nadarjenih mladostnikov in vpliv na družino	2	27
Hauptman Darja, Pisk Marija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Ko se igramo in učimo	6	41
Herlec Trtnik Andreja	RAZPRAVE	Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami	5	4
Holc Nada	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Nemščona v šolskem vsakdanu naših devetletkarjev	6	73
Hriberšek Zala	ANALIZE IN PRIKAZI	Avtorice so zunaj	1	50
Huš Brinar Mira	ODMEVI IZ PRAKSE	Razumevanje in svetovanje nadarjenim učencem	2	45
Hočevar Olga, Kroflič Tatjana	ODMEVI IZ PRAKSE	Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela	2	48
Hrnčič Biserka	ODMEVI IZ PRAKSE	Obogatitveni program – delo z nadarjenimi učenci	2	50
I				
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Med pravom in pedagogiko	1	3
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Nadarjeni: izziv ali breme?	2	3
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Vabilo k sodelovanju	3	3
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Umetnost v šoli?	4	3
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Integracija – s papirja v prakso	5	3
Ilc Rutar Zora	UVODNIK	Drugače v drugačno šolo	6	3
Ilc Rutar Zora, Slivar Branko	ANALIZE IN PRIKAZI	Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa v šolskem letu 1998/99	3	18

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Ilc Rutar Zora	ANALIZE IN PRIKAZI	Kako matura vpliva na kakovost pouka in znanja	3	24
Ilc Rutar Zora, Cankar Aco, Može Irena	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Kako oceniti učenčeve izdelke?	4	63
J				
Jaklič Lili Ana, Margan Urška, Mrevlje Božidar	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Motivacijska ocena	5	60
Jenko Marta	ODMEVI IZ PRAKSE	Nadaljevanje izobraževanja mladostnikov z lažjimi motnjami v duševnem razvoju v srednji šoli	5	42
Jurkovič Tatjana	OCENE IN INFORMACIJE	Krepitev skupne evropske hiše izobraževanja	4	66
K				
Kamšek Meta	ODMEVI IZ PRAKSE	»Sladkosti in grenkobe« šolskih pravilnikov	1	18
Karim Silva	ANALIZE IN PRIKAZI	Zgodba o nastajanju učnega načrta za likovno vzgojo	4	15
Karim Silva	ANALIZE IN PRIKAZI	Samopodoba – delavnica z osmošolci	4	26
Karim Silva	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Prenova likovne vzgoje niso samo novi učni načrti	6	80
Kavkler Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	Vključevanje otrok s posebnimi potrebami	6	100
Kerndl Milena	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Slovenščina v tretjem triletju	6	57
Kepec Marjeta	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Od uvajanja do izvajanja	6	29
Keser Gustinčič Damijana, Škamperle Ada, Savić Nataša	ODMEVI IZ PRAKSE	Prvo leto šolanja slepe deklice Zale	5	22
Kocijančič Natalija	OCENE IN INFORMACIJE	Študijske skupine	4	65
Kodrič Vesna	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Gospodinjstvo v prehodnem obdobju	6	84
Kogoj Berta	ODMEVI IZ PRAKSE	Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v 9-letni osnovni šoli	1	22
Kolar Metoda	ANALIZE IN PRIKAZI	Učenčevo zaznavanje in vrednotenje svojega napredka	6	117
Kolenc Janez, Novak Bogomir	ANALIZE IN PRIKAZI	Primerjanje učnih stilov v osemletni in devetletni osnovni šoli	6	114
Kolenec Framci M.	ODMEVI IZ PRAKSE	Integracija otrok s posebnimi potrebami	5	14
Komljanc Natalija	ANALIZE IN PRIKAZI	Akcijsko načrtovanje dinamičnega ocenjevanja	3	68
Komljanc Natalija	ANALIZE IN PRIKAZI	Prelet učnih načrtov devetletne osnovne šole	6	111
Kos Knez Silva	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Podaljšano bivanje v devetletni osnovni šoli	6	91
Kostevc Rado	RAZPRAVE	Devetletka – strokovni izziv	6	4
Kožuh Borut	ODMEVI IZ PRAKSE	Produkcijska šola	5	30
Kralj Rok	POLEMIČNO	Kdo je hendikepiran?	5	49
Kranjc Tomaž	ODMEVI IZ PRAKSE	Poklicna matura ante portas	1	28
Kranjc Tomaž	ANALIZE IN PRIKAZI	Ali splošni predmeti povzročajo več osipa kot strokovni?	3	45
Kranjc Tomaž	OCENE IN INFORMACIJE	Posvetu o maturi na rob	3	75
Krapše Tatjana	ANALIZE IN PRIKAZI	Spremljava poskusnega izvajanja 9-letnega programa osnovne šole	3	12
Krebl Martina	ODMEVI IZ PRAKSE	Integracija v nižjem poklicnem izobraževanju	5	41
Kristan Silvo	ANALIZE IN PRIKAZI	Kdo ukonja vzgojno-izobraževalne cilje?	1	53
Krivec Karl	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Delo v tandemu	6	19
Križaj Korelc Brigita	ODMEVI IZ PRAKSE	Nadstandardni obogatitveni program spodbujanje razvoja nadarjenih učencev Osnovne šole Gustava Šiliha Velenje	2	30
Križan Biserka, Mrkša Nevenka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Med »resnim delom« in igro	6	32

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Kroflič Robi	RAZPRAVE	Ali lahko govorimo o ustvarjalnosti, pogojeni z avtoriteto?	4	42
Kroflič Tatjana, Hočevar Olga	ODMEVI IZ PRAKSE	Nadarjenost kot izziv za večjo kakovost dela	2	48
Kuplenik Nicole	ODMEVI IZ PRAKSE	Dvojezične metode šolskega dela na ZGN Ljubljana	5	26
Kure Šteh Barbara	OCENE IN INFORMACIJE	Sodelovalno učenje (ocena knjige)	6	128
Kuščer Klavdija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Učni načrti v prvem triletju	6	33
Kuščer Klavdija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Nekaj novosti v prvem triletju devetletne osnovne šole	6	11

L

Lesjak Reichenberg Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	O šoli, učiteljicah in spolu	1	47
Leban Skrt Nataša, Bragato Slavica, Pahor Neva	ODMEVI IZ PRAKSE	Delavnice ustvarjalnosti za učence razredne stopnje	2	55
Lay Cvetković Jasna	ODMEVI IZ PRAKSE	Strokovni servis za vrtce in šole	2	73
Lebar Metka	ANALIZE IN PRIKAZI	Umetnost v šoli – pomen in razsežnosti pouka glasbe	4	15
Liplin Nada, Čibej Erna Černuta Lučka, Molk Alenka Štritof Jelka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Primer osnovne šole Dravlje	6	33
Lujinović Vesna, Ring Danijela	ODMEVI IZ PRAKSE	Preprečevanje nasilnega vedenja v oddelku osnovne šole s prilagojenim programom	5	36

M

Maleševič Tamara	ODMEVI IZ PRAKSE	Sobotna šola kot sredstvo in cilj odkrivanja in identifikacije nadarjenih otrok	2	59
Marentič Požarnik Barica	ANALIZE IN PRIKAZI	Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja	3	28
Margan Urška, Mrevlje Božidar, Jaklič Lili Ana	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Motivacijska ocena	5	60
Milekšič Vladimir	KOLUMNA	Študijske skupine za zdravnike	4	6
Milekšič Vladimir	OCENE IN INFORMACIJE	Časer je za ... devetletko	6	122
Milekšič Vladimir	OCENE IN INFORMACIJE	»Mentorska mreža (devetletkarjev) – MM(D)«	6	124
Mirt Gusta	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Delo in vloga šolskega projektnega tima	6	28
Mirtič Bojana	ODMEVI IZ PRAKSE	Mobilni specialni pedagog – most med šolo in otrokom s posebnimi potrebami	5	28
Molk Alenka, Čibej Erna, Liplin Nada, Štritof Jelka, Černuta Lučka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Primer osnovne šole Dravlje	6	15
Mori Ivana, Smolko Marija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Izobraževanje učiteljev in uporaba računalnika v prvem razredu	6	45
Mrkša Nevenka, Križan Biserka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Med »resnim delom« in igro	6	32
Može Irena, Rutar Ilc Zora, Cankar Aco	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Kako oceniti učenčeve izdelke?	4	63
Mrevlje Božidar, Jaklič Lili Ana, Margan Urška	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Motivacijska ocena	5	60
Mužar Alenka, Topolé Igor	RAZPRAVE	Poklicna rast učiteljev in devetletna osnovna šola	6	6

N

Nagy Mirt	RAZPRAVE	Štipendiranje nadarjenih – Zoisove štipendije	2	22
Novak Angela, Sraka Dominika	ODMEVI IZ PRAKSE	Integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo	5	17

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Nolimal Fani	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Izvajanje programa devetletne osnovne šole v podružnicha	6	86
Novak Bernarda	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Biologija v devetletki	6	68
Novak Bogomir	ANALIZE IN PRIKAZI	Primerjava kritičnosti mišljenja učencev v osmeletki in novi devetletki	3	52
Novak Bogomir	OCENE IN INFORMACIJE	Demokratična vzgoja (ocena knjige)	5	67
Novak Bogomir Kolenc Janez	ANALIZE IN PRIKAZI	Primerjanje učnih stilov v osemletni in devetletni osnovni šoli	6	114
Novak Požek Tončka	ODMEVI IZ PRAKSE	Model spodbujanja nadarjenih pri pouku kemije na srednji stopnji izobraževanja	2	65
O				
P				
Papež Jana	ODMEVI IZ PRAKSE	Surdopedagoginja in učiteljica skupaj v razredu osnovne šole	5	25
Pavlišič Jože	ODMEVI IZ PRAKSE	Poklicna matura in ocenjevalna merila	1	31
Pahor Neva, Skrt - Leban Nataša, Bragato Slavica	ODMEVI IZ PRAKSE	Delavnice ustvarjalnosti za učence razredne stopnje	2	55
Pepelnak Arnerić Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	Možnosti, ki jih za razvijanje ustvarjalnosti učiteljev ponuja glasba	4	29
Perenič Irena	ODMEVI IZ PRAKSE	Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja v šolski praksi	1	13
Pevec Semec Katica	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Od timskega dela v prvem razredu do timske naravnanosti celotne šole	6	23
Pirman Alenka, Rusjan Rene	KORESPONDENCA	O umetnosti – 1. del	4	61
Pirman Alenka, Rusjan Rene	KORESPONDENCA	O umetnosti – 2. del	5	63
Pisk Marija, Hauptman Darja	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Ko se igramo in učimo	6	41
Planinc Zmago	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Matematika v tretjem triletju	6	63
Požarnik Marentič Barica	ANALIZE IN PRIKAZI	Kaj nam pove spremljanje trajnosti gimnazijskega znanja	3	28
Požek Novak Tončka	ODMEVI IZ PRAKSE	Model spodbujanja nadarjenih pri pouku kemije na srednji stopnji izobraževanja	2	65
Preskar Stanka, Rajkovič Vladimir, Bohanec Marko	ANALIZE IN PRIKAZI	Računalniško podprt model za vrednotenje devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	6	107
Prevodnik Marjan	RAZPRAVE	Nekateri vidiki učnega uspeha pri pouku likovne vzgoje s poudarkom na notranji in zunanji motivaciji	4	54
Pukl Valerija	ODMEVI IZ PRAKSE	Nadarjeni – izziv za bolj kakovosten pouk ali kako ustvarjati nadpovprečneže?	2	40
R				
Radovan Marko, Drofenik Olga	ANALIZE IN PRIKAZI	Evalvacija srednješolskega formalnega izobraževanja brezposelnih	3	62
Rajkovič Vladimir, Preskar Stanka, Bohanec Marko	ANALIZE IN PRIKAZI	Računalniško podprt model za vrednotenje devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	6	107
Reichenberg Mitja	ANALIZE IN PRIKAZI	Tri muze v šoli, da o filmu niti ne govorimo	4	9
Reichenberg Lesjak Marija	ANALIZE IN PRIKAZI	O šoli, učiteljicah in spolu	1	47
Ring Danijela, Lujinović Vesna	ODMEVI IZ PRAKSE	Preprečevanje nasilnega vedenja v oddelku osnovne šole s prilagojenim programom	5	36
Rožnik Natalija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Devetletka kot mavrica ...	6	50

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Rusjan Rene, Pirman Alenka	KORESPONDENCA	O umetnosti – 1. del	4	61
Rusjan Rene, Pirman Alenka	KORESPONDENCA	O umetnosti – 2. del	5	63
Rutar Dušan	ODMEVI IZ PRAKSE	Poseben komentar k zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami	1	34
Rutar Dušan	ANALIZE IN PRIKAZI	Stereotipi in predsodki v šolah	3	57
Rutar Dušan	RAZPRAVE	Pismo prijatelju učitelju	4	58
Rutar Dušan	OCENE IN INFORMACIJE	Adorno o glasbi kot objektu želje	4	68
Rutar Dušan	POLEMIČNO	O posebnih otrocih, integraciji in življenjski šoli	5	47
Rutar Dušan	OCENE IN INFORMACIJE	Usposabljanje osebnih asistentov	5	65
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Med pravom in pedagogiko	1	3
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Nadarjeni: izziv ali breme?	2	3
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Vabilo k sodelovanju	3	3
Rutar Ilc Zora	ANALIZE IN PRIKAZI	Kako matura vpliva na kakovost pouka in znanja	3	24
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Umetnost v šoli?	4	3
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Integracija – s papirja v prakso	5	3
Rutar Ilc Zora	UVODNIK	Drugače v drugačno šolo	6	3
Rutar Ilc Zora, Slivar Branko	ANALIZE IN PRIKAZI	Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa v šolskem letu 1998/99	3	18
Rutar Ilc Zora, Cankar Aco, Može Irena	IZKUŠNJE IN KOMENTARJI	Kako oceniti učenčeve izdelke?	4	63

S

Samardžija Mojca, Doblekar Marina	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Od igre do branja in pisanja	6	36
Semec Pevec Katica	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Od timskega dela v prvem razredu do timske naravnanosti celotne šole	6	23
Savić Nataša, Škamperle Ada, Gustinčič Keser Damijana	ODMEVI IZ PRAKSE	Prvo leto šolanja slepe deklice Zale	5	22
Skrt – Leban Nataša, Pahor Neva, Bragato Slavica	ODMEVI IZ PRAKSE	Delavnice ustvarjalnosti za učence razredne stopnje	2	55
Skvarč Mariza, Bačnik Andreja	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Pouk kemije v devetletni osnovni šoli	6	71
Slivar Branko	ODMEVI IZ PRAKSE	K delovnemu gradivu pravilnika o šolskem redu	1	19
Slivar Branko	ANALIZE IN PRIKAZI	Zavod RS za šolstvo in spremljanje kurikularnih novosti	3	4
Slivar Branko, Rutar Ilc Zora	ANALIZE IN PRIKAZI	Spremljava prenovljenega gimnazijskega programa v šolskem letu 1998/99	3	18
Smolko Marija, Mori Ivana	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Izobraževanje učiteljev in uporaba računalnika v prvem razredu	6	45
Sraka Dominika, Novak Angela	ODMEVI IZ PRAKSE	Integracija otrok s posebnimi potrebami v osnovno šolo	5	17
Sternad Dragica Marta	ANALIZE IN PRIKAZI	Kritično obdobje oblikovanja identitete in motnje hranjenja	5	55

Š

Šečerov Neva	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Italijanščina kot drugi jezik na narodno mešanjem območju Slovenske Istre	6	79
Širec Alojz	RAZPRAVE	Ravnatelj in zakonodaja	1	4
Škamperle Ada, Gustinčič Keser Damijana, Savić Nataša	ODMEVI IZ PRAKSE	Prvo leto šolanja slepe deklice Zale	5	22

Priimek in ime	Rubrika	Naslov prispevka	Številka	Stran
Škarič Jasna	ANALIZE IN PRIKAZI	Spremljanje uvajanja kurikula za vrtce	3	8
Šorgo Andrej	ODMEVI IZ PRAKSE	Življenje s pravilniki	1	11
Šteh Kure Barbara	OCENE IN INFORMACIJE	Sodelovalno učenje (ocena knjige)	6	128
Štritof Jelka, Čibej Erna, Liplin Nada, Molk Alenka, Černuta Lučka	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Primer osnovne šole Dravlje	6	15
Šuster Branko	ANALIZE IN PRIKAZI	Zagovor likovne vzgoje	4	24
T				
Tacol Tonka	ANALIZE IN PRIKAZI	Uvod v branje učnega načrta za likovno vzgojo v devetletni osnovni šoli	4	19
Tomšič Čerkez Beatriz	RAZPRAVE	Zapis o vzgojnosti likovne vzgoje	4	49
Topolé Igor, Mužar Alenka	RAZPRAVE	Poklicna rast učiteljev in devetletna osnovna šola	6	6
Trtnik Herlec Andreja	RAZPRAVE	Vloga ravnatelja pri vključevanju otrok s posebnimi potrebami	5	4
U				
V				
Vitman Alenka, Buh Tomaž	ODMEVI IZ PRAKSE	Problematika umetniške gimnazije kot strokovne gimnazije	1	33
Vodeb Aljoša	ODMEVI IZ PRAKSE	Postopek vključevanja gibalno oviranega otroka v redno osnovno šolo	5	20
Vodopivec Irena	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Naravoslovje in tehnika – novi predmet	6	56
Vodopivec Rozika	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Kako sem se spoprijela z novostmi	6	22
Volk Vera	ANALIZE IN PRIKAZI	Izobraževanje odraslih v funkciji kvalitetnejšega življenja	5	52
Z				
Zajc Sonja	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Devetletka v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju	6	51
Zupančič Boris	ODMEVI IZ PRAKSE	Ravnatelj – šušmar?	1	9
Završnik Marija	ODMEVI IZ PRAKSE	Prvi pesniški poskusi in verbalna nadarjenost	2	43
Ž				
Žakelj Amalija	ANALIZE IN PRIKAZI	Matematično znanje slovenskih dijakov	1	40
Žakelj Amalija	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Pouk matematike v devetletni osnovni šoli	6	59
Žagar Drago	RAZPRAVE	Kdo so nadarjeni učenci?	2	4
Žižek Mojca	KOLUMNA	Žiga	5	6
Žnidarič Jože	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Naravoslovje v sedmem razredu	6	65
Žvar Dragica	NOVOSTI IN IZKUŠNJE	Šolski pevski zbor v devetletni osnovni šoli	6	99

VZGOJA IZOBRAŽEVANJE

6 | 2001 | XXXII

ISSN 0350-5065

VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XXXII, številka 6, 2001

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnica
Metka Zevnik

Uredništvo
dr. Zora Rutar Ilc (odg. urednica), dr. Janez Bečaj, mag. Justina Erčulj, mag. Marija Lesjak Reichenberg, Urška Margan, dr. Barica Marentič Požarnik, Mira Turk Škraba

Jezikovni pregled
mag. Stanko Šimenc

Ovitek in tipična stran
Studio Kocbek

Računalniški prelom
Boex DTP d.o.o.

Tisk
Maxinel

Naklada
1500 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo,
Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
telefon: (01) 3005 100
faks: (01) 3005 199

e-pošta
zora.rutar@zrss.si ali
mira.turk-skraba@zrss.si

Letna naročnina za leto 2001:
7400 SIT za šole, ustanove in podjetja,
5200 SIT za posameznike,
3800 SIT za študente;
letna naročnina za tujino 8900 SIT.
Cena 6. številke v prosti prodaji 2300 SIT.

Rokopisov ne vračamo.

Revijo sofinancira Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod zaporedno številko 1405 vpisana v evidenco javnih glasil, ki jo vodi Ministrstvo za kulturo.

V S E B I N A

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Drugače v drugačno šolo ... 3

KOLUMNA

Janez Bečaj
Zrcalce, zrcalce na steni povej ... 8

RAZPRAVE

Rado Kostrevc
Devetletka – strokovni izziv 4

Igor Topolé, Alenka Mužar
Poklicna rast učiteljev in devetletna osnovna šola 6

NOVOSTI IN IZKUŠNJE

Klavdija Kuščer
Nekaj novosti v prvem triletju devetletne osnovne šole 11

Erna Čibej, Nada Liplin, Jelka Štritof, Lučka Černuta, Alenka Molk
Primer Osnovne šole Dravlje 15

Mag. Karl Krivec
Delo v tandemu 19

Rozika Vodopivec
Kako sem se spoprijela z novostmi 22

Katica Pevec Semec
Od timskega dela v prvem razredu do timske naravnanosti celotne šole 23

Gusta Mirt
Delo in vloga šolskega projektnega tima 28

Marjeta Kepec
Od uvajanja do izvajanja 29

Biserka Križan, Nevenka Mrkša
Med »resnim delom« in igro 32

Klavdija Kuščer
Učni načrti v prvem triletju 33

Mojca Samardžija, Marina Doblekar
Od igre do branja in pisanja 36

Jožica Čampa
Matematika v prvem triletju 37

Darja Hauptman, Marija Pisk
Ko se igramo in učimo 41

Ivana Mori, Marija Smolko
Izobraževanje učiteljev in uporaba računalnika v prvem razredu 45

Natalija Rožnik
Devetletka kot mavrica ... 50

Mag. Sonja Zajc
Devetletka v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju 51

Mag. Meta Budnar
Družba v devetletni osnovni šoli 54

Mag. Irena Vodopivec
Naravoslovje in tehnika – novi predmet 56

Milena Kerndl
Slovenščina v tretjem triletju 57

Narodna in univerzitetna knjižnica LJUBLJANA

V S E B I N A

Mag. Amalija Žakelj
Pouk matematike v devetletni osnovni šoli 59

Zmago Planinc
Matematika v tretjem triletju 63

Jože Žnidarič
Naravoslovje v sedmem razredu 65

Mag. Bernarda Novak
Biologija v devetletki 68

Mag. Mariza Skvarč, mag. Andreja Bačnik
Pouk kemije v devetletni osnovni šoli 71

Nada Holc
Nemščina v šolskem vsakdanu naših devetletkarjev 73

Neva Šečerov
Italijanščina kot drugi jezik na narodno mešanem območju Slovenske Istre 79

Silva Karim
Prenova likovne vzgoje niso samo novi učni načrti 80

Franko Florjančič
Tehnika in tehnologija 81

Vesna Kodrič
Gospodinjstvo v prehodnem obdobju 84

Fani Nolimal
Izvajanje programa devetletne osnovne šole v podružnicah 86

Mag. Silva Kos Knez
Podaljšano bivanje v devetletni osnovni šoli 91

Franko Florjančič
Tehniški dnevi od prvega do devetaga razreda 96

Mag. Dragica Žvar
Šolski pevski zbor v devetletni osnovni šoli 99

ANALIZE IN PRIKAZI

Dr. Marija Kavkler
Vključevanje otrok s posebnimi potrebami 100

Stanka Preskar, Vladimir Rajkovič, Marko Bohanec
Računalniško podprt model za vrednotenje devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobja 107

Natalija Komljanc
Prelet učnih načrtov devetletne osnovne šole 111

Dr. Bogomir Novak, mag. Janez Kolenc
Primerjanje učnih stilov v osemletni in devetletni osnovni šoli 114

Metoda Kolar
Učenčevo zaznavanje in vrednotenje svojega napredka 117

OCENE IN INFORMACIJE

Vladimir Milekšič
Čas je za ... devetletko 122

Vladimir Milekšič
»Mentorska mreža (devetletkarjev) – MM(D)« 124

Dr. Barbara Šteh Kure
Sodelovalno učenje (ocena knjige) 128

PRILOGA – letno kazalo I

U V O D N I K

DRUGAČE V DRUGAČNO ŠOLO ...

Tako nekako se je glasila pred leti pobuda, ki je v marsičem pripravila temelje za sedanjo devetletno osnovno šolo. Plod razmišljanja, dela in pogajanj številnih strokovnjakov za šolstvo je navkljub vsem dvomom, dilemam in pranju umazanega perila končno zaživel v praksi. Pravi odgovor na vprašanje, ali uspešno ali ne, prinaša tokrat praksa sama oz. tisti, ki so se bili pripravljeni spoprijeti z nečim tako novim: učiteljice in učitelji, vzgojiteljice, ravnateljice in ravnatelji, svetovalne službe, predvsem pa učenci in starši.



Iz njihovih izkušenj in refleksij lahko sklepamo, da je vprašanje, ali je prenova osnovnega šolstva uspela ali ne, pravzaprav zgrešeno. Ne gre namreč toliko za vprašanje »da ali ne«, temveč bolj za vprašanja: kaj nam je uspelo, kaj pa morda ne; na katerem področju smo postorili dovolj, kje pa so šibke točke ... Najlažje je nastopati z izključujočimi ugotovitvami in diskvalifikacijami, težje pa je prenašati breme neenoznačnosti in večplastnosti izzivov in se nenehno reflektirati in izboljševati svoje delo.

V priprave na devetletno osnovno šolo je bilo v teh letih vloženega ogromno truda in tudi povsem osebnega entuziazma in poguma in že učinki tega so zagotovilo za uspeh projekta. Vprašanje pa je, kateri mehanizmi bodo vzdrževali začetni zanos in njegove pozitivne učinke v prihodnjih »krogih«, ko bo iniciativnost vse bolj zamenjevala časovna stiska in morebiti celo občutek pahnjenosti v nekaj, za kar nisi najbolj pripravljen.

Prav zato smo z informacijami o spremembah, ki jih prinaša devetletna osnovna šola, predvsem pa z izkušnjami prvih dveh let njenega delovanja želeli seznaniti širšo strokovno javnost in prepričati tiste, ki jih vstop v devetletko še čaka, da je vredna truda in premagovanja izzivov in da so prav zato potrebne čimprejšnje priprave nanjo. Tudi zato, ker izkušnje udeležencev in izkušnje tistih, ki so poskus spremljali, kažejo, da gre za velike premike: ne le na papirju in v organizaciji dela, ampak predvsem – v glavah!

Zora Antan Ile

Rado Kostrevc

Osnovna šola Krmelj

DEVETLETKA – STROKOVNI IZZIV

Verjetno ni naključje, da je devetletka kot projekt pokukala v slovenske osnovne šole ravno sto trideset let po uvedbi osemletne splošne šolske obveznosti v slovenskem delu takratne avstrijske države. Predvidevam, da so snovalci devetletnega programa skušali s tem poudariti pomembnost novega projekta in mu s tem seveda dati tudi pravo težo, obenem pa poudariti naravo sprememb, ki se z devetletko uvajajo. Če malo bolj kompleksno pogledamo, ne samo na šolo, ampak na splošno dogajanje, lahko hitro ugotovimo, da se je samo v zadnjem desetletju spremenilo toliko, da bi nam bilo naše znanje brez stalnega učenja kaj malo v korist. S temi spremembami se tudi stalno veča količina znanja in dosedanji način kopičenja znanja »na zalogo« je postal nekako neuporaben in nesprejemljiv. Posledično je bilo torej pričakovati, da se bo šola morala prilagajati novim zahtevam in se spoprijeli ne samo s pridobivanjem in reproduciranjem znanja, ampak tudi z uporabo tega znanja. Tako se je tudi slovenska šola po mnogih letih zopet znašla v vrtincu konceptualnih in sistemskih sprememb, ki so postale nekakšen temeljni kamen za vse druge spremembe, ki se uvajajo z devetletko.

SISTEMSKA ALI VSEBINSKA PRENOVA?

Katere so tiste bistvene novosti, ki devetletko izrazito ločujejo od osemletnega programa oz. kakšna prenova pravzaprav poteka v slovenski šoli, sistemska ali vsebinska? Še se spominjam vročih razprav pred leti, ki so spremljale nastajanje koncepta devetletke in ki so bile včasih bolj kot v samo stroko usmerjene predvsem v iskanje slabosti koncepta, osvetljene seveda z vidika trenutnega političnega navdiha. Po poltretjem letu uvajanja programa devetletne šole in enoletni predhodni pripravi, ko gledam na devetletko bolj pragmatičo, se mi ponuja misel, da sistemska prenova pač določa neki okvir, znotraj katerega pa se v vseh segmentih dogaja temeljita vsebinska prenova. Če v naslovu odmislimo pojem devetletka, potem nam preostane predvsem tisti del, za katerega menim, da je z vidika učitelja, učenca, staršev pa tudi samega sistema vzgoje in izobraževanja najpomembnejši. Da vstopajo šestletniki v šolo, ni nekaj revolucionarnega, saj so to počeli tudi že v mali šoli, kjer sta, tako kot v devetletki vzgojno-izobraževalno delo izvajali dve strokovni delavki. Je pa zelo pomembno in revolucionarno, kako šestletniku približati šolo in aktivnosti, ki jih bo izvajal, da bo ustrezno pridobival nova, uporabna znanja in da obenem ne bo čutil prevelikega pritiska sistema, kar šola nedvomno je. Stara novost je tudi nivojski pouk, ki so ga nekatere šole pri pouku matematike in tujega jezika uspešno uvajale že pred desetletjem. Novost pa je kljub temu v tem, da je koncept diferenciacije oblikovan v okviru treh modelov in postavljen v vsa tri vzgojno-izobraževalna obdobja. Podobno je z opisnim ocenjevanjem in podaljšanim opismenjevanjem, projektoma, ki sta se v zadnjem desetletju svojega uveljavljanja že dodobra prijela v mnogih slovenskih šolah. Seveda pa je potrebno ob tem poudariti, da novi koncept devetletne šole prinaša tudi nekatere novosti, s katerimi res še nimamo posebnih izkušenj. Izbirni predmeti, ki jih učenci izberejo iz naravoslovno-tehničnega in družboslovno-jezikovnega sklopa, številčno ocenjevanje, ki se izvaja pri vseh predmetih, nacionalni preizkus znanja v drugačni funkciji, kot smo ga bili vajeni do sedaj, in seveda novi modeli poučevanja so tiste novosti, ki morajo sloneti na temeljih vsebinske prenove in ki seveda tudi pomenijo kakovostni premik v procesu vzgoje in izobraževanja. Ob tem se je seveda potrebno vedno vprašati, kakšni procesi, aktivnosti in razvojno naravnani projekti se skrivajo za temi novostmi in spremembami, ki se uvajajo v nov program. Katera znanja, utemeljitve in dognanja v sami praksi podpirajo ustrezne rešitve pri posameznih elementih pouka, ki ga uvajamo v devetletki? V tej točki lahko ugotovimo, da so vse vsebinske spremembe plod dolgega in natančnega dela strokovnih timov za različna področja in da še tako dobra sistemska sprememba ne prinese kakovosti v vzgojno-izobraževalno delo, če ta sprememba ni strokovno podprta.

KAKŠNE IZKUŠNJE IMAMO?

Postopno smo začeli uvajati devetletko v prvi in tretji triadi. Verjetno bi bili naši začetki bolj trdi in okorni, če ne bi že vseskozi vztrajno spremljali vseh novosti in sprememb in jih vsa leta postopno tudi uvajali in ustrezno vgrajevali v vzgojno-izobraževalni proces.

Prav tako smo ves čas sledili strokovnim pobudam, ki so se dotikale tako izobraževanja in usposabljanja učiteljev, kakor tudi razvijanja sodobnih modelov poučevanja ob podpori ustrezne, sodobne učne tehnologije. Tako smo pričakali devetletko z ustaljenima modeloma opisnega ocenjevanja in podaljšanega opismenjevanja v prvi triadi, ki sta omogočila učiteljicam, da so se lažje in postopoma pripravile na prehod od vsebinsko usmerjenega pouka k pouku, ki so ga ciljno načrtovale. Največ aktivnosti je potekalo znotraj projektnega tima in seveda tandema, ki je ob razvijanju timskega dela moral tedensko načrtovati in sproti izvajati morebitne korekcije.
Previdno smo se lotili uvajanja devetletke v tretji triadi, ki se nam je zdela še posebno vredna pozornosti, saj je bilo potrebno upoštevati drugačen postopek v poučevanju in tudi konceptualno drugačnost devetletke.
Vse naše aktivnosti smo skupno načrtovali v okviru projektnega tima in jih usklajevali ter vnašali popravke na rednih tedenskih kolegijih. Uvajanje smo redno spremljali s pomočjo anketnih vprašalnikov, intervjujev in seveda s pomočjo spremljanja neposrednega dela učiteljev v vzgojno-izobraževalnem procesu.
V spremljavo smo zajeli učence, učitelje, starše in jih z rezultati spremljave tudi redno seznanjali. Rezultati naše spremljave so pokazali, da so učenci v večini bili zelo zadovoljni z novimi načini dela pri pouku. Všeč so jim bili izbirni predmeti pa tudi delitev na skupine pri nivojskem pouku pri matematiki, slovenščini in nemščini so zelo dobro sprejeli. Zelo so jim bile všeč aktivne metode dela pri pouku, so pa ob vprašanju komentirali, da to za njih ni nič bistveno novega, saj so že do sedaj spoznali veliko aktivnih metod poučevanja. Te ugotovitve učencev so nas samo utrdile v prepričanju, da smo vstopili v devetletko tudi ustrezno pripravljeni z metodično-didaktičnega vidika, za katerega menimo, da je v tretji triadi zelo pomemben.
Tudi starši so izrazili zelo pozitivno mnenje o vseh bistvenih spremembah, še posebno pa so poudarili, da smo jih izčrpno in pravočasno seznanjali z vsemi postopki ob uvajanju. Prav tako so bili prijetno presenečeni ob naših odkritih odgovorih o dilemah, ki se utegnejo pojaviti. Zaupanje, ki so nam ga starši ob tem izkazali, nas utrjuje v prepričanju, da morajo odnosi s starši temeljiti na iskrenosti in objektivnosti predstavljene problematike, saj se še tako velik problem da reševati predvsem in samo s konstruktivnim odnosom vseh, ki so v njem udeleženi. Zelo pozitivno so se do sprememb opredelili tudi učitelji, čeprav smo skupaj ugotavljali, da prinašajo spremembe učiteljem nadpovprečne obremenitve.
Od vsebinske k ciljni zasnovanosti pouka, več aktivnih metod dela, sistematično načrtovanje lastnega dela in aktivnosti v razredu, spremljanje učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu, načrtovanje dela v strokovnih aktivih, stalno izobraževanje in nenehno spremljanje svojega dela in še veliko drugih aktivnosti, ki so jih učitelji sicer izvajali tudi že prej, v osemletki, pa vendar. Zelo veliko kompleksnih dejavnosti, ki zahtevajo celega človeka. Danes smo bogatejši za veliko izkušenj, tako z vsebinskega, metodično-didaktičnega in organizacijskega pa tudi s preprosto človeškega vidika. Naše izkušnje delimo s tistimi, ki nam zaupajo svoje dileme, pomisleke, ki nas prosijo za nasvet. Prvo in tretje triletje počasi in varno peljemo v »pristanišče«, pripravljamo pa že jadra za drugo triletje, v katerem bomo začeli uvajati devetletko v naslednjem šolskem letu.

ŠE V RAZMISLEK

Devetletka se je dobro prijela, ustvarjamo jo, živimo z njo, jo dihamo. Okviri so enaki kot na drugih šolah po Sloveniji, vendar mi pišemo svojo zgodbo, ki je enkratna in se je neselektivno ne da kar prenašati kot nekakšen vzorec. To našo zgodbo pogojuje okolje, v katerem deluje šola, z vsemi dobrimi in slabimi lastnostmi, učenci, ki jih imamo, in seveda učitelji, ki imajo zelo pomembno vlogo v tem procesu.
Če smo nekoč dejali, da je zelo pomembna vsebina izreka, ki pravi, »da šola pade in vstane z učiteljem«, potem danes, v devetletki to drži dvakrat. Učitelj vodi učno-vzgojni proces, izbira aktivnosti in vsebine, prek katerih bo učence pripeljal k zastavljenim ciljem. Učitelj lahko temu procesu lahko doda »posladek«.
Prenova torej lepo uspeva, res pa je, in tega avtorji novega programa ne bi smeli zanemariti, da je v času digitalnega prenosa informacij in hitro spreminjajoče se družbene stvarnosti tudi devetletka nekakšen živi organizem, ki se bo skupaj z realnostjo moral spreminjati. To pa pomeni, da je potrebno že sedaj upoštevati tiste impulze, ki nakazujejo potrebo po drobnih popravkih koncepta in potrebo po upoštevanju posebnosti slovenskega prostora tudi v odnosu na evropski prostor.

Če devetletka v prihodnosti kot sistemska sprememba ne bo uspela prepričati slovenskega prostora o svoji ustreznosti zaradi manjšanja števila otrok, zaradi travm, ki naj bi jih povzročil zgodnejši vstop v šolo, zaradi neustreznih in neprilagojenih prostorskih možnosti, zaradi povečane obremenitve učencev z vidika časa, zaradi socialnega razlikovanja, ki naj bi ga spodbujala zunanja diferenciacija, zaradi zastarele učne tehnologije, zaradi stresov pri nacionalnih preizkusih znanja ob koncu ocenjevalnih obdobij, zaradi preobremenjenosti državnega proračuna in zaradi ne vem česa še, potem je pač kot sistemsko spremembo ne bomo uveljavili. Ne smemo pa prezreti vseh

konceptualnih, vsebinskih, metodičnih in didaktičnih sprememb in novosti, ki jih skozi prej omenjene nove elemente devetletka vnaša v slovensko šolo. Kadar pogledamo nivojski pouk skozi prizmo prilagajanja pouka sposobnostim, predznanju in tudi razvojnim posebnostim učencev, lahko ugotovimo prednosti, ki jih ta model prinaša. Nivojsko zahtevnejša učna skupina hitreje napreduje, poglablja in bogati svoje znanje tako v kvalitativnem pomenu kakor tudi glede količine pridobljenega znanja. Učna skupina z manj zahtevnimi cilji pa lahko napreduje v svojem tempu, utrjuje svoje znanje in se s tem znotraj danega okvira ravno tako lahko potrjuje. Izbirni predmeti so, kljub temu da morajo učenci izbrati tri iz dveh različnih področij, izredna popestritev pouka in obogatitev vzgojno-izobraževalnega procesa ter možnost, da učenci izpostavijo in razvijajo svoje znanje na njihovih t. i. močnih področjih in si tako tudi izboljšajo svoj učni uspeh. Izvajanje pouka z aktivnimi metodami dela, praktično delo, terenske vaje, poizkusi so metode poučevanja, s katerimi utemeljujemo izkušenjsko učenje in zagotavljamo pridobivanje trajnejšega znanja.

Igor Topolé, Alenka Mužar

II. osnovna šola Celje

POKLICNA RAST UČITELJEV IN DEVETLETNA OSNOVNA ŠOLA

MREŽE UČEČIH SE ŠOL IN MENTORSKE MREŽE ŠOL

Mreže učečih se šol

RAZPRAVE

Danes se nam zdi samoumevno, da mora učitelj, če naj uspešno deluje, razumeti, kako, po katerih zakonitostih in raznovrstnih stopnjah, poteka učenje njegovih učencev. Da lahko vsemu temu sledi, mora biti tudi sam nenehno 'učenec', se pravi, da mora kar naprej skrbeti za svoj razvoj. Le-tega ne enačim s kariero, ki je v šolstvu dokaj omejena, saj lahko znotraj šole napreduješ po vertikali samo dvakrat: postaneš pomočnik ravnatelja ali pa ravnatelj, vmes pa je samo še vodenje sveta zavoda kot častna funkcija.

O razvoju kadrov govori tudi Erčuljeva (1996): »Razvoj sodelavcev, kot ga radi imenujemo, ne pomeni torej nič drugega kot učenje tudi za učitelje. Na kratko torej, le učeča se šola se bo razvijala in rasla.« Kot značilnosti učeče se šole navaja:

- usmerjenost v učence in njihovo učenje,
- učitelje kot posameznike spodbujamo k stalnemu (vseživljenjskemu) učenju,
- učitelje (in včasih tudi druge delavce šole) spodbujamo k sodelovanju, tako da se učijo drug z drugim in drug od drugega,
- šola (t. j. vsi, ki jo sestavljajo) postane »učeči se sistem«,
- ravnatelj je vodilni »učenec«.

Če gre torej za načrtovanje osebnega razvoja učiteljev, se samo po sebi pojavlja vprašanje, kako to uresničiti v praksi. Verjetno je prišla najdlje v tem pogledu Šola za ravnatelje, ki je v prvi razvojni stopnji izpeljala projekt z osmimi šolami z delovnim naslovom Mreže učečih se šol. Erčuljeva (1999) piše, da je osnovni namen projekta spodbujanje sodelovanja med učitelji na isti šoli in izmenjava dobre prakse med šolami. V teh 'mrežah' določijo področje izboljšav

šole, sodelavci Šole za ravnatelje pa skupaj z njimi izdelajo metodologijo mrež in usposobijo nekaj učiteljev iz posameznih šol za to, da bodo lažje spodbujali sodelovanje na svoji šoli.

Mentorske mreže šol

Tovrstne 'mreže šol' so nekaj drugega kot 'mreže učečih se šol', ki jih je zasnovala in razvila Šola za ravnatelje. Mentorske mreže šol vpeljuje Zavod RS za šolstvo, in sicer zaradi prenosa izkušenj šol prvega in drugega kroga devetletke drugim šolam. Pri tem šole, ki so vstopile v prenovo prej kot druge, le-tem prenašajo svoje izkušnje v obliki predavanj v zbornicah, hospitacij in delavnic. Ker je II. osnovna šola Celje v prenovi od vsega začetka (v 1. in 7. razredu), smo (učiteljici in vzgojiteljica v 1. razredu, obe svetovalni delavki, učiteljice angleščine ter ravnatelj) kar nekajkrat podali izkušnje učiteljem na drugih šolah.

NAŠE IZKUŠNJE IN REŠITVE ALI KAJ POVEMO KOLEGOM NA DRUGIH ŠOLAH

Kolege in kolegice iz drugih šol seznanjamo s pozitivnimi in negativnimi izkušnjami, odkrito spregovorimo o dobrih straneh prenove in ne zamolčimo šibkih.

Prvo triletno ocenjevalno obdobje s poudarkom na prvem razredu

Oprema in učila

Izbira okolja – učilnic in igralnic – je pomembna, prav tako oprema, ki se mora približati tisti v »mali šoli«. Prav tako je treba skrbno izbrati učila, teh pa je potrebno bistveno več kot do zdaj v kateremkoli razredu, saj delo temelji na aktivni vlogi učenca in na učenju z eksperimentiranjem. Sodelovati morajo vsi, ki bodo delali v prvem izobraževalnem obdobju, treba je izbrati in zagotoviti sredstva.

Izbira učbenikov in priročnikov

Prav vsi delovni učbeniki za vse predmete niso potrebni. Modro je, da se aktiv za prvo izobraževalno obdobje odloči, kaj bodo uporabljali, saj v prvem triletju poučujejo vse. Za večino delovnih učbenikov in priročnikov so razpisane predstavitve in seminarji. Seminarji so za šolo finančno breme, saj posebnih sredstev za to ni, a tudi odsotnost učiteljev povzroča težave.

Usklajevanje dokumentacije in didaktičnih postopkov

Dnevnik za prvi razred še vedno narekuje vodenje in zapisovanje dela po »urniku«, čeprav delo po načelu medpredmetne povezave in integriranega postopa ne pozna urnika v starem pomenu besede.

Delo s starši

Glavni temi za delo s starši sta opisno ocenjevanje in njihova vloga. Učni načrt je treba dobro predstaviti, tudi načine dela, da lahko starši uskladijo svoje predstave in pričakovanja. Opozoriti jih je treba tudi na prometno varnost otrok in spremstvo otroka v šolo in iz nje.

Vstopanje učiteljic v vlogo učiteljice prvega razreda

Na naši šoli se je izkazalo uspešno da imamo načrt za pripravo učiteljic, ki začnejo septembra delati v prvem razredu. Aktivnosti trajajo od januarja do junija, zajemajo pa podrobno branje učnega načrta in priročnikov, vpogled v letne delovne načrte in priprave učiteljic, ki že delajo v prvem razredu, hospitacije, nastopi v prvem razredu in aktivna udeležba na timskih sestankih.

Skrb za sodelovanje med učiteljicami in vzgojiteljico

Na šoli bi se bilo dobro dogovoriti, kdo je lahko tisti, ki pomaga pri timskem sodelovanju. To je lahko ravnatelj, svetovalna delavka ali kateri izmed učiteljev, ki ima znanje o timskem delu in ga učiteljice ter vzgojiteljica sprejemajo.

Drugi in tretji razred

Naravnati delo aktiva na nadaljevanje sodelovanja med učiteljicami in nadaljevanje didaktičnih prijemov z aktivno vlogo učenca.

Tretje triletno ocenjevalno obdobje

Organizacija izbirnih predmetov

Predmeti so za učence in starše novost, zato jih je treba seznaniti z njihovo vsebino, z zahtevnostjo, s potekom izbire in z omejenimi možnostmi izbire. Učenci izjavljajo, da je delo pri izbirnih predmetih drugačno, sam pa sem ugotovil opazno višjo povprečno oceno kot pri drugih predmetih. Problemi, ki se tu (lahko) pojavijo, so: število izbirnih predmetov je postalo že nepregledno (na seznamu jih je že več kot 70); za marsikateri izbirni predmet je treba poiskati zunanjega sodelavca (problem organizacije – urnik in prevozi na delo); urnik je zaradi velikega števila kombinacij predmetov težko sestavljiv, zato imajo učenci nemalokrat luknje; pouk se podaljša (pri nas trikrat do 14.40 ure). Zaradi zelo različnega konca pouka je zelo težko dobiti učence za pevski zbor, kar še posebno velja na šolah, kjer je večina učencev vozačev.

Zato je eden od predlogov skupine ravnateljev šol prvega kroga, da bi pevski zbor uvrstili med izbirne predmete.

Nivojski pouk

Nivojski pouk je novost v slovenski osnovni šoli. V začetku so nasprotniki takšnega pouka pri predmetih slovenščina, angleščina in matematika trdili, da bodo

učenci, ki imajo največ težav pri teh predmetih, prikrajšani za marsikaj. Po evalvacijah, ki smo jih naredili s starši in učenci, ni tako: najbolj so zadovoljni ravno učenci prve zahtevnostne ravni, nato pa učenci tretjega nivoja (ki jim gre najbolje). Ugotavljam, da bo treba več storiti in se še bolje pripraviti za delo drugega nivoja, ki je tudi najbolj številen. Sodelovanje učiteljev nivojskega pouka. Sodelovanje poteka na dveh ravneh: med učitelji istega predmeta in med vsemi učitelji nivojskega pouka. V urniku je treba določiti čas za obe ravni sodelovanja, ki mora biti kontinuirano, saj mora biti delo zelo usklajeno, med drugim tudi zaradi (za učence) čim manj motenega dela, če je odsoten kateri izmed učiteljev. To povzroča težave pri organizaciji dela in sestavi urnika pa tudi pri vrednotenju teh ur za učitelje. Prav tako se pojavlja vprašanje, ali naj bodo učitelji nivojskega pouka sploh razredniki, ker ne poučujejo vseh učencev enega razreda.

Zelo je treba paziti, da težave z urnikom ne povzročijo strokovne napake, in sicer da bi zaradi lažje organizacije dela otrokom onemogočili obiskovati pouk na različnih nivojih in ne nujno pri vseh treh predmetih na istem nivoju. Urnik mora prav tako omogočati prehode iz skupine v skupino med letom.

Urnik

Prepričan sem, da je sestava dobrega urnika v tretji triadi najtrši oreh za vse sestavljavce. Če bi imele šole na voljo toliko svojih učiteljev za predmete nivojskega pouka, kot imajo skupin, potem bi se dalo sestaviti urnik sorazmerno preprosto. Če pa ni tako, je treba skupine razporediti na začetek ali konec pouka, kar povzroči 'luknje' v urniku za učence, ki takrat niso v skupini. Vprašljiva je torej sestava urnika, kjer bi lahko strokovno izpeljali celoten pouk z nivojskimi urami, izbirnimi predmeti in razrednimi urami, učenci pa bi pouk končali do 13. ali 14. ure. 'Luknje' povzročajo učencem tudi ure pouka, ki jih je predmetnik opredelil v polovičkah (slovenščina 3,5 in 4,5 ure itn.). Na šoli ne smemo pozabiti organizirati dejavnosti za učence, ki čakajo (imajo luknjo v urniku) na nadaljevanje pouka. To je lahko obisk računalniške učilnice (ki pa v tem terminu ponavadi ni prosta, saj imajo drugi pouk računalništva), šolske knjižnice ali pa preprosto čas za kosilo ali pa pisanje domače naloge in učenje (treba je zagotoviti prostor). Za učence, ki nimajo kosila v šoli, je podaljšanje pouka zaradi lukenj težavno. Vprašanje toplega obroka za učence v tretji triadi bi moralo biti vprašanje šole, ministrstva in staršev. Najmanj, kar bi lahko storilo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je, da bo dovolilo uporabiti del subvencije za malico tudi za kosila, če je primer upravičen.

RAZPRAVE

ZRCALCE, ZRCALCE NA STENI POVEJ ...

Watzlawick v neki svoji knjigi navaja Berkeleyjevo misel, kako vsaka resnična sprememba dvigne prah. Če ga ne, je ni. In če je v zraku prah, potem slišimo pritožbe, kako se nič ne vidi, vprašanja, kdo nam je to godljo skuhal, in zahteve, naj kdo že kaj stori, da bomo vedeli, pri čem smo.

Odzivi na avtoriteto so zelo različni. So ljudje, ki jo vedno občudujejo in se ji klanjajo, tudi če se zamenja vsak dan. Na drugi strani so tisti, ki so prepričani, da je vse, kar avtoriteta stori ali reče, neumno, napačno in neprimerno. Ni avtoritete, ki se ji prvi ne bi prilizovali in je drugi ne bi kritizirali. Ljudstvo, ki je vmes, je previdno in praktično: ne sili v težave, če to ni nujno. Način in vsebina njegovega oglašanja sta odvisni predvsem od avtoritete: bolj kot hoče biti pametna, lepša je njena obleka in trdnejše so vzgajani otroci, če govorijo to, kar vidijo.

Bistvo vseh sistemov je trajno in sprotno odzivanje na spremembe tako zunaj kot znotraj sebe. Ker se spremembam ni mogoče ogniti, je za delovanje tega mehanizma nujna kakovostna povratna informacija o delovanju sistema.

S prilizovalci in poklicnimi kritiki si ni mogoče veliko pomagati. Niti eni niti drugi ne morejo biti pravo zrcalce na steni, ki odseva resnično podobo. In vsi drugi? Njegovo oglašanje je seveda odvisno od tega, kaj prenesejo ušesa njene cesarosti. Ker brez jasne in poštene povratne informacije ne gre, je otovo boljše podpiranje kritike kot prilizovalcev. Brez tega bi se utegnila uresničiti misel, ki smo jo lahko pred časom prebirali v neki fotokopirnici: »Čoln se je potopil, ker so bili vsi na moji strani.«

Janez Bečaj

KOLUMNA

Število dni pouka in realizacija le-tega

Število dni pouka je po koledarju premajhno, da bi lahko v celoti izpeljali vse ure po predmetniku. Ravnatelji ugotavljamo, da zmanjka okoli 10 delovnih dni (odvisno od šolskega leta) za polno realizacijo ur, če izvedemo vse naravoslovne, kulturne, športne in tehniške dneve. Če manjka učitelj (bolezen, izobraževanje, sestava nalog za nacionalne preizkuse itn.), potem je že težko doseči 95 % realizacije ur, ki jo med drugim zahtevajo tudi šolski inšpektorji.

Izobraževanje učiteljev

Treba je opozoriti na to, da tu ne gre le za kotizacijo in potne stroške, temveč tudi za organizacijo nadomeščanja. Šole prvega kroga smo še v posebno neugodnem položaju, saj je pripravljalnih srečanj (priprava letnih delovnih načrtov, letos pa še srečanj na temo sestavljanja nacionalnih preizkusov znanja) zelo veliko, sklicatelji pa vabijo učitelje največkrat v času pouka. Sredstev, ki jih dobi šola namensko za izobraževanje, je preprosto premalo za takšen obseg, ki ga imamo šole prvega kroga.

Dokumentacija

Le-ta je kompliciran in se podvaja ter je zaradi tega večkrat nepregledna. Prav poseben izziv so izpisi spričeval ob koncu šolskega leta, ker program velikokrat odpove ali pa naredi zamik pri izpisu ocen.

UGOTOVITVE V ZVEZI S POKLICNO RASTJO UČITELJEV

V preteklih treh letih smo dostikrat pripravili hospitacije v novem prvem razredu ali pa nivojski pouk in potem organizirali delavnico, kjer smo se o vsem pogovorili in odgovarjali na vprašanja in dileme. Tako je iz tega nastal tim, v katerem smo bili (in so še) na razredni stopnji učiteljici in vzgojiteljica prvega razreda, obe svetovalni delavki, na predmetni stopnji pa učiteljice nivojskega pouka, svetovalni delavki in sam kot ravnatelj. V nepolnih treh letih smo opravili predavanja za dvanajst osnovnih šol in dvakrat za ravnatelje celjskih šol ter hospitacije pouka za pet šol in delavnic za šest šol (za prvi razred) ter hospitacije pri pouku angleščine za dve skupini učiteljev in učiteljic iz vse države.

Kaj pridobijo s tem naše učiteljice in učitelji (poleg treme pred nastopi pred kolegicami in kolegi)?

Kolegicam iz tima sem razdelil vprašalnik in jih poprosil, da odgovorijo na šest vprašanj. Želel sem izvedeti, kako same vidijo svoj razvoj na šoli in kaj bi lahko vsi skupaj naredili za izboljšanje. Vprašalnik je izpolnilo samo pet strokovnih delavcev šole (vseh je 37), to so tisti, s katerimi sem v zadnjih dveh letih najtesneje sodeloval.

Opravil sem kratko analizo, katere kratek povzetek predstavljam:

- Pod pojmom 'profesionalna rast učiteljev' razumejo učiteljice in svetovalni delavki seminarje, module (dopolnitev izobrazbe za delo v prvi triadi devetletke), delavnice, hospitacije, aktivno udeležbo pri izvajanju programa devetletke idr. Drugih oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja, kot so npr. delo ob drugem učitelju, hospitacija sodelavca, opazovanje drugih učiteljev idr., pa niso naštele.
- Na vprašanje, kaj so pridobile, ko imele delavnice za kolegice na šoli in za učiteljice drugih šol (se pravi ob širjenju mreže šol), je bilo odgovorov nekaj več: izmenjava izkušenj, potrditev za svoje delo, nove ideje, dvig samozavesti in še kaj. Omenile so tudi nagrajevanje, torej pridobitev točk za napredovanje v nazive ali v plačilne razrede.
- Še posebno zanimivo področje zame kot ravnatelja je bilo vprašanje, kakšno vlogo pri učiteljevem razvoju naj bi imel ravnatelj. Spodbuda, omogočanje dodatnega izobraževanja po svoji presoji in zagotavljanje možnosti za uresničevanje vizije vsakega učitelja. Prav tako so anketiranke menile, da je nujno poznati njihove osebnosti, opaziti, pohvaliti in spremljati njihovo delo.
- Na vprašanje, kaj lahko storijo učiteljice in svetovalni delavki za svoj strokovni razvoj, so na prvem mestu izpostavile samoizobraževanje. Seznanjanje ravnatelja s svojimi potrebami, vodenje okroglih miz in delavnic za starše ter evalvacija svojega dela pa so področja, kjer vidijo kolegice možnost, da storijo še same kaj za svoj strokovni razvoj.
- Kako si predstavljajo podporo pri tem osebnem razvoju, je bilo moje naslednje vprašanje. Največ je bilo odgovorov za zagotavljanje finančne in organizacijske pomoči za izobraževanje, izmenjavo izkušenj z učitelji drugih šol ter dostop do literature.
- V naštevanju možnih oblik učiteljevega razvoja so izpostavile izobraževanje na področjih, kjer jim manjka znanja za delo z otroki, mednarodno sodelovanje, izobraževanje v tujih jezikih (za prebiranje strokovne literature), sodelovanje z drugimi šolami in sodelovanje pri izdaji strokovnih publikacij ter vključitev v projekt Mreže učečih se šol.

Zavedam se, da je vzorec petih anketirank premajhen, da bi lahko dal pravo sliko zaposlenih na šoli. To še posebno velja zavoljo tega, ker so bile anketirane vse članice tima, ki intenzivno dela že tretje leto, drugi v zbornici pa še niso tako močno vpleteni v to delo. Prepričan sem, da bi bila slika drugačna, če bi anketirali vse. Zato bo to naloga za naslednja leta. Le tako bo možno ugotovili realne potrebe, na podlagi katerih bo mogoče narediti ustrezen načrt, ki ga bo treba spraviti v življenje. Predstavljam si, da bodo tako učitelji načrtno poklicno rasli, to bo povzročalo boljše delo z učenci ter večje zadovoljstvo le-teh, njihovih staršev in navsezadnje učiteljev samih.

LITERATURA

Erčulj, Justina (1996). Ravnatelj naj motivira za kakovostnejše delo. *Vzgoja in izobraževanje,* 1.

Erčulj, Justina (1996). Tudi učiteljem je treba pomagati. *Vzgoja in izobraževanje,* 2.

Erčulj, Justina (1998). Učeča se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje,* 3.

Erčulj, Justina (1999). Uspešne in učinkovite šole ali nenehno boljše šole – to je zdaj vprašanje. *Vzgoja in izobraževanje,* 1.

Ferjan, Marko (1996). Načrtovanje karier učiteljev in ravnateljev v javnem šolstvu. *Vzgoja in izobraževanje,* 6.

Lieberman, Ann (2000). Networks as learning communities. *Journal of Teacher Education,* LI, 3.

Marentič Požarnik, Barica (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika,* 7–8.

Marentič Požarnik, Barica (1993). Kako se učijo učitelji? *Vzgoja in izobraževanje,* 1.

Polak, Alenka (1994). Učiteljev dnevnik. *Vzgoja in izobraževanje,* 5.

Razdevšek Pučko, Cveta (1995). Smo z izobraževanjem učiteljev že v Evropi? *Vzgoja in izobraževanje,* 6.

Webb, Graham, David Murphy, (2000). Organisational Approaches to Staff Development to Support Teaching and Learning. *Teacher development,* IV, 1.

Klavdija Kuščer

Zavod RS za šolstvo

NEKAJ NOVOSTI V PRVEM TRILETJU DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Uvajanje devetletne osnovne šole v prvem triletju je prineslo spremembe tudi pri načrtovanju pouka. Zaradi timskega poučevanja vzgojiteljice in učiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole načrtovanje pouka ni načrtovanje pouka posamezne strokovne delavke, temveč načrtovanje v timu.

Načrtovanje letne priprave izhaja iz učnih načrtov za posamezni predmet. Letna priprava je izhodišče oziroma temelj za načrtovanje tematske priprave oziroma priprave na pouk.

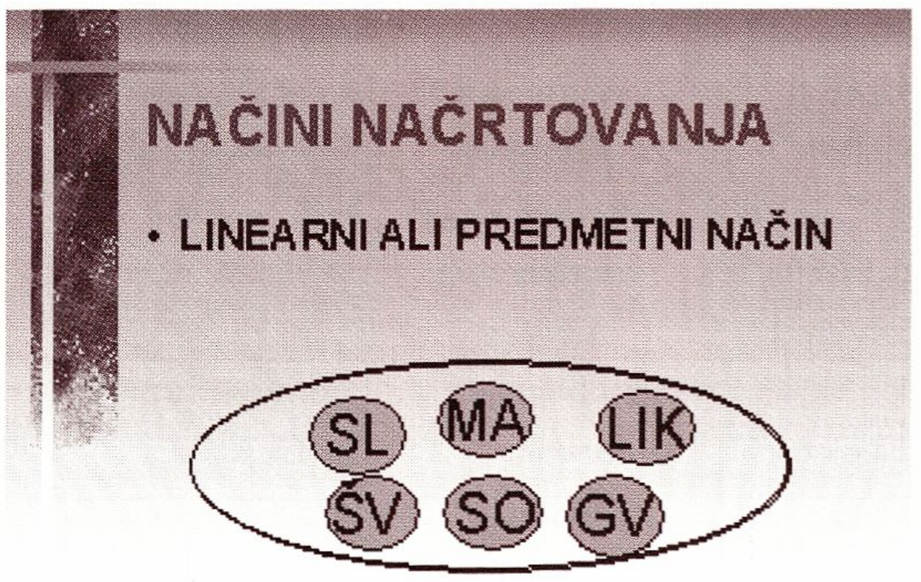


Vzgojiteljice in učiteljice v prvem triletju devetletne osnovne šole načrtujejo letno pripravo za vsako šolsko leto. Izhodišče za načrtovanje so učni načrti posameznih predmetov. Letna priprava je prvi korak k konkretizaciji učnih načrtov. Letna priprava je, med drugim, smiselna razporeditev ciljev, ki jih bomo obravnavali v logičnem sosledju. Učni načrti za prvo triletje vsebujejo tako cilje s kognitivnega, psihomotoričnega in afektivnega področja, kar se seveda mora izražati tudi v letni pripravi. Prav gotovo ni treba posebej poudarjati, da je pogoj za uspešno načrtovanje letne priprave dobro poznavanje učnih načrtov. Pomembno je, da si med šolskim letom letno pripravo spopolnjujemo, oziroma vnašamo opombe.

V prvem triletju sta se v praksi uveljavila dva načina načrtovanja letne priprave: predmetni in medpredmetni.

PREDMETNA LETNA PRIPRAVA

Če se vzgojiteljica in učiteljica odločita za predmetne letne priprave to pomeni, da za vsak predmet izdelata svojo letno pripravo, tako je za prvo triletje potrebnih priprav.



MEDPREDMETNA LETNA PRIPRAVA

Tudi pri medpredmetni letni pripravi so nam pri načrtovanju izhodišča učni načrti. V medpredmetni letni pripravi poiščemo cilje iz učnega načrta, ki bi jih lahko realizirali istočasno tako časovno kot tudi na isti vsebini.



TEMATSKA PRIPRAVA OZIROMA PRIPRAVA NA POUK

V tematski pripravi oziroma pripravi na pouk vzgojiteljice in učiteljice/učitelji opredelijo izbrani didaktični prijem, splošne cilje konkretizirajo z operativnimi cilji, ki že nakazujejo dejavnosti, načrtujejo metode in oblike dela, učne pripomočke ter se seveda odločijo za vsebino, s katero bodo učenci dosegli operativne cilje. V tematski pripravi si večina vzgojiteljic in učiteljic/učiteljev označi oziroma načrtuje, katere cilje bodo preverjali in ocenjevali. Realizacijo po dnevih načrtujejo sproti, vsak dan, in sicer glede na doseganje načrtovanih ciljev, motiviranosti učencev, zainteresiranosti in hitrosti usvajanja posameznih ciljev in vsebin.

Tematsko pripravo vzgojiteljice in učiteljice sproti dopolnjujejo in popravljajo. Ob zaključku posameznega tematskega sklopa pregledajo realizacijo načrtovanega. Cilje, ki jih niso uspele realizirati, prenesejo v naslednjo tematsko pripravo.

Prav zaradi tega je samovrednotenje opravljenega dela vzgojiteljice in učiteljice/učitelja izjemnega pomena. Samovrednotenje poteka na podlagi notranjih kriterijev (listov za dnevno analizo in list za analizo ob zaključku tematskega sklopa). Pri samovrednotenju gre za samostojno presojanje dosežkov glede na poznane kriterije. Pri samovrednotenju je predvsem pomembno, da vsaka vzgojiteljica, učiteljica/učitelj razmišlja o dobrih rešitvah, manj uspešnih dejavnostih in možnostih za izboljšanje učnega procesa.

Primer dnevne analize in analize opravljenega dela ob zaključku tematskega sklopa

Tematski sklop: NARAVA V JESENI **Datum: 20. 11. 2000**

DNEVNA ANALIZA

Aktivnosti učiteljice/ vzgojiteljice pri motiviranju učencev	Aktivnosti učiteljice/ vzgojiteljice pri organizaciji učenja	Aktivnosti učencev pri učenju	Aktivnosti učencev pri preverjanju in utrjevanju	Aktivnosti učencev pri ocenjevanju	Zadovoljstvo učiteljice/ vzgojiteljice ob koncu šolskega dne	Kaj bi bilo smiselno spremeniti?
• Socialna igra; člani skupine se spoznavajo med seboj tudi po tem, kako kdo preživlja prosti čas ob koncu tedna. • Znane stvari na nenavaden način: vemo, da se v odprto posodo nalovi dež. Koliko se ga bo nalovilo v različne posode?	• Spodbujanje k zbranemu poslušanju vsakogar v skupini. • Vodenje pogovora o padavinah in količinah. • Enakomerna porazdelitev pripomočkov – posod za dež. • Podajajnje navodil za risanje navpičnih črt. • Organizacija dejavnosti. • Spremljanje dela vsakega posameznika.	• Pripovedovanje. • Poslušanje. • Pisanje navpičnih črt. • Sodelovanje v pogovoru. • Sledijo navodilom za organizacijo dejavnosti. • Napovedujejo količino padavin v posodah. • Posnemajo gibe. • Sledijo navodilom. • Vodijo in obvladujejo žogo na različne načine. • Igrajo elementarno igro in upoštevajo navodila.	• Pišejo navpične črte.		• Delo je potekalo umirjeno in ravno v pravem ritmu. • Športna vzgoja v telovadnici je bila za učence posebno doživetje. • Sama sem bila najbolj zadovoljna z aktivnostjo učencev pri ugotavljanju količin vode.	• Dejavnosti urejanja količin nalovljenega dežja bi morali organizirati v dveh skupinah.

Tematski sklop: NARAVA V JESENI **Datum: 21. 11. 2000**

DNEVNA ANALIZA

Aktivnosti učiteljice/ vzgojiteljice pri motiviranju učencev	Aktivnosti učiteljice/ vzgojiteljice pri organizaciji učenja	Aktivnosti učencev pri učenju	Aktivnosti učencev pri preverjanju in utrjevanju	Aktivnosti učencev pri ocenjevanju	Zadovoljstvo učiteljice/ vzgojiteljice ob koncu šolskega dne	Kaj bi bilo smiselno spremeniti?
• Didaktična igra: pokaži vreme. • Znane stvari na nenavaden način: poslušanje Nacetovega nebesednega opisa jutra. • Nenavadne stvari: popačene plastenke.	• Spodbujanje k upodobitvi vremena, ki jim je najbolj všeč/ ki jim ni všeč. • Vodenje pogovora. • Podajajnje navodil za poslušanje, ponazarjenje dogajanj s slikovnim gradivom. • Predvajanje zvočnega posnetka. • Vodenje organiziranega in tekočega izvajanja »skladbe« Nacetovo jutro. • Petje in spodbujanje k pripevanju. • Vodenje pogovora ob plastenkah.	• Opazovanje, prepoznavanje, poimenovanje. • Sodelovanje v pogovoru. • Prepoznavanje zvokov. • Nadomeščanje naravnih zvokov z zvoki, ki jih izvabimo iz instrumentov. • Učenje nove pesmi. • Primerjanje količine. • Merjenje z enotno merilno posodo. • Urejanje po količini.	• Prepoznavanje vremenskih pojavov, stanj. • Urejanje po količini vode.		• Učenci so bili zelo prepričljivi in domiselni v upodabljanju vremena. • Prvič smo poskušali poslušati zvočni primer, pa se je izkazalo, da jim je to še zelo tuje. • Uživala sem ob njihovem napovedovanju količine vode v posodah.	• Postopno in vztrajno navajanje na poslušanje zvočnih posnetkov. • Čim več dela v manjših skupinah.

Tematski sklop: NARAVA V JESENI **Datum: od 13. 11. 2000 do 1. 12. 2000**

ANALIZA OB ZAKLJUČKU TEMATSKEGA SKLOPA

Cilji, ki niso realizirani	Zadovoljstvo ob zaključku tematskega sklopa	Kaj bi bilo smiselno spremeniti?
• Vsi cilji so bili realizirani. • V naslednjem sklopu bomo še načrtovali slušno zaznavanje in prepoznavanje začetnega in končnega glasu.	• Dovolj natančno sva predvidevali, koliko časa bova potrebovali za realizacijo ciljev tega tematskega sklopa. • Dejavnosti sva v zadnjih štirih dneh obogatili s pripravami terarijev za paličnjake in afriške polže, ki sva jih dobili na predstavitvi učbenikov za spoznavanje okolja. • Vse to sva uporabili kot motivacijo za pogovor o tem, kako živali živijo jeseni.	• Potrebno bi bilo načrtovati cilje, ki jih bova ocenjevali. Po analizi sva ugotovili, da ocenjevanja nisva načrtovali. • Bolj pogosto, a za krajši čas morava načrtovati individualno delo za učence, ki rabijo pomoč, pa tudi za tiste, ki so bili odsotni. • Dolžina tematskega sklopa je čisto pravšnja.

V analizi ob zaključku tematskega skopa pa tudi ob dnevnem samovrednotenju lahko učiteljica in vzgojiteljica preverita, če so bile vse faze poučevanja enakovredno zastopane, preverita lahko, če sta kateri fazi posvetili premalo ali preveč časa in seveda lahko preverita aktivnost učencev.

Usposabljanje vzgojiteljic in učiteljic/učiteljev za samovrednotenje je proces, ki ni pomemben le za oblikovanje odgovornega in vseživljenjskega učenja, ampak je tudi proces, ki spodbuja k razmišljanju in razumevanju poučevanja. Spodbujanje vzgojiteljic in učiteljic k refleksiji pomeni spodbujanje razmišljanja o tem, kaj in kako delaš, kaj si naredil, kako si se ob tem počutil, primerjava s tem, kar si nameraval narediti in kako v skladu s tem ocenjuješ svoje dosežke. Tako spoznavajo razliko med procesom in dosežkom, spoznavajo svoje prijeme ter svoja močna in šibka področja.

Tudi na področju opisnega ocenjevanja je v prvem triletju devetletne osnovne šole nekaj novosti. Omenjam zapis končne opisne ocene v spričevalu. Spričevalo za posamezni razred vsebuje cilje oziroma standarde znanja po predmetih. Vzgojiteljica in učiteljica/učitelj napišeta v spričevalo, kako je učenec posamezni cilj dosegel. Redovalnica pa je namenjena sprotnemu zapisovanju doseženih ciljev.

Primer zapisa opisne ocene v spričevalu za prvi razred za predmet slovenščina:

Sodeluje v pogovoru, pripoveduje in postavlja vprašanja. Po poslušanju besedila odgovarja na vprašanja in pove svoje mnenje. Samostojno pripoveduje znane pravljice, pri novih pa še ne posnema značilne zgradbe pravljice. Vživi se v vsebino zgodbe in posamezne književne osebe doživeto zaigra. Ob slikovnem gradivu in s pomočjo vprašanj opiše žival, predmet in dogodek. Ustvarjalen je pri sestavljanju ritmičnih besedil, išče besede, ki se rimajo in si izmišlja nove besede. »Bere« naslikane in tiskane piktograme in pove, kaj sporočajo. Poteze za zapisovanje črk pozna in obvlada.

Primer zapisa opisne ocene v spričevalu za prvi razred za predmet matematika:

Samostojno se orientira v prostoru in na ravnini, navodila pa oblikuje s pomočjo vprašanj. Geometrijska telesa opiše z besedami iz svojega vsakdana, prepozna in poimenuje geometrijske like, le pri pravokotniku se še zmoti. Pri risanju črt in likov je natančen. Šteje in bere števila do 20. Na slikovnem nivoju sešteva in odšteva v množici naravnih števil do 10. Samostojno razvršča predmete po danem kriteriju, težje pa odkrije in ubesedi lastnost, po kateri so bili predmeti razvrščeni. Enostavne podatke prikaže s stolpci, prikaz pa prebere s pomočjo vprašanj.

Ker imamo cilje oziroma standarde znanja opredeljene, v opisni oceni opišemo resnično vsa področja pri posameznem predmetu. Ustna razlaga opisne ocene v spričevalu pa pojasni tudi morebitno nerazumevanje opisne ocene pri starših. Vsekakor pa bo treba področje opisnega ocenjevanja nenehno razvijati in pridobiti spretnost zapisa posameznega cilja oziroma standarda, ki bo odražal nivo oziroma kvaliteto doseženega cilja.

VIRI IN LITERATURA

Kuščer Klavdija: *Integrirani pouk:* Priročnik za obravnavo tematskega sklopa Sadovnjak. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2000.

Milekšič Vladimir: *Didaktična prenova razredne stopnje osnovne šole,* Zavod RS za šolstvo in šport, Ljubljana 1992.

Razdevšek Pučko Cveta: *Samoocenjevanje – sestavina nove doktrine ocenjevanja,* Pedagoška obzorja 1998, 1–2.

Marija Pisk, Majda Pagon, Darja Hauptman, Vera Selinc, Metoda Čobal, Vanja Montini: Delovna gradiva učiteljic in vzgojiteljic v devetletni osnovni šoli.

PRIMER OSNOVNE ŠOLE DRAVLJE

RAVNATELJICA

Osnovna šola Dravlje je ena izmed tistih 42 šol v Sloveniji, ki so leta 1999 začele uvajati devetletko v prvi triadi. Zadostili smo vsem kriterijem, ki jih je postavilo Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport; poleg primernih razredov smo imeli dobro založeno knjižnico, računalniško učilnico, telovadnico, primerne zunanje površine in kar je še najpomembnejše, učitelje, pripravljene uvajati novosti, in navsezadnje tudi starše, ki so izkazali pripravljenost vpisati svojega šestletnega otroka v šolo.

Že tri leta pred uvajanjem devetletke smo se učiteljice začele izobraževati v modulih na Pedagoški fakulteti, leto pred začetkom pa so potekale intenzivne priprave znotraj šole, ki jih je vodil ravnatelj s pomočjo svetovalne službe. Na novo je bilo treba opremiti razrede s primernim pohištvom in z didaktičnim gradivom, pripraviti urnik in se z vodstvom vrtca dogovoriti o zaposlitvi vzgojiteljic, ki bodo delovno razmerje nadaljevale v šoli, ter o vseh malenkostih, ki jih prinaša sožitje dveh institucij.

V čast mi je, da sem imela priložnost devetletko doživeti kot učiteljica, jo graditi in bogatiti s svojimi dolgoletnimi izkušnjami, ki jih imam s poučevanjem prvošolcev. Sedaj pa že drugo leto spremljam in vodim novosti v devetletki kot ravnateljica na isti šoli.

Devetletka je torej pred vrati in ni se ji moč več izogniti. Kurikularna prenova je za šestletnike, ki so vpisani v prvi razred, vnesla številne spremembe. Prvošolci po novem učnem načrtu bolje razvijajo svoje sposobnosti, ustvarjalnost in samopodobo, in sicer poenoteno po vsej Sloveniji. Učijo se v prenovljenih učilnicah, ki se razlikujejo od prejšnjih v prvem razredu po igralnih kotičkih. Razdeljeni v skupine vsrkavajo vsebine predmetov, ki se med seboj prepletajo. Ure na urniku so le formalne, tudi šolski zvonec ne šteje ur. Vsebine učnih načrtov so prenovljene in obogatene s sodobnimi pedagoškimi in didaktičnimi metodami.

Prostori naših dveh razredov so v vrtcu. Šolarji in otroci iz vrtca se družijo v skupnih prostorih, učiteljice in vzgojiteljice iz obeh ustanov pa se dnevno srečujejo ter izmenjujejo mnenja. Učenci se lažje in brez stresov vključijo v šolo in se spontano učijo. Učiteljica praviloma spremlja učence do tretjega razreda, vzgojiteljica pa vsako leto sprejme novo generacijo otrok in drugo učiteljico, s katero skupaj delata v prvem razredu. Timsko delo učiteljice in vzgojiteljice je velika pridobitev za učence prvega razreda. Začetek je najtežji, pravi pregovor, zato je bila ravnateljeva naloga, da sestavi tandeme učiteljic in vzgojiteljic, ki se bodo osebnostno in strokovno dopolnjevale. To mu je uspelo, saj so se težave vse šolsko leto manjšale. Prvo leto to sodelovanje ni bilo preprosto, kajti prihajale smo iz dveh institucij, ki sta se močno razlikovali po načinu dela, obravnavi snovi in še po čem. Tandem se je moral privajati na nov prostor, ki je resnici na ljubo manjši od šolskega in odrezan od matične šole. Navaditi se je moral na delo v paru in uvajati nekaj, kar še ni poskusil nihče do takrat – prenovljeni učni načrt. Kako se bova osebnostno ujeli, kako bova sodelovali, kaj bo katera poučevala ... so bila vprašanja, ki so se vrstila. Pri vzgojiteljicah se je pojavljal še strah, da ne bi bile v tandemu manj vredne od učiteljice. Izkušnje so pokazale, da je bil njihov strah neutemeljen. Po treh letih izkušenj pa se v ospredje bolj postavlja bojazen, da se ne bi vzgojiteljica preveč »pošolala«, ker bi potem prvi razred izgubil na kvaliteti.

Timsko delo, v katerega smo bile vključene učiteljice, vzgojiteljici, svetovalna služba in vodstvo šole, je zahtevalo temeljite vnaprejšnje priprave, skupno načrtovanje, usklajeno delo znotraj oddelka in med razredi ter tudi skupno evalviranje.

Vzgojiteljici sta navzoči pri pouku deset ur vsaka v svojem oddelku, delovno obveznost pa dopolnjujeta v jutranjem varstvu in podaljšanem bivanju. Učiteljica in vzgojiteljica se morata dnevno dogovarjati in pripravljati na pouk, mesečno pa načrtovati delo v razširjenem timu. Zaradi dela v paru je pouk zelo kakovosten, raznolik in zanimiv.

Z novostmi, ki jih je vpeljala devetletka, smo bili ob koncu šolskega leta zadovoljni vsi, tako učitelji kot starši. Njim smo in še namenjamo precej pozornosti. Starše že v decembru, se pravi leto dni pred začetkom pouka, povabimo na okroglo mizo, kjer jim predstavimo devetletko. Večina staršev je že po koncu tega sestanka odločena, da bo otroka vpisala v devetletko. Za vsa nadaljnja odpravljanja problemov poskrbimo še v februarju, tik pred uradnim vpisom, ko se srečamo učiteljice, vzgojiteljice, svetovalna služba in vodstvo šole skupaj s starši in otroki. V juniju pa organiziramo družabno srečanje, kjer učiteljice in vzgojiteljice navežejo prijateljske stike med otroki in njihovimi starši.

V treh letih je bilo vloženega veliko dela, entuziazma, odpravljali smo svoje dileme in predsodke okolice, vendar nam ni žal.

Erna Čibej, ravnateljica
Osnovna šola Dravlje

SVETOVALNA SLUŽBA

V letošnjem šolskem letu se končuje prva triada prve generacije, vpisane v devetletno osnovno šolo. Pred nami je preverjanje znanja z nacionalnimi preizkusi, ki bodo pokazali naše večletne prizadevanje.

V poskusno uvajanje devetletke smo se vključili šola kot celota. Veliko je skupnih dejavnosti in sodelovanja med razredno in predmetno stopnjo, predvsem s tehniškimi, kulturnimi, naravoslovnimi, športnimi dnevi, pogrešamo pa razredno uro, ki jo prva triada nima. Svetovalna služba vidi v razredni uri veliko možnosti zlasti za preventivno dejavnost (graditev pozitivne samopodobe, dobrih medsebojnih odnosov ...), le vsebinsko bi jo morali opredeliti. Pogrešamo tudi vsebinsko prenovo podaljšanega bivanja.

Kot svetovalna služba smo največjo vlogo imeli v fazi priprav na uvedbo devetletke. Skupaj z vodstvom smo načrtovali, pripravljali prijavo, seznanjali z našim namenom starše in pridobivali njihova soglasja. Naša domena je bilo predvsem delo s starši, ki smo jih seznanjali z novostmi prek odprtega telefona, na okroglih mizah, roditeljskih sestankih in z veliko osebnih stikov, zlasti s starši, ki so omahovali glede vpisa svojega šestletnika v šolo. Osnovno vodilo pri pridobivanju soglasij staršev nam je bilo, da starše ne zanimajo toliko kurikularne spremembe in šolski sistem, kot to, kako bo vključitev njihovega otroka vplivala na njegovo počutje in nadaljnji razvoj. To je pomenilo, dati staršem čim več odgovorov na vprašanja in čim več možnosti za odprto komunikacijo.

Svoje izkušnje smo predstavljali na posvetu ravnateljev, šolam v projektu in kolegom na študijskih skupinah. Spremljali smo potek dela na vseh ravneh: priprave na pouk, hospitacije pri pouku, informiranja pedagoških delavcev šole. V svoji zavzetosti za projekt smo pogrešali bolj natančno in opredeljeno, formalizirano, vlogo svetovalne službe pri delu v zvezi z uvajanjem devetletke. Če nas je vodstvo šole še videlo pri pripravah in uvajanju projekta, je bilo naše spremljanje uvajanja prepuščeno lastni iznajdljivosti.

Ko smo na naši šoli iskali motive za uvedbo devetletke in primerjali svoje dotedanje izkušnje z novimi zahtevami, smo ugotovili, da imamo tako prostorske kot tudi kadrovske možnosti, vendar bo potrebno, poleg drugačne organizacije dela in usposabljanja pedagoških delavcev namenjati veliko pozornosti spreminjanju miselnosti vseh udeleženih. V prvi vrsti smo morali sprejeti dejstvo, da prihajajo eno leto mlajši otroci, katerih razvojne značilnosti se pomembno razlikujejo od dotedanjih prvošolcev. Glede tega se nam zdi izbira tandema vzgojiteljice in učiteljice dobra, saj združujeta izkušnje in znanje o otrokovem razvoju in didaktičnih postopkih.

Zakonodaja predvideva istega učitelja v vsej prvi triadi, sodelovanje z vzgojiteljico pa samo v prvem razredu. Z vidika vzgojno-izobraževalnih ciljev bi bilo smotrno, da vzgojiteljica spremlja otroke tudi naslednje leto, učiteljica pa ni nujno, da gre z njimi skozi celotno triado (obstajati bi morala možnost izbire učitelja oziroma šole, staršev in učencev). Tako bi se izognili prehitremu »pošolanju« dejavnosti, ki potekajo v okviru šolskega programa, ter pripomogli k pridobivanju učnih in delovnih navad. S tem bi se morda omilila storilnostna naravnanost, ki jo je v tretjem razredu že čutiti (čemu, je najbrž pripomoglo pričakovanje preverjanja znanja z nacionalnimi preizkusi). Opaziti je, da se v praksi pozablja na razliko med tretjim razredom devetletke in osemletke. Učitelji nehote primerjajo otroke glede na razred in ne na starost (učiteljice so dolga leta poučevale v osemletki), s čem se otroke po nepotrebnem obremenjuje. Tako učiteljevo ravnanje pa moramo razumeti, saj se tudi on preizkuša, želi povratno informacijo o kakovosti svojega dela, kar se prav gotovo kaže v napredku in uspehu učencev. Bati se je le, da bo rezultate preverjanja z nacionalnimi preizkusi učitelj vzel kot rezultate svojega triletnega dela, čeprav so resnični kazalniki njegovega dela le napredki učencev v primerjavi z njim samim. Ob spremljanju dela naših učiteljic in vzgojiteljic pa mirno lahko rečemo, da vlagajo v priprave, izvedbo pouka in vse nadstandardne dejavnosti maksimalne napore in se s svojimi učenci angažirajo na vseh področjih. So ustvarjalne in tudi dovolj kritične do svojega dela in projekta.

Iz pogovorov z učitelji ugotavljamo, da se še vedno dosledno ravnajo po učnem načrtu, ne glede na to, da jim je v projektu ne le dovoljeno, temveč tudi svetovano, naj sami presojajo o pomembnih vsebinah, ki jih je treba obravnavati in jim nameniti več časa, ter manj pomembnih, ki jih lahko izpustijo. Pripombe so, da je v drugem in tretjem razredu preveč ur namenjenih slovenskemu jeziku, na ta račun pa premalo matematiki. Prva triada otroke opismenjuje, učijo se govora in poslušanja, pisanja in branja, branje z razumevanjem pa je prvi pogoj za pridobivanje znanja na vseh področjih, ne le pri slovenskem jeziku. Slovenski jezik je treba vzeti mnogo širše, kot je zapisano v učnih načrtih. Tu se otroci učijo jezika, slovničnih zakonitosti, pa tudi razmišljanja, zavedanja, pomnjenja. Pridobljeno znanje pri enem predmetu pa bi morali učence naučiti uporabljati tudi pri drugih.

Po dosedanjih izkušnjah lahko rečemo, da smo se v teh letih veliko naučili. Kot vsaka sprememba, je tudi ta prinesla odpore, ki so zahtevali dodatne napore udeležencev, vendar se zavedamo, da je zaradi kakovosti, h kateri vsi težimo, potrebna tako lastna rast vsakega posameznika kot tudi združevanje znanja in izkušenj vseh pedagoških delavcev.

Nada Liplin, psihologinja
Jelka Štritof, pedagoginja
Osnovna šola Dravlje

VZGOJITELJICA

Jesen je tu in šolski prag Osnovne šole Dravlje je prestopila že tretja generacija devetošolčkov. Otroci so v letošnjem letu prišli v prvi razred veliko manj obremenjeni s pričakovanji staršev o pisanju in računanju, saj so si prejšnje generacije staršev prvi razred predstavljale kot prvi razred osemletke. Da so starši v letošnjem letu realnejši, je zasluga večkratnih srečanj z njimi, in to v okviru sestankov in delavnic, ki smo jih organizirali na šoli v lanskem šolskem letu. Letošnja struktura otrok je taka, da je polovica otrok še obiskovala program male šole v vrtcu, druga polovica pa ne.

Gostujemo v prostorih vrtca, ki so za letošnjo številčno dokaj močno generacijo premajhni in preveč utesnjeni, kar se kaže tudi pri samem delu in njegovi organizaciji. Delo v kotičkih skoraj ni mogoče, prav tako zahteva delo v skupinah ogromno časa na račun preurejanja razreda. Tu se mi zastavi vprašanje, kako bomo delali prihodnje leto, ko bodo otroci v predpripravi poenoteni, saj se s prehajanjem vrtca v program kurikularne prenove ukinja del programa, in sicer program priprave na šolo. Naše delo bo zahtevalo predvsem več individualnega dela ter dela po skupinah in kotičkih. Tudi drugih prostori, ki jih imamo na voljo, niso prilagojeni našim potrebam, saj si delimo garderobo, sanitarije in umivalnico s skupino otrok iz vrtca. To povzroča občasno gnečo v teh prostorih. Med poukom nas motijo določene dejavnosti, ki se odvijajo v vrtcu. Enake probleme z nami imajo tudi v vrtcu.

Nisem povsem enakega mnenja, da je zelo pomembno, da otroci ostajajo v vrtčevskih prostorih, saj se pri nas že dve leti kaže, da večina otrok v devetletko prihaja iz drugih enot vrtca ali celo zunaj našega šolskega okoliša. Otroci tako vedno zamenjajo ustanovo in se morajo prilagajati novim razmeram. Ta sprememba okolja je za otroka enako velika in stresna ne glede na to, ali gre otrok v šolo v vrtčevsko ustanovo ali pa v šolsko ustanovo.

Nekoč je bilo za otroka zelo pomembno, da gre v šolo, s tem dogodkom je živela vsa družina in na to so se pripravljali vsi družinski člani. Zdaj je šola v očeh otrok izgubila del pričakovanega žara, zato me ne presenečajo začetne izjave otrok, ko pravijo, da ta šola ni »taprava šola« ali »kdaj pa gremo v pravo šolo?« Preveč časa izgubljamo tudi zaradi »selitev« iz vrtca v šolo, da pridemo v primerne prostore za izvajanje učnega programa (telovadnica, knjižnica ...).

Ne morem se znebiti občutka, da je bil z reformo o devetletki zavestno degradiran poklic vzgojiteljice in da se je z devetletko reševala le politika zaposlovanja. Namreč, nisem še zasledila v nobenem poklicnem profilu, da strokovnjaka zamenja drug strokovnjak, ki ima znanje in sposobnosti za tovrstno delo pridobljeno z nekaj seminarji in opravljenimi moduli. Vzgojiteljica se je izobraževala za delo z otroki od jasli pa vse do starosti sedmih let. Torej pozna starostne, socialne, čustvene, telesne, intelektualne sposobnosti in zmogljivosti ter značilnosti in lastnosti otrok, starih od petega leta in pol do sedmih let, kot so stari otroci, ko pridejo in zapustijo prvi razred devetletke. Torej, če pogledamo strokovno usposobljenost, bi morala biti nosilka dela vzgojiteljica in ne učiteljica. Kljub temu da govorimo in se trudimo biti kot tim enakopravni, pa je v praksi videti le nekoliko drugače.

Prva zadeva, ki moje mnenje podkrepi, je že sam delovni čas vzgojiteljice. Pri pouku je samo dve uri, ostali čas ostaja učiteljica sama, vzgojiteljica pa z jutranjim in popoldanskim varstvom opravlja z vrtčevskega vidika delo pomočnice vzgojiteljice. Učiteljice so prezahtevne, vedo in priznavajo, da je za njih to nekaj novega, vendar se je vseeno dovolilo, da delajo in opravljajo delo, za katerega potrebujejo še vedno nekoga, ki jim mora stati ob strani, jih učiti in voditi. Tudi vse izkušnje, ki so jih pridobile prve dve generaciji učiteljic v devetletki, se bodo v nekoliko razblinile, saj gredo z otroki naprej vso prvo triado.

Vzgojiteljice, ki smo po večini z bogatimi izkušnjami, saj smo delale v oddelkih priprave na šolo, le-ti predstavljajo danes prvi razred devetletke, ostajamo v prvem razredu in vemo, kako se bodo razmere spreminjale. V naslednji triadi bomo zopet mentorice istim učiteljicam, namesto da bi me opravljale svoje delo v polni meri. Ves čas se je tudi govorilo, da naj prvi razred ostaja bolj »vrtčevski«, vendar če bodo primarno prvem razredu poučevale učiteljice, tega realno ni pričakovati.

Dogaja se tudi, da so kot nositeljice pouka tretirane samo učiteljice, ko pa je potrebno oddajati evalvacijska poročila, pa se velik del bremena prenese na vzgojiteljico, ker naj bi imele bolj celostni vpogled, ne glede na dejstvo, da vodi in poučuje samo tako imenovane estetske predmete (glasbena, likovna vzgoja). Motijo me tudi razne publikacije in vabila za različne seminarje, posvete ..., saj so vedno brez izjeme naslovljene na učiteljice, me pa nismo niti omenjene, kljub temu da smo in bomo še nekaj triad mentorice učiteljicam. Če to zapišem drugače s pomočjo številk in let, pomeni to vsaj še šest do devet let.

Nekoliko sem razočarana tudi nad našim Zavodom RS za šolstvo, ki organizira aktive devetletke s pedagoško svetovalko. Na teh srečanjih smo izpostavljale različna vprašanja, ki so se nam predvsem v prvem letu zdela pomembna, vendar pa odgovorov nanj nismo dobile ne na naslednjem sklicu in ne pozneje. Naslednji sklici so prinašali teme, ki nam učiteljicam in vzgojiteljicam niso bile v pomoč, pač pa so nam prinašala dodatno delo. Pričakovanih informacij pa zopet ni bilo.

Vse, kar sem do sedaj napisala, so splošne ugotovitve, ki so se pokazale v treh letih, kar projekt poteka. Sicer pa uživam v prijetnem kolektivu, ki spoštuje strokovnost posameznika in si izmenjuje bogate izkušnje; dogovarjamo se o delu in smo se pripravljene učiti druga od druge. V veliko oporo nam je tudi ravnateljica, ki nas razume, nam prisluhne in postori vse, kar je v njeni moči, pa čeprav je problem povezan z denarjem. Tudi drugi delavci šole nam radi pripravijo kako prijetno

urico, ki jo pripravijo posebej za nas. Vse naše sile, ideje in napori stremijo k otrokom in njihovem zadovoljstvu, saj radi hodijo v šolo, se v njej dobro počutijo, včasih se celo dogodi, da nočejo domov. Dokler bo tako, smo na pravi poti in se je vredno potruditi.

Lučka Černuta, vzgojiteljica
Osnovna šola Dravlje

UČITELJICA

Pri poskusnem izvajanju programa devetletne osnovne šole sodelujem od začetka in v letošnjem šolskem letu zaključujem prvo triado. V pomladnem času leta 1999 sem v intervjuju za reviji Bučka in Mag samozavestno zatrjevala, da sem na sprejem šestletnikov v prvi razred devetletne osnovne šole pripravljena. Res, bilo je veliko priprav in vredno je bilo.

V letu pred poskusnim uvajanjem devetletke sem:

- *obiskovala in opravila vse module na Pedagoški fakulteti v Ljubljani (Še vedno čakam na obljubljeni certifikat po opravljenih obveznostih),*
- *izmenjavala izkušnje z vzgojiteljicama, ki sta se odločili za projekt (hospitacije),*
- *se udeleževala timskih sestankov z drugo učiteljico v projektu, z vzgojiteljicama, s svetovalnima delavkama, z ravnateljem in s pomočnico ravnatelja,*
- *se udeleževala aktivov s pedagoško svetovalko,*
- *si ogledala vse predstavitve novih učbenikov,*
- *aktivno sodelovala na informativnih roditeljskih sestankih o devetletki za starše prihodnjih prvošolcev,*
- *pomagala pri organizaciji in izvedbi piknika in športnega srečanja s prihodnjimi prvošolci.*

Lahko rečem, v prvi razred devetletne osnovne šole smo stopili dobro pripravljeni. Učiteljice in vzgojiteljici smo še pred začetkom šolskega leta oblikovale delaven in zagnan tim. In tako vsako šolsko leto doslej, le da sta vzgojiteljici v drugem in tretjem razredu nadomestili učiteljici v podaljšanem bivanju.

V začetku šolskega leta v timu temeljito pregledamo učni načrt.

Vse leto NAČRTUJEMO: letno pripravo, mesečne priprave, dnevno dogovarjanje (analiza dela, priprava in delitev nalog za naslednji dan ...), izdelavo didaktičnih pripomočkov, igrač, plakatov, razstav, prireditev, hospitacij ...

Mesečno se dobivamo na aktivih, kjer analiziramo svoje delo, načrtujemo, se pogovarjamo o morebitnih problemih in svojih občutkih.

Priznam, delo v timu mi je bilo prej manj znano, a delati v dobrem timu je pravi izziv. Veliko ur po pouku delovno preživimo skupaj, naertujemo, izdelujemo, izmenjujemo izkušnje in se preprosto pogovarjamo. V prvi triadi je potrebno timsko delo, ki pa se iz leta v leto razlikuje. Za vse članice tima je bilo prvo leto najbolj delavno in naporno, a smo hkrati vse pridobile na osebni rasti in samozavesti.

Tudi naši šolarji ob taki vnemi z lahkoto osvajajo cilje in radi hodijo v šolo.

V prvem razredu devetletke sva z vzgojiteljico oblikovali majhen, uspešen tandem. Skupaj sva poučevali s poudarkom na enakovrednosti. Pri delu v razredu sva svoje delo prepletali, izmenjavali, dopolnjevali...skupaj sva načrtovali vsako uro posebej in vodili pouk, največkrat po kotičkih oz. skupinah. Vsak dan sva pregledali izdelke otrok, jih skupaj ovrednotili in opisali. Tudi govorilne ure in roditeljske sestanke sva vodili skupaj.

V prvem razredu sta program in predmetnik prilagojena starostni stopnji otrok in učenci ob primernih metodah in oblikah dela igraje dosegajo postavljene cilje.

V prvem razredu devetletke me je motil sicer primerno in bogato opremljen, a premajhen prostor v vrtcu. Prepričana sem, da bi prvošolci lahko hodili v matično šolo, če bi jim primerno opremili učilnico.

In prvemu razredu je sledil drugi razred devetletke. Prišli smo v pravo, veliko šolo. Čakal nas je znani, lepo opremljeni razred. Čakale so nas nove šolske potrebščine, slikoviti učbeniki, delovni zvezki in kar je najpomembnejše, znani sošolci in učiteljica. Drugošolci se novega šolskega leta niso prav nič bali, saj so vedeli, kam gredo in kaj jih čaka. Bili so sproščeni, zadovoljni, spočiti in ponosni, da so že v drugem razredu.

Učenci so v prvem razredu pridobili dobro podlago za delo v drugem razredu. Presenetilo me je, kako hitro in brez večjih naporov so se naučili brati in pisati. S sedmimi urami slovenskega jezika na teden smo snov tudi utrdili. Enako je bilo pri vseh drugih učnih in vzgojnih predmetih, razen pri matematiki. Matematiki so v drugem razredu namenjene le štiri ure na teden. Glede na obširno in zahtevno snov je to premalo. V štirih urah na teden smo sicer spoznali števila do 100, seštevali in odštevali preko desetice v obsegu do 20, poimenovali, razvrščali, risali geometrijska telesa in like, prikazovali

razvrstitve z diagrami, preglednicami, figuralnim prikazom, s stolpci ... Ocenjevali, merili in zapisovali dolžino. Računali z denarjem. Ob koncu šolskega leta smo se celo naučili vsoto enakih seštevancev zapisati z znakom krat. Pa še in še!

Ugotavljam, da je snov pri matematiki zahtevna in preobširna za štiri ure tedensko. Pri matematiki nas je vse šolsko leto preganjal čas. Snov smo sicer obravnavali, a premalo ponavljali, da bi jo utrdili. Predlagam, da se sedma ura slovenskega jezika ali druga ura glasbene vzgoje v drugem razredu nameni matematiki. Matematika bi morala biti na urniku vsak dan.

Veliko težav smo imeli učitelji v devetletki ob koncu šolskega leta z opisnimi ocenami. Ne z opisovanjem dosežkov otrok, marveč s programom. Na šolo je bil poslan sredi junija, prepozno. Kot bi ne vedeli, da imajo učitelji konec šolskega leta največ dela.

Tretji razred je nadaljevanje, nadgradnja prvega in drugega razreda. Učenci so sproščeni, vodljivi in vedoželjni. Radi hodijo v šolo. Nekaj otrok ima učne težave. Tem učencem dnevno priskoči na pomoč specialna pedagoginja, ki z njimi dela individualno. V tretjem razredu poučuje likovno vzgojo profesorica likovne pedagogike. Vsi učenci so vključeni v podaljšano bivanje in v mnogotere interesne dejavnosti.

Po predmetniku je v tretjem razredu osnovne šole še vedno sedem ur slovenskega jezika, kar se mi zdi preveč. Matematike imajo pet ur na teden, kar je prav. Tudi pri drugih učnih in vzgojnih predmetih je ur ravno prav. Res pa je, da imajo učenci nekajkrat v tednu na urniku po pet ur, kar je ob interesnih dejavnostih, ki jih obiskujejo, za osemletnike preveč.

V tretjem razredu nas čakajo nacionalni preizkusi znanja iz matematike in slovenskega jezika. Staršem smo na roditeljskem sestanku že podali prve informacije o preverjanju, odgovarjali na vprašanja o tem in pobrali prijave za preverjanje. Vsi starši želijo, da se njihov otrok preizkusi v nacionalnem preizkusu znanja. Torej naši starši devetletki zaupajo in so prepričani, da je njihov otrok osvojil postavljene cilje. Učitelji, ki orjemo ledino, pa moramo dokazati, da smo vredni zaupanja.

Alenka Molk, učiteljica
Osnovna šola Dravlje

Mag. Karl Krivec

Zavod RS za šolstvo

DELO V TANDEMU

IZHODIŠČE

Konceptualno zasnovo prenove sistema osnovnošolskega izobraževanja v Republiki Sloveniji je prinesla Bela knjiga (Zasnova osnovne šole – predlagane rešitve, 1995, str. 98). Izhodišča, opredeljena v njej, so pomenila strokovno in družbeno usklajeno podlago za sistemske spremembe, ki so dobile po široki javni razpravi v šolskem prostoru in v parlamentu zakonsko osnovo v šolski zakonodaji.

Temeljna novost je devetletna osnovna šola, tj. njen organizacijski in vsebinski model. Med mnoge sistemske novosti v njej štejemo tudi pojav drugega strokovnega delavca v prvem razredu.

Zakonsko osnovo za pojav drugega strokovnega delavca v prvem razredu devetletne osnovne šole najdemo v:

- Zakonu o osnovni šoli (UL RS, 1996, št. 12, 38. člen),
- Odredbi o normativih in standardih za sistemizacijo delovnih mest (UL RS, 1996, št. 12, 38. člen),
- Odredbi o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni OŠ (UL RS, 1999, št. 57, 5. člen),
- Odredbi o normativih in standardih ter elementih za sistemizacijo delovnih mest … – merila za oblikovanje učnih skupin (UL RS, 1999, št. 24, 27. člen).

Navedeno šolsko zakonodajo razumemo predvsem kot izhodišče za načrtovanje organizacije in vsebine dela v tandemu. Oblikovanje konkretnega modela organiziranosti pa je naloga tandema, ravnatelja in strokovnih organov na šoli.

Izbrani problem tega sestavka je problematika dela v tandemu v prvem razredu devetletne osnovne šole.

PROBLEMATIKA DELA V TANDEMU

Uvajanje drugega strokovnega delavca v prvi razred devetletne osnovne šole pomeni inovacijo, ki je doslej v osnovnem šolstvu nismo poznali. Dosedanje delo nekaterih osnovnih šol po programu devetletne osnovne šole je že ponudilo nekaj izkušenj in pogledov na delo v tandemu. Odmevi iz okolja so ugodni in izkušnje vzgojiteljic in učiteljic pozitivne, kar pomeni, da je novost ugodno sprejeta.

Ne glede na ugodne ocene pedagoške prakse se pri delu v tandemu pojavljajo nekateri problemi, na katere želimo opozoriti, in to predvsem zato, ker negativno vplivajo na uspešnost in kakovost pouka v prvem razredu.

Dilema o odgovornosti

V organizacijski in pedagoški praksi delovanja tandema se pojavlja dilema o odgovornosti drugega strokovnega delavca pri vzgojno-izobraževalnem in drugem delu (načrtovanje in izvedba pouka, evalvacija dela, vrednotenje in ocenjevanje, razredništvo, delo s starši) predvsem zato, ker njegova vloga v šolski zakonodaji ni natančno opredeljena. Zaradi tega pedagoška praksa problem odgovornosti drugega strokovnega delavca v prvem razredu različno rešuje, zaradi česar prihaja do nezadovoljstva vzgojiteljic.

Dokler šolska zakonodaja v tem pogledu ne bo spremenjena, vidimo rešitev problema v enakopravnem in odgovornem vključevanju vzgojiteljic v vse faze dela, tj. v skupno načrtovanje in izvedbo pouka, skupno evalviranje, vrednotenje in ocenjevanje učenčevih dosežkov ter delo s starši. Pri delu v tandemu nikakor ne sme priti do prevladujoče vloge vzgojiteljice ali učiteljice, pač pa morata prevladovati avtonomen in enakopraven odnos ob skupnem delu in skupnem usklajevanju mnenj in stališč, kadar prihaja do razhajanj med njima.

Organizacija in izvedba pouka je in mora biti skupen projekt obeh, tj. vzgojiteljice in učiteljice, ki zahteva skupno usklajevanje dela do najmanjših podrobnosti. V nasprotnem primeru prihaja pri pouku do poenostavljanja in improvizacije, kar ima močan negativni učinek na njegovo kakovost.

Vrednotenje in ocenjevanje

Spremljava dela v prvem razredu je pokazala, da vrednotenje in ocenjevanje učenčevih dosežkov v pedagoški praksi še vedno poteka brez kakovostno izdelanih kriterijev in ustreznega opazovanja učencev. Temu problemu posvečamo na Zavodu RS za šolstvo v zadnjem času več pozornosti z izobraževanjem in usposabljanjem strokovnih delavcev na seminarjih in študijskih skupinah na temo »nova kultura preverjanja in ocenjevanja«, toda to ni dovolj. Priprava kriterijev za opisno ocenjevanje je zelo zahtevno strokovno delo, ki ga posamezniki ne zmorejo kakovostno opraviti. Zato vidimo rešitev tega problema v pripravi in usklajevanju meril za vrednotenje in ocenjevanje učenčevih dosežkov v okviru strokovnih aktivov na šolah, kajti priprava meril ne sme biti le problem posameznika, ampak je problem vseh učiteljev na šoli, ki se morajo s tem problemom zavestno in odgovorno soočiti. V ta namen lahko v okviru strokovnih aktivov na šolah oblikujejo tudi ekspertno skupino učiteljev, ki bi s pomočjo zunanjih strokovnjakov, ki bi jih šola povabila k sodelovanju, če oceni, da je to potrebno, zmogla izdelati ustrezne kriterije. Lahko pa šole zaprosijo tudi Zavod RS za šolstvo za svetovalno storitev.

Revidiranje letne priprave in svoje pedagoške prakse

Ta faza skupnega dela ima velik, morda odločilen vpliv na strokovni razvoj tandema in posameznika v njem. Proces revidiranja letne priprave vključuje popravke in izboljšave že načrtovanih dejavnosti v letni pripravi na osnovi ugotovitev evalvacije in vplivov okolja ter izboljšave lastne pedagoške prakse na osnovi ugotovitev (samo)evalvacije, vplivov okolja (= zahteva staršev po kakovostnih vzgojnih in izobraževalnih storitvah) in novih pedagoško-didaktičnih znanjih, pridobljenih v procesu stalnega strokovnega spopolnjevanja. V tej fazi nastaja novo znanje, ki je rezultat neposredne pedagoške prakse in strokovnega spopolnjevanja. Zato je toliko manj razumljivo, da revidiranja v pedagoški praksi skoraj nismo zasledili ali pa le delno (največkrat smo opazili le manjše popravke letne priprave). Vzrok za takšno stanje je najbrž potrebno iskati v subjektivnih vrednotah posameznikov, ki v tej fazi skupnega dela (še) ne vidijo velikega pomena za lasten strokovni razvoj. Za ustvarjalnega, inovativnega, razmišljujočega učitelja praktika pa je prav ta faza najpomembnejša.

Rešitev tega problema vidimo v spremembi subjektivnih izhodišč posameznih strokovnih delavcev. Na spremembo le-teh lahko najbolj učinkovito vplivajo strokovni aktivi na šolah, kajti njihovi predlogi učiteljskemu zboru za izboljšanje vzgojno-izobraževalnega dela, ki so izdelani na osnovi analiz opravljenega dela, vključujejo tudi načine in metode, kako najbolj učinkovito spremeniti in izboljšati rutinsko pedagoško prakso.

Čas za redno sestajanje tandema

Tandem potrebuje veliko časa za skupno delo, tj. za načrtovanje pouka in evalvacijo. Spremljava pedagoške prakse je pokazala, da čas za skupno delo tandema največkrat ni vključen v urnik dnevnega dela, ampak je prepuščen individualnemu dogovoru med vzgojiteljico

in učiteljico. Praksa individualnega dogovarjanja pa zaradi obilice drugega dela temu času ni preveč naklonjena. Rešitev problema vidimo v umeščenosti časa za redno sestajanje tima v dnevni urnik dela. Najustreznejši čas morajo skupaj najti vzgojiteljica, učiteljica in ravnatelj.

PREDNOSTI DELA V TANDEMU

V organizacijski in pedagoški praksi dela v tandemu vidimo pomembne prednosti, kar potrjuje, da je ta oblika dobra rešitev za še bolj kakovostno vzgojno-izobraževalno delo v prvem razredu devetletne osnovne šole. Navajamo nekatere pomembnejše prednosti dela v tandemu:

- koristna in bolj učinkovita izraba časa,
- boljša izkoriščenost znanja, spretnosti, izkušenj,
- interdisciplinarni pristop pri reševanju kompleksnih nalog – večja kakovost pedagoškega dela, bolj celovito znanje učencev – učinki sinergije,
- strokovna afirmacija vsakega člana tandema,
- soglasnost odločitev – zanesljiva izvedljivost nalog oziroma ciljev,
- skupno načrtovanje – poudarek na ustvarjalnosti, inovativnosti, enakopravnosti in strokovni avtonomnosti v vseh fazah skupnega dela,
- delitev nalog, toda skupna odgovornost za kakovost opravljenega dela,
- boljši medosebni odnosi – razvoj pozitivnih osebnostnih lastnosti: netekmovalnost, toleranca, odprtost, fleksibilnost.

Zaradi številnih prednosti bi bilo potrebno dati tej obliki dela še večji pomen. Podpiramo idejo in željo vzgojiteljic, učiteljic in staršev po skupnem poučevanju poln delovni čas. Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport bi moralo prisluhniti utemeljenemu predlogu pedagoške prakse.

PRIMERI DOBRE PRAKSE DELA V TANDEMU

Spremljava pedagoškega dela tandema je pokazala nekaj dobrih pedagoško-didaktičnih rešitev, ki jih navajamo v preglednici 1.

Sinhronizirano prepletanje didaktičnih dejavnosti vzgojiteljice in učiteljice pri pouku (prepletanje frontalnega dela s skupinskim in individualnim).	Istočasno vodenje pogovora z večjo ali z več manjšimi skupinami.
Istočasno vodenje iste dejavnosti s svojo skupino otrok.	Istočasno vodenje didaktične igre s svojo skupino
Istočasno vodenje drugačne dejavnosti s svojo skupino otrok.	Istočasno izvajanje eksperimentov s svojo skupino
Istočasno vodenje opazovalnih in drugih dejavnosti v notranjem in zunanjem okolju z večjo ali z več manjšimi skupinami (šola, kraj).	Istočasno vodenje dejavnosti v enem ali več kotičkih, kot npr. naravoslovnem, matematičnem, likovnem, glasbenem, športnem, lutkovnem, literarnem, raziskovalnem, igralnem, računalniškem, v kotičku dom).

Preglednica 1: Dobre pedagoško-didaktične rešitve

Pedagoška praksa daje poudarek istočasnemu izvajanju dejavnosti, kajti pokazalo se je, da je istočasno izvajanje dejavnosti v manjših skupinah učencev najbolj učinkovita oblika pedagoškega dela. Pomen takšne organiziranosti dela v prvem razredu vidimo predvsem v poglobljenem opazovanju in spremljanju dela učencev ter pri vrednotenju njihovih dosežkov. Ugotovitve so pomemben vir informacij vzgojiteljici in učiteljici pri ustreznejšem načrtovanju pouka ter pri oblikovanju kriterijev za ocenjevanje.

SKLEP

Za tandem je zelo pomembno, da razvija in ohranja svojo identiteto, kajti potem bo še dolgo deloval kot dober tandem, ki bo zmogel in znal strokovno razrešiti tudi kompleksne pedagoško-didaktične probleme, s katerimi se venomer sooča, ker mu jih tudi venomer prinaša raznoliko notranje in zunanje okolje.

Morebiti bo pri iskanju identitete tandema nastala tudi kakšna težava, kajti vzgojiteljica se mora vsako novo šolsko leto prilagoditi drugi učiteljici, kar pomeni, da vsako leto nastaja in se oblikuje novi tandem. V najboljšem primeru menja vzgojiteljica v enem triletju tri učiteljice, sicer pa iz različnih kadrovskih ali drugih razlogov tudi več. Ta »problem« ne bi smel iti neopaženo mimo šolskih vodstev, predvsem pa ne takrat, kadar pride do neusklajenosti dela in slabih medosebnih odnosov med vzgojiteljico in učiteljico.

KAKO SEM SE SPOPRIJELA Z NOVOSTMI

PRIPRAVE NA DELO S ŠESTLETNIKI

Poučujem v tretjem razredu devetletne osnovne šole. Na delo v prvi triadi sem se začela pripravljati leta 1996 z obiskovanjem modulov na Pedagoški fakulteti v Ljubljani. Na srečanju študijskih skupin smo pregledovale učne načrte in predlagale dopolnitve. Na Zavodu RS za šolstvo OE Novo mesto smo se v šolskem letu 1998/99 začele pripravljati na delo v devetletki, in sicer učiteljice in vzgojiteljice iz šol prvega kroga, ki so se odločile za poskusno uvajanje programa devetletne osnovne šole.

Seznanile smo se z zelo pomembnimi in koristnimi vsebinami, kot so: razvojne značilnosti šestletnika, timsko delo, oprema učilnice – kotički, didaktična igra pri pouku, računalnišli kotiček in programska oprema ...

Skupaj s svetovalkama smo ciljno načrtovale letne priprave za pouk in hospitirale v različnih šolah in vrtcih.

IZVAJANJE DELA S ŠESTLETNIKI – TIMSKO DELO

Prve izkušnje za delo v timu sva začeli pridobivati v našem vrtcu, kjer sva z vzgojiteljico najprej hospitirali, nato pa izvajali nastope. Timsko delo zahteva skupno načrtovanje, izvajanje in evalvacijo. S skupnimi idejami sva se dopolnjevali in bogatili vzgojno-izobraževalni proces. Veliko izkušenj in idej sem pridobila od vzgojiteljice, zato sem vesela, da sem se lahko preizkusila v tej vlogi.

Težava skupnega načrtovanja je v časovnem usklajevanju za skupno načrtovanje in evalvacijo dela.

Ciljno načrtovani pouk naju je usmerjal v dejavnosti, ki so primerne tej razvojni stopnji otroka. Učenci – šetletniki so skozi različne igre in procese osvajali znanja, pridobivali izkušnje, bogatili besedni zaklad, si razvijali ustvarjalnost in se navajali na samostojnost pri delu.

Z vsakdanjim skupnim načrtovanjem in oblikovanjem zapisa na tablo so učenci spontano vstopili v svet branja in pisanja.

Učenci so svoje znanje dopolnili z isto vzojiteljico v podaljšanem bivanju. V šoli nam je bilo lepo in učenci so se težko odpravili domov.

TEDENSKO IN DNEVNO NAČRTOVANJE DELA TER EVALVACIJA

Z rednim skupnim vsakdanjim načrtovanjem aktivnosti sem nadaljevala tudi v drugem razredu. Učenci so pri skupnem načrtovanjem sodelovali s svojimi idejami, predlagali so dejavnosti in aktivnosti ter iskali različne poti za reševanje problemov. Večina učencev se je ravnala po vnaprej oblikovanih pravilih in dogovorih.

Po opravljenem delu je sledila evalvacija dela in dogovor za naslednji dan.

Učenci so ob analizah opravljenega dela postali bolj samokritični do sebe in opravljenega dela. S takšnim delom se navajajo na samoocenjevanje znanja.

OPISNO OCENJEVANJE ZNANJA

Ugotovila sem, da drugačno delo zahteva tudi drugačno preverjanje in ocenjevanja znanja, spretnosti, postopkov. Učencem omogočam, da svoje znanje preverijo ob različnih dejavostih: didaktičnih igrah, igrah vlog, problemskih situacijah.

Učence opazujem in sproti zapisujem njihove dosežke. Pri tem pa imam težave, ker je težko opazovati, zapisovati in sodelovati z učencem, ki potrebuje pomoč ali nasvet.

Za sprotno spremljanje si pripravim različne preglednice, ki ne zahtevajo toliko pisanja.

Veliko znanja, časa in energije je potrebno vložiti za oblikovanje meril in opisnikov pri semestralnih zapisih v redovalnico ter za zapis končne ocene v spričevalo. Menim, da za dosledno vodenje pedagoške dokumentacije porabim veliko časa, ki se ga žal ne da nikjer ovrednotiti.

MOJA REFLEKSIJA

V teh letih sem si pridobila veliko strokovnega znanja, izkušenj in idej.

Med procesom, ki ga vodiš in usmerjaš, se nevede in nehote tudi sam spreminjaš. Rada imam nove izzive in probleme. Dosedanji rezultati dela in sproščeno ter samostojno delo učencev mi daje novih moči, ideje in želje po odkrivanju še neodkritega.

Vsaka novost zahteva spremembe in drugačne pristope. V delo je treba vložiti veliko znanja in notranje motiviranosti za iskanje novih poti, da lahko uspešno uresničiš začrtane cilje.

Rozika Vodopivec
Osnovna šola Globoko

Katica Pevec Semec

Zavod RS za šolstvo

OD TIMSKEGA DELA V PRVEM RAZREDU DO TIMSKE NARAVNANOSTI CELOTNE ŠOLE

KAKO SMO OGRETI ZA TIMSKO DELO?

Med posebnosti devetletne osnovne šole, kot jih lahko razberemo iz izhodišč kurikularne prenove, sodi tudi usposobljenost učiteljev za timsko delo. Zakon lahko razumemo tako, da govori o neki sposobnosti, ki je sama po sebi pogoj za uspešno delo. Ali je v praksi res tako? Ali so pedagoški delavci res sami po sebi usposobljeni za timsko delo, imajo razvite sodelovalne spretnosti? Če bi iskali odgovor tako, da bi pregledali dodatne razpisne pogoje za delovna mesta v vzgoji in izobraževanju, bi temu potrdili, kajti v redkih primerih opazimo zapisan dodatni pogoj: usposobljenost za timsko delo. Hkrati presenečeno ugotovimo, da je v sedanjem trenutku za nepedagoška delovna mesta usposobljenost za timsko delo med najpogostejšimi zahtevanimi dodatnimi pogoji.

Ali lahko to razumemo tako, da je spretnost timskega dela nekaj, kar je pedagoškim delavcem položeno v zibelko? Nekaj, kar je samo po sebi razumljivo, saj so vendar učitelji dnevno v komunikaciji z drugimi …

Tudi bežen pogled na vsebino programa strokovnih šol kaže, da se prihodnji učitelji v fazi pridobivanja izobrazbe strokovno ne usposabljajo za timsko delo (v predmetnikih ne zasledimo posebnega predmeta s to temo, čeprav že potekajo posamezne vaje znotraj splošnih predmetov).

Naj to razmišljanje končamo z ugotovitvijo, da je neposredna pedagoška praksa za mnoge učitelje prva izkušnja, ko so izpostavljeni preizkušnjam timskega dela.

To nam potrjuje tudi večletno spremljanje prakse na tem področju, ki potrjuje ugotovitev, da je timsko delo med učitelji različno razvito, saj gre za dolgotrajen proces, katerega rezultate ni možno takoj izmeriti. Temu primerna je tudi motivacija.

ZAKAJ SE ODLOČATI ZA TIMSKO DELO?

Odgovor poiščimo v kratki primerjavi začetka šolanja v osemletni in devetletni osnovni šoli.

Glavne značilnosti začetka všolanja v devetletno šolo so v tem, da je program namenjen šestletnikom, v osemletni pa sedemletnikom. V devetletni šoli se program delno izvaja z dvema izvajalkama (učiteljico in vzgojiteljico), v osemletni z eno. To pomeni, da poteka pouk nekaj časa v sodelovanju učiteljice in vzgojiteljice, ki medsebojno sodelujeta skozi etape timskega dela. V osemletni šoli učilnice niso dodatno opremljene s kotički, medtem ko program devetletne šole poteka v ustrezno opremljeni učilnici s številnimi igralnim kotički in računalnikom. Pri delu z otroki se v devetletki še posebno upoštevajo psihološke značilnosti šestletnikov: kratkotrajen interes, menjavanje dejavnosti, realizacija ciljev prek didaktične igre, prosta igra,

dnevni in tedenski ritem otroka, upoštevanja realnega nivoja dojemanja sveta, egocentričnost itn.

Novosti, ki so bile v praksi osemletne šole navzoče zadnjih deset let in so se po kapljicah izvajale v posameznih šolah in razredih, kot so navajanje učencev na skupinsko delo, razvijanje sodelovalnih spretnosti itn., so z uvedbo devetletke postale sedanjost in se načrtno izvajajo od prvega razreda naprej. Tako se s programom devetletke sistematično spodbuja učence k razvijanju splošnih ciljev, kot so navajanje na kritično vrednotenje in uporabo znanja v novih okoliščinah, razvijanje občutljivosti za reševanje problemov idr. splošnih ciljev, ki so zapisani v kurikularni prenovi.

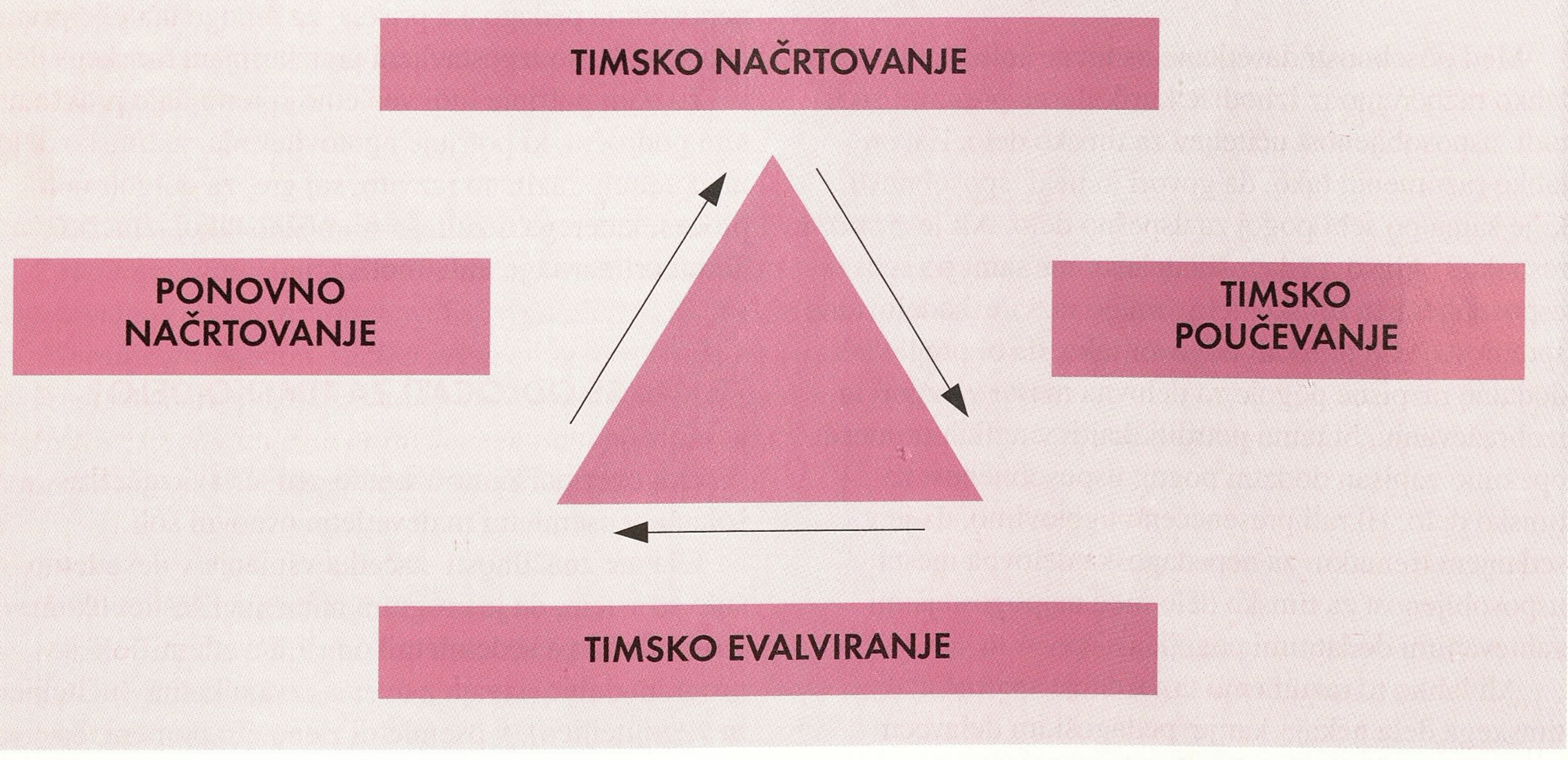
Za sodelovanje med učitelji v osemletki bi lahko trdili, je bilo bolj naključno in za večino učiteljev neobvezno. Uresničevanje programa devetletne osnovne šole pa spodbuja izvajalce programa k večjemu razrednemu , medrazrednemu in medšolskemu povezovanju.

V okolju, kjer je že v osemletki bila razvita spodbudna klima za sodelovanje med učitelji, program devetletke ne bo prinesel pretiranih stresov in razburjenja med učitelji. Tam pa, kjer so učitelji večinoma bili zaprti v svoje razrede, je spodbujanje k timski naravnanosti zahtevna naloga programa devetletne osnovne šole tako za vodstvo kot za posamezne učitelje. Še posebno to lahko velja za okolja, v katerih učitelji niso imeli prakse, da bi pri svojem delu razen poučevanja stroke učence spodbujali tudi k splošnim ciljem, npr. razvijanju sodelovalnih spretnosti. Učitelj, ki sam na svoji koži ni doživel podobne izkušnje, bo težko spodbujal in razvijal isto izkušnjo pri učencih.

TIMSKO DELO V PRVEM RAZREDU, TEMELJ NADALJNJEGA SODELOVANJA

Kako razumemo timsko delo v prvem razredu, lahko razberemo iz slike1, ki prikazuje etape timskega dela. Pri tem se ne bomo ustavljali v naštevanju dejavnosti, ki jih vključujejo posamezne etape, temveč se bomo osredotočili na organizacijski vidik.

Slika 1: Etape timskega dela



Timsko načrtovanje

Kdaj načrtovati? Izvajalke programa prvega razreda se dobivajo navadno enkrat na teden, zunaj pouka, posamezno srečanje traja od ene do treh ur. Na teh srečanjih navadno pregledajo letno pripravo, učne načrte, izberejo cilje in jih oblikujejo v tematske ali tedenske priprave na pouk. Ponekod v timu ali posebej doma opravijo tudi didaktično in materialno pripravo na pouk. To obliko sodelovanja ocenjujejo kot koristno, saj skupaj naredijo tisto, kar so prejšnja leta načrtovale same.

Pri tem je pomembna delitev vlog, ki se v praksi kaže tako, da lahko ista oseba načrtuje ves čas ista predmetna področja, različna predmetna področja ali tista predmetna področja, na katerih se počuti strokovno najmočnejša.

Kaj je timsko poučevanje?

»Pedagoška enciklopedija opredeljuje timsko poučevanje kot aktivnost dveh ali več strokovnjakov, ki se s pedagoškimi nameni hkrati usmerja na iste učence. Temelj njihovega delovanja je neposredna delitev nalog, ki temeljijo na strokovnem znanju in osebnostnih značilnosti. S timskim poučevanjem spodbujamo zavedanje, da je za doseganje skupnih ciljev treba izkoristiti znanje, spretnosti, navade posameznika in jih preplesti z znanjem, spretnostmi in navadami drugih. Tako izboljšujemo delovne odnose v zbornici, pri učiteljih pa razvijamo nove spretnosti, stališča in izkušnje, kar vse se odrazi v kakovostnejšem pouku.« (Wechtersbach, R., str. 30)

Po programu devetletne osnovne šole poteka timsko poučevanje v prvem razredu le del dneva. Izkušnje dveh let kažejo, da je oblika timskega poučevanja različna. Kaže se lahko kot hkratno izvajanje pouka, to pomeni, da sta učiteljica in vzgojiteljica hkrati tudi izvajalki pouka, njuna aktivnost je zaznavna v obliki dialoga.

Timsko poučevanje lahko poteka tudi tako, da gre za deljeno izvajanje pouka. To pomeni, da vsaka izvajalka po vnaprejšnjem dogovoru izvaja del pouka, medtem pa druga hkrati opravlja druge naloge (materialna priprava, organizacija itn.), nato vlogo zamenjata.

Izvajanje timskega poučevanja v prvem razredu lahko opazujemo tudi prek diferenciranega pristopa k pouku:

- isti cilji za vse učence, pouk poteka po skupinah, ene skupine prevzema učiteljica, druge vzgojiteljica, sledi menjavanje skupin učencev,
- diferencirani cilji, pouk poteka po skupinah, lahko poteka kot izmenjava skupin ali pa kot kombinacija stalne skupine in menjajoče se skupine idr.

Prepričani smo, da mora timsko poučevanje prispevati k večji učinkovitosti pouka. Med najpogostejšimi didaktičnimi postopki se v praksi izvaja integrirani pouk, pro-jektno učno delo, sodelovalno učenje in delo po postajah.

Timsko evalviranje

Tisti del pouka, ki poteka v timu, izvajalke najpogosteje evalvirajo ustno takoj po izvedbi, večje sklope pa tudi pisno na skupnih srečanjih. Pri tem velja poudariti pomen uporabe učiteljevega portfelja, ki se ga zaradi obsežnosti ne bomo lotevali na tem mestu.

Ponovno načrtovanje

Ta del etape timskega dela je po izkušnjah prakse najmanj izvajan. To ugotovitev lahko razumemo tudi z vidika dolgoletnih (ne)izkušenj z izvajanjem te etape. Iz prakse vemo, da so učitelji bolj usmerjeni v tisto, kar jih čaka jutri ali v bližnji prihodnosti, kot v tisto, kar je že bilo, še posebno če z izvedenim ni bilo težav. Pomanjkljiva nagnjenost k avtorefleksiji verjetno ni odlika zgolj pedagoškega poklica, saj bi lahko podobna razmišljanja zasledili pri spodbujanju profesionalizacije drugih strokovnih profilov.

Čeprav smo pri posameznih etapah timskega dela postavili v ospredje vsebinski del nalog, naj za zaključek dodamo, da je enako pomemben tudi procesni vidik. To pomeni, da učitelje spodbujamo, da znotraj posamezne etape ozaveščajo doživljanje sebe in drugih.

Podrobneje smo to področje predstavili v vodniku Spodbujanje timske naravnanosti (ZRSŠ 2001).

KAKO NADALJEVATI S SODELOVANJEM V DRUGEM IN TRETJEM RAZREDU?

Organizacija dela v drugem in tretjem razredu devetletke je drugačna od prvega, saj pouk večinoma izpeljuje ena izvajalka.Torej v praksi odpade etapa timskega poučevanja. Kaj pa druge etape? Izkušnje prvega kroga učiteljic kažejo, da so le-te v praksi ohranile etapo načrtovanja in evalviranja, ki je vsebinsko drugačna kot v prvem razredu.

Pri iskanju idej za sodelovanje učiteljev velja upoštevati posebnosti prvega triletja: isti učitelj je skupaj z učenci tri leta, cilji učnega načrta so napisani za triletje itd. Torej je veliko razlogov, ki kažejo potrebo po sodelovanju. Iz prakse navajamo nekaj primerov takega sodelovanja: priprava srečanj s starši, oblikovanje dnevov dejavnosti itd.

MED TIMSKIM DELOM IN SPODBUJANJEM K TIMSKI NARAVNANOSTI

Prepričani smo, da organizacija dela v drugem in še posebno v tretjem triletju prinaša nove razsežnosti timske naravnanosti. Dejstvo, ko v praksi odpade etapa timskega poučevanja, ne pomeni tudi konec timskega dela. Po mnenju ene od ravnateljic osemletne osnovne šole velja, da šola kot celota ponuja ogromno priložnosti za sodelovanje učiteljev. V knjigi Spodbujanje timske naravnanosti je podrobno predstavljen večletni proces spodbujanja v učiteljski zbornici (str. 18).

Za konec prispevka si poglejmo nekaj možnosti sodelovanja med učitelji, ki jih ponuja »železni repretoar kurikularne prenove« in jih vidimo v smeri vertikalnega in horizontalnega povezovanja različnih razredov in predmetov. Hkrati menimo, da opisane ideje ponujajo možnost skupnega sodelovanja vsem učiteljem (v osemletni in devetletni šoli).

Vsebinske spodbude s področja didaktične izvedbe pouka

Metode in oblike dela

Znotraj tega področja lahko učitelji sodelujejo tako, da sistematično spoznavajo prevladujoče oblike in metode dela predmeta, ki ga poučujejo, jih postopno vpeljujejo v svoj pouk in si izmenjujejo izkušnje.

Namig: vsi učitelji prvega triletja lahko hkrati vpeljujejo različne oblike didaktične igre in si izmenjujejo izkušnje, saj je didaktična igra prevladujoča metoda pri vseh predmetih prvega triletja. Tako nastaja tudi gradivo za didaktično shrambo. Učitelji drugega triletja ob tem širijo informativno poznavanje najpogostejše metode dela, na kateri bodo nadaljevali pouk v drugem triletju.

V izhodiščih kurikularne prenove zasledimo tudi pojem *celostnega pristopa k pouku*. To področje je za mnoge učitelje neznano, saj so ga je v pretekli praksi kvalitetno izvajali le v nekaterih okoljih. Spoznavanje tega pojma je lahko nova priložnost za sodelovanje na različni ravni (spoznavanje pojma, priprava različnih idej in izmenjava izkušenj: Jaz tako, kako pa ti?).

Z novim kurikulom devetletne šole se spodbuja tudi *didaktična pestrost pouka*. Učitelji lahko načrtno spoznavajo ali pa zgolj izmenjujejo izkušnje prakse ob vprašanjih: Kje se to najbolj kaže pri mojem pouku? Lahko nastanejo skupni kazalniki spremljanja? Kako naj zagotovim didaktično pestrost, kaj moram upoštevati? itn.

Zanimiva so lahko srečanju učiteljev na temo: *Predstavitev kriterija pri izbiri metod in oblik dela*. Zakaj enkrat izhajam iz otroka, drugič iz učbenika, tretjič iz kombinacije? Kje so prednosti enega kriterija in pasti drugega?

Tudi *problemskost pouka* je skupna novost. Za začetek si lahko postavimo vprašanje: Za koga naj bo to problem? Pri učiteljih v praksi je velikokrat opaziti poznavanje tega pojma v vlogi težavnosti ciljev, snovi in ne v spoznavanju npr. učnih strategij.

Kaj razumemo pod pojmom *aktivnost učencev*? Ali znamo opazovati in povedati, katere aktivnosti učencev prevladujejo pri pouku? Kako zagotoviti prepletanje aktivnosti? Kako spodbujati tiste aktivnosti, ki omogočajo samostojno učenje? Kako spodbujati učence k razvijanju kritičnega mišljenja v procesu učenja?

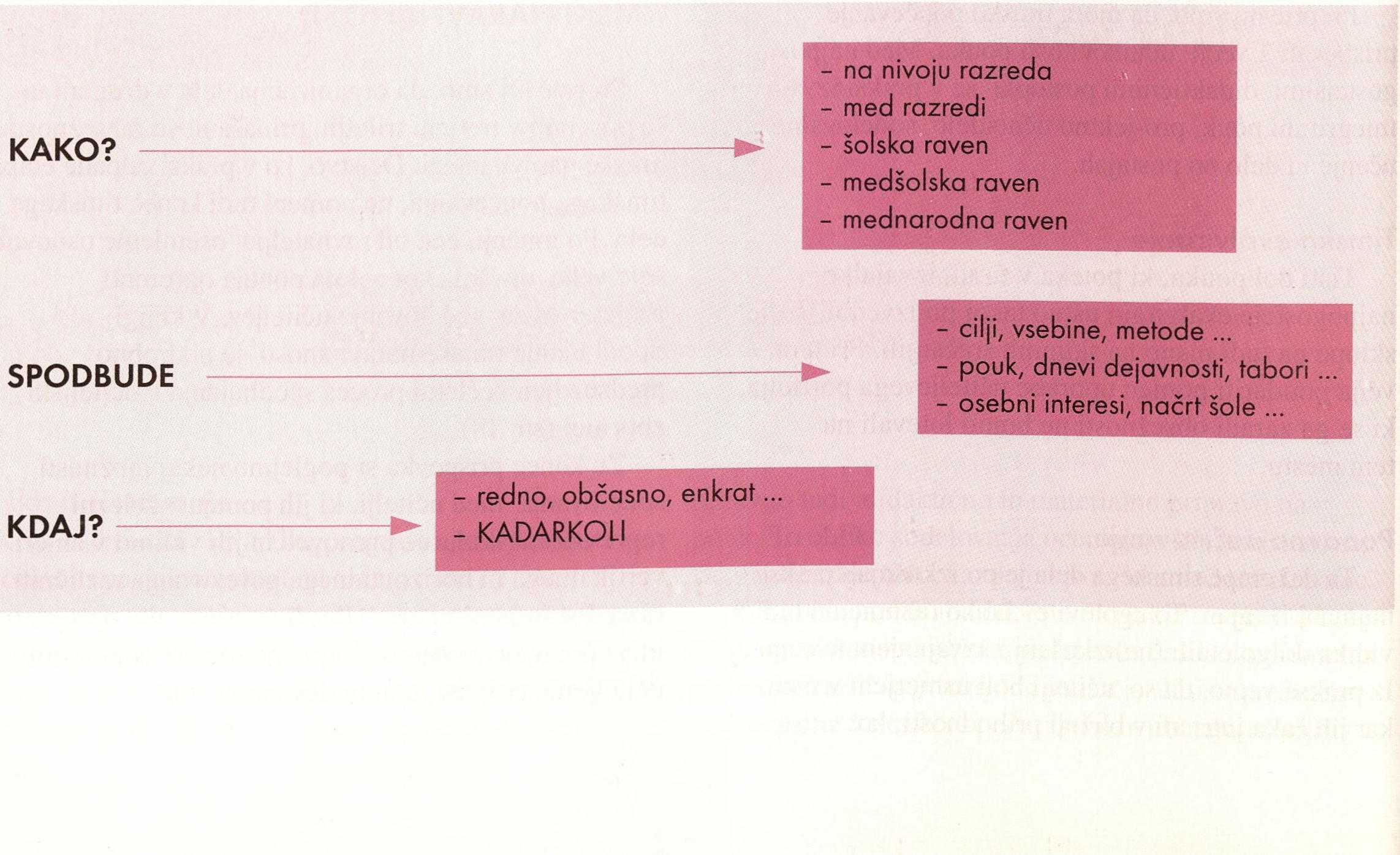
Realizacija učnih ciljev: V čem je razlika med vsebinskim in ciljnim načrtovanjem? Kje so prednosti in pasti enega in drugega? Kako izpeljati napoved in prever-janje učnih ciljev v pouku? Kako se kaže doseganje učnih ciljev pri različnih učencih? Načini evalviranja (ustni, pisni itd.). Vloga ponovnega načrta. Kako upoštevati dnevni in tedenski ritem otroka pri načrtovanju pouka?

Organizacijske spodbude

Pri spodbujanju za timsko delo se navadno ustavi ob vprašanjih: Kdo naj da spodbudo za sodelovanje? Kako naj se organiziramo? Kdaj naj sodelujemo? Itd.

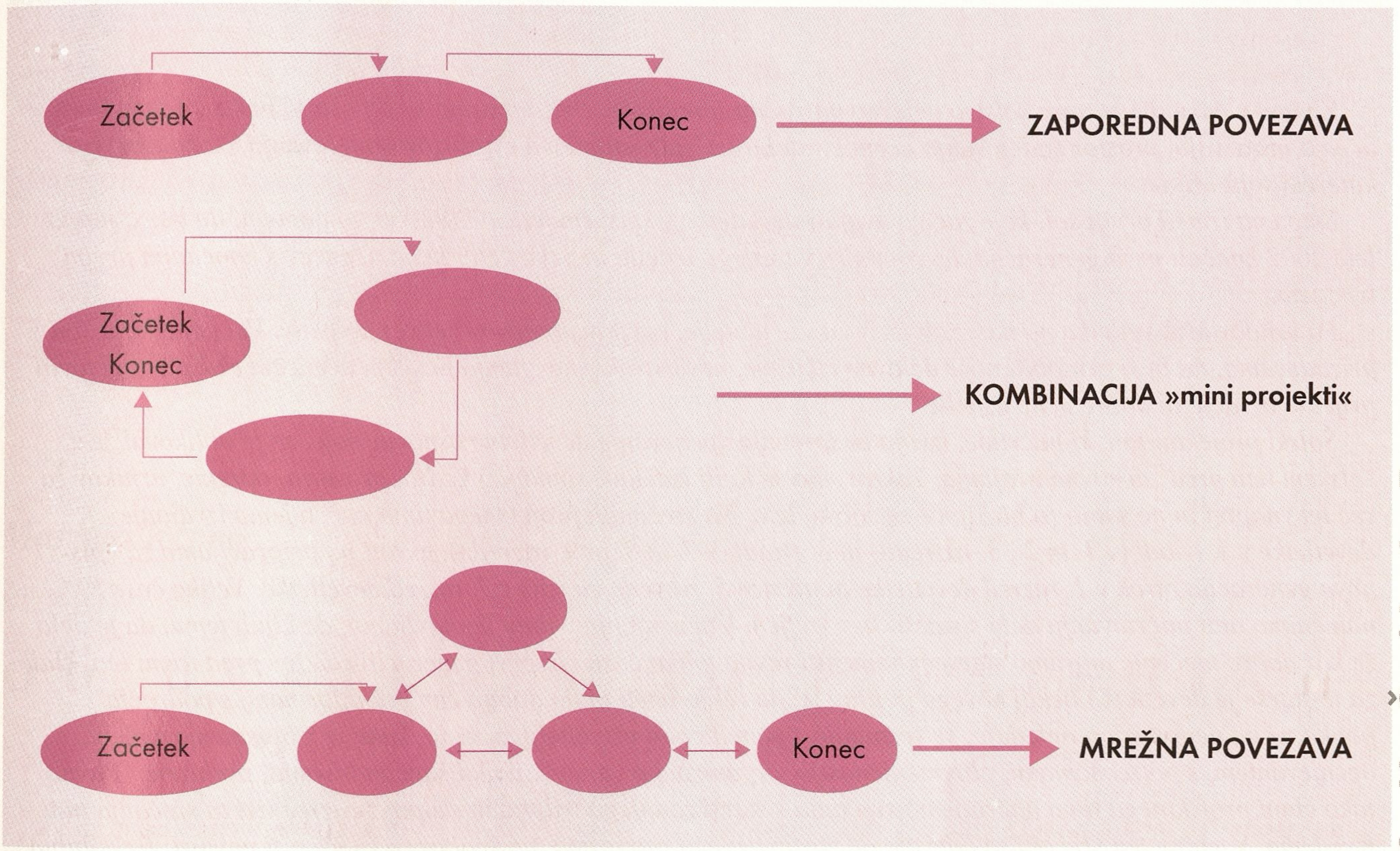
Slika 2 prikazuje nekaj možnosti, ki so nastale pri izvajanju razvojnih projektov.

Slika 2: Spodbujanje timske naravnanosti



Slika 3 prikazuje tipične primere izvajanja sodelovanja med učitelji in uporabo pri pouku.

Slika 3: Primeri medpredmetnih povezav



Zaporedna povezava pomeni, da poteka organizacija sodelovanja, npr. med manjšim številom učiteljev nekega razreda: začne se pri enem predmetu, npr. pri slovenščini, nadaljuje pri likovnem pouku in konča s športno vzgojo.Taka organizacija lahko poteka s skupnim uvodom pri enem predmetu in se konča pri drugem predmetu.Učitelji v določenem obdobju šolskega leta lahko izberejo skupno področje (cilje, metode, vsebine itd.) in ga izvedejo po načelih timskega dela.

Kombinacija povezave »mini projekti« pomeni, da poteka sodelovanje in tudi pouk v povezavi večjega števila učiteljev in predmetov nekega razreda. Značilnost te oblike je v tem, da se začne in konča pri istem predmetu.

Najzahtevnejša oblika organizacije je *mreža*. Ta predstavlja sodelovanje vseh učiteljev in tudi zunanjih sodelavcev določenega razreda. Primer mreže je opisan v knjigi Spodbujanje timske naravnanosti, str. 38. Pri tem velja omeniti, da je pri mreži koristno izhajati iz širšega splošnega področja, npr. znanstvenega, umetniškega ali kulturnega, ta omogoča povezovanje širokega kroga sodelavcev.

Vsi primeri so bili preizkušeni v projektu konvergentne pedagogike od 5 do 8. razreda (1995–1999).

LITERATURA

Brajša, P.: Pedagoška komunikologija, Glota Nova, Ljubljana 1993.

Everald, B. in Morris, G.: Uspešno vodenje, ZRSŠ, Ljubljana 1996.

Fullan, M. in Hargreaves, A.: Zakaj se je vredno boriti v naši šoli, ZRSŠ, Ljubljana 2000.

Lepičnik, B.: Reševanje problemov namesto reševanje konfliktov, ZRSŠ, Ljubljana 1996.

Madux, B. B.: Oblikovanje tima, Mladinska knjiga, Ljubljana 1996.

Menedžment v vzgoji in izobraževanju, ZRSŠ, Ljubljana 1995.

Peklaj, C. s sodelavci: Izziv raznolikosti, Educa, Nova Gorica 1995.

Pevec Semec, K.: Spodbujanje timske naravnanosti. Prikaz timskega dela v učiteljski zbornici. ZRSŠ, Ljubljana 2001.

Polak, A.: Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela, Pedagoška fakulteta Ljubljana, 1999.

Wambach, M.: Konvergentna pedagogika v osnovni šoli, ZRSŠ, Ljubljana 1995.

Wambach, M.: Drugačna šola, DZS, Ljubljana 1999.

Westersbach, R., Predstavitev informacije na spletu, ZRSŠ, Ljubljana, 2000, str. 31

DELO IN VLOGA ŠOLSKEGA PROJEKTNEGA TIMA

Živimo v času, ko je naše šolstvo deležno največjih sprememb. Prizadevamo si, da ostaja naša šola prostor učenja in razvoja, prostor sodelovanja učencev, delavcev šole, staršev ter prostor sodelovanja z okoljem, v katerem šola »živi«.

Smo ena izmed prvih šol, ki je začela uvajati devetletko v šolskem letu 1999/2000, to pomeni, da bosta junija leta 2002 končali prva generacija devetletkarjev tretjega triletja in prva generacija učencev s končanim prvim triletjem.

Pa vendar je devetletka na naši šoli izziv za vse učitelje, saj je v prenovo vpet ves kolektiv. Vsi učitelji na šoli si prizadevamo, da bi si pridobili nove delovne izkušnje, nova strokovna znanja in s tem učencem skušali zagotoviti prijetno ozračje in dobre učne uspehe.

Šolski projektni tim, ki načrtuje, izvaja in spremlja vpeljevanje devetletne osnovne šole, se je oblikoval že v šolskem letu pred začetkom uvajanja. Takrat smo se lotili izdelave simulacij kadra, prostora, opreme, urnikov za več let vnaprej in ne samo za bližajoče se šolsko leto. Na srečanjih projektnega tima načrtujemo izvajanje devetletke v 1. triadi (v 1. in 2., 3. razredu) in 3. triadi (v 7. in 8. in 9. razredu), hkrati pa pripravljamo za vpis novo generacijo otrok v 1. razred devetletke in učence 5. razreda za vpis v 7. razred devetletke. Veliko časa namenimo tudi načrtovanju dela s starši. In v tretjem letu uvajanja v timu ugotavljamo, da kljub temu, da je delo že kar dobro utečeno, moramo staršem nameniti ravno toliko časa kot prvi generaciji staršev pred tremi leti. Tudi za te starše je devetletka nekaj novega in prav je, da želijo imeti in da dobijo čim več informacij s področja pouka, si ga neposredno ogledajo, se seznanijo z učiteljico in vzgojiteljico, vedo, kako je z opismenjevanjem, ocenjevanjem, s potrebščinami, obremenjenostjo, organizacijo varstva, podaljšanega bivanja, prehrane. Ravno tako člani projektnega tima načrtujemo srečanja s starši zadnjega triletja in skupaj z razredniki ta srečanja tudi izvedemo. Vsebine teh srečanj so odvisne od zastavljenega programa, pa vendar so rdeče niti novosti: fleksibilna diferenciacija, nivojski pouk, izbirni predmeti, ocenjevanje znanja, nacionalni preizkusi znanja, dnevi dejavnosti, in s področja organizacije urnik in celotna organizacija pouka. Res pa je, da danes starši v devetletko bolj verjamejo in z večjim optimizmom podpirajo in spodbujajo naše delo.

Delo projektnega tima poteka načrtovano in obsega več področij, v povprečju se sestaja v šolskem letu vsaj desetkrat.

Načrtujemo vsebinsko prenovo, ki jo v tem šolskem letu uvajamo v 1., 2., 3., 7., 8. in 9. razred, hkrati pa se že pripravljamo za uvajanje devetletke v 4. razred oz. v drugo triletje. Tudi za to področje uvajanja smo na timu sestavili program uvajanja in ob tem oblikovali tim druge triade, izdelali načrt sodelovanja in hospitacij z učiteljicami prve triade, načrt izobraževanj in načrt načrtovanja in izdelave letnih priprav na pouk.

Priznati moramo, da nam je tudi vsebinska prenova vzela kar veliko časa. Začutili smo, da se je potrebno zelo natančno lotiti vprašanj o preverjanju in ocenjevanju znanja ter novim pristopom – modelom učenja in poučevanja. Posebno pozornost pa smo prav gotovo namenili učencem. Sproti smo jih seznanjali z vsemi novostmi, in to na različne načine: pri razrednih urah, okroglih mizah, z informacijami na oglasnih deskah, prek pisnega gradiva, zgibank, publikacije … Njihovo mnenje in počutje nas je zanimalo najbolj. Zato smo jim tudi v spremljavi namenili kar precej časa in tudi mi smo jim bili na voljo v vsakem trenutku. V pogovorih z njimi pri pouku, na razrednih urah ali pa v prostem času smo zaznali marsikatero nepojasnjeno vprašanje, ki nam je bilo hkrati tudi vodilo za nadaljnje delo. Tudi s pomočjo različnih vprašalnikov so nas seznanili, kako poteka uvajanje, kako so z uvajanjem zadovoljni in kaj si še želijo. Tako vprašalniki niso bili sami sebi v namen, temveč nam v sporočilo in uporabo. S pomočjo različnih vprašalnikov, ki so bili oblikovani na timu, pa smo si pridobili zelo želene povratne informacije tudi od staršev in učiteljev, ki uvajanje izpeljujejo.

Uvajanje devetletke pa za našo šolo ne pomeni samo vnašanja vsebinskih in organizacijskih novosti, temveč tudi širšo povezanost šole z okoljem. Zato se člani projektnega tima na srečanjih pripravljamo na srečanje z učitelji različnih šol, ki so nas že in nas še bodo obiskali. Njih zanimajo predvsem naše izkušnje, mi pa smo veseli tudi njihovih. Šola pa se z devetletko predstavlja tudi na različnih srečanjih učiteljev in ravnateljev.

Da nam pri načrtovanju in izvajanju devetletke le ne gre preveč preprosto, se srečujemo tudi s kadrovskimi težavami. Težko je pri sestavljanju urnika, kajti skušamo zagotoviti, da bi imeli učenci čim manj prostih ur, t. im. »lukenj«, prav gotovo pa ni treba posebej omenjati, da nam vseskozi zmanjkuje denarju za ureditev prostorov, za opremo in za pomembne didaktične pripomočke.

Člani projektnega tima se zavedamo, da smo kot nekakšna vez med vsemi člani, ki imajo kakršnekoli stike z uvajanjem devetletke, najbolj pa vez med učenci, učitelji in starši. Zato sta trdnost vezi in uvajanja odvisna tudi od našega dela, od našega načrtovanja in volje, ki je za izvajanje potrebno.

Člani projektnega tima menimo, da je devetletka izziv za vse tiste, ki vidijo naprej, za tiste, ki so pripravljeni delati drugače, za tiste, ki so pripravljeni delati po meri otroka. Naše izkušnje so bogate in vsak dan korakamo novim naproti.

Gusta Mirt, vodja projektnega tima
Osnovna šola Krmelj

Marjeta Kepec

Zavod RS za šolstvo

OD UVAJANJA DO IZVAJANJA

UŠNJE

Že na začetku ne morem mimo nekaterih izrazov, ki so se v teh treh letih zasidrali v našem besednjaku. To so: uvajanje in izvajanje programa devetletne osnovne šole ter šolski strokovni aktivi. Kaj razumemo pod temi izrazi?

Šolski strokovni aktiv (ŠSA) pomeni vse tiste ljudi, ki so kakorkoli povezani z izvajanjem devetletne osnovne šole.
To so učiteljice in vzgojiteljice, ki izvajajo program devetletne osnovne šole v prvem (drugem, tretjem) razredu, tiste učiteljice/vzgojiteljice, ki izvajajo jutranje varstvo in podaljšano bivanje, predstavnice šolske svetovalne službe, predstavniki vodstva šol.

Uvajanje pomeni čas pripravljanja članov šolskega strokovnega aktiva na neposredno izvajanje dejavnosti v devetletni osnovni šoli.
To je do sedaj pomenilo po šest srečanj z vsakim šolskim strokovnim aktivom v šolskem letu, z začetkom v šolskem letu pred vstopom v devetletno osnovno šolo.

Izvajanje programa devetletne osnovne šole je obdobje, ko šola neposredno začne izvajati program, to je s čas od 1. septembra, ko v šolo vstopijo šestletniki ali se začne izvajati program v tretjem triletju s 7. razredom.

Uvajanje programa devetletne osnovne šole smo na naši enoti načrtovali na podlagi skupnih izhodišč, ki so bila prvo leto oblikovana z Opomnikom1, naslednje leto z Opomnikom 2 in nato z Opomnikom 3. Vendar smo vsako leto pustili nekaj prostora za ideje in potrebe članov šolskih strokovnih aktivov. Na delovnih srečanjih smo začeli s pogovori o strahovih, pomislekih, željah in potrebah posameznikov, ki se vključujejo v devetletno osnovno šolo. Čeprav se včasih zazdi, da je to nepotrebna dejavnost in stran vržen čas, se kasneje izkaže, da so prav te predstavitve in pogovori tisti, ki pokažejo specifiko posameznih šol in nakažejo skupne potrebe. So dober kažipot vsem, ki organiziramo srečanja, pripravljamo nekatere vsebine, svetujemo, obenem pa tak zapis pozneje predstavlja dobro podlago za evalvacijo dela (npr. programa uvajanja). Pomembno pa je tudi zato, da si znotraj širših timov (npr. v regiji ZRSŠ OE Kranj) ali v ožjih timih (znotraj posamezne šole) lahko vsak posameznik najde svoje mesto, svojo vlogo in nalogo (kaj mora preštudirati sam, kdo mu lahko pomaga, kje se lahko skupaj učimo in dogovarjamo …). Zato še zdaj potekajo srečanja šolskih strokovnih aktivov na dveh ravneh, in sicer: skupna srečanja vseh šol v uvajanju in srečanja po posameznih šolah. Skupna srečanja so večinoma tematsko naravnana glede na potrebo večine članov šolskih strokovnih aktivov in so opredeljena v Opomnikih. Te teme so v skladu z usmeritvami in didaktičnimi priporočili v učnih načrtih za devetletno osnovno šolo ter v skladu z usmeritvami kurikularnih komisij.

NOVOST

Na nivoju posameznih šol smo se dogovarjali o temah, ki so bile specifična potreba posamezne šole.

V treh letih nam še ni zmanjkalo vsebin za skupna srečanja. Srečanja vseh šolskih strokovnih aktivov so v obliki delavnic in predavanj predstavila kar precej temeljnih skupnih tem. Med temi temami naj omenimo značilnosti timskega dela, letno in tematsko načrtovanje ter učiteljevo pripravo na pouk, načrtovanje dela s starši, organizacijo časa in prostora v prvem triletju, načrtovanje svojega izobraževanja, načrtovanje dela v šolskem strokovnem aktivu, načrtovanje potreb po izobraževalni tehnologiji, po didaktičnih pripomočkih in materialu, opisno ocenjevanje, značilnosti šestletnika, vključevanje otrok s posebnimi potrebami, didaktično igro. Predvsem je na dober odmev naletel tisti čas, ki je bil namenjen izmenjavi izkušenj, zato je ta čas postal stalnica in bogastvo naših skupnih srečanj.

Srečanja na posameznih šolah so povečini krajša, naravnana na izbrano dejavnost ali reševanje primera, organizirajo pa se na pobudo članov šolskega strokovnega aktiva.

Ob izmenjavi izkušenj bi izpostavila bogastvo dejavnosti, ki so potekale po animacijah. Kaj se je dogajalo?

Na skupnem srečanju so člani šolskih strokovnih aktivov vseh šol skupaj izbrali cilje iz enega od učnih načrtov za prvi razred devetletne osnovne šole, ki jih je na naslednjem srečanju tim izvajalk (vzgojiteljica in učiteljica) ene šole praktično realiziral v razredu s šestletniki. Poudarek animacije je bil na tandemskem delu vzgojiteljice in učiteljice, pa čeprav so po animaciji potekale tudi druge dejavnosti. Šolski strokovni aktivi drugih šol so v tem času popolnoma samostojno na svoj način pripravili primer didaktične izvedbe istih ciljev samo v pisni obliki. Po izvedeni animaciji in po predstavitvi napisanih primerov možne izvedbe se je pokazala pestra paleta izvedbenih možnosti za uresničevanje istih ciljev. Naše dejavnosti pa so se nadaljevale tako, da smo razmišljali o vlogi posameznika v procesu učenja in poučevanja, ko dejavnosti v razredu ne izvaja samo en človek, pač pa sta dejavni dve strokovni osebi istočasno. Zdelo se nam je smiselno razmišljati o večji učinkovitosti dela, kar naj pomeni, da mora od takega pouka »imeti več« otrok – učenec in morata »imeti več« učiteljica/vzgojiteljica. Za otroka naj »več« pomeni zanimivejši pouk, pouk glede na njegov interes in sposobnosti, kar posredno pomeni tudi trajnejše in funkcionalno znanje. Za učiteljico/vzgojiteljico pa naj »več« pomeni pouk organizirati, biti pomočnik in usmerjevalec dejavnosti (kotički) ter ob tem imeti čas za opazovanje in spremljanje otrok, njihovega napredka ter na podlagi tega iskati možnosti za nadaljnje načrtovanje dela.

Za tako učinkovit pogovor po animacijah pa pouka učiteljice in vzgojiteljice niso spremljale le intuitivno. Na enem od predhodnih srečanj smo namreč skupaj pripravili opazovalno listo, s pomočjo katere smo spremljali pouk. Animacijo smo spremljali s treh vidikov: s psihodinamičnega, z organizacijskotehničnega in didaktično-metodičnega vidika. Na podlagi evalvacije vseh treh vidikov smo prišli do idej za kvalitetnejše in učinkovitejše izvajanje pouka. Ob tem se je vedno izpostavilo vprašanje: Kakšno vlogo ima pri načrtovanju pouka vzgojiteljica in kakšno učiteljica? Neposredne izkušnje so pokazale, da je izrazita prednost vzgojiteljice v tem, da dobro pozna šestletnike, da dobro pozna pomen igre za otroke, da obvlada nekatere drugačne didaktične poti, ki niso tako tipične za šolo. Pogosto prav vzgojiteljica pokaže tisto pravo mero obremenitev učencev, pojasni in utemelji pomen proste igre med načrtovanimi dejavnostmi, izbere ustrezno igro za pridobivanje znanja ali spretnosti oziroma pokaže, kako z igro otroci lažje, učinkoviteje in hitreje prihajajo do novih spoznanj. Prednost učiteljice pa se je izkazala predvsem v tem, da bolje pozna učne načrte, da pozna šolski sistem in da ima izkušnje z uporabo učbenikov in delovnih zvezkov. Vsaka na svoj način pripomoreta k načrtovanju take izvedbe pouka (delovnega dne otroka), ki je kar najbolj primeren za šestletnika. Ob skupnem delu se je nič kolikokrat pokazalo, da sta obe v procesu nenadomestljivi, saj vsaka na svoj način prispevata k dobremu načrtu in izvajanju pouka.

Pokazalo se je tudi to, da bo potrebno pri načrtovanju šolskih tandemov (za izvedbo v prvem razredu) izredno paziti tudi na značajsko ujemanje obeh članic, če hočemo, da bo učinkovitost tandema kar največja. Kajti za uspešno delo tandema je zelo pomembno, da si člani znajo povedati tudi nestrinjanja, da spontano predlagajo izboljšave in popravke, skratka, da si zaupajo. To pa ni mogoče v timu, kjer vladajo strahovi, rangiranje in neujemanje.

Ob vsaki animaciji smo iskali podobnosti in razlike v načrtovani izvedbi posameznega šolskega strokovnega aktiva. Opredelili smo jo glede na uporabo različnih didaktičnih sredstev, glede na prostorske zmožnosti posamezne šole, glede ustreznosti razvojni stopnji otroka in glede metodično-didaktične izvedbe. Ob pogostem izpostavljanju didaktičnih sredstev in didaktičnih gradiv se je pokazala potreba po učinkovitem reševanju problemov v zvezi s tem. Predlagali smo ureditev didaktične shrambe, kjer so na voljo didaktična sredstva in pripomočki vsem strokovnim delavcem (učiteljice 1., 2. in 3. razreda, učiteljice oddelkov podaljšanega bivanja, vzgojiteljice, svetovalne delavke, ki delajo z otroki v razredu ali posebej). Taka shramba omogoča racionalizacijo dela vseh članov tima (izdelava iger in igrač), več ljudi je zainteresiranih za izdelavo posameznih iger, zato je didaktičnih iger in igrač ter pripomočkov vsako leto več.

V zadnjem letu uvajanja se je pokazalo, da je potrebno usmeriti tok skupnih dejavnosti tudi v delovanje šolskih strokovnih timov, tako ožjih po razredih kot tudi širših, ki zajemajo vso šolo. Zakaj? Razredni timi več ali manj dobro delujejo, saj so njihovi sestanki redni, učinkoviti in naravnani na takojšnje razreševanje nalog, predvsem na načrtovanje dejavnosti pouka, za načrtovanje dejavnosti ob pouku, za pripravo didaktičnih iger in pripomočkov … Pogosto se delo in pretok informacij ustavita na tem nivoju. Potrebno bi bilo poskrbeti za pretok informacij najprej med neposrednimi izvajalci programa devetletne osnovne šole znotraj posameznega triletja, nato pa še širše po vertikali navzgor in navzdol. To pomeni predstaviti drug drugemu cilje, ciljem dodati vsebine, ki se smiselno nadgrajujejo po razredih, doreči različne obšolske dejavnosti in srečanja s starši, se temeljito pogovoriti o didaktično-metodičnih rešitvah pouka v posameznih razredih ter poiskati njihovo smiselno nadaljevanje ali nadgradnjo glede na starost učencev. Potrebno se je sproti pogovarjati o problemih, iskati ustrezne rešitve zanje, odpirati dileme in jih razčiščevati. V teh timih ni prioriteta delo posameznih razrednih timov, pač pa organizacija in delo znotraj šolskega tima, kjer pride do izraza učenje drug od drugega in kjer se izraziteje zrcalijo posamezni elementi skritega kurikuluma. Zelo dobro te dejavnosti opravljajo šolski strokovni aktivi, kjer je enakovreden član tudi šolski svetovalni delavec. Tako med člani raste zaupanje v timsko delo in sodelovanje, od katerega imajo korist vsi izvajalci.

V posameznih šolskih strokovnih aktivih pa je potrebno najti prostor in čas tudi za informiranje celotne šole o devetletki z vsemi njenimi posebnostmi. Predvsem strokovni delavci na šoli naj bodo poleg izobraževanj zunaj šole seznanjeni tudi z izkušnjami in ugotovitvami izvajalcev v devetletki (posebnosti otrok, posebnosti izvedbe pouka, didaktična igra kot metoda dela, starši, otroci s posebnimi potrebami …). Le tako bo program devetletne osnovne šole imel možnost usidrati se v misli ljudi in se kontinuirano izvajati do devetega razreda čim bolj skladno predvsem za otroke.

Po treh letih delovnih srečanj s šolskimi strokovnimi aktivi bi rada posebej poudarila vlogo šolskega svetovalnega delavca v njih. Izkušnje so pokazale, da je njegova vloga zelo pomembna. Najprej se je pokazala njegova vloga glede vodenja. Šolski strokovni aktiv namreč potrebuje dobrega vodjo, ki tim usmerja, spodbuja in vodi. Vodja naj ima v prvi vrsti širši pogled na delo šole in razreda, s svojim sodelovanjem naj pripomore k reševanju problemov. To pa šolski svetovalni delavci imajo. Na začetku so bile naloge šolskega svetovalnega delavca tudi vodenje dokumentacije v zvezi s sestanki šolskega strokovnega aktiva, zbiranje in predstavljanje nekaterih informacij o devetletni osnovni šoli, zbiranje in oblikovanje internega kataloga didaktičnih pripomočkov in sredstev za uresničevanje ciljev iz učnega načrta, seznanjanje z literaturo na temo, ki je zanimala učitelje. Učinkovitost svetovalnega delavca v timu je največja tam, kjer se najde interes za sodelovanje med vsemi člani šolskega strokovnega aktiva tako pri vodstvu šole kot pri neposrednih izvajalcih programa, pri učiteljicah in vzgojiteljicah.

Pomen svetovalnega delavca kot koordinatorja, tihega organizatorja, opazovalca in vodja se izraziteje pokaže v drugem in tretjem letu, ko šolski tim prvega triletja številčno raste z novimi učitelji. Takrat je prav on tisti, ki prevzame pobudo pri prenašanju znanj, izkušenj in idej med učitelji v prvem triletju ali širše z ene stopnje na drugo ali celo v druge šole. Svojo vlogo lahko kasneje dopolni tudi z delovanjem v programu mentorskih šol.

Med uvajanjem se je pokazalo, da je opisano ocenjevanje eno od področij, kjer lahko posamezna osemletna šola gradi temelj za učinkovito izvajanje programa devetletne osnovne šole že pred nameravanim preoblikovanjem.

Opisno ocenjevanje s svojimi temeljnimi dejavnostmi in usmeritvami ne zajema samo ožjega področja preverjanja in ocenjevanja, pač pa se navezuje na celoten proces pouka. Je zelo kompleksno področje, ki lahko povzroči nemalo težav, če se z osnovnimi rešitvami ne seznanimo postopno. Zato svetujemo vsem šolam, ki opisno še ne ocenjujejo, da se z dejavnostmi opisnega ocenjevanja spoprimejo čim prej in postopoma. Vsem (z modulom opisno ocenjevanje) usposobljenim učiteljem priporočamo, da se postopoma urijo v dejavnostih s področja opisnega ocenjevanja: to je v načinih opazovanja učenčevega napredka pri pouku, v možnostih za zapisovanje in spremljanje učenčevega napredka pri pouku, v zapisovanju komentarjev pod izdelke učencev, v urejanju učiteljevih zapiskov o otroku, v vodenju mape učenca (portfelj) ter v sestavljanju in zapisovanju opisne ocene za spričevalo. Le tako se bodo lahko učinkovito ukvarjali z vsemi metodično-didaktičnimi in vsebinskimi novostmi, ki jih prinaša devetletna osnovna šola.

Drugo področje, na katero bi v zvezi z uvajanjem in izvajanjem devetletne osnovne šole rada opozorila, je področje integriranega pouka. Integrirani pouk poznajo učiteljice že iz osemletne osnovne šole, našel pa je pot tudi v devetletno osnovno šolo. Otrok doživlja svet celostno, spoznava pa naj ga v največji možni meri s svojo aktivnostjo. V okviru te tematike priporočamo, da učitelji večkrat načrtujejo integrirane dneve pouka v timu s kolegicami in pri tem upoštevajo vse zakonitosti, ki veljajo za ta model pouka. Pomembno je, da skozi vse razvojne stopnje integriranega pouka poteka uresničevanje ciljev na vseh področjih otrokovega doživljanja.

Tretje področje je didaktična igra kot temeljna metoda dela v prvem triletju. Tudi ta metoda dela je že pred leti našla pot v naše osnovne šole. Mnoge učiteljice so že spoznale njene učinke na otrokovo znanje, na otrokovo vzdržljivost in koncentracijo ter jo učinkovito uporabile kot motivacijo. Priporočamo, da se že v programu osemletne osnovne šole čim pogosteje uporabi didaktična igra kot metoda pouka, in to v različnih fazah pouka, tudi za obravnavo in ocenjevanje.

V prvem razredu so se uveljavili tako imenovani kotički. Tudi to je področje, ki lahko najde pot v slovensko osemletno osnovno šolo tudi tam, kjer je še ni. Stalni ali občasni kotički v razredu so navadno učencem zelo blizu, ker se v njih najde vse mogoče (od iger, knjig, raznih nalog, računalniških programov, igrač ...). Pouk v kotičkih je blizu tudi sedemletnikom, je lahko bolj pester, učenec si dejavnost izbira, poteka po določenih in z otroki dogovorjenih pravilih, je vsestransko uporaben. Priporočamo, da kotičke in dejavnosti v njih (delo po postajah, raznovrstne dejavnosti istočasno …) učitelji vnašajo v svoj pouk že zdaj.

Posebno področje priprave na devetletno osnovno šolo zajema poznavanje šestletnikov. S tem področjem se učiteljice seznanijo že na modulu, pa vendar priporočamo, da se še posebej seznanijo z načini razmišljanja, zaznavanja in doživljanja šestletnika, z njegovo koncentracijo, s pomenom igre zanj, s tem, kakšno vlogo imajo v njegovem življenju sovrstniki in kakšno odrasle osebe. Priporočamo, da v povezavi z vzgojiteljicami pripravijo delavnice na to temo.

Še posebno pozornost pa je potrebno že pred preoblikovanjem v devetletno odnovno šolo nameniti sprotnemu seznanjanju vseh strokovnih delavcev na šoli z okrožnicami Ministerstva za šolstvo, znanost in šport, z navodili in priporočili Z RS za šolstvo ali z usmeritvami Državnega izpitnega centra ter z drugimi informacijami, ki se kakorkoli navezujejo na izvajanje programa devetletne osnovne šole. Pri tem mislimo na organizacijske in materialne možnosti za izvajanje programa devetletne osnovne šole, na vse metodično didaktične posebnosti, ki jih v svojem programu prinaša devetletna osnovna šola ter na zakone, pravilnike in odredbe, ki urejajo delovanje devetletne osnovne šole. Gradiv je kar veliko in so dostopni na različnih internetnih naslovih ter v različnih zloženkah in publikacijah.

Tako tudi naš (vaš) prag za vstop v devetletno osnovno šolo ne bo tako visok.

VIRI IN LITERATURA

Skupaj v 1. razred, ZRSŠ, OE Kranj, Kranj 1999 (interno gradivo).

Opomnik 1, Opomnik 2 in Opomnik 3, ZRSŠ, Ljubljana 1998, 1999, 2000 (gradivo).

Kuščer, K., Integrirani pouk, ZRSŠ, Ljubljana 2000.

Zapisniki srečanj šolskih strokovnih aktivov v letih 1999–2001.

MED »RESNIM DELOM« IN IGRO

Delo v devetletni osnovni šoli se močno razlikuje od dela v osemletki. Učenci prvega razreda so leto dni mlajši, zato je treba upoštevati njihovo razvojno stopnjo, njihove psihofizične zakonitosti in integracijo predmetov – integrirani pouk. Integracija vsebin poteka lahko na več načinov, to je odvisno od ciljev, vsebin, sposobnosti in predznanja otrok. Neopazni morajo biti prehodi med »resnim delom« in igro. Igra kot primarna oblika učenja pri uresničevanju ciljev mora potekati ob neposredni aktivnosti učencev z ustreznim didaktičnim materialom ob notranji motivaciji in reševanju problemov. V igri je učenec spontan. Tako se krepita njegova izvirnost in ustvarjalnost. Izkušnje, spoznanja in aktivnosti omogočajo učenčevo izražanje, doživljanje – čustveni in socialni razvoj.

Tako je nujno opisno ocenjevanje od prvega do tretjega razreda, saj opisne ocene učencev ne razvrščajo, ne primerjajo, temveč upoštevajo njihove individualne sposobnosti in jih spodbujajo k samovrednotenju. Pri sprotnih ali končnih zapisih tako upoštevamo njihov individualni razvoj na kognitivnem, psihomotoričnem in afektivnem področju, kar je velika prednost.

Ena izmed prednosti devetletne osnovne šole je tudi ta, da je posebna pozornost namenjena tistim učencem, ki odstopajo od povprečja. Gre za učence, ki so vključeni v redno osnovno šolo, kjer se izobražujejo po individualnih ali individualiziranih programih – na naši šoli je primer gluhonemega otroka. Za to delo pa je potrebno tako timsko delo in sodelovanje s strokovnjaki.

Za uspešno delo, napredovanje učencev in za uresničevanje ciljev je zelo pomembno sodelovanje učiteljice in vzgojiteljice v prvem razredu devetletne osnovne šole ter usklajeno sodelovanje učiteljic, ki poučujejo v posameznih oddelkih – timsko sodelovanje.

Na sestankih, ki so enkrat na teden, poteka evalvacija dela v preteklem tednu; hkrati se načrtuje tematski sklop za naslednji teden s cilji, dejavnostmi, oblikami, metodami, učnimi pripomočki, viri, literaturo, učbeniki, delovnimi zvezki, posebnostmi – sodelovanje zunanjih sodelavcev.

Prednosti, ki jih prinaša tandem učiteljica-vzgojiteljica:

- *omogoča kreativno izvedbo raznolikih dejavnosti,*
- *boljše poznavanje razvojne stopnje.*
- *lažje spremljanje dinamičnosti dela v oddelku (oblike, metode),*
- *večja pozornost posameznemu učencu – individualna pomoč,*
- *lažje odkrivanje in odpravljanje težav pri delu,*
- *lažje spremljanje učenčevega dela in dajanja sprotne povratne informacije,*
- *lažje evidentiranje nadarjenih učencev,*
- *lažje sprotno preverjanje in ocenjevanje.*

Tandem učiteljica-vzgojiteljica temelji na enakovrednem odnosu in komunikaciji, na medsebojni strpnosti in navsezadnje tudi na spoštovanju. Edina slabost je ta, da je vzgojiteljica navzoča le dve uri na dan, kar je nesporno premalo.

Tudi sodelovanje s starši je ena izmed pomembnih nalog v 9-letni osnovni šoli. Z različnimi oblikami sodelovanja (roditeljski sestanki, govorilne ure, dnevi odprtih vrat, delavnice, sodelovanje v projektih ipd.) so starši natančno seznanjeni s programom devetletne osnovne šole in s tem postanejo naposredno soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa.

Biserka Križan, Nevenka Mrkša
Osnovna šola Rogatec

Klavdija Kuščer

Zavod RS za šolstvo

UČNI NAČRTI V PRVEM TRILETJU

Večkrat slišimo, da je največja novost devetletne osnovne šole v prvem triletju ta, da vanjo otroci vstopajo že s šestimi leti. Vstop v šolo s šestim letom je pomembna novost. Tudi zaradi tega so predmetne kurikularne komisije pripravile nove učne načrte za vse predmete. Učni načrti upoštevajo razvojno stopnjo učencev in način učenja, prav tako pa so v učne načrte vgrajeni različni pristopi poučevanja, ki naj bi naredili pouk bolj raznolik in zanimiv.

SLOVENŠČINA

Predmetu slovenščina je v prvem triletju namenjenih 700 ur pouka. V prvem razredu 6 ur na teden, v drugem in tretjem pa po 7 ur. V prvem triletju se predmet z vsebinami in dejavnostmi učencev tesno povezuje z drugimi predmeti, npr. s spoznavanjem okolja, z matematiko, glasbeno in likovno vzgojo. Besedno sporazumevanje tako na slušni kot na vidni ravni pa vseskozi povezujemo tudi z nebesednim: z likovnim, gibalnim, glasbenim in računalniškim opismenjevanjem. To velja še posebno za začetno opismenjevanje, ki traja celotno prvo triletje. Obravnavi umetnostnih besedil je v prvem razredu namenjenih 50 % ur slovenščine, v drugem in tretjem razredu pa 40 % ur, vendar ta delitev predmeta ne sme razdeliti na jezikovni pouk in književno vzgojo.

V prvem triletju naj bi si učenci pridobili pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika. Postopno in načrtno naj poleg narečja obvladajo in uporabljajo tudi knjižni jezik. Vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje, branje in pisanje) omogočajo učencem spoznavati sebe in svet ter zadovoljevati osnovne čustvene in družbene potrebe.

Učenci v prvem razredu predvsem poslušajo in govorijo, začenjajo pa raziskovati in spoznavati možnosti pisnega sporazumevanja. Učitelj spodbuja radovednost

in aktivnost in tako omogoča, da si učenci čim bolj razvijajo pojmovno znanje in si bogatijo besedni zaklad. Sistematično, vendar z igro, razvijamo sklop predbralnih in predpisalnih spretnosti, med katere sodijo tudi nekatere dejavnosti pri poslušanju (razčlenjevanje poslušanega gradiva na besede, zloge in glasove, prepoznavanje glasov v besedah …). Poleg razvijanja orientacije v prostoru, na telesu in na papirju so za pisanje pomembne tudi gibalno-grafične vaje, ki jih po potrebi izvajamo še v drugem in tretjem razredu. Za vstopanje v svet branja in pisanja učenci spoznavajo natisnjene besede na predmetih in stvareh, pišejo in berejo svoje ime, imena sošolcev, imena predmetov v razredu itn.

V prvem razredu je več poslušanja in govorjenja, v drugem več branja in pisanja, v tretjem pa je delež poslušanja, govorjenja, branja in pisanja približno enak.

V drugem razredu je poudarek na sistematičnem opismenjevanju, skozi katerega gredo vsi učenci. Glede na različno predznanje učencev je faza sistematičnega abecednega opismenjevanja različno dolga. Praviloma v drugem razredu sistematično obravnavamo velike in male tiskane črke, običajno pa tudi male pisane črke, velike pisane črke pa v tretjem razredu.

V tretjem razredu je poudarek na utrjevanju oziroma avtomatizaciji tehnike branja in pisanja.

V prvem triletju je pri slovenščini ena izmed pomembnih dejavnosti pogovarjanje s sošolci, učiteljem in drugimi. Tako spoznavajo in usvajajo temeljna načela dialoškega sporazumevanja ter jih upoštevajo v svojih pogovorih in igri.

Neumetnostna besedila, ki jih obravnavamo v prvem triletju, so zlasti povezana s spoznavanjem okolja. Sprejemanje neumetnostnih besedil zajema dejavnosti učencev: pred poslušanjem/branjem, med poslušanjem/branjem in po poslušanju/branju.

Književna vzgoja v prvem triletju devetletne osnovne šole temelji na komunikacijskem pouku književnosti. To pomeni, da sta v središču šolskega branja leposlovja književno besedilo in otrok, učitelj pa pri branju spodbuja pri učencih predstavnost besedila in doživetje le-tega. Učenci v prvem triletju sprejemajo književnost predvsem s poslušanjem. Šolska interpretacija umetnostnega besedila poteka po naslednjih stopnjah: uvodna motivacija, napoved besedila, umestitev v interpretativno branje, premor po branju, izražanje doživetij ter analiza, sinteza in vrednotenje, ponovno branje in nove naloge.

V samostojno branje literature vstopajo učenci individualizirano, ko je njihova bralna sposobnost že avtomatizirana. Prva besedila, ki jih berejo samostojno, poznajo tako dobro, da jih znajo skoraj na pamet.

Šolsko branje/pripovedovanje književnosti se povezuje s projektom *družinskega branja, z metodo dolgega branja v šoli in z branjem na deževni dan.*

SPOZNAVANJE OKOLJA

Predmet spoznavanje okolja je na novo poimenovan predmet v prvem triletju in je nasledil predmet spoznavanje narave in družbe. V celotnem prvem triletju obsega 315 ur pouka; 105 ur na šolsko leto, to je 3 ure na teden, v šolskem letu pa so načrtovani trije dnevi dejavnosti.

Spoznavanje okolja združuje procese, postopke in vsebine, s pomočjo katerih spoznavajo učenci svet, v katerem živijo. V tem predmetu so združene vsebine različnih znanstvenih področij, tako naravoslovnih in tehničnih kot družboslovnih. Pestrost možnih vsebin in dejavnosti ter predlaganih metod poučevanja in učenja omogoča integracijo vsebin in smiselno povezovanje z matematiko, slovenščino, glasbeno, likovno in športno vzgojo.

Cilj predmeta je razumevanje okolja in razvijanje spoznavnega področja. Cilja se uresničujeta z aktivnim spoznavanjem okolja. Širše spoznavno področje zajema razvijanje procesov, sposobnosti in postopkov, ki omogočajo bogatenje izkušenj, njihovo obdelavo in povezovanje. Cilj predmeta spoznavanje okolja je tudi razvijanje spretnosti opazovanja, poimenovanja, opisovanja, primerjanja, razvrščanja, urejanja, merjenja, zapisovanja podatkov, napovedovanja in sklepanja, eksperimentiranja ter sporočanja. S predlaganimi metodami in oblikami dela se ob spoznavnih ciljih uresničujejo tudi splošni cilji pouka v prvem triletju, med njimi zlasti socialni, motivacijski, razvijanje delovnih navad, moralno-etični cilji, ustvarjalnost, telesno gibalni in čustveni cilji. Učni načrt poudarja osebno doživljanje in upoštevanje izkušenj in zamisli, ki jih učenci oblikujejo in pridobivajo v šoli in zunaj nje. Prav tako je izpostavljeno neposredno spoznavanje okolja.

MATEMATIKA

Učni načrt za matematiko v prvem triletju predpisuje 140 ur pouka v šolskem letu oziroma 4 šolske ure na teden.

Učni načrt vsebuje naslednje teme: geometrija in merjenje (20 ur), aritmetika in algebra (80 ur), druge vsebine (30 ur).

Pri temi Geometrija in merjenje nam učni načrt predpisuje naslednje vsebine: orientacija, geometrijske oblike, uporaba geometrijskega orodja in merjenje. Tema Aritmetika in algebra zajema vsebine: oblikovanje številskih predstav, naravna števila in število 0, računske operacije in lastnosti operacij.

Logika in jezik in obdelava podatkov spadata v druge vsebine.

V drugem razredu orientacijo poglobimo v prostoru in dodamo sklop transformacije. Ostale sklope v temi Geometrija in merjenje razširjamo in poglabljamo. V temi Aritmetika in algebra ponovimo naravna števila

do 20 in številski obseg razširimo do 100. Vse ostale sklope ponovimo in razširimo.

V tretjem razredu vsebuje sklop Naravna števila obravnavo števil do 1000. Dodana sta sklopa Številski izrazi in Racionalna števila.

Pri temi Druge vsebine je dodan sklop Kombinatorične situacije.

Tema Geometrija in merjenje predpisuje drugačen didaktični koncept obravnave. Namesto obravnave od točke do telesa, je obravnava od telesa do točke, saj je ta pot bolj življenjska in naravna.

Pri temi Aritmetika in algebra je poudarek na konkretnem nivoju, nato prehod na slikovno in šele nato na simbolno raven. V prvem razredu učenci seštevajo in odštevajo do 10, in sicer brez obravnave neznanega člena.

Obdelava podatkov je nova matematična vsebina v učnem načrtu. Marsikateri učitelj pa jo je mimo učnega načrta vključeval v poučevanje tudi v osemletni osnovni šoli. Učni načrt predpisuje tudi temeljne standarde znanja prvega triletja in potrebna didaktična sredstva. Prav tako so za vsak razred opredeljeni minimalni in temeljni standardi znanja.

LIKOVNA VZGOJA

V prvem triletju osnovne šole je za predmet likovna vzgoja namenjenih 210 ur pouka. To je dve uri na teden, oziroma 70 ur na posamezni razred.

V prvem razredu namenita učiteljica in vzgojiteljica enako število ur risanju, slikanju, kiparstvu, prostorskemu oblikovanju, grafiki pa le nekaj ur (4), da se učenci seznanijo z najosnovnejšimi pojmi tiskarstva in se preizkušajo v odtiskovanju. V drugem in tretjem razredu nameni grafiki nekoliko več ur (6–8) zaradi izvedb zahtevnejših tehnik, ostalim pa zopet nameni enako število ur.

Vzgojiteljica in učiteljice/učitelji morajo biti v prvem triletju pozorni na stopnjo učenčevega razvoja mentalnih in motoričnih funkcij. Upoštevati moramo individualni razvoj učenca.

V prvem triletju izvaja učitelj z učenci likovne naloge z naslednjih likovnih področij: risanje, slikanje, kiparstvo, oblikovanje prostora in grafike. Likovne motive izbira učitelj tako, da temeljijo na učenčevih predstavah iz njihovega doživljajskega sveta. Likovno-vzgojno delo v prvem razredu predstavlja pridobivanje najosnovnejših likovnih pojmov, usmerjanje spontanega likovnega izražanja in pridobivanje osnovnih likovno izraznih izkušenj, ki jih učenci v drugem in tretjem razredu dopolnijo, razširjajo in bogatijo. Tako se bogatijo njihove predstave in spoznanja, kakor tudi likovni spomin in domišljija. V prvem triletju naj bi učenci neprisiljeno bogatili občutljivost za najosnovnejše likovne prvine in njihove odnose, spoznavali naj bi posebnosti osnovnih likovnih materialov in orodij, spoznavali in dojemali naj bi likovna dela umetnikov ter kulturne ustanove, pa tudi različne načine likovnega izražanja. Likovno izražanje je spontana in ustvarjalna interpretacija doživetij učencev in uporaba osnovnih spoznanj likovnih pojmov. Učitelj naj spodbuja učence, da raziskujejo posebnosti likovnih materialov in ustreznost orodij. Še posebno pa morajo učitelji podpirati samozavest in samostojnost učencev, da se izrazijo izvirno.

Zelo pomembno je, da učitelj spodbuja učence k likovni dejavnosti, kako namenja pozornost individualni izraznosti učencev in njihovi ustvarjalnosti.

GLASBENA VZGOJA

V prvem triletju je za predmet predviden največji urni obseg, to je dve uri na teden v vsakem razredu. Zaradi številnih možnosti medpredmetnih povezav je smiselno, da vzgojitelji in učitelji razporedijo glasbene dejavnosti po posameznih dnevih tedna. Glasbena vzgoja je načrtovana kompleksno, tako da s svojimi dejavnostmi in vsebinami pripomore k splošnemu in glasbenemu razvoju učencev. Predmet po svoji naravi omogoča afektivni, psihomotorični, spoznavni, estetski in psihosocialni razvoj. Zaradi tega je treba gojiti vse temeljne glasbene dejavnosti: izvajanje, ustvarjanje in poslušanje.

Pri izvajanju vzgojiteljica in učiteljica/učitelj izbereta za vsak razred program pesmi in besedil, katerih število je odvisno od njihove dolžine in težavnostne stopnje. Program naj zajema enoglasne pesmi, različne spremljave z instrumenti, ki jih izvajajo učenci ali učitelji, ter povezave z gibanjem in plesom.

Pomembno je, da pri ustvarjalnosti učitelj ohranja in spodbuja temeljno metodo učenja pri glasbeni vzgoji. Zavedati se mora njene razsežnosti in poznati njene značilne oblike. Te so poustvarjalnost, glasbena produkcija in ustvarjalno izražanje. Vzgojiteljica, učiteljica/učitelj izbereta za izvajanje in poslušanje program, ob katerem se učenci navajajo na pozorno in zbrano zaznavo. Postopek poslušanja mora biti domišljen skrbno. Vsebovati mora primerno motivacijo in ustrezni čas trajanja zaznave pozornosti ter izpeljave povratne informacije, ki jo učenci izrazijo ustvarjalno.

ŠPORTNA VZGOJA

Športni vzgoji so v predmetniku namenjene tri ure na teden, pet športnih dni v vsakem razredu in dvajseturni tečaj plavanja. Učni načrt je vsebinsko zasnovan tako, da v prvem triletju poudarja osnovni športni program, ki ga učenci spoznajo z igro. Neposrednost, ki jo ponuja igra, bogati učenčevo raziskovanje in dojemanje okolice ter samega sebe in ga spodbuja k aktivnejšemu gibalnemu izražanju in doživljanju. Z igro učenci razvijajo gibalne sposobnosti, izboljšujejo orientacijo v

prostoru, situacijsko mišljenje in iznajdljivost ter zadovoljujejo potrebo po gibanju. Učenci so v prvem triletju sposobni uspešno vaditi po postajah. Uspešnost lahko močno povečamo z različnimi pripomočki: žoge različnih velikosti in barv, baloni, obroči, kiji, palice, ovire, loparji in drugi didaktični pripomočki, kot so plakati, slike, vadbene kartice. V igro vpletamo tudi glasbo. Ritem in glasbena spremljava zagotavljata večjo sproščenost in gibalno ustvarjalnost učencev. V tem obdobju moramo učencem privzgojiti osnovne higienske navade (nošenje športne opreme, umivanje).

Program, obvezen za vse učence, obsega v prvem triletju redni pouk, 3 ure na teden dvajseturni tečaj plavanja in pet športnih dnevov v vsakem šolskem letu.

Poleg operativnih ciljev za telesni razvoj, gibalnih in funkcionalnih sposobnosti, osvajanje različnih naravnih oblik gibanja, iger in športnih znanj, čustveno doživljanje športa in vzgoja z igro, seznanjanje s teoretičnimi informacijami nam učni načrt ponuja tudi poglavje z naravnimi oblikami gibanja, z atletsko abecedo, gimnastično abecedo, s plesnimi igrami, z igrami z žogo, s plavalno abecedo, z izletništvom in pohodništvom ter ugotavljanjem, spremljanjem in vrednotenjem gibalnih sposobnosti in telesnih značilnosti učencev.

Kako bodo učni načrti za prvo triletje devetletne osnovne šole zaživeli v praksi, pa je seveda odvisno od ustvarjalnosti, iznajdljivosti in pedagoške strokovnosti vzgojiteljic, učiteljic in učiteljev, ki poučujejo v prvem triletju.

VIRI

Učni načrt Slovenščina. Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za slovenščino. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1998

Učni načrt Spoznavanje okolja. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za spoznavanje okolja. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1998

Učni načrt Matematika. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za matematiko. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1998

Učni načrt Likovna vzgoja. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za likovno vzgojo. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 2001

Učni načrt Glasbena vzgoja. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za glasbeno vzgojo. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1998

Učni načrt Športna vzgoja. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za športno vzgojo. Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 1998

NOVOSTI IZ TISKA

OD IGRE DO BRANJA IN PISANJA

Naša šola je v šolskem letu 1999/2000 začela poskusno uvajati program devetletne osnovne šole.

Seveda pa smo se začeli pripravljati že prej. Učitelji so se udeleževali srečanj s svetovalci Zavoda Republike Slovenije za šolstvo in skupaj so pregledovali novosti v učnih načrtih, jih dopolnjevali. Naše delo je spremljalo tudi Ministerstvo za šolstvo, znanost in šport.

Pri načrtovanju in izvajanju smo upoštevali starostno in temu primerno tudi razvojno stopnjo učencev. V veliko pomoč in strokovno podporo pa nam je bil tudi Center pedagoških iniciativ na Pedagoškem inštitutu. Z njimi smo sodelovali že pred tem v programu Korak za korakom.

Veliko časa in strokovnih diskusij smo posvetili: ureditvi učilnice v centre aktivnosti (kotički), didaktičnim igram, sodelovanju s starši, opisnemu ocenjevanju, timskemu delu itn.

Učenci, ki so vstopili v prvi razred devetletne osnovne šole, so prihajali iz različnih okolij. Med seboj se niso poznali (čeprav so bili pred vstopom v šolo večkrat pri nas na obisku).

Učiteljica in vzgojiteljica sta učence spoznavali prek igre in jih tako aktivno vključevali v situacije, ki so pripomogle, da so se navajali drug na drugega. Skupaj so izdelali razredna pravila, ki so jim bila v pomoč pri vsakdanjem delu.

Učenci so v igro oziroma učenje vključeni aktivno. S tem si razvijajo občutke radovednosti, ustvarjalnosti, motorične sposobnosti, besedni zaklad ... Didaktična igra je bila in je tudi še danes, v tretjem razredu, živa pri šolskem delu.

Delo s knjigo (besedilo, ilustracije) je po našem mnenju eden najboljših pripomočkov pri pogovoru, poslušanju, izmenjavi mnenj. Ob prebiranju ali samo listanju po knjigi naučimo učence strpnosti, jih sprostimo, spodbujamo h koncentraciji in premagovanju različnih težav. Ob tem se sprožijo v učencu občutki in želje po izražanju. Ob pripovedovanju oziroma branju je zelo pomembno, da učencu omogočimo, da lahko (do neke mere) razreši intenzivna čustvena stanja, ki pa niso le verbalna. Zelo pomembno za učenčev razvoj in učenje je pogovarjanje, pripovedovanje, branje. V razredu ima učenec ves čas dostop do kakovostnih slikanic. Ta razredna knjižnica se je v drugem in tretjem razredu dopolnjevala. Tako ima učenec možnost za prebiranje, ogledovanje, ustvarjanje ob knjigi in tudi igranje. Učenec lahko knjigo odnese domov, jo skupaj s starši pregleda, bere. To je zelo pomembno zlasti v prvem in drugem razredu, kjer smo naprosili starše, da berejo otroku vsak dan vsaj petnajst minut. O prebranem se je otrok najprej pogovarjal s starši, nato pa je zgodbo pripovedoval tudi sošolcem. Resnično je bilo živo branje pomemben korak k razvoju komunikacije učenca.

V prispevku bi se omejili le na pouk slovenščine. Sličice nam prikazujejo, kako velik napredek so učenci v dveh letih dosegli na področju opismenjevanja. Njihovi zapisi pa so v začetku tretjega razreda postali tudi vsebinsko bogati. Zelo pomembne za začetek opismenjevanja so didaktične igre in drugi pripomočki, ki sta jih učiteljica in vzgojiteljica izdelali sami. Pri tem delu so jima veliko pomagali tudi starši.

V prvem razredu so se učenci zelo prijazno, z igro povezano naučili veliko tiskano abecedo. Potreba po pisanju in branju v mali tiskani abecedi je zrasla v učencih, predvsem zaradi želje po novem. Branje zjutraj po zajtrku, v jutranjem krogu, branje v šolski knjižnici, v razredu, doma. Tako smo učence v čudovit svet knjig vpeljali odrasli. Pomembna pa je tudi dobra ilustracija, ki popelje učenca v svet domišljije, svet vrednot in kritičnega mišljenja.

Pri nekaterih učencih pa je bila potrebna tudi zunanja motivacija (bralna muca in tekmovanje za bralno značko).

Pomembno vlogo pri veselju do pisanja in pripovedovanja pa je razredna maskota, ki vsak konec tedna preživi pri enem od učencev. Dnevnik njenih dogodivščin, ki so se nabrale v teh dveh letih in pol, pa je pravi ponos razreda. Prav zapisi, ki so bili v začetku še zelo okorni in preprosti, včasih pa omejeni le na drobno risbico, so danes že prava mojstrovina, tako po vsebini kot po obliki.

Delo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je za učitelja zelo zahtevno, vendar pa izjemno ustvarjalno. Učitelj, ki ima rad učence in mu je njegov poklic poslanstvo, bo ta izziv sprejel z veseljem.

Mojca Samardžija, ravnateljica
Marina Doblekar, učiteljica
Osnovna šola Toneta Čufarja Ljubljana

Jožica Čampa

Zavod RS za šolstvo

MATEMATIKA V PRVEM TRILETJU

Poglavitni cilj novega koncepta učenja in poučevanja matematike je spremeniti vlogo učenca, ki naj ne bo le pasiven spremljevalec učnega procesa, temveč bo aktivno sooblikoval svoje znanje in načrtoval svoj proces učenja. *Učiteljeva vloga* se prav tako spremeni v tako zasnovanem pouku. Če želimo razvijati otrokovo strategijo učenja, ji moramo približati strategije poučevanja. Izhodišče je vedno otrok in njegove predstave. Zato je učiteljeva pomembna naloga preveriti predznanja otrok, na podlagi teh spoznanj organizirati učenje, pri katerem bo otrok izkušenjsko šel po shematično prikazanem procesu. Učiteljeva osrednja naloga je torej podpiranje otrokovih razvojnih zmožnosti.

Novi predmetnik odmerja matematiki v prvem triletju manj ur. Tako je v prvem in drugem razredu po 145 ur na leto (4 ure na teden) in v tretjem razredu 175 ur (5 ur na teden). V učnem načrtu za matematiko so zapisani splošni cilji predmeta, temeljni standardi in minimalni standardi za posamezne razrede in za triletje,

cilji in didaktične usmeritve ter učna tehnologija za posamezne razrede.

Poznavanje razvojnih značilnosti otrok v prvem triletju

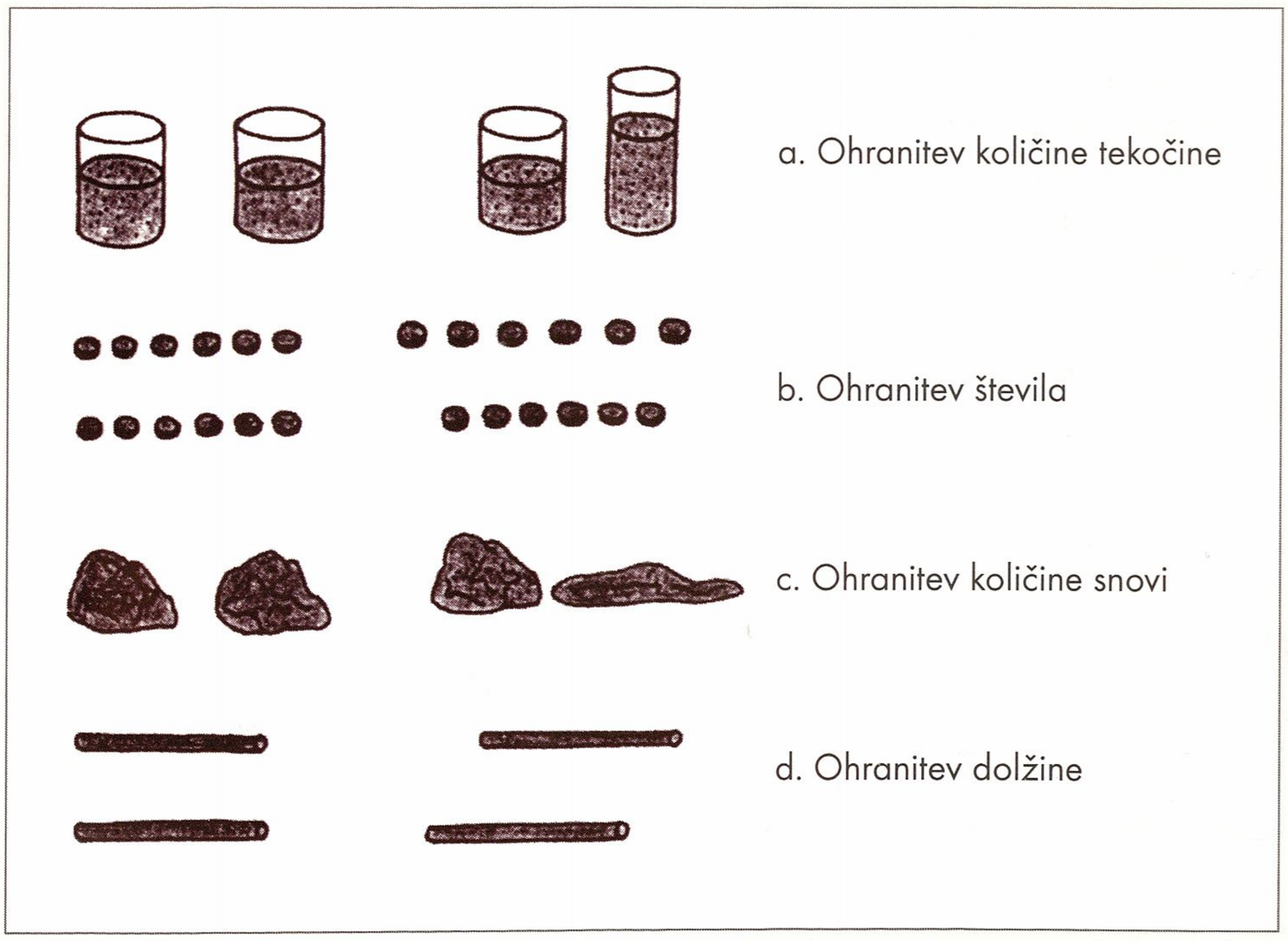
Po eni najbolj izdelanih in uveljavljenih teorij kognitivnega razvoja, ki jo je razvil švicarski biolog in psiholog J. Piaget, poteka kognitivni razvoj v natančno določenih zaporednih stopnjah: od *senzorno-motorične stopnje*, ko otrok spoznava svet prek zaznav in gibanja (od rojstva do drugega leta), prek *predoperacijske stopnje* (od drugega do sedmega leta) in *stopnje konkretnih operacij* (od sedmega do enajstega leta) do stopnje *formalnih operacij* (od enajstega leta dalje).

Otroci, ki vstopajo v devetletno šolo – šestletni otroci so po tej teoriji še na predoperacijski (predlogični, egocentrični) stopnji razvoja mišljenja, ko naj še ne bi bili sposobni miselnih operacij reverzibilnosti (da nasproten proces privede do istih pogojev, iz katerih se je prvi proces začel) in kompenzacije (Smith, Cowie, Blades, 1998). Poznavanje ugotovitev je pomembno za oblikovanje matematičnega znanja. Najbolj znan je eksperiment *ohranitve količine tekočin* (slika a), ki naj bi dokazoval, da je otrok na razvojni stopnji predoperacijskega mišljenja, pri primerjavi tekočin v dveh kozarcih bolj pod vtisom relativne višine tekočine v kozarcu, kot njene količine. Če mu pokažemo dva identična kozarca napolnjena z enako količino tekočine, nato pa iz enega kozarca prelijemo tekočino v ožji in višji kozarec, bo trdil, da ječ tekočine v ožjem in višjem kozarcu več.

Ohranitev števila (slika b): Če otroku pokažemo enako število figuric (kovancev), razvrščenih v dve vzporedni vrsti, nato pa v eni vrsti figurice razmaknemo tako, da je med njimi več prostora, bodo otroci na vprašanje, v kateri vrsti je več figuric, pokazali na daljšo vrsto.

Ohranitev količine snovi (slika c): Pred otrokom sta dve enako veliki kepi gline. Eno kepo med dlanmi zvaljamo in jo tako raztegnjeno vrnemo na mizo poleg nedotaknjene kepe gline. Na vprašanje, v katerem kosu je več gline, pokaže otrok na razvaljan kos, ki je daljši.

Ohranitev dolžine (slika d): Pred otrokom sta postavljeni vzporedni palici enake dolžine. Eno premaknemo. Na vprašanje, katera je daljša, otrok pokaže na tisto, ki sega dlje na desno.



Testi za ugotavljanje otrokovega dojemanja pojmov ohranitve (Pergar - Kuščer, 2000, str. 35)

Odgovori na testih ohranitve količine naj bi razkrivali značilno mišljenje otrok na predoperacijski razvojni stopnji. Po Piagetu je za to stopnjo značilno, da se otrok lahko osredotoči le na en vidik naloge, ne pa tudi na odnose med različnimi vidiki. Pravilno razumevanje »konzervacije količine« naj bi se pojavilo šele na naslednji razvojni stopnji, ko je otrok sposoben konkretnih logičnih operacij – logičnega razmišljanja o objektih, situacijah in dogodkih, ki so resnični ali pa taki, da si jih lahko predstavlja. To obdobje naj bi nastopilo pri sedmih letih.

Piagetov natančen opis razvojnih stopenj in specifičnih intelektualnih aktivnosti ter vedenja otroka na posamezni razvojni stopnji je solidna podlaga, na

kateri lahko razvijamo razumevanje otrokovega mišljenja. Zavedati pa se moramo pomanjkljivosti, med katerimi je gotovo ta, da sposobnosti otroka na predoperacijski stopnji razvoja podcenjuje in ne upošteva kvalitativno drugačnih značilnosti mišljenja. Za miselni razvoj je pomembna interakcija z odraslimi ali s sposobnejšimi vrstniki. Pomemben je jezik. Otrok je blizu rešitve problema, a potrebuje usmerjevalna vprašanja, vodilno nit, spodbudo in nasvet, ki bi ga pripeljal do rešitve. (Pergar - Kuščer 2000, str. 39, 40)

Didaktične usmeritve za pouk matematike v prvem triletju

Skladno z najsodobnejšimi dognanji je zasnovan tudi novi učni načrt za matematiko v osnovni šoli. V njem je vidna sprememba v odnosu do znanja. Matematična znanja obsegajo:

- *osnovna znanja in vedenja* – reproduktivno znanje, znanje izoliranih informacij, poznavanje terminologije in simbolike;
- *konceptualna znanja* – razumevanje osnovnih pojmov in konceptov, utemeljevanje, ne zgolj podajanje novih znanj, predstavitev pojmov, poznavanje primerov in protiprimerov;
- *proceduralna znanja* – izvajanje rutinskih postopkov, uporaba pravil in zakonov, standardni računski postopki, izbira in izvedba algoritma, uporaba pravil in zakonov;
- *problemska znanja* – uporaba znanj v novih situacijah, sposobnost uporabe konceptualnega in proceduralnega znanja, izbira strategije reševanja, zadostnost in konsistentnost podatkov.

Uvaja torej postopke, ki oblikujejo mišljenje v različnih oblikah, predlaga take dejavnosti, ki terjajo neposredno umsko sodelovanje učencev. Učenci naj matematiko odkrivajo, razmišljajo, spopolnjujejo znanje, popravljajo napačne predstave – odkrivajo in rešujejo probleme. Matematične pojme, postopke, dejstva spoznavajo s svojim razmišljanjem in konceptualizacijo (Cotič, 2000).

Za otroka je, tako kot velja za znanstvena dejstva, pomemben tudi postopek raziskovanja. Pouk naj temelji na dejavnostih. Učne dejavnosti pa so: zaznavanje (percepcija), uporaba čutil, opazovanje (observacija), razvrščanje (klasifikacija), štetje, merjenje, tehtanje, zapisovanje (registriranje), zbiranje podatkov, sklepanje, komuniciranje, uporaba časovnih in prostorskih relacij, eksperimentiranje, napovedovanje, postavljanje podmen (hipotez), nadzor spremenljivk, razlaga (interpretacija).[1]

Spremenjeni so tudi nekateri osnovni *didaktični koncepti* usvajanja matematičnega znanja. Do sedaj smo geometrijo na začetku šolanja poučevali po »konceptu od točke k telesu«. Ta pot je za šestletnega otroka preveč abstraktna in ne temelji na njihovih izkušnjah. Otrok se je v svojem predšolskem obdobju srečeval s predmeti, ki imajo oblike geometrijskih teles, se igral z njimi. Zato novi učni načrt ponuja obrnjeno pot »*od telesa k točki*«. Tako pri geometriji izhajamo iz teles, ki so konkretna zaznava in jih otrok lahko prime, se poigra z njimi. Nadaljujemo z geometrijskimi liki in od njih preidemo na črte in točko. Upoštevano je načelo od konkretnega k abstraktnemu (Cotič, 2000).

Zelo pomembna naloga učitelja in vzgojitelja je, da otroku pravilno predstavi pojem naravnega števila in števila 0. Usvajanje pojma naravno število mora biti postopno, pri čemer morata biti poudarjeni in dovolj dolgi predvsem konkretna (enaktivna) in slikovna (ikonična) raven, preden preidemo na simbolno raven. V prvem razredu otrok usvoji tudi osnovni računski operaciji seštevanja in odštevanja. Osnova za usvajanje aritmetičnih operacij je kognitivna zmožnost ohranitve števila. Treba je poudariti, da usvajanje temeljnih matematičnih pojmov na začetku šolanja ne sloni na množicah. Pojme naravno število, število 0 in operacije med števili vpeljemo s prirejanjem, tako kot jih je uporabljal človek na začetku svojega razvoja, ko je vsaki ovci iz črede priredil kamenček ali zarezo na rovašu, nato pa je začel šteti s prsti ter vsakemu številu izbral ime in simbol (Cotič, 2000).

Obdelava podatkov je matematična vsebina, s katero se naši otroci do sedaj v osnovni šoli še niso srečali. Na začetku šolanja naj bo statistika le uvod v predstavitev in analizo podatkov. Predstavlja naj dejavnost, ki je v svetu, polnem informacij, nujna. Tako naj otrok predstavlja preproste podatke s preglednico, figurnim prikazom in prikazom s stolpci ter zna podatke iz njih tudi prebrati. (Cotič, 2000).

Pouk matematike se v zadnjih letih giblje v smeri, ki že uveljavljenim enostavnim problemom (besedilnim nalogam) občasno dodaja tudi širše, odprte probleme, ki dajejo učencem več možnosti za pridobivanje problemskih znanj. Med temeljna problemska znanja sodi predvsem (prirejeno po učnem načrtu za matematiko, 1998): razumevanje relacij med posameznimi koncepti, zmožnost prožnega kombiniranja konceptov v nestandardnih situacijah, načrtovanje reševanja problema, razbitje širšega problema na manjše dele, sistematično beleženje, posplošitve in posebni primeri, postavljanje hipotez in

[1] Razvoj začetnega naravoslovja. Kaj smo slišali in brali, str. 18, Educa, Nova Gorica 1992.

njihovo verificiranje, uporaba različnih strategij.

Problemi se vselej rojevajo iz potreb, intelektualnega interesa ali radovednosti, zato motivacijo pojmujemo kot bistveni dejavnik procesa poučevanja in učenja. Za učenca je problem naloga, ki jo dobi, pa je ne zna rešiti z znanjem, ki ga ima, z osebnimi izkušnjami, temveč pride do rešitve z razmišljanjem, s sklepanjem, poskušanjem. Učenci morajo problem videti, razumeti, imeti morajo dovolj znanja za njegovo reševanje. Notranja motivacija izhaja iz radovednosti in zanimanja za problem, veselja ob doseženem rezultatu. Radovednost je težnja po odkrivanju novega. Ko morajo učenci v reševanje problema vložiti večje napore in jim notranja motivacija upade, potrebujejo zunanjo spodbudo. Učitelj, ki spremlja njihovo delo, tak odklon hitro opazi in jih spodbudi, pohvali doseženo stopnjo rešitve, z namigom nakaže smer nadaljnjega reševanja (Wechtersbach, 2000). Močna sestavina motivacije je tudi vzajemno sodelovanje. Naravno je, da želijo učenci med seboj sodelovati in dosegati skupne cilje. Probleme učenci lahko rešujejo v manjših skupinah, možnost posvetovanja pa dopuščamo tudi pri individualnem reševanju. Ne smemo pozabiti, da je reševanje problemov učenje za življenje. Učence navajamo, da ob težavah poiščejo pomoč pri sošolcih, se z njimi pogovorijo ali kako drugače socialno komunicirajo. Ob vrednotenju je učiteljeva dolžnost, da opazi sodelovanje, ga pohvali in opozori, da je rezultat dober zaradi velikega prispevka vseh. Namen spodbujanja naključnih oblik sodelovanja je uzaveščanje pozitivne soodvisnosti v skupini.

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri matematiki v prvem triletju

Za prvo triletje je značilno opisno spremljanje učenčevega dela in napredka in opisno ocenjevanje. Učencu daje povratno informacijo o njegovem znanju, učitelju pa je podlaga za nadaljnje načrtovanje učnega procesa.

Za vsakim sistematičnim preverjanjem in ocenjevanjem znanja mora stati jasna predstava o učnih ciljih oziroma o tem, za kaj si v učnem procesu prizadevamo. S tem mislimo na to, kakšna znanja želimo, kakšne procese razvijamo in katere spretnosti. Cilji so vodilo v didaktični izvedbi in opora pri presojanju rezultatov. Jasni kriteriji so prvi pogoj, da je preverjanje in ocenjevanje namenjeno temeljiti povratni informaciji. Da pa preverjanje sploh lahko spremlja procesne vidike znanja, morata biti učni proces in samo preverjanje naravnana tako, da otroku omogočata usvajanje različnih znanj in spretnosti. Preverjanje, ki ni namenjeno zgolj ugotavljanju dejstev, mora biti čim bolj kompleksno in plastično. Odvija naj se v realistični situaciji, in sicer kot učenčeva dejavnost, ob različnih opravilih in na različne načine – ne samo ustno in pisno. Zasnovano naj bo tako, da bodo situacije preverjanja življenjske.

Tako kompleksno zasnovano preverjanje znanja presega utečene vzorce in zahteva od učiteljev veliko iznajdljivosti. Zahteva pa tudi vključitev številnih virov in pripomočkov in spodbujanje interakcije med učenci in med učenci in učiteljem. Le tako bo zastopalo realistične problemske izzive, spodbujalo učence k iskanju različnih poti reševanja in različnih rešitev ter omogočalo opazovanje procesa, komunikacije, sodelovanja (Rutar, 2000).

Učenje matematike je aktivno delo otroka v njegovem socialnem okolju. Če je okolje občutljivo za otrokove potrebe, proces učenja načrtuje tako, da upošteva njegove izkušnje in predznanje ter sposobnosti. Učni proces je zasnovan problemsko. Otrok s pomočjo svojega znanja in izkušenj išče rešitve novih problemskih situacij, nova spoznanja povezuje v sisteme in tako gradi svoj miselni okvir. Pri reševanju problemov upošteva tudi spoznanja, da pri opisovanju odnosov v matematiki obstajajo ustaljene forme, matematični jezik itn.

Celostno učenje pri pouku matematike sega prek strogih meja samega predmeta. Cilji, ki imajo medpredmetni značaj, učijo otroke, da postanejo pozorni na uporabnost matematike tudi pri drugih predmetih. Medpredmetno povezovanje se najbolj kaže pri reševanju problemov in problemsko zasnovanem pouku. Otrok išče rešitve, tako da opazuje, načrtuje, zbira, šteje, meri, razvršča, ureja, prikazuje, interpretira, predvideva. Ob vseh teh procedurah uporablja tudi matematična znanja, ki jih povezuje v svoj sistem znanj.

Prav nesmiselno bi bilo posamezne cilje iz učnega načrta za matematiko obravnavati zgolj znotraj predmeta samega. Tako imajo cilji iz sklopov »orientacija«, »logika in jezik« in »statistična obdelava podatkov« izrazito medpredmetni značaj, pa tudi cilji algebre so podpora drugim predmetom.

Velikokrat očitajo matematiki, da poudarja kognitivno komponento otrokovega razvoja. Ali res? Če učitelj otroku omogoča, da gradi svoje znanje s svojo aktivnostjo – izkušenjsko, mu omogoča tudi sodelovanje, komuniciranje s sošolci, ustvarjalno odkrivanje rešitev, manipuliranje s konkretnim materialom, iskanje in uporabo različnih virov informacij, mu omogoča celostni razvoj osebnosti – razvoj kognicije, motorike, socialne dimenzije in čustvovanja.

LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, Ministrstvo za šolstvo in šport. Ljubljana 1995.

Cotič, M.: Uvajanje vsebin iz statistike in verjetnosti ter razširitev pojma matematičnega problema pri razrednem pouku matematike. Doktorska disertacija, Ljubljana 1999.

Cotič, M.: Prvo srečanje z geometrijo, Ljubljana 1997.

Cotič, Felda, Hodnik: Igraje in zares v svet matematičnih čudes. Kako poučevati matematiko v 1. razredu devetletne osnovne šole, DZS, Ljubljana, 2000.

Cotič, Felda, Hodnik: Svet matematičnih čudes 2. Kako poučevati matematiko v 2. razredu devetletne osnovne šole, DZS, Ljubljana 2000.

Krapše T.: Konstruktivizem v procesu učenja in poučevanja; Razredni pouk, 2/1999

Kuščer K.: Integrirani pouk. Priročnik za obravnavo tematskega sklopa Sadovnjak, ZRSŠ, Ljubljana 2000.

Labinowiecz, E.: Izvirni Piaget, Državna založba Slovenije, Ljubljana 1989.

Mutič, S.: Konstruktivistično poučevanje matematike. Matematika v šoli 4, 1996.

Razdevšek - Pučko, C.: Drugačne oblike preverjanja in ocenjevanja znanja, Sodobna pedagogika. 1996, 9–10.

Rutar - Ilc, Z.: Opisni kriteriji znanja kot pogoj za dobro povratno informacijo.V: Zbornik Problemi ocenjevanja in devetletna šola. Pedagoška fakulteta Ljubljana in ZRSŠ, Ljubljana 2000.

Učni načrt za matematiko v devetletni osnovni šoli. Ministrstvo za šolstvo, Ljubljana 1998.

Wechtersbach, R.: Pisna predstavitev informacij. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 1999.

NOVOSTI IZ ŠOLSKE KUHINJE

KO SE IGRAMO IN UČIMO

V Tolminu smo začeli z devetletno osnovno šolo v šolskem letu 2000/2001. Vpisali smo dva oddelka na centralni šoli, dva pa na podružničnih šolah v Volčah in na Kamnem. V šolskem letu 1999/2000 se je tako na devetletko pripravljal širok tim učiteljic in vzgojiteljic, ki smo želele delati v devetletki. V tem timu sta sodelovala tudi pedagoginja Renata Perinčič in ravnatelj Jan Maks. Sestajale smo se najmanj enkrat na mesec na centralni šoli. Na Zavodu RS za šolstvo v Novi Gorici pa smo se pod vodstvom svetovalke Klavdije Kuščer strokovno usposabljale in pripravljale na delo. Pri njej smo kadarkoli dobile odgovore na vsakršna vprašanja, ki so se nam postavljala v pripravah na devetletko. Na devetletko smo pripravili tudi starše.

S prvim šolskim dnem so v praksi zaživela vsa naša skupna načrtovanja. Delo v oddelku je bilo strokovno obogateno še z dvema strokovnima delavkama. Iskale smo najbolj racionalno medsebojno usklajevanje dela med poukom in načine, da bi za evalviranje in načrtovanje dela porabile čim manj časa, pa vseeno delale dobro. Čim bolj ko se je bližal konec šolskega leta, tem bolj smo bile v tem izurjene.

Drugo leto devetletne osnovne šole se med seboj že dobro poznamo in si lahko res učinkovito pomagamo. Vemo, kje kdo potrebuje pomoč in koliko zmoremo. Še vedno hodimo v šolo z velikim veseljem in delo, ki ga pred nas postavlja program, nam ni v preveliko breme.

Letos na centralni šoli delava v drugem razredu devetletne osnovne šole Darja Hauptman in Marija Pisk. Delava tako, da druga drugi poveva, kaj nama je v razredu uspelo in tako druga drugo navdušujeva za tisto, kar je ena od naju že poskusila. Mnogo idej najdeva v priročnikih za devetletno osnovno šolo.

Da bi bil pouk (in sprejemanje novih vsebin) čim bolj zanimiv in otrokom blizu, vnašava v pouk didaktično igro in poskušava dejavnosti načrtovati tako, da učenci vsebine preučujejo s pomočjo vseh sedmih inteligenc, ki jih v svoji knjigi Umetnost učenja opisujeta C. Rose in L. Goll. Za človeka velja, da lahko svojo inteligenco razvija in izboljšuje z delom. Z zavestnim uporabljanjem vseh sedmih inteligenc postane učenje bolj uravnoteženo. S takim preučevanjem snovi lahko dobro in koristno uporabimo svoje najbolje razvite inteligence, drugih pa ne zanemarjamo, temveč razvijamo, da nam bodo prihodnjič v večjo pomoč.

Zelo pomembno in učinkovito se nama zdi vnašanje didaktične igre v pouk. Uporabljava jo v vseh razvojnih stopnjah, najpogosteje pa za motivacijo, za obravnavo nove snovi in za ponavljanje. Didaktična igra popestri pouk, učencem pa pomaga, da z njeno pomočjo vsebine sprejemajo igrivo z vnemo in veseljem.

Predstavili bi vam radi potek delovnega dne v najinih oddelkih. Pripravili sva predstavitev dela za dva dneva.

MATEMATIKA

Pri matematiki sva obravnavali neznani člen pri seštevanju. Da bi učenci čim bolje usvojili ta algoritem, sva dejavnosti načrtovali tako, da smo se ves dan ukvarjali s to problematiko in jo obdelali z več možnih zornih kotov.

CILJI

Učenci:

- *preproste enačbe rešujejo s premislekom na konkretnem, nato pa na slikovnem in simbolnem nivoju,*
- *izračunati znajo vrednost prvega neznanega člena v računu seštevanja v obsegu do deset,*
- *smiselno sodelujejo v pogovoru in uporabljajo vljudnostne izraze,*
- *prepoznajo dogajalni prostor in nizajo besede, ki so asociativno povezane z njim,*
- *sodelujejo v igri vlog – didaktični igri,*
- *dogajanje povezujejo s svojimi izkušnjami,*
- *razlikujejo in opišejo nekaj medsebojnih odnosov med različnimi ljudmi,*
- *doživljajo sebe kot enega izmed enakih v oddelku,*
- *izvajajo skladnejša gibanja ob glasbeni spremljavi,*
- *zaznavajo zvočnost besedila, ujetega v rime,*
- *pojejo novo besedilo z napevom znane pesmi.*

POTEK

1. *UVODNA MOTIVACIJA*

   Pouk smo začeli v polkrogu pred tablo, na tleh pa smo imeli risbo, ki je bila prekrita s kartončki. Učenci so drug za drugim dvigovali kartončke, odkrivali risbo in sproti ugibali, kaj se bo prikazalo.

2. *ASOCIATIVNO NIZANJE BESED NA TEMO, KI JO PRIKAZUJE RISBA*

   Risba usmeri učence v pogovor o tržnici. Domisliti se morajo čim več besed, ki se smiselno navezujejo na risbo. Povedo lahko tudi tiste besede, ki ne predstavljajo nič konkretnega na risbi, a so z njo povezane. Delo vodim tako, da dobijo vsi učenci možnost, da povedo najmanj eno besedo.

3. *S PESMIJO ODPOTUJEMO*

   Začnem peti pesmico, katere napev učenci že poznajo, za potrebe pouka pa spremenim le zadnji del besedila. Učence povabim, da drug za drugim vstopajo na »avtobus« – kolono in se z mano odpeljejo k tetki v Zali Log.

Tu – tu – tu po cesti, trikrat naokrog,
avtobus nas pelje k tetki v Zali Log.
Tetka v Zalem Logu tržnico ima,
sadje nam prodaja in se nam smehlja.

4. *PRISPELI SMO NA TRŽNICO – DIDAKTIČNA IGRA TRŽNICA*

   (Priročnik za matematiko za 2. razred – Mara Cotič)

   Že pred poukom v enega od kotov učilnice postavim mizo in zabojčke s sadjem (limone in pomaranče). Ko avtobus pobere vse učence in pripelje v »Zali Log«, odkrijem tržnico in razpnem še velik sončnik, ki bo pripomogel, da bo tržnica videti čim bolj prepričljivo. Stopim na mesto prodajalke, si privežem velik predpasnik in ruto. Učenci se medtem spet usedejo na svoje stolčke, ki so postavljeni v polkrogu. Povem jim, da bodo vsi prišli na tržnico, kjer si bodo lahko kupili limone ali pomaranče. Posameznika povabim k nakupu. Učenec se približa stojnici in izrazi svojo željo. Trgovka – učiteljica – pa vsakemu da manj, kot si je zaželel. Spremljam njegove geste na obrazu in pričakujem, da bo izrazil začudenje ali nezadovoljstvo. Učenec z vljudnimi izrazi trgovki dopove, kaj je narobe. Če tega ne zmore samostojno, potem vodim pogovor tako, da učenec ubesedi težavo, ki jo ima. Povedati mora, koliko si je želel, koliko je dobil, kaj je narobe in koliko mu še manjka. V igro se vključijo vsi učenci, kasneje tudi tako, da prevzamejo vlogo prodajalca.

5. *POGOVOR*

   V pogovoru poskušam ugotoviti, kako so se učenci počutili med igro, katera vloga jim je bila všeč in zakaj. Vsak učenec pride na vrsto, da pove svoje mnenje. Pogovor razpletemo tudi na podobne situacije v življenju. Poudarimo, da moramo biti kot kupci previdni in zbrani, da vemo, kaj kupujemo in koliko smo dobili, pa tudi koliko smo plačali. Velik pomen namenjamo vljudnemu pogovarjanju. Zavedati se moramo, da tudi z lepo besedo lahko veliko dosežemo.

6. *PONAZARJANJE PROBLEMSKE SITUACIJE (glej skico)*

   Najprej jo ponazorimo na tleh. Uporabimo dve plitvi škatli, kolebnico in kartonček, na katerem je zapisana številka, ki bo ponazarjala želeno število. Kolebnico postavimo okrog obeh škatel: v prvo damo nekaj sadežev, drugo škatlo pustimo prazno, na konec, k ročajem kolebnice, pa damo kartonček s številko. Problemsko situacijo ubesedimo in ugotovimo rešitev. Nato ponazorimo še druge računske situacije, ki jih predlagajo učenci. Ubesedite problema ujamemo v rimo in ga zapojemo v obliki pesmice, ki jo pojemo na melodijo Romane Kranjčan: Kolesa na avtu se okrog vrte.

Trgovka mi da limone tri, limone tri, limone tri,
A meni to se prav ne zdi, se prav ne zdi.
Le kol'ko naj jih še dobim, še dobim, še dobim,
če sedem si jih zaželim, si zaželim.

Situacijo prenesemo na tablo, tako da škatle, kolebnico in kartonček pritrdimo na tablo. Na ročaje kolebnice prilepimo trakova, ki bosta ponazarjala znak »je enako«.

7. *ODMOR ZA MALICO IN PROSTO IGRANJE PO KOTIČKIH*
8. *SLIKOVNO PONAZARJANJE*
   Ponazoritev nadomestimo z risbo. Upodobimo škatli, kolebnico, »je enako« in kartonček s končno vsoto. V prvo škatlo narišemo sadje in ugotavljamo, koliko nam še manjka do želenega števila. Problem si izmislijo učenci. Vsebino narišemo in zapojemo.
9. *SIMBOLNO PONAZARJANJE*
   Slikovnemu ponazorilu priredimo simbolni zapis, ko vse, kar je narisano na tabli, nadomestimo s simboli. Število sadežev v prvi škatli zapišemo s številko. Namesto druge škatle, ki je prazna, narišemo okvirček, ki bo odslej znak za neznani člen. Sestavimo in zapišemo še nekaj takih matematičnih izrazov in jih izračunamo. Za povezavo s slikovnim in konkretnim nivojem poskrbi tudi pesmica.
10. *REŠEVANJE RAČUNOV SEŠTEVANJA, V KATERIH NASTOPA PRVI NEZNANI ČLEN*
    Učencem razdelim liste z narisanim, pod njim pa napisanim računom. Vsak sam rešuje račune in vriše/vpiše manjkajoče število. Učenci, ki bodo imeli še težave in jim delo še ne bo šlo od rok, pa si bodo lahko pomagali z gradivom, s škatlami, z link kockami itn.

REFLEKSIJA UČITELJA

Učenci so igraje sprejeli in osvojili novo snov, ki velja za eno izmed najtežjih. Neznani člen v računu seštevanja ni lahek zalogaj. Didaktična igra je pripomogla, da so učenci situacijo, ki jo prinaša račun z neznanim členom, doživeli in si jo znajo v vsakem trenutku predstavljati. Dan je bil razgiban. Na svoj račun so prišli učenci z različnimi kombinacijami inteligenc. Dovolj priložnosti pa so tudi imeli, da so si razvijali druge inteligence. Igro in pesmice so si prepevali še kasneje, med odmori in po pouku. Tržnico so se igrali še nekaj dni po tem, v manjših skupinah in po kotičkih. Vzeli so si čas, da so jo izživeli in da se je v njih izpela ter pustila dovolj močan pečat, ki jim bo v pomoč še pozneje, ko bodo spet na vrsti taki računi.

Pri preverjanju preračunavanja vrednosti neznanega člena se je izkazalo, da učencem to ne dela večjih težav in da si tisti, ki na simbolnem nivoju tega še ne zmorejo, znajo pomagati in si matematično situacijo znajo ponazoriti s konkretnim ali slikovnim ponazarjanjem.

SLOVENSKI JEZIK

Pri slovenskem jeziku smo morali utrditi merjenje besed po dolžini. V letni pripravi sva poiskali cilje, ki so pri drugih predmetih podobni temu cilju, oziroma tiste, ki sva jih lahko navezali na ta cilj in ga tako osvojili celostno.

CILJI

Učenci:

- *poslušajo besede, jih razlikujejo po dolžini, zaznavajo zloge in merijo dolžino besed po številu zlogov,*
- *ritmično izrekajo in ploskajo svoje ime,*
- *spoznavajo, kar ni bilo nikdar živo,*
- *razvijajo gibalne in funkcionalne sposobnosti (hoja v vijugah, krožno, levo, desno …),*
- *pravilno uporabljajo izraze daljši, krajši,*
- *primerjajo števila po velikosti: enako, več, manj,*
- *z različno debelimi risarskimi materiali narišejo risbo,*
- *narisane površine obogatijo s črtami.*

POTEK

1. *ZA DOBRO JUTRO*
   Zjutraj, ko smo prišli vsi v šolo, smo se najprej zbrali. Vsak je prinesel svoj stol v igralni kotiček in naredili smo JUTRANJI KROG. Pozdravili smo se s pesmico. Zapela sem Do-bro ju-tro, do-ber dan, a-li je še kdo zaspan? Učenci pa so v krogu eden za drugim odgovarjali Jaz že ne ali Jaz pa. Tako sem zaznala razpoloženje svojih učencev. Ker je bilo precej učencev še zaspanih, smo se malo pretegnili in nazehali, nato pa smo nadaljevali z delom.
2. *RITMIČNA IZREKA*
   Začela sem z ritmično izreko svojega imena, nato pa so nadaljevali učenci. Pokazala sem nase in dejala Jaz sem, nato pa dvakrat zaploskala in izgovorila Darja. Vsak učenec me je posnemal in izgovoril svoje ime, zraven pa zaploskal število zlogov. Ko smo prišli vsi na vrsto, sem učence vprašala, kdo je ob svojem imenu zaploskal dvakrat, kdo trikrat, kdo enkrat. Nato so učenci, ki so zaploskali enkrat, vstali, učenci, ki so zaploskali dvakrat položili roke na glavo, učenci, ki so zaploskali trikrat, pa so počepnili. Primerjali smo števila učencev. Ugotovili smo, da je največ učencev zaploskalo

dvakrat, najmanj učencev pa enkrat. Nato smo skupine še prešteli.

3. *MERJENJE BESED PO DOLŽINI*
   Vsi so se posedli na svoje stole in pogovorili smo se o tem, kaj smo ravnokar počeli. Skupaj smo ugotovili, da sodijo naša imena med besede in da smo s ploskanjem merili dolžino besed. Ob vsakem zlogu smo zaploskali in tako s številom ploskov izmerili dolžino besede. Kratke besede so imele en zlog, naše najdaljše besede pa tri zloge. Po končanem pogovoru so učenci pospravili stole na svoja mesta. Sledila je malica in odmor, v katerem so se učenci igrali po kotičkih.
4. *KAJ NI BILO NIKDAR ŽIVO*
   Po končanem odmoru smo se zbrali na preprogi. Ker smo se prejšnje ure pogovarjali o tem, kaj je živo in kaj je bilo nekoč živo pa ni več živo, smo najprej vse to ponovili, nato pa sem pogovor napeljala na predmete, ki nikoli niso bili živi. Učenci so mi našteli kar nekaj predmetov in med drugimi so omenili tudi vozila. Z dodatnimi vprašanji sem jih napeljala na besedo vlak. Nato pa sem jim povedala, da poznam zanimivo igro, ki se imenuje vlak, in jih vprašala, če bi se jo igrali. Vsi so bili navdušeni nad mojim predlogom. Razložila sem jim potek igre, nato pa smo se igrali.
5. *DIDAKTIČNA IGRA VLAK*
   Jaz sem bila lokomotiva, učenci pa so sedeli na svojih stolih in čakali na lokomotivo. Lokomotiva se je sprehajala po razredu in čuhala: Hi, hi, hi, vlaku se mudi, vlak hitro pelje in s kolesi melje … Ko se je pesmica končala, se je lokomotiva ustavila ob prvem učencu in ga vprašala, če bi se peljal z vlakom. Učenec je lahko vstopil na vlak, če je kupil vozni listek. Vozovnico si je pridobil tako, da je zaploskal svoje ime in med listki izbral listek z ustreznim številom narisanih ploskajočih rok, kot jih ima njegovo ime. Lokomotiva je vijugala po razredu in si nabirala vagone, ob tem pa od postaje do postaje pridno čuhala … Igrica se je končala tako, da je lokomotiva odložila svoje vagone. Na prvi postaji je odložila vagone, ki so imeli listke z enim zlogom, na drugi vagone z dvema zlogoma in na tretji vagone s tremi zlogi.
6. *STOLPČNI PRIKAZ*
   Po končani igrici so učenci na tablo prilepili svoje vozovnice. Naredili smo stolpčni prikaz in se ob njem pogovorili. Primerjali smo število listkov med seboj in ugotavljali, katerih vozovnic je več, katerih manj, za koliko manj …
7. *RISANJE VLAKA*
   Učencem sem povedala, da bomo sedaj narisali vlak, ki bo peljal dolge in kratke vagone. Pogovorili smo se o značilnostih risanja in o puščanju sledi pri risalih. Dogovorili smo se, da bomo risali s flomastri. Naročila sem jim, naj na polovico risalnega lista najprej narišejo tir in na njem lokomotivo z dolgimi in kratkimi vagoni, nato pa naj spodnji del ozadja (pod tirom) zapolnijo s kratkimi črticami, zgornji del ozadja (za vlakom) pa s pikicami. Učenci so se lotili dela, sama pa sem jih spodbujala k natančnosti in vztrajnosti.
8. *UTRJEVANJE Z RAČUNALNIŠKO IGRO – ZLOGI*
   Zadnjo šolsko uro smo odšli v računalniško učilnico. Svoje znanje smo utrjevali z igrico Zlogi na računalniškem programu Polžkovi koraki. Učenci so sedeli v parih. Na ekranu se je prikazala razpredelnica. Na levi strani so bili narisani predmeti, na desni strani pa so morali označiti število zlogov pri vsaki besedi. Igrica mi je zelo všeč, prav tako pa uporaba računalniške opreme. Računalnik preprosto ne dovoli, da bi učenci napačno rešili nalogo. Kdor se zmoti, mora ponovno poizkusiti – zaploskati zloge in pravilno označiti število zlogov.

REFLEKSIJA UČITELJA

Učenci so vse dopoldne pri pouku sodelovali z velikim zanimanjem in navdušenjem. Utrdili in ponovili smo učno snov, ki so jo učenci pridobili v prvi razredu devetletke, le da sva sedaj vključili tudi utrjevanje prek računalniškega programa. Čeprav se starejši velikokrat lotevamo dela na računalniku s strahom, pa tega pri učencih nisva opazili. Prej nasprotno. Računalnik je za učence izredno močna motivacija in prav avtorjem tako kvalitetnih računalniških programov, kot jih poznamo v devetletki, se morava zahvaliti, da pravzaprav ne veva več, kaj pomeni imeti v razredu učenca, ki ne zmore ali težko pridobiva učno snov.

Darja Hauptman, Marija Pisk
Osnovna šola Franceta Bevka Tolmin

Ivana Mori, Marija Smolko

Zavod RS za šolstvo

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN UPORABA RAČUNALNIKA V PRVEM RAZREDU

Novi kurikulum devetletne osnovne šole prinaša v naše izobraževanje veliko kvalitativnih sprememb. Ena izmed novosti je tudi uvajanje računalniške tehnologije v pouk in računalniško opismenjevanje učiteljev in učencev.

Delo z računalnikom v razredu je za učitelja, ki se prvič srečuje z njim, gotovo velik izziv.

Premagati začetne zadržke, ga znati uporabljati kot novo učno tehnologijo in se seznaniti z didaktičnimi vidiki uporabe računalniških programov, zahteva od učitelja veliko napora in dodatnega izobraževanja. Učitelj računalnikar res pripravi računalnik za delo in namesti nove programe, od tu naprej pa čaka delo učitelja razrednega pouka. Program mora uporabiti na način, da lahko čim bolje uresniči cilje pouka. Z uporabo računalnika se spremeni načrtovanje, organizacija dela v razredu in vse učno okolje, zato lahko rečemo, da je učenje in poučevanje z računalnikom nova strategija dela ne le v šoli, ampak na vseh področjih našega življenja.

TEMELJNA IZHODIŠČA ZA DELO Z RAČUNALNIKOM

V Unescovi študiji Jacquesa Delorsa Učenje, skriti zaklad (1996, str. 58) lahko preberemo ključne misli o učenju v elektronski dobi ali bolje ključna vprašanja, ki se porajajo ob tako naglem razvoju novih tehnologij. Naštejmo nekatera: Katere vsebine bomo izbrali? Kakšno interaktivnost? Kakšno bogatenje kognitivnih dejavnosti? Kakšen odnos med sorodnimi potrebami po informacijah in različnim iskanjem, ki ga terja zgradba omrežij? Katere nove oblike družbenih odnosov? Kakšno novo ravnotežje med vse številnejšimi stiki med ljudmi in vse večjim varovanjem zasebnosti posameznika? Kakšne nove napetosti, ki nastajajo med olajšanim dostopom do tehnologij in izključevanjem, ki ga povzroča njihova uporaba, med nadzorom in svobodo?

Kompleksnost življenja in dela nas prepričuje, da se ni mogoče naučiti vsega, lahko pa se naučiš in usposobiš, kako se učiti in kako reševati probleme. Pri tem pa je informacijsko komunikacijska tehnologija še poseben vzgojno-izobraževalni izziv, ki ponuja konkretne rešitve. (Skulj 1999, str. 6)

Prav tako lahko v prispevku Približevanje slovenske šole skupnim evropskim vrednotam (Kroflič 1999) preberemo kratek povzetek iz danske LIFT (Learning in Future of tehnology) študije, kjer opozarjajo, da človek vse težje predela kopico podatkov, ki jih bruha naša informacijska doba, v smiselne informacije. Za to je treba ljudi usposobiti za iskanje informacij, za vseživljenjsko samostojno učenje, za sposobnost povezovati informacije v smiselne celote, hkrati pa razvijati kritično mišljenje. Te nove naloge pa zahtevajo spremembo učiteljevega položaja v razredu, drugačno organizacijo dela in drugačno didaktično zasnovo pouka.

Razvoj informacijske tehnologije, zmogljivejša strojna oprema in prijaznejša programska oprema ter nova pedagoška spoznanja so odprla pot drugačnemu učenju in poučevanju.

Osrednje vloge nima več tehnologija, ampak jo prevzemajo informacije, njihovo iskanje v različnih virih, prepoznavanje dejstev, ustvarjalno oblikovanje novih informacij in njihova uporaba v življenju.

Uporaba sodobne informacijske tehnologije je zmeraj ponujala možnost drugačnega učenja in poučevanja, npr. izkušenjsko učenje. Rado Wechtersbach v priročniku Pisna predstavitev informacij (1998, str. 13) razmišlja, da do sedaj metode izkušenjskega učenja nismo dovolj izrabili, saj je pretežni del pomembnejših informacij učencem podal izključno učitelj. Računalniki ne morejo prevzeti funkcije učitelja, ampak jo lahko le dopolnjujejo, izboljšujejo, učitelja razbremenjujejo nekaterih opravil, hkrati pa dodatno obremenjujejo, ker zahtevajo drugačen postopek. Učitelj naj ne bo nekritični porabnik tehnike, ampak naj preudarno izbira sredstva, ki bogatijo in izboljšujejo vzgojno-izobraževalni proces. Sama uporaba računalnika še ne zagotavlja uspešnosti izobraževanja. Učitelj mora kot vsako novo uporabljeno tehnologijo prilagoditi učnim aktivnostim in razvojnim zmožnostim svojih učencev.

Strojna in programska oprema

Za podporo uvajanja devetletke Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport v okviru programa

Računalniško opismenjevanje dodatno sofinancira računalniško razredno opremo. V prvem triletju naj bi bil vsak razred opremljen z računalnikom, tiskalnikom, optičnim čitalnikom, digitalnim fotoaparatom in košarico osnovne programske opreme ter didaktično programsko opremo. Po priporočilih naj se v razredih oblikuje nov delovni kotiček – računalniški kotiček. (http://www.mss.edus.si, oktober, 2000)

Pri delu z računalnikom ali v razrednem računalniškem kotičku ali računalniški učilnici naj se uporablja izključno legalna programska oprema, ki se dobi pri pooblaščenih distributerjih.

Ponudba programske opreme je zbrana v Katalogu priporočene programske opreme za izobraževanje, ki je objavljen v okviru Slovenskega izobraževalnega omrežja. (http://www.zrsss.si/katalog)

Pri izboru programske opreme iz osnovne košarice orodij ali izmed druge opreme na tržišču, ki jo bo učitelj uporabil v vzgojno-izobraževalnem procesu, je pomembno, da upošteva predvsem: primernost programske opreme razvojni in starostni stopnji otrok in mladostnikov, vsebinsko povezanost programske opreme s predmetnim področjem oziroma, pridobivanjem, treningom določenih sposobnosti, spretnosti, znanj ali ciljev, ki jih želi učitelj doseči in zagotovo so pomembne, možnosti prilagajanja različnim potrebam otrok in mladostnikov … (Končar 1999)

U Š N I K

Vplivi računalnika na naše telo in ergonomske zahteve

Ob delu z računalnikom se moramo zamisliti tudi o učinkih le-tega na zdravstveni in ekološki vidik uporabnikov. Svetovna zdravstvena organizacija je v svojih študijah že večkrat opozorila, da vsakdanje sedenje pred računalnikom načenja zdravje ljudi. Doma in v šolah pa je še veliko drugih naprav priključenih na električno omrežje in vse te naprave so tudi izvor biološko škodljivega sevanja. (Krajšek 2001, str. 12)

Delo z računalnikom je povezano z obremenitvijo vida (utrujene in rdeče oči, zamegljen vid …), zlasti če imamo v računalnici slabše monitorje. Slab monitor pa lahko tudi zelo neugodno vpliva na počutje in povzroča glavobole. Predolgo sedenje in neustrezno delovno mesto pa vplivata na slabo držo. (Florjančič 1996, str. 16)

Tudi naša raziskovalca ergonomije dela z računalnikom (Čufar in Žepič 2000, str. 170) ugotavljata, da po 20–30-minutnem delu nastanejo v računalniški učilnici pri učencih spremembe, ki povečano povzročajo utrujenost in zmanjšano koncentracijo.

Zato je organizacija in urejenost računalniškega kotička in računalniških učilnic zelo pomembna iz pedagoškega, zdravstvenega in ekološkega vidika.

Kako torej urediti računalniško učilnico, v kateri se dnevno zamenja več razredov z različno starimi učenci, poleg tega pa še upoštevati pedagoške, zdravstvene, tehniške in varnostne zahteve?

Na počutje odločilno vpliva velikost prostora. Utesnjenost in zmanjšana možnost gibanja povzročata neprijetno počutje. Razporeditev pohištva mora dovoljevati učitelju nemoten dostop do slehernega učenca, učencem pa omogočati tudi pogled na centralni zaslon. (Florjančič 1996, str. 14)

Strokovnjaki priporočajo naravno in umetno svetlobo. Če se le da, naj bodo okna obrnjena proti severu in v prostor naj ne pada direktna sončna svetloba. Pomembna je vrsta, moč in usmerjenost svetlobe, saj premočna osvetlitev otežuje vidno zaznavanje in povečuje bleščanje, pri premajhni osvetlitvi pa se zmanjša vidna ostrina.

Pomen upoštevanja zdravstvenih zahtev v računalniških učilnicah in računalniških kotičkih je veliko večji kot le omogočanje učencem zdravo bivanje v šoli. Istočasno učencem privzgojimo pravilen vedenjski vzorec za delo z računalnikom. (Krajšek, 2001, str. 12)

N O V O S T

IZOBRAŽEVANJE UČITELJEV IN VZGOJITELJIC ZA DELO Z RAČUNALNIKOM

Spreminjanje učenja in poučevanja ni končano z nabavo in namestitvijo tehničnih in drugih pripomočkov, takrat se najpomembnejše šele začenja, učitelje in učence je treba usposobiti za življenje z novo tehnologijo. (Wechtersbach 1999, str. 6)

Hiter tehnološki razvoj zahteva, da učitelji neprestano dopolnjujejo in osvežujejo svoje znanje. Glavni namen izobraževanja učiteljev z vidika učnega sistema je sprememba njihovega odnosa in pristopa k predmetu in obenem obogatitev njihovega znanja in spretnosti.

Domači in tuji strokovnjaki so si enotnega mnenja, da je sprememba njihovega odnosa in pristopa k predmetu in obenem obogatitev njihovega znanja in spretnosti dolgotrajen in naporen proces, ki se ne konča s sprejemom novega učnega načrta ali novega postopka v poučevanju. Ugotovili so, da je potrebno najmanj tri do štiri leta, preden učitelji bistveno spremenijo svoj način poučevanja.

Novi učni programi in priporočila o uporabi računalnika na razredni stopnji (organizacija računalniškega kotička) in s tem povezana strokovna odgovornost in avtonomnost učiteljev, ko skušajo najti nove načine dela, uporabljati aktivne učne oblike in metode dela, so nas pripeljali pred zahtevno in odgovorno delo: sistematično uvajanje računalnika na razredni stopnji. S tem povezano pa so se pojavila vprašanja o strokovni in didaktični usposobljenosti

učiteljev, organizaciji prostora, timskem delu v prvem razredu, kvaliteti in ustreznosti didaktičnih programov…

Pedagoški svetovalci prvega triletja Zavoda RS za šolstvo smo s člani računalniškega opismenjevanja napravili operativni nacrt izobraževanja učiteljic in vzgojiteljic (shema 1). Postavili smo si naslednje operativne cilje seminarja:

- usposobiti učitelje in vzgojiteljice za delo z računalnikom,
- prikazati in poiskati didaktične poti za uporabo računalniških programov,
- redno uporabljati strojno in programsko opremo za učenje in poučevanje. (Delovno gradivo za seminar, 1999)

Shema 1: Vsebinski in fazni načrt izobraževanja

Faza	Na ravni Zavoda RS za šolstvo	Na ravni šole
Načrtovanje	– delovno srečanje svetovalcev prvega triletja Zavoda RS za šolstvo in predstavnikov skupine računalniškega opismenjevanja ter računalniškega centra Miška d.o.o.	– prijava na razpis Ministrstva za šolstvo, znanost in šport za sofinanciranje računalniške strojne in programske opreme
Prvi korak	– priprava izobraževanj za učitelje in vzgojitelje – priprava programa seminarja z naslovom Didaktični računalniški programi na razredni stopnji in priprava delovnega gradiva – pridobivanje soglasij učiteljev multiplikatorjev	– odkrivanje izobraževalnih potreb učiteljev in vzgojiteljev – izobraževanja za osnovna znanja iz računalništva (Word, Power Point, Internet)
Evalvacija: Priprava, pregled in dopolnitve seminarskega gradiva. Pridobivanje soglasij učiteljev multiplikatorjev.		
Drugi korak	– izobraževanje multiplikatorjev	– organizacija prostora: oprema računalniškega kotička v učilnici
Evalvacija: Pregled ocen po izvedbi seminarja za učitelje multiplikatorje. Priprava gradiva za udeležence na seminarjih. Pogovori z učitelji ob nabavi in namestitvi računalniške opreme. Zbiranje prijav na razpisane seminarje.		
Tretji korak	– izvajanje seminarjev – po dva dni strnjeno, tretji dan pa je bil namenjen za poročanje in predstavitve seminarskih nalog	– udeležba na seminarjih – praktični preizkus izbranega računalniškega programa v razredu (seminarska naloga)
Evalvacija: Predstavitve seminarskih nalog. Pogovor z učitelji in vzgojitelji o osebni refleksiji in rezultatih ob delu, mnenju in občutkih učencev pri delu z računalnikom. Analize izpolnjenih vprašalnikov po izvedbi seminarja.		

RAZISKAVA

Namen

Želeli sva ugotoviti stanje uporabe računalnika v prvih razredih devetletke pred izvajanjem računalniških izobra-ževanj na seminarjih Didaktični računalniški programi na razredni stopnji in stanje uporabe po opravljenih seminarjih. Ugotavljali sva stanje osebne (učiteljeve) uporabe računalnika in stanje uporabe računalnika pri delu z učenci.

Vzorec

V raziskavo sva vključili vse učitelje (20) in vzgojiteljice (9) v prvem razredu devetletke v šolskem letu 1999/2000 (to je bilo tudi prvo leto poskusnega uvajanja novega programa devetletne osnovne šole) v dveh organizacijskih enotah Zavoda RS za šolstvo, in sicer Slovenj Gradec in Murska Sobota. Sodelovalo je 17 učiteljic, 3 učitelji in 9 vzgojiteljic. Vse strokovne delavce, ki so poučevali v prvem razredu, sva imenovali učitelji (tudi učiteljice in vzgojiteljice).

Merski instrumenti

Uporabili sva dva vprašalnika za učitelje, prvega sva uporabili pred izvedbo seminarjev, drugega pa po uspešno opravljenih seminarjih.

Rezultati in interpretacija

Izpolnjene vprašalnike je vrnilo vseh 29 učiteljev.

Pred izvedbo seminarja je računalnik pri svojem delu uporabljalo 19 udeležencev, po seminarju pa vseh 29.

Po seminarju se je povečala osebna uporabe računalnika. Ni več učitelja, ki ga ne bi uporabljal.

Pred seminarjem je velika večina učiteljev delala v Wordu (21), 6 učiteljev v Slikarju, internetu in ravno toliko v različnih didaktičnih računalniških programih.

Po seminarju pa se je število uporabnikov po posameznih programskih orodjih povečalo, tako da jih

26 dela v Wordu in ravno toliko se jih je preizkusilo z didaktičnimi računalniškimi programi, 8 jih dela v Slikarju in Iinternetu, po 2 učitelja navajata še uporabo programov Corell Draw in Excel. Največ se je uporaba dvignila pri Didaktičnih računalniških programih.

Ugotavljava, da so učitelji pred seminarjem najpogosteje vključevali računalnik v pouk pri ponavljanju in utrjevanju snovi (20), v 6 primerih pri motivaciji, 3 pri obravnavi nove snovi in nihče še ni uporabil računalnika za preverjanje znanja.

Po seminarju pa uporablja računalnik zlasti za ponavljanje in utrjevanje 14 učiteljev, 3 v fazi motivacije, 7 pri obravnavi nove snovi in 5 pri preverjanju znanja.

Ugotavljava, da se je povečala uporaba pri obravnavi nove snovi in pri preverjanju znanja.

Rezultati uporabe didaktičnih računalniških programov pred seminarjem so bili naslednji:

Miškino malo šolo računalništva je uporabljalo 14 učiteljev, Stavnico 8, Opazujem povezujem 8, Almo 6, Znalčka v prometu 5, Žoge 5, učenci iz dvojezične osnovne šole pa še program Madžarska abeceda (1).

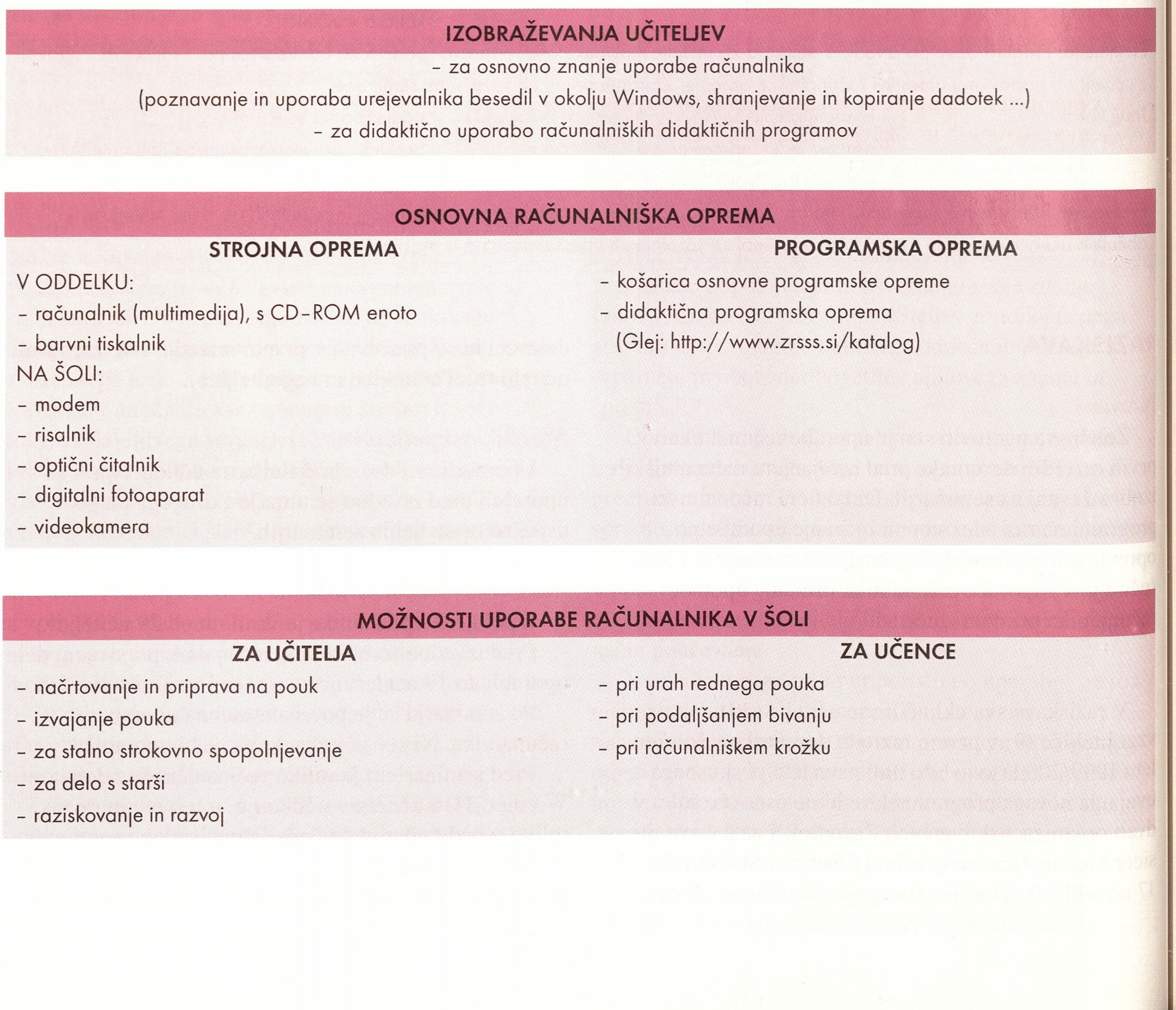
Po seminarju pa so rezultati naslednji: Miškino malo šolo jih uporablja 26, Opazujem povezujem 23, Žoge 19, Stavnico 17, Vrt 7, Miška praznuje 19, Mali radovednež 21, Raziskujem promet 5, Znalček v prometu 5, Alma 25 in Madžarsko abecedo 3.

Z izobraževanji smo dosegli naš temeljni cilj, da smo didaktične računalniške programe približali učiteljem, ki so jih strokovno vključili v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega procesa.

SKLEP

Navedene izide analize vprašalnikov sva povezali v shemo, ki nam lahko služi kot opomnik, na kaj biti pozoren pri uvajanju dela z računalnikom na razredni stopnji.

Shema 2: Povzetek pomembnih elementov za uspešno uvajanje računalnika v šolo



NAČRTOVANJE DELA Z RAČUNALNIKOM

KAJ UPOŠTEVAMO	KAJ DOSEŽEMO
– cilje pouka	– uresničitev ciljev novih učnih načrtov
	– dosegamo cilje, ki jih drugače ne bi mogli
– razvojne možnosti učencev in njihovo predznanje	– večja motivacija za delo
	– sodelovalno učenje
– ustreznost didaktičnih programov	– vsebinsko in metodično ustreznost, didaktično-metodična navodila za uporabo programa

VKLJUČENOST RAČUNALNIKA V FAZE POUKA

FAZE	POGOSTOST UPORABE RAČUNALNIKA
– Motivacija	– pogosta uporaba
– Ponavljanje in utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje	– najpogosteje uporabljen
– Obravnava nove snovi	– bolj redka uporaba
– Preverjanje znanja	– prvi začetki

Če povzameva shemo 2, naj bo uvajanje računalnika v šole povezano z izobraževanjem učiteljev. Rezultati raziskave to potrjujejo, saj po opravljenih seminarjih vsi učitelji pri svojem delu in poučevanju uporabljajo računalnik. Razveseljivo pa je, da so računalnik začeli uporabljati tudi v sami fazi obravnave nove učne snovi ter pri preverjanju znanja in ne samo v fazi utrjevanja in ponavljanja, kot se je pokazalo pred izobraževanjem. Učitelji so povečali uporabo didaktičnih računalniških programov, ki so jih vključili v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo vzgojno-izobraževalnega dela.

LITERATURA

Bela knjiga. (1995). Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Cerar, M. in sodelavci. (1990). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. Radovljica. Didakta.

Delors, J. (1996). Učenje skriti zaklad. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport.

Florjančič, F. (1996). Kako učence osnovne šole vpeljati v delo z računalnikom. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Končar, M. in Rabič, N. (1999). Računalnik v vzgoji in izobraževanju otrok s posebnimi potrebami. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Sagadin, J. (1993). Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Wechtersbach, R. (1998). Pisna predstavitev informacij. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Wechtersbach, R. (1999). Pogumno v računalništvo 1. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

Mori, I. in Smolko, M. (1999). Sodobni pristopi bogatijo tradicionalni pouk – Priročnik za obravnavo tematskega sklopa Vrt, Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Cenčič, M. (1991). Učitelj raziskovalec svojega razreda. Vzgoja in izobraževanje, št. 5, str. 20–30.

Cenčič, M. (2000). Preučevanja poučevanja pismenosti. Sodobna pedagogika, št. 2, str. 38–51, Ljubljana.

Krajšek, A. (2001). Prisluhniti otrokovemu zdravju. Šolski razgledi, št. 2.

Kroflič, R. (1999). Približevanje slovenske šole skupnim evropskim vrednotam. Anthropos, št. 4-6.

Čufar, M. in Žepič, M. (2000). Neugodni vplivi računalnika na naše telo – samopoškodba. V: Zbornik Mednarodna izobraževalna računalniška konferenca MIRK 2000. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Wechtersbach,R. (1996). Računalnik v razredu. V: Zbornik posveta: Kakovost preduniverzitetnega izobraževanja. Maribor. Zavod RS za šolstvo.

Delovno gradivo za seminar Didaktični programi na razredni stopnji. (2000). Ljubljana. Program Računalniško opismenjevanje in Zavod RS za šolstvo.

http://www.zrsss.si/katalog, december, 2000, Zavod RS za šolstvo.

http://www.mss.edus.si, oktober, 2000, Ministrstvo za šolstvo in šport.

DEVETLETKA KOT MAVRICA ...

Ni je brez sonca in dežja. Do tega spoznanja smo prišli po treh mesecih dela v prvem razredu devetletne osnovne šole. Letos smo namreč prvič sprejeli v šolo šestletne otroke. Poročila in informacije tistih, ki že eno ali dve leti poučujejo v devetletki, so bila zelo navdušujoča, realnost, s katero smo se srečali, pa nas je malo presenetila. Danes, ko smo tudi mi že lahko navdušeni, njihovo navdušenje razumemo, toda začetki so bili zelo hudi.

Učitelji, vzgojitelji in učitelji v podaljšanem bivanju smo se najprej morali začutiti v timu. Predhodno smo se dobivali na sestankih, na katerih smo se pripravljali na delo v razredu (letne delovne priprave, dnevi dejavnosti, razvojne značilnosti šestletnega otroka, izbira didaktičnih gradiv, igrač in učbenikov, organizacija timskega dela ...). Bili smo povabljeni na vzorne nastope, ki pa niso mogli pokazati resničnega napora, ki ga učitelj in vzgojitelj vlagata v delo v razredu in tudi v samo pripravo nanj. Lahko je biti opazovalec oz. opazovalka, ko pa se znajdeš v situaciji, ko imaš v razredu 22 otrok in s tem 22 različnih interesov in zahtev, ko nimaš odmora, ko se ti zgodijo situacije, na katere te ni prej nihče opozoril ali za katere (navidezno) velja, da v šoli sploh ne obstajajo (lulanje, zavezovanje čevljev, brisanje nosov, iskanje nahrbtnikov, jokanje, druge drobne otroške težave), skratka vse, kar zahteva celo osebo (srečo moraš imeti, da je v tistem času navzoča tudi vzgojiteljica – ali obratno, ki se lahko posveti drugim otrokom; vzgojiteljica pa je v enem oddelku navzoča le dve uri na dan!), takrat se vprašaš, zakaj ti ni nihče povedal, da je v prvih dveh mesecih najtežje. Da so zgoraj navedene 'malenkosti' skoraj edini cilji, ki jih s pogovori, drobnimi zvijačami, le redko s pomočjo iger in pravljic, dosegamo, in da šele kasneje, ko to uvajalno obdobje mine, začnemo stremeti k ciljem, ki so zapisani v letnem načrtu. Cilje pa je možno dosegati z različnimi pristopi. Nekateri se dobro zavedamo, da imamo pred seboj šestletnike in ne zrelejše sedemletnike, ki smo jih imeli pred seboj prejšnja leta (ali celo starejše učence in učenke!), in da ti otroci potrebujejo igro, gibanje, čas in strpnost, ne pa gore učbenikov in zvezkov.

Trudimo se, da bi prisluhnili otrokovim potrebam in željam, hkrati pa pripravili dejavnosti, ki bodo vodile k usvajanju ciljev, ki so zapisani v učnih načrtih. Na uro se predhodno pripravimo, zgodi pa se, da se že v jutranjem krogu dan začne popolnoma drugače. Nepričakovane situacije zahtevajo od nas veliko fleksibilnosti in iznajdljivosti. Več tudi zato, ker so drugačne, kot smo jih bili do sedaj vajeni v osemletki. Obremenjeni smo s cilji, ki jih moramo doseči in so zapisani na splošno, posebnosti skupine pa niso upoštevane, saj ne morejo biti. Občutek neznanega nas dela negotove, postanemo storilnostno naravnani. Tu začutimo prednost timskega dela. V določeni situaciji vzgojitelj bistveno pripomore k rešitvi s svojim vedenjem in poznavanjem šestletnikov.

In ko govorimo o timskem delu: tudi učitelj in vzgojitelj potrebujeta uvajalno obdobje! Za nas velja, da smo se hitro ujeli, da dejavnosti načrtujemo skupaj in je včasih dovolj le pogled z očmi, pa vemo, kaj kdo želi ali misli. Težko si predstavljam sebe v timu, v katerem bi se morala neprestano podrejati, misliti tako, kot bi drugi želeli ali biti zgolj pasivna pomočnica. Učitelj in vzgojitelj sta enakopravna, v praksi pa to drži le, če je izoblikovan dober tim (član tima mora biti pripravljen sprejeti dobronamerno kritiko, drugačno mišljenje, znati mora sprejemati pobude drugega in jih tudi upoštevati, hkrati pa jih sam prispevati). Tim mora ozavestiti tudi starše. Ti se morajo obračati tako na učitelja kot na vzgojitelja, saj oba sodelujeta v učno-vzgojnem procesu. Najbrž je odveč govoriti o tem, da je tudi učitelju težko sestopiti s pozicije edinega, ki vodi, odloča, je odgovoren ... za komunikacijo s starši in drugo. Na srečo so starši včasih tu hitrejši.

Ko se srečujemo v širših timih, nam predavatelji podajajo poročila, v katerih ni sledu o ovirah, na katere učitelji v vsakdanjem delu naletimo. Želimo si več posvetov, na katerih bi se pogovarjali o ustreznosti učbenikov, o didaktičnih gradivih, ki se obnesejo (in jih naredimo sami), o organizaciji pouka (časovna, vsebinska). Pripravljenih predavanj si na 'posvetih' ne želimo, razen če posegajo v prakso in predlagajo rešitve resničnih situacij. Drobne, inovativne ideje, preizkušene v praksi, bi hkrati radi prenašali in slišali, navsezadnje tudi slišali mnenje ...

Tako. Če so bili prvi trije meseci bolj deževni, pa je očitno nekje vmes posijalo tudi sonce. Nastala je mavrica, ki je tako pisanih barv, da se lahko vsak otrok najde v njej. Tisti, ki je lahko pri določeni dejavnosti le deset minut, tisti, ki še ne zna držati svinčnika, tisti, ki joka, če kaj izgubi, tisti, ki že kaj prebere, tisti, ki neprestano išče pozornost na 'zanimive' načine, tisti, ki se v jutranjem krogu dobro počuti in sodeluje, tisti, ki ... Mavrica žari, ker smo otrokom dovolili in pomagali iskati 'njihovo barvo' in v to iskanje vključili tudi starše. Številna srečanja z njimi, pa naj bodo to vsakdanji jutranji pozdravi in pogovori, mesečne pogovorne ure, roditeljski sestanki, kostanjev piknik itn., vse to nam je pomagalo pregnati dež.

Kljub težkemu uvajalnemu obdobju smo verjeli v devetletko, ki bo prijazna otrokom, staršem in učiteljem. Že v tem obdobju lahko rečemo, da nam je uspelo. Starši so roditeljski sestanek končali z besedami: »Vi ne učite samo (v devetletki), vi ste v njej!«

Natalija Rožnik
Osnovna šola Ledina v Ljubljani

Mag. Sonja Zajc

Zavod RS za šolstvo

DEVETLETKA V DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Na šolah, ki so prve začele uvajati devetletke v prvem triletju, bodo v naslednjem šolskem letu izvajal nove programe v četrtem razredu. Priprave na uvajanje že potekajo, zato je pomembno, da izpostavimo tehtne novosti, ki jih prinaša devetletka v drugem triletju.

1. V četrtem razredu se fleksibilna diferenciacija uvede v zadnjem ocenjevalnem obdobju.V 4., 5., 6. in 7. razredu se pri slovenskem oziroma italijanskem jeziku v šolah z italijanskim učnim jezikom oziroma madžarskem jeziku kot prvem jeziku v dvojezčnih šolah, tujem jeziku in matematiki izvaja fleksibilna diferenciacija. V navedenih razredih se fleksibilna diferenciacija izvaja najmanj pri enem in največ pri treh predmetih. Skupno število ur predmeta, ki se izvajajo v učnih skupinah, ne sme preseči četrtine letnega števila ur tega predmeta.
2. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se znanje učencev med šolskim letom ocenjuje z opisnimi in številčnimi ocenami, na koncu pouka v šolskem letu pa s številčnimi ocenami. Pri tem učitelj oceni, koliko učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in upošteva ocene, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom.
3. Znanje učencev se pri vsakem predmetu oceni najmanj dvakrat v ocenjevalnem obdobju, pri čemer ne smejo biti vse ocene pridobljene na podlagi pisnih izdelkov. Ocenjevanje znanja je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja.
4. S preverjanjem znanja se zbirajo informacije o tem, kako učenec razume učne vsebine. Učitelj uporablja različne načine preverjanja glede na učne vsebine in razred. Učiteljevi zapisi, pridobljeni pri preverjanju znanja, se ne smejo spremenitii v ocene.
5. Učenci v četrtem razredu se začnejo, podobno kot v drugih evropskih državah, učiti tuji jezik in sicer dve uri na teden.
6. V četrtem razredu poučuje učitelj razrednega pouka, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot dva predmeta, v petem razredu učitelj razrednega pouka, tuji jezik in vzgojne predmete pa tudi predmetni učitelj, vendar ne več kot tri predmete, v šestem razredu učitelj predmetnega pouka, lahko pa tudi učitelj razrednega pouka.

Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je sprejel nove učne načrte za drugo vzgojno-izobraževalno obdobje, ki upoštevajo razvojno stopnjo učencev in način učenja. V novih učnih načrtih so vgrajene sodobne učne metode in oblike poučevanja, tako da bi bil pouk bolj raznolik in zanimiv. Učni načrti so pripravljeni tako, da ostaja učiteljem in učencem dovolj časa za ponavljanje in utrjevanje snovi in za pogovore ter vzpostavljanje kakovostnih medsebojnih odnosov med učiteljem in učenci.

V nadaljevanju predstavljamo bistvene značilnosti učnih načrtov za drugo triletje. Za predmeta naravoslovje in tehnika v četrtem in petem razredu ter družbo v četrtem in petem razredu sta učna načrta predstavljena ločeno.

SLOVENŠČINA

V drugem triletju je pouku slovenščine namenjenih 525 ur pouka.To je po 175 ur na leto v četrtem, petem in šestem razredu.

Učenci tvorijo (govorijo in pišejo), sprejemajo (poslušajo, berejo) in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalnim in spoznavnim/domišljijskim zmožnostim, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila.

Delu z neumetnostnim besedilom je namenjenih 60 % ur predmeta in delu z umetnostnim besedilom 40 % ur. Ker se neumetnostna besedila sestavljajo, sprejemajo in razčlenjujejo drugače kot umetnostna, so cilji pri obravnavi neumetnostnih in umetnostnih besedil navedeni ločeno.

V drugem triletju učenci poglabljajo pozitivno čustveno in razumsko razmerje do slovenskega jezika iz prvega triletja. Utrjujejo svoje znanje književnega jezika (zbornega in pogovornega) in si prizadevajo govoriti knjižno v ustreznih govornih položajih.

Učitelj si prizadeva, da so učenci motivirani za vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje in govorjenje ter branje in pisanje). Učenci se zavedajo, da je govorjenje in pisanje medosebna dejavnost, pri kateri je treba upoštevati sogovorca in upoštevati govorni položaj.

Izhodišče pouka pri predmetu slovenščina je besedilo, ki je lahko umetnostno ali neumetnostno.

Pri obravnavi neumetnostnih besedil so enako zastopane in enako pomembne vse štiri sporazumevalne dejavnosti, pri delu v šoli zlasti poslušanje in govorjenje (sodelovalno učenje), deloma tudi branje kot izhodišče za ustno pomensko, pragmatično, vrednotenjsko in besedno-slovnično razčlenjevanje besedil.

Pri domačem delu naj prevladujeta branje in pisanje (z dejavnostmi pred pisanjem osnutka, med pisanjem in po njem, s prepisovanjem popravljenega besedila) in tudi kot priprava na govorni nastop.

Obravnava umetnostnih besedil tudi v drugem obdobju temelji na komunikacijskem modelu književne vzgoje.

Na stopnji poglabljanja doživetja govorno in pisno, s pomočjo risbe ali dramatizacije, poustvarjajo učenci literarno besedilo, ustvarjajo svoje, književnemu besedilu analogne domišljijske svetove ali nadgrajujejo tistega, s katerim so se srečali ob branju besedila. Omeniti je še treba, da pisanje in govorjenje nista cilj književnega pouka, temveč metodi (sredstvi), ki naj podpirata literarnoestetsko doživetje in ga poglabljata.

Posebno skrbno oblikujemo v drugem obdobju srečanje s poezijo, saj se sicer utegne zgoditi, da se interes zanjo utopi v učenčevi za to obdobje značilni usmerjenosti v napeto zgodbo.

V drugem triletju je predvidena fleksibilna diferenciacija, to je prepletanje temeljnega in nivojskega pouka in zapisani cilji v učnem načrtu pomenijo temeljno raven.

LIKOVNA VZGOJA

V četrtem in petem razredu je v posameznem razredu po 70 ur likovne vzgoje in 35 ur v šestem razredu. Temeljna dejavnost predmeta temelji na odkrivanju učenčeve ustvarjalnosti. Predstavlja nadaljevanje in usmerjanje spontanega otroškega likovnega raziskovanja sveta, odkrivanje posebnosti likovnega izražanja in njeno nadgrajevanje ter poglabljanje posluha za likovna dela umetnikov kakor tudi uporabnih predmetov ter likovne problematike v okolju.

Pouk likovne vzgoje učenca pripravlja za sodelovanje v kulturnem življenju ožjega in širšega okolja in razumevanja sodobne vizualne komunikacije. Z učiteljevo pomočjo pri teoretičnem in praktičnem delu učenec razvija zmožnost zaznavanja, likovnega mišljenja, emocije in motorične spretnosti, vizualnega spomina ter domišljije. Učenci se seznanjajo z različnimi likovnimi izrazili in se usposabljajo za njihovo samostojno uporabo.

Pri načrtovanju likovnih nalog za učence učitelj išče korelacije z drugimi predmetnimi področji. Učitelj naj učencem omogoči rešiti likovno nalogo na ustvarjalen, samosvoj likovni način, primeren psihofizičnim zmožnostim in individualnemu načinu izražanja.

GLASBENA VZGOJA

Glasbena vzgoja se v drugem triletju izvaja v enotah. Določa jih urni fond, ki je v primerjavi s prvim triletjem manjši, saj je v četrtem in petem razredu 1,5 ure na teden in v šestem razredu le 1 ura na teden.

Glede na višjo raven glasbenih zmožnosti učencev ter zahtevnosti glasbenih dejavnosti in vsebin se pričakuje od učitelja nadvse premišljeno pripravo in izpeljavo enot z uporabo aktivnih oblik in metod dela.

Ciljno zastavljen učni načrt nakazuje poleg dejavnosti in razvojnih dosežkov temeljne vrste glasbenih didaktičnih vsebin, ki so med seboj povezane.

Učitelj določi glede na vrsto vsebin pevski in instrumentalni program, ki ga izpeljuje v kombinaciji metode imitacije ter dela z glasbenimi zapisi. Upošteva načelo individualizacije ter vključuje učence v petje in instrumentalno igro. Glede na didaktične vsebine izbira učitelj skladbe za poslušanje in ob zaključni povratni informaciji obogati delo z različnimi in za učence zanimivimi dejavnostmi. Učitelj naj spodbuja ustvarjalno izražanje ob glasbi, ki ga povezuje z likovno, besedno ali gibalno plesno dejavnostjo.

V drugem triletju učitelj podaja učencem bistvene teoretične pojme, zakonitosti in informacije o glasbeni kulturi le ob glasbenih izkušnjah. Pri tem je pozoren, da ne preide v teoriziranje in verbalne razlage.

V tem obdobju splošne glasbene vzgoje se razvija tudi učenčeva sposobnost analitične zaznave med tonskimi odnosi, trajanji in višinami, kar vpliva na kakovostno raven njegovega ritmičnega, melodičnega in harmonskega posluha.

ŠPORTNA VZGOJA

V drugem obdobju so športni vzgoji v predmetniku namenjene tri ure na teden, pet športnih dni v vsakem razredu in letna ter zimska šola v naravi. Posamezne športe lahko učenci poglabljajo tudi v interesnih dejavnostih in drugih oblikah razširjenega programa.

V drugem obdobju učenci usvojijo določen obseg temeljnih športnih znanj s področja atletike, gimnastike, plesa in športnih iger. Vsi učenci naj se naučijo plavati.

Učitelj daje velik poudarek ustrezni izbiri vsebin, zda bi optimalno razvija gibalne sposobnosti ter usvojil številna in raznovrstna nova športna znanja. Tudi v drugem obdobju igra še vedno ostaja kot nujni del vsake vadbene ure. Učitelj naj v posamezne dele učne ure vključuje tudi glasbo, spodbuja gibalno izražanje, imitiranje in ustvarjalnost ter uporablja številne in raznovrstne pripomočke.

Učni načrt je osnova za učiteljevo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela. Pri tem naj upošteva posebnosti šole in učencev, ki jih poučuje. Cilji v učnem načrtu so razčlenjeni v štiri skupine, ki opredeljujejo, katere gibalne sposobnosti naj si učenci razvijajo, katera praktična in teoretična znanja naj pridobijo ter kakšna stališča, navade in načine ravnanja naj si oblikujejo.

Program športne vzgoje v drugem obdobju naj ne bo usmerjen le storilnostno, temveč tudi že k razumskemu dojemanju športa kot pomembne vrednote zdravega življenja.

MATEMATIKA

Predmetnik opredeli v četrtem razredu 5 ur matematike tedensko in v petem ter šestem razredu 4 ure na teden.

Učni načrt je razdeljen na posamezne teme, kot so: geometrija in merjenje, aritmetika in algebra ter obdelava podatkov. Obseg ur po sklopih je v posameznih razredih različen in le orientacijski. V petem razredu je dodana še tema logika in jezik v obsegu 8 ur. V učnem načrtu so opredeljene tudi nerazporejene ure, ki so lahko namenjene ponavljanju in utrjevanju znanja.

Cilji se pri temah iz razreda v razred bogatijo in zahtevnost nalog se povečuje.

Obdelava podatkov ni več nova matematična vsebina. V četrtem razredu je pri tem sklopu predvsem ponovitev in utrditev ciljev iz prvega triletja, v petem razredu učenec že zna poiskati podatke v preprosti preglednici, vpisati podatke ter razbrati podatke iz diagrama.

Učenec ob koncu drugega obdobja zanesljivo uporablja računske operacije v množici naravnih števil do milijon. Enačbe rešuje s premislekom, z diagramom in s preglednico. Učni načrt predpisuje poznavanje preprostih geometrijskih transformacij, geometrijskih oblik in merjenja.

V učnem načrtu so zapisani tudi temeljni standardi znanja drugega obdobja in potrebna didaktična sredstva. Za vsak razred so opredeljeni minimalni in temeljni standardi znanja.

Predstavljene glavne značilnosti učnih načrtov so le okvir sprememb, ki jih bomo morali sprejeti in izvajati.

Učiteljevo temeljito poznavanje vseh učnih načrtov v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju bo prvi pogoj za načrtovanje, oblikovanje letne in sprotne priprave na pouk. Na realizacijo ciljev in izbiro ustreznih vsebin pa bo vplivala njegova strokovna usposobljenost in fleksibilnost pri izbiri didaktično metodičnih postopkih.

VIRI

Učni načrt Slovenščina, MŠŠ, 1998
Učni načrt Matematika, MŠŠ, 1998
Učni načrt Likovna vzgoja, MŠŠ, 2001
Učni načrt Glasbena vzgoja, MŠŠ, 1998
Učni načrt Športna vzgoja, MŠŠ, 1998
Predmetnik devetletne OŠ, 1998

Mag. Meta Budnar

Zavod RS za šolstvo

DRUŽBA V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Predmetnik devetletne osnovne šole predvideva 175 ur družbe, in sicer v četrtem razredu po dve uri na teden (70 ur), v petem razredu pa po tri ure na teden (105 ur).

Družba je interdisciplinarni predmet z vsebinami in cilji različnih strok in področij, kot na primer geografije, sociologije, zgodovine, etnologije, psihologije, ekonomije, politike, etike, estetike idr.

Pri družbi gre za nadgradnjo in razširitev ciljev, vsebin in dejavnosti, ki jih učenci spoznavajo v prvih treh razredih pri predmetu spoznavanje okolja. Nadgradnja spoznanj, pridobljenih pri predmetu družba, pa se nadaljuje pri zgodovini in zemljepisu, državljanski vzgoji, etiki in družbi.

UVODNJE

NAMEN IN POUDAREK PREDMETA

S predmetom družba želimo ustvariti učno okolje, v katerem bodo učenci pridobili taka znanja o okolju, razumevanje interakcij in soodvisnosti sestavin ter vrednote, spretnosti in stališča, ki jim bodo pomagala pri uporabi spoznanj in pri smotrnem odločanju in ravnanju tako v socialnem in naravnem kot v kulturnem okolju. Cilji pri predmetu družba se med seboj prepletajo in zajemajo kognitivno, socialno, emocionalno, motivacijsko, estetsko in moralno-etično področje.

Poudarek predmeta je na spoznavanju razmerja med posameznikom, družbo in okoljem. Gre za procesno izkustveno doživljanje in vrednotenje okolja, pri čemer mislimo na fizično, socialno, emocionalno, kulturno, zgodovinsko in naravno, torej okolje v vseh njegovih sestavinah, medsebojnih interakcijah in soodvisnostih.

Učni načrt predvideva učni proces, ki bo spodbujal učence k aktivnem ravnanju, raziskovanju in razlaganju pojavov, povezav in problemov družbenega, kulturnega in naravnega okolja.

Pri pouku torej ustvarjamo pogoje, v katerih bodo učenci imeli možnosti:

- da pridobijo znanja o svojem kulturnem, družbenem in naravnem okolju v času in prostoru,
- da pridobijo spretnosti in veščine doživljanja, spoznavanja in vrednotenja razmerij med posameznikom, družbo in kulturnim ter naravnim okoljem,
- da oblikujejo stališča in vrednote, se nauče učinkovitih strategij reševanja problemov, kritičnega sprejemanja informacij ter komunikacijskih zmožnosti. Velik poudarek je na uvidenju, ozaveščanju o medsebojni povezanosti in medsebojni interakciji med posameznimi elementi v družbi.

NOVOSTI

Pouk družbe je usmerjen k razvijanju samostojnosti, odgovornosti in načrtnosti in k obvladovanju učinkovitih strategij medsebojnega sodelovanja in reševanja nasprotij. Posebna pozornost pa je namenjena pridobivanju in obvladovanju naslednjih spretnosti:

- komunikacijskih (branje, pisanje, izražanje mnenja, iskanje, pridobivanje, izbiranje, vrednotenje, interpretiranje informacij, soočanje mnenj, poslušanje, ...),
- raziskovalnih (načrtovanje, opazovanje, razvrščanje, anketiranje, napovedovanje, urejanje, prirejanje, štetje, merjenje, izvajanje eksperimentov, uporaba pripomočkov, izdelava poročil, ipd.),
- družbenih, socialnih (prevzemanje odgovornosti, skupinsko delo, razumevanje, sprejemanje in spoštovanje drugačnosti, spoštovanje kulturne in narodne dediščine, skrb za druge ljudi, ...).

Cilji

Cilji predmeta so razdeljeni v tri temeljna področja, ki se prepletajo v različnih tematskih sklopih.

1. Ljudje v prostoru
   Geografski vidik:
   Učenci:
   - spoznavajo geografske teme z vidika medsebojnega vplivanja pokrajine na življenje ljudi in ljudi na spremembo pokrajine,
   - širijo prostorsko orientacijo od domačega kraja, domače pokrajine na Slovenijo, Evropo, svet (informativno),
   - se uvajajo v različne načine spoznavanja in raziskovanja geografskih pojavov in procesov ter v rabo zemljevida.
2. Ljudje v času
   Zgodovinski vidik:
   Učenci:
   - spoznavajo življenje ljudi v preteklosti (zlasti domači pokrajini) in ga primerjajo z današnjim življenjem,

- spoznavajo podobe (primere) iz slovenske kulturne tradicije in si oblikujejo zavest o slovenski državni pripadnosti,
- se znajo orientirati v času s pomočjo časovnega traku,
- razvijajo aktivne oblike dela in raziskujejo preteklost s pomočjo informacijskih virov, dela na terenu in spoznavanja različnih virov (muzejskih predmetov, starih slik, knjižničnega gradiva ipd.).

Etnološki vidik:
Učenci:

- spoznavajo oblike kulture in vsakdanjega načina življenja,
- primerjajo dediščino in sodobnost,
- ugotavljajo razmerja med posameznikom, družino, skupino, družbo ter njihovim naravnim in kulturnim okoljem, gledano skozi dediščino in sodobnost,
- razumevajo svoje neposredno kulturno okolje in ga primerjajo s slovenskim (s svetom),
- upoštevajo različnosti (kulturnega, gmotnega, družbenega in duhovnega) slovenskega etničnega prostora.

3. Ljudje v družbi
Sociološki vidik:
Učenci:

- razvijajo ustvarjalne sposobnosti uporabe lastnih virov (razumskih, čutnih, čustvenih, komunikacijskih) v raziskovanju neposrednega družbenega okolja,
- ugotavljajo in izbirajo dejavnike, ki omogočajo samorazumevanje, prepoznavajo oblike, pomene in povezanosti življenja v družinah, šolah, lokalnih skupnostih ter v globalni družbi,
- spoznajo in razumejo pomen temeljnih človekovih in otrokovih pravic in odgovornosti; razumejo pomen sodelovanja med ljudmi; spoznajo načine in oblike sodelovanja, tekmovanja, nasprotovanj, konfliktov ter reševanja konfliktov,
- spoznajo družbene razlike med ljudmi; razumejo in tehtajo okoliščine, ki vplivajo na družbeno vključenost in izključenost posameznih skupin prebivalstva,
- razumejo in tehtajo (pozitivne in negativne) vplive sodobnega tehniškega in gospodarskega razvoja na kakovost življenja in okolja,
- se zavedo pomena načrtovanja razvoja; usvoje (na primeru) pojem sonaravnega oziroma trajnostnega razvoja.

Didaktična priporočila

Pri predmetu družba so cilji zasnovani kompleksno, za njihovo doseganje pa izhajamo iz učenčevega predznanja, sposobnosti in interesov. Poudarek je na osebnem doživljanju in osebnih izkušnjah učencev. Učenci naj bi izkušenjsko, ob aktivnem ravnanju, raziskovanju in razlaganju pojavov, povezav in problemov pridobivali uporabna znanja, ki bi pripomogla k samostojnemu in odgovornemu soočanju in kritičnemu razsojanju o problemih v družbenem in naravnem okolju. Zato naj pouk družbe temelji na vsakodnevnih, resničnih in iz neposrednega osebnega in družbenega okolja izhajajočih vprašanj učencev.
Pomembno je, da:

- probleme obravnavamo celostno, interdisciplinarno v vsej njihovi interaktivnosti,
- usmerjamo k prepoznavanju povezav in odnosov,
- usmerjamo k načrtovanju akcij v neposrednem okolju in spodbujamo analiziranje načrtovanja in izvedbe,
- usmerjamo k soočanju različnih stališč, analiziranju dilem in oblikovanju vrednot, vrednostnega sistema,
- usmerjamo k pridobivanju različnih spretnosti, strategij učenja in mišljenja.

Učne oblike in metode

Primerne so različne učne oblike od individualnega dela, dela v parih, skupinah. Poudarek je na pouku, v katerem učenec aktivno išče, preizkuša, sooča, povezuje, razmišlja, konstruira znanja, pomembna za življenje. Naslednje metode so le nekatere od tistih, s katerimi lahko pri pouku družbe, ustvarjamo pogoje za izkustveno učenje, za prehod od količine h kakovosti znanja: projektno učno delo, problemski pouk, terensko delo, sodelovalno učenje, igre in simulacije, razgovor, delo z viri, raziskovalno učenje.

Ob vsem naštetem je izjemnega pomena razredna klima, v kateri se učenci počutijo varne in sprejete, kjer se spoštuje raznolikost in drugačnost, se dopuščajo različna mnenja ter kritičnost in kjer so napake in neznanje izziv za učenje in sodelovanje.

SKLEP

Ob vpeljevanju novega programa predmeta družba se zavedamo, da ne gre le za nov učni načrt, pač pa za pomembne premike v pojmovanju znanja, učenja in poučevanja, ki pa se tičejo tistih, ki bodo pouk izvajali, torej učiteljic in učiteljev. Zato smo člani nekdanje predmetne kurikularne komisije za družbo, ki smo

zasnovali učni načrt, pripravili in izvajamo seminar z naslovom Nov program družbe za devetletno osnovno šolo, s katerim skušamo ustvarjati pogoje, v katerih učitelji izkustveno doživljajo sodobne aktivne metode, se zanje usposabljajo, razmišljajo o svojih videnjih učenja, znanja in poučevanja ter jih soočajo z videnji drugih učiteljev in s pojmovanji sodobnih teorij. S tem skušamo prispevati k uspehu prenove, zavedamo pa se, da je naše delo in sodelovanje le majhen delček v procesu spreminjanja.

LITERATURA

Marentič-Požarnik, B.: Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove, Sodobna pedagogika 3 in 4, FF, Ljubljana, 1998.
Marentič-Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka, DZS, Ljubljana, 2000.
Razdevšek-Pučko, C.: Vpliv kognitivne psihologije na spremembo paradigme preverjanja in ocenjevanja znanja, Psihološka obzorja 4, 1997.
Učni načrt za družbo, MŠZS, 2000.

UVODNIK

Mag. Irena Vodopivec
Zavod RS za šolstvo

NARAVOSLOVJE IN TEHNIKA – NOVI PREDMET

Predmet naravoslovje in tehnika je nov v drugem triletju devetletne osnovne šole in se bo poučeval v četrtem in petem razredu. Učni načrt zanj je pripravila predmetna kurikularna komisija, kateri je predsedoval dr. Janez Ferbar. Ta predmet je višja stopnja predmeta spoznavanje okolja v prvem triletju in se nadaljuje v predmetih naravoslovje, tehnika in tehnologija, gospodinjstvo ter v tretjem triletju v predmetih biologija, kemija fizika.

Smisel in namen predmeta je, da učenci pri pouku naravoslovja in tehnike izkušenjsko doživijo naravo in tehniko, jo spoznavajo, z delom spreminjajo in z različnih stališč vrednotijo posege vanjo. Pojave v naravi, tehnične in tehnološke postopke se uče opazovati, razlagati, napovedovati in vplivati nanje. Uče se preverjati pravilnosti napovedi. Tehnične postopke pa se uče opazovati, opisovati, jih izbirati, načrtovati in preverjati uresničljivost načrtov. Spoznanja in izkušnje o sebi, naravi in tehniki uporabljajo učenci za to, da se vključujejo v okolje in ga premišljeno in odgovorno spreminjajo. Navajajo se skrbeti za svoje telo, zdravje in dobro počutje. Uče se vzdrževati in izboljševati svoje okolje in uporabljati sodobno tehniko in tehnologijo.

Med cilji učnega načrta se prepletajo pojmi (konceptualno oz. vsebinsko znanje) in postopki (proceduralno oz. procesno znanje).

Vsebino predmeta sestavljajo naslednje pojmovne strukture:

- gibanje, shranjevanje in transport teles, snovi, energije in podatkov,
- lastnosti, vrste in spremembe snovi,
- raznolikost in podobnost živega,
- spremembe živega in spremembe v živem svetu,
- izdelava predmetov, pridelava, predelava in obdelava snovi, energije in podatkov,
- skrb za dobro počutje, varnost in zdravje posameznika,
- skrb za okolje in obče dobro.

Postopke pri pouku predmeta naravoslovje in tehnika pa razdelimo na temeljne spoznavne postopke, ki so splošno uporabni, ter na naravoslovne in tehnične postopke, ki so posebnost tega področja. Med temeljne spoznavne postopke sodi opazovanje, opisovanje, razvrščanje, urejanje, merjenje idr. Med naravoslovne postopke sodijo eksperimentiranje, napovedovanje, preizkušanje napovedi in postavljanje hipotez.

K tipičnim tehničnim postopkom pa sodijo načrtovanje, izdelava in preizkušanje izdelkov. Cilj naravoslovnih postopkov je spoznavanje materialnega sveta, tehnični postopki pa so namenjeni spreminjanju sveta – so torej predvsem delovni postopki.

Učenci se postopkov uče v heterogenih skupinah. Pri tem imajo možnost sodelovati z drugimi in spoznavati, da je tudi delovna skupina sistem, katerega učinkovitost je odvisna od vseh njenih članov. Pri eksperimentalnem in praktičnem delu pa je treba še posebno poskrbeti za varnost pri delu in učence vzgajati za varno ravnanje.

Pri preverjanju in ocenjevanju predmeta naravoslovje in tehnika izhajamo iz operativnih ciljev predmeta, priporočenih dejavnosti in vsebin ter specialnodidaktičnih priporočil, ki so zapisana v učnem načrtu.

Operativni cilji predmeta opredeljujejo pojme (konceptualno oz. vsebinsko znanje) in postopke (proceduralno oz. procesno znanje). Vsebinska znanja so nakazana v katalogu znanj na koncu učnega načrta in obsegajo standarde znanj, vezane na ocenjevanje znanja. Med njimi so minimalni standardi označeni z zvezdico. Procesna znanja pa izhajajo iz postopkov, le-ti se udejanjajo prek predlaganih dejavnosti, ki so zapisane v učnem načrtu.

Pri procesu preverjanja in ocenjevanja ne gre torej le za privzemanje predpisanih vsebin oz. pojmov, ampak za njihovo izgrajevanje prek dejavnosti, v katerih se učenci urijo v naravoslovnih in tehniških postopkih. To pomeni, da bomo ob pojmih spremljali tudi postopke. Le-te bomo opredelili kot področja, ki jih bomo spremljali in jim določili kvaliteto dosežka na petih stopnjah (opisni kriteriji), ki bodo primerljivi s številčno oceno.

Tako bodo učenci dobili opisno povratno informacijo (ki se bo pozneje prevedla v številčno) in s tem dobili vpogled v svoje dosežke na posameznih področjih.

Povratna informacija bo pomagala učencem izboljšati njihove pomanjkljivosti in ugotoviti, katera so tista znanja, postopki, za katera si morajo prizadevati (samoregulacija). Istočasno pa bodo spoznali tudi svoja močna področja in si krepili samopodobo.

LITERATURA IN VIRI

Učni načrt Naravoslovje in tehnika za 4. in 5. razred, Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Nacionalni kurikularni svet. Kurikularna komisija za naravoslovje in tehniko, Potrditev na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 3. december 1998.

Zbornik Problemi ocenjevanja in devetletna osnovna šola, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2000.

SLOVENŠČINA V TRETJEM TRILETJU

Naša šola sodi med tistih osemnajst šol v Sloveniji, ki so prve začele uvajati devetletko v prvem in sedmem razredu. Ko smo se učitelji pred štirimi leti odločali, ali smo pripravljeni sprejeti izziv, je v zbornici prevladalo mnenje, da je že čas, da se tudi v našem šolskem sistemu kaj premakne. Kljub temu da smo vedeli, da bo to pomenilo veliko dodatnega dela, smo pogumno stopili na novo pot. Danes imamo že kar nekaj izkušenj, ki jih delimo s sebi enakimi ali pa s tistimi, ki se za devetletko šele odločajo. O uvajanju je bilo že veliko napisanega, pozitivnega in negativnega. Sama v tem sestavku ne želim pisati strokovne analize. Želim nanizati le nekaj svojih izkušenj in pogledov na prenovo pri pouku slovenščine, ki jo poučujem že kar nekaj let.

Vedno sem se strinjala s tistimi, ki so trdili, da naši učenci veliko vedo o jeziku, samega jezika pa ne znajo. Zato sem upala, da bo prenova to spremenila. In nisem se motila – v nadaljevanju bom poskušala to tudi dokazati.

Najprej sem se srečala z novim učnim načrtom in priznati moram, da sem potrebovala kar nekaj časa, da sem se ga naučila brati in uporabljati tako, kot je potrebno. Šele potem sem ugotovila, kakšno delo so opravili sestavljavci načrta za slovenščino. Napisan je tako, da je učitelju v veliko pomoč in kljub predpisanemu dopušča veliko avtonomije, obenem pa ga navaja tudi na nove načine dela. Tesno z učnim načrtom je povezano t. i. učnociljno načrtovanje, kjer so med sestavinami načrtovanja (vsebine, proces, cilji) na prvem mestu cilji, iz katerih izhajamo in h katerim se vračamo (procesualizacija). Prav tako vsi učitelji dobro vemo, katere priprave moramo imeti za svoje delo oz. katere so tiste ravni, na katerih načrtujemo. Verjetno pa je za večino učiteljev novost načrtovanje tematskih sklopov. Največja prednost le-teh je, da preprečujejo mozaično razdrobljenost procesa na enote – ure pouka (v tematskem sklopu je enota, dokler ne dosežeš

zastavljenega cilja, torej lahko imamo eno pripravo npr. za tri ure pouka). Sama svoje učence vedno seznanim s celotnim sklopom, zato so na pouk lahko pripravljeni in tako tudi bolj ustvarjalno aktivni, pouk je prijeten, zanimiv, živahen, prijazen, učenci pa sproščeni.

Postavljene cilje uresničujemo s pomočjo štirih dejavnosti, ki so med seboj enakovredne: poslušanje/gledanje, branje, govorjenje in pisanje. V šoli razvijam predvsem poslušanje/gledanje, govorjenje in branje; doma pa branje in zlasti pisanje. Po dveh letih načrtnega razvijanja teh dejavnosti lahko povem, da so govorni nastopi mojih učencev iz leta v leto boljši, da znajo utemeljevati, razlagati in zagovarjati svoja mnenja, da se veliko bolje znajdejo v različnih uradnih in neuradnih besedilih, iz katerih znajo najti zahtevane podatke, da se znajo poslušati in ocenjevati itn., prepoznajo namen in vsebino, jezikovne značilnosti (govorim o pomenski, pragmatični, vrednotenjski, besedno-slovnični razčlembi neumetnostnih besedil), znajo sami oblikovati podobna besedila itn.

Mnogi učitelji se bojijo, da učenci v devetletki ne bodo več znali slovnice in da jezikovni sistem ni več tako jasen. Strah je odveč. Še vedno znajo slovnico, še vedno morajo znati pravila – vendar je v ospredju raba.

Pri pouku uporabljam več dela v dvojicah, skupinskega dela, aktivnih oblik (sodelovalno učenje, učenje z odkrivanjem, problemsko delo, projektno delo), več je tudi individualnega dela (tiho branje, pisanje besedil), manj pa frontalnega (največkrat za uvod v uro, poslušanje kasete).

Še mimo ene novosti ne smem. V mislih imam zunanjo diferenciacijo v osmem in devetem razredu. Učitelji in učenci ji rečemo nivojski pouk. Pouk poteka na treh ravneh, poučujemo tri učiteljice, kar pa ne pomeni, da učimo tri predmete. Pomeni predvsem različne načine dela (prilagojene ravni) za dosego nekega cilja. Zaradi tega pouka je treba veliko timskega dela in usklajevanja od načrtovanja naprej. Naši učenci in starši so to novost sprejeli brez težav, saj smo z isto generacijo imeli tak pouk že v sedmem razredu, eno uro na teden. Letos pa imamo tak pouk v sedmem razredu le takrat, ko se za to pokaže potreba. Ponavadi je to po končanih tematskih sklopih, ko snov ponavljamo in utrjujemo. Menim, da je ta varianta boljša, tudi strokovna mnenja so taka, zahteva pa večjo spretnost pri sestavi urnika. Učenci imajo možnost prehoda, v praksi to pomeni ob zaključku redovalnih obdobij.

Nekaj mnenj naših devetošolcev:

- *O nivojskem pouku*
  - *Zdi se mi, da je to bilo nujno, saj vsi nismo imeli enakega znanja. Zdaj pa znamo vsi približno enako, zato se lahko primerjamo. (Franci, 9. a)*
  - *Čeprav mi je žal, da se s sošolci manj vidim, mi je všeč, ker nas je zdaj manj in lažje delamo. (Jovana, 9. a)*
  - *Všeč mi je zato, ker sem med učenci, ki znajo približno toliko kot jaz, zato se tudi lažje učimo. (Iris, 9. a)*
- *O pouku slovenščine*
  - *Zanimivo je, ker se veliko naučimo tudi o drugih stvareh (o ljudeh, krajih, napravah ...). (Katja, 9. a)*
  - *Všeč mi je, ker delamo v dvojicah ali po skupinah, ker igramo različne vloge, ker gledamo video in se veliko pogovarjamo. (Nina, 9. a)*
  - *Všeč mi je književnost, ker rada berem in pišem zgodbe in ker imamo lepa berila. (Diana, 9. b)*
  - *Slovenščino imam rada, ker se vedno dogaja kaj zanimivega: imamo govorne nastope, ki so pri nekaterih sošolcih prav zabavni, vedno lahko povemo svoje mnenje, pišemo različne spise. Rada delam vaje v delovnem zvezku. (Nadja, 9. b)*
- *O govornih nastopih*
  - *Z njimi sem veliko pridobila: sposobnost govorjenja pred sošolci, samozavest, saj sem že skoraj brez treme. Izboljšal se je tudi moj besedni zaklad. (Tanja, 9. a)*
  - *Ni me več sram nastopati pred sošolci. Nekateri nastopi so res zanimivi in zato izveš veliko novega. (Uroš, 9. a)*
  - *Zdijo se mi koristni. Če bom moral kdaj nastopati v javnosti, ne bom imel tako velike treme. (Primož, 9. a)*

Ničesar nisem napisala o izobraževalnih ciljih, o preverjanjih in preizkusih znanja, o ocenjevanju ... Veliko tega je jasno zapisanega v učnem načrtu. Nekaj izobraževalnih ciljev je manj, nekateri so premaknjeni za razred navzgor. Sama vidim največji premik in največjo pridobitev v novem pristopu k delu. V prenovo nismo šli bosi in nagi. Imamo lepa in didaktično dobro pripravljena berila (avtorji: Mojca Honzak, Vida Medved Udovič, Miha Mohor, Nataša Pirih, Igor Saksida, Berta Golob), sodobne delovne zvezke, ki so jim dodane avdio- in videokasete (avtorice: Nana Cajhen, Nevenka Drusany, Dragica Kapko). V pomoč sta mi bila tudi odlično pripravljena seminarja (razpisana v Katalogu izobraževanj) Delo z neumetnostnim besedilom in Delo z umetnostnim besedilom (v tretji triadi). Prav posebno pa želim poudariti odlično sodelovanje z Zavodom RS za šolstvo in s svetovalko za slovenščino Darinko Rosc Leskovec (v začetku prenove je

to delo opravljala Metka Brcko). Vsi našteti in učitelji v devetletki smo opravili že veliko dela, a veliko dela in učenja nas še čaka.

Namesto sklepa (po učnem načrtu):

Če bomo našega učenca naučili sprejemati besedila razmišljujoče in kritično, če bo svoje novo znanje uporabljal v vsakdanjem življenju in ga znal samostojno širiti z uporabo priročnikov, če bo znal presojati besedila, prepoznati propagandne prvine in do le-teh oblikovati kritično stališče, če bo znal utemeljevati svoje mnenje; če mu bomo razvili pozitivno stališče do književnosti in mu bo ta stik vrednota, ki bo pomenila tudi to, da bo v prostem času poiskal dobro knjigo, obiskal knjižnico, gledališče in druge kulturne prireditve ter sam poustvarjal in ustvarjal – mar ne bomo dosegli tistega temelja, iz katerega bo gradil naprej? Vse drugo, kar se mogoče komu zdi, da manjka, bo dobil po osnovni šoli. In navsezadnje, ali ni pomembno tudi to, da imajo učenci naš predmet radi in da k pouku radi prihajajo. Za svoje učence to lahko trdim.

Pri prenovi slovenščine vemo, kam plovemo, veter je ugoden in naš cilj jasen. Vsem, ki se šele odločate za to plovbo, želim mirno morje, a veliko lepih pustolovščin.

Milena Kerndl
Osnovna šola Maksa Durjave Maribor

Mag. Amalija Žakelj

Zavod RS za šolstvo

POUK MATEMATIKE V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

V okviru uvajanja programa devetletne osnovne šole predmetna skupina za matematiko pri Zavodu RS za šolstvo že od začetka šol. l. 1998/99 redno organizira strokovna srečanja z učitelji matematike, ki že uvajajo program devetletne osnovne šole ali se na to pripravljajo. Vsebinsko so ta srečanja namenjena izobraževanju, skupnim pripravam na pouk, in sicer s poudarkom na vključevanju novosti matematičnega kurikuluma v devetletno osnovne šolo.

Cilji izobraževanja, ki so bili usmerjeni v pridobivanje konkretnih vsebin, danes odstopajo svoje mesto novim ciljem, usmerjenim v iskanje poti in usvajanje strategij za reševanje problemov. Učenje je problemsko naravnano, izkušenjsko, usmerjeno v samostojno odkrivanje, poudarek je na procesih, ki vodijo do cilja. Pouk je interaktivni proces, ki spodbuja aktivno vlogo učenca pri konstrukciji znanja.

Učni načrt posebno izpostavlja pomen razumevanja temeljnih matematičnih pojmov in *problemska znanja*. Pri učenju in poučevanju je poudarek na aktivni vlogi učenca, procesnih znanjih, ki vodijo do ciljev oz. matematičnih produktov. Te smernice narekujejo didaktične prijeme, ki upoštevajo različne stile spoznavanja in učenja, uvajajo sodelovalno učenje, ki poleg spoznavnih procesov upoštevajo tudi čustveni in socialni vidik učencev. Učitelj gradi na motivaciji učenca ter upošteva njegov kognitivni razvoj.

OSNOVNE SMERNICE IN NOVOSTI MATEMATIČNEGA KURIKULUMA V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Večji poudarek konceptualnemu in problemskemu znanju

Razvoj miselnih predstav in *razumevanje matematičnih pojmov in dejstev* je pri razumevanju matematike bistvenega pomena za konstrukcijo znanja. Pri učenju novih matematičnih pojmov (Rugelj, 1996) je zelo pomembno, kakšno je predznanje učencev, kako učitelj podaja nove pojme, kako spodbuja procese, ki nastopajo pri matematičnem mišljenju. Pri poučevanju pojmov lahko povzroča težave zlasti prevelika količina pojmov, ki jih uvajamo istočasno ali prehitro, verbalizem – enačenje učenja pojmov z učenjem besed, prezahtevnost nekaterih pojmov glede na razvojno

stopnjo učenca, premajhna medsebojna povezanost pojmov. V šoli je dostikrat korak od uvedbe novega pojma do uporabe le-tega v algoritmih in postopkih prehiter. Otrok se lahko marsikaj nauči na pamet, toda tisto, česar ne razume, ne bo imelo nobenega vpliva na njegova spoznanja, na njegove miselne strukture (Požarnik, 2000). Če uvedemo algoritem, ko osnovni pojmi še niso usvojeni oz. razumljeni, se postopek lahko naučimo le na pamet, novo znanje ni povezano v mrežo obstoječega znanja in tako naučeno čez čas pozabimo.

Proceduralno znanje (Žakelj, 2001), ki obsega poznavanje, obvladovanje algoritmov, metod in postopkov, za reševanje problemov in prenos znanja samo po sebi ni dovolj, če ne temelji na razumevanju pojmov. Zato se vedno znova zastavlja vprašanje, kako zasnovati proces učenja, da bo učenec napredoval v svojem miselnem razvoju, usvajanju znanja in kakšno vlogo naj pri tem ima učitelj. Učenci seveda samostojno pridobivajo znanje, učitelj pa naj bi s primernimi postopki poskrbel za boljše razumevanje. Pri tem naj bo pozoren oz. naj se poslužuje različnih postopkov in modelov poučevanja. Učence naj navaja na:

- primerno utemeljevanje (ne zgolj podajanje znanj),
- na predstavitev pojmov (diagrami, števila na številski osi, modeli, itn.),
- iskanje primerov in protiprimerov – ilustracija,
- navezovanja na izkušnje (papir, prepogibanje papirja, paličice, modeli, trakovi,..),
- navezovanje na druga matematična in nematematična znanja (iskanje podobnosti, različnosti, analogije ipd.),
- ocenjevanje rezultatov, približno računanje.

Učitelj naj bi usmerjal in navajal učence tudi na reševanje problemov. *Problemska znanja* so sposobnost uporabe konceptualnega in proceduralnega znanja v novih situacijah ter uporaba kombinacij več pravil in pojmov pri soočenju z novo situacijo. Elementi problemskih znanj so: prepoznava problema in njegova formulacija, ugotavljanje zadostnosti in konsistentnosti podatkov, izbira strategije reševanja.

Če je eden od ciljev pouka naučiti učence problemskih znanj, jih moramo tudi v učnem procesu soočiti z zanje novimi situacijami, z zanje novimi problemi in ustvariti okoliščine, da jih bodo reševali s samostojno miselno aktivnostjo (Požarnik, 2000). Tudi rezultati projekta Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja nakazujejo za predmetno področje matematike (Žakelj, 2001), da brez načrtnega uvajanja procesnih znanj v pouk učenci ne bodo zmogli samostojno raziskovati. Analiza dosežkov dijakov omenjenega projekta je pokazala, da odprti problemi bolj kot zaprti omogočajo vpogled v učenčevo razmišljanje, inovativnost, resnično razumevanje snovi ter spodbujajo boljše izražanje in uporabo matematičnih pojmov.

Obdelava podatkov

Uvedba nove vsebine o obdelavi podatkov prinaša poleg *novih vsebin predvsem* bistveni poudarek na problemskih znanjih. Prek obdelave podatkov se učimo povezati matematiko z drugimi predmeti in komunicirati s podatki, učimo se orodij za delo s podatki, poznavanja osnovnih diagramatskih prikazov (tudi v funkciji reprezentacije matematičnih objektov).

Ure aktivnosti

Pri teh urah uvajamo integrativni postopek učenja in poučevanja, kjer je poudarek na celostnosti obravnave problemskih situacij, na reševanju kompleksnih in perečih problemov, navadno s postopkom, ki mu pravimo preiskava. Učenci spoznajo osnovne elemente matematičnih, empiričnih in izraznih preiskav. Pri empiričnih preiskavah večinoma uporabljajo znanje o obdelavi podatkov. Prek izraznih preiskav v likovni in drugačni podobi izražajo svoje razumevanje matematike in povezujejo svoja znanja z drugimi predmeti.

Pri tako zastavljenem modelu pouka imajo učenci priložnost, da *samostojno in celostno* obdelajo matematično ali nematematično obarvan problem, od formulacije naloge do izdelave poročila. Pri tem se učijo samostojno postavljati vprašanja, načrtovati delo, samostojno iskati rešitve, jih predstaviti in utemeljiti. *Svoje delo povezujejo z matematičnim in drugim znanjem ter z zunajšolskimi izkušnjami, kar je poglavitni namen ur aktivnosti.* Pri tem izražajo svoje znanje in svoje razumevanje.

Nivojski pouk – zunanja diferenciacija v 8. in 9. razredu

V osmem in devetem razredu devetletke poteka pouk matematike na treh zahtevnostnih ravneh, zato je tudi priprava na pouk drugače zasnovana kot v heterogenih skupinah. Razlike so tako v letni kot tudi v tematski in sprotni pripravi. Zato je tudi koncept preverjanja in ocenjevanja znanja prilagojen nivojskemu pouku.

Ne glede na nivojski pouk je potrebno med postopke poučevanja in učenja vključevati tiste didaktične postopke, ki zagotavljajo čim boljše razumevanje temeljnih matematičnih pojmov. Na vseh treh ravneh načrtujemo, obravnavamo in želimo doseči temeljna znanja. Temeljni cilji, ki so posebej opredeljeni tudi v letni pripravi učiteljev, kažejo najpomembnejše matematično znanje, ki je pogoj za uspešno napredovanje, razumevanje in učenje novih vsebin. Znanje, ki ga dosegamo z zahtevnejšimi cilji, ni nujno za napredovanje, razumevanje in učenje novih vsebin in je predvsem zahtevnejše za razumevanje. Pouk na posameznih ravneh zahtevnosti pa se bolj kot v samih

ciljih razlikuje v didaktičnih postopkih.

Tako v tematski kot v sprotni pripravi smo še posebno pozorni na naslednje cilje:

- didaktična obravnava snovi naj bo prilagojena ravnem zahtevnosti;
- veliko pozornosti namenjamo konceptualnemu in problemskemu znanju, zato pri načrtovanju predvidimo tiste postopke poučevanja, ki še posebno omogočajo boljše razumevanje pojmov (*predstavitev pojmov z diagrami, z modeli, iskanje podobnosti, različnosti, ocenjevanje, približno računanje);*
- pri načrtovanju okvirno predvidimo tudi čas, namenjen *usvajanju in utrjevanju znanja*;
- na vseh ravneh načrtujemo aktivne metode dela;
- na vseh ravneh načrtujemo tudi višje taksonomske stopnje znanja (*seveda na ustrezno zahtevnih primerih).*

Shema tematske priprave

TEMATSKI SKLOP	
Cilji (namenjeni učenju in poučevanju)	**Standardi znanja (namenjeni preverjanju in ocenjevanju znanja)**
temeljni	minimalni
zahtevnejši	temeljni
	zahtevnejši
Pri didaktični razdelavi tematskega sklopa je poudarek na strategiji in načinu poučevanja in učenja.	
Nekateri elementi didaktične razdelava tematskega sklopa	
• Motivacija: kognitivni konflikt (lahko prek smiselno postavljenih vprašanj), socialno-kognitivni konflikt (nasprotovanje z argumentiranimi nesoglasji), izkušenjsko učenje, uporaba modelov, iskanje podobnosti in razlik ter povezav, upoštevanje predznanja, uporabnost znanja. • Aktivno učenje, ki spodbuja razvoj matematičega razmišljanja (ustvarjalno, kritično, analitično in sistemsko): samostojno odkrivanje (reševanje odprtih problemov), samostojno iskanje strategij, diskusije (izmenjava mnenj), postavljanje ugotovitev, utemeljevanje, postavljanje vprašanj, produktivna uporaba znanja, refleksija. • Oblike dela: skupinsko delo, sodelovalno učenje, delo v parih, skupinske diskusije, delo z učnimi listi, razgovor, pisanje, posvetovanje v skupini, individualno delo, ponovne, drugačne razlage – individualizacija. • Učenje in uporaba znanja: usvajanje temeljnega znanja, reševanje preprostih problemov, reševanje kompleksnih in odprtih problemov. Načrtujemo tudi: • čas za poučevanje in učenje novih ciljev oz. vsebin, • čas za utrjevanje in ponavljanje (ponovne, drugačne razlage –individualizacija), • čas za preverjanje in ocenjevanje znanja pri pouku (ločitev obojega, objektivnost ocenjevanja), • čas za domače delo (čas za navodila in razlago domačih nalog, pregled, povratne informacije).	
DIDAKTIČNA PRIPRAVA – LOČENO ZA POSAMEZNO ZAHTEVNOSTNO RAVEN	
1. raven	**2. raven** / **3. raven**
PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA – pisno, ustno, izdelki učencev ...	

Čeprav je pri izvedbi pouka na treh zahtevnostnih ravneh, glede na tempo dela in nivo zahtevnosti pričakovati razlike, pa je seveda potrebno paziti, da nikjer učenje in poučevanje ne bi bilo usmerjeno zgolj na učenje računskih spretnosti. Na vseh ravneh želimo doseči čim boljše razumevanje pojmov in temeljnih znanj. Seveda je na prvi ravni zahtevnosti potrebno nameniti več časa delu z modeli, s konkretnim materialom, ponavljanju in utrjevanju. Na vseh ravneh pa je poudarek na postopnosti, učno snov obdelamo na različnih nivojih: konkretnem, grafičnem, simbolnem, abstraktnem. Niti na najvišji ravni zahtevnosti ne gre prehitro posploševati in delati le na simbolni in abstraktni ravni. *Postopno uvajanje snovi in elementi nazornosti so potrebni na vseh ravneh.*

Preverjanje in ocenjevanje znanja pri nivojskem pouku matematike

Pri spremljanju, preverjanju in ocenjevanju znanja je potrebno spremljati učenčeve dosežke in tudi proces njegovega dela. Sprotno ugotavljanje znanja se nanaša predvsem na to, kako učenec razume učne vsebine pred obravnavo vsebin, med obravnavo in po njej. Ocenjevanje znanja se nanaša na ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja po tem, ko je bila snov podana, utrjena in je bilo preverjeno, kako so jo učenci razumeli in sprejeli. Seveda pa mora biti tako preverjanje kot ocenjevanje sistematično, objektivno in informativno.

Dosežke učencev pri posameznih sklopih spremljamo z vidika:

- *razumevanja pojmov in izvajanja postopkov:* poznavanje pojmov in postopkov, razumevanje pojmov, izvajanje postopkov, povezovanje znanj;
- *obvladovanja uporabe matematičnega jezika:* uporaba matematične terminologije in simbolike, opisovanje dejstev in postopkov, formuliranje ugotovitev in utemeljitev, razbiranje informacij iz pisnih in ustnih virov, zapisovanje, risanje, pisanje, izdelovanje diagramov, modelov;
- *obvladovanja procesnih in problemskih znanj:* razumevanje problemske situacije (opredelitev problema, postavitev vprašanja ...), analiziranje problemske situacije, izbiranje strategije reševanja (način iskanja odgovora, načrtovanje dela ...), ugotavljanje lastnosti oz. zakonitosti, utemeljevanje ugotovitev oz. rešitev, interpretiranje rezultatov.

Preizkus znanja

Pred sestavo preizkusa za izbrani tematski sklop določimo poleg vsebinskega področja cilje in standarde znanja, ki jih želimo preverjati. Da bi bili cilji glede na taksonomske stopnje čim bolj enakomerno zastopani, si je koristno za vsak test pripraviti t. i. tabelo vsebin, ciljev in procesov, ki jih želimo preverjati. V taki preglednici načrtujemo:

1. cilje in standarde znanja, ki jih bomo preverjali,
2. taksonomsko stopnjo ciljev (v preglednici 1 kot eno od možnosti navajamo Gagnejevo klasifikacijo znanja).

S kreiranjem preglednice si zagotovimo, da bo preizkus vseboval primerno razmerje posameznih vsebin in standardov znanja, v katerih se bo pokazal želeni razpon spoznavnih procesov oz. taksonomskih stopenj. K izbranim ciljem oz. standardom določimo naloge ter kombinacijo nalog na preizkusu (zgled: preglednica 1).

Preglednica 1 : Cilji in standardi tematskega sklopa

Tematski sklop Taksonomija kognitivnih ciljev (Gagnejeva klasifikacija znanja)					
CILJI (temeljni, zahtevnejši)	OSNOVNA ZNANJA (priklic, prepoznavanje pojmov in povezav)	KONCEPTUALNO ZNANJE (razumevanje pojmov in povezav)	PROCEDURALNO ZNANJE (izvajanje rutinskih postopkov, uporaba kompleksnih postopkov)	PROBLEMSKO ZNANJE (uporaba konceptualnega in proceduralnega znanja)	Standardi znanja (minimalni, temeljni, zahtevnejši)

Preizkus, naravnan na izbrani tematski sklop, naj preverja:

- poznavanje in razumevanje pojmov,
- reševanje preprostih problemov,
- reševanje kompleksnih in odprtih problemov,
- samostojnost učenca pri reševanju,
- zanesljivost in natančnost pri izvajanju reševalnih postopkov,
- transfernost, uporabnost znanja v nestereotipnih situacijah.

Naloge naj bodo razumljive, primerne glede na obseg in težavnost.

Informiranje staršev z nivojskim poukom matematike

V zvezi z nivojskim poukom matematike v osmem in devetem razredu devetletke naj učitelji matematike *(skupaj z vodstvom šole)* poskrbijo, da bodo dobili starši in učenci jasno informacijo o pomembnih elementih nivojskega pouka matematike:

- kako poteka in kakšne so pravice učencev in staršev v procesu razvrščanja učencev v nivoje;
- o načinu preverjanja in ocenjevanja znanja na posameznih zahtevnostnih ravneh;
- o kriterijih ocenjevanja znanja;
- o možnostih prehoda med ravnmi zahtevnosti.

LITERATURA

Ferbar, J. (1992). Konstruktivizem in začetno naravoslovje. Razvoj začetnega naravoslovja. Kaj smo slišali in brali. Nova Gorica: Educa.

Magajna, Z. (2000). Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja TIMSS 1995 in dosežki slovenskih učencev. Študija v okviru projekta Tretja mednarodna raziskava matematike in naravoslovja IEA TIMSS in Druga mednarodna raziskava o informacijski tehnologiji v izobraževanju IEA SITES ter vključevanje izsledkov v slovenski izobraževalni sistem. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Marentič - Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

Peklaj, C. (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Piciga, D. (1995). Od razvojne psihologije k drugačnemu učenju in poučevanju. Nova Gorica: Educa.

Rugelj, M. (1996). Konstrukcija novih matematičnih pojmov. Doktorsko delo. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Šetinc, M., Trobec M., B. (1997). Znanje matematike in naravoslovja učencev sedmih in osmih razredov osnovnih šol. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Žakelj, A. (2001). Kako učenec konstruira svoje znanje. V: Zupan, A. (ur.): Zbornik prispevkov 2001 (str. 46–50). Ljubljana. ZRSŠ.

Žakelj, A. (2001). Matematično znanje slovenskih dijakov. Vzgoja in izobraževanje. 1/2001, 40–46. Ljubljana: ZRSŠ.

Žakelj, A., Magajna Z. (2001). Uvajanje žepnega računala v osnovno šolo. Matematika v šoli 1–2/2000–2001, 45–52. Ljubljana: ZRSŠ.

Žakelj, A. (2001). Študija v okviru projekta Nova kultura preverjanja in ocenjevanja znanja. Predmetno področje Matematika (delovno gradivo). Ljubljana: ZRSŠ.

Učni načrt Matematika (1998). Nacionalni kurikularni svet, PKK za osnovno šolo. Predmetna kurikularna komisija za matematiko. Ljubljana.

Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju (2000), Izhodišča za pripravo nacionalnih preizkusov znanja v devetletni osnovni šoli, Ljubljana.

MATEMATIKA V TRETJEM TRILETJU

O novostih v devetletki je bilo že veliko napisanega. Večina prispevkov se ukvarja s prvimi tremi leti šolanja, manj pa z zadnjo triado. Sam poučujem matematiko, zato bom v nadaljevanju predstavil svoje izkušnje in poglede na prenovo, ki so vezane na ta predmet. Upam, da bom odgovoril na vprašanja, ki si jih danes marsikdo postavlja: Kaj je novega v devetletki? Kako poteka delo? S kakšnimi problemi se srečujemo? Ali je prenova prinesla pozitivne spremembe?

Pouk matematike je doživel kar nekaj korenitih sprememb, ki pa jih (vsaj nekatere) v prehodnem obdobju uvajajo tudi že v osemletki. Imamo nov, prenovljen učni načrt (končno), ki je modernejši. Vanj so vnesene nekatere nove vsebine, ki so bile nujno potrebne, kot so npr. obdelava podatkov in osnove statistike. Nekaj vsebin je zaradi preobsežnosti učnega načrta izločenih, nekaj pa samo premeščenih na kasnejše obdobje – razred.

Predvsem pa devetletka uvaja nove oblike in metode dela, ki so modernejše in primernejše za današnji čas in današnjega učenca. Učenci s pomočjo raziskovanja pridejo do novih ugotovitev in novih znanj. Če je le možno, se pouk zastavlja problemsko – poti do rešitve pa je ponavadi več. Uvaja se pouk z osebnim računalnikom, uporaba žepnega računala pa je ne samo dovoljena, ampak celo predpisana.

Največ novosti je pri organizaciji pouka (pri matematiki, slovenščini in tujem jeziku), in sicer zaradi diferenciacije oz. razvrščanja učencev v skupine glede na njihovo uspešnost, sposobnosti in želje staršev. Najmočnejši vpliv oz. zadnjo besedo pri izbiri skupine imajo starši.

V sedmem razredu se izvaja fleksibilna diferenciacija, učenci so razdeljeni v skupine le pri četrtini vseh ur. Za izvedbo teh ur je pri sestavljanju urnika potrebno predvideti njihovo izvedbo katerikoli dan v tednu. Samo tako so te ure lahko izvedene res kvalitetno, saj učitelj ni vezan na njih časovno – določen dan v tednu, ampak uporablja ure glede na predelano snov – ko se pokaže potreba. Tak način pa zahteva sestavo urnika s prekrivanjem ur matematike v vsem tednu, poučevanje dveh učiteljev v dveh oddelkih (za tri oddelke potrebujemo tri učitelje) in v terminu ur matematike še prostega tretjega učitelja. V preteklih letih smo za pouk po nivojih imeli v urniku fiksirano eno uro na teden (petek ali ponedeljek), letos imamo možnost izvedbe v dveh dnevih in menim, da je to prineslo novo kvaliteto pouka, saj lahko v enem tednu opravimo dve uri nivojskega pouka ali pa nobene.

Pri teh urah učenci ločeno, glede na svoje znanje in sposobnosti, samo vadijo, torej je ta čas namenjen izključno utrjevanju in poglabljanju snovi. V prvi skupini utrjujejo samo temeljna znanja in rešujejo preproste primere. Po potrebi slišijo ponovno (poenostavljeno) razlago, tako da bi le dosegli vsaj tiste minimalne cilje, ki smo jih načrtovali že pri redni uri. V drugi skupini utrdijo znanje, ki so ga pridobili pri rednih urah. Rešujejo tudi zahtevnejše vaje, odvisno od sposobnosti. V tretji ravni pa učenci hitro preskočijo iz preprostih na zahtevnejše vaje. Tako ne izgubljajo časa s preprostimi nalogami, ki jih znajo reševati, temveč ga porabijo za poglabljanje, sintezo in uporabo znanja v novih situacijah in v praksi, saj rešujejo veliko primerov, ki so povezani z vsakdanjim življenjem.

V osmem in devetem razredu je uvedena zunanja diferenciacija. Učenci na treh ravneh (v treh skupinah, pri vseh urah matematike) pridobivajo nova znanja, vadijo, utrjujejo snov in so tudi ocenjeni. To pa pomeni, da razlaga ni več enaka za vse učence. Podrejena je njihovemu znanju in sposobnostim. Prav tako učitelj pri poučevanju uporablja drugačne metode dela – v želji (oz. s ciljem), da bi učencu olajšal delo in poenostavil razumevanje na osnovnem nivoju. Na višjem nivoju pa je treba učenca usmerjati v samostojno delo in samostojno iskanje zakonitosti ter uporabo pridobljenega znanja v novih situacijah.

Učenci so s takim načinom dela zadovoljni, še posebno učenci, ki so bili prej v razredu neuspešni. Sedaj tvorijo bolj homogeno skupino, v kateri lahko vsak pokaže svoje znanje in je uspešen. Podobna situacija se kaže tudi v drugi skupini, kjer stopajo v ospredje tisti učenci, ki so dokaj sposobni, vendar so bili prej v razredu nekako vedno v drugem planu. Morda se še najmanj zadovoljstva kaže v skupini najboljših. Ti so prej z lahkoto ali pa z malo truda dosegali zastavljene cilje (v heterogenem oddelku) in so lahko precej časa tudi lenarili. Zdaj pa so se znašli v skupini, kjer je potrebno ves čas delati in se dokazovati, če želijo biti uspešni. Torej več dela, vendar tudi za boljšo kvaliteto.

Ocenjevanje, ki je najbolj občutljiva tema, prav tako poteka v nivojski skupini. Podrejeno je učenčevemu znanju in ga ne omejuje pri pridobivanju višje ustne ocene. Po nepotrebnem pa ga tudi ne obremenjuje s pretežkimi primeri. Pisni preizkus je lahko enoten za vse – manj sposobni učenci so težko uspešni, ostali lahko izgubljajo točke zaradi površnosti. Lahko pa se pišejo trije testi, naravnani na določeno oceno. Učenec si v tem primeru sam izbere tisti test, za katerega meni, da ga bo dobro rešil. Uspešnost takšnih preizkusov je veliko boljša.

Ob koncu še nekaj o učbenikih, ki jih za devetletko žal ni. Uporabljamo stara učbenika in delovni zvezek za pouk matematike v sedmem razredu avtorice Sonje Hernja, ki je edini napisan za tri nivoje. Pogrešam torej nove učbenike in še kakšen delovni zvezek.

Poskušal sem odgovoriti na zastavljena vprašanja iz uvoda. Upam, da je kdo našel kakšno novo in zanimivo informacijo. Ob prihajajoči devetletki pa kar brez strahu. Po mojem mnenju prinaša dosti več dobrega kot slabega.

In za konec: Šola stoji ali pa pade z učiteljem in njegovim delom – tudi devetletka.

Mnenja učencev:

- *Matematika v devetem razredu je zanimivejša in lažja, saj imamo nivojski pouk. Všeč mi je, da smo razdeljeni po znanju, saj se tako več naučimo. (Melanie, 9. razred)*
- *Nivojski pouk v osmem razredu mi je zelo všeč, saj tako pridobim veliko več znanja, ker se lahko učitelj veliko bolj posveča posameznemu učencu. (Darko, 8. razred)*
- *Meni je pouk matematike všeč, ker se izvaja po nivojih. Sama sem v 3. skupini in tam rešujemo naloge, ki jih pri rednih urah ne. To mi bo mogoče kasneje pomagalo pri delu v srednji šoli. Všeč so mi tudi delovni zvezki, v katerih so naloge razdeljene po nivojih. (Taja, 7. razred)*

Zmago Planinc
Osnovna šola Maksa Durjave Maribor

Jože Žnidarič

Zavod RS za šolstvo

NARAVOSLOVJE V SEDMEM RAZREDU

Naravoslovje je splošnoizobraževalni predmet, ki se začne v prvem, drugem in tretjem razredu pri predmetu spoznavanje okolja in se nadaljuje s predmetom naravoslovje in tehnologija v četrtem in petem razredu. V šestem in sedmem razredu je naravoslovje samostojen predmet. V osmem in devetem razredu ločimo več naravoslovnih predmetov, kot so biologija, kemija, fizika in drugi.

Globalni cilj predmeta je pridobivanje znanj, ki omogočajo učencem razumevanje narave in življenja ter jim oblikujejo pozitiven odnos do okolja v obdobju osnovnošolskega izobraževanja.

Učenci pridobivajo biološka spoznanja in znanja neposredno z opazovanji narave in naravnih pojavov v ožjem in širšem okolju. Razumevanje kemijskih in fizikalnih pojmov in zakonitosti omogočajo načrtovani in izvedeni poskusi pri samostojnem in skupinskem delu učencev.

Primerjava učnega načrta in letnih priprav učiteljev

Tematski sklop	Vseh ur po učnem načrtu	Povprečno št. porabljenih ur glede na letne priprave učiteljev	
		Pouk	Utrjevanje ocenjevanje
Gozd	70	23	3
Celinske vode		24	
Morje		20	
Snovi in zmesi	17,5	9	1,5
Zrak		4	
Voda		3	
Zvok	17,5	5	1,5
Svetloba		6	
Valovanje		5	

Pri uresničevanju učnega načrta večinoma upoštevajo razvojne in druge individualne posebnosti učencev. Za nekaj prezahtevnih ciljev in učnih vsebin so mnenja, da jih bo potrebno v prihodnje ustrezno skrčiti, preoblikovati ali črtati iz učnega načrta oziroma jih obravnavati v osmem ali devetem razredu. Spremembe bo mogoče uveljaviti po opravljeni nacionalni evalvaciji poskusnega obdobja devetletne osnovne šole.

V nadaljevanju bomo spoznali prenovo naravoslovja v sedmem razredu, ki ga postopno poučuje že trideset osnovnih šol.

POSKUSNO UVAJANJE IN SPREMLJANJE

Naravoslovje so začele poskusno uvajati izbrane osnovne šole v šolskem letu 1999/2000 po novem učnem načrtu, ki vsebuje biološke, kemijske in fizikalne vsebine v obsegu 105 ur na leto. Po mnenju učiteljev so bile priprave na uvajanje sistematične in vsebinsko ustrezne. Na študijskih srečanjih in seminarjih so spoznali novosti in dobili ustrezna navodila o tematskem in letnem načrtovanju za izvajanje pouka in dejavnosti, opravili so zahtevnejše eksperimentalne vaje in se seznanili s strokovnimi, didaktični in metodičnimi napotki za uporabo učbenika pri pouku in samostojnem učenju učencev.

IZVAJANJE POUKA

Spremljava pouka in dejavnosti na petnajstih osnovnih šolah v dveletnem obdobju je pokazala veliko skupnega. Učitelji se skrbno pripravljajo na uvajanje novega predmeta in novosti, ki jih zahteva sodoben naravoslovni pouk.

Ciljno načrtovani pouk izvajajo skladno z letno in dnevno pripravo na vzgojno-izobraževalno delo. Pri

obravnavi učne snovi so upoštevali didaktično-metodična priporočila in uporabljali aktivne metode in oblike dela ter učna sredstva, ki spodbujajo učenčevo samostojnost, iniciativnost in delavnost. Večina je vpletala v pouk zanimivosti, ki so spodbujale učenčevo zanimanje za samostojno delo in učenje. Aktivnost učencev je bilo zlasti opaziti pri samostojnem in skupinskem delu, pri katerem so ti opazovali pojave, izvajali poskuse, zbirali podatke, jih urejali, analizirati in vrednotili. Pri svojem delu so uporabljali različne naravne materiale, slike, skice, modele, videofilme, učne liste, učbenik, priročno literaturo ali računalnik.

Obravnava izbranih pojmov, dejstev in zakonitosti je pogosto temeljila na problemskem postopku podajanja učne snovi, pri katerem so bili učenci vključeni v proces aktivnega pridobivanja znanja. Učitelji so se tudi trudili, da bi povezali biološka, kemijska in fizikalna spoznanja s predznanji in znanji učencev in razširili njihovo uporabno vrednost in povezanost z življenjem.

Pri spremljanju pouka smo ugotovili največ elementov problemskega pouka pri načrtovanju, izvajanju in vrednotenju eksperimentalnega in terenskega dela učencev.

Primer učne ure

Svetila in osvetljenost

Pri samostojnem eksperimentalnem delu so prišli učenci do samostojnih spoznanj o naslednjih problemskih vprašanjih:

- Kaj so svetila?
- Kaj je osvetljenost?
- Ali je večina svetil vročih?
- Kdaj vidimo predmete?
- Ali tudi živa bitja v naravi svetijo?
- Kako človek zaznava svetlobo?

Didaktično-metodični postopek:

- Razumevanje navodil, zbiranje informacij, podatkov ...
- Izvajanje eksperimenta (opazovanje, delno sklepanje, posploševanje, skiciranje, zapisovanje ugotovitev ...), primerjanje ugotovitev
- Analiza in sinteza zbranih podatkov, dejstev, spoznanj, posploševanje ...)
- Utemeljevanje opažanj, spoznanj, zapis dejstev in zakonitosti o svetlobi in osvetljenosti
- Poglabljanje znanja (neposredno opazovanje zenice v človeškem očesu, spreminjanje osvetljenosti teksta v učbeniku, zbiranje informacij o živih bitjih, ki svetijo – iz literature ...)

Učitelji si razlagajo problemskost učne vsebine in pouka različno. Nekateri razumejo pod pojmom problemskost učno metodo reševanja problema in ki izhaja iz postavljene hipoteze, ki jo naj učenci s samostojnim delom (zbiranje podatkov, izvedba eksperimenta, sinteza, analiza, vrednotenje …) potrdijo ali ovržejo z dokazano trditvijo, sklepom, novim spoznanjem. Drugi razlagajo, da gre za aktivne in sodobne metode in oblike dela učencev, pri katerih prevladujejo problemske učne situacije, ki spodbujajo učenčevo samostojnost in aktivnost pri reševanju problema. Pri takem učenju iščejo učenci motivirano zamisli in postopke, so samostojni in ustvarjalni pri zamislih, rešitvah in pridobljenih spoznanjih ter si vsestransko razvijajo svoje psihofizične sposobnosti (umske, čustvene, socialne …).

Učenci so povedali, da so večinoma seznanjeni z učnimi cilji, ki opredeljujejo minimalna in temeljna znanja. Zavedajo se, da je nova spoznanja in znanje mogoče pridobiti z aktivnim sodelovanjem v učnem procesu in s samostojnim učenjem.

Pri opazovanih urah pouka so bili motivirani, samoiniciativni in samostojni. Različni eksperimenti in vaje jih močno pritegnejo, so delovno aktivni, uspešni in večinoma nimajo težav z razumevanjem učnih ciljev in obravnavane snovi.

V vseh primerih so pohvalili delo učitelja in svojo vlogo pri pouku. Menijo, da ure naravoslovja nikoli niso dolgočasne, veliko je opazovanja pri pouku v učilnici in v naravi. Večino učne snovi se lahko naučijo že v šoli. Učitelji spodbujajo medsebojne pogovore in upoštevajo njihova mnenja. Doma je potrebno znanje večinoma utrditi ob učbeniku ali po zapiskih v zvezku. Za utrjevanje, ponavljanje in poglabljanje učne snovi bi lahko namenili več časa.

V pogovorih so povedali, da občasno dobivajo različne domače naloge (zbiranje informacij, materiala, priprava poročil, referatov, odgovori na vprašanja …), kar jih ne preobremenjuje. Večinoma gre za naloge, ki so namenjene pripravam na obravnavo nove učne snovi ali z njimi utrjujejo, ponavljajo in poglabljajo znanje.

PREVERJANJE IN OCENJEVANJE ZNANJA

Učitelji so uporabljali že uveljavljene oblike in načine ustnega in pisnega preverjanja in ocenjevanja znanja. Pri pisnem ocenjevanju so prevladovale naloge objektivnega tipa, ki jih pripravljajo sami. Učitelji ocenjujejo tudi izdelke terenskega in eksperimentalnega dela učencev (delovne liste, poročila, referate, plakate, grafe, diagrame…). Priporočajo pripravo standardiziranih učnih testov, ki naj bodo v sklopu didaktičnega kompleta.

Nekateri učitelji navajajo učence na utrjevanje učne snovi s pomočjo računalnika (priporočeni programi).

V oddelkih, kjer poučujeta dva učitelja, kriterije ocenjevanja medsebojno usklajujeta med letom in pri

določanju splošnih ocen ob zaključku šolskega leta.

Učenci nimajo pripomb na ocenjevanje znanja in so zadovoljni z dobljenimi ustnimi in pisnimi ocenami. Minimalno in temeljno znanje usvojijo vsi učenci, zato ne dobivajo negativnih ocen in je naravoslovje med njimi priljubljen predmet.

Domače naloge večinoma ne vplivajo bistveno na ocene učencev in z njimi niso preobremenjeni.

TIMSKO DELO

Na večini šol poučuje biološke, kemijske in fizikalne vsebine naravoslovja en učitelj, ki je po izobrazbi najpogosteje učitelj biologije in kemije in si bo z dopolnilnim izobraževanjem pridobil znanja iz fizikalnih sklopov o zvoku, svetlobi in valovanju.

Ti učitelji uspešno sodelujejo z učitelji fizike pri letnem načrtovanju, pripravi in izvedbi fizikalnih vaj v povezavi z biološkimi in kemijskimi vsebinami. Na šolah, kjer poučuje predmet en sam učitelj, ta sodeluje v sklopu naravoslovnega šolskega aktiva ali skupaj z učiteljem fizike načrtujeta in analizirata didaktične in metodične postopke, učinkovitost pouka in pridobljena znanja učencev. Bolj učinkovito medpredmetno timsko sodelovanje se uveljavlja počasi in postopoma odvisno od interesov učiteljev in kreativnosti pedagoškega vodenja šole.

Šole izvajajo različne oblike in načine informiranja učiteljev o poskusnem uvajanju novosti posameznih predmetov ali predmetnih področij znotraj učiteljskih zborov in med šolami. Učitelji poročajo o letnih in tematskih pripravah, načrtovanju in izvajanju pouka in dejavnostih, organizirajo učne nastope, poročajo o ocenjevanju in znanju učencev, o naravoslovnih dnevih in ekskurzijah, projektnem učnem delu ipd. Organizacijske, materialne in kadrovske probleme rešujejo samostojno, v sodelovanju z ravnateljem in šolskimi organi (priporočene blok ure za terensko delo, opremljenost naravoslovne učilnice, nakup učnih pripomočkov, izobraževanje učiteljev ...). Opozarjajo tudi na počasno urejanje problemov, ker primanjkuje denarja za hitrejše posodabljanje naravoslovnega izobraževanja učencev in dokvalifikacijo učiteljev, ki ga izvajajo pedagoške fakultete.

UČBENIK

Pri spremljanju novega učbenika Naravoslovje, ki ga je napisalo več avtorjev in je izšel pri DZS leta 1999, je sodelovalo 14 šol, ki so učbenik uporabljale v šolskih letih 1999–2001.

Učitelji so imeli v vprašalniku o splošnem vtisu učbenika večinoma na izbiro tri možne odgovore: ustrezen, delno ustrezen in neustrezen. K posameznim vprašanjem so lahko pripisali pripombe in predloge, ki jih tokrat še ni bilo veliko. Glede na celotno knjižno opremo, format, način vezave, kakovost papirja, tiska, izbiro in velikost črt, razmik med vrsticami, izbiro in kakovost ilustracij, skic, slik ipd. ter razporeditvijo besedil, naslovov, definicij in pojmov je učbenik za večino učiteljev ustrezen.

Pri snovni, didaktični in metodični primernosti učbenika kar dve tretjini učiteljev ocenjuje, da biološke, kemijske in fizikalne vsebine niso ustrezno integrirane. Predlagajo, da bi avtorji pri ponatisu učbenika bolj povezali omenjene vsebine. Primer: Voda – snovi - valovanje – zvok – svetloba.

Novi učbenik uspešno uporabljajo pri vseh oblikah učnega procesa in je učencem nepogrešljiv pripomoček za delo in samostojno učenje. Učenci ga radi uporabljajo, ker je lepo ilustriran in pregleden. Nekatere ilustracije in fizikalna besedila so zanje sicer precej strokovna in zahtevna, zato predlagajo pri ponatisu bolj poljudna besedila. V učbeniku je tudi veliko težje razumljivih pojmov: sublimacija, kondenzacija, kromatografija, reaktant, produkt, kalcijev hidrogenkarbonat, lomni količnik, frekvenca, mikoriza, rizoid, bakterije, bioluminiscenca, komenzalizem, parazitizem, simbioza, biokemijski procesi, derivati itd. Učitelji pri preverjanju in ocenjevanju znanja večinoma vrednotijo poznavanje in razumevanje slovenskih izrazov.

Učbenik spodbuja učenca k raziskovanju, razvija umske sposobnosti in spretnosti in je večinoma uporaben za skupinsko in samostojno delo in učenje.

POGOVORI Z UČITELJI IN UČENCI

Po spremljanju pouka smo se pogovarjali tudi z učitelji in učenci o njihovem delu, težavah in uspehih.

- Poglejmo nekaj zanimivih misli učiteljev o učencih:
- Zanima jih življenje v naravi.
- Želijo sodelovati, so aktivni, sproščeni, delavni …
- Navdušeno opazujejo, iščejo, zbirajo, prinesejo, naredijo …
- Radi eksperimentirajo.
- Pogosto želijo izvedeti še kaj več.
- Znanje gradimo na njihovem predznanju, izkušnjah.
- Znanje povezujemo, utrjujemo, preverjamo…
- Veliko se pogovarjamo.
- Upoštevam njihova mnenja.
- Uporabljam motivacijske igrice.
- Manj uspešne spodbujam.

In kaj so povedali učenci?

- Pouk je zanimiv, učna snov nam je bila všeč.
- Razumeli smo skoraj vse …

- Naučili smo se veliko novega.
- Radi se pogovarjamo, poročamo ….
- Povemo lahko, kaj že znamo.
- Vprašamo lahko, česar ne razumemo.
- Radi smo v naravi, opazujemo živali, gledamo videofilme, uporabljamo računalnik …
- V skupini je lepo delati.
- Veliko uporabljamo učbenik, knjige, učne listke …
- Koristno je, če imaš izkušnje z živalmi in lepo ravnaš z njimi.
- Z ocenami smo zadovoljni.

VIRI

Metodologija in instrumentarij za poskusno uvajanje in spremljanje devetletne osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana.

Poročilo o spremljanju izvajanja predmeta naravoslovje v sedmem razredu devetletne osnovne šole, Jože Žnidarič, vodja predmetne skupine za naravoslovje.

Učni načrt Naravoslovje za sedmi razred devetletne osnovne šole, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2000.

UVODNIK NOVOSTI

Mag. Bernarda Novak

Zavod RS za šolstvo

BIOLOGIJA V DEVETLETKI

Biologija kot splošnoizobraževalni predmet se začne z biološkimi vsebinami vključevati že v prvem razredu devetletke in se nadaljuje vse do osmega razreda, kjer govorimo o predmetu biologija. Biološke vsebine so do osmega razreda vključene v učnem načrtu spoznavanje okolja, naravoslovje in tehniko, in naravoslovje.

Učni načrt biologija v osmem razredu zajema 52 ur, v devetem razredu pa 70 ur pouka. Učitelj lahko povsem avtonomno določi zaporedje učne snovi v šolskem letu, pomembno je le, da doseže zapisane cilje. Obseg ur, ki jih učitelj načrtuje za obravnavo posameznega tematskega sklopa, je odvisen od podrobnosti obravnavanih vsebin, predvsem pri naravoslovju v sedmem razredu.

Učenci pri pouku biologije pridobijo znanje, ki jim omogoča temeljno razumevanje narave in življenja, hkrati pa si oblikujejo odgovoren odnos do okolja in živih bitij, ki tu živijo.

Cilji pouka biologije so naravnani na pridobitev temeljnega biološkega znanja in razumevanja, ki naj bi ga pridobil vsak učenec ne glede na nadaljnje šolanje. Hkrati so doseženi zastavljeni cilji trden temelj za tiste učence, ki bodo šolanje in poklicno pot usmerili v naravoslovje in tehnologijo. Pri pouku biologije učenec pridobi tudi uporabna znanja, ki so pomembna za njegovo intelektualno rast in za razumevanje širših družbenih pojavov. Tako se teoretični temelji prepletajo z metodami neposrednega opazovanja in laboratorijskega ter terenskega dela, kar daje učencem možnost, da znanje aktivno pridobivajo, vzpostavljajo neposreden stik z živimi bitji oz. z naravo in prihajajo do določenih spoznanj s svojim raziskovanjem in odkrivanjem.

UČNI NAČRT

8. RAZRED

V učnem načrtu biologije v devetletki je prišlo do bistvenih sprememb v primerjavi z učnim načrtom osemletke. Učne teme, ki jih učenci obravnavajo v nižjih razredih, predvsem pa pri naravoslovju v sedmem razredu, so povezane v zaključeno celoto in do določene meje seveda nadgrajene.

Uvodne ure pri biologiji v osmem razredu so namenjene obravnavi biologije kot veda o življenju, sledijo osnove ekologije, življenjska raznovrstnost in sistematika z evolucijo.

BIOLOGIJA–VEDA O ŽIVLJENJU: Učenci spoznajo biologijo kot naravoslovno vedo in nekatere znanstvenike, ki so pomembno vplivali na razvoj biologije in znanosti nasploh. Seznanijo se s potekom znanstvenoraziskovalnega dela in pomenom le-tega za razvoj znanosti.

OSNOVE EKOLOGIJE: Učenci spoznajo nekatere

nove pojme povezane z ekologijo, odnose med živimi bitji ter naravne in umetne ekosisteme.

Učenci samostojno predstavljajo izbrane ekosisteme na podlagi že znanega, kar seveda nadgradijo.

Poudarek je na posledicah poseganja v naravne ekosisteme in rušenju ravnovesja v njih.

ŽIVLJENJSKA RAZNOVRSTNOST: To je povsem novo poglavje, ki zajema vzroke bogate raznovrstnosti v Sloveniji in vzroke, ki to raznovrstnost ogrožajo. Obravnavajo zavarovana območja ter redke in ogrožene ekosistemi pri nas, skupaj z ogroženimi rastlinskimi in živalskimi predstavniki. Poudarek je na spoznavanju naravne dediščine in varovanju le-te.

SISTEMATIKA Z EVOLUCIJO: Vse predstavnike cepljivk, gliv, rastlin in živali, ki so jih učenci spoznavali do osmega razreda, sistemsko uredijo. Spoznajo sistematske enote. Pomembno je, da učenci usvojijo zakonitosti določanja, prepoznavanja, razvrščanja organizmov v osnovne skupine.

9. RAZRED

V devetem razredu devetletke obravnavamo človeka, enako kot v sedmem razredu osemletke. Vsebine ostajajo nespremenjene, le da je večji poudarek na sodobnih boleznih, ki so značilne za posamezni organski sistem.

DEJAVNOSTI UČENCEV

Aktivna vloga učenca

Smo v obdobju ko gre za bistvene spremembe v življenju in delu osnovne šole. Kurikularna prenova ni prinesla samo vsebinske spremembe učnih načrtov, ampak teži k spremenjeni vlogi učenca v učno-vzgojnem procesu, ki mora biti izražen v aktivnejšem odnosu do učnih vsebin v povezavi z aktivnimi oblikami in metodami dela. Aktiven učenec je tisti, ki s svojim delom prihaja do znanja, se ob tem uri v logičnem razmišljanju, spretnostih, povezovanju znanja, komuniciranju, spretnosti opazovanja, primerjanju, zbiranju kvantitativnih podatkov, ki jih bo znal kvalitativno ovrednotiti, torej je ustvarjalen učenec.

Učenci si bodo vseskozi razvijali prej omenjene sposobnosti in spretnosti, tako se jim bo dvignila samozavest, zaupanje v lastne sposobnosti, pripravljeni bodo nastopati v javnosti in suvereno zagovarjati svoje ugotovitve, mnenja. Spremenjen položaj učencev v vzgojno-izobraževalnem procesu mora biti izražen v aktivnejšem odnosu do učnih vsebin v povezavi z aktivnimi metodami in oblikami dela.

Aktivnost učenca zagotovimo le, če pri pouku ne prevladuje frontalna oblika dela, ampak se le-ta dopolnjuje z drugimi metodami in oblikami.

Kako bo učenec gradil svoje znanje, je odvisno od več dejavnikov, v pomoč pri tem pa mu je vsekakor učitelj, ki mora upoštevati: strukturo že obstoječega znanja, dobro poznavanje posameznega učenca in njegov način pridobivanja znanja (učna diferenciacija), da ne prehiteva oz. ne zavlačuje z obravnavanjem nove snovi.

Strukturo obstoječega znanja pri učencih bodo učitelji preverili na podlagi pogovora z njimi, postavljanja problemsko zastavljenih vprašanj in pogovora z učitelji, ki so poučevali v predhodnih razredih.

Timska obravnava učnih načrtov pri različnih predmetnih področjih je nujna vsaj v začetku šolskega leta in ob koncu, idealno pa je, če učitelji sproti izmenjujejo informacije v povezavi z realizacijo učnega načrta, o medsebojnem dopolnjevanju in se s tem izognejo ponavljanju že obravnavanih vsebin.

Opisanega dejstva se ni moč izogniti pri biologiji v osmem razredu devetletke, in sicer zaradi dejstev, navedenih v uvodnem delu.

Kako oceniti predznanje učencev, je odvisno od načina dela v razredu. Kot izhodišče lahko služi Gagnerjeva klasifikacija znanja, in sicer:

- osnovno znanje,
- konceptualno znanje,
- proceduralno znanje,
- problemsko znanje.

Kot osnovno znanje smatramo prepoznavanje pojmov in povezave med njimi – podajanje določenih dejstev.

Pri koceptualnem znanju govorimo o razumevanju osnovnih pojmov in njihove povezave učenci znajo pojasniti, utemeljiti določena dejstva. O proceduralnem znanju govorimo, ko učenci obvladajo izvajanje postopkov, ko razumejo zaporedje korakov pri izvajanju, znajo uporabiti svoje znanje. Za problemsko znanje pa je bistveno, da učenec zna uporabiti znanje v novi situaciji, je sposoben kombinirati več pojmov pri reševanju nove situacije. Zna uporabiti konceptualno in proceduralno znanje.

Dejavnosti učencev pri pouku, ki zagotavljajo kakovostno osvajanje učnih ciljev;

Terensko delo

To je tista oblika dejavnosti pri pouku biologije na ravni osnovne šole, ki je nikakor ne smemo zanemarjati. Če nimamo možnosti za pogosto terensko delo zaradi neugodne lokacije šolske stavbe, si delo organiziramo tako, da opravimo strnjeno več ur terenskega dela hkrati. Opuščanje terenskega dela pri pouku biologije je neodgovorno početje učitelja. Priporočamo, da terensko delo izvede učitelj v okviru blok ur ali strnjeno v 4

urah, če mu uspe uskladiti organizacijo pouka.

Predlagana terenska dela so v okviru naslednjih učnih vsebin:

- Osnove ekologije,
- Življenska pestrost,
- Sistematika rastlin in živali.

Rastlinskih vrst zamočvirjenega travnika ne moremo spoznavati v laboratoriju, ali šolski učilnici tako kvalitetno, kot to lahko opravimo na terenu. Če bomo v razred prinesli šop močvirskih rastlin, drugič pa šop rastlin s suhega travnika, bodo učenci hitro zgubili stik z realnostjo. Bistvena razlika je, če obe območji učenec spozna prek lastne izkušnje. Po zamočvirjenem travniku bo moral hoditi s primernimi škornji, doživel bo razporeditev posameznih rastlinskih vrst v okolju in znal bo oceniti vrednost tistih vrst, ki so na izbranem območju zastopane posamič.

Dejavniki okolja (fizikalni in kemijski) se nenehno spreminjajo, zato je zelo pomembno, da jih natančno izmerimo in zapišemo, če spremljamo vplive različnih dejavnikov na živa bitja.

Laboratorijsko delo

V laboratoriju izvajamo vodene poskuse, saj tu lahko ustvarjamo razmere, kakršne so potrebne za kontrolirane poskuse, tako motnje v okolju ne vplivajo na naše delo. Laboratorijskega dela se bomo v okviru učnega načrta za osnovno šolo posluževali malo. V okviru tega bomo opravili vaje, ki zahtevajo delo z mikroskopom.

Vaje

Namenjene so konkretnim ponazoritvam, urjenju spretnosti in v povprečju obsegajo 20 minut učne ure. Učitelj jih vključuje ob obravnavi snovi, ki jo lahko nazorno predstavi samo s konkretno dejavnostjo. Nekatere vaje so predlagane v učbeniku in učnem načrtu, vendar jih učitelj lahko nadomesti z drugimi, za katere smatra, da so za njegove razmere dela primernejše, nedopustno pa jih je izpustiti.

IZBIRNI PREDMETI

V šolskem letu 2001/2002 lahko učenci izbirajo med petimi izbirnimi predmeti v okviru predmetnega področja biologije:

- Razlikovanje organizmov v domači okolici,
- Organizmi v naravnem in umetnem okolju,
- Rastline in človek,
- Genetika,
- Čebelarstvo.

Učni načrti so zasnovani tako, da omogočajo oblikovanje skupin v katere so vključeni učenci iz 7., 8. in 9. razreda. S tem je zagotovljena možnost oblikovanje skupin za izbirni predmet tudi na šolah z manjšem številom oddelkov.

NAVZOČNOST LABORANTA PRI POUKU BIOLOGIJE

Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport je odobrilo sistematizacijo delovnega mesta laboranta na sleherni osnovni šoli, ki je vključena v program devetletke. Laborant naj bi bil navzoč pri 25 % ur pouka biologije.

Brez navzočnosti laboranta ni mogoče samostojno izvajati načrtovanega pouka; pri terenskem delu mora biti laborant ves čas fizično navzoč; natančno mora poznati cilje terenskega dela in obvladati tehnični vidik dejavnosti, obenem pa je tako zagotovljena tudi varnost učencev; vaje in terensko delo so načrtovani tako, da zahtevajo natančno opazovanje, primerjanje, sklepanje, pri čemer pa učenci rabijo ustrezno koordinacijo ter strokovno in tehnično pomoč, česar ne more kvalitetno izvesti samo učitelj.

UČBENIKI

M. Kralj, A. Podobnik, Biologija 8 – učbenik, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana 2001

B. Novak, Biologija 8 – učbenik, DZS, Ljubljana 2000

B. Novak, Biologija 8 – delovni zvezek, DZS, Ljubljana 2000

B. Novak, Biologija 8 – priročnik za učitelja, DZS, Ljubljana 2001

J. Strgar, D. Vrščaj, Raziskujmo živa bitja v domači okolici – učbenik, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana 2001

J. Strgar, D. Vrščaj, Raziskujmo živa bitja v domači okolici – delovni zvezek, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana 2001

T. Verčkovnik, Rastline in človek – učbenik, Tehniška založba Slovenije, Ljubljana 2001

VIR

Učni načrt Biologija. Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Nacionalni kurikularni svet. Potrjeno na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje, 12. 11. 1998.

Mag. Mariza Skvarč, mag. Andreja Bačnik
Zavod RS za šolstvo

POUK KEMIJE V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Učni načrt za predmet kemija v devetletni osnovni šoli je ciljno procesno zasnovan in aktivnostno naravnan. Poudarek je na razvijanju procesov naravoslovne kulture, kot so: opazovanje in opisovanje pojavov; osmišljanje opažanj; zbiranje, analiza in vrednotenje podatkov, pridobljenih na podlagi eksperimenta ali s študijem virov informacij; sposobnost komuniciranja. Učenci naj bi pri pouku kemije razvijali kritični odnos do obnašanja v okolju, odnos do porabe energije ter odlaganja in reciklaže odpadkov, odgovornost pri delu s snovmi in aparaturami, pridobili znanje o varnosti in zdravju pri delu, razvijali sposobnost uporabe kemijskih podatkov in informacij, spoznali vpliv kemije na razvoj materialov in s tem na kakovost življenja. Naučili naj bi se eksperimentalnega dela – od načrtovanja eksperimenta do zbiranja, analize in predstavitve podatkov, oblikovanja in vrednotenja zaključkov. Za doseganje ciljev predmeta mora biti pouk zasnovan na eksperimentalni in problemsko-raziskovalni osnovi. Učni načrt poudarja interdisciplinarno povezanost kemije z drugimi naravoslovnimi strokami in povezanost kemije z vsakdanjim življenjem. Čimbolj naj bi izhajali iz primerov iz neposrednega okolja.

NEKAJ NOVOSTI IZ UČNEGA NAČRTA

Novi učni načrt za pouk kemije v devetletni osnovni šoli je prinesel kar nekaj novosti. Posebnost predmeta kemije je delitev vsebin na jedrne in izbirne vsebine, torej zasnova na dveh nivojih. Jedrne vsebine zajemajo pojme, ki se v nadaljevanju šolanja nadgrajujejo in so bistvenega pomena za razumevanje pojavov na tej stopnji. Jedrne vsebine predstavljajo od 60 do 80 % učnih ur kemije. Preostali delež od 20 do 40 % pa pripada izbirnim vsebinam (ker se pojem izbirne vsebine velikokrat zamenjuje s pojmom izbirnega predmeta, mimogrede omenimo, da za zdaj še nimamo izbirnih predmetov za kemijo). Učni načrt kemije za devetletno osnovno šolo ponuja osem izbirnih vsebin. Med njimi so tudi take (npr. Kemija in vonj, Barve in barvila), ki imajo »širši pomen za naše vsakdanje življenje in kulturo ter učencem predstavijo tudi tisti vidik kemije, ki ni v povezavi z nevarnostjo in onesnaževanjem okolja« (Vrtačnik, 2001).

Izbor izbirnih vsebin, ki bodo obravnavane, je prepuščen učitelju (strokovna usposobljenost) oz. šoli (pogoji, okolje) in interesu učencev.

Izbirne vsebine so zasnovane interdisciplinarno s poudarkom na razvijanju procesnih ciljev. Usvajanje izbirnih vsebin naj bi temeljilo na aktivnostih, kot so: skupinsko ali individualno delo, sodelovalno učenje, raziskovalno delo, ekskurzije itd. Delitev učnih vsebin na jedrne in izbirne vsebine je tudi element notranje diferenciacije pouka.

Novost pri poučevanju osnovnošolske kemije je tudi v predlagani razporeditvi jedrnih vsebin. Kurikularna prenova je prinesla poskus integracije splošne in anorganske kemije z organsko kemijo. V osemletni osnovni šoli so bila posamezna področja kemije strogo ločena (7. razred: splošna in anorganska kemija; 8. razred: organska kemija). V novem učnem načrtu v tematskem sklopu Povezovanje delcev izpeljemo obravnavo atomske vezi na primerih preprostih anorganskih in organskih spojin (enojna, dvojna in trojna kovalentna vez med atomi je razložena na primerih vrste vezi med ogljikovimi atomi). Zato kot logično nadaljevanje sledi jedrni sklop Družina ogljikovodikov.

Vsebini splošne in anorganske kemije Kisline in baze ter Količinski odnosi, ki sta se v programu osemletne osnovne šole obravnavali v sedmem razredu, sta preneseni v deveti razred. Tako se v devetletni osnovni šoli učenci seznanijo z osnovami kemijskega računanja pozneje (so leto starejši) in v zmanjšanem obsegu. Vsebina Količinski odnosi je predvidena za obravnavo med zadnjimi v devetem razredu, saj je najbolj abstraktna oz. v največji meri vključuje formalno logično mišljenje. Takšne spremembe pri načrtovanju temeljijo na spoznanjih pedagoške psihologije.

Vsebinski postopek temelji na induktivnem sklepanju od posameznega do splošnega oz. analitičnem postopku od znanega k novemu, neznanemu. Tako zagotavljamo postopnost uvajanja pojmov. Primeri iz učenčevega neposrednega okolja se postopno nadgrajujejo z manj znanimi in vse zahtevnejšimi. »Lastnosti pojmov najprej opredelimo na makroskopski ravni (neposredna opažanja, eksperimenti, podatki iz literature). Makroskopska opažanja in podatke nato učitelj razloži na ravni delcev. Za premostitev prepada

med abstraktno mikroskopsko razlago in makroskopskimi opažanji so na voljo različna vizualizacijska sredstva, kot npr. modeli, sheme, animacije in podobno.« (Vrtačnik, 2001)

Pouk kemije naj bi vključeval problemski postopek, vezan na učenčevo okolje in razvojno stopnjo. Tudi na podlagi analize empiričnih podatkov (dobljenih na podlagi eksperimenta ali s študijem virov informacij) in ob pomoči učitelja naj učenci razvijajo nove pojme, odkrivajo povezave med njimi in jih povezujejo v pravila.

Poseben poudarek pri pouku kemije je na eksperimentalnem delu; v učnem načrtu so med splošnimi cilji pouka kemije navedeni cilji, ki so vezani izključno na eksperimentalno delo. Učni načrt prinaša zgolj predloge posameznih eksperimentov, učiteljevi avtonomiji pa je prepuščen izbor in odločitev za ustrezni (optimalni) eksperiment. Eksperiment ima lahko dvojno vlogo. Eksperimentalna opažanja lahko predstavljajo izhodišče za usvajanje novih pojmov in vsebin. Na podlagi eksperimentov lahko učenci spoznavajo lastnosti snovi, ugotavljajo sorodnosti in razlike itd. Eksperimenti pa so lahko namenjeni tudi preverjanju in potrjevanju hipotez in teorij.

Vpeljujemo tudi učenčevo načrtovanje eksperimentov (samostojno, v skupini ali z učiteljem) in sodelovanje učencev pri demonstracijskih eksperimentih (kot samostojni demonstratorji ali sodemonstratorji z učiteljem ali s sošolci). Nevarne eksperimente ali bistvene detajle posameznih eksperimentov prikažemo z videoposnetki ali uporabo multimedijskih enot na zgoščenkah.

VTISI UČITELJEV PO PRVEM LETU POUČEVANJA

Učitelji, ki so v šolskem letu 2000/2001 prvi poučevali kemijo v 8. razredu devetletne osnovne šole, so s prenovljenim učnim načrtom za kemijo v glavnem zadovoljni. Menijo, da je učni načrt uresničljiv, primerno zahteven, omogoča ustvarjalnost učencev in doseganje ciljev kognitivnega, afektivnega in psihomotoričnega področja.

Vendar je tretjina učiteljev izrazila željo, da bi se učni načrt še nekoliko razbremenil, ker bi tako ostalo več časa na voljo za projektno delo, razvijanje ustvarjalnosti učencev, problemski pouk itd. Učitelji pogrešajo v učnem načrtu natančno opredeljene standarde znanja za posamezne tematske sklope. Opozarjajo tudi na to, da nekateri cilji niso dovolj natančno definirani.

V prvem letu je bil učiteljem nekoliko nejasen koncept izbirnih vsebin, saj so poudarjali, da ni bilo dovolj časa za realizacijo vseh izbirnih vsebin. V splošnih metodičnih napotkih v učnem načrtu za kemijo v devetletni osnovni šoli je zapisano, da naj bi izbrali in realizirali le 20–40 % ponujenih izbirnih vsebin.

Nekateri učitelji so imeli težave z vključevanjem primerov organskih spojin pri uvajanju splošnih kemijskih pojmov in z obravnavo jedrne vsebine Kemijske reakcije pred obravnavo jedrnih vsebin Atom in periodni sistem in Povezovanje delcev.

Učenci na večini šol, ki so bile vključene v spremljavo programa kemije v devetletni osnovni šoli, so izrazili izjemno pozitiven odnos do pouka kemije. Učenci niso bili obremenjeni z domačimi nalogami iz kemije. Tudi za učenje kemije so porabili doma v povprečju malo časa (pol ure na teden; pred testi nekoliko več). Učitelji menijo, da so učenci razbremenjeni faktografskega znanja.

Učitelji vključujejo v pouk kemije veliko različnih učnih metod (eksperimentalno delo, delo z besedilom, sestavljanje modelov, didaktične igre, izdelava miselnih vzorcev). Pri izboru ustrezne metode je poudarek na čim večjem deležu aktivnosti učencev; učitelj je le v vlogi usmerjevalca oz. svetovalca. V povprečju se zmanjšuje delež frontalne oblike pouka (42 %) in povečuje delež drugih učnih oblik: delo v skupinah (22,4 %) individualno delo (18,6 %), delo v dvojicah (17 %).

Čeprav je v devetletni osnovni šoli večji poudarek na eksperimentalnem delu, prevladujejo učiteljeve demonstracije eksperimentov, učenci pa v okviru rednega pouka kemije nimajo dovolj priložnosti za samostojno izvajanje eksperimentalnih vaj. Učitelji so povedali, da so vključevali v pouk več eksperimentalnega dela učencev kot v osemletni osnovni šoli. Da bi bilo lahko v prihodnje eksperimentalnega dela učencev v okviru pouka kemije še več (v skladu z učnim načrtom za kemijo v devetletni osnovni šoli), pa je potrebno zagotoviti ustrezne materialne možnosti in obvezno navzočnost laboranta pri eksperimentalnem delu.

Približno tretjina učiteljev navaja, da je njihov pouk večinoma neproblemski. Utemeljitve so naslednje: za problemski pouk je potrebno več časa; učenci morajo imeti dobro predznanje; problemski pouk je primeren le za boljše učence; učitelji bi potrebovali več tovrstnega znanja; rezultat problemskega pouka je slabše znanje, starši pa zahtevajo, da učenci dobijo dovolj tistih znanj, ki jih potrebujejo za nadaljevanje šolanja v gimnaziji.

Opazen je napredek glede povezovanja znanja s predhodno usvojenim znanjem, navajanjem medpredmetnih povezav (povezave s fiziko, biologijo, tehniko, gospodinjstvom, matematiko) in poudarjanju uporabnega vidika znanja (povezovanje kemije z vsakdanjim življenjem). Medpredmetno načrtovanje in izvajanje pouka (timsko delo učiteljev) pa v prvem letu še ni prav zaživelo.

Učitelji so povedali, da so jim bili v veliko pomoč pri načrtovanju in izvajanju pouka kemije v osmem razredu devetletne osnovne šole znanja in napotki, ki so jih dobili na študijskih srečanjih v okviru programa uvajanja, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo. V prihodnje pričakujejo, da bodo v okviru uvajanja in seminarjev stalnega strokovnega spopolnjevanja pridobili še več znanj na področju medpredmetnega načrtovanja, problemskega pouka in nove kulture preverjanja in ocenjevanja znanja.

VIRI IN LITERATURA

NKS. 1996. Izhodišča kurikularne prenove, str. 15.

Predmetna kurikularna komisija za kemijo. 1998. Učni načrt – Kemija. 5–7, 39–43.

Skvarč, Mariza. 2001. Poročilo o spremljavi poskusnega izvajanja pouka kemije v 8. razredu.

Skvarč, Mariza. 2001. Izziv poučevanja kemije v devetletni osnovni šoli. V: Zbornik referatov s posvetovanja – Slovenski kemijski dnevi 2001. Maribor: Slovensko kemijsko društvo in Fakulteta za kemijo in kemijsko tehnologijo, 1026–1036.

Sajovec, Mateja, Skvarč, Mariza, Slana, Karmen. 2001. Pouk kemije – popestritev dneva. V: Kemija v šoli, 13 (2), 6–9.

Vrtačnik, Metka. 2001. Organska kemija v osnovni in srednji šoli. V: Gradivo za 2. sklic ŠS za kemijo 2001/02.

Vrtačnik, Metka. 1998. Smisel kurikularne prenove kemije. V: Zbornik seminarja: Prenova pouka kemije v osnovnih in srednjih šolah. Rogaška Slatina, ZRSŠ.

Vrtačnik, M., Zupančič-Brouwer, N., Glažar, S. A. 1999. Vključevanje eksperimenta v pouk kemije. V: Zbornik seminarja: Didaktika eksperimentalnega dela za novi kurikulum. Nova Gorica, ZRSŠ.

Nada Holc

Zavod RS za šolstvo

NEMŠČINA V ŠOLSKEM VSAKDANU NAŠIH DEVETLETKARJEV

Znanje jezikov ne sme biti več le privilegij posameznikov, saj le-to spada k osnovni splošni izobrazbi vsakega človeka, k t. i. temeljnim kulturnim tehnikam. Geografsko gledano smo si v Evropi zelo blizu, za komunikacijo pa potrebujemo ob prvem jeziku – materinščini – vsaj še dva jezika. To je upoštevala tudi prenova slovenskega šolstva, ki je učenje jezikov ponudila vsem in jih sistemsko vključila v redno izobraževanje, hkrati pa vzpodbudila prizadevanja za kvalitetnejši pouk tujih jezikov. Z naraščajočo globalizacijo v Evropi dobivajo na pomenu regije in za dober izkoristek geografskega položaja in možnosti v tem prostoru je za Slovence potrebno prav obvladanje nemščine.

Umeščenost nemščine v predmetnik

Nemščina se v devetletni osnovni šoli poučuje kot prvi tuji jezik ali kot obvezni izbirni predmet (drugi tuji jezik). Predmetnik predvideva za učenje prvega tujega jezika 665 ur (6 let učenja od 4. do 9. razreda), za izbirni predmet pa 210 ur (3 leta učenja od 7. do 9. razreda).

Novi učni načrt za nemščino (kot prvi tuji jezik) prinaša več novosti, med njimi:

- zgodnje učenje,
- jasno opredeljene operativne učne cilje z minimalnimi standardi znanja,
- princip tematskih krogov in integracije jezikovnih vsebin,

- poudarek na razvijanju štirih osnovnih jezikovnih spretnosti (slušno in bralno razumevanje ter ustno in pisno sporočanje),
- možnost temeljnega in nivojskega pouka v sedmem razredu (fleksibilna diferenciacija),
- nivojski pouk na treh ravneh v osmem in devetem razredu (delna zunanja diferenciacija) …

V zadnjih letih se nemščina kot prvi tuji jezik zelo izrinja iz naših osnovnih šol, na njeno mesto pa stopa angleščina. Opazna je velika zavzetost učiteljev, da se nemščina ohrani vsaj na šolah, kjer to še vedno je. Kot razlog navajajo tradicijo (npr. na severuvzhodu Slovenije, na Koroškem), bližino državne meje z Avstrijo, potrebe v poklicnem življenju in turizmu idr.

Med bogato ponudbo izbirnih predmetov je šolska prenova uvrstila tudi tuji jezik, kar se ujema s stališči Sveta Evrope o vzpodbujanju večjezikovnosti že v osnovni šoli. In prav nemščina se v Sloveniji vedno bolj poučuje kot drugi tuji jezik. Zanjo se učenci odločajo v zadnjem triletju osnovne šole, ko so stari 11–12 let, kar je z vidika spoznanj kognitivne psiholingvistike o usvajanju jezikov v določenih starostnih obdobjih precej pozno. Učni načrt je napisan za začetno učenje, za obdobje treh let. Učenec se lahko vanj vključi tudi naknadno (npr. v osmem razredu), če ima ustrezno predznanje; prav tako lahko prej iz programa izstopi. Učni program nemščine kot drugega tujega jezika pomeni podlago za nadaljevalno učenje nemščine v srednji šoli.

Za učenje nemščine kot obveznega izbirnega predmeta so značilne določene specifike. Največkrat so zbrani skupaj učenci z zelo različnim predznanjem, tako popolni začetniki kot tisti, ki so se nemščine učili že nekaj let, npr. na jezikovnih šolah, zato je nujno diferencirano delo. Narekuje pa ga tudi dejstvo, da si vsi učenci jezika niso izbrali prostovoljno, pač pa po volji staršev in se tako znajdejo v isti skupini za jezike zelo nadarjeni učenci in učno šibki. Možna je hitrejša progresija, saj imajo učenci že bogate izkušnje tako z maternim jezikom in z enim tujim jezikom (angleščino). Veliko pozornosti je treba nameniti motivaciji, saj je smiselno, da ostanejo učenci pri svoji izbiri za tuji jezik vsa tri leta, da bodo lahko nadgrajevali v srednji šoli. Tuji jezik glede na svojo zahtevnost težko »konkurira« drugim izbirnim predmetom na šoli, saj mnogi med njimi pomenijo v prvi vrsti sprostitev in zabavo za učenca. Med slabostmi velja omeniti umeščenost nemščine kot izbirnega predmeta v urnik, to je največkrat pred ali po rednem pouku, ko so otroci že utrujeni in niso sposobni koncentracije. Pri izbirnih predmetih se učitelji čutijo bolj obremenjeni tudi zaradi velikokrat številčno močnih skupin, otroke pa je treba za učenje nemščine po mnenju učiteljice »pritegniti, pridobiti in tudi ohraniti«. Zato se je treba truditi za čim bolj razgiban pouk ter iskati vedno nove, zanimive prijeme. Dobrodošel je tudi tuji asistent – gostujoči učitelj z nemškega govornega področja, kar pa je na slovenskih osnovnih šolah bolj izjema kot pravilo. Na več šolah ni ustrezno usposobljenega učitelja za ta predmet.

Bistvo prenove predmeta nemščina

Bistvo notranje prenove predmeta je povezano z vprašanjem, katera znanja, spretnosti itn. želimo, da učenci med izobraževanjem usvojijo. Odgovor: jezikovno ravnanje! Nova usmeritev pri pouku tujega jezika pomeni odmik od golega prenašanja znanja, ki hitro zastari, v razvoj spretnosti za uspešno jezikovno ravnanje. V ospredju ni več vedenje o jeziku; pojmovanje, da jezik obvladaš, če ga znaš opisati, je preživelo. Jezik obvladaš, če ga znaš uporabljati, to pomeni v tem jeziku govoriti, poslušati, brati in pisati.

Pri nekaterih je še vedno zakoreninjeno prepričanje, da je jezik predvsem slovnica. Ne – predmet učenja je jezik učencev! Jezik raste prek potrebe, v ospredju ni več slovnica, temveč učenčeva dejavnost. Učitelj skupaj z učenci preudari, kaj je treba storiti, da se bodo jezika naučili. »Otrokom dajmo besedišče – slovnico bodo odkrili sami!« (dr. H. E. Piepho)

Glavni cilj pouka nemščine je usvajanje resnične komunikacijske sposobnosti, kar vključuje vse razsežnosti jezikovne rabe. V ospredju je razvijanje spretnosti govora in pisanja ter poslušanja in branja. Ob tem pa je treba razvijati še veliko drugih sposobnosti kot npr. sociolingvistično, diskurzno, družbeno-kulturno in strateško. Jezik je namreč sistem, ki deluje v odvisnosti od govornega okolja, zato je treba zmeraj upoštevati celotno okolje sporazumevanja. Za uspešno komunikacijo ne zadošča zgolj poznavanje jezikovnega sistema, ampak je treba poznati kulturno pogojena zunajjezikovna pravila, ki določajo, ali je neko jezikovno sporočilo sprejemljivo ali ne. Zato mora pouk tujega jezika vedno upoštevati to medkulturno razsežnost stika med dvema jezikoma in kulturama.

Kar je v učnih načrtih še novo, je težnja k standardizaciji znanja. V zadnjem času se uveljavlja evropski koncept kompetenčnih stopenj – lestvic oz. meril za obvladanje posameznih jezikovnih spretnosti, primerljivih na evropski ravni. Korak v tej smeri je prav nivojski pouk, ki nas sili k opisu standardov znanj, pa eksterna preverjanja znanja po triletjih.

Slabosti že uspešno odpravljajo

Programi stalnega strokovnega spopolnjevanja – med njimi študijske skupine – omogočajo učiteljem nemščine, da spoznajo najbolj pogostejše slabosti

poučevanja in učenja, in hkrati poti, kako se uspešno spoprijeti z njimi. Te so predvsem: neupoštevanje učenca, slaba samopodoba naših otrok, njihova slaba motivacija za učenje, slaba usposobljenost za samostojno in vseživljensko učenje, zastareli prijemi preverjanja in ocenjevanja ter prehodi med posameznimi stopnjami izobraževanja.

Premajhno upoštevanje individualnosti učenca je še vedno pomanjkljivost našega šolskega sistema. Prav izbirnost in nivojski pouk sta prva kazalnika v smeri sprememb. Naši učenci so posamezniki z različnimi nagnjenji, učnimi stili, motivacijo, stopnjo zrelosti; jezikovna kompetenca se pri vsakem od njih razvija drugače. Če se učitelj ravna po povprečju, so posledice odpor do učenja, izguba samozavesti, preobremenjenost učno šibkih in zanemarjanje nadarjenih otrok. Učni načrti sicer predvidevajo na učenca osredinjen pouk, vendar ima v šolskem vsakdanjiku učenec največkrat še vedno preveč pasivno vlogo. O ciljih, vsebinah, tempu, metodah, evalvaciji … še velikokrat odloča učitelj sam. Učence je treba vključiti v sam pouk že pri načrtovanju pouka, da bodo vedeli, kaj so cilji, zakaj se učijo, jih nagovarjati z njim zanimivimi temami. Novo pojmovanje znanja narekuje tudi spremenjeno vlogo učitelja in učenca. Najpomembnejša naloga učitelja tujega jezika je, da učenca spodbuja in da ima od vsakega od njih visoke zahteve in pričakovanja, hkrati pa jih vodi in usmerja, da bodo dosegli cilje.

Da so motivirani učenci pri učenju uspešnejši in da je njihovo znanje trajnejše, ker se učijo zaradi svojega lastnega interesa, je že staro spoznanje. Učiti se res mora vsak sam, toda kako povečati motivacijo učencev? Ni pomembno le, kaj naj se učenci učijo, ampak vedno bolj, kako se ljudje učimo. Učitelji vedo, da emocionalni faktorji lahko pomagajo pospeševati proces učenja. Čustva ne le usmerjajo motivacijo, pač pa vplivajo tudi na to, kaj in kako se učenci učijo (pomemben je razvoj jezikovne zavesti). Za motivacijo je pomembno stalno preverjanje doseženega; učenec naj tako pogosto, kot je le mogoče dobi od učitelja povratno informacijo o svojem napredku in o doseganju ciljev. Pomembna je t. i. »rast jezika«, predvsem to, kar se je na novo naučil, koliko je napredoval od zadnjega vrednotenja. Tu je učiteljeva vloga izredno pomembna; je prvi in vsaj na začetku za učenca pogosto edini vir povratne informacije. Z ocenami učitelj drži učencu ogledalo, saj si le-ta ravno v občutljivem času zgodnje adolescence ustvarja sliko o sebi. Negativna samopodoba pa je razlog, da v šoli odpove … Ključ za otrokovo samopodobo imajo sicer starši, rezervni ključ pa ima učitelj …

Prizadevanje za odpravo napak povzroča strah pred neuspehom. Napake so neogibne spremljevalke pri učenju jezika. Danes napake analiziramo in po njih sklepamo, na kakšnem nivoju znanja jezika se kdo nahaja. Pomembno je, da s popravljanjem napak ne vzamemo volje do učenja; ne gre nam za perfekcijo, saj le-te še v materinščini marsikdo ne doseže (vsaj na ravni osnovne šole ne). V ospredju naj bo sporočilo v tujem jeziku.

Sodobni pouk tujega jezika naj pripravi učenca za vseživljenjsko učenje; šola ga ne more naučiti vseh jezikov, ki jih bo v življenju morda potreboval. Naučiti ga moramo, kako bo svoje učenje načrtoval, si postavljal cilje; pomagamo mu, da si bo pridobil tehnike in strategije za samostojno učenje novih jezikov, predvsem pa, da bo spoznal pomen in nujnost vseživljenskega učenja. Učitelji še vedno delajo veliko tega, kar bi lahko učenci sami, se ne znajo umakniti in omogočiti učenje učenja med poukom. V smislu dejavnostno naravnanega pouka tujega jezika so učenci enakovredni partnerji v učnem procesu, v katerem naj bo izzvana njihova lastna odgovornost za uspeh/neuspeh. Učencem moramo zaupati; pogosto so sposobni veliko več kot nam pokažejo v vsakdanji šolski praksi.

Nov je tudi faktor metakognicije; upoštevati moramo spoznanja psiholingvistike o tem, kako se uči mlajši otrok, kako mladostnik, kako sta povezana mišljenje in govor in pri učencih razviti kritično razmišljanje o lastnem učenju, da ga bo lahko usmerjal in kontroliral. Dejstvo je, da se nekdo lahko spremeni šele, ko je spozna, kaj naj spremeni; ko se bo učenec spoznal, si bo lahko zastavil cilje: »Lahko sem uspešen pri učenju tujega jezika, če ...« Ob teh aktivnostih naj bi dobili razmišljajočega učenca, ki se postopoma vedno bolj zaveda, kaj in kako se uči. Svet Evrope je razvil instrument Evropski jezikovni portfelj, ki bo to omogočal (v preizkušanju sta slovenski različici za razredno in predmetno stopnjo osnovne šole).

Drugačni metodično-didaktični prijemi zahtevajo v šolski praksi tudi drugačne oblike vrednotenja znanja. Prenova tudi pri ocenjevanju prinaša novosti: opisno ocenjevanje, zunanje ocenjevanje, nivojski pouk in nivojsko ocenjevanje, vnaprej napovedano spraševanje. Vse te »ocenjevalne« spremembe se že uvajajo, niso nove …, še vedno pa je veliko problemov. Jezikovno znanje je zapletena kompleksna spretnost, ki se stalno spreminja in zaradi tega je ni enostavno meriti, posebno ne, če pomislimo, da je usvajanje jezika proces. Naši preizkusi znanja preverjajo še vedno predvsem slovnico in besedišče. Ustna komunikacija je pri ocenjevanju zapostavljena, jezikovna pravilnost ima še vedno (pre)veliko težo. Pri klasičnih testih manjka merjenje procesa znanja in demonstracija usvojenih znanj na način, ki bi ga izbral učenec (cilj se lahko manifestira različno).

Prehod, predvsem iz osnovne v srednjo šolo (npr. na gimnazijo), je še vedno za mnoge učence stresen. Učitelj tujega jezika bi svoje ravnanje moral videti v povezavi s predhodnimi in sledečimi šolskimi

stopnjami. Moral bi se razumeti kot del celotnega izobraževanja tujega jezika. Namreč učenje tujega jezika je kontinuiteta – začne se v otroštvu (pogosto že v vrtcu) in traja od osnovne šole prek srednje šole vse življenje! Prav v osnovni šoli pa se tako kot pri materinščini in matematiki položijo temelji tega procesa. Cilji so procesni – prehajajo iz razreda v razred, teme se v učnem načrtu ciklično stopnjujejo.

Zunanja diferenciacija in nivojski pouk pri pouku nemščine

Največja novost pri nemščini je možnost fleksibilne diferenciacije v sedmem razredu in delna zunanja diferenciacija v osmem in devetem razredu ter s tem nivojski pouk, medtem ko sta notranja diferenciacija in individualizacija pouka že ves čas upoštevani kot načelo sodobnega pouka.

Za utemeljenost in celo nujnost zunanje diferenciacije je več razlogov. Glavni razlog pa je naslednji: naši učenci so različni! Razlikujejo se po značaju, biografsko, po interesih, po načinu učenja … Pri »rasti jezika« gre za usvajanje drugega (ali tretjega) jezika in s tem za skrajno zapleten proces, ki poteka pri vsakem otroku – na podlagi zelo različnih možnosti in dispozicij – drugače (različen razvoj jezikovne kompetence se pogosto primerja z odprtimi škarjami). Pouk, ki se v taki skupini ravna po povprečju, posameznemu otroku ne ustreza. Brez diferenciacije pride do frustracij in utrujenosti, kar skupaj s slabimi izkušnjami v socialnem okolju blokira učni napredek. Učitelj spoznava, da se je progresija njegovega razreda, ki jo je lahko zaznal v prvih tednih, zaustavila; eni se dolgočasijo, za druge je pretežko.

Naši učitelji nemščine to »različnost učencev« občutijo kot posebno težek problem. Opredeljuje jo a) različno predznanje tako pri začetnikih kot nadaljevalcih (nivo znanja jezika se določa glede na aktivno besedišče, ki ga obvlada in glede na njegovo slovnično znanje), b) socialno okolje učencev – zelo pomembno je bolj ali manj spodbudno okolje v družini, c) osebne predispozicije – dedne ali zgodaj usvojene jezikovne sposobnosti za učenje tujega jezika.

Diferenciacija je vpričo tega pogoj za individualni napredek otrok, da bi vsakega od njih po najboljših močeh spodbujali pri odkrivanju, razvijanju in ohranjanju njihovih sposobnosti – ne le kognitivnih, temveč tudi emocionalnih in socialnih. Vsakemu je treba ponuditi ustrezne impulze, naloge in zaporedje vaj na ustrezni zahtevnostni ravni. Učitelji pa naj bi razvili čut za opazovanje, kako učenci na različne dejavnosti reagirajo in kdaj so najbolj motivirani za izražanje v tujem jeziku. Pri tem je treba upoštevati še en pomemben faktor, t. j. čas; nekateri otroci potrebujejo za usvojitev določene jezikovne strukture pet ur, drugim zadoščata že dve.

Koncept diferenciacije temelji na součinkovanju več dejavnikov. Pri pouku nemščine se diferenciacija odraža naslednjih treh segmentih, ki so neločljivo povezani in soodvisni: načrtovanje diferenciranih učnih ciljev, nalog in vsebin; sama izvedba pouka z diferenciacijo oblik, metod in postopkov poučevanja ter segment preverjanja in ocenjevanja.

Načrtovanje ciljev za nivojski pouk nemščine

Bistveni znak zunanje diferenciacije so diferencirani cilji. V učnem načrtu za nemščino cilji niso diferencirani; označeni pa so temeljni standardi znanj, posebno ob zaključku drugega in tretjega triletja. Tako jih je treba pri vsakem tematskem sklopu posebej definirati. Cilje glede na zahtevnost diferenciramo na temeljne in zahtevnejše. Temeljni cilji odražajo najpomembnejše jezikovne spretnosti (poslušanja, branja, govora in pisanja, nadalje poznavanje besedišča, komunikacijskih funkcij in jezikovnih struktur), ki so pogoj za uspešno napredovanje, razumevanje in učenje novih vsebin. Znotraj temeljnih ciljev določimo še minimalne standarde znanj. To so tista znanja, ki še zadostujejo za pozitivno oceno, ki jih je za napredovanje iz razreda v razred nujno doseči in ki naj bi jih z diferenciacijo in individualizacijo dosegel vsak otrok. Znanje, ki ga dosegamo z zahtevnejšimi cilji, ni neobhodno potrebno za napredovanje, razumevanje in učenje novih vsebin, pač pa spodbujajo kreativnost in omogočajo hitrejše napredovanje za jezike nadarjenim otrokom. Standardi znanja se pri pouku na različnih ravneh zahtevnosti bolj ali manj prekrivajo. Pri načrtovanju ciljev je treba upoštevati procesni pristop.

Na vseh ravneh učimo temeljna znanja iz dveh razlogov: prehodnost na višjo raven in eksterno preverjanje (to je naravnano na minimalna znanja). Treba je vedno »ponuditi« več, da ima učenec možnost prestopiti v višjo skupino.

Pri jeziku je več možnosti, kako diferencirati cilje za delo v posameznih ravneh.

Slovnica	Produktivno – reproduktivno znanje (upoštevanje taksonomskih ravni)
Besedišče	Receptivno – produktivno besedišče
Poslušanje, branje	Zahtevnost besedil in spretnosti, ki jih razvijamo s pomočjo določenih dejavnosti
Govorjenje, pisanje	Vidik vodenih – prostih dejavnosti, vidiki dela z gradivom od reprodukcije naučenega do zahtevnejših dejavnosti (analiza, sinteza, evalvacija)

Znanje na produktivni ravni učenec rabi samostojno brez grobih napak, na receptivni ravni pa gre za prepoznavanje in reprodukcijo ter tvorbo le ob vzorcih in modelih.

Cilji morajo biti jasni in konkretni in učenci jih uresničujejo z dejavnostmi. Cilj in opis dejavnosti, ki jih bodo učenci opravili med poukom za dosego določenega cilja, se včasih prekrivata. Vodilo in kriterij za izbor vsebin za realizacijo določenega cilja so učitelju cilji. Učitelji nemščine so prerasli miselnost, da je snov v učbeniku tista, ki jih vodi pri poučevanju.

Načrtovanje, usmerjeno v diferenciacijo ciljev ter metod in oblik dela, zahteva timsko delo vseh učiteljev, ki poučujejo v posameznih učnih skupinah. Večini učiteljev se zdi diferenciranje ciljev in razmejitev glede zahtevnosti zahtevno, ker so meje med ravnmi obvladanja jezika praviloma težko določljive (učenci dosegajo različne stopnje obvladanja pri raznih jezikovnih zmožnostih). Pri usvajanju jezika ne gre za preprosto merljivo količino podatkov in znanja, temveč za komunikacijsko sposobnost, ki je težje opredeljiva. Učitelj načrtuje dolgoročne in kratkoročne cilje v letni, tematski in dnevni pripravi. Tematska učna priprava je lahko za vse učitelje, ki poučujejo v nivojskih skupinah, skupna, medtem ko metodično-didaktično pripravo napiše vsak sam, upoštevajoč učence v svoji nivojski skupini.

Diferincirani metodično-didaktični postopek

Naši učenci so različni; učitelj nagovarja razred kot seštevek različnih spretnosti v učnem procesu. Upoštevanje razlik in posebnosti posameznih učencev je za večino učiteljev že ustaljeno, vsakdanje in nujno, vedno poskušajo pritegniti učenca in tako zavestno postaviti njega in njegov svet v središče učnega procesa. Učitelj prilagaja proces učenja sposobnostim učencev tako da daje diferencirane naloge, nadalje večkanalne impulze iz perspektive različnih tipov učencev; na ta način pomaga šibkim in vzpodbuja nadarjene. Prvi pogoj za to je dobro poznavanje vsakega posameznega učenca. To omogočajo prav nivojske skupine, ki so praviloma številčno manjše.

Cilji na različnih zahtevnostnih ravneh pogojujejo didaktični postopek (in dejavnosti otrok). Le-ta se zelo razlikuje glede na posamezno zahtevnostno raven in se odraža v učiteljevi aktivnosti v razredu. V nižjih nivojih je veliko več ponazarjanja, rabe slovenščine, preverjanja sledenja, tempo dela je počasnejši; v višjih nivojih so naloge manj vodene, učitelj manj uporablja materinščino, učence vzpodbuja k samostojnemu reševanju nalog. Pri načrtovanju didaktične priprave so učitelji pozorni še na zadostno nazornost pouka, na motivacijo za učenje (upoštevanje predznanja, uporabnost znanja – povezovanje s prakso, z življenjem, aktualizacijo). Nujno je upoštevanje postopnosti uvajanja nove snovi (od lažjega k težjemu, od nižje taksonomske ravni k višji) ter čas, ki je v posamezni zahtevnostni ravni potreben za učenje/poučevanje novih vsebin, za preverjanje in ocenjevanje.

Različen nivo jezika in različen tempo učenja naj bosta upoštevana tudi pri delovnih listih z diferencirano ponudbo. Diferenciacijo pri pouku dosežemo s postavljanjem različnih nalog. Primer: učno šibki učenci obravnavajo samo polovico besedila, srednji celo besedilo, medtem ko najboljša skupina opravi še dodatne, ustvarjalnejše naloge. Problem za učitelja je najti ustrezna besedila in naloge, s katerimi bo diferencirano delal v razredu. Za učitelje, ki z diferenciacijo še nimajo velikih izkušenj, je lahko začetek že to, da ne naredijo več nobenega osnutka delovnega lista brez diferenciranih nalog. V sedmem razredu se srečamo s fleksibilno diferenciacijo. Pri načrtovanju priprave je nujno, da se učitelji vprašajo: Kaj bodo počeli tisti v najnižji skupini? Kaj bi lahko posebno dobri dodatno naredili ob tej temi? Trening v razmišljanju na treh ravneh bo omogočil sčasoma spontano diferenciacijo pri pouku. Učitelj naj si za posamezne ravni ustvari zbirko nalog.

Diferenciacija je možna le, če učitelj živi z učenci, jih (s)poznava, upošteva njihove zmožnosti in sposobnosti. Pogoj za diferencirani pouk je disciplina v razredu in obvladovanje oblik dela kot so samostojnost, delo v dvojicah, delo v skupini in samokontrola s pomočjo danih rešitev. Ustrezna gradiva omogočajo, da usvajanje jezika poteka bolj intenzivno s samostojnim delom. Nekatere založbe že ponujajo gradiva, ki temeljijo na samostojnem učenju in pri katerih se učni cilji spremenijo v posamezne korake. Kasete, delovni lističi za samokontrolo kot testi dopolnjujejo te jezikovne programe.

Diferencirano preverjanje in ocenjevanje pri nemščini

Cilji, ki se poučujejo na treh ravneh, se tudi preverjajo in ocenjujejo na treh ravneh. Diferencirano ocenjevanje zajema vse vrste učiteljevega ocenjevanja – ustno in pisno.

Različno ocenjujemo izobraževalne cilje in funkcionalne/procesne cilje, ki pri jeziku prevladujejo. Pri nivojskem pouku poteka ocenjevanje med letom s točkami na ocenjevalni lestvici od 1 do 10, na koncu leta pa sledi pretvorba v šolske ocene. Ta lestvica je dovolj razlikovalna za pouk na treh ravneh. Namesto intuitivne, enotne ocene si prizadevamo za analiziranje učenčevega dosežka po kriterijih. Opisni kriteriji znanja izhajajo iz ciljev, zastopajo pa naj tisto, kar je najpomembnejše, ne pa vidike, ki so najbolj očitni ali pa najlažje merljivi (npr. slovnico).

Precizno načrtovani cilji po nivojih olajšajo ali sploh omogočajo sestavo testov za preverjanje in ocenjevanje. Temeljne cilje preverjamo v vseh treh učnih skupinah; za nižji nivo dodamo naloge za minimalne cilje in za višji nivo zahtevnejše cilje. Vedno omogočimo učencu, da dokaže obvladanje ene stopnje višjih ciljev, kot so v njegovi skupini. Občasno damo vsem učnim skupinam enake preizkuse, da vidimo, ali ustrezno napredujejo v svoji skupini. V prehodnem obdobju učitelji nemščine sestavljajo tako enotne kot diferencirane teste. Zadnji so vedno bolj potrebni, saj je nujno upoštevati pravila, da se ocenjuje le to, kar je bilo pri pouku obravnavano in utrjeno. Za uspešno ocenjevanje mora učitelj dobro poznati učne cilje in standarde znanja, prav tako pa mora biti usposobljen za to, s kakšno nalogo oz. dejavnostjo bo preverjal in ocenjeval realizacijo ciljev.

Prizadevati si mora, da bo preverjal in ocenjeval to, kar hoče. Z nalogo ne merimo vsega naenkrat; tu so pasti, ki se jih učitelji morajo zavedati, ker se nekatere jezikovne spretnosti prekrivajo oz. so si blizu.

Naj končam s temeljno predpostavko diferenciacije: Naši učenci so različni in se različno učijo; to je njihova pravica. Z določitvijo standardov znanj ter diferenciacijo se sistemsko vzpostavlja skrb za vsakega izmed njih, upoštevajo se njegove sposobnosti in interesi. Manjše število otrok v skupini navsezadnje omogoča učitelju, da več časa posveti posamezniku. Učni uspeh se je zato pri mnogih učencih zboljšal, negativnih ocen skorajda ni. Učno šibkejši imajo med sebi enakimi več možnosti, da se tudi sami uveljavijo, zato so postali bolj samozavestni in pripravljeni za sodelovanje. Na drugi strani nivojske skupine pri tujem jeziku ostajajo kljub vsemu še naprej heterogene, hkrati pa so predvsem učno šibki učenci prikrajšani za možnost učenja od jezikovno bolj nadarjenih sošolcev. Pomanjkanje sodobnih učbenikov in didaktičnih gradiv pa pripomore k izrinjanju nemščine kot prvega tujega jezika iz naših osnovnih šol.

Sodobni pouk tujega jezika postavlja pred učitelja visoke zahteve. Odgovoren je za to, da bo učenec dobil ustrezna znanja za nadaljevanje šolanja; od njega je zelo odvisno, ali bo šola za učenca kraj učenja in tudi kraj, kjer je lahko uspešen. Med učenčevimi izkušnjami pri pouku naj bo tudi tista, da je učenje jezika lahko doživetje nečesa novega, zanimivega, kot odkrivanje novih svetov …

Delati drugače pomeni za učitelja prekoračiti meje navad, za to je potreben pogum, strokovno znanje, kreativnost in obilica dela. Samo v profesionalnosti učiteljev je ključ za upanje, da se bo v Evropi ohranilo bogastvo jezikovne različnosti tako, da postaja učenje tujih jezikov, tudi sosedskih, šolska in vseh nas vsakdanjost. Le tako se bomo ognili prevladi enega ali nekaj prevladujočih jezikov v smislu nekdaj latinske, dandanes pa angleške *lingve franke*.

VIRI

Učni načrt za predmet Nemščina v devetletni osnovni šoli. Zavod RS za šolstvo, Ljubljana 2000.

Seminar Diferenciacija in skupinsko delo pri pouku nemščine, Maribor 2000.

Holc, Nada: Poročilo o spremljavi uvajanja nemščine v devetletni OŠ. Maribor, avgust 2001.

Neva Šečerov

Zavod RS za šolstvo

ITALIJANŠČINA KOT DRUGI JEZIK NA NARODNO MEŠANEM OBMOČJU SLOVENSKE ISTRE

Italijanski jezik je za učence narodno mešanega okolja Slovenske Istre drugi jezik. Prisotnost govorcev italijanskega jezika, pripadnikov manjšinske etnične skupnosti v življenjskem okolju, omogoča učencem njegovo neposredno rabo zunaj šole. Pojavlja se tudi kot jezik medijev (manjšinskih in čezmejnih italijanskih), odprtost meja med Italijo in Slovenijo pa poleg stika dveh kultur omogoča tudi neposredno srečevanje ljudi dveh jezikov pri vsakodanjih opravilih. V izobraževanju učenci spoznavajo italijanski jezik zaporedno, to je za materinščino, učijo se ga od prvega triletja osnovne šole do mature kot obvezni drugi jezik. Gre torej za zgodnje učenje drugega jezika in njegovo ekstenzivno poučevanje.

Spremembe, ki jih prinaša uvajanje devetletne osnovne šole, vplivajo tudi na pouk italijanščine kot drugega jezika. V letošnjem šolskem letu poteka prenova v prvem triletju in v četrtem razredu osnovne šole. Izraža se v uvajanju sestavin prenove v proces izobraževanja.

1

Pouk na tej stopnji je zasnovan celostno. Učenje jezika je povezano s čutnim zaznavanjem in telesnim gibanjem (® nebesedno sporočanje). Po tem postopku so najpomembnejši dejavniki osvajanja jezika, otrokovo razpoloženje in njegova občutja kot polzavedni in nezavedni spremljevalci učnega procesa. Celostno učenje opredeljuje izbiro ustreznih metod in tehnik, ki upoštevajo otrokove izkušnje, njegova pričakovanja in čustvovanja ter omogočajo njegovo vključevanje v pouk. Kretnje, likovno izražanje, gib, govorica telesa, harmonija plesa in petja so tudi sestavni del sporočanja in so hkrati lažja in krajša pot do razumevanja besednega sporočila. Za otroke sta torej pomembna tako besedno kot nebesedno sporočanje, obe obliki se prepletata in dopolnjujeta. Nebesedno sporočanje namreč bogati sporočanjski proces (npr. s pomočjo mimike obnoviti zgodbo), aktivira različna otrokova čutila in omogoča celostno dojemanje.

2

Posebno mesto med tehnikami učenja zavzema igra, ki je vezana na besedno in nebesedno izražanje. Z njeno pomočjo urimo vse jezikovne spretnosti. Po svoji naravi je ta dejavnost najbližja otrokovi naravi in zakonitostim odraščanja. Otroku omogoča samostojnost in samouresničevanje. Spodbuja ustvarjalnost in raziskovanje novih možnosti.

3

Učitelji se pri načrtovanju pouka povezujejo in usklajujejo. Interdisciplinarno (medpredmetno) povezovanje je v skladu z naravnim procesom učenja in otrokove zvedavosti.

4

Prenova prinaša novosti na področju preverjanja in ocenjevanja: samovrednotenje in samoocenjevanje sta kot sestavini prenove vključeni v celostno spremljanje učenčevega napredovanja v šoli in zunaj nje. Učitelj vrednoti učenčeve učne dosežke s pomočjo opisnih kriterijev znanj, ki omogočajo vrednotenje učenčevega znanja, jezikovnih sposobnosti (zmožnosti) in spretnosti. Obenem išče ustrezni način vrednotenja, ki upošteva različne vrste inteligenc in prevladujoči učni stil posameznika. V proces vrednotenja vključuje učenčevo refleksijo o lastnem znanju. Jezikovni portfelj[1] je sredstvo procesa prenove in deluje kot spodbuda pri učenju jezikov, omogoča pa tudi individualni postopek v presoji učnih dosežkov in upošteva različne učenčeve sposobnosti ter učne stile. Uvajanje jezikovnega portfelja je v popolnem sozvočju s prizadevanji kurikularne prenove, obenem pa ponuja Sloveniji možnost, da svoje izkušnje in svoje znanje ovrednoti v postopkih mednarodne primerljivosti.

[1] Čok L. Šečerov N. Zorman A. et al. 1999. *Moja prva jezikovna mapa*. Council of Europe: European Portfolio of Languages. ZRS Koper.

VIRI

Čok L. 1999. Zgodnja večjezičnost in izobraževanje. *Annales-Anali za istrske in mediteranske študije,* Separat, ZRS Koper, 111–126.

Čok L., Skela J., Kogoj B., Razdevšek-Pučko C. 1999. *Učenje in poučevanje tujega jezika.* Koper/Ljubljana: ZRS/PeF.

Šečerov N., Mihalič, Z. et al. 2001. *Učiteljeva priprava na pouk. Vodnik k načrtovanju pouka za učitelje tujih jezikov.* ZRSŠ.

Učni načrt za italijanščino kot drugi jezik v osnovni šoli na narodno mešanem območju Slovenske Istre. 1998.

JE *Silva Karim*

Zavod RS za šolstvo

ZPRENOVA LIKOVNE VZGOJE >SNISO SAMO NOVI UČNI NAČRTI

NIZKUSTVO

V eni zadnjih številk revije Vzgoja in izobraževanje sem objavila dolgo, občasno kar pretresljivo zgodbo o nastajanju učnega načrta. Učni načrt za devetletno osnovno šolo je torej pripravljen. Ne zgolj tisti za predmet likovna vzgoja, pač pa tudi za obvezni izbirni predmet likovno snovanje v zadnjem triletju osnovne šole. Da bi bili učenci deležni se širših možnosti izobraževanja na področju likovnosti, je kurikularna komisija za umetnostno zgodovino pripravila tudi učne načrte za izbirne predmete s svojega področja. To so enoletni izbirni predmeti, ki jih prav tako izvajamo v zadnjem triletju osnovne šole. Naj jih naštejem: kaj nam govorijo umetnine, življenje, upodobljeno v umetnosti, oblika in slog.

Tudi za poučevanje vsebin omenjenih predmetov imajo likovni pedagogi po Odredbi o smeri izobrazbe strokovnih delavcev v devetletni osnovni šoli ustrezno izobrazbo.

Seveda pa se prenova likovne vzgoje ne zgodi v trenutku, ko učitelj vrže stare učne načrte v kot ter začne poučevati po novih. Prenova je veliko več: kot pri vseh drugih predmetih je tudi pri likovni vzgoji prenova prežeta z novim, sodobnejšim pojmovanjem znanja.[1] Znanja, ki jih ponuja sodobna, napredna šola, naj bodo povezana in sistematična, uporabna in tudi kritična. Sodobna šola ni usmerjena zgolj v kognicijo, pač pa spodbuja skladen telesni in duševni razvoj posameznika.

V delavnicah smo z učitelji razmišljali o njihovem pojmovanju znanja. Ugotavljam, da se jasno zavedajo, kakšno naj bo znanje. Veseli me, da se učitelji dobro zavedajo pomena kakovostnega, trajnega znanja. Prav to zavedanje pa je podlaga, na kateri lahko na strokovnih srečanjih skupaj razvijamo in izmenjujemo dobre ideje. V obliki delavnic iščemo zanimive načine, kako povečati aktivno vlogo učenca, kako ga uspešno motivirati, kako mu vzbuditi veselje do likovnega izražanja in kako dosegati, da bo njegovo znanje trajno, osmišljeno in povezano z življenjem.

Poslanstvo likovne vzgoje ni v tem, da »se naučimo kaj lepo narisati in pobarvati«. Pomembno je, da učencu ponudimo možnost, da se na svoj način izrazi. To lahko izvede v risbi, sliki, kipu ali v prostorski tvorbi. Pri tem spozna in uporabi določene likovne pojme, hkrati pa si

Pri prispevku Silve Karim *Samopodoba – delavnica z osmošolci* v 4. številki revije sta na str. 28 zamenjana napisa nad prvim in drugim stolpcem risb (pravilno: Kakšen sem, Kakšen se zdim drugim). Avtorici in bralcem se opravičujemo.

Uredništvo

[1] Marentič Požarnik, B.: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS 2000.

pridobiva izkušnje z likovnimi tehnikami, materiali in orodji. Ob dobrih spodbudah učitelja bo razvijal svojo ustvarjalnost, kajti le kreativen človek najde kreativne rešitve – ne le na likovnem, temveč tudi na drugih področjih.

Da pa bi se učenec lahko samostojno likovno izražal, mora spoznati gramatiko likovnega jezika – jezika, katerega osnovni izrazni elementi so točka, linija, barva in svetlo-temno. Otrok, ki bo imel že od najrosnejšega obdobja številne možnosti izražanja, bo odrasel v človeka, ki bo sposoben sprejemati in doživljati kulturne vrednote. Psihologa Toličič in Smiljanič - Čolanovič [2] pišeta, kako pomembno je, da ima otrok dobrega likovnega pedagoga z dovolj širokim umetniškim obzorjem, kajti le tak ga lahko vodi naprej: ne samo v likovnem izražanju, temveč tudi v razumevanju likovnih stvaritev.

Časi, ki jih živimo, so zaznamovani z vizualizacijo bolj kot kdajkoli doslej. Na ulici, v revijah, na računalniških monitorjih in v časopisih se srečujemo z vizualnimi (in likovnimi) sporočili. Med njimi so tudi likovne umetnine, najpogosteje zaprte v kulturnih hramih. Nekatera vizualna sporočila so nam vir informacij, druga so sugestivna in z nami manipulirajo. Nekatera so estetsko oblikovana, druga jih preglasujejo z agresivnostjo v oblikah in barvah.

Časi so torej taki, da otrok v tem vizualnem kaosu bolj kot kdajkoli prej potrebuje likovno vzgojo. Tako likovno vzgojo, pri kateri bo resnično dobro razumel in presojal likovna sporočila: tista, ki mu jih pripovedujejo umetnine, in tista, ki jih sporočajo številne bolj ali manj agresivne slike iz njegovega vsakdanjika.

Učni načrti za predmet likovna vzgoja ter učna načrta za obvezni izbirni predmet likovno snovanje, pa tudi tisti s področja umetnostne zgodovine imajo v začetnem delu zapisane splošne cilje predmeta. Ti cilji so tisti, za katero si prizadeva vsako načrtovanje učne ure.

Pri načrtovanju v sodobni šoli pa je pomembno tudi naslednje: Če bomo hoteli vzgojiti in izšolati učence v posameznike, katerih znanje je resnično kompleksno in vsestransko, se bomo morali učitelji različnih predmetov med sabo povezovati ter skupaj načrtovati svoje delo. Medpredmetne povezave v učnem načrtu niso zgolj prazna navedba, temveč sporočilo učiteljem, da svoje delo načrtujejo skupaj. Le če bodo učitelji delovali s svojimi vsebinami sinhronizirano, bodo drug drugemu učne vsebine podpirali in jih plemenitili z drugačnimi možnostmi, s tem bodo drug drugega razbremenili in dosegli še enega najpomembnejših ciljev prenove: razbremenili bodo učence.

V prenovo pa so zadnja leta usmerjeni tudi vsi likovni seminarji v organizaciji Zavoda RS za šolstvo, študijske skupine in strokovna srečanja učiteljev devetletk.

[2] Toličič, I, Smiljanič - Čolanovič. Otroška psihologija. Ljubljana, Mladinska knjiga, 1973.

Franko Florjančič

Zavod RS za šolstvo

TEHNIKA IN TEHNOLOGIJA

Na Zemlji je v trenutku zmanjkalo vse elektrike. Luči so ugasnile, dvigala obstala, vlaki nehali voziti, TV in radio sta utihnila. Avtomobili so postali kup nerabne kovine. Računalniki, hladilniki, štedilniki, … tudi večina ur je obstala. Ustavil se je čas. Pravzaprav se je zavrtel nazaj. Za desetletja, stoletja, morda tisočletja.

In zmanjkalo je samo elektrike. In nič drugega. Obstalo je skoraj vse, kar nam pomaga živeti, brez česar danes več ne znamo. Ali se tega tudi zavedamo? Pomena tehnike in tehnologije? Ni pomembno. Jo bomo uvažali iz Tajvana, Nemčije, Kitajske, Italije, Singapurja … Pomembno je, da znamo kupiti. Naredili bodo drugi.

Ali je to res?

Predmet tehnika in tehnologija v devetletki v močno vpliva na razvoj otroka, na njegove psihofizične sposobnosti, umski in duševni razvoj.

Tehnika nas tako obkroža, da se njene navzočnosti skoraj ne zavedamo več. Edino takrat, ko odpove. Njeno poznavanje je pogosto izkustveno, razumevanje

skromno. Pogosto se skrivamo za stavkom: »Tehnika ni zame.« Morda zato, ker jo poenostavljamo in prepogosto povezujemo z mehanično ali ključavničarsko delavnico, kjer je vse umazano in zamaščeno in je treba delati z rokami. Odbijajoče! Ko pa pripeljemo svoj lepi avto k mehanikom, iščemo najpametnejšega, najboljšega, najbolj vestnega, najbolj prizadevnega …

Naravoslovni predmeti se ukvarjajo z iskanjem zakonitosti o delovanju narave. S tehniko spremljamo naravo. Izkopljemo rudo, jo spremenimo v jeklo in iz njega izdelamo nož, s katerim odrežemo leseno palico itd. Skratka, vsak od nas vsak dan uporablja tehnična sredstva in postopke, s katerimi kaj spreminja v naravi. Za to potrebuje osnovno znanje o tehniki in tehnologiji.

Vse to in še mnogo več je imela v mislih predmetna kurikularna komisija ob nastajanju učnega načrta predmeta tehnika in tehnologija. V učni načrt je zajela predvsem tisti del tehnike in tehnologije, ki otroka seznanja z osnovnimi principi njenega obstoja in delovanja.

Področja predmeta

Predmet sestavljajo štiri temeljna področja. Ta so: tehnična sredstva (tehnika), tehnološki postopki (tehnologija), organizacija dela in ekonomika. Vse cilje in vsebine s teh področij so razporejene v 6., 7. in 8. razred.

- Tehnična sredstva zajemajo vse, s čimer obdelujemo gradiva (orodje, prenosi in motorji) ter sprejemamo, obdelujemo in prenašamo informacije. Od zadnjega je lahko komisija vključila le nekaj najosnovnejših pojmov, saj v devetem razredu ni bilo na voljo nobene ure obveznega predmeta.
- V obdelavo gradiv so uvrščeni pogostejši obdelovalni postopki, ki jih uporabljamo za izdelavo predmetov in jih v vsakdanjem življenju pogosto uporabljamo.
- Dobro organizirano delo je pogoj za uspešno izvedbo naloge. Pravila veljajo povsod, ne le pri izdelavi izdelkov.
- Ekonomika je področje, ki išče odgovore na to, zakaj sploh kaj izdelujemo: Kaj narediti z narejenim? Koliko je vredno opravljeno delo? Kakšna bi bila cena izdelka, če bi ga želeli in tudi uspeli prodati?

Reformna prizadevanja

Prenova osnovne šole poudarja prehod od poučevanja k učenju, od učiteljevega »podajanja snovi« k učenčevemu lastnemu pridobivanju znanja. Pri tehnični vzgoji v osemletki smo se tega lotili že v obdobju prejšnje reforme osnovne šole (1983). Znanja in veščine naj bi učenec pridobival s svojo aktivnostjo. Zato smo že takrat začeli razvijati projektno nalogo in spodbujati učitelje k njeni uporabi. Izkušnje so vplivale na oblikovanje učnega načrta predmeta tehnika in tehnologija za devetletko. Cilji in vsebine so zapisane tako, da nagovarjajo učitelja k projektnemu delu.

Kako?

Učenec izhaja iz primernega problema, ki ga odkrije sam ali ga zastavi učitelj. Išče poti za njegovo rešitev in ga skuša rešiti s svojim znanjem. Ko mu zmanjka znanja, pridobi novega, sam ali z učiteljevo pomočjo. Učitelj ustvarja možnosti za to in organizira učni proces; učenca motivira, ga usmerja, mu pomaga in spodbuja. Tako je učencu omogočena maksimalna aktivnost.

S svojo aktivnostjo, ki ni narekovana in predpisana, odkriva in razvija svoje sposobnosti, znanja in spretnosti za reševanje problemov, iskanje poti za rešitev, oblikovanje in razvijanje idej ter njihovo uresničitev. Pri tem se mora tudi samostojno odločati. Pri delu si oblikuje socialne vrednote. Sodelovanje in vodenje je mogoče razvijati le pri skupinskem delu, ki ga je v predmetu tehnika in tehnologija dovolj.

Aktivnost učencev je tudi pogoj za razvijanje ustvarjalnosti. Ustvarjalnost posamezniki pojmujejo različno. Ustvarjanje, to je izdelava izdelkov, je značilnost davnega ročnega dela. Pri tehniki in tehnologiji želimo v procesu posodabljanja pojmu ustvarjalnosti dati njegovo pravo razsežnost. Predmet, ki ga želijo izdelati, učenci razvijejo sami. Vsak poišče svojo idejo za rešitev naloge ali problema in jo skicira. Predstavi jo sošolcem. Rešitev tudi argumentira. Vsi skupaj se na osnovi meril, ki so si jih zastavili na začetku, odločijo za najprimernejšo rešitev. Udejanjanje zamisli učencu potrdi ali je bila izbrana ideja dobra ali bo jo potrebno popraviti. Narejen izdelek ovrednotijo po zastavljenih merilih.

Brez ustrezno izbranih strategij in metod poučevanja ni kakovostnega in načrtnega razvijanja ustvarjalnosti. Razlika je, če se učenec do postopka, ugotovitve ali rešitve dokoplje sam ali pa mu to servira učitelj. Najmanj ustvarjalnih možnosti imajo gotovo učenci, ki dobijo na mizo narejene načrte in izdelajo množico izdelkov. »Delo po receptu« je uporabno le za priučevanje vnašanja podatkov v računalnik ali za delo na tekočem traku.

Z delom si učenec razvija psihomotorične sposobnosti in delovne spretnosti. Za dosego tega uporablja različna orodja, stroje, naprave in instrumente ter gradiva, ki jih obdeluje. Pri praktičnem delu spoznava nevarnosti in varnostne ukrepe ter si razvija spretnosti in navade pri uporabi varovalnih sredstev.

Prenova osnovne šole poudarja pomen procesnega znanja, ki naj bi ga postavili ob bok doslej prevladujočim vsebinskim znanjem. Tudi tega smo se pri tehnični vzgoji lotili že v letu 1995. Nastala je

ocenjevalna lestvica, ki je vključevala sporazumevanje (govorno, pisno in ustno), delo po navodilih, praktična in numerična znanja (uporaba opreme in orodij, spretnosti in koordinacijo, merjenje), planiranje, iskanje informacij, reševanje problemov in vrednotenje rezultatov. Pri vrednotenju učenčevega izdelka smo oceno dopolnili z oceno kakovosti, porabljenega časa in izvirnosti. V praksi so učitelji v oceno postopoma vključevali tudi oceno procesnih znanj. Praksa je pokazala, da gre za postopen proces, ki je najbolj odvisen od prepričanosti in motivacije ter usposobljenosti učitelja.

Izbirni predmeti

Prenova je prinesla novost. Nekaterim predmetom iz osemletke, med njimi je tudi tehnika in tehnologija, je bil zmanjšan obseg obveznih ur in namenjen izbirnim predmetom. Učenci lahko po svoji presoji izberejo poljuben predmet izmed okrog 40 izbirnih predmetov. Pri tem pouku naj bi zadovoljevali svoje interese in potrebe.

Izmed ponujenih petih tehničnih izbirnih predmetov, ki so na voljo, so se učenci odločili za obdelavo lesa na približno polovici šol. Kateri predmeti bodo zaživeli in preživeli, pa bo pokazal čas.

In praksa?

V poskusno uvajanje je bilo prvo leto vključenih 17 osnovnih šol. Ali se je prenova kazala v učnem procesu? Lahko potrdimo, da so se učitelji tehnike, kljub slabi volji zaradi izgube obveznih ur v devetem razredu, resno lotili uvajanja novosti. Prizadevanje za dvig kakovosti je vgrajeno v zavest večine učiteljev.

Priporočeno načrtovanje pouka, od letnih in tematskih do sprotnih priprav, se je kazalo tudi pri pouku. Izdelavi predmetov, ki je bila značilna že v prejšnjih letih, so se pridružile še nove aktivnosti učencev. Poudarjena sta načrtovanje in iskanje rešitev, predstavitve lastnih ugotovitev in večja iniciativnost učencev. Učitelji načrtujejo problemske situacije, ki pri učencih spodbujajo aktivnost in samostojnost pri reševanju določenega problema.

Učenci so povedali, da poznajo učne cilje pa tudi kriterije, po katerih bodo ocenjevali dosežen rezultat in dejavnosti. To je bilo mnenje večine učencev v večini obiskanih šol.

Težave?

Le kje jih ni. Stara bolezen predmeta je pomanjkanje učnih sredstev. Orodja, strojev in sestavljank še zmeraj ni toliko, da bi lahko vsakemu učenci zagotovili primerno aktivnost. Težave predstavlja urnik. V učnem načrtu so priporočene blok ure, saj je praktično delo v 45 minutah skoraj nemogoče. Večina šol je našla primerno rešitev in imajo v urniku blok ure (90 minut), na nekaterih pa šolah niso uspeli izdelati primernega urnika. Tako morajo učitelji delovni proces nastajanja izdelka dodatno drobiti, s tem pa zgubljamo celostnost procesa in učinkovitost dela.

VIRI

Učni načrt Tehnika in tehnologija. Predmetna kurikularna komisija za tehniko in tehnologijo, Ljubljana 1999.

Tehnična vzgoja. Katalog znanja z učnimi cilji, ZRSŠ, Ljubljana 1995.

Poročilo o spremljanju izvajanja predmeta tehnika in tehnologija v devetletni osnovni šoli, Franko Florjančič, ZRSŠ, Ljubljana 2000 in 2001.

GOSPODINJSTVO V PREHODNEM OBDOBJU

Osnovna šola Globoko je bila ena izmed sedemnajstih osnovnih šol, ki je v šolskem letu 1999/2000 začela poskusno uvajati devetletno osnovno šolo, in sicer s prvim in sedmim razredom. Uvajanje je bilo in je še naporno, hkrati pa za nas učitelje pomeni velik izziv, nekaj novega, kar je vredno poskusiti. Včasih se pojavljajo dvomi in bojazni, da morda nismo naučili dovolj, nismo uporabili pravilnih metod in oblik dela, česa povedali dovolj dobro. Dvomi se pojavljajo predvsem tam, kjer ni na voljo dovolj ustrezne literature ali pa je sploh ni. Takrat smo zmedeni tako učitelji kot tudi učenci.

Takšne in podobne dileme sem doživljala tudi sama, ko mi je bilo kot profesorici biologije in kemije določeno, da poleg svojih predmetov poučujem še gospodinjstvo. Bila sem pred hudo dilemo, kako izpeljati, da bo za učence čimbolj zanimivo, da bodo radi prišli k pouku, še posebej zato, ker se v devetletni osnovni šoli ta predmet ocenjuje s številčno oceno.

Na delovnih srečanjih smo res dodelali učne načrte, svetovalka nam je stala ob strani, veliko izkušenj smo izmenjali, vendar sem bila jaz tista, ki sem morala izdelati svojo letno pripravo in končno stopiti v razred pred učence.

Sedaj mineva že tretje leto uvajanja devetletke in s tem tudi gospodinjstva. V osmem in devetem razredu smo že končali in lahko rečem, da sem vsako leto s svojim delom bolj zadovoljna, še posebno zato, ker so zadovoljni učenci.

Ko bo devetletka stekla po vertikali navzgor, bo pouk gospodinjstva potekal v nižjih razredih, v prehodnem obdobju pa sta organizacija in časovni obseg naslednji:

Dnevi dejavnosti so novost, ki jo prinaša devetletna osnovna šola. Mi smo za gospodinjstvo v vsakem razredu porabili štiri dni. Snovno smo jih povezali s tehničnimi dnevi.

RAZRED	ČAS/ ure	NAČIN IZVEDBE
7.	37,5	17,5 ure teoretično, 20 ur praktično
8.	20	v okviru dnevov dejavnosti
9.	20	v okviru dnevov dejavnosti

V sedmem razredu naj bi obravnavali dva modula, in sicer: modul Ekonomika gospodinjstva v obsegu 9 ur in modul Hrana in prehrana v obsegu 28,5 ur.

Kot je razvidno iz preglednice, je gospodinjstvo v tem razredu razdeljeno na teoretični in praktični del. Teoretični del izvajam vsakih 14 dni po eno šolsko uro. Ker je v razredu manj kot 21 učencev, jih ni potrebno deliti v skupine in je zaradi tega delo lažje. Preden smo se lotili praktičnega dela, smo se na šoli dogovorili, da bi bilo najbolje, da praktični del strnemo v celoto. Tako smo tudi storili in ni nam bilo žal, zato smo takšno izvedbo letos ponovili že tretjič, le da smo jo zadnji dve leti še spopolnili.

Praktični del smo razdelili na štiri dneve po pet šolskih ur. Prvi dan je namenjen predvsem spoznavanju kuhinjskih pripomočkov, odmerjanju tekočin, tehtanju. Takrat dobijo učenci tudi navodila, kako bodo delali naslednje dni, dobijo kuhinjske recepte, podam natančna navodila za pisanje dnevnika in učence razdelim v skupine.

Cilje, ki naj bi jih osvojili pri praktičnem delu, si postavimo kot osnovne, vendar tem ciljem dodamo še cilje iz modula Ekonomika gospodinjstva (npr. učenec mora pri praktičnem delu ustrezno izkoristiti čas).

Vsaka skupina, ki jo sestavljajo 3–4 učenci, je vsak dan pripravila tri jedi. Skupine so imele vsak dan še dodatne naloge: pomivanje posode, pripravljanje pogrinjkov, pospravljanje učilnice. Delo učencev sem skrbno nadzorovala in jih iz praktičnega dela tudi ocenila. Poleg praktičnega dela smo ocenjevali tudi dnevnik, ki so ga učenci napisali za vsak dan.

Tudi gospodinjstvo v osmem razredu smo izvedli v obliki dnevov dejavnosti. Petnajst ur za prvi modul Tekstil in oblačenje smo razporedili na tri dni po pet

šolskih ur. Modul Hrana in prehrana (5 ur) pa smo izvedli v enem dnevu, in sicer zgolj teoretično.

Ker vem, da bi bilo tri dni same teorije za učence in tudi zame preveč dolgočasno in neustvarjalno, sem se odločila, da naše dneve malo popestrim. V lanskem šolskem letu nas je obiskala modna kreatorka in nas obogatila s svojim znanjem o modnih smernicah, stilih oblačenja, kakovosti tekstil, modnih dodatkih … Učenci so ji postavljali zanimiva vprašanja in rezultat tega obiska so bili čudoviti plakati in zadovoljni učenci. Učenci so resnično uživali in prav vsi sodelovali v pogovoru in izdelavi plakatov in ravno zaradi tega so bili tudi ocenjeni z lepimi ocenami. Poleg tega so zbirali tudi lističe za označevanje tekstilij ter reklame za tekstilne izdelke. Igrali smo se tudi trgovino. Prodajali smo tekstilne izdelke in tako učence spodbujali k razmišljanju, na kaj vse morajo biti pozorni pri nakupu tekstila.

V letošnjem šolskem letu smo že izvedli gospodinjstvo in sicer spet v okviru dnevov dejavnosti, ki so potekali v projektnem tednu na naši šoli. V osmih dneh smo za vso višjo stopnjo izvedli naravoslovne, gospodinjske in tehnične dneve. Naravoslovni dnevi so se navezovali na obrt in poklice in so se lepo ujemali z gospodinjstvom v osmem in devetem razredu. Poleg drugih poklicev smo spoznali tudi delo tekstilnih delavcev in v ta namen z učenci v okviru gospodinjstva obiskali industrijsko proizvodnjo. Tam so imeli učenci možnost spoznati vse postopke od krojenja do končnega proizvoda in celo do prodaje. Dobili smo veliko različnih vrst blaga in drugih dodatkov, ki jih uporabljajo pri proizvodnji. Ves dan smo osvajali teoretično znanje, tretji dan pa nas je obiskala modna kreatorka. Trije dnevi so hitro minili, učenci so bili tudi zadovoljni in so pripravili čudovito razstavo na temo Tekstil. Nekaj k razstavi so prispevali tudi učenci drugih razredov, ki so imeli naravoslovni dan na isto temo.

V devetem razredu smo za prvi modul Bivanje in okolje (15 ur) porabili tri dni po pet šolskih ur. Vse smo izvajali v okviru dnevov dejavnosti v projektnem tednu. Tudi tukaj sem želela, da učenci osvojijo čimveč znanja in si pridobijo veliko izkušenj, zato so imeli ti učenci najprej tehnični dan na temo Les. Obiskali so mizarja in skupaj so napravili dva izdelka. Tako so že dobili predstavo o tem, kako nastaja pohištvo. Mi smo pri gospodinjstvu najprej dva dni usvajali cilje po letni pripravi, tretji dan pa smo se napotili v prodajalno s pohištvom. Učenci so izdelali čudovite načrte za svoje stanovanje, popisali vse gradbene materiale in izdelali maketo želenega prostora iz stanovanja. Vse skupaj smo tudi razstavili. Znanje, ki so ga pridobili pri tehničnem dnevu in gospodinjstvu, so podkrepili še pri treh naravoslovnih dneh. Tedaj so si ogledali industrijsko proizvodnjo pohištva, proizvodnjo in trgovino gradbenega materiala in graviranje na steklo.

Drugi modul, Hrana in prehrana (5 ur), smo izvajali zgolj teoretično, ker smo ga del izvedli že pri gospodinjstvu v sedmem razredu.

Spoštovani stanovski kolegi, predstavila sem vam le delček tistega, kar prinaša nova devetletka. Ni nič posebnega, kljub temu pa mislim, da se bo ob branju tega članka morda porodila kakšna ideja ali pa vam bo v pomoč, ko boste v devetletki tudi vi, dragi kolegi.

Povedati pa moram tudi to, da izvedba takšnih dnevov dejavnosti zahteva veliko dela in seveda sodelovanja med učitelji, sodelovanja s krajevno skupnostjo TU širšo okolico.

Vesna Kodrič
Osnovna šola Globoko

Fani Nolimal

Zavod RS za šolstvo

IZVAJANJE PROGRAMA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE V PODRUŽNICAH

Program devetletne osnovne šole poteka v dobri četrtini osnovnih šol in pripadajočih podružnicah. Tako izvaja novi program v prvem, drugem in tretjem razredu osnovne šole oz. zgolj v prvem ali drugem, odvisno od leta vstopa, že približna tretjina vseh podružničnih šol. Strokovni delavci, ki ta program izvajajo, tudi delavci s podružnic, so vključeni v predhodne strokovne priprave za poučevanje posameznih predmetov, razredov in področij. Te priprave se odvijajo na ravni matične šole, regije in države. Priprav na ravni države v obliki strokovnih srečanj na Zavodu RS za šolstvo (v nadaljevanju: Zavod), ali v okviru oblik stalnega strokovnega spopolnjevanja, objavljenih v katalogu, se udeležujejo tudi učitelji podružnic in drugih manjših osnovnih šol. Družijo jih posebnosti vzgojno-izobraževalnega dela na majhnih šolah in poučevanje v kombiniranih oddelkih.

STROKOVNE PRIPRAVE NA IZVAJANJE

Namen strokovnih priprav in srečanj je usposabljati učitelje in druge pedagoške delavce za ustrezne organizacijske, vsebinske, didaktične in metodične izpeljave, ki jih narekujejo novi učni načrti, razvojne značilnosti otrok ter posebnosti dela na podružnicah in v kombiniranih oddelkih. Strokovni delavci se tako vključujejo v predhodne priprave in nadaljujejo z usposabljanjem tudi potem, ko nove programe že izvajajo. Program priprav oblikujejo udeleženci skupaj s strokovnimi delavci Zavoda RS za šolstvo. Ključne teme usposabljanja so: *Optimalna zunanja in notranja organizacija vzgojno-izobraževalnega dela v sistemu devetletne osnovne šole v podružnicah, Razvojna psihologija šestletnih otrok, Načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela za kombinirane oddelke, Opisno ocenjevanje, Preverjanje in ocenjevanje v luči nove zakonodaje ter nove kulture, Didaktična igra pri opismenjevanju, Organizacija učenja v učnih kotičkih oz. centrih itd.* Tematika srečanj je usklajena z novostmi in potrebami strokovnih delavcev, zato se programi prvega, drugega, tretjega in četrtega kroga šol[1] ustrezno razlikujejo. Vse večjo vlogo pri oblikovanju programa dela pa predstavljajo tudi rezultati spremljave, ki opozarjajo na nekatera občutljiva mesta, ki jim je potrebno vedno znova namenjati posebno pozornost.

SPREMLJANJE IZVAJANJA PROGRAMA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Na Zavodu RS za šolstvo posebej spremljamo izvajanje programa devetletne osnovne šole v kombiniranih oddelkih na podružnicah, saj so za to področje osnovnega šolstva značilne posebne možnosti za delo, ki jih narekuje starostna in programska raznolikost učencev v oddelkih in njim lastna organizacija dela. Tem posebnostim so v preteklosti, pred uvedbo obvezne in enotne osnovne šole[2], botrovale radikalne odločitve, ki so bile očitne predvsem v vsebinski in količinski diferenciaciji predpisanega kurikuluma, različno dolgo pa je bilo tudi trajanje[3] posamezne pedagoške ure. Navkljub temu, da je že več desetletij kurikulum na teh šolah identičen kot na matičnih ali samostojnih šolah in da so današnje možnosti za delo v podružnicah in v kombiniranih oddelkih neprimerno boljše, terja tovrstno vzgojno-izobraževalno delo premišljene strokovne odločitve[4] in potrebno podporo v materialni in didaktični opremi. Tudi zato, ker sta zadnji dve vrsti podpore na mnogih podružnicah občutljivi, smo na Zavodu zasnovali celostno in globalno spremljanje izvajanja programa devetletne osnovne šole.

---

1 Prvi krog šol je pričel izvajati program devetletne osnovno šolo v šolskem letu 1999/2000, drugi leto kasneje itd. S strokovnimi srečanji za četrti krog šol bomo pričeli na začetku novega koledarskega leta, saj bomo gradili na pripravah, ki se jih ti strokovni delavci udeležujejo v okviru organizacijskih enot.

2 Zakon o osnovni šoli, Uradni list SRS, št. 9/68, 12/68.

3 Pedagoške ure v kombiniranih oddelkih so nekdaj trajale 60 minut. Resda so bili takrat ti oddelki lahko celo 8-razredni, največkrat pa 4-razredni, kar je danes že prava redkost.

4 To področje šolstva je bilo s strani strokovne javnosti več desetletij prezrto, zato je ponekod »dediščina preteklosti« idejno in celo v izvedbi še prisotna (Nolimal, F. et al. 2001).

- *Elementi in tehnike spremljanja*
Pri izboru elementov oz. vidikov spremljave smo tako izhajali iz Izhodišč za evalvacijo kurikularne prenove, ki jo je oblikovala Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti programov v vzgoji in izobraževanju, iz predlaganih vsebinskih in organizacijskih rešitev devetletne osnovne šole[5], iz sodobnih pedagoško-psiholoških spoznanj in posebnosti kombiniranega pouka. Posebno pozornost pri spremljanju vzgojno-izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih smo tako namenili spremljanju didaktičnih posebnosti in številnim drugim vidikom, ki součinkujejo na kakovost vzgojno-izobraževalnih izidov:
  - zunanji in notranji organizaciji vzgojno-izobraževalnega dela, didaktičnim sistemom: organizacija oddelkov, organizacija dela, didaktični postopek, učne metode, učne oblike;
  - učnim načrtom: medpredmetno povezovanje ciljev, ustreznost razvojni stopnji (diferenciacija/ individualizacija …);
  - pedagoškim delavcem, učencem in staršem (tudi glede obremenitev): komunikacija, medsebojna interakcija, koordinacija dela, vodenje pouka, timsko delo;
  - materialnim možnostim: prostori, oprema.

Vse prvine smo z vidika večje preglednosti zapisali v obliki diagrama ribje kosti[6] (slika 1), nato smo oblikovali opazovalne liste, anketne vprašalnike in druge tehnike za zbiranje potrebnih informacij, kot npr.: *opazovalno listo za neposredno spremljanje pouka*, *vprašalnik*[7] *za polstrukturirani intervju* z učitelji in vzgojitelji, *preglednico za spremljanje aktivnosti učencev*, *namenjenih pripravi na pouk,* in *anketni vprašalnik o oceni realizacije učnih načrtov prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole*. Zadnjega smo vročili vsem udeležencem prvega in drugega kroga šol, ki se udeležujejo strokovnih spopolnjevanj za področje kombiniranega pouka. Le ob uporabi vseh navedenih instrumentov oz. pripomočkov smo lahko ugotovili, da bomo tako prejeli informacije o vidikih, ki smo si jih prikazali v diagramu in smo jih vključili v celostno oceno o kakovosti izvajanja programa devetletne osnovne šole na podružnicah.

- *Vzorec podružničnih šol in dinamika spremljanja*
Spremljavo izvajamo na vzorcu podružničnih šol oz. na vzorcu kombiniranih oddelkov. V šolskem letu 2000/01 je vzorec obsegal: štiri kombinirane oddelke iz prvega kroga šol (vsi oddelki z dvorazredno kombinacijo) in štiri oddelke iz drugega kroga šol (dva oddelka z dvorazredno kombinacijo in dva s trirazredno). Pri izboru vzorca smo sledili regijski pokritosti[8], frekvenci kombiniranih oddelkov po organizacijskih enotah Zavoda RS za šolstvo, velikosti teh oddelkov (vrsta kombinacije) in pripadajočemu modelu poučevanja[9] . Timsko poučevanje smo tako lahko spremljali v šestih oddelkih, v treh oddelkih prvega in treh oddelkih drugega kroga šol.
V šolskem letu 2000/01 smo izvedli smo dva obiska v oddelkih drugega kroga šol in enega v oddelkih prvega kroga šol.

- *Zbiranje podatkov*
Spremljanje vzgojno–izobraževalnega dela v kombiniranih oddelkih na podružnicah smo torej izvedli na podlagi:
  - hospitacij pri pouku (pri vsakem obisku najmanj tri pedagoške ure) in zapisovanja opažanj v opazovalno listo;
  - izvedbe polstrukturiranih intervjujev po hospitacijah (pogovori z učitelji in vzgojitelji);
  - analize anketnih vprašalnikov o realizaciji učnih načrtov, načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela, spremljanju in preverjanju ter
  - analize preglednic za enotedensko spremljanje porabljenega časa učencev pri pripravi na pouk ter pomoči staršev pri tem.

Preglednice so učitelji dali staršem, ki pa so se nanje zelo slabo odzvali (vrnilo jih je manj kot 10 % staršev iz navedenega vzorca oddelkov), zato za ta vidik lahko govorimo le o grobi oceni stanja, ki pa bi jo bilo potrebno predvsem ob večjih odstopanih individualno preučiti oz. ugotoviti vzroke.

---

5 Gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne OŠ. Internet, spletne strani MŠZŠ.

6 Amsden, D. N. ur. (1991).

7 Priredili smo anketni vprašalnik, ki je bil oblikovan v okviru projekta Spremljanje izvajanja programa 9–letne OŠ.

8 V spremljavi prvega kroga šol so bile vključene štiri podružnice iz štirih matičnih šol in štirih OE Zavoda: Ljubljana, Celje, Kranj in Novo mesto, v spremljavi drugega kroga šol pa zaradi večje frekvence šol s kombiniranimi oddelki, dve podružnice iz dveh matičnih šol iz OE Ljubljana, ena iz OE Koper in ena iz OE Slovenj Gradec.

9 Skladno z normativi in standardi je v kombiniranem oddelku, v katerega so vključeni učenci prvega razreda devetletne OŠ, prisoten tim učitelja in vzgojitelja ali tim dveh učiteljev v polovičnem obsegu ur le, če je v oddelku 12 ali več učencev *(Gradivo o vsebinskih in organizacijskih vprašanjih 9-letne OŠ, MŠZŠ; UR.L. RS, št. 27/1999).*

VIDIKI SPREMLJANJA IZVAJANJA programa devetletne osnovne šole v kombiniranih oddelkih na podružnicah

ORGANIZACIJA/IZVEDBA VI DELA

projektno učno delo

klasični pouk

ostale oblike in modeli ...

didaktični pristopi/modeli učenja in pouč.

organizacija dela

kombinacije razredov

urnik/predmetik

direktni pouk/indirektni pouk

število izmenjav

povratne informacije

spremljanje
preverjanje
ocenjevanje

metode

pogovor
razlaga
delo s tekstom
didaktična igra
igra vlog
eksperimentalna metoda ...

oblike

frontalna

dvojice

skupinska

individualna

UČNI NAČRTI

cilji

diferenciacija/individualizacija (razvojan stopnja)

medpredmetno povezovanje

aktualnost, življenjskost

doseganje temeljnih standardov

usklajenost predmetnika (urnik)

letne učne priprave

skladnost z modelom kombinacije
skladnost z UN

dnevna

ciljna in tematska ne/usklajenost:

ciljev

dejavnosti

vsebin

virov, pripomočkov

MATERIALNE MOŽNOSTI

prostor

organizacija prostora
delovni kotički

učna tehnologija

učila in pripomočki
računalniki in računaln. oprema
funkcionalna raba

PEDAGOŠKI DELAVCI/UČENCI

komunikacija

vodenje pouka
vloga v učnem procesu
koordinacija dela v razredu

učitelji, vzgojitelji

strokovna usposobljenost
delovne izkušnje

timsko delo

usklajenost, delitev dela
fleksibilnost izvedbe
načrtovanje, organizacija ...

učenci

aktivnost pri pouku in doma:
motiviranost, obremenjenost ...

komunikacija med razred/i /oma in znotraj razreda

OKOLJE

matična šola

druge podružnice

starši

krajevna skupnost, društva

nivo sodelovanje

informativni

vsebinski

organizacijski

REZULTATI SPREMLJAVE – POVZETKI

Na podlagi spremljave vzorca (v navedenem obdobju) ugotavljamo, da je vzgojno-izobraževalno delo v kombiniranih oddelkih prvega in drugega kroga šol organizirano skladno z veljavno zakonodajo in sspecifičnimi didaktičnimi priporočili za kombinirani pouk. Vzgojno-izobraževalno delo se odvija skladno s predmetnikom in učnimi načrti za posamezne razrede znotraj kombiniranega oddelka.

Pouk poteka po urniku, v raznolikih metodah in oblikah dela, ki se prepletajo skozi posamezne etape učnega procesa. Opazna je kakovostna razlika v obvladovanju dinamike skupin učencev in metodičnih postopkih med učitelji prvega in drugega kroga šol ter med učitelji z večletnimi izkušnjami in učitelji novinci. Ta se nagiba v korist prvemu krogu in učiteljem z večletnimi izkušnjami. Uporabljeni so bili primarni in sekundarni učni viri, učiteljice in vzgojiteljice so pri izdelavi izredno kreativne.

Ob zaključku tematskih sklopov in sproti preverjajo ustne, pisne, praktične in druge rezultate vzgojno-izobraževalnega dela. Učitelji pri preverjanju sledijo predpisanim ciljem v učnih načrtih, nekateri pa tudi standardom v učbeniških gradivih, kar odraža slabost načrtovanja na globalni in etapni ravni.

Ciljna in didaktična učna diferenciacija in individualizacija se pri pouku povsem ustrezno izvajata v dvorazrednih kombiniranih oddelkih, v trirazrednih pa smo opazili, zlasti pri učnih urah z isto temo, da nivo zahtevnosti za starejše učence (prvi in drugi razred osemletne osnovne šole) ni bil primeren (biti bi moral višji). Tudi didaktična diferenciacija in individualizacija sta ustreznejši in temeljitejši v oddelkih z dvorazredno kombinacijo in v oddelkih s strokovno ustrezno usposobljenimi učitelji in vzgojitelji.

Učitelji in vzgojitelji učne načrte za prvi in drugi razred devetletne osnovne šole, z izjemo matematike, ocenjujejo kot sodobne, primerne za spodbujanje celostnega razvoja otrokovih zmogljivosti, usklajene z razvojnimi značilnostmi otrok in uresničljive. Predmet matematika odstopa v oceni primernosti razvojni stopnji in uresničljivosti ciljev. Težave z realizacijo ciljev pri tem predmetu navajajo tako v prvem kot tudi v drugem razredu.

Povsem ustrezno je pridobivanje ciljev splošno-izobraževalnih učnih načrtov, pri ciljih vzgojnih predmetov pa je opazna težnja po poenostavljanju in prirejanju le-teh v korist medpredmetnih povezav. Ta primer je bil še posebno očiten pri likovni vzgoji (problem šablon …).

Učenci so s pripravo na pouk večinoma primerno obremenjeni, izstopa le en učenec, za katerega starši navajajo, da za prvi dan v tednu porabi dve uri časa za priprave na pouk. Med tednom delajo predvsem pisne naloge in se učijo, ob koncu tedna pa zbirajo različno gradivo za pouk.

H kakovosti didaktične izvedbe, tudi učne diferenciacije in individualizacije, v slehernem oddelku pripomore dodatna učna moč – timsko poučevanje. Želje učiteljev razrednikov so, te izražajo tudi učenci, da bi bil delež pomoči čim večje. Dvojice učiteljic in vzgojiteljic so raznolike, opazna je kvalitativna razlika v dinamičnosti modelov, didaktično-metodični pestrosti, usklajenosti delovanja itd. To pogojuje čas skupnega delovanja[10], podpora matične šole, strokovno delo v okviru timov na matični šoli in strokovno delo dvojic. Tako so dvojice, ki imajo zagotovljeno večino navedenih lastnosti, take so bile v našem primeru tri, bolj dinamične, kreativne …, druge tri bolj toge, slabše usklajene. Slednji se poslužujejo predvsem izmeničnega didaktičnega modela poučevanja, primarno vlogo ima ena od članica dvojice, navadno učiteljica. Sočasni didaktični model izvajajo le tedaj, ko si učiteljica in vzgojiteljica učence razdelita (glavni del učne ure) in dela vsaka s svojo skupino na različni lokaciji oz. v različnem kotičku. Te dejavnosti so navadno vsebinsko neusklajene, vsak član dvojice izvaja aktivnosti izključno s svojo skupino učencev, navadno starostno homogeno, in ni opaziti prehodov članov učnih dvojic med temi skupinami.

Kadrovska zasedenost v oddelkih je ustrezna, razen v enem primeru (drugi krog šol), ko nadomeščanje delavke na porodniškem dopustu izvaja učiteljica – študentka z nedokončano izobrazbo in brez specifičnih znanj za področje kombiniranega pouka (ni bila vključena v priprave na uvajanje). V tem primeru je bila vzgojiteljica učiteljici v veliko pomoč pri prevzemanju in izvajanju razredniških funkcij, npr. pri spoznavanju učencev, kar potrjuje še dodatno prednost poučevanja v dvojicah.

Materialne možnosti na podružnicah so, če izvzamemo telovadnico in računalnik v oddelku prvega razreda, načelno ustrezni, usklajeni s priporočili. Izraža se potreba po dovolj zmogljivem računalniku (s CD enoto in naloženimi didaktičnimi programi), dostopu do interneta in elektronski pošti. Učni kotički v oddelkih so različno razporejeni, navadno se njihovo število ujema s številom razredov: dva, če je oddelek dvorazredni oz. trije v primeru trirazredne kombinacije. Namenjene so predvsem izvajanju skupinskih oblik dela (zlasti med razredi, redkeje mešano – heterogene skupine), niso pa opremljeni po predmetnih področjih (npr. naravoslovje, bralni kotiček itd.).

[10] Nekateri timi delujejo skupaj že drugo šolsko leto (kombinirani oddelki prvega kroga šol).

Sodelovanje vodstva, strokovnega kadra s podružnic in strokovnega kadra na matični šoli je zelo raznoliko, vsekakor pa bolj ohlapno v prvem kot v drugem krogu šol. Pogojujejo ga razdalje, šolska klima, individualne pobude, stil vodenja na matični šoli in podružnici itd. Za poglobljeno vsebinsko delo, kot npr. pri načrtovanju in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela, so ponekod povsem spontano oblikovali dvojice učiteljev in vzgojiteljev kombiniranih oddelkov z dveh ali več podružnic iste matične šole, kjer skupaj načrtujejo letne in tematske ali tedenske priprave.

UGOTOVITVE IN PREDLOGI

Razširjena področna skupina za kombinirani pouk je rezultate spremljave obravnavala na korespondenčni seji in ugotovila, da je izvedba programa prvega in drugega razreda devetletne osnovne šole v kombiniranih oddelkih globalno ustrezna, da pa obstajajo pomembne kakovostne razlike v izvedbi med posameznimi oddelki. Te so pogojene s splošno in specifično strokovno usposobljenostjo pedagoškega kadra, s strokovnimi izkušnjami, materialnimi možnostmi za delo in materialno ter strokovno podporo matične šole. Tako smo evidentirali naslednje občutljive točke:

- učitelji novinci v kombiniranih oddelkih;
- preverjanje in spremljanje standardov po učbeniških gradivih;
- manj ustrezna učna diferenciacija v trirazrednih kombiniranih oddelkih;
- togost in nefleksibilnost modelov timskega poučevanja v nekaterih timih;
- ponekod slaba materialna oprema, brez informacijske tehnologije (računalnik: didaktični programi, internet, elektronska pošta);
- nefunkcionalna raba učnih kotičkov;
- učbeniška gradiva kot merila za spremljanje, preverjanje in ocenjevanje učencev.

Globalno gledano sta občutljiva dva vsebinska sklopa. Eden se nanaša na pomanjkljivosti, ki smo jih opazili pri pedagoških delavcih, drugi pa zadeva strokovno in tehnično podporo matičnih šol. V ta namen predlagamo:

- spodbujati dobro prakso na ravni podružnic v okviru matične šole, na ravni ravni regije in države;
- zagotoviti pedagoškim delavcem več medsebojne izmenjave v obliki pogovorov, hospitacij in analiz pedagoškega dela itd.;
- zagotoviti pedagoškemu kadru udeležbo v naročenih programih stalnega strokovnega spopolnjevanja za to področje, ki so razpisani v katalogu;
- pedagoške delavce sistematično usposabljati na nekaterih občutljivih vsebinskih področjih kot npr. za definiranje opisnih kriterijev znanja, ki sledijo iz ciljev, navedenih v učnih načrtih;
- zagotoviti primerne prostore in opremo za izvajanje učnih aktivnosti na kognitivnem kot tudi na psihomotoričnem področju oz. zagotoviti kontinuirane oblike sodelovanja z matično šolo[11], da bi kompenzirali morebitne slabše prostorske možnosti in materialno opremo.

Občutljive točke, evidentirane v spremljavi v šolskem letu 2000/2001, bodo vsekakor izhodišče za oblikovanje programov strokovnih srečanj v okviru projekta Uvajanje in za oblikovanje spremljave prvega, drugega in tretjega kroga šol v šolskem letu 2001/02.

LITERATURA IN VIRI

Amsden, D. M. ur. (1991). SPC Simplified for Services, Champman & Hall.

Gradivo o organizacijskih in vsebinskih vprašanjih devetletne OŠ. Internet, spletne strani MŠZŠ.

Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja v RS (2000). Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programov v vzgoji in izobraževanju.

Nolimal, F. (2001). Poročilo o izvedbi spremljave v kombiniranih oddelkih v šolskem letu 2000/01. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F. et al. (2001). Kombinirani pouk včeraj, danes, jutri. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Teaching for Effective Learning (1996). Scottish Consultative Council on the Curriculum.

Zapisnik strokovnega posveta Uvajanje programa 9-letne OŠ na podružnicah z dne 12. 2. 1999, Slovenj Gradec – podružnica Sele Vrhe.

Zapisniki sej razširjene področne skupine za kombinirani pouk na ZRSŠ.

[11] Na podlagi pogovorov z učitelji je moč slutiti, da na nekaterih matičnih šolah in podružnicah niso izkoriščene vse možnosti sodelovanja, ki bi prispevale k zniževanju razlik med materialnimi možnosti, v katerih se šolajo učenci podružnic in učenci matičnih šol (npr. skupni dnevi dejavnosti, občasno koriščenje računalniške učilnice ali knjižnice na matični šoli itd.).

Mag. Silva Kos Knez

Zavod RS za šolstvo

PODALJŠANO BIVANJE V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

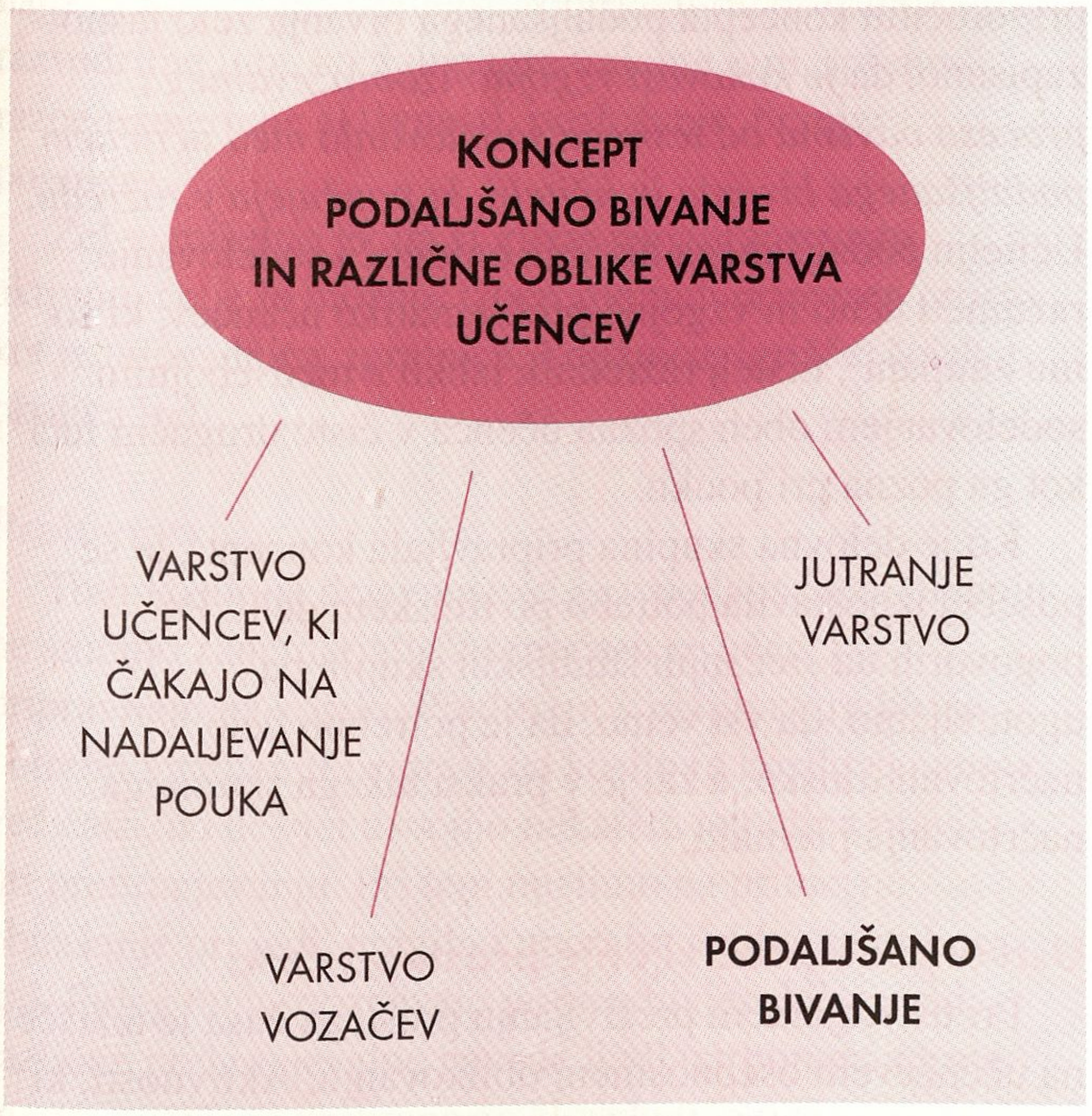
Uvajanje devetletne osnovne šole je zelo zahtevna naloga, ki zahteva od vseh nas zavestne napore pri uresničevanju novosti in sprememb v programu prenove naše šole. Tudi v podaljšanem bivanju[1] kot eni izmed oblik razširjenega programa osnovne šole je opaziti nekatere spremembe, s katerimi se bodo srečali učitelji, ki izvajajo vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju, in drugi strokovni delavci na šoli, ki so povezani s tem področjem.

Pri oblikovanju koncepta podaljšanega bivanja v devetletni osnovni šoli je delovna skupina za pripravo koncepta pregledala in upoštevala večino pripomb učiteljev za podaljšano bivanje, ki so predlog obravnavali na študijskih srečanjih.

Posebna pozornost je bila namenjena priporočilom za vzgojno-izobraževalno delo in organizaciji dela.

PODALJŠANO BIVANJE IN RAZLIČNE OBLIKE VARSTVA UČENCEV V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

V okviru razširjenega programa izvaja šola glede na potrebe učencev in staršev naslednje *različne organizacijske oblike vzgojno-izobraževalnega dela* z učenci: podaljšano bivanje, jutranje varstvo, varstvo vozačev, varstvo učencev, ki čakajo na nadaljevanje pouka.



Slika1: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli

Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju sestavljajo štirje ključni elementi, ki so med sabo močno povezani. To so: cilji, procesi, komunikacija, kriteriji.

Slednji niso neposredno povezani s spoznavnim oz. kognitivnim področjem. Bolj se nanašajo na čustveno-motivacijsko oz. konativno področje, kjer lahko cilje dosegamo le, če uporabljamo določene postopke in metode, ki jih načrtno izberemo in preverjamo.

SESTAVINE IN CILJI POSAMEZNIH DEJAVNOSTI V PODALJŠANEM BIVANJU

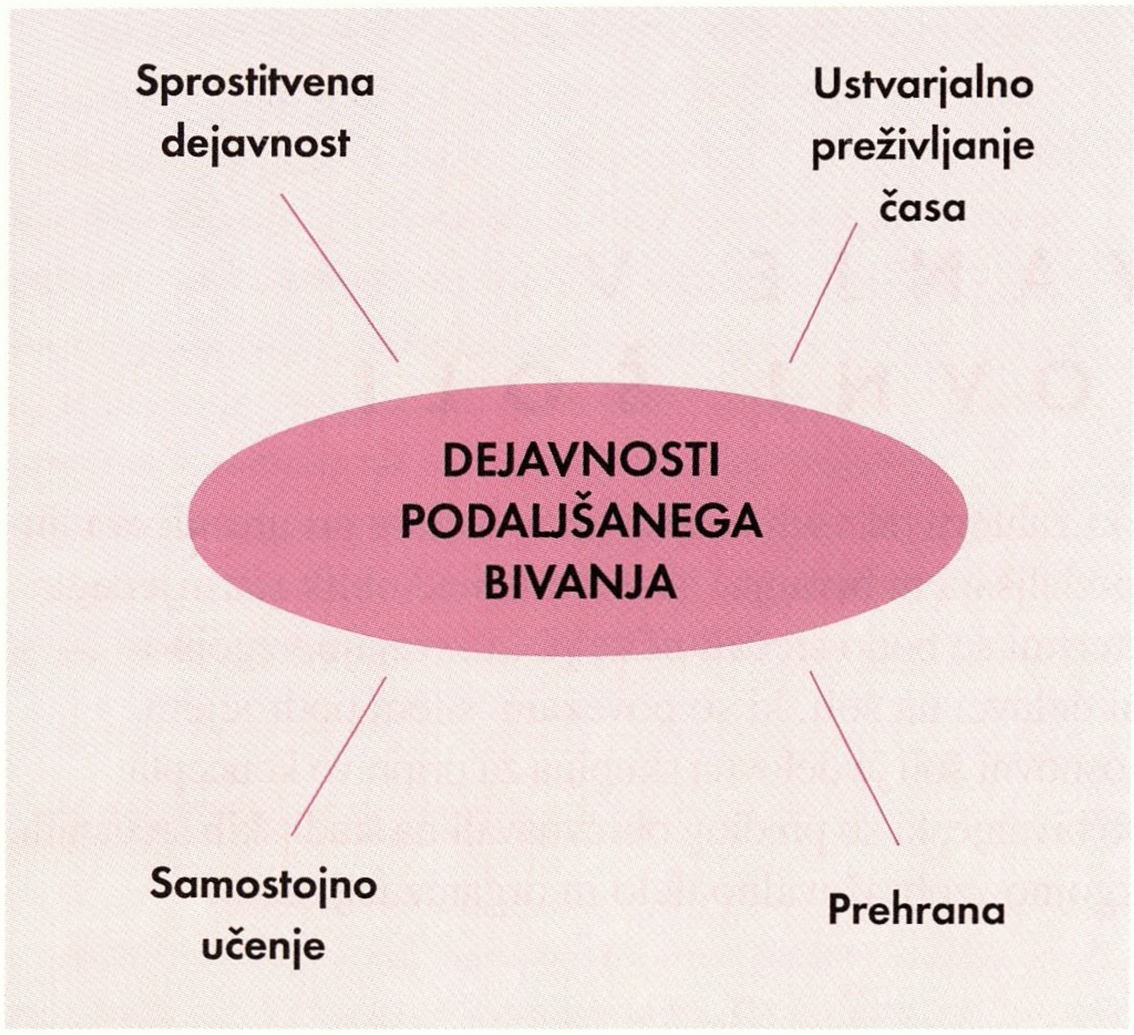
Podaljšano bivanje je dejavnost, kjer se prepletajo tako vzgojne kot izobraževalne naloge. Res pa je, da je tu vendarle večji poudarek predvsem na vzgojnih nalogah in sicer razvijanje delovnih navad, razvijanje odnosa v skupini, privzgajanje vztrajanosti, odgovornosti in podobno.

V podaljšanem bivanju omogočamo učencem spodbudno, zdravo in varno psihosocialno in fizično okolje, ki ga potrebujejo za osebni razvoj in izobraževanje.

Podaljšanega bivanja ne smemo razumeti kot nadaljevanje pouka po pouku oz. ga ločevati od pouka. Pouk in podaljšano bivanje moramo obravnavati kot celoto ter začutiti njuno medsebojno povezanost.

Vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju poteka pod strokovnim vodstvom učitelja in vsebuje naslednje dejavnosti: sprostitveno dejavnost, ustvarjalno preživljanje časa, samostojno učenje, prehrano.

[1] Koncept podaljšanega bivanja je potrdil Strokovni svet RS za splošno izobraževanje 8. 4. 1999. Koncept najdete na spletnih straneh: *http://www.mss.edus.si/dokumenti.*



Slika 2: Dejavnosti podaljšanega bivanja

Samostojno učenje

Na študijskih srečanjih učiteljev podaljšanega bivanja še vedno ugotavljamo, da je kar precej učiteljev, med temi je največ učiteljev začetnikov, ki so se znašli pred problemom, kako organizirati in voditi samostojno učenje. Nadalje se sprašujejo, kako naj učence motivirajo za delo, kako jim naj pri delu pomagajo, jih usmerjajo, razvijajo različne sposobnosti in interese, ki jih imajo posamezni učenci. Še posebej je bilo izpostavljeno pisanje domačih nalog. Glede na to, da je tematika pisanja domačih nalog stalnica na srečanjih študijskih skupin, bomo v nadaljevanju tudi tej temi namenili nekaj prostora.

Ko učitelj načrtuje aktivnosti, ki bodo potekale pri samostojnem učenju, izhaja iz ciljev pouka, ki jih v sodelovanju z razrednim učiteljem individualizira. Želimo poudariti, da je samostojno učenje svojstveno nadaljevanje pouka in še zdaleč ni nadaljevanje pouka oz. aktivnosti na način, ki poteka pri pouku.

Osnovna naloga učitelja je, da učencem omogoči čimbolj samostojno delo. Potrebno je vedeti, da mlajši učenci potrebujejo več učiteljeve pomoči pri delu kot starejši. Vodenje samostojnega učenja je za učitelja zahtevno tudi zato, ker se učenci med sabo razlikujejo po starosti (heterogeni oddelki), osebnostnih lastnostih, razvojni stopnji, delovnih navadah, interesih, motivaciji za delo in drugih posebnostih.

Učenci pogosto pišejo pri samostojnem učenju tudi domače naloge. Če hočemo, da bomo s pisanjem domačih nalog dosegli pričakovane rezultate, morata učitelja podaljšanega bivanja in učitelj razrednik skupaj oblikovati dogovore, ki so potrebni za realizacijo zastavljenih ciljev.

Pisanje domačih nalog ni in ne sme biti učenčeva najpomembnejša aktivnost v času podaljšanega bivanja. Dogaja se, da je zaradi pomanjkanja sodelovanja učitelja podaljšanega bivanja in učitelja, ki poučuje v razredu, domača naloga neprimerna, pogostokrat nediferencirana glede na sposobnosti posameznih učencev. Neprimerno in nedopustno je, kadar po preteku časa, namenjenega za pisanje domačih nalog, učenci le-teh ne dokončajo in z njimi nadaljujejo v času, ki je namenjen drugih dejavnostim oz. njihovemu prostemu času. Zelo pomembno je, da oba učitelja (učitelj podaljšanega bivanja in učitelj, ki poučuje v razredu) pravilno pojmujeta samostojno učenje učencev, kar pomeni, da je učitelj podaljšanega bivanja predvsem usmerjevalec učenčevega dela, učitelj, ki poučuje v razredu, pa je tisti, ki mora naloge pregledati, saj bo tako dobil povratno informacijo o učenčevem razumevanju učne snovi in pa seveda povratno informacijo tudi o kvaliteti svojega poučevanja. Pomembno je, da se dogovarjata tako o količini kot zahtevnosti posameznih domačih nalog za vsakega učenca posebej. Domače naloge naj bodo namenjene reševanju različnih problemov in praktični uporabi znanja. Učenci naj pripravljajo različne projekte. Pisnih domačih nalog naj bi bilo čim manj, zato pa več opazovalnih, raziskovalnih nalog, nalog zbiranja ipd.

Da bi se tej in podobnim neprijetnostim izognili, je v priporočilih koncepta podaljšanega bivanja zelo jasno zapisano, da *je kakovost vzgojno-izobraževalnega procesa odvisna od tesnega sodelovanja med učiteljem podaljšanega bivanja in učitelji, ki poučujejo v razredu.* Učitelju podaljšanega bivanja omogoča sodelovanje razumeti učno in vzgojno problematiko učencev, ki so mu zaupani[2], učitelj razrednik lahko z medsebojnim sodelovanjem obeh spozna učenca v čisto drugačni luči kot ga pozna pri pouku.

Ko je delovna skupina pripravljala koncept[3], je še posebej izpostavila potrebo po timskem delu. Po pogovorih na srečanjih študijskih skupin pa ugotavljamo, da vsi vemo, da je potrebno delo načrtovati timsko, a žal je v praksi takega skupnega načrtovanja premalo.

Ustvarjalno preživljanje prostega časa

Pri ustvarjalnem preživljanju prostega časa je težišče na učenčevem osebnostnem oblikovanju. Aktivnosti, ki jih načrtujemo, izhajajo iz učenčevih potreb in interesov. To je čas, ko se učenec sprosti po napornem delu. Pomembno vlogo ima tudi učitelj, ki mora v okviru aktivnosti, ki jih načrtuje, učence za delo ustrezno animirati. Ob nenačrtovanem izvajanju dejavnosti se

[2] Koncept Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli.

lahko pojavijo nekatere nevarnosti, kot so neupoštevanje učenčevih potreb in interesov, direktno vodenje učencev, in navsezadnje skrajševanje časa, določenega za ustvarjalno preživljanje prostega časa najpogosteje na račun samostojnega učenja.

Učitelj delo načrtuje tako, da si učenci ob različnih dejavnostih enakomerno razvijajo ustvarjalnost tako na kulturnem, umetniškem, športnem in drugih področjih.

Pomembno je, da učenci ne samo razumejo, ampak tudi doživijo pomen aktivno preživetega prostega časa, ki je potreben za njihovo dobro počutje in osebni razvoj.

Sprostitvene dejavnosti

Pri sprostitveni dejavnosti je največji poudarek na razumevanju in doživljanju sprostitve, počitka, obnavljanju psihofičnih moči učencev, ki so temeljni elementi zdravega načina življenja. Sprostitveno dejavnost lahko izvajamo v aktivni ali pasivni obliki.

Priporočljivo je, da sprostitveno dejavnost izvajamo takrat, ko je učenec biološko manj sposoben. Če je le mogoče, naj bo to takoj po kosilu. Tako se lahko spočije in si nabere novih moči za nadaljnje delo.

Ker ni vseeno, kaj učenci pri sprostitveni dejavnosti počno, je učitelj tisti, ki jim zagotavlja možnosti za sprostitev, jih spodbuja, svetuje, se z njimi dogovarja, sodeluje ipd. Pomembno je, da ima učitelj stalen pregled nad učenci.

Metode, s katerimi dosegamo zastavljene cilje, so najpogosteje najrazličnejše športne igre, družabne igre, razvedrilne igre, socialne igre, rajalne igre, sprehodi, razne usmerjene aktivnosti, poslušanje, branje, pogovori.

Zelo smiselno je, da si glede na izbrano vrsto aktivno, če je le možno, izberemo tudi primeren prostor, kot je telovadnica, igralnica, knjižnica, igrišče, šolska okolica ipd.

Prehrana

Tudi kosilo je dejavnost, ki je v podaljšanem bivanju ne smemo zanemarjati. V tem času se učenci pripravljajo na kosilo. Predvsem v nižjih razredih je potrebno nameniti pripravi na kosilo in kosilu samemu več časa, da učenci usvojijo nekatera temeljna pravila pri prehranjevanju. Pri tem mislimo na primerno obnašanje pri jedi, pravilno uporabo jedilnega pribora ipd. Poleg tega spoznavajo pomen higienskih navad, različne prehranjevalne navade ljudi ter pomen zdrave in uravnotežene prehrane za človekov razvoj.

ORGANIZACIJA DELA V PODALJŠANEM BIVANJU

Velikokrat smo v dilemi, kako organizirati delo v podaljšanem bivanju, da bomo dosegli čim boljše uspehe. Glede na to, da so med šolami razlike, tako v materialnih možnostih, urniku pouka, željah staršev in kadrovskih pogojih, je priporočljivo, da si vsaka šola sama oblikuje model, za katerega meni, da je v danih okoliščinah zanjo najbolj sprejemljiv.

VLOGA UČITELJA

Da bomo postali dobri učitelji, potrebujemo najprej zadostno teoretično znanje, da se bomo znali pametno odločati, ko bomo reševali praktične probleme.

Dejavnosti podaljšanega bivanja zahtevajo od učitelja drugačen način dela kot je način dela pri pouku in navsezadnje tudi drugačen pristop k učencu.

Učitelj v podaljšanem bivanju opravlja zelo pomembne vzgojno-izobraževalne naloge, ki so povezane z usmerjanjem in oblikovanjem aktivnosti. Učencem mora znati svetovati, jih seznanjati z njihovimi pravicami in jim pomagati pri razumevanju in izpolnjevanju njihovih obveznosti. Ena izmed ne samo pomembnih, ampak tudi zelo zahtevnih nalog je, da zna učitelj v skupini ustvarjati sproščeno ozračje in delovno disciplino, kadar je to potrebno.

Učenec se v podaljšanem bivanju učitelju pokaže v čisto drugačni luči kot v razredu. Ob tem se moramo zavedati, da se učitelj pri pouku s posameznim učencem ne more posebej ukvarjati in mu namenjati toliko pozornosti kot učitelj v podaljšanem bivanju, ki mu narava dela v podaljšanem bivanju to tudi omogoča. Tako lahko vse učence vsakega posameznika pri aktivnostih bolj pozorno spremlja, spodbuja, svetuje, usmerja, pomaga in skrbi za dobro počutje. Na počutje učencev vpliva kar precej dejavnikov. Zagotovo je najpomembnejši dejavnik povezan z učiteljem in njegovo osebnostjo. Učitelj lahko s svojo osebnostjo učence bolj ali manj motivira za delo in vpliva na njihov odnos do posameznih dejavnosti. Z vedrim razpoloženjem, motiviranostjo, skrbjo za prijetno ozračje v skupini, spoštljivim odnosom do učencev, s posluhom za potrebe in interese posameznika ali skupine, stalnim spodbujanjem, pripravljenostjo pomagati posamezniku, če se le-ta znajde v stiski,

[3] Prav tam

vzbudi tak učitelj v učencih čustvo spoštovanja in občudovanja. Učitelji, ki jim uspe vzpostaviti v učencih omenjena čustva, navadno nimajo težav pri oblikovanju meja, ki so povezane z redom in delovno disciplino v oddelku. Še posebej pa je lik učitelja pomemben v najnižjih razredih, tj. v prvem in drugem razredu osnovne šole, kjer si učenci še posebno želijo stalnega stika z njim. Prav tako mora učitelj spremljati in analizirati uspehe in neuspehe ali razne odklone.

Vsi, še posebno pa učitelji, ki delajo v podaljšanem bivanju, vedo, da je za vzpostavljanje kvalitetnih medsebojnih odnosov v skupini potrebno vložiti zelo veliko truda, znanja in pripravljenosti za delo in mero človeške topline. Prav zato je delo v podaljšanem bivanju za tiste, ki v njem čutijo svoje poslanstvo, zelo zahtevno.

Žal pa se mnogi učitelji, ki delajo v podaljšanem bivanju, v vlogi učitelja podaljšanega bivanja počutijo neprijetno. Imajo občutek, da opravljajo delo, ki je manj cenjeno kot delo učitelja pri pouku ipd. Vzrokov za to je lahko veliko. Zagotovo pa lahko trdimo, da je premajhna stopnja informiranosti oz. slabo poznavanje ciljev posameznih dejavnosti eden izmed njih. Ponekod ima zanje manj posluha celo vodstvo šole. Ob vseh teh nalogah, ki jih *učitelj v podaljšanem bivanju* opravlja, *je enakovreden sodelavec v pedagoškem procesu z učenci.*

Pri oblikovanju »pravil« življenja in dela v podaljšanem bivanju ima pomembno vlogo tudi ravnatelj, ki mora spodbujati skupno načrtovanje vzgojno-izobraževalnih aktivnosti in učiteljem podaljšanega bivanja dati možnost, da ti aktivno sodelujejo na konferencah učiteljskega zbora.

Za rast kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela v podaljšanem bivanju je zelo pomembna učiteljeva izkušnja poučevanja v razredu. Zato je občasna menjava dela v podaljšanem bivanju z delom pri pouku in obratno zelo koristna.

NAČRTOVANJE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA V PODALJŠANEM BIVANJU

Da bomo delo opravili uspešno, moramo najprej izdelati načrt. Načrtovanje je proces, ki:

- oblikuje cilje vzgojno-izobraževalne dejavnosti,
- zagotavlja določeno stopnjo varnosti,
- utrjuje videnje prihodnosti,
- koordinira različne aktivnosti, ki so nujne, da do realizacije lahko pride,
- omogoča ustrezno ukrepanje ob nepredvidljivih situacijah,
- zagotavlja obvladovanje in usmerjanje dejavnosti v začrtani smeri,
- omogoča zbiranje in sintezo podatkov, ki so pomembni za načrtovanje vzgojno-izobraževalnih aktivnosti v prihodnosti,
- zmanjšuje razkorake med cilji in aktivnostjo,
- omogoča obvladovanje sprememb,
- oblikuje merila, po katerih lahko evalviramo dosežke,
- omogoča preglednost ciljev in določa prioriteto.

(Prirejeno po C. Giles, 1995/96)

Eno izmed vprašanj, ki se pogosto pojavlja pri učiteljih, je tudi vprašanje načrtovanja vzgojno-izobraževalnega dela v podaljšanem bivanju.

V novembru 2001 smo zaključili na področju podaljšanega bivanja srečanja učiteljev študijskih skupin. Osrednja tema je bila *Učiteljevo načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v podaljšanem bivanju.* Na podlagi vrnjenih poročil ugotavljamo, da je bila večina učiteljev z obravnavano temo zadovoljna. Prav tako so se uresničila njihova pričakovanja, saj so učitelji v svojih odgovorih zapisali, da bodo znanja, pridobljena na študijskih srečanjih, večinoma uporabili pri svojem delu.

Letno načrtovanje vzgojno-izobraževalnega dela v podaljšanem bivanju

Tudi v podaljšanem bivanju je potrebno vzgojno-izobraževalno delo načrtovati.

Prvi pogoj za uspešno načrtovanje vzgojno-izobraževalnih dejavnosti je dobro poznavanje koncepta podaljšanega bivanja in veljavnih učnih načrtov za razrede in predmete, v katerih učitelj izvaja dejavnosti, ter poznavanje drugih posrednih in neposrednih dejavnikov, ki vplivajo na vzgojno-izobraževalni proces v podaljšanem bivanju.

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela mora učitelj *posebno pozornost nameniti ciljem, vsebini, času in posebnostim določenih oddelkov.*

Učitelj mora dobro vedeti, katere cilje bo z učenci pridobival, katero vsebino bo uporabil za doseg ciljev, koliko časa bo za to potreboval ter kako bo oblikoval cilje takrat, ko gre za določene posebnosti, ki se pri delu v podaljšanem bivanju pojavljajo npr. heterogeni oddelki.

Pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti na globalni ravni učitelj izbere splošne cilje in vsebine glede na posamezne razrede, predmete in dejavnosti podaljšanega bivanja. Načrtovanje na globalni ravni se ujema z letnim načrtovanjem. Letno delovno pripravo izdela učitelj podaljšanega bivanja pred začetkom šolskega leta za daljše časovno obdobje, npr. za obdobje treh mesecev. Seveda pa mora pred tem vedeti, iz

katerih paralelk bo imel v razredu učence. Pri načrtovanju letne delovne priprave se mora učitelj podaljšanega bivanja povezati tudi z razrednimi učitelji ter skupaj z njimi načrtovati dejavnosti, ki se bodo kot rdeča nit prepletale tako pri pouku kot v podaljšanem bivanju.

Vzgojno-izobraževalni cilji so na tej stopnji pogosto postavljeni zgolj deklarativno in predstavljajo globalno vodilo za vzgojno-izobraževalno delo.

Pri izbiri ciljev mora učitelj enako upoštevati cilje, ki izhajajo iz pouka in cilje, ki izhajajo iz posameznih dejavnosti podaljšanega bivanja

Tedenska priprava na vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju

Poleg letne delovne priprave mora učitelj v podaljšanem bivanju izdelati skupaj z učenci, učitelji v razredu in drugimi strokovnimi delavci tudi tedensko pripravo za samostojno učenje, sprostitveno dejavnost in kosilo.Tedenska priprava vsebuje tedenske vzgojno-izobraževalne cilje, ki izhajajo iz samostojnega učenja, sprostitvene dejavnosti, kosila in ciljev, ki izhajajo iz pouka in so vezani na določen tematski sklop ter ustrezne didaktične odločitve.

Cilji, ki jih zapiše v tedensko pripravo, so v primerjavi z globalnimi cilji letne delovne priprave oblikovani operativno.

Pomembno je, da pri načrtovanju upošteva razvojno stopnjo učencev oddelka, njihove psihofizične sposobnosti, predhodno obremenitev pri pouku. Prav tako skrbi za premišljeno načrtovanje in izvajanje dnevnih aktivnosti, poskrbi za primerno izmenjavo počitka, učenja, sprostitve in skrbi za optimalen in celostni osebnostni razvoj vsakega učenca in vseh učencev.

Za ustvarjalno preživljanje prostega časa izdela učitelj pripravo glede na želje, interese in potrebe učencev. Priprava je lahko izdelana kot tedenska ali kot projekt – odvisno od tega, kako je delo zasnovano.

Po opravljenem vzgojno-izobraževalnem delu vpiše učitelj še realizacijo načrtovanih ciljev.

I. TEDENSKA PRIPRAVA ZA SAMOSTOJNO UČENJE, SPROSTITVENO DEJAVNOST IN KOSILO			
Vzgojno-izobraževalni cilji	Tematski sklop	Učne metode in oblike	Pripomočki
II. PRIPRAVA ZA USTVARJALNO PREŽIVLJANJE PROSTEGA ČASA			
III. REALIZACIJA VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIH CILJEV			

Slika 3: Shema priprave učitelja podaljšanega bivanja za vzgojno-izobraževalno delo[4]

SODELOVANJE S STARŠI IN ŠIRŠIM OKOLJEM

Tako starši kot šola želijo omogočiti otroku vsestranski razvoj in prijazno prihodnost, če še sploh lahko v času, v katerem nas z vseh strani obsipavajo z vsem mogočim. Kakorkoli že, dejstvo pa je, da bomo vsaj kanček tega dosegli le z enotno naravnanostjo staršev in vseh pedagoških delavcev. Le-to bomo dosegli z dobrim sodelovanjem. Poleg ustaljenih oblik, ki jih vsi več ali manj poznamo in vključujemo v delo tudi pri podaljšanem bivanju, je primerno, da učitelj načrtuje tudi aktivno vključevanje staršev v vzgojno-izobraževalni proces. Take oblike dela ugodno vplivajo tako na učence kot na starše.

[4] Koncept podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli.

Žal pa nekateri starši ne kažejo prevelikega zanimanja za poznavanje dejavnosti, v katere so vključeni njihovi učenci. Pogostokrat je njihovo poznavanje ciljev dejavnosti v podaljšanem bivanju omejeno zgolj na pisanje domačih nalog, zato je prav, da staršem že v začetku šolskega leta predstavimo delo v podaljšanem bivanju in jih med šolskim letom obveščamo o vsem, kar se dogaja pri posameznih dejavnostih.

Če želimo drugačno, otroku prijaznejšo šolo, moramo slediti sodobnim tokovom na psihološko-metodično-didaktičnem področju in vnašati spremembe tudi v vzgojno-izobraževalno delo v podaljšanem bivanju.

Prepričani smo, da bo tudi koncept dela v podaljšanem bivanju, ki je nastal v okviru prenove slovenske osnovne šole, večinoma zapolnil dosedanje vrzeli tako na strokovnem kot organizacijskem področju.

Kvalitativni napredek pri delu v podaljšanem bivanju bomo dosegli takrat, ko bomo o ciljih, funkciji in vsebinah dela v podaljšanem bivanju temeljito spregovorili z učitelji v šolskih zbornicah, ko bomo v začetku šolskega leta s cilji in vsebinami dela seznanili tudi starše in jih aktivno vključevali v vzgojno-izobraževalni proces. Najpomembnejšo vlogo pa ima seveda učitelj, ki oblikuje in načrtuje delo v podaljšanem bivanju.

LITERATURA IN VIRI

Barica Marentič Požarnik: Pomen operativnega oblikovanja vzgojno-izobraževalnih smotrov za uspešnejši pouk, Zbrana poglavja iz didaktike, Pedagoška obzorja, Novo mesto 1991.

Martin Kramar: Načrtovanje in priprava izobraževalno-vzgojnega procesa v šoli, Educa 1994.

Delovna skupina za pripravo koncepta podaljšanega bivanja: Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli, Ljubljana 1999.

Filip Jelavic: Didaktik. Slap, Jastrebarsko 1998.

Šolska zakonodaja: Zakon o osnovni šoli, 1996.

NOVOSTI IZ ŠOLSKE KNJIŽNICE

Franko Florjančič

Zavod RS za šolstvo

TEHNIŠKI DNEVI OD PRVEGA DO DEVETEGA RAZREDA

Dnevi dejavnosti

Dnevi dejavnosti so del obveznega programa osnovne šole. Namen je medpredmetno povezovanje predmetnih področij in disciplin, ki so vključene v predmetnik osnovne šole. Cilji dni dejavnosti so omogočiti učenkam in učencem:

- utrjevanje in povezovanje znanj, pridobljenih pri posameznih predmetih in predmetnih področjih,
- uporabljanje teh znanj in njihovo dopolnjevanje s praktičnim učenjem,
- medsebojno sodelovanje in
- odzivanja na aktualne dogodke v ožjem in širšem družbenem okolju.

Predmetnik devetletne osnovne šole obsega od 1. do 9. razreda 8582,5 ur obveznega programa, od tega 675 ur dejavnosti. To število ur je v programu osnovne šole 7,87 % vseh ur, kar pomeni čas, ki ni zanemarljiv in mu je treba nameniti posebno pozornost. Preglednica prikazuje število dni dejavnosti v osemletki in devetletki.

osemletka	dnevi dejavnosti		devetletka
28	kulturni dnevi		30
28	naravoslovni dnevi		27
40	športni dnevi		45
24	delovne akcije, proizvodno in drugo družbeno potrebno delo	tehniški dnevi	33

Najpomembnejša sprememba je pri tehniških dnevih. V osemletki jih ni, so delovne akcije, proizvodno in drugo družbeno potrebno delo. Te vsebine so v devetletki zamenjane s tehniškimi dnevi. Ta sprememba ne pomeni samo spremembe naziva, temveč tudi smisla, ciljev in vsebin. Zamisli tehniških dni naj bi se bolj približale drugim dnevom dejavnosti. Akcije, kot so čiščenje okolja in pobiranja odpadkov, zato ne sodijo v tehniške dneve.

Tehniški dnevi

Tehniški dnevi so sestavina obveznega programa. Učenci preverjajo in uporabljajo tehniška znanja, pridobljena pri pouku in povezana z znanji iz drugih predmetov, za reševanje problemov spreminjanja narave. V projektno zasnovanem delu odkrivajo probleme in jih po svojih močeh in zmožnostih organizirano rešujejo. Iz spoznanj in izkušenj črpajo nove pobude za nadaljnje učenje.

Vsebine tehniških dni izvajamo v obliki projektov tako, da vanj vključimo slehernega učenca glede na njegove interese in zmožnosti. Učenci so vključeni v vse faze projekta: ugotavljanje problemov in potreb, načrtovanje, priprava dela, izvedba in vrednotenje. Cilji nalog so praktični, uporabni, saj bodo le tako doseženi ustrezna motiviranost in vzgojno-izobraževalni učinki. Vpetost v iskanje problemov, njihovo reševanje in ustvarjanje idej spodbuja razvoj ustvarjalnosti.

Naloge so prilagojene starostni stopnji otrok in njihovim sposobnostim.

Obseg tehniških dni po razredih									
Razred	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
Število dni na leto	3	3	3	4	4	4	4	4	4

Posamezni dan dejavnosti traja 5 pedagoških ur.

Opomba:

V obdobju prehoda iz osemletke v devetletko, je nekaj tehniških dni v 7. in 8. razredu začasno namenjenih pouku vsebin o lesu in pouku gospodinjstva. Ko bodo na šolah vsi razredi vključeni v devetletko, te potrebe ne bo več. Takrat bodo tudi te ure namenjene tehniškim dnevom.

Vsebine

Učenci v svojem okolju ugotovijo določen tehnični problem, potrebo, priložnost, ga raziščejo, zanj oblikujejo rešitev, jo izpeljejo in preverijo. Pomembno je, da učitelj pri učencih sproži problemsko situacijo in jim prepusti iskanje rešitev, tako da bodo reševanje sprejeli za svoje. Problem se navadno navezuje na vsebine pouka pa tudi na druge dni dejavnosti.

Razvijajo pozitiven odnos do tehničnih dosežkov, raziskujejo njihov izvor in zgradbo, skupaj s sošolkami in sošolci zbirajo podatke o tehničnih predmetih in zbirkah in primerjajo svoje ugotovitve s podatki iz strokovne literature.

Ob oblikovanju razstav izmenjujejo izkušnje in ideje, skušajo izboljšati že znane tehnične rešitve ter uporabljajo nove informacijske tehnologije.

Pri izvajanju dni dejavnosti je poudarek na medpredmetnem (meddisciplinarnem) povezovanju; pogosto potekajo v obliki projektnega dela – za tako obliko dela je potrebno vnaprej predvideti tudi obseg časa za njihovo pripravo, in sicer za učence in učenke ter za učiteljice in učitelje. S tem učenci razvijajo elemente raziskovalnega učenja/dela, od načrtovanja nalog, zbiranja podatkov do oblikovanja ugotovitev in predstavitve rezultatov.

Pri izbiri vsebin je treba upoštevati okolje, v katerem je šola. Možni so obiski strokovnjakov na šoli, vsaj enkrat v osnovnem šolanju pa naj učenci obiščejo katerega od muzejev tehniške kulturne dediščine, npr. Tehniški muzej Slovenije v Bistri.

Vsebine tehniških dni niso opredeljene po razredih. Šola in učitelji imajo pri tem najširše možnosti organizacije ustvarjalnega dela učencev. Ista vsebina je lahko primerna tako za prvi kot tudi za deveti razred. Učitelji morajo poiskati in oblikovati cilje in vsebine tako, da so primerne posamezni starostni stopnji otrok.

Če npr. izberemo *bivanje (kako spimo – postelja, kako sedimo – stol in fotelj, kje jemo – stol, miza ...),* je lahko to vsebina tehniškega dneva učencev katerega koli

razreda v osnovni šoli. Paziti je treba le na to, da ni za mlajše učence pretežko ali za starejše prelahko oziroma preveč preprosto.

Predlagani nabor vsebin je dovolj širok, vendar ne zapira možnosti za vključevanje drugih vsebin. Opustiti pa je potrebno vse akcije, kjer učenec nima možnosti iskanja, ustvarjanja, raziskovanja, uporabe in preverjanja znanja.

Nekaj idej za vsebine tehniških dni:

- raziskovanje tehnične zapuščine v svojem domačem in širšem okolju: mlini, mostovi, žičnice, žage, kozolci, lesena kolesa, vozovi, orodja in stroji, črpališča, peči (zbiranje podatkov in eksponatov, organiziranje razstav, predstavitve v šolskem časopisu, snemanje in izdelava videofilmov, predvajanje v šoli in na lokalni kabelski TV, objave v časopisu …);
- ogledi mlinov, žag, mostov … in gradnja modelov;
- proučevanje dela znanih slovenskih izumiteljev,
- obisk tehniškega muzeja;
- opazovanje dela obrtnikov, zlasti v tradicionalni obrti (ogledi, učenje in izdelava predmetov, razstava izdelkov …);
- izdelava predmetov tradicionalnih obrti (izdelki iz slame, lesa, usnja, gline …) in srečanja z mojstri teh obrti;
- proučevanje vpliva uporabe tehnike in tehnologije na okolje (iskanje vzrokov onesnaževanja zaradi uporabe tehnike in tehnologije ter tehničnih predmetov v domačem okolju, kako zmanjšati onesnaževanje, kakšne tehnologije izbirati …);
- objava ugotovitev raziskav v šolskem časopisu (stenski časopis, predvajanje posnetkov na šolski oziroma krajevni TV, razstava fotografij …);
- skrb sokrajanov za okolje (odpadki iz gospodinjstev, odvoz, smetišča in divja odlagališča, razvrščanje odpadkov …);
- čisto okolje (odpadki, koš za smeti: načrtovanje, cena, izdelava, vzdrževanje);
- promet (ravnanje voznikov, pešcev, kolesarjev, potnikov v avtomobilskem in avtobusnem prometu, izboljšanje prometa v okolici šole, izdelava prometnih znakov in pripomočkov za potrebe šolskega poligona, pregledi koles, ureditev kolesarnice …);
- transport (potniški in tovorni promet, transportna sredstva, zgodovina, prometne navade, prihodnost – futuristična vozila …);
- bivanje: kako spimo – postelja, kako sedimo – stol in fotelj, kje jemo – stol, miza … (ergonomske zahteve, vrste, izdelava, ponudba v trgovini, prospektno gradivo in navodila, izdelava maket …);
- ogrevanje, zračenje, razsvetljava stanovanjskega prostora;
- tekstil v stanovanju (barve in vzorci, zavese, preproge in tekstilne talne obloge);
- tehnične naprave in stroji v gospodinjstvu (peč, hladilnik, gospodinjski stroji in pripomočki, zabavna elektronika, vodovod in kanalizacija …);
- poraba energije v stanovanju (elektrika, plin; kako zmanjšati porabo …);
- gradnja hiš (nekoč, danes, gradiva, prostori, gradnja modelov iz tradicionalnih gradiv …);
- izdelava modela varčne hiše;
- pridobivanje pitne vode (zajetje, vodovod, hišna napeljava, merjenje porabe vode, delovanje vodovodne pipe, napake …);
- oblikovanje in izdelava spominkov, voščilnic, igrač, daril … ;
- oblikovanje in izdelava svojega časopisa (v povezavi s slovenščino);
- izdelava »moje prve knjižice« (v povezavi s kulturnim dnevom);
- vremenoslovje – izdelava naprav in merjenje vremena;
- oblikovanje in izdelava predmetov iz naravnih gradiv;
- oblikovanje in izdelava predmetov iz papirnih gradiv, lesa, kovine, umetnih snovi;
- konstruiranje in izdelava uporabnih naprav iz elektrotehnike in elektronike;
- načrtovanje in izdelava dekoracije za razredno proslavo, praznovanje;
- okraski za božično oziroma novoletno drevo;
- priprava razstave tehničnih dosežkov;
- tekmovanja v tehničnih disciplinah (izdelava predmeta in tekmovanje: ploščati zmaji);
- snemanje videofilmov;
- priprava ozvočenja itn.

Organizacija in izvedba

Tehniške dneve lahko organiziramo za vsak razred posebej, skupno za nekaj razredov ali za vso šolo. Aktivnosti so lahko načrtovane za posamezen dan, lahko strnjeno za dva ali več dni, lahko pa je delo organizirano tako, da se projekt nadaljuje po določenem časovnem presledku v naslednjem tehniškem dnevu. Tak način učenci uporabijo pri obsežnejših projektih in tistih, ki niso izvedljivi v strnjenem času. Naloge so lahko razdeljene med več oddelkov istega razreda ali pa pri njih sodelujejo učenci različnih razredov.

Načrtovanje in organizacija dni dejavnosti je vezano na okolje, v katerem je šola, oziroma na specifičnosti posameznih šol. Težišče načrtovanja je v okviru šolskih strokovnih aktivov in poteka kot timsko delo učiteljic in učiteljev, tudi z različnih področij. Možno je tudi

mentorsko delo (npr. pomoč učitelja tehnike in tehnologije učiteljicam razrednega pouka pri izvedbi tehniškega dne). Možna je organizacija dni dejavnosti v okviru projektnih tednov in raziskovalnih taborov.

Primer, kako izvesti tehniški dan z učenci:

ure	aktivnosti učencev
1	opredelitev cilja in nalog
	določitev skupin, kriterijev, poteka, pripomočkov
2	izvedba nalog po posameznih skupinah
2	obdelava podatkov, priprava poročila po skupinah
	predstavitev in vrednotenje
	razstava ...

VARNOST UČENCEV

Pri izvedbi nekaterih dni dejavnosti, zlasti zunaj šole je treba biti pozoren na vse možnosti nevarnih situacij. Te se najpogosteje pojavljajo pri gibanju (promet), pri obiskih kmetij, obrtnikov in tovarn (stroji in naprave), pri ogledih v naravi (zdrsi, jame, vreme…), pri raziskovanjih (npr. oporečni odpadki na divjih odlagališčih) ipd. Če nevarnosti kljub trudu ni mogoče izločiti, je bolje izbrati druge vsebine.

O tehniških dnevih boste več našli na spletni strani Zavod RS za šolstvo: *http://zavod.zrsss.si/pps/teh/tehniski.html.*

Mag. Dragica Žvar

Zavod RS za šolstvo

ŠOLSKI PEVSKI ZBOR V DEVETLETNI OSNOVNI ŠOLI

Zborovsko petje je ustvarjalno-poustvarjalna umetniška dejavnost, ki posreduje posebne glasbene vrednote v šolskem in zunajšolskem prostoru, pevcem pa razvija višjo raven estetske občutljivosti in odgovornosti do kulture okolja. Sodelovanje v pevskem zboru pomeni za otroka nadgradnjo razvoja glasbenih sposobnosti, spretnosti in znanj, ki pevca usmerjajo v sprejemanje, doživljanje in izražanje muzikalnosti.

11. februarja 1999 je Strokovni svet RS za splošno izobraževanje potrdil Cilje in vsebine pevskega zbora v devetletni osnovni šoli. Pevski zbori so (kot velja tudi za osemletko) v devetletni osnovni šoli po normativih in standardih Ministrstva za šolstvo, znanost in šport sistemizirano delo učitelja, učenci pa se za vključitev v zbor odločijo glede na svoj interes in sposobnosti. Pevski zbori so obvezna šolska dejavnost in imajo kot umetniško telo tudi poseben status.

Vsaka samostojna ali centralna osnovna šola lahko organizira dva otroška zbora: enoglasni otroški zbor s starostjo pevcev od 6 do 9 let, ki vadi dve uri na teden ter dvoglasni ali triglasni otroški zbor s starostjo pevcev od 10 do 15 let, ki vadi 4 ure na teden.

Podružnična šola, ki bo imela učence le za prvo triletje, bo organizirala enoglasni otroški zbor, ki bo vadil dve uri na teden. Podružnična šola z učenci prvega in drugega triletja bo organizirala dvoglasni otroški zbor s starostjo pevcev od 6 do 12 let, ki bo vadil prav tako dve uri na teden.

Cilji in vsebine pevskega zbora opredeljujejo:

- splošne cilje (sodelovanje na šolskih prireditvah in v širšem slovenskem prostoru, spoznavanje vrednot slovenske ter svetovne zborovske zakladnice, poglabljanje zavesti o kulturni dediščini, vrednotah in različnosti, intenzivno razvijanje in kultiviranje pevskega glasu, razvijanje muzikalnosti in estetskega doživljanja ...),
- posebne cilje (pridobivanje pravilne telesne drže in dihanja, pridobivanje občutka za resonanco,

oblikovanje in izenačevanje vokalov, izboljševanje izkoriščanja pevskih organov, razvijanje glavinega registra, razvijanje občutka za interpretacijo) in
- posamezne cilje zborovskega petja (oblikovanje glasu in informativna glasbena znanja na konkretni razvojni stopnji otrok).

Izbira glasbenih vsebin mora ustrezati kriterijem umetniške vrednosti, raznolikosti in primernosti določeni starostni stopnji. Kriteriji izbora glasbenih vsebin se nanašajo na pesemski program in na sposobnosti pevcev. Zborovodja sestavi pesemski program, ki je odvisen od dolžine in težavnostne stopnje posamezne pesmi ter od števila in vsebine nastopov, koncertov, revij in tekmovanj. Pri izboru pesemskega programa upošteva razvojno stopnjo in starost pevcev, izvedbene možnosti – glasovni obseg pevcev, primernost besedil ter pestrost programa.

Načrt dela pevskega zbora naj bo del letnega delovnega načrta vsake šole. V njem naj bodo načrtovani: letno število pevskih vaj, priložnostni nastopi, koncerti, snemanja in tekmovanja ter izbira pesemskega programa s podrobno pripravo izbranih skladb za delo s posameznim zborom.

Dr. Marija Kavkler

Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše

VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI

Uspeh šolskih reform je pomembno odvisen od uspešnosti vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v šolsko okolje. Številni dokumenti, kot so Konvencija o otrokovih pravicah (1989), dokument Združenih narodov »Izobraževanje za vse« (2000), dokumenti UNICEF-a in UNESC-a dokumenti, poudarjajo enakost pravic vseh otrok, tudi otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, do optimalnega sodelovanja in vključevanja v socialno okolje. Vpliv vseh teh gibanj lahko zaznamo tudi v slovenski šolski zakonodaji, saj je že Zakon o osnovni šoli (1996) uzakonil integracijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Po štirih letih pa je bil sprejet še Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000), ki med drugim opredeljuje značilnosti izobraževalnih programov in sam proces usmerjanja.

Strokovni delavci na šoli morajo dobro poznati zakone in podzakonske dokumente, ki opredeljujejo populacijo otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in oblike pomoči, ki jim po zakonu pripadajo. Le tako lahko uspešno svetujejo staršem in iščejo vse vrste pomoči, ki pripada otroku in učitelju, ki dela z otrokom s posebnimi potrebami.

Preventivno pa moramo v devetletki posebno pozornost posvetiti razvojnim značilnostim otrok v prvem razredu, se pomembno razlikujejo od prvošolcev v osemletki. Neupoštevanje njihovih razvojnih značilnosti lahko pomembno poveča število otrok, ki bodo dosegali nižje izobraževalne rezultate, kot bi jih glede na svoje zmožnosti lahko. Rizična je tudi skupina otrok iz drugačnega socio-kulturnega okolja, ki v predšolskem obdobju ne bo imela več priložnosti za pridobivanje osnovnih pogojev za formalno učenje (grafomotorne spretnosti, sposobnost poslušanja, razvoj besedišča itd.), ker je ukinjena mala šola.

KATERI OTROCI IMAJO POSEBNE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNE POTREBE?

V populaciji osnovnošolskih otrok je 20 do 25 odstotkov otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki so nanizane na kontinuumu od lažjih do zelo izrazitih. Največ otrok ima splošne in specifične učne težave. Med otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami spadajo tudi nadarjeni otroci.

Otroci, ki zaradi posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb dosegajo nižje izobrazbene dosežke, so v hudih stiskah, doživljajo frustracije, dosegajo nizko izobrazbeno raven, so težje zaposljivi in imajo več težav z vključevanjem v širše socialno okolje v otroštvu in v obdobju odraslosti. Trditve se ujemajo z naslednjimi informacijami:

- Šolska uspešnost ima za slovenske osmošolce izjemen pomen na lestvici vrednot. Šolska neuspešnost pa je velik osebni problem in pomembno vpliva na družinske odnose (Ule in sodelavke 2000).
- V Sloveniji ima 16 do 20 odstotkov mlajših odraslih oseb (starih 15 do 25 let) dokončano osnovno šolo ali niti te ne (Prijatelj 2001). Od 45.6 % brezposelnih oseb starih od 18 do 26 let jih ima 54.6 % osnovnošolsko izobrazbo ali še te ne (Javornik 1999).
- V šolskem letu 1997/98 je bilo v osnovnih šolah 1.7 % ponavljavcev, 6 % pa negativno ocenjenih otrok in mladostnikov (Statistični zavod Republike Slovenije 2000).

Otroci z izrazitejšimi posebnimi potrebami so neuspešni v šoli, če niso upoštevane njihove posebne vzgojno-izobraževalne potrebe. Svoje potenciale optimalno razvijejo le s pomočjo intenzivnejših oblik strokovne pomoči in z večjimi prilagoditvami v procesu poučevanja, česar pa so bili do sprejetja nove šolske zakonodaje deležni le v specialnih institucijah. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da je število otrok v specialnih institucijah iz leta v leto manjše. V šolskem letu 1998/99 je bilo le še 1.5 % otrok s posebnimi potrebami vključenih v specialne institucije. Statistični podatki o številu otrok z učnimi težavami (splošnimi in specifičnimi), ki bi za optimalni razvoj svojih potencialov prav tako potrebovali več prilagoditev procesa poučevanja in več ur dodatne strokovne pomoči, niso znani. Številni otroci iz skupine otrok s splošnimi in specifičnimi učnimi težavami so bili celo prešolani v šole s prilagojenim programom, ker niso mogli doseči standardov znanja osnovne šole.

Preglednica 1: Otroci s posebnimi potrebami, vključeni v specialne institucije v šolskih letih 1997/1998 in 1998/1999

	ŠOLSKO LETO 1997/1998		ŠOLSKO LETO 1998/1999	
OTROCI S POSEBNIMI POTREBAMI (OPP)	ŠTEVILO OPP V SPEC. ŠOLAH	% OPP V ŠOLOOBVEZNI POPULACIJI OTROK	ŠTEVILO OPP V SPEC. ŠOLAH	% OPP V ŠOLOOBVEZNI POPULACIJI OTROK
Z MOTNJO V DUŠ. RAZVOJU	2.800	1,43	2.565	1,33
SLEPI, SLABOVIDNI	46	0,02	40	0,02
S SLUŠNO-GOVORNO MOTNJO	179	0,09	154	0,08
VEDENJSKIMI MOTNJAMI	91	0,05	77	0,04
GIBALNO OVIRANI	60	0,03	60	0,03
SKUPAJ	3.176	1,63	2.896	1,50

Statistični urad RS, Ljubljana, 2000

Zakonska opredelitev otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami

V Zakonu o osnovni šoli (1996, 2. odstavek 11. člena) so skupine otrok s posebnimi potrebami opredeljene takole:

Otroci s posebnimi potrebami so otroci z motnjami v duševnem razvoju, slepi in slabovidni otroci, gluhi in naglušni otroci, otroci z govornimi motnjami, gibalno ovirani otroci, dolgotrajno bolni otroci in otroci z motnjami vedenja in osebnosti, ki potrebujejo prilagojeno izvajanje izobraževalnih programov z dodatno strokovno pomočjo ali prilagojene izobraževalne programe oziroma posebni program vzgoje in izobraževanja, ter učenci z učnimi težavami in posebej nadarjeni učenci.

Otroci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja (otroci s težjimi specifičnimi učnimi težavami) so bili vključeni v Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000). V šolski populaciji je 2 do 3 odstotke otrok, ki imajo poprečne ali nadpoprečne intelektualne sposobnosti in tako hude specifične učne težave branja, pisanja ali računanja, da potrebujejo intenzivnejše oblike pomoči, ki jih bodo deležni le z usmerjanjem v posebne izobraževalne programe.

Od načina predstavitve otrok in mladostnikov s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je največ

odvisna njihova identiteta in priložnosti, ki so jih deležni v okolju (Carrier 1990). Ker smo v slovenski zakonodaji obdržali medicinsko terminologijo, učno neuspešnost oz. težave pri rabi učnih in tehničnih pripomočkov pripisujemo večinoma individualnim primanjkljajem otroka. Tako zmanjšujemo pomen vpliva okolja na uspešnost teh otrok v vzgojno-izobraževalnem procesu ter prikrivamo potrebo po bolj učinkovitem reševanju problemov teh otrok v šolski praksi. Če so otroci s posebnimi potrebami predstavljeni le kot otroci z motnjami, okvarami in ovirami, se pogosto nerealno ocenjuje vrednost njihovih dosežkov in se jih omejuje, namesto spodbuja pri izvajanju določenih dejavnosti.

V številnih zahodnoevropskih državah (npr.: Anglija, Nizozemska, Poljska, Škotska itd.) so se izognili medicinskim opredelitvam in so raje opredelili otrokove posebne potrebe v zvezi z učenjem in rabo učnih in tehničnih pripomočkov.

Posebno pozorni pa moramo biti ob rabi izrazov, s katerimi v vsakdanjem življenju označujemo otroke z učnimi težavami. Kadar otroka označujemo z izrazom »neuspešen«, ga pogosto začnemo obravnavati kot splošno neuspešnega otroka. Otrok pa ni neuspešen pri vseh nalogah, v vseh situacijah, ves čas in tudi ne z vsemi ljudmi. Šolski neuspeh je le ena od značilnosti, ki jih lahko ocenjujemo pri otroku.

OBLIKE POMOČI IN IZOBRAŽEVALNI PROGRAMI

Oblike pomoči in izobraževalni programi, ki naj bi je bili v prihodnje deležni otroci s posebnimi potrebami, so opredeljeni v Zakonu o osnovni šoli (1996) in v Zakonu o usmerjanju otrok sposebnimi potrebami (2000). Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami opredeljuje intenzivnejše oblike pomoči, ki jih bo deležen le manjši del (ca. 4 %) populacije otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Le v Zakonu o osnovni šoli so uzakonjene tiste oblike pomoči in prilagoditev procesa poučevanja, ki jih bo deležna številnejša skupina otrok z lažjimi in del otrok z zmernimi učnimi težavami in nadarjeni otroci.

Zakon o osnovni šoli (1996) za otroke z lažjimi in zmernimi učnimi težavami predvideva:

- *Prilagoditev metod in oblik poučevanja* (odvisna je od stališč učiteljev, njihove usposobljenosti, materialnih možnosti, težko jo je evalvirati).
- *Dopolnilni pouk* (1 ura na teden, za ca. 27 % otrok, primerna za otroke z lažjimi učnimi težavami, izvaja se ponovna razlaga snovi in utrjevanje snovi, premalo pa je diferenciacije, ne evalvira se učinkovitost).
- *Individualne in skupinske oblike pomoči* (1–2 uri na teden, prevladujejo segregirane oblike, pogoste so organizacijske in prostorske težave, problem je tudi usposobljenost nekaterih izvajalcev, premalo je komunikacije med učiteljem in strokovnjakom, ki daje pomoč, premalo se evalvira učinkovitost, je primerna oblika za otroke z zmernimi splošnimi in specifičnimi učnimi težavami). Individualne in skupinske oblike pomoči bodo izvajali učitelji, svetovalni delavci, prostovoljci, delavci javnih del itd.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000) omogoča izobraževanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v različnih izobraževalnih programih, kot so:

- Izobraževalni program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo (do 3 ure na teden za predšolske otroke in do 5 ur na teden za šolarje). Otrokom se v tem programu, ki se izvaja le v rednem vrtcu ali šoli, prilagodi organizacija, način preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanje in časovna razporeditev pouka (7. člen).
- Prilagojeni izobraževalni program z enakovrednim standardom znanja omogoča otrokom s posebnimi potrebami (slabovidnim, naglušnim, gibalno oviranim itd.) prilagoditev predmetnika, organizacije, načina preverjanja in ocenjevanja znanja, napredovanja in časovno razporeditev pouka. Program se izvaja v rednih šolah (12. člen).
- V okviru prilagojenega izobraževalnega programa in posebnega vzgojno-izobraževalnega programa (12. člen), ki ne omogočata otrokom s posebnimi potrebami doseči enakovrednega standarda znanja, se lahko prilagodi predmetnik in učni načrt, vzgojno-izobraževalna obdobja, nivojski pouk in prehajanje med nivoji v osnovni šoli, način preverjanja in ocenjevanja na koncu obdobij, napredovanje in pogoje za dokončanje izobraževanja. Ta dva programa sta praviloma namenjena otrokom z znižanimi intelektualnimi sposobnostmi. Usmerjanje v prilagojeni program le pri enem ali dveh predmetih pa bo nujno tudi za otroke z izrazitimi bralno-napisovalnimi in računskimi specifičnimi učnimi težavami, čeprav imajo poprečne ali celo nadpoprečne intelektualne sposobnosti. Programa se lahko izvajata v različnih vzgojno-izobraževalnih institucijah, odvisno od posebnih potreb otroka ter pogojev, ki jih ima določena institucija. V 16. členu zakona je navedeno, da lahko prilagojeni program izvajajo osnovne šole v rednih oddelkih ali v oddelkih s prilagojenim programom, šole, ki so organizirane za izvajanje teh programov in zavodi za vzgojo in

izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Posebni program vzgoje in izobraževanja lahko izvajajo šole, ki so organizirane za izvajanje prilagojenih programov izobraževanja in posebnega programa ter programa vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami.

KAJ POTREBUJEMO ZA USPEŠNO VKLJUČEVANJE OTROK S POSEBNIMI POTREBAMI?

Konceptualne spremembe

Ob spreminjanju sistema vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami moramo upoštevati nove trende razvoja na tem področju. Potrebno bo spremeniti koncept pojmovanja obravnave otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in *preiti od integracijskega izobraževanja na inkluzivno vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami.* Ta sprememba ne prinaša le zamenjave termina, ampak tudi spremembo koncepta obravnave teh otrok.

Integracija pogosto pomeni le namestitev otroka s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno institucijo, iz katere je bil izključen, zato okolje poskuša spremeniti, prilagoditi otroka nekemu poprečju, da se bo lahko vključil v redni sistem izobraževanja. Popolna integracija posameznika ali določene skupine je torej odvisna od njihove participacije v družbenih procesih in v institucijah na nek poprečen način in z doseganjem poprečnih dosežkov. Kdor ni sposoben doseči poprečnih dosežkov, tudi ne doseže popolne integracije v socialno okolje. Inkluzivna vzgoja in izobraževanje zahteva tudi spreminjanje okolja, spreminjanje stališč udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa do realizacije posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb otrok in oblikovanje takega vzgojno-izobraževalnega sistema (z ustreznimi zakonskimi in podzakonskimi akti), ki bo odpravljal ovire, ki onemogočajo optimalen razvoj potencialov vseh otrok, tudi tistih s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Inkluzija poudarja upoštevanje otrokovih individualnih potreb, partnerstvo z otrokom in njegovimi starši ter aktivno vključevanje učiteljev v razvoj inkluzivnega procesa. Inkluzija torej pogojuje spreminjanje šole in širšega okolja tako, da so upoštevane potrebe vseh otrok, da se upošteva drugačnost itd. Poudariti pa je potrebno, da je inkluzija proces, zato je potrebno upoštevati realne pogoje vsake države in kontinuum vseh možnih vzgojno-izobraževalnih programov za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami (od vključevanja otroka v redni program brez pomoči do vključevanja v posebni program).

Principi inkluzivne vzgoje in izobraževanja

Pri vključevanju otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redne institucije bi morali upoštevati osnovne principe inkluzivnega vzgojno-izobraževalnega procesa:

- *pozitivni odnos do različnosti*, kar pomeni različne možnosti v izobraževanju vseh otrok, tudi otrok s posebnimi potrebami,
- *otrok ima pravico, da je sprejet*, je skupaj z vrstniki, in se lahko izobražuje po fleksibilno zasnovanem kurikulumu,
- *vsi otroci in starši morajo biti obravnavani z vsem spoštovanjem,*
- *oblikovati je treba take možnosti v vzgojno-izobraževalnem procesu, ki omogočajo upoštevanje individualnih potreb vseh otrok*, kar terja fleksibilnost in prilagajanje različnostim,
- *strategije načrtovanja* inkluzije se morajo razvijati na sistemskem in individualnem nivoju,
- razširitev inkluzije v prakso zahteva *kolektivno odgovornost vseh strokovnjakov* – od vladnih služb, širšega okolja do šolskih strokovnjakov,
- *profesionalni razvoj osebja šol*, ki vključuje poglabljanje že obstoječih znanj in spretnosti ter razvijanje novih. Osebje mora čutiti pomoč širšega in ožjega okolja (ravnatelj ima pri tem najpomembnejšo vlogo), imeti mora ustrezno svetovanje ob težavah in strokovno pomoč (svetovalne delavce, prostovoljce, asistente itd.) ter ustrezne materialne vire pomoči (učne in tehnične pripomočke),
- pri vseh otrocih je potrebno optimalno upoštevati njihove vzgojno-izobraževalne potrebe (NASEN 1999).

Pogoji za vključevanje otrok s posebnimi potrebami

Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami terja določene pogoje, ki jih morajo realizirati različne institucije in posamezniki.

1. Vladni in lokalni organi morajo:

- principe inkluzivne vzgoje in izobraževanja vnesti v zakonske in druge dokumente ter priporočila,
- upoštevati filozofijo inkluzivne vzgoje in izobraževanja,
- zagotoviti pogoje za razvijanje inkluzivne prakse na lokalni ravni,
- sprejeti vključevanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami kot pomembno družbeno nalogo,
- upoštevati različnost in fleksibilnost pri vključevanju otrok s posebnimi vzgojno-

izobraževalnimi potrebami; metode, ki se uporabljajo za ocenjevanje kvalitete šole, morajo spodbujati inkluzijo, namesto da jo zavirajo,
- razvijati in finančno podpirati preučevanje različnih možnosti vključevanja otrok s posebnimi potrebami (s financiranjem raziskav, seminarjev, iskanjem dobrih primerov iz prakse itd.),
- omogočiti financiranje dobro organiziranih in v praksi preverjenih oblik vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami itd.

2. Strokovni delavci predšolskih in šolskih institucij morajo:
- prepoznati povezavo med inkluzivno vzgojo in izobraževanjem ter upoštevanjem različnosti vseh (glede spola, rase, jezika, verske izpovedi, kulturne drugačnosti itd). Potrebno je razviti pozitivni odnos do vseh otrok in njihovih staršev.
- razumeti inkluzivno vzgojo in izobraževanje kot pomemben del organizacije resničnega procesa vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redno okolje in ne le fizično namestitev otroka v skupino ali razred,
- oblikovati klimo, ki omogoča pozitivni odnos in odgovornost za realizacijo individualnih potreb posameznika,
- zagotoviti otrokom s posebnimi potrebami ustrezne možnosti za razvoj njihovih potencialov, ki terjajo hitro odkrivanje in dobro diagnostiko njihovih posebnih potreb ter ustrezne metode in oblike dela z njimi ter materialne vire,
- fleksibilno prilagajati kurikulum, optimalno razvijati metode in oblike dela za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, razvijati pozitivna stališča do otrok itd.
- sodelovati z lokalnimi organi, ki lahko pomagajo pri odstranjevanju ovir (npr. negativnih stališč, arhitektonskih ovir itd.) za vključevanje otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami,
- zavedati se, da vključevanje otrok s posebnimi potrebami terja sodelovanje vseh delavcev na šoli (tudi hišnik ali čistilka lahko pripomoreta k uspešnejšemu vključevanju določenega otroka v redno okolje) in pogosto tudi svetovanje zunanjih strokovnjakov,
- strokovni delavci morajo imeti dovolj priložnosti za profesionalni razvoj (obiskovanje seminarjev, svetovanje, nabava strokovne literature, timsko delo, supervizijo itd.),
- iskati na državnem in lokalnem nivoju potrebna finančna sredstva in jih tako razporediti, da imajo tudi otroci s posebnimi potrebami ustrezne pogoje, kot npr. prilagojene učne pripomočke in gradiva, dodatno strokovno pomoč itd. (NASEN, 1999).

3. Nadzor nad realizacijo zakonsko opredeljenih prilagoditev

Ker ne moremo pričakovati, da bodo vsi učitelji in drugi strokovnjaki na šoli prostovoljno in z navdušenjem sprejeli spremembe v zvezi z vključevanjem otrok s posebnimi potrebami v redno okolje, bo potrebna tudi določena mera prisile za uresničitev predvidenih ciljev, povezanih z vključevanjem otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. V Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2000, 20. člen) je predvideno, da se postopek usmerjanja uvede na zahtevo staršev in različnih institucij, ki morajo o tem predhodno seznaniti starše. V že pripravljenih dokumentih pa ni opisa postopka in dokumentiranja posameznih korakov v postopku, ki poteka od identifikacije, diagnosticiranja, strokovne pomoči v predšolski ali šolski instituciji do uvedbe postopka usmerjanja. V Sloveniji ni potrebno instituciji (kot v drugih evropskih državah) dokumentirano dokazati, da so strokovni delavci v vrtcu ali šoli naredili vse, kar je bilo mogoče narediti v okviru rednega vzgojno-izobraževalnega procesa. Če otrok kljub vsem zakonsko predvidenim (Zakon o osnovni šoli, 1996) oblikam pomoči (ki morajo biti tudi realizirane) v rednem procesu, ne napreduje, potem je razumljivo, da za optimalni razvoj svojih potencialov potrebuje intenzivnejše oblike pomoči, ki jih bo deležen, če bo usmerjen v določen vzgojno-izobraževalni program.

4. Pogoji za uvajanje novosti v vzgojno-izobraževalni proces

Administrativno vnašanje sprememb v proce obravnave otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je učinkovitejše, če je podprto z dobrim profesionalnim usposabljanjem učiteljev in drugih strokovnih delavcev, pozitivnimi stališči do vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v okolje ter so zagotovljene potrebne materialno-tehnične možnosti. Ker so vsi vzgojno-izobraževalni problemi zelo kompleksni, posebno pa še problemi, povezani z vzgojo in izobraževanjem otrok s posebnimi potrebami, ni nobena rešitev univerzalna za vse institucije. Obiskala sem številne angleške šole z dobro poučevalno prakso otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v različnih pokrajinah in ugotovila, da sicer vsi upoštevajo zakonske osnove, vendar so razvili različne modele obravnave otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami. Bolj učinkovite so tiste spremembe, za katere so učitelji in strokovni delavci motivirani in so

povezane s širšimi lokalnimi interesi ter značilnostmi institucije, v katero je otrok vključen. Metode, ki so jih učitelji že uspešno uporabljali, pogosteje vnašajo v proces poučevanja. Zelo pomembna je percepcija učiteljev in drugih strokovnih delavcev o lastni učinkovitosti pri delu z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, ki se močno poveča, če imajo priložnost izmenjati ideje, probleme itd. s svojimi kolegi. Dobra poučevalna praksa za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami je pomembno odvisna od naslednjih dejavnikov (Carter, 1996):

- ravnatelja, ki spodbuja sodelavce, podpira uvajanje novosti, upošteva njihove predloge, se z njimi pogovori o pomembnih odločitvah itd.,
- dobrih odnosov med vsemi zaposlenimi,
- dobre komunikacije med osebjem, učenci ter starši,
- diferenciacije zahtev, otrokovega predznanja,
- učiteljeve obravnave vsakega otroka kot individuuma,
- kvalitete učnih in tehničnih pripomočkov,
- pestrih metod poučevanja,
- vključevanja koordinatorja za otroke s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami itd.

5. Izobraževanje učiteljev

Država lahko zagotovi precejšnja sredstva za dodatno strokovno pomoč otrokom s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami in za potrebne učne in tehnične pripomočke, vendar to ne bo omogočilo resničnega vključevanja otrok v redno okolje, ampak bo omogočilo le prilagajanje otroka zahtevam okolja. *Učitelj je tista oseba, ki lahko in mora odstraniti ovire za uspešno vključevanje otroka s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v razredni kolektiv, seveda s potrebnim suportom.*

Dodiplomsko in permanentno izobraževanje učiteljev je pomembno povezano z uspešnostjo vključevanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami v redni vzgojno-izobraževalni proces. V praksi lahko srečamo razredne in predmetne učitelje, ki imajo afiniteto do dela z otroki s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, se sami izobražujejo z branjem literature ali obiskujejo seminarje in res uspešno odstranjujejo ovire v procesu poučevanja, ki otrokom onemogočajo optimalni razvoj potencialov.

6. Vloga staršev

Partnerstvo strokovnih delavcev s starši ima vedno pomembnejšo vlogo; to je razvidno iz rezultatov različnih raziskav, zakonskih opredelitev vloge staršev v izobraževanju otrok s posebnimi potrebami, vpliva organizacij staršev itd. Starši omogočajo otrokom prve izkušnje in priložnosti za razvoj in vse vrste učenja, prav tako pa pomembno vplivajo na otrokov napredek tudi v času šolanja. Starši (razen redkih izjem) so danes zelo zainteresirani za napredek svojih otrok in zato želijo bolj aktivno sodelovati z učitelji in drugimi strokovnjaki pri razvoju optimalnih potencialov svojih otrok s posebnimi potrebami. Rezultati različnih raziskav (NASEN, 2000) so pokazali pomembno povezanost med uspešnostjo vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi potrebami in sodelovanjem staršev s strokovnimi delavci šole in drugih institucij. Za napredek otroka s posebnimi potrebami je potrebno razviti partnerski odnos med starši in strokovnimi delavci. Partnerski odnos med starši otrok s posebnimi potrebami in strokovnjaki se razvije, če partnerji upoštevajo nekatere principe, kot npr.:

- Starševske pravice in dolžnosti so zakonsko opredeljene, kar terja od staršev, da skrbijo za optimalen razvoj svojega otroka. Starši otrok s posebnimi vzgojno- izobraževalnimi potrebami pa pri uveljavljanju te pravice pogosto potrebujejo pomoč različnih strokovnjakov v različnih institucijah. Strokovnjaki v šoli in v drugih institucijah bi morali bolj upoštevati starševske pravice, saj se pogosto smatra, da starši sitnarijo, če npr. zahtevajo določene prilagoditve, ki otrokom po zakonu tudi pripadajo (npr. prilagoditev metod in oblik poučevanja).
- Partnerstvo med starši in strokovnjaki terja spoštovanje, komplementarna pričakovanja in pripravljenost učiti se drug od drugega. Starši so eksperti za svojega otroka, zato se mnogo večji napredek doseže takrat, ko se prepleta znanje strokovnjakov in staršev.
- Starše je treba spodbujati k sodelovanju s strokovnjaki, da otrok dobi dovolj zgodaj ustrezno obliko pomoči. Potrebno jim je ponuditi vse potrebne informacije o otrokovem razvoju, njegovih posebnih potrebah povezanih itd., da bodo tudi doma razvijali otrokove potenciale.
- Starši so bolj pripravljeni sodelovati s strokovnjaki, če lahko aktivno sodelujejo v komunikaciji z njimi. Strokovnjaki pa se morajo potruditi, da skupaj s starši načrtujejo obravnavo otroka in se izražajo v jeziku, ki ga bodo starši razumeli.
- Sarši otrok s posebnimi potrebami ves čas obravnave otroka potrebujejo emocionalni in moralni suport.

– Vsi starši nimajo enakih potreb, zato je to različnost potrebno upoštevati v kontaktu z njimi. Starši namreč izhajajo iz različnega sociokulturnega okolja, imajo različna znanja, komunikacijske sposobnosti, interese itd.

Procesu inkluzivne vzgoje in izobraževanja otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami se v Sloveniji ne bomo mogli izogniti, saj je že uzakonjena integracija otrok s posebnimi vzgojno-izobraževalnimi potrebami, poleg tega poudarjamo, da smo humana družba, demokratična država, ki omogoča enake pravice vsem prebivalcem, podpisali smo številne mednarodne deklaracije s tega področja, želimo se vključiti v Evropsko unijo itd.

LITERATURA

Carrier, J. (1990) Special education and the explanation of pupil performance. Disability, Handicap and Society. No. 5, 211–227.

Carter, P. (1996) Meeting special needs in science. The good practice guide to special educational needs. Ed. by Paul Widlake. Questions Publishing Company. Birmingham, pp. 245–258.

Javornik (1999) Več bogatih, a še preveč ujetih v past revščine. Delo, 18. 10. 1999

NASEN (The National Association for Special Educational Needs) (1999) Policy document on inclusion. Tamworth.

NASEN (2000) Policy document on partnership with parents. Tamworth.

Prijatelj, D. (2001) Boljši so predavatelji iz prakse. Strokovni svet za izobraževanje odraslih. Šolski razgledi, 7. aprila 2001, št. 7, str. 3.

Ule, M., Rener, T., Mencin-Čeplak, M., Tivadar, B. (2000) Socialna ranljivost mladih. Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad Republike Slovenije za mladino in Založba Aristej. Ljubljana.

Zakon o osnovni šoli. Uradni list Republike Slovenije. št. 12.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (ZUOPP) (2000). Uradni list Republike Slovenije. št. 54, str. 7105–7110.

Stanka Preskar, Vladislav Rajkovič, Marko Bohanec

Osnovna šola Globoko, Univerza Maribor, Fakulteta za organizacijske, vede Institut Jožef Stefan

RAČUNALNIŠKO PODPRT MODEL ZA VREDNOTENJE PROGRAMA DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

UVOD

Leta 1999 smo v Sloveniji začeli poskusno uvajati program devetletne osnovne šole. Ob tem so v osnovno šolstvo začele pronicati mnoge spremembe in novosti. Pomembno vlogo pri spremljavi in ovrednotenju teh novosti pa imajo v prvi vrsti učenci, starši in strokovni delavci šole kot neposredni izvajalci. Novosti, ki jih prinaša prenovljena osnovna šola, so predvsem: prenovljeni učni načrti, razbremenjenost učencev, nove oblike in metode dela, nova učna tehnologija in nova učna sredstva, skrb za individualnega učenca, nova kvaliteta interakcij med šolo, starši in učenci ter višja kakovost znanja (Krek,1995).

Iz prakse vemo, da se šole med seboj razlikujejo. Četudi pustimo ob strani hipotetična vprašanja o tem, kakšno šolo potrebuje družba in kakšno otroci, ne moremo mimo dejstva, da je od odgovornih posameznikov na šoli odvisna kultura šole in s tem njena kakovost. Vsaka kakovostna šola bo morala marsikaj spremeniti v metodah in odnosih, v načinih poučevanja, v vsakdanjem delovanju šol; prvi pogoj za to pa so pomembni premiki v pojmovanju znanja, učenja in poučevanja (Požarnik, 1998). Predvsem je to konstruktivistično pojmovanje učenja in poučevanja (Razdevšek Pučko, 1994), ki se je pri nas uveljavilo šele z novimi postopki, ki so jih prvi začeli vnašati predvsem pri pouku naravoslovja.

Da bi lažje in z manj subjektivnih ocen ovrednotili novosti, ki jih je prinesla devetletna osnovna šola, smo izdelali večparametrski model za njihovo vrednotenje. Model obsega kriterije, ki zajemajo stališča učencev, staršev in šole.

IZGRADNJA MODELA

Večparametrski modeli so pomemben pripomoček za podporo pri odločanju v situacijah, ko nastopa veliko kriterijev, ki vplivajo na odločitev ali oceno kake storitve (Bohanec, Rajkovič, 1995). V našem primeru je ta storitev prenovljeni vzgojno-izobraževalni program. Kriterije za postavitev odločitvenega modela smo oblikovali na podlagi študija modela devetletne osnovne šole in analiz do sedaj znanih kriterijev za vrednotenje vzgojno-izobraževalnega dela. Oblikovanje večparametrskega modela je potekalo s pomočjo računalniškega programa DEXi. To je računalniški program za delo z odločitvenimi modeli in omogoča izdelavo in preurejanje drevesa kriterijev. Omogoča nam uvajanje zalog vrednosti kriterijev in odločitvenih pravil.V našem primeru so odločitvena pravila za skupno oceno programa utežena tako, da je utež staršev 32 %, šole 32 % in učencev 36 %. Druge uteži, za vmesne parametre, je skupina pri oceni programa postavljala posamično. S tem programom zajemamo podatke variant in jih vrednotimo. DEXi vrednoti variante kvalitativno, kar pomeni, da varianto razporedi v določen kvalitativni razred. DEXi rezultate poda v obliki tabel in omogoča analize tipa »kaj-če« ter grafično prikaže ovrednotene rezultate (Šet idr., 1995).

Kriteriji, ki vplivajo na oceno prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, se nanašajo na tri ciljne skupine, kar je razvidno iz drevesa kriterijev (slika 1).

Prva ciljna skupina so učenci. Novi izobraževalni program naj bi prinesel spremembe na različnih področjih. Zato so za evalvacijo prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja s stališča učencev bili uporabljeni naslednji kriteriji: znanja in spretnosti, aktivnost učencev, samostojnost, dejavnost, standardi znanja, napredovanje, individualnost, obremenjenost in utrujenost, organizacija pouka, urnik, odmori, čas pouka, vzgojno-izobraževalni program, obvezni predmetnik, druge dejavnosti, učenje, izostanki, ocenjevanje, socialna dinamika, klima v razredu, varnost in sprejetost, komunikacija, tekmovalnost, interakcija učenec-učitelj, motivacija, načrtovanje in izvajanje, spremljanje in evalviranje, interakcija učenec-

drugi delavci šole, varnost, prehrana, obveščenost.

Druga ciljna skupina, ki naj bi ocenjevala novi vzgojno-izobraževalni program, so starši. Le-ti bi vrednotili program z naslednjimi kriteriji: organizacija in pogoji dela, obvezni program, razširjeni program, prosti čas, skrb za zdravje, prehrana, prometna varnost, zdravo okolje, srečanja, roditeljski sestanki, delavnice, prireditve, dostopnost, načini komuniciranja, reševanje problemov, počutje, čustvena toplina, individualnost.

Tretja ciljna skupina, ki je bila izbrana za oceno prvega vzgojno-izobraževalnega programa, so neposredni izvajalci – strokovni delavci šole. Strokovni delavci šole (v nadaljevanju »šola«) lahko ocenijo program po naslednjih kriterijih: organizacija in materialne možnosti, učilnice, kabineti, zbornica, material za pouk, učna tehnologija, didaktična sredstva, drugo, urnik, nadomeščanja, izmene, izobraževanje in napredovanje, izobrazba, dodatna usposobljenost, napredovanje, sprejetost, oblike in metode dela, dokumentacija, novosti, interakcije med učitelji, pedagoške konference, timsko delo, delavci-vodstvo, naloge, odgovornost, učitelj-starši, komunikacija, odzivnost in podpora staršev.

ANALIZE IN PRIKAZI

- **Ocena1**
  - **UČENCI**
    - **ZNANJA IN SPRETNOSTI**
      - **AKTIVNOST UČENCEV**
        - samostojnost
        - dejavnost
      - **ZNANJA**
        - standardi znanja
        - napredovanje
        - individualnost
    - **OBREMENJENOST IN UTRUJENOST**
      - **ORG. POUK**
        - urnik
        - odmori
        - čas pouka
      - **VZG.-IZOB. PROGRAM**
        - obvezni predmetnik
        - druge dejavnosti
      - **DRUGO**
        - učenje
        - izostanki
        - ocenjevanje
    - **SOCIALNA DINAMIKA**
      - **KLIMA V RAZREDU**
        - varnost in sprejetost
        - komunikacija
        - tekmovalnost
      - **INTER. UČENEC-UČITELJ**
        - motivacija
        - načrtovanje in izvajanje
        - spremljanje in evalviranje
      - **INTER. UČENEC IN DRUGI DEL. Š.**
        - varnost
        - prehrana
        - obveščenost
  - **STARŠI**
    - **ORGANIZACIJA IN MOŽNOSTI DELA**
      - **PROGRAM ŠOLE**
        - obvezni program
        - razširjeni program
        - prosti čas
      - **SKRB ZA ZDRAVJE**
        - prehrana
        - prometna varnost
        - zdravo okolje
    - **INTERAKCIJA**
      - **SREČANJA**
        - roditeljski sestanki
        - delavnice
        - prireditve
      - **DOSTOPNOST**
        - načini komuniciranja
        - reševanje problemov
    - **POČUTJE**
      - POSTOPNOST
      - ČUSTVENA TOPLINA
      - INDIVIDUALNOST
  - **ŠOLA**
    - **ORG. IN MAT. MOŽNOSTI**
      - **PROSTORSKI POGOJI**
        - učilnice
        - kabineti
        - zbornica
      - **MATERIAL ZA POUK**
        - učna tehnologija
        - didaktična sredstva
        - drugo
      - **ORGANIZACIJA DELA**
        - urnik
        - nadomeščanje
        - izmene
  - **PEDAGOŠKI DELAVCI**
    - **IZOBRAŽEVANJE IN NAPREDOVANJE**
      - izobrazba
      - dodatno usposabljanje
      - napredovanje
    - **SPREJETOST**
      - oblike in metode
      - dokumentacija
      - novosti
  - **INTERAKCIJA**
    - **MED UČITELJI**
      - aktivi
      - pedagoške konference
      - timsko delo
    - **DELAVCI – VODSTVO**
      - naloge
      - odgovornost
    - **UČITELJ – STARŠI**
      - komunikacija
      - odzivnost
      - podpora staršev

Slika 1: Celotno drevo kriterijev

REZULTATI VREDNOTENJA

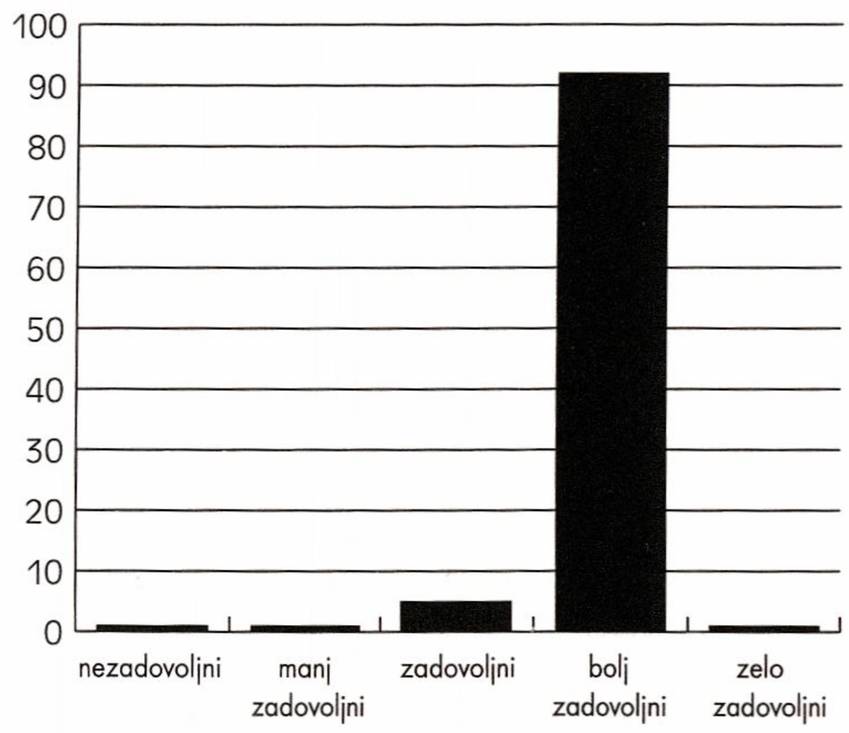
Vzorec za preverjanje modela vrednotenja je bil izbran na šolah, ki uvajajo program devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Uporabili smo metodo anketiranja in intervjuja v obliki anketnih vprašalnikov. Vprašanja so bila oblikovana glede na predhodno oblikovane kriterije v modelu in tudi ocenjevalni parametri so bili enaki kot v postavljenem modelu. Ocene vseh treh ciljnih skupin anketirancev smo ovrednotili s programi DEX in DEXi.

Učenci so v glavnem ocenili, da so z devetletno osnovno šolo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju bolj zadovoljni kot z osemletno. Tako ocenjuje 95,5 % anketiranih učencev. 48 % učencev meni, da so znanja in spretnosti višja. Ta kriterij so učenci ocenjevali z vidika aktivnosti in znanja. Ocenili so, da so znanja višja (75 %) in tudi aktivnost je višja (48 %). Kar 92 % učencev meni, da so manj obremenjeni, ker je organizacija pouka ustreznejša (93 %), urnik je ustrezen (56 %) in drugi dejavniki, ki vplivajo na obremenjenost so ustreznejši (69%). Ocenili so tudi, da je socialna dinamika primernejša (89 %). Kar 67 % učencev ocenjuje, da jih učitelji bolj motivirajo in da se trudijo pri izpeljavi pouka. Prenova na prehrano in varnost ni imela bistvenega vpliva, saj 66 % učencev ocenjuje, da ni sprememb.

Tudi starši so ocenili, da je prvo vzgojno-izobraževalno obdobje v devetletni osnovni šoli za njihove otroke ustreznejše, kot je bilo v osemletni osnovni šoli. Takšno oceno je podalo 81 % staršev. 94 % anketiranih je mnenja, da je organizacija primernejša in tudi možnosti za delo. Še posebno so zadovoljni s programom (85 %) in skrbjo za zdravje (94%). Starši so tudi bolj zadovoljni s sodelovanjem šole, saj so ocenili (53 %), da je primernejša. 78 % jih meni, da je počutje otrok boljše; to se kaže v postopnosti prilagajanja na program in delo (69 %) ter z upoštevanjem otrok kot individualnih osebnosti (72 %). Tudi starši so ocenili, tako kot njihovi otroci, da se prehrana ni spremenila (75 %).

Strokovni delavci šole so ocenjevali prvo izobraževalno obdobje devetletne osnovne šole po več kriterijih in ga v splošnem ocenili, da so bolj zadovoljni (93 %); manj zadovoljnih je 2 % anketiranih strokovnih delavcev in zelo zadovoljnih je 5 % anketiranih strokovnih delavcev šol. Organizacija in možnosti za delo se jim zdijo ustreznejši (86,4 %). Predvsem so boljše učilnice (87%), material za pouk (68%) in organizacija dela (67,4%). Manj ustrezni so kabineti, kar meni 52 % anketiranih. Število nadomeščanj je enako in tudi število izmen pouka je nespremenjeno. Kar 75 % pedagoških delavcev je bolj zadovoljnih, ker imajo poleg ugodnejših možnosti za delo možnost dodatnega izobraževanja (60 %) in napredovanja. Oblike in metode dela so ustreznejše (69 %), manj ustrezna pa je dokumentacija, kar meni 57 % vprašanih. Tudi interakcije med učitelji, drugimi pedagoškimi delavci in starši so ocenili kot uspešnejše (79 %). Najugodnejše so ocenili odzivnost staršev. Kar 90 % jih meni, da je višja.

Glede na analizo rezultatov posameznih parametrov, ki so ocenjevali program devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, je bilo moč pričakovati rezultat, ki ga kaže slika 2, iz katere je razvidno, da je s programom zadovoljnih 3 % anketiranih; 97 % je s programom bolj zadovoljnih.



Slika 2: Skupna ocena programa devetletne osnovne šole

Evalvacija oblikovanega modela je potekala s pomočjo zbranih informacij na podlagi anketnih vprašalnikov. Učenci, ki smo jih anketirali s pomočjo vodenega razgovora, so ocenili, da jim nova zasnova programa prinaša boljše počutje, lažje napredovanje in kvalitetno znanje. Pozitivno oceno programa so podali starši in tudi strokovni delavci šole.

Model je zasnovan tako, da vsi parametri nimajo enake teže, kar je opredeljeno z odločitvenimi pravili v okviru modela vrednotenja. Ugodno oceno s stališča učencev dobimo takrat, ko so ugodno ocenjeni parametri standardi znanja, urnik, obvezni predmetnik, komunikacija in motivacija. V večparametrskem modelu je težišče odločitvenih pravil za ugodno oceno programa z vidika staršev na obveznem programu, načinu komuniciranja in počutju otrok v šoli. Kadar strokovni delavci ugodno ocenijo učno tehnologijo, didaktična sredstva, oblike in metode dela ter timsko delo, potem je tudi skupna ocena z njihovega stališča ugodna.

V našem primeru so vsi trije parametri ugodno ocenili program prenove, zato je tudi končna ocena devetletnega programa v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ugodna.

Na podlagi pridobljenih izkušenj pri izgradnji modela in preizkušanju v realnih okoliščinah lahko zaključimo, da ima model prednosti, slabosti, priložnosti

in nevarnosti. To so skupne kategorije, ki so značilne za tako imenovano analizo SWOT (Streughts, Weaknesses, Oportunities, Threats).

KRITIČNA ANALIZA MODELA

Prednosti modela

1. Računalniško podprt model nam omogoča, da se posvečamo vsebinskim spremembam programa devetletne osnovne šole. Učencem in strokovnim delavcem šole ni treba eksplicitno poznati kriterijev, pomembno je le, da so anketni vprašalniki sestavljeni tako, da so kriteriji prepoznavni.
2. Kriteriji, ki so pomembnejši, imajo natančno opredeljeno vrednost, ne glede na to, na kateri šoli se program vrednoti. Ocenjevalcu ni potrebno razmišljati, koliko pripomore posamezni kriterij in kakšna so razmerja, ker je to v zgrajenem modelu že vse definirano.
3. Ocena programa prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja devetletne osnovne šole je s pomočjo programa časovno bistveno krajša od klasične poti.
4. Z analizo tipa »kaj-če» lahko hitro ugotovimo, kateri parametri imajo ob manjših spremembah večji vpliv na celotno oceno ali oceno dela drevesa kriterijev.
5. Model je ugoden tudi zato, ker ni omejen na posamezno šolo, temveč se lahko uporabi v vsaki šoli ne glede na njeno specifiko.

Slabosti modela

1. Z modelom ne more upravljati vsak, saj je računalniško podprt, zato je potrebna določena stopnja strokovnega znanja.
2. Računalniški model je bil narejen na teoretičnih podlagah pričakovanja devetletne osnovne šole. Program devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju se preizkuša šele tretje šolsko leto.
3. Nekaterim parametrom je težko določiti primerno oceno, ker so bodisi težko opredeljivi oziroma se težje ovrednoti njihova vrednost (varnost in sprejetost, čustvena toplina …).
4. Določanje ocene programa s tem modelom zahteva določeno informacijsko tehnologijo, ki pa ni vedno na voljo.

Priložnosti modela

1. Model omogoča, da vsak, ki želi dobiti oceno novega programa devetletne osnovne šole, dobi kompleksen pogled nad kriteriji, s katerimi se program ocenjuje.
2. Model se lahko uporabi pri vnašanju tudi drugih novosti v šolski prostor.
3. Na principu tega modela se lahko oceni tudi drugo in tretje vzgojno-izobraževalno obdobje devetletne osnovne šole.

Nevarnosti modela

1. Pomembno se je zavedati, da rezultatom ocenjevanja na podlagi subjektivno postavljenega modela za vrednotenje vzgojno-izobraževalnega programa ne smemo slepo zaupati.
2. Z modelom ne smemo omejiti ali celo ustaviti kritično razmišljanje posameznika. Če ocenjevalec podvomi v oceno, je potrebno temeljito pretehtati kriterije in njihovo obtežitev.
3. Zavedati se moramo, da z modelom razmeroma preprosto ocenimo program devetletne osnovne šole, ne moremo pa se le na podlagi modela odločiti.
4. V model so bili vključeni mnogi dejavniki, na podlagi katerih je mogoče oceniti program devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, prav gotovo pa bi bilo možno ta izbor še razširiti.

SKLEP

Oblikovali smo model za vrednotenje programa devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju na podlagi izhodišč za spremembe v izobraževanju in do sedaj znanih kriterijih za ocenjevanje vzgojno-izobraževalnega dela. Model je računalniško podprt s programi DEX, DEXi in VREDANA. Po definiranju kriterijev smo oblikovali odločitvena pravila, ki so kriterije nižjega ranga združevala v kriterije višjega ranga. Tako je nastalo obsežno drevo kriterijev, saj smo vključili vsa bistvena področja prenove osnovne šole. Model je uporaben za vrednotenje tudi drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Njegove prednosti so v tem, da ga lahko izboljšamo, mu dodajamo ali spremenimo kriterije in ga prilagajamo konkretnim situacijam. Model je v slovenskem prostoru novost in z njim so nakazane smernice možne uporabe informacijske tehnologije v šolah.

S pomočjo večparametrskega modela smo opravili analizo z anketo dobljenih rezultatov o izkušnjah z devetletno osnovno šolo z vidika otrok, staršev in strokovnih delavcev šole, in sicer v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Analiza je pokazala, da je program devetletne osnovne šole v prvem vzgojno-izobraževlanem obdobju bolj ugoden za učence od predhodnega programa.

LITERATURA

Bohanec, M., Rajkovič, V. 1995. Večparametrski odločitveni modeli, Organizacija,7, 427-438.

Delvin,T., Knight, B. 1990. Public Relations and Marketing for Schools, Longman Group UK, Harlow, England, 12–14.

Kljajič, M. 1994. Teorija sistemov, Moderna organizacija, Kranj.

Krek, J. 1995. Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS, MŠŠ, Ljubljana.

Land, S. M. 1995. Expert System Design Shell: A Critical Analysis, Instructional Technology Research Online, Februar 1995. http://129.7.160.78/InTRO.html.

Lavtar, R. 1996. Šolska zakonodaja I, MŠŠ, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B. 1999. Evalvacija – kakšna, za koga, čemu, Sodobna pedagogika, 4, 20–37.

Marentič Požarnik, B. 1998. Kako pomembna so pojmovanja znanja, učenja in poučevanja za uspeh kurikularne prenove, Sodobna pedagogika, 3, 244–245.

Nacionalna komisija za uvajanje in spremljanje novosti in programa v vzgoji in izobraževanju: Izhodišča za evalvacijo kurikularne prenove vzgoje in izobraževanja, Ljubljana, 1999.

Pretnar, B. 2000. Devetletka od A do Ž, Delo, Ljubljana.

Rajkovič, V., Pivec, M. 1998. Uporaba ekspertnih lupin v pedagoškem procesu, Organizacija 31, 9.

Razdevšek Pučko, C. 1994. Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli, Sodobna pedagogika, 3–4, 132–133.

Šet A., Bohanec M., Krisper M. 1995. Program za vrednotenje in analizo variant v večparametrskem odločanju, Zbornik Elektrotehniške in računalniške konference (eds. Solina F., Zajc B.), Portorož, 157–160.

Natalija Komljanc

Zavod RS za šolstvo

PRELET UČNIH NAČRTOV DEVETLETNE OSNOVNE ŠOLE

Učni načrt opredeljuje »KAJ » IN »KAKO«

Učni načrt je temeljni dokument, ki opredeljuje vsebino obveznega programa vzgoje in izobraževanja za vsak predmet posebej. Temeljna struktura učnega načrta opredeljuje posamezni predmet, njegove splošne in operativne cilje, standarde znanj, predlaga medpredmetne povezave, dodaja specialnodidaktična priporočila, prilaga še priporočene vire.

Učni načrt je usklajen z obveznim predmetnikom – (učno – vzgojnimi) predmeti, ki so opredeljeni s številom ur po razredih za izvajanje vzgojno-izobraževalnega procesa (v skladu z 29. členom ZOFI-ja oz. ZOŠ-a iz leta 1996).

Ali so medpredmetne povezave posameznega predmeta uskaljene med predmeti oz. področji?

Prvi namen preleta učnih načrtov je bil ugotoviti, ali so predlagane medpredmetne povezave umeščene v okvir posameznega predmeta.

Hiter prelet zapisa učnih načrtov kaže, da ima vsak predmet rubriko medpredmetnih povezav, kjer se upošteva in predlaga možne, predvsem tematske oz. vsebinske medsebojne zveze in izbira nekatere učne aktivnosti v okviru procesnih ciljev. Tako so nekatere vsebine oz. učne aktivnosti pogosteje ali redkeje zastopane v okviru celotnega gradiva (učnih načrtov).

Katere so pogostejše in redkejše učne aktivnosti?

Drugi namen pregleda učnih načrtov je bil ugotoviti, katere učne aktivnosti so opredeljene v operativnih ciljih oz. v standardih znanj in tudi, katere od navedenih učnih aktivnosti so pogosteje oz. redkeje zapisane.

(S sortiranjem oz. odbiranjem operativnih ciljev in standardov znanj ugotavljamo, da so zapisani cilji vsebinski in ali procesni.) Pogosteje predlagane aktivnosti učenja so:

- štetje, branje znakov, grafov, tabel, zemljevidov in drugih vrst preglednic,
- raziskovanje; obdelovanje virov, opazovanje, poimenovanje, razvrščanje (razlikovanje, povezovanje), merjenje, pretvarjanje, primerjanje, proučevanje (na primer: delovanja tehnike in njene uporabe), izračunavanje, analiziranje, pojasnjevanje, vrednotenje, predlaganje,
- uporaba virov, oblikovanje likov, teles, poročil, konstruiranje in gradnja (na primer: tehničnih predmetov),
- izvajanje; postopkov, kemijskih reakcij, terenskega dela, projektnega dela, ukrepov, športnih aktivnosti (na primer: plavanja, hoje, teka, taborjenja), priprava (na primer: jedi),
- razvijanje; orientacije, zavesti, socialnih spretnosti, kritičnega mišljenja.

Če primerjamo zapisane aktivnosti učenja v učnih načrtih devetletne osnovne šole s predlaganimi učenčevimi aktivnostmi, zapisanimi v tabeli z naslovom Students Activityes Menu, avtorja Josepha S. Renzullija (1994), potem lahko ugotovimo, da opredeljeni cilji v učnih načrtih za devetletno osnovno šolo upoštevajo več ali manj vse opredeljene učne aktivnosti iz Renzullijevega menija. Pri razvrščanju definiranih učnih aktivnosti v učnih načrtih za devetletko je opaziti različno pogostost, in sicer:

- V prvi kategoriji, ki nosi naslov Prilagoditev in zapomnitev (po Renzulliju), so za učenje pogostejše naslednje aktivnosti: poslušanje, opazovanje, štetje, poimenovanje, branje in zapisovanje, redkejše pa: dotikanje, skiciranje, zaznavanje, vonjanje, rokovanje, identificiranje tipov informacij (npr.: surovih podatkov, mnenj ipd), identificiranje raziskovalnih informacij (npr.: enciklopedije, almanaha, koledarja ipd.).
- V drugi kategoriji, ki jo Renzulli omeji na t. i. Informacijske analize, pogosteje najdemo v naših učnih načrtih naslednje učne aktivnosti:
  - v okviru klasifikacij: sestavljanje, sortiranje, organiziranje (urejanje in preurejanje), razlikovanje in primerjanje ter druga vsebinska področja iz matematike,
  - v okviru sestavljanja zaporedij in vzorčenj pa urejanje, tabeliranje (delo s tabelami, delo z grafikoni in zemljevidi) in merjenje,
  - v okviru zbiranja podatkov: intervjuvanje, uporabo različnih instrumentov, eksperimentiranje,
  - v okviru raziskovanja alternativ pogosteje: viharjenje možganov in redkeje: ocenjevanje, kreativno reševanje problemov, iskanje rešitev in osredotočenje na opredelitev problema (iskanje žarišča),
  - v okviru interpretacije: diskutiranje, prevajanje, vstavljanje in redkeje: spraševanje, debatiranje, sklepanje, ekstrapoliranje, iskanje zvez, preoblikovanje formulacij, razmišljanje,
  - v okviru zaključevanja in razlaganja: generaliziranje informacij, praktične vaje, demonstriranje, predstavljanje in redkeje: ocenjevanje, sintetiziranje, zagovarjanje pozicije, postavljanje hipotez.
- V tretji kategoriji Sintetiziranje in uporaba informacij (po Renzulliju) najedemo pogosteje v opredeljenih učnih aktivnostih učnih načrtov devetletne osnovne šole: zapisovanje (domišljijskih zapisov, ustvarjanje glasbenih vsebin, uvodnih člankov, realistične zapise), predstavitve (umetniške, informativne, redkeje mnenjske), uprizarjanje (plesa, drame, giba, glasbe), konstruiranje (umetniško, redkeje funkcionalno), slikanje, risanje in oblikovanje (pogosteje umetniško, redkeje funkcionalno), vodenje (proizvajanje izdelkov, usmerjanje, vodenje, urejanje in prevajanje).
- V četrti kategoriji, Vrednotenje (po Renzulliju), se redkeje predlaga ocenjevanje kakovosti idej in izdelkov.

Katere aktivnosti učenja za razvijanje znanja pogosteje oz. redkeje spodbujamo?

Če primerjamo učne aktivnosti, zapisane v učnih načrtih devetletne osnovne šole, s shematičnim opisom intelektualnih sposobnosti in spretnosti (znanj) Francoysa Gagnea z naslovom Gifts and Talents: The Value of Peer Nominations (1994), potem lahko ugotovimo, da aktivnosti učenja v učnih načrtih devetletne osnovne šole pogosteje spodbujajo:

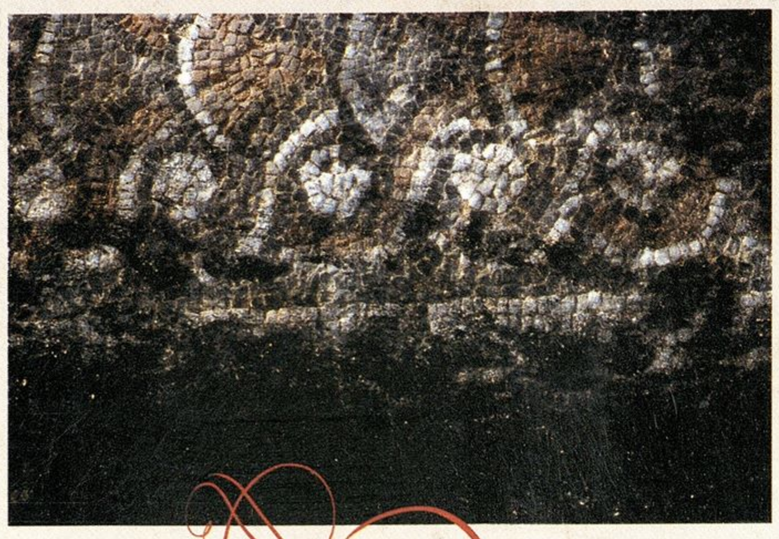
- pridobivanje splošnih enciklopedičnih znanj (vsebin),
- razumevanje različnih vprašanj in pravilnih odgovorov,
- razvijanje vseh vrst fizičnih sposobnosti in spretnosti (npr.: hitrosti, plavanja, teka, smučanja, raznih športnih iger, moči rok in nog ipd.),
- poznavanje slovničnih pravil, bogatenje besedja, učenje tujih jezikov,
- poznavanje različnih delov sveta,
- poznavanje vsebin iz znanosti (npr.: o rastlinah, živalih, kemiji),
- uporabo najrazličnejših AV sredstev, popravljanje preprostih strojev oz. mehanizmov,
- pisateljevanje (npr.: zgodb, pesmi, kratkih iger),
- rokodelske spretnosti (npr. izdelovanje izdelkov iz trdnega materiala, mask, nakita, lončarskih izdelkov, pletenin),
- risanje (npr.: predmetov, živali, ljudi),

uspešnost sodelovalnega učenja tako v doseganju spoznavnih kot tudi socialno-emocionalnih ciljev. Zavedati se moramo, da je doseganje spoznavnih in socialno-emocionalnih ciljev med seboj vzajemno povezano. Večina predstavljenih primerov in modelov pa ni vezana na določeno učno vsebino, tako da jih lahko uporabimo na katerem koli predmetnem področju.

Učiteljeva vloga se pri sodelovalnem učenju zelo razlikuje od vloge, ki jo ima v tradicionalnem razredu, zato je tudi tej namenjeno posebno poglavje, v katerem je obravnavano učiteljevo vodenje razreda ter načrtovanje in izvedba učne ure. Pri tem bi posebej izpostavila pomen analize dela v skupini, in sicer učencev in učitelja, ter analize celotne izvedbe učne ure, ki jo opravi učitelj po koncu učne ure. S tako analizo razvijamo metakognicijo – predstavlja nam kažipot v razvijanju sodelovalnih spretnosti in doseganju uspešnega sodelovanja.

Posebna obogatitev dela so seveda opisi primerov sodelovalnih učnih ur, ki so jih izvedle učiteljice pri različnih predmetih. Vključujejo natančno opredeljene cilje, strukture, uporabljeno gradivo in opis izvedbe; v skladu s sodobnim postopkom pa tudi opažanja in pobude za nadaljnje delo. Opisani primeri učnih ur nam vsekakor lahko pomagajo narediti prve korake v sodelovalno učenje. Ne smemo pa pozabiti, da je vsaka učna situacija in skupina učencev edinstvena in zahteva, da smo prilagodljivi. Najpomembnejše sporočilo vseh teh primerov je zame v tem, da je kakovostno sodelovalno učenje lahko realnost. Predstavljeno delo pa nam je pri doseganju tega lahko v pomoč in s tem je poglavitni namen avtoric dosežen.

Dr. Barbara Šteh Kure



6 - 2001 - XXXII

ZAVOD REPUBLIKE SLOVENIJE ZA ŠOLSTVO

ISSN 0350 – 5065