



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

ISSN 1408-7820  
9 771408 782003

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana

# RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVija ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XIX | 2017 | ŠTEVILKA 3



STROKOVNA IZHODIŠČA

## Vključujoča šola – izjema ali pravilo



STROKOVNA IZHODIŠČA

Procesnost vrednotenja  
pisnih izdelkov na tekmovanju  
učencev za Cankarjevo  
priznanje v 1. triletju



KOTIČEK BRALNE  
ZNAČKE

Cankarjevo leto



IDEJE IZ RAZREDA

Učimo učence misliti: kako  
spodbujati razvoj temeljnih  
miselnih procesov



## RAZREDNI POUK

LETNIK XIX  
2017 | ŠTEVILKA 3

# Vsebina

**RAZREDNI POUK** letnik 19 (2017), številka 3

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavnik: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica), mag. Katarina Dolinar, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta; mag. Silva Karim, Osnovna šola Col in samozaposlena v kulturi; Barbara Meglič, Osnovna šola I Murska Sobota; dr. Leonida Novak, Zavod RS za šolstvo; dr. Suzana Pulec Lah, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta; Neža Ritlop, Osnovna šola Turnišče; Simona Slavič Kumer, Zavod RS za šolstvo; Andreja Vouk, Zavod RS za šolstvo

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo, Območna enota Murska Sobota (za revijo Razredni pouk), Slomškova ulica 33, 9000 Murska Sobota, tel. 2/ 53 91 175, faks 02/ 53 91 171, e-naslov: vesna.vrsic@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Katja Križnik Jeraj

Prevod povzetkov v angleščino: Katja Bizjak s. p.

Oblikovanje: Kofein dizajn d. o. o.

Računalniški prelom: Zenit, Žiga Valetič s. p.

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 550 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 33,00 €; fizične osebe imajo 25 % popust (cena 24,75 €); cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €. V cenah je vključen DDV.

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

Poština plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018

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

### UVODNIK

#### 04 **Biti vključen**

Vesna Vršič

### VPRAŠALI STE

#### 05 **Celoletno pregledno ocenjevanje znanja – da ali ne?**

Leonida Novak, Sandra Mršnik

### KOTIČEK BRALNE ZNAČKE

#### 33 **Cankarjevo leto**

Dragica Haramija

### VIRTUALNI KOTIČEK

#### 34 **Pedagoška digitalna pismenost**

Mojca Dolinar

### RAZSTAVA

#### 35 **V pravljičnem mestu / Dežnik / Skačemo po lužah**

Učenci 2.A razreda OŠ Brezovica pri Ljubljani

### AKTUALNO

#### 62 **Najava matematične konference KUPM 2018**

Mojca Suban

#### 63 **Študijska srečanja učiteljev razrednega pouka v šolskem letu 2017/18**

Vesna Vršič

#### 64 **Skupnost Scientix in izobraževalni lističi**

Vesna Vršič



## STROKOVNA IZHODIŠČA

4

- 06 Vključujoča šola – izjema ali pravilo**  
*Jana Grah*
- 13 Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu**  
*Ada Holcar Brunauer*
- 15 Vodenje razreda za dobro klimo ter pomen socialnega in čustvenega učenja**  
*Zora Rutar Ilc*
- 18 Socialno in čustveno opismenjevanje kot izziv današnjega dne**  
*Simona Rogič Ožek*
- 20 Zakaj je formativno spremljanje ključ do vključujoče šole?**  
*Mariza Skvarč*
- 23 Podoba pokrajine v pravljičah in povedkah**  
*Dragica Haramija, Janja Batič*
- 28 Procesnost vrednotenja pisnih izdelkov na tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje v 1. triletju**  
*Igor Saksida*



## IDEJE IZ RAZREDA

34

- 36 Čeprav je ni, je povsod: geologija v vzgojno-izobraževalnem sistemu**  
*Sandra Zvonar idr.*
- 44 Učimo učence misliti: kako spodbujati razvoj temeljnih miselnih procesov**  
*Alenka Kompare*
- 51 Utrjevanje pri matematiki v 2. razredu - formativno spremljanje**  
*Anja Gačnik*
- 56 Vzgajanje bralca in uporaba slikanice v 1. razredu**  
*Aleksandra Kolar*



**Vesna Vršič,**  
odgovorna urednica

## Biti vključen

Kot aktivni državljani, zaposleni odrasli, meščani in vaščani smo v življenju vključeni v družino, različne stranke, skupnosti, svete, skupine, klube, time itd.

### **Čemu si želimo biti vključeni?**

Ob besedi »biti vključen« imamo različne asociacije:

- da nas okolica sprejema (takšne kot smo),
- da zadovoljujemo svoje potrebe po druženju,
- da prejemamo družbeno priznanje,
- da smo med prijatelji – somišljeniki, s katerimi konstruktivno sodelujemo,
- da razširjamo svojo socialno mrežo s sklepanjem različnih vezi in poznanstev,
- da občutimo potrditev lastne vrednosti,
- da smo slišani in opaženi,
- ...

### **»Vklopi se!«**

Večini ljudi načini vključevanja v družbo niso tuji, ob robu pa še vedno ostajajo ranljive družbene skupine, kot so: migranti, revni, nezaposleni, invalidi, Romi, mladi, otroci ... Še nedavno so bile v ospredju zgodbe migrantov in tujcev, ki so bili prisiljeni iskati varnejše in boljše življenje na tujem.

### **Kaj so nam sporočali v svojih zgodbah o sprejetosti oziroma vključenosti?**

Nekateri ljudje sledijo življenjskim ciljem in ne čutijo potreb, da so del neke skupine ali skupnosti. Drugim spet veliko pomenijo dobri medsebojni odnosi, vključenost v skupnost in družabno življenje. Mladi, ki stopajo na svojo življenjsko pot, še posebej izkazujejo potrebo in željo po vključenosti. Sprejetost vrstnikov in vzornikov krepi njihovo samozavest, spoštovanje, potrditev in socialne izkušnje.

### **Kdo nas je že kot otroke spodbujal k vključevanju?**

V prvi vrsti so to bili naši starši, bratje, sestre, bližnji sorodniki, vzgojitelji/-ce, učitelji/-ce v šoli. Za nas »pomembni ljudje« so s svojim zgledom, načinom življenja in izraženimi pričakovanji močno vplivali na vključenost v družbo.

Naše želje in pričakovanja, da bi bili deležni povabila v skupino, se niso vedno uresničila. Tako nam občutek izključenosti oziroma nesprejetosti ni tuj in nepoznan.

Naj nas te izkušnje opomnijo v vsakodnevnih situacijah, ko smo v vlogi »močnejšega« in odločamo tudi o tem, kako se bodo počutili naši učenci v šoli in s kakšnimi občutki bodo odhajali dnevno iz nje.

*Vesna Vršič*

# Celoletno pregledno ocenjevanje znanja – da ali ne?

Preden se lotimo iskanja odgovora na naslovno vprašanje, je treba opredeliti namen preverjanja in ocenjevanja znanja.

→ **Namen preverjanja znanja** je zbiranje in dajanje povratnih informacij učencu za čim učinkovitejše nadaljnje učenje, namen končnega preverjanja pred ocenjevanjem pa je usmerjen v ugotavljanje rezultatov zaključnega obdobja učenja. Rezultat preverjanja se ne pretvarja v oceno. Preverjanje je treba ločiti od ocenjevanja.

→ **Namen ocenjevanja** je ugotavljanje in vrednotenje doseženega znanja po zaključenem obdobju učenja in formalizacija tega v ocene, ki so dogovorjene (opisne, številčne). Torej se mora vsako ocenjevanje zaključiti z oceno.

Povzeto po C. Razdevšek Pučko (2010), Milekšič idr. (2014); F. Strmčnik (2001); Učni načrt za slovenščino (2011)

Pregledni ali celoletni testi, namenjeni ocenjevanju, **niso utemeljeni** iz dveh razlogov:

## 1. Z gledišča usvajanja znanja učencev na razredni stopnji

Znanja, spretnosti in veščine učenca se morajo nadgrajevati v koncentričnih krogih, kar pomeni, da je prejšnje znanje osnova za usvajanje nadaljnega. Učenec torej z vsakim ocenjevanjem izkazuje znanje tudi prejšnjih ciklov učenja. Če ni tako, pomeni, da smo znanje usmerili zgolj v vsebino, temo, ne pa tudi v spretnosti in veščine. Če se želimo odmakniti od »učenja za poznavanje« do »učenja za razumevanje in uporabo«, moramo znanje učencev graditi na vseh vrstah znanja. Pretirana usmerjenost v vsebino se kaže tudi pri neupoštevanju razvojnih značilnosti otroka in sodobnih smernic učenja, ki poudarjajo pomen otrokovega predznanja in predhodnih izkušenj.

## 2. Z gledišča ocenjevanja znanja

Učitelj opravi ocenjevanje znanja po obravnavi učnih sklopov in po opravljenem preverjanju znanja (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 3. člen), torej takrat, ko so učni cilji doseženi in utrjeni in po koncu tega obdobja učenja in ne na koncu šolskega leta za celo leto nazaj.

Učitelj od 3. do 9. razreda oblikuje pri vseh predmetih zaključno številčno oceno, s katero oceni, v kolikšni meri učenec dosega standarde znanja, opredeljene v učnih načrtih, in pri tem upošteva ocene, ki jih je učenec pri predmetu prejel med šolskim letom in ni rezultat dodatnih ocenjevanj. (Pravilnik, 16. člen)

Pripravili:

**dr. Leonida Novak in  
dr. Sandra Mršnik**

### Viri in literatura:

Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.

Razdevšek-Pučko, C. (2010). Preverjanje in ocenjevanje znanja na razredni stopnji. V: Mori, I. (ur.). *Razredni pouk*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Letn. 12, št. 3, str. 47–55.

Milekšič, V., Mršnik, S., Novak, L. (2014). Preverjanje in ocenjevanje znanja pri spoznavanju okolja in naravoslovju in tehniki. V: Mršnik, S., Novak, L. (ur.). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi Spoznavanje okolja/Naravoslovje in tehnika*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo. Str. 177–219.

*Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli* (Uradni list RS, št. 52/13). Dostopno na: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV11583> (15. 12. 2017).

*Učni načrt* (2011): program osnovnošolskega izobraževanja slovenščina. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.



# Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce



**Dr. Jana Grah,**

Zavod RS za šolstvo

## Vključujoča šola – izjema ali pravilo

**POVZETEK:** Vključujoča šola se razume kot šola, v kateri se vidi in sliši vsak učenec in učitelj ter se ustvari spodbudno vključujoče učno okolje. Za doseganje vključujoče šole morajo biti učitelji pripravljene soočiti se z raznolikostjo učencev na vseh področjih razvoja (telesni, spoznavni, čustveno-osebnostni, socialni) in kulture, videti in slišati vsakogar, imeti znanja in veščine ter biti pripravljene za učenje in izzive. Vključevanje je kompleksen proces, ki zajema različne dejavnike. Med ključne štejejo strategije formativnega spremljanja, razvoj spodbudnega, psihološko varnega učnega okolja, vključujoče vodenje, čustveno in socialno opismenjevanje ter ustvarjanje in delovanje v učeči se skupnosti.

**Ključne besede:** koncept vključevanja, učno okolje, formativno spremljanje, vodenje razreda za dobro klimo in vključenost, socialno in čustveno opismenjevanja, učeča se skupnost



## Inclusive School – Exception or Rule

**Abstract:** Inclusive school is a school, in which every single pupil and teacher are seen and heard, thus creating an encouraging and inclusive learning environment. In order to create an inclusive school, teachers should be prepared to cope with pupils who differ in all aspects of development (physical, cognitive, emotional-personal, and social) and culture, to see and to hear each individual, to possess appropriate knowledge and skills for that, and to be prepared to learn, as well as face challenges. Inclusiveness is a complex process which comprises various factors, the key ones being the strategies of formative monitoring, the development of encouraging and psychologically safe learning environment, inclusive management, emotional and social literacy, the creation of a learning community and working such community.

**Keywords:** inclusion concept, learning environment, formative monitoring, classroom management for good climate and inclusiveness, social and emotional literacy, learning community

---

## Zakaj vključujoča šola?

Razmišljati o odgovoru na vprašanje, ali je vključujoča šola pravilo ali izjema, pomeni iskati odgovore na vprašanja šolskega vsakdana. Iskanje odgovora na vprašanje pomeni tudi razpravljati o razumevanju in doživljanju raznolikosti med ljudmi. Oblikovanje odgovora je del procesa, saj o vključujoči šoli ne moremo govoriti kot o zaključenem pojavu, temveč kot o procesu, ki se z razvojem znanosti in družbe nenehno spreminja. Če želimo iskati odgovore na vprašanje, moramo ugotoviti, kje sem/smo na poti do vključujoče šole in kako oblikovati vključujočo šolo.

Koncept vključevanja je vodilni strokovni koncept na področju vzgoje in izobraževanja. Vključujočo šolo lahko opišemo kot šolo, ki se zna odzivati na potrebe sodobne družbe, ki v svojem vsakdanu razvija proces inkluzije. Osnovno načelo inkluzivnega izobraževanja, ki se po svetu razvija od devetdesetih let dvajsetega stoletja, v ospredje postavlja sprejemanje raznolikosti, uspešno napredovanje, enakopravno sodelovanje in družbeno pravičnost. Za uresničevanje inkluzije je zato pomembno, da vključevanje razumemo kot vključevanje vseh učencev, ne samo učencev s posebnimi potrebami. Uresničevanje inkluzije razumemo tudi kot pot osebnega in profesionalnega razvoja učiteljev ter kot ustvarjanje priložnosti za soudeležnost, izkušnje upoštevanja in sodelovanja (Grah, 2013) ter kot ustvarjanje skupnosti (Göransson in Nolholm, 2014).

V ospredje vključujoče šole postavljamo učence, potrebam katerih prilagajamo učno okolje. Osrednja zahteva razvoja vključujoče šole je oblikovanje spodbudnega



Slika 1: Ustvarjanje skupnosti

učnega okolja, v katerem namenjamo večjo pozornost iskanju možnosti, s katerimi učencem v skladu z njihovimi potrebami, zagotovimo najboljšo vključenost in optimalno uspešnost. V spodbudnem učnem okolju učenci pridobivajo znanja, razvijajo močna področja, širijo kompetence ter s pomočjo formativnega spremljanja prevzemajo dejavno vlogo pri učenju. Učiteljeva ključna vloga in strokovna odgovornost v vključujoči šoli je oblikovanje pestrega, osmišljenega in na učence usmerjenega pouka ter razvijanje spoštljivega odnosa med učenci in do učencev. Vodstvo šole spodbuja ustvarjalnost učiteljev, podpira jih pri profesionalnem razvoju in ustvarja priložnosti za učenje drug od drugega.

Šola postane vključujoča takrat, ko zmore spoštovati raznolikost in strmi k cilju – vključenosti vseh. V vključujoči šoli sta torej poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje vseh.


---

## Kako lahko učitelji zagotovijo vključujoče učno okolje?

**»Ključno pri razvoju vključujoče šole je ustvariti tako okolje, v katerem se bodo vsi počutili sprejete in vključene in bodo lahko razvijali svoje potenciale.«**

(Grah, 2017, str. 7)

Kot »šolsko« učno okolje pojmuje opremljenost šole, vodenje šole, vzdušje in kakovost sodelovanja med učitelji. Ločimo še »razredno« učno okolje, kamor prištevamo učiteljevo pričakovanje do učencev, odnose in sodelovanje med njimi, vodenje razreda in učiteljevo vrednotenje dela v razredu.

Pri zagotavljanju vključujoče šole si učitelji lahko pomagajo z razdelitvijo učnega okolja na štiri tesno med sabo povezana področja: na fizično, didaktično, socialno in kurikularno učno okolje. 

Taka razdelitev učiteljem omogoča skrbnejše vrednote-nje, načrtovanje in izboljševanje posameznih elementov ter razmislek o njihovi vlogi pri oblikovanju le-teh.

## Kakšna je vloga učiteljev pri oblikovanju učnih okolij?

Pri oblikovanju vključujočega **fizičnega učnega okolja** so učitelji pozorni na svoje potrebe in potrebe učencev. Zato prostor v razredu uredijo tako, da jim omogoča ne le izvajanje pestrega in osmišljenega pouka, različnih dejavnosti in vključenosti, ampak tudi dobro fizično počutje. Prisluhnejo učencem in jim omogočijo soustvarjanje ureditve razreda za dobro fizično počutje (npr. mize in stole uredijo tako, da lahko učenci ves čas sodelujejo; v razredu so razstavljeni izdelki učencev; dodatni materiali, viri, didaktični pripomočki in igre so prosto dostopni in učencem na dosegljivem mestu ...).

Učitelji s pomočjo formativnega spremljanja oblikujejo vključujoče didaktično učno okolje po meri vsakega učenca. Tako upoštevajo močna in šibka področja učencev, njihove potrebe, zmožnosti in osebne cilje ter v skladu s tem izbirajo raznolike strategije, pristope in pripomočke, s katerimi zagotovijo aktivno sodelovanje učencev (npr. izdelovanje pripomočkov skupaj z učenci; izdelovanje lastnih pripomočkov; raba različnih pripomočkov, pri čemer upošteva njihove potrebe).

Pri oblikovanju **socialnega učnega okolja** učitelji razvijajo realna pričakovanja do učencev ter tako spodbujajo pozitivno klimo (npr. z verbalno in neverbalno komunikacijo izražajo spoštovanje do vseh učencev; verjamejo, da je vsak učenec lahko uspešen in ima visoka, vendar realna pričakovanja do vseh učencev; ustvarjajo pogoje za dobro psihično počutje, ko se učenci počutijo sprejete in upoštevane; premišljeno ravnajo ob neustreznem vedenju učencev, jih usmerjajo v ustrezna ravnanja in manj opozarjajo na napake; v učni proces vključujejo pristope, ki omogočajo sodelovanje in nudenje medvrstniške pomoči).

Ko govorimo o **kurikularnem učnem okolju**, mislimo na učiteljevo izbiro raznovrstnih pristopov in dejavnosti, ki jih prilagaja vsem učencem, glede na prepoznane njihove posebne potrebe, sposobnosti in nadarjenosti ter zagotavlja optimalne priložnosti za učenje in uspeh (npr. učitelji načrtujejo diferenciacijo, individualizacijo, personalizacijo, prilagoditve za učence z učnimi težavami; učencem omogočajo, da izkazujejo znanje na različne načine; snujejo dejavnosti, s katerimi krepijo njihova močna področja – vključujejo jih v vrstniško pomoč). (Grah, 2013; Grah, 2017. str. 10–11)

»Spodbudno učno okolje vključuje tudi pravšnjo mero obremenjevanja, dovolj kakovostnih odmorov za regeneracijo in gibanja za aktivacijo« (Grah, 2017. str. 10).



Slika 2: Didaktični material na vozičku

## Kako in zakaj se učitelji povezujejo s starši učencev na poti do vključujoče šole?

Na razvoj vključujoče šole vplivajo tudi starši otrok. So ključni del učenčevega primarnega okolja. Ker v domačem okolju poteka tudi učenje, se lahko poimenuje kot »domače« učno okolje. V njem starši pomagajo otroku pri pripravi na pouk, spremljajo šolsko delo in otroka spodbujajo k učenju. S posredovanjem informacij o svojem otroku iz domačega okolja učiteljem omogočajo boljše razumevanje otrokovih potreb. Prav s posredovanjem teh dragocenih informacij pomagajo učitelju pri načrtovanju vzgojno-izobraževalnega dela po meri učenca.

Pomembno je, da starši in učitelji v vključujoči šoli oblikujejo jasen načrt sodelovanja, dogovorijo pravila ter opišejo svoje vloge. V načrtu imajo skupen cilj – videti in slišati otroka. Sodelovanje pripomore k celostnemu razvoju otroka. Učitelji z uporabo razumljivega jezika staršem podajajo pravočasne in realne informacije o otrokovih dosežkih, njegovih močnih in šibkih področjih, o napredku in njegovi socialni vključenosti. Učitelji predstavljajo za starše zaupne osebe, ki jim pomagajo pri razreševanju težav in pri zmanjševanju stisk z otrokovimi potrebami. Učitelji spoštujejo starše, njihovo sociokulturno okolje, njihovo znanje, sposobnosti in pričakovanja. Starši, ki se vključujejo v sodelovanje z učitelji, z njihovo pomočjo znajo otroka pozitivno spodbujati pri doseganju ciljev, krepijo zaupanje v svojo starševsko vlogo (Grah, 2017).



## Na kakšen način formativno spremljanje podpira razvoj vključujoče šole?

V vključujoči šoli učitelji iščejo načine, kako zagotoviti optimalen razvoj in učno uspešnost vsakemu učencu. Odgovor na vprašanje, kaj potrebuje vsak učenec, da bo uspešen, učitelji dobijo z uresničevanjem formativnega spremljanja. Formativno spremljanje je proces, ki omogoča stalno spremljanje napredovanja pri učenju oziroma preverjanju doseganja ciljev po kriterijih uspešnosti. Učenci so drug drugemu vir učenja, sodelujejo, oblikujejo kakovostna vprašanja in naloge, predvsem pa imajo možnost soodločanja, s katerimi dokazi bodo izkazovali svoje znanje. Učitelji učence podpirajo z nenehnim spremljanjem in spodbujanjem, učencem dajejo povratne informacije in usmeritve za nadaljnje učenje (Holcar Brunauer, 2016).

V razredu so učenci z raznolikimi sposobnostmi, čustvenimi odzivi, interesi, različno motivirani za delo in učenje. Formativno spremljanje učiteljem odpira prostor, da si v učnem procesu zastavijo vprašanja, kdo v razredu ta trenutek najbolj potrebuje podporo, drugačen pristop oziroma zahtevnejšo nalogo, nov izziv, drugačne metode dela ... (Holcar Brunauer, 2017). Zato je pomembno, da je vzdušje v razredu spodbudno, psihološko varno in sproščeno. Pri uresničevanju formativnega spremljanja v vključujoči šoli učitelji namenjajo posebno pozornost načrtovanju in izvajanju učnega procesa, si prizadevajo, da učenci razumejo, kaj in zakaj se učijo in kaj bodo morali vedeti, znati, razumeti, da bodo uspešni. Zato učitelji poskrbijo, da učenci dobijo kakovostne povratne informacije o tem, kako bi svoje delo še izboljšali na poti do doseganja kriterijev uspešnosti. Formativno spremljanje je eden izmed ključnih elementov za uresničevanje vključujoče šole, saj podpira posameznega učenca pri razvoju sposobnosti ter pridobivanju znanja in spretnosti za lažje soočanje z vsakdanjimi izzivi (Grah, 2017, str. 12; Holcar Brunauer, 2017).

## Kako lahko kot učitelji vplivajo na dobro klimo in vključenost?

»Klimo v vključujoči šoli odlikujejo: odprtost, sprejetost, strpnost, spodbudni odnosi, sodelovanje in pozitivna naravnost. V šolah z boljšo klimo so boljši rezultati.«

(Grah, 2017, str. 7)

Klima se nanaša na vzdušje v šoli in v razredu, na odnose med učenci ter učenci in učitelji. Razred z vidika vključujoče šole ni le prostor, kjer se odvija učenje, ampak je tudi prostor socialnega učenja, vzgoje in oblikovanja samopodobe. Zato je pomembno, kako se v njem učenci počutijo. Boljša ko je klima v razredu, bolje poteka vključevanje. Vključenost pa se odraža v vedenju, čustvih, zavzetosti (Rutar Ilc, 2017).

Na razredno klimo vpliva zadovoljevanje socialnih potreb po kakovostnem druženju, povezanosti, sprejetosti in jasni strukturi ter možnost vpliva. Učitelji lahko vplivajo na: učinkovito organizacijo dela, jasna pravila in postopke, dogovarjanje o pomembnih zadevah, zanimiv in osmišljen pouk, spoštljivo in odprto komunikacijo, konstruktivno povratno informacijo, pravično obravnavo, vključevanje vseh, sodelovanje in solidarnost ter izkazovanje pozitivnih pričakovanj do vseh učencev. Manjši vpliv imajo učitelji na vrstniške odnose, obstoj skupinic znotraj razreda, socialni in materialni položaj učencev, družinske in družbene razmere, vedenjske vzorce učencev ter sistemske vidike.

Posebno vlogo pri vodenju razreda za dobro klimo in vključenost ima razrednik. V vsakodnevni praksi je oblikovanje vključujoče klime zajeto v učiteljevih odločitvah in odzivih ter v odnosih, ki jih z učenci vzpostavlja. Učenci, ki so v stiski, potrebujejo več podpore, individualiziran ter osebni pristop, kar zmanjšuje tveganje za pojav neželenega vedenja.

Kljub prizadevanju za dobro klimo, disciplino in vključevanje, se v šoli ni mogoče povsem ogniti neprimernemu vedenju. Pri soočanju z neprimernima vedenjem obstajajo med učitelji razlike. Ob takem pojavu je pomembna modra presoja učitelja in njegov premišljen odziv. Za ustrezno odzivanje na neželeno vedenje je ključno, da učitelj razume razloge zanj. Vključujoča klima na ravni šole se gradi sistematično, z razumevanjem učencev in samega sebe, v razpravah, z oblikovanjem strategij in dogovorov med učitelji, ostalimi zaposlenimi in učenci (Rutar Ilc, 2017).

## Kako lahko učitelji razumejo učenčevo vedenje in vlogo čustev ter kako naj se ustrezno odzovejo?

»Pred tridesetimi leti v nobeni šoli ni bilo socialno-emocionalnega učenja, zdaj ga poznajo v sto tisočih šolah po svetu. Začne se s pogumnimi voditelji, z ravnatelji, ki se odločijo, da si želijo drugačno šolo.«

(Greenberg, v intervjuju, 2015 v Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 3)

Zakaj je socialno in čustveno opismenjevanje danes tako pomembno? Prav v njem, že v otroštvu, poteka spoznavanje, kako biti dober človek, kako sodelovati, spoštovati druge, biti dober učitelj, učenec ...

Za uresničevanje vključenosti vseh učencev in oblikovanje spodbudnega učnega okolja je ključno socialno in čustveno opismenjevanje.

V šoli poteka različno sodelovanje, medsebojne interakcije, učenje socialnih spretnosti in učenje, v katerem se razvija socialno in čustveno opismenjevanje. V njem imajo učenci priložnost spoznavati sebe in druge, odkrivati svoja močna področja, se prilagajati skupnim ciljem, upoštevati druge in vstopati v dialog s sovrstniki in odraslimi, dajati povratne informacije in se zavedati lastne odgovornosti. Tako učenci krepijo samopodobo, samozaupanje in spoštovanje. Učitelji razvijajo socialno in čustveno opismenjevanje tako, da pri pouku spodbujajo sodelovanje med učenci, razvijajo vsakodnevno komunikacijo z učenci v vseh okoliščinah, sistematično vključujejo strategije za izgradnjo kulture nenasilne skupnosti na ravni razreda in šole (npr. organizirajo delavnice, podpirajo vrstniško sodelovanje, dobrodelne akcije, izvajajo socialne igre).

Ena izmed metod socialnega učenja so socialne oziroma interakcijske igre, v katerih se učenci izražajo, spoznajo sebe in druge ter se povezujejo med sabo. Socialne igre omogočajo rast in razvoj socialnih spretnosti, spodbujajo ustvarjalnost in domišljijo, prispevajo k dobri samopodobi (npr. z uprizarjanjem zgodbe o sebi).

Ena ključnih socialnih spretnosti je kultura pogovora, ki jo negujemo v vseh priložnostih v šoli. Pogovor pomeni izkušnjo, kako sprejemati drugačna stališča in kako se pogovarjati, tudi o kočljivih, perečih in intimnih temah. Učitelji morajo biti pozorni, saj z vsako izjavo, s tonom glasu in mimiko, prispevajo h kakovostni komunikaciji.

Socialno učenje je povezano s čustvi. Čustvena pismenost je prepoznavanje čustev pri sebi in pri drugih ter tako uravnavanje čustev, s katerim se izboljša odnos do sebe in do drugih. Pri pouku lahko učitelji razvijajo socialno-čustveno opismenjevanje na primer pri obravnavi literarnih in likovnih del, pri ciljih, povezanih z etiko, pri medpredmetnem povezovanju, pri različnih dejavnostih v šoli. Za uspešno čustveno opismenjevanje učencev je potrebno, da se čustveno opismenjujejo tudi učitelji. Čustva vplivajo na vedenje, zato je pomembno, da učitelji najdejo odgovor na vprašanje, kako v luči čustev razumeti učenčovo vedenje in vplivati nanj. Vsak je sam odgovoren za svoja čustva, zato je pomembno, da se učitelji skupaj z učenci pogovarjajo in iščejo načine za socialno sprejemljive izide.

»Vloga učitelja ni, da spremeni učenčovo vedenje, ampak da opravi strokovno delo tako, da z različnimi vplivi poskuša prispevati k učenčevi odločitvi, da bo vedenje spremenil« (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 20).

Učitelji morajo zaznati in razumeti sporočila povezana s čustvi učencev, saj se bodo le tako lahko pozitivno odzvali in poskrbeli za njihovo dobro počutje. Vsako izkazano čustvo nosi s sabo sporočilo, kaj učenec potrebuje (npr. strah = potrebujem varnost; sram = potrebujem potrditev,



da sem kljub temu v redu; z dolgočasnost = zamenjam temo, poišči nekaj, kar me zanima; krivda = potrebujem potrditev, da sem v redu). Vedenjske težave lahko nastanejo tudi takrat, če učitelji čustva ne prepoznajo, ali se nanje neustrezno odzovejo. Ko otrok izgubi temeljni občutek povezanosti in varnosti, se lahko pojavi impulzivno ali agresivno vedenje, sprožilci katerega so lahko strah, ogroženost, stiska, jeza, prizadetost, slaba samopodoba idr. (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 26)


»V primerih ponavljajočega se agresivnega vedenja učitelj sistematično ob pomoči strokovnega tima načrtuje in izvaja posebno podporo učencem.« (Rutar Ilc, Rogič Ožek, Gramc, 2017, str. 29)

Dolgoročno in sistematično zasnovano socialno in čustveno opismenjevanje, učenje nenasilne komunikacije in socialnih spretnosti v vsakem razredu, pri vsaki uri, na ravni oddelčne skupnosti ali na ravni šole je najboljša preventiva in prispeva k vključevanju.

## Kaj pomeni biti vključujoči učitelj in kako postati učeča se skupnost?

»Vključujoče šole ne razumemo zgolj kot spodbudno učno okolje za učence, temveč tudi za vse strokovne delavce.«

(Škvarč, Čuk, Rutar Ilc, 2017, str. 3)

Za učitelje je okolje vključujoče takrat, ko v njem sodelujejo, si medsebojno pomagajo, odpirajo dileme in skupaj iščejo rešitve. Vključujoči učitelj se odziva na potrebe vseh učencev, zato mora imeti veliko znanja, biti mora fleksibilen, odprt za spremembe in iskanje novih poti v svoji praksi. Pri tem pa se zaveda svoje profesionalne dolžnosti in deluje tako, da stalno spremlja 

**V vključujoči šoli si vsi zavestno prizadevajo za sodelovalno kulturo. S tem se šola razvija v učečo se skupnost.**



Vir: Grah, J. idr. (2017). Zakaj vključujoča šola. 1. zvezek. V *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 16.

in nadgrajuje svoje poučevanje z namenom izboljšanja dosežkov vsakega posameznega učenca ter soustvarja sodelovalno kulturo med sodelavci in se vključuje v različne oblike učenja.

V vključujoči šoli je pomembno, da imajo učitelji dovolj priložnosti za pogovor o svojem delu in za izmenjavo pogledov, stališč in razumevanja. Odgovore na mnoga vprašanja o poučevanju in učenju učencev ter o svojem individualnem učenju učitelj dobi z raziskovanjem lastne prakse.

V vključujoči šoli se učitelji prepoznajo kot učenci. Profesionalno učenje vsebuje dejavnosti, s katerimi učitelji poglobljajo svoje znanje in spretnosti, s katerimi spreminjajo lastno prakso, v središču katere je učenec. S pomočjo (samo)refleksije razmišljajo o profesionalnem delovanju in učenju, analizirajo svoje ravnanje, dejanja, razmišljajo o vzrokih, ki so jih do tega pripeljali. Vključujoči učitelj nima v vsakem trenutku odgovorov na vsa vprašanja. Z lastnim profesionalnim razvojem sporoča, da je učenje vrednota.

»V vključujoči šoli si vsi zavestno prizadevamo za sodelovalno kulturo. S tem se šola razvija v učečo se skupnost. Vključujoča šola kot učeča se skupnost postavlja v središče učenje učencev in vseživljenjsko učenje učiteljev, izhaja iz skupne vizije, vzpostavlja kulturo zaupanja in sodelovanja, upošteva skupinske procese, ki omogočajo kakovostne in učinkovite strokovne pogovore in razprave med učitelji, podpira medsebojno opazovanje pouka in kolegialno podpiranje med učitelji ter raziskovanje lastne prakse« (Grah, 2017, str. 16).

## Sklep

Vključujoča šola – izjema ali pravilo? Uresničevanje vizije vključujoče šole je proces, v katerem so učitelji postavljeni v položaje, ki so jim v velik izziv. Razvoj vključujoče šole razumemo kot proces, ki vsebuje in zahteva razumevanje in sprejemanje raznolikosti. V središču pozornosti je učenec.

Koncept vključevanja nas nagovarja, da profesionalno rastemo, se učimo drug od drugega, da postajamo del učeče se skupnosti. Formativno pristopamo k raziskovanju lastne prakse, preverjamo, kje sem/smo na poti do vključujoče šole. Strokovna, znanstveno-raziskovalna in osebna spoznanja o procesu nastajanja vključujoče šole so združena v priročniku za učitelje in druge strokovne delavce Vključujoča šola. Bogatijo ga konkretne strategije, orodja, pristopi ter primeri iz prakse in za prakso, ki so učiteljem v pomoč pri podpiranju vsakega posameznega učenca, profesionalnem razvoju in pri razvoju vključujoče šole. Vključujoča šola naj ni izjema, naj postane pravilo.

---

### Viri in literatura:

Holcar Brunauer, A. idr. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. (2017). *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*. 2. zvezek. V Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grah, J. (2013). *Soustvarjanje spodbudnega učnega okolja za učence z učnimi težavami*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Grah, J. idr. (2017). *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Grah, J., Rogič Ožek, S., Žarkovič Adlešič, B. (2017). *Zakaj vključujoča šola?* 1. zvezek. V Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Göransson, K., Niholm, C. (2014). *Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings – A Critical Analysis of Research on Inclusive Education*. Dostopno na: <https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545> (26. 11. 2017).

Magajna, L. idr. (2008). *Učne težave v osnovni šoli: koncept dela*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. (2017). *Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*. 3. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S., Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost*. 4. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Škvarč, M., Čuk, A., Rutar Ilc, Z. (2017). *Tudi učitelji smo učenci*. 5. zvezek. V: Grah, J. idr. *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



**Dr. Ada Holcar  
Brunauer,**

Zavod RS za šolstvo



# Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

Zvezek *Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu* je eden od šestih zvezkov iz zbirke *Vključujoča šola*. Za vključujočo šolo je značilno, da išče načine, kako zagotoviti optimalen razvoj in učno uspešnost vsakemu učencu v skladu z njegovimi zmožnostmi, pri čemer gleda na učence kot na skupino različnih, izvirnih in edinstvenih posameznikov.

Zvezek pomeni nadgradnjo priročnika *Formativno spremljanje v podporo učenju*, ki je izšel pri ZRSŠ leta 2016, hkrati pa v duhu vključujoče šole namenja pozornost vsakemu učencu in opisuje različne načine, kako v razredu videti in slišati vsakega izmed njih. Izhajali smo iz misli učiteljice, vključene v razvojno nalogo *Formativno spremljanje/preverjanje*, ki je zapisala:

**»Razreda ne vidim več samo kot CELOTO, ampak v njem vidim tudi vsakega POSAMEZNIKA.«**

Formativno spremljanje v zadnjih letih vzbuja veliko zanimanje pri nas in po svetu. Pri tem imata največ zaslug Britanca Paul Black in Dylan Wiliam, ki sta svoje ideje, podprte z raziskavami, objavila v številnih knjigah in člankih. Formativno spremljanje poudarja pomen aktivne vloge učenca pri izgradnji kakovostnega in trajnega znanja. Pri tem učitelj učenca podpira, tako da nenehno ugotavlja, kako napreduje, in prilagaja pouk povratnim informacijam, ki jih pridobi od učenca. Zelo pomembno je, da si učitelj in učenci izmenjujejo povratne informacije z namenom premagovanja vrzeli v učenju ter izboljšanja dosežkov.

Številne raziskave kažejo, da učinkovita uporaba strategij formativnega spremljanja v razredu lahko prepolovi čas učenja. To pomeni, da učenci v razredu, v katerem

je formativno spremljanje resnično vtakano v pouk, potrebujejo le pol leta za usvojitve učnih vsebin, za katere bi sicer, v tradicionalni učilnici, potrebovali eno leto. Formativno spremljanje ima torej pozitiven učinek na učenje in izboljšanje dosežkov vseh učencev, še posebej pa tistih, ki imajo slabši učni uspeh. Učenci razvijejo odgovoren odnos do učenja in prevzamejo skrb za učenje. Formativno spremljanje poleg učinka na učne dosežke spreminja dinamiko dela v razredu in izboljšuje odnose med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Poleg tega raziskave kažejo, da ima formativno spremljanje pozitiven učinek na motivacijo za učenje, kar pripomore k sproščenemu vzdušju v razredu in boljšemu vedenju učencev.

Primeri iz prakse posameznih predmetov, ki sledijo uvodnemu delu priročnika, kažejo dosežke in odprta vprašanja, s katerimi so se, ob podpori pedagoških svetovalcev ZRSŠ, soočali učitelji, vključeni v razvojno nalogo *Formativno spremljanje/preverjanje*, ko so s pomočjo formativnega spremljanja iskali poti do vključujoče šole.

V uvodnem delu priročnika se sprašujemo:

- Kaj potrebuje vsak učenec, da bo uspešen?
- Kaj mora vedeti učitelj, da lahko učinkovito podpre učence na poti do uspeha?
- Na kakšen način formativno spremljanje odpira prostor za približevanje vsakemu učencu?
- Kaj je ključnega pomena, da bi formativno spremljanje lahko zaživel v razredu?

Pri formativnem spremljanju učenci sami spremljajo in uravnavajo svoj učni proces, zato so bistvena vprašanja, ki si jih zastavljajo sami, kot so npr.: Kaj se učim?, Zakaj? in Kaj bom moral vedeti, razumeti in znati narediti, da bom uspešen?

## Refleksija učiteljice v zvezi z izvedbo pouka.

1. Katere elemente/orodja/strategije formativnega spremljanja je bilo treba pri delu s tem učencem še posebej prilagoditi? Kako?

*«Formativno spremljanje mi je omogočilo vpogled v dosežke učencev in tako imam vpogled v to, kdo presega pričakovanja. Za učence, ki zmorejo več, oblikujem zahtevnejša vprašanja, predvsem v smislu uporabe in sinteze, včasih tudi zahtevnejša, kot sem sprva predvidevala, da zmorejo.»*

**Elementi formativnega spremljanja**

2. Kakšni so bili odzivi učenca (v interesu za učenje, prevzemu odgovornosti za svoje delo, izboljšanju dosežkov ...)?

*«V prvem razredu je ključno, da otroci pokažejo interes. Poleg tega jim je treba osmisliti učenje. Ko otroci vedo, kaj je cilj, lažje pridejo do njega, sledijo znanim kriterijem. Ves čas razmišljam, kako podpreti motivacijo otrok, da ne obtičijo. Vidim vsakega otroka v razredu pri vsem, kar naredi, vem, kje je, in tudi on ve, kje je. V razredu učence spodbujam, naj v primeru težav najprej vprašajo sošolce, ki jim nejasnosti razložijo. Če sošolci ne znajo pomagati, vprašajo še mene.»*

**Interes**

3. Kaj je bila za učitelje najdragocenejša izkušnja (osebno profesionalno spoznanje, prenosljivo na druge situacije)?

*«Ključna sprememba in izkušnja je ta, da se je povečal interes za učenje. Učenci veliko idej, strategij predlagajo sami. Ko začnemo obravnavati neko temo, že naslednji dan pridejo z idejami o tem, kaj bi še lahko počeli ali se učili v šoli. Vodi me to, da vsak otrok razmišlja po svoje, na svoj način, in da lahko izrazi svoj način razmišljanja ter da ne stagnira. Skrbim, da pri učencih ne zamre interes, kar dokazujejo s tem, da poslušajo, ko je treba, da izvedejo načrtovane naloge, da se zatopijo v delo.»*

**Izkušnja**

4. Kaj je učiteljem pomenilo izziv oziroma težavo pri delu?

*«V bistvu ni nobene težave. Bistvene so iskrice, veselje, to, da otrok napreduje in da ga ni strah nič vprašati ...»*

**Izziv**



**dr. Zora Rutar Ilc,**  
Zavod RS za šolstvo

# Vodenje razreda za dobro klimo ter pomen socialnega in čustvenega učenja



Učinkovito vodenje razreda ima opraviti s številnimi vprašanji, ki se ta trenutek odpirajo v slovenskem šolskem prostoru:

- Kako povečati motivacijo učencev za učenje?
- Ali naj se učenci dobro počutijo ali dobro znajo?
- Ali naj bo učitelj prijazen ali strog?
- Na kakšen način naj zagotovi preventivno disciplino v razredu?
- Kako naj doseže vse učence oz. omogoči njihovo vključevanje?
- Kako ravnati v primeru neželene vedenja?
- Kakšni vzgojni prijemi delujejo pri sodobnih generacijah?
- Kako si zagotoviti avtoriteto ? ...

Raziskave kažejo, da je eden ključnih dejavnikov, ki vpliva na zavzetost učencev za pouk in njihovo uspešnost, dobra razredna klima. Zadovoljstvo učencev in dobro počutje v razredu ugodno vplivata na njihove učne dosežke in vedenje. Pri tem dobro počutje ni mišljeno kot lagodnost, pasivnost in čutno ugodje, ampak kot občutek kompetentnosti, smiselnosti, angažiranosti in aktivne vključenosti, ki se poraja v spodbudnem učnem okolju.

V zvezi z dobro klimo govorimo o kulturi dobre skupnosti (pa naj gre za skupino, razred ali celo šolo). Zanj je značilna vzajemnost dobrega počutja (in odnosov) z učno uspešnostjo: če se učenec dobro počuti, se bo lažje učil in uspeval. Cilj je učna uspešnost, pot do nje pa je dobro počutje – dobro počutje torej ni samo sebi namen in je povezano s tem, na kakšen način se učenci učijo in kakšni so odnosi med njimi in z učiteljem.

Učitelj lahko k dobri klimi prispeva v prvi vrsti s svojim odnosom do učencev, vključno s spretnim vodenjem razreda in z osmišljenim poukom. Dobra klima v razredu je odvisna tudi od tega, koliko se učenci čutijo slišane in kako so vključeni v dogovore in odločitve – tudi pri pouku, na čemer temelji formativno spremljanje.

Ključna področja, na katerih vznikne dobra klima, so:

- skrb za varnost, orientacijo (npr. jasna struktura, postopki in pravila)
- osmišljen pouk z aktivno vlogo učencev (npr. navezovanje na predznanje, spodbujanje radovednosti, podpiranje miselnih procesov, učenje z odkrivanjem, učenje učenja, sodelovanje ...)
- omogočanje potrditve in sprejetosti (izražanje zanimanja za učence, dajanje občutka, da nam je mar zanje)
- negovanje spoštljive, spodbudne in odprte komunikacije (kombinacija sproščenosti in odločnosti, spoštljivo in sprejemajoče komuniciranje z učenci)
- nudenje podpore in pozitivna pričakovanja (npr. omogočanja priložnosti za uspeh in podpora na šibkih področjih)
- konstruktivna povratna informacija (usmerjena v pohvalo že doseženega in sistematično podpiranje na področjih, ki so potrebna izboljšanja)

- sprejemanje in omogočanje različnosti
- skrb za psihofizično blagostanje oz. dobro počutje
- skrb za pravičnost
- upravljanje s konflikti.

Na ZRSŠ smo za samospremljanje teh področij in za kolegialno podpiranje pripravili opomnik **Kako skrbim za dobro razredno klimo**, ki učiteljem pomaga povečati občutljivost in izpopolniti strategije za vodenje razreda za dobro klimo. (Rutar Ilc 2017, str. 12, 13).

Za dobro klimo pa je pomembno tudi ustrezno delovno vzdušje oz. pripravljenost učencev na sodelovanje, njihova aktivna vključenost. S tem v zvezi govorimo o t. i. preventivni disciplini. K tej prispevajo spretnosti in strategije, kot so:

- pritegnitev začetne pozornosti
- spremljanje razreda in vzdrževanje stika
- pojasnjevanje in dogovarjanje skupnih pravil
- informiranje o rutinah in postopkih
- obvladovanje organizacijskih in skupinskih metod ure, ureditev prostora
- stopnjevanje signalov pri pojavu neželenega vedenja.

Za samospremljanje teh področij smo pripravili opomnik **Kako skrbim za dobro disciplino** (Rutar Ilc 2017, str. 22 in 23).

Zmožnost za učinkovito vodenje razreda je odvisna od tega, kako močno se učitelj zaveda pomena tega in kakšne strategije v ta namen uporablja. Nekateri učni in disciplinski problemi izvirajo prav iz tega, da se mnogi učitelji niti ne zavedajo, kako pomemben izziv je poleg poučevanja vodenje razreda.

Pri vodenju razreda pa je poleg zavedanja in strategij ključen sam učiteljev pristop – način, kako učitelj »pristopa« k učencem, k razredu. Raziskave so pokazale, da si učitelj največje odobravanje in spoštovanje pridobi s kombinacijo odločnega, spoštljivega in spodbudnega pristopa, s katerim jasno izraža, da zaupa vase, v svojo zmožnost vodenja razreda in v učence. Več ko učitelj z njimi podeli odgovornosti (seveda v skladu z njihovimi razvojnimi in drugimi zmožnostmi), bolj odgovorno delujejo.

Nasprotno pa sta škodljivi obe vzgojni skrajnosti: na eni strani prehitro in preostro »pokoravanje«, s katerim sicer učitelj lahko začasno utiša razred (dolgoročno pa povzroča strah, upor ali odpor) in na drugi strani

nemočno popuščanje brez jasnih meja, pri katerem učenci »zrastejo čez glavo«, hkrati pa občutijo zmedo. V nobeni od teh skrajnosti učenci nimajo priložnosti za razvijanje samostojnosti, samoregulacije in odgovornosti; v prvem primeru so odvisni izključno od zunanje instance, v drugem pa ostanejo brez potrebnih okvirov in strukture (Rutar Ilc, 2017).

Zelo pomemben dejavnik vodenja razreda je dober stik učitelja z razredom oz. njegova pristna povezanost z učenci. Dober stik je rezultat tega, kako dostopen in spodbuden je učitelj, kako komunicira z učenci in jih podpira, kako spoštljiv, korekten in pravičen je do učencev, kakšna pričakovanja izraža do učencev in kako kaže zanimanje zanje ... ob tem, da hkrati zna postaviti jasne meje, ki pa so osmišljene in pojasnjene. Dober stik je učinek vzajemnega zaupanja in soudeležbe učencev in je najboljša zaščita pred »nedisciplino«.

Če se kljub zanimivemu pouku, ki učence vabi v aktivno vlogo in kljub dobremu stiku z večino učencev pri posameznikih vseeno pojavi neželeno vedenje, učitelju preostane t. i. stopnjevanje signalov (več v o tem v opomniku **Kako skrbim za dobro disciplino**). Priporočljivo je, da učitelj ne reagira pri vsaki najmanjši kršitvi dogovorov ali pravil na vso moč, ampak da stopnjuje moč svojih sporočil. Na ta način omogoča oz. povečuje manevrski prostor za izbiro oz. izboljševanje vedenja tako pri posamezniku kot pri različnih vrstah oz. resnosti neželenih vedenj.

Za primer, ko pa vendarle pride do problemov, priporočamo med drugim t. i. **tehniko 4 R**, (več o tem v 3. zvezku **Vodenje razreda za dobro klimo in vključevanje**, str. 25):

1. Razlikujem vedenje od osebe.
2. Razumem dogajanje in ga ne vzamem osebno (kot napad nase), npr.: razumem, kaj je privedlo do neželenega vedenja in to pomagam razumeti tudi učencu.
3. Se razumno odzovem: ne reagiram impulzivno, npr. z razburjenjem.
4. Reagiram odločno, a konstruktivno, tako da iščem rešitve in k temu povabim tudi učenca.

Poglobljena verzija te **tehnike je ABC**, obširneje in na primerih predstavljena v 4. zvezku **Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost** (Rutar Ilc, Rogič Ožek in Gramc, str. 18–22).

Za bolj zahtevne primere ponavljajočega neželenega vedenja pa je najbolje, da se učitelj poveže s svetovalno službo in skupaj z učencem (lahko pa tudi starši) naredijo načrt podpore pri spreminjanju vedenja.



Ozaveščanje vloge čustev in učenje, kako vzpostavljati odnose, pa nista pomembna le pri odpravljanju neželenega vedenja. Socialno in čustveno učenje oz. opismenjevanje je nenadomestljiv vidik vzgajanja pri vseh učencih. Socialna kompetentnost se kaže kot prosocialno vedenje (razumevanje in empatija, spoštljivo in čuteče komuniciranje, sodelovanje, pripadnost ...) in vključuje čustveno kompetentnost (ki med drugim temelji na poznavanju in prepoznavanju čustev pri sebi in drugih, spretnem uravnavanju le-teh in asertivnosti – zdravem zavzemanju zase, ki ni na škodo drugih). Socialna in čustvena kompetentnost sta temelj za socialno vključenost, ta pa je eden ključnih varovalnih dejavnikov duševnega zdravja, konstruktivnega vključevanja v skupnost in zadovoljstva v življenju.

Spodbujanje čustvene in socialne kompetentnosti torej nikakor ni le v domeni svetovalnih delavcev niti ni rezervirano zgolj za posamezne skupine učencev, ampak je izziv za vse učitelje in za vse učence.

V 4. zvezku, namenjenem socialnemu in čustvenemu učenju, zato predstavljamo številne priložnosti, ki jih imamo pri pouku za spodbujanje teh kompetenc. Izpostavljamo:

- vsakodnevne priložnosti, kot so: kakovostna vsakdanja komunikacija z učenci ter podpiranje kakovostnih medvrstniških odnosov,
- priložnosti za razvijanje med poukom, tako pri posameznih predmetih kot pri medpredmetnih in kroskurikularnih akcijah in dejavnostih (npr. teme in cilji, povezani s čustvi, konflikti, socialnimi izzivi ...) ter skozi omogočanje kakovostnega sodelovalnega učenja,
- na sistematičen način pa k socialnemu in čustvenemu učenju prispevamo z načrtnim delom na razrednih urah (s socialnimi igrami, obširno predstavljenimi v 4. zvezku, str. 9–13), s posameznimi skupinami učencev (npr. z delavnicami za obvladovanje jeze) ali pa s sistematičnim izgrajevanjem kulture dobre in nenasilne skupnosti na šoli.

Nekaj namenov, za katere lahko uporabljamo socialne igre in druge vaje ter namige, predstavljene v priročniku:

- za vzpostavljanje varnega in zaupnega okolja
- za krepitev komunikacijskih veščin
- za boljše poznavanje drug drugega
- za krepitev povezanosti med učenci
- za povečevanje medsebojne občutljivosti in vživljanje
- za prepoznavanje čustev pri sebi in drugih
- za sproščanje in pomirjanje
- za zbranost in aktivacijo
- za reševanje konfliktov in učenje pogajalskih veščin ...

Zaključimo s citatom dr. Gabi Čačinovič Vogrinčič, ki ga povzemamo v priročniku po njeni knjigi Soustvarjanje v šoli:

»Šola naj učencu omogoči dovolj dobrih izkušenj, da bo iz nje stopil opolnomočen, ustvarjalen, z vedenjem o tem, kaj zmore in česa ne. In z zaupanjem v ljudi.«



– pravila odzivanja ob (lažjih) disciplinskih težavah/nezelenem vedenju:

**R**azumno se odzovem: vzdržim se nepremišljenih in impulzivnih odzivov.


**R**azlikujem vedenje od osebe.

**R**azumem dogajanje in ga ne vzamem osebno (kot napad nase), na primer: razumem čustva, ki so za vedenjem, in to pomagam razumeti tudi učencu.

**R**eagiram odločno, a konstruktivno, usmerjeno v rešitve, in spodbujam učenčevo prevzemanje odgovornosti.





 **Mag. Simona Rogič Ožek,**  
Zavod RS za šolstvo



# Socialno in čustveno opismenjevanje kot izziv današnjega časa

Vključujoča šola (2017) je priročnik Zavoda RS za šolstvo, ki jasno sporoča že pred časom izpostavljene vsebine tudi na evropskem nivoju, ki jih je treba okrepiti v slovenskem šolstvu. Gre za koncepte inkluzije ali vključevanja, vključujoče klime, vodenja razreda, učeče se skupnosti in za formativno spremljanje z namenom podpore vsakemu učencu. V nadaljevanju pa se bomo bolj podrobno posvetili pomenu socialnega in čustvenega opismenjevanja, ki je prav tako del priročnika.

V našem šolskem prostoru imamo v dokumentih, ki opredeljujejo cilje in načela vzgojno-izobraževalnega dela, že postavljene temelje za socialno in čustveno opismenjevanje. V dokumentih kot na primer Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju (1995), Zakon o Osnovni šoli (2006) ter Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami (2011) lahko zasledimo usmeritve, ki podpirajo socialno in čustveno opismenjevanje in gredo v smeri:

- spodbujanja skladnega telesnega, spoznavnega, čustvenega, moralnega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika z upoštevanjem razvojnih zakonitosti,
- omogočanja osebnostnega razvoja učenca v skladu z njegovimi sposobnostmi in interesi, vključno z razvojem njegove pozitivne samopodobe,
- ohranjanja ravnotežja med različnimi področji otrokovega telesnega in duševnega razvoja.

Vsekakor lahko potrdimo, da temu sledi tudi pedagoška praksa, vprašanje pa je, koliko uspe temu slediti z načrtnim in sistematičnim učenjem spretnosti na tem področju. Priročnik Vključujoča šola (2017) s samostojnim zvezkom z naslovom Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost želi prispevati k nadgradnji obstoječih praks in spodbuditi sistematičen pristop učenja socialnih in čustvenih spretnosti.

Socialno in čustveno opismenjevanje zajema učenje o sebi, drugih in svetu ter znotraj tega učenje o čustvih ter predvsem o socialno sprejemljivih načinih izražanja. Ob tem gre za učenje in uravnavanje vedenja v najširšem smislu, kot na primer učenje ustrezne komunikacije, odnosov in medsebojnega sodelovanja. Nesprejemljivi čustveni odzivi otrok v šolskem prostoru se v praksi velikokrat kažejo kot poseben izziv – socialno in čustveno opismenjevanje nam pri tem učinkovito pomaga. Pri socialnem in čustvenem opismenjevanju si lahko pomagamo z različnimi pristopi, ki so opisani in predstavljeni v priročniku Vključujoča šola (2017), kot npr. ABC proces, socialne igre, čustveno pismeno podajanje povratne informacije ... Te pristope lahko uporabimo tako pri vsaki šolski uri, bodisi kot usmerjen pogovor in/ali kot vsakdanji način socialno in čustveno pismene komunikacije bodisi kot učenje teh spretnosti pri bolj usmerjenih dejavnostih, kjer se načrtno in sistematično posvetimo učenju na tem področju.

Da bi lahko s socialnim in čustvenim opismenjevanjem dosegli prav vsakega učenca – torej tudi tiste, ki na tem področju potrebujejo posebno podporo, se že vrsto let nakazuje potreba po uvedbi jasno določenega in strukturiranega prostora ter časa za sistematično učenje tovrstnih vsebin. Za otroke s posebnimi potrebami, ki imajo v odločbi o usmeritvi opredeljeno, da potrebujejo na tem področju več podpore, je prostor za te vsebine v izvajanju dodatne strokovne pomoči ali v okviru tako imenovanih specialno pedagoških dejavnosti (Rogič Ožek, 2016), vendar se velikokrat izkaže, da tovrstna podpora ni zadostna. Za tiste, ki te odločbe nimajo, pa bi tovrstno podporo tudi potrebovali, izvajanje teh vsebin ni jasno opredeljeno. Izvajanje socialnega in čustvenega opismenjevanja ostaja izziv današnjega časa tako z vidika strokovnih pristopov kot umeščenosti v sistem vzgoje in izobraževanja.

**Viri in literatura:**

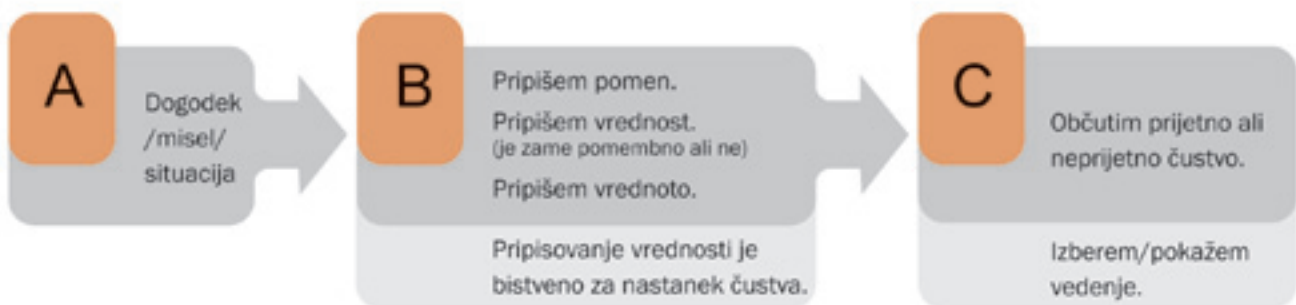
*Bela knjiga v vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji.* (1995). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Rogič Ožek, S. (2016). *Socialno in čustveno opismenjevanje kot preventivni dejavnik nesprejemljivega vedenja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.* V: Podpora socialnemu in čustvenemu opismenjevanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami - Nesprejemljivo vedenje kot izziv v vzgoji in izobraževanju otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami: Zbornik predstavitev, 26. strokovnega srečanja vodilnih in vodstvenih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja in usposabljanja otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami (str. 1-12). Zreče: Zavod RS za šolstvo.

Rutar Ilc, Z., Rogič Ožek, S. in Gramc, J. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost.* 4. zvezek. V Z. Kos in A. Nagode (ur.), *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

*Zakon o osnovni šoli – ZOsn* (1996). (Uradni list RS, št. 12/96 z dne 29. 2. 1996). Dostopno na: <https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2006-01-3535?sop=2006-01-3535> (12. 1. 2018).

*Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1* (2011). (Uradni list RS, št. 58/11 z dne 22. 7. 2011). Dostopno na: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO5896> (12. 1. 2018).



- A** Kaj natančno se je zgodilo? (Iščemo sprožilni dogodek, misel ali situacijo)
- B** Kaj si takrat pomislil o tem, sebi, drugem? Kako si to razumel? (Iščemo pomen.)  
Zakaj ti je to tako pomembno? Katera tvoja vrednota je ogrožena ali potrjena? (Iščemo vrednoto.)
- C** katero čustvo si občutil? (Iščemo čustvo.)

Vir: Rutar Ilc, Z. idr. (2017). *Socialno in čustveno opismenjevanje.* 4. zvezek. V *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce.* Ljubljana: ZRSŠ, str. 18.



 **Mag. Mariza Skvarč,**  
Zavod RS za šolstvo

## Zakaj je formativno spremljanje ključ do vključujoče šole?

Vključujoča šola je opredeljena kot šola, v kateri je vsak učenec viden in slišan. Kako doseči, da ne bo v šoli nihče ostal neopažen in bo slišan prav vsak glas? Da lahko vidimo in slišimo, je treba najprej načrtno in pozorno opazovati, dobro poslušati ... Ključ je torej v tem, da si učitelji zagotovimo dovolj priložnosti, da skozi opazovanje in interakcije z učenci pridobimo podatke in dokaze o tem, kakšni so naši učenci v resnici; kako posameznik razmišlja, kako se uči, kakšni so njegovi interesi, kako se počuti in deluje v razredu, katera so njegova močna in šibka področja itd. Učitelj, ki je kritični mislec, se ves čas sprašuje: Ali je moje mnenje o določenem učencu predpostavka (nekaj, kar pač »vem iz izkušenj«), ali imam v resnici vpogled in dokaze o tem? Ali in kako bom to zagotovo vedel?

Zagovorniki formativnega spremljanja poudarjajo ključno učiteljevo vlogo in odgovornost v stalnem spremljanju in ugotavljanju, s kakšnim znanjem, predstavami, izkušnjami in stališči vstopajo učenci v učni proces, kje so v tem trenutku in kakšne so zanje optimalne možnosti za nadaljnje učenje. To je predpogoj in osnova, da učitelj lahko izbere dejavnosti in strategije, ki vsem učencem omogočajo (uspešno) učenje in napredovanje. Ker vstopajo učenci v proces z različnim predznanjem in napredujejo z različnim tempom, se učitelju ves čas porajajo vprašanja: Katere dejavnosti zmorejo izvajati vsi učenci na enak način, kdaj pa jih je treba ustrezno prilagoditi posameznikom ali skupinam učencev? Kaj morajo nujno usvojiti vsi učenci pri določenem predmetu v določenem razredu, katera znanja pa z vidika nadaljnega učenja in vsakdanjega življenja niso tako ključnega pomena? Če učenec še ni usvojil določenih znanj in veščin, ki so nujno potrebne za nadgrajevanje znanja, ne more nadaljevati z

istimi dejavnostmi in tempom učenja kot učenci, ki že imajo ustrezno predznanje. Lahko je sicer prisoten v razredu, a je vprašanje, kolikšno korist ima od tega. Ravno obratno – znajde se v frustrirajoči situaciji. V takšni situaciji se učenci različno odzivajo; nekateri se tiho potuhnejo in »preklopijo« v svoj svet; drugi se v izogib težavam trudijo ustvarjati vtis, da razumejo in sledijo pouku; tretji ne skrivajo, da jim je dolgčas; nekateri skušajo izboriti pozornost tako, da motijo pouk. Učitelj pa je v storilnostno naravnem učnem pogovoru (dajmo hitro, da obdelamo vso načrtovano snov) v interakciji s tistimi učenci, ki zmorejo »hoditi z njim vštric«. Četudi na vprašanje »Ali ste razumeli?« odgovori le nekaj učencev, si učitelj to razlaga, kot da ga vsi razumejo in vsi dosejajo zastavljene cilje.

Najpogosteje navedena protiargumenta poučevanju po načelih in korakih formativnega spremljanja sta pomanjkanje časa in natrpanost učnih načrtov, s čimer je v resnici največkrat mišljena natrpanost in obsežnost uporabljenih učbeniških gradiv. Nekaterim učiteljem je učbenik ključno vodilo za realizacijo učnega načrta in čutijo svoje poslanstvo in odgovornost v tem, da do zaključka šolskega leta učencem posredujejo vse tisto, kar je zapisano v učbeniku. Učitelj, ki pri pouku v glavnem frontalno razlaga ali se s celim razredom pogovarja o tem, kar je zapisano v učbeniku, v resnici nima časa in priložnosti, da bi lahko ugotovil, kaj in kako razmišlja posamezen učenec, kje ima težave, zakaj se dolgočasi. Učence lahko spremljamo in spoznavamo le takrat, ko se ti samostojno učijo oz. gradijo znanje z izvajanjem raznolikih dejavnosti individualno, v parih ali skupinah; takrat, ko jim omogočimo, da ustvarjajo, se učijo skozi raziskovanje, pisno ali ustno predstavljajo in utemeljujejo svoje misli



in ideje, med seboj komunicirajo ... Ko sledimo elementom formativnega spremljanja in učence vključujemo v proces učenja v vseh fazah pouka, od načrtovanja do vrednotenja znanja, jih navajamo, da ozavestijo lastni proces učenja in prevzemajo odgovornost za svoje učenje. S formativnim spremljanjem prenašamo aktivnosti in s tem odgovornosti iz učitelja na učence. Mnogi učitelji so ob vpeljevanju formativnega spremljanja v svoje poučevanje čutili prav to kot najzahtevnejši izziv: soočiti se z dejstvom, da učiteljeva razlaga ni nujno najboljši ključ do znanja učencev in se zato odmakniti od krede in table ter začeti zaupati učencem in jim dopustiti, da se pri pouku samostojno učijo. Učenci pri tem potrebujejo učitelja kot spodbujevalca, ki jih s kakovostno, opisno ustno in pisno povratno informacijo usmerja v procesu učenja. Učitelji na razredni stopnji so v prednosti glede spremljanja napredka vsakega učenca, saj vsakodnevno preživijo skupaj

z istimi učenci več ur (več časa za spremljanje napredka). Hkrati pa imajo možnosti, da učencem omogočijo celostno učenje, če pri načrtovanju dejavnosti medpredmetno povezujejo vsebine in procesna znanja.

Temelji vključujoče šole se postavljajo, ko učitelji ne razumejo več svojega poslanstva v posredovanju znanja (oz. vsebin), temveč v spremljanju, vodenju in spodbujanju učencev, da pridejo v procesu učenja do tolikšne globine in širine, kot jo vsak posameznik zmore. Za učitelje postanejo učenci uganke; uganke, za katere si je vredno vzeti čas in energijo, da jih razrešimo. To razreševanje ugank pa zapelje v raziskovanje lastne prakse, v skupno učenje učiteljev drug od drugega ob razčiščevanju pedagoških dilem, v kolegialno podpiranje ... V vključujoči šoli so tudi učitelji učenci.



Vir: Skvarč, M. idr. (2017). Tudi učitelji smo učenci. 5. zvezek. V *Vključujoča šola. Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce*. Ljubljana: ZRSŠ, str. 18.

## Vključujoča šola

### Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Danes mnogo učiteljev ugotavlja, da tradicionalni pristopi pri vzgojno-izobraževalnem delu niso več ustrezni, ker ne vodijo k zadovoljivim dosežkom učencev in dijakov. V ospredje prihaja koncept sodobne šole, ki ga podpira inkluzivna paradigma.

Da bi v slovenskih vrtcih in šolah še okrepili procese, ki podpirajo takšne pristope, je na Zavodu RS za šolstvo nastal priročnik Vključujoča šola.

Priročnik obsega 6 zvezkov, zbranih v mapi, cena 15,00 €



**PROTOKOLI**  
**SOCIALNE IGRE**  
**PRAKTIČNI PRIMERI**  
**PRIMERI KOLEGIALNEGA**  
**PODPIRANJA**  
**TEORETIČNA IZHODIŠČA**  
**IDEJE ZA DELO V RAZREDU**  
**VPRAŠANJA ZA REFLEKSIJO**  
**KONKRETNE**  
**STRATEGIJE**

### Zakaj vključujoča šola

### Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

### Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost

### Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

### Tudi učitelji smo učenci

### Vključevanje v vrtcu

Raznolikost  
je naša  
priložnost

Formativno  
spremljanje  
je naša pot

Vključenost  
je naš cilj

Pri nastajanju priročnika je sodelovalo več kot 25 svetovalcev Zavoda RS za šolstvo z bogato pedagoško prakso, z dobrim poznavanjem raziskav in teoretičnih izhodišč ter s številnimi izkušnjami na področju razvojnega dela in svetovanja.





**Red. prof. dr. Dragica Haramija,**

Univerza v Mariboru,  
Pedagoška fakulteta in  
Filozofska fakulteta



**Doc. dr. Janja Batič,**

Univerza v Mariboru,  
Pedagoška fakulteta

# Podoba pokrajine v pravljicah in povedkah

**POVZETEK:** V članku predstavljamo tri izbrane slikanice, katerih skupna tema je podoba pokrajine. Usmerili smo se na različne tipe vodovja – za predstavitev smo izbrali dve literarizirani deli, in sicer pravljico o reki (*O povodnem možu*, priredil jo je Andrej Šavli, ilustrirala Ančka Gošnik Godec) ter ljudsko pripovedko o morju (*Čarobni mlinček*, priredil Saša Pergar, ilustrirala Ana Razpotnik Donati) in avtorsko pripovedko o jezeru (*Zakaj je polje jezero?* Saše Pavček z ilustracijami Damijana Stepančiča). Na podlagi treh izbranih slikanic je predstavljena besedna in ilustrativna prezentacija dogajalnega prostora (dogajališča), to so reka, jezero in morje. Zanimiv je tudi mitološki lik povodnega moža, ki je v pravljici izražen že v naslovu, v pripovedki pa se jezernik kot lik pojavi šele ob koncu zgodbe. Navezava vseh treh izbranih besedil nudi široko paleto povezav z drugimi literarnimi liki iz slovenske zakladnice ljudskega slovstva (npr. vile, škratje, ajdi, zlatorog ...) in z drugimi zanimivimi prostori (npr. slovensko visokogorje ali Panonska nižina).

**Ključne besede:** kulturna dediščina, pravljica, pripovedka, slovenska mladinska književnost, vode v književnosti

## Portrayal of Landscape in Slovene Fairytales and Folktales

**Abstract:** The article describes three picture books which portray landscape in their narratives. The authors focused on picture books about different types of waters, choosing a fairytale about a river *O povodnem možu* (*Underwater man*, adapted by Andrej Šavli, and illustrated by Ančka Gošnik Godec), a folktale about the sea *Čarobni mlinček* (*Little magic mill*, adapted by Saša Pergar, and illustrated by Ana Razpotnik Donati), and an original authorial tale about a lake *Zakaj je polje jezero?* (*Why has the field turned into a lake?*, written by Saša Pavček, and illustrated by Damijan Stepančič). The article describes the textual and pictorial presentation of their respective places of action, i.e. the river, the lake, and the sea. Interestingly, the mythological character of the underwater man is mentioned in the fairytale title, whereas the folktale's character of the lakeman does not appear until the end of the story. The interconnecting of the selected texts provides a broad variety of possible relations with other literary characters described in numerous other Slovenian folktales (e.g. fairies, elves, the Heathen Maiden, the Goldhorn, etc.), and other interesting places (e.g. Slovenian high mountains, the Pannonian Plain).

**Keywords:** cultural heritage, fairytale, folktale, Slovenian youth literature, waters in literature



## Uvod

Podoba pokrajine je naravna kulturna dediščina, hkrati pa je od nekdaj sestavni del raznolikih književnih del, ki so pogosto ne le zgolj dogajališče, temveč tudi tvorno vplivajo na potek zgodb. V prispevku smo se tokrat omejili na vodovje (na kopnem: reke, jezera, morje) kot književni prostor, saj je to močno povezano s človekom. Človek namreč ne živi izolirano od svoje okolice, temveč vpliva nanjo, prav tako pa okolje vpliva na človeka. Zmago Šmitek (2007, str. 5) v uvodu knjige *Videnja pokrajine* pravi: »Generacije naših prednikov so razumele govorico pokrajine na različne načine. /.../ Že na začetku velja opozoriti, da so nam stara ljudska videnja krajev in pokrajin težko razumljiva brez upoštevanja tedanjih načel prostorjenja ali umeščanja v prostor. To pomeni, da sta bila vsak kraj in njegova lega ovrednotena glede na merila zgoraj – spodaj, suho – mokro, blizu – daleč, domače – tuje, vidno – nevidno ..., vse to seveda merjeno s stališča opazovalca.« Poteze tovrstnega prostorjenja so opazne tudi v izbranih proznih delih iz različnih slovenskih pokrajin, ki so povezane z reko, jezerom in morjem. Etiološke (razlagalne) pripovedke so namreč pogosto zelo natančno locirane, in sicer tako, da je književni prostor poimenovan kar z realnim zemljepisnim imenom ali pa je vsaj opis prostora zelo natančen. Vedute prostorov niso spremenjene, saj so iz opisov književnih prostorov jasno prepoznavni tudi realni geografski prostori.

Leto 2018 je leto kulturne dediščine, ta pa sodi v 8. ključno kompetenco za vseživljenjsko učenje (Priporočilo evropskega parlamenta in sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje 2006, str 9): »Kulturno znanje vključuje zavest o lokalni, nacionalni in evropski kulturni dediščini ter njenem mestu v svetu.« Kulturna dediščina v najširšem pomenu je vse to, kar oblikuje identiteto, hkrati pa spodbuja spretnosti sprejemanja različnih kultur in lastne ustvarjalnosti posameznikov.

V prispevku sta izbrani dve vrsti besedil, in sicer pravljica in pripovedka, pri čemer smo izbrali dve literarizirani različici folklornih besedil in eno izvorno avtorsko delo, vse tri zgodbe pa so bile izdane v slikaniški obliki. Izjema je delo Saše Pavček *Zakaj je polje jezero?*, ki je izvorno avtorsko delo; drugi dve pa sodita med besedila, ki so jih po zgledu na ljudsko (folklorno) slovstvo zapisali znani avtorji in jih tudi objavili kot lastne stvaritve. Takšne postopke ustvarjanja imenuje v monografiji *Procesualnost slovstvene folklorne* (2006) Marija Stanonik literarizacija slovstvene folklorne: »Literarizacija je ime izrecno za tiste postopke v besedni umetnosti, ko literarni ustvarjalec avtorsko prenaša v svojo ustvarjalnost sestavine slovstvene folklorne: folklorne motive, stileme (folkloreme) in drugo jezikovno gradivo, kompozicijska pravila itn. S tega vidika jo lahko uvrstimo v teorijo o medbesedilnosti« (Stanonik 2006, str. 411). Temeljna značilnost pripovedke je žanrski sinkretizem, saj se napaja z modelom folklorne pravljice, mita in kratke realistične zgodbe.

Nekatere pripovedke niso povsem izmišljene zgodbe, temveč se navezujejo na resnične kraje, dogodke ali osebe, predvsem pa tovrstne zgodbe pojasnjujejo dejanja in pojave, ki si jih ljudje niso znali razložiti in jih razumeti. Za razliko od pripovedke ima pravljica manj natančno določen književni prostor, ki je običajno nek splošni prostor (gozd, travnik, grad, reka ...). Kadar sta omenjeni vrsti besedil del večje celote, t. i. multimodalnega besedila (v tem primeru del slikanice), je prostor podan tudi slikovno. Razlika med besedno in vizualno reprezentacijo prostora v slikanicah je zelo velika. Slikanice imajo kratka besedila, ki ne dopuščajo podrobnih opisov prostora. Kadar je književni prostor v slikaniškem besedilu samo poimenovan, npr. travnik, večino podatkov o književnem prostoru bralec/gledalec običajno pridobi z ilustracije. Tudi kadar je prostor v besedilu natančno opisan, obstaja velika razlika v načinu prikaza med besedilom in sliko. Pri besedilu sledimo opisom, pri čemer avtor besedila nekatere dele izpostavi, druge zanemari. V sliki prostor vidimo v celoti, pri čemer ilustrator prostor prikaže z likovnimi sredstvi, npr. z barvo, s kompozicijo, z izbranim zornim kotom in s fokusom (prim. Nodelman, 1996).

## Predstavitev izbranih slikanic

Pravljica *O povodnem možu* (1972) ima največ različic, predstavljamo varianto, ki jo je zapisal Andrej Šavli, ilustrirala Ančka Gošnik Godec. V pravljici je voda zelo poudarjena: to je prostor, kjer ima povodni mož svoje prebivališče, zato se glavnina zgodbe dogaja prav v reki. Že v uvodu v zgodbo je navedeno, da je živel (Šavli 1972, str. 2) »deček, ki se je rad kopal. Tudi ko je nekega dne zaradi naliva in povodnji voda narasla, ni strpel doma. Šel je k vodi, čeravno sta mu oče in mati branila. Ko je prišel do vode, se je slekel in skočil vanjo. Toda voda je bila prevelika. Odnese ga je. /.../ Ko je prihitel povodni mož, ga je našel že spečega. Le valovi so ga nesli dalje.« Deček je torej prekršil prepoved (zapoved), kar je ena temeljnih določilnic ljudske pravljice. Literarni lik nima lastnega imena, pač pa gre za tip dobrega otroka, ki se sreča z vodnim mitološkim bitjem, povodnim možem. Pravljica je enodimenzionalna, saj se plast realnega (deček, njegov dom, starša) in plast fantastičnega (povodni mož, njegov stekleni grad z bogastvom) spajata v enovito celoto; meja prehoda med realnim in irealnim svetom ni navedena. Ko je dečka že nosila voda in se je torej že utapjal, je prihitel povodni mož, ki je sklenil, da bo dečka rešil: odnesel ga je v svoje prebivališče, stekleni grad na dnu vode. Stopnjevanje dogajanja je poudarjeno s tipično pravljico strukturo trikratne ponovitve: dečkovo hrepenenje po domu je povodni mož enačil s stekleno, srebrno in zlato sobo. Dečku je dal najprej stekleno posteljo in steklene igrače, nato srebrno posteljo in srebrne igrače, na koncu ga je odnesel v zlato sobo, z zlato posteljo in igračami iz zlata. Dečka tudi zlato in biseri niso potolažili. Ko je deček zaspal, ga je povodni mož odnesel na breg, v žepe obleke mu je dal



zlato in bisere. Dečkove vrnitve so se vsi razveselili, družina od takrat tudi ni bila več revna, imeli pa so še nekaj neprecenljivega – drug drugega. Povodni mož je razumel, da obstaja med ljudmi nekaj, česar se ne da kupiti z bogastvom: ljubezen in pripadnost; deček pa se je od takrat naprej še kopal, a vedno le v plitvini, kamor povodni mož ni zahajal.

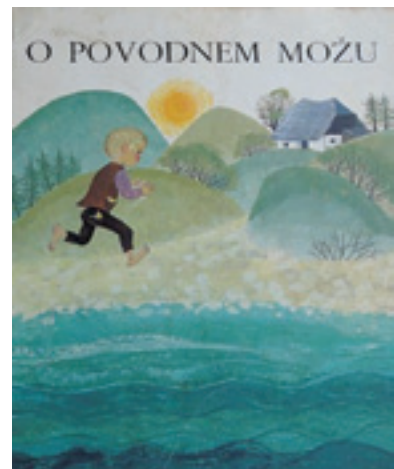
Slikanica je pokončna, ima ilustrirano naslovnico (ponovitev ene od notranjih ilustracij) (Slika 1) in notranjo naslovnico. Oblikovno je slikanica zasnovana tako, da je leva stran sestavljena iz ilustracije, ki zavzame zgornjo polovico strani (vedno ista upodobitev rečne globline, le na koncu slikanice je namesto ilustracije praznina), in besedila pod ilustracijo. Na desni strani je celostranska ilustracija (razen pri upodobitvi gradu v globini reke, ki zavzema le spodnjo polovico strani). Na šestih celostranskih ilustracijah je upodobljen povodni mož z dečkom v globni reke, deček v stekleni sobi, deček v srebrni sobi, deček v zlati sobi, deček v zlati sobi posut z biseri in deček, ki se vrača z biseri in zlatom domov. Na zadnji strani je pod kolofonom ilustracija, ki prikazuje žalostnega povodnega moža. Na hrbtni strani slikanice se ponovi upodobitev podvodnega gradu. Globine reke so upodobljene z odtenki zelene in modre barve. Notranji prostori so bogato ilustrirani (stekleni okraski, draperija, igrače), prevladujejo rožnata, rjava in rumena barva. Zadnja ilustracija prikazuje duh slovenske pokrajine. Ilustracije osvetljujejo besedilo in ga dopolnjujejo.

*Čarobni mlinček ali zakaj je morska voda slana* (2007) je pripovedka, ki jo je po ljudskih motivih priredil Saša Pergar, slikanico je ilustrirala Ana Razpotnik Donati. V pripovedki nastopa neimenovani deček, ki je imel same pozitivne lastnosti, živel je pri slepi babici, ko pa je zmozel, si je takoj poiskal delo na ladji, da bi babici olajšal življenje. Mornarji so ga zbadali zaradi revščine, zato mu je babica dala čarobni mlinček in mu

povedala ukaz za začetek in konec mletja, mlinček je namreč lahko namlel, karkoli si je njegov lastnik zaželel. Deček je še naprej živel skromno, sodelavcem ni izdal skrivnosti o čarobnem mlinčku. Nekega dne mu je kapitan vzel mlinček, od njega je zahteval na kupe denarja in drugih dobrin, nazadnje je naročil mlinčku, naj mu zmelje sol, ker je ni imel pri roki, niti opazil ni, da se ladja v viharju potaplja. Pozabil je tudi, kakšen je ukaz, da bi mlinček prenehal delati, tako je ta mlel in mlel sol, kapitan ga je razbil s kladivom, toda (Pergar 2007, str. 24) »iz vsakega koščka je nastal cel mlinček in vsi so mleli belo sol.« Mornarji so se rešili, ladja s kapitanom in soljo pa se je potopila. Pripovedka ob koncu izraža dejstvo, da je morska voda slana (prav tam, str. 26): »Od takrat mlinčki na dnu morja noč in dan meljejo belo sol. Če boste poskusili morskno vodo, boste ugotovili, da je še danes slana.«

Slikanica pokončnega formata ima ilustrirano naslovnico (Slika 2), ki se nadaljuje na hrbtno stran, identično ilustrirane sprednje in zadnje vezne liste (pogled od zgoraj navzdol na pokrajino ob morju, preko katere leti galeb), manjšo ilustracijo na notranji naslovnici in dvanajst dvostranskih ilustracij. Besedilo je vstavljeno na barvno enovite dele ilustracije. Mlinček na naslovnici in notranji naslovnici je personificiran (ima oči, nos, usta in roke), v notranjih ilustracijah pa ne. Ilustracije bogato dopolnjujejo besedilo s prikazi prostora, književnih likov, ki so v besedilu le omenjeni, ne pa tudi opisani, z različnimi zornimi koti, ki vnašajo v slikanico dinamiko in intraikoničnim besedilom (na škatlah, barčica iz papirja, zemljevid itd.). Duh kraja ilustratorica v zadnji dvostranski ilustraciji ustvari z upodobitvijo zaliva in svetilnika, ki izrazito spominja na Piran.

*Zakaj je polje jezero? Pravljica o skrivnosti Cerkniškega jezera.* (2014) je avtorska pripovedka Saše Pavčeka z ilustracijami Damijana



Vir: Šavli, Andrej, Gošnik-Godec, Ančka (1972). *O povodnem možu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Vir: Pergar, Saša, Razpotnik, Ana (2007). *Čarobni mlinček ali zakaj je morska voda slana*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc.



Vir: Pavček, Saša, Stepančič, Damjan (2014). *Zakaj je polje jezero?* Dob pri DOMžalah: Miš.

Stepančiča. Nekoč je živela deklica, ki je kar naprej jokala, ker je opazila vse krivice, ki so se dogajale okrog nje. Oče in mati sta ji ves čas govorila, naj neha jokati, ker je nihče ne bo maral, ona pa je materi pojasnila (Pavček 2014, str. 10): »Mama, mene vse boli. Boli me zaradi tega hudega sveta.« Nekega dne se je pri njih ustavila potovka, ko je izvedela, da deklica joče zaradi krivičnega sveta, ji je začela pripovedovati pravljice (prav tam, str. 12): »Oj, to pa razumem, deklica. Toda ta svet ni edini svet, ti mila dušica! Vse se lahko še spremeni, če človek hoče, če si res želi. Sedi k meni, pa ti povem eno krasno pravljico, pa še eno, pa še zgodbo za povrh! Boš videla: pravljичni svet je lep, na njem pravica zmeraj zmaga, se krivica poravna. Poslušaj, pa ne boš več žalostna.« Potovka je deklici pripovedovala vesele zgodbe, preden pa je odšla, ji je povedala zgodbo o fantu, ki so ga hudobni ljudje pregnali, ker so trdili, da jim jemlje sonce. Ko so ga spodili v dolino, je gora žalovala za njim, zato se je spustila gosta megla. Ljudje so zahtevali od fanta, naj jim vrne sonce, on pa jim je pojasnil, da nima sonca on, temveč planina. Pogodili so se, da se lahko vrne v goro, kadar bo začutil domotožje. Svoj dom si je našel v blatnem potoku. Ko je potovka nehala pripovedovati, je postala deklica spet žalostna, saj ni zmagala pravica, zgodba ni imela srečnega pravljичnega konca. Potovka je deklici naročila, naj pripoveduje ljudem pravljice, ki jih ji je bila povedala, a je niso poslušali, deklica je zato spet začela jokati. Njene solze so bile velike, šla je na polje, da doma ne bi povzročila povodnji. Tako je nastalo jezero: veliko in globoko. Spoznala je pregnanega fanta, njegov potok in njeno jezero sta se združila, skupaj sta bila srečna. Očetu in mami je hodila pripovedovat zgodbe, tako sta imela vsaj nekaj mesecev na leto njen glas (prav tam, str. 39–40): »Vesta, s tistim fantom, o katerem nista marala slišati niti besede, sva se našla, prav tu sredi jezera. Ko je bilo tu ravno polje, je odšel iz blatnega potoka h gori na obisk, zato je sijalo sonce, zato sem vama imela čas pripovedovati stare potovkine pravljice. /.../ Zdaj ne utegnem, zdaj ne, na pómľad pridem, ko gre prelepi jezernik na goro, ko gre sonce spet lovit, takrat pridem spet kot glas. Ne jaz, samo moj glas!«

Ilustrator je v svoji prepoznavni likovni govorici (značilna barvna paleta, barvne in črtne ploskve, različni zorni koti, risba s svinčnikom itd.) dopolnil besedilo, poudaril domišljjski svet pripovedke in poustvaril duh kraškega polja. Naslovnica (Slika 3) je bogato ilustrirana in se nadaljuje na hrbtno stran slikanice, vezni listi so kolorirani in identični (spominjajo na gladino jezera). Postavitev ilustracije na notranji naslovnici se oblikovno in vsebinsko navezuje na naslovnico, saj ilustrator približa pogled na očeta in mater, ki zreta na jezero. Notranje ilustracije zavzemajo različne dele strani (nekatero so dvostranske, enostranske ali manjše) in se z neposlikanimi deli povezujejo v oblikovno celoto. Dinamika je ustvarjena z različnimi zornimi koti in fokusom.

## Sklep

Ljudsko slovstvo je del kulturne dediščine, hkrati pa so v njem omenjena mitološka bitja, ki so značilna za naše kraje. Eden najbolj razširjenih likov je povodni mož, ki živi v rekah (v tekočih vodah). Podobno vlogo – po zunanosti in po lastnostih – imajo še jezernik (živi v jezeru, torej mirni vodi), vodovnik (živi v brzicah, torej v hitro tekoči vodi) in gestrin (živi v vodnih vrtincih). Povodni možje, kar je videti tudi v izbranih slikanicah, so zeleni, imajo luske, obrasli so z mahom ipd. Ugrabljajo predvsem otroke in dekleta, če se ti preveč približajo vodi; v izbrani pripovedki o Cerkniskem jezeru pa ima jezernik bistveno bolj prijazen značaj, prijateljuje z goro in s soncem in nadvse ima rad deklico, ki razume hudobijo tega sveta.

Izbrane slikanice se med seboj razlikujejo glede na odnos med besedilom in ilustracijo. V slikanici *O povodnem možu* ilustracije slikovno dopolnijo besedilo pri prikazovanju prostora, literarnih likov in predmetne stvarnosti (npr. videz povodnega moža, notranjost gradu, igrače na mizi). V slikanici *Čarobni mlinček* ilustracije prinesejo več informacij in je odnos med besedilom ter ilustracijami bolj dopolnjujoč. To je razvidno v upodobitvah prostorov, ki sploh niso omenjeni (npr. v prvi dvostranski ilustraciji besedilo pove, da je deček živel s slepo babico, ilustracija pokaže dečka z ovčami, hišo na hribu in obmorsko pokrajino, ki se razteza za hribom). V ilustracijah zasledimo književne like, ki jih besedilo ne omenja. Npr. v drugi dvostranski ilustraciji v besedilu piše, da dobi deček službo na ladji. Ilustracija prikazuje dečka s culo pred ladjo, ter še dve moški figuri s potovalkama, od katerih eden posmehljivo s palcem kaže na dečkovo culo. Posebej izstopa galeb, ki ga zasledimo na veznih listih in v notranjih ilustracijah in poudarja dinamiko ter gibanje proti desni, torej naprej v zgodbo. Njegovo gibanje je poudarjeno s črtkanimi črtami (na veznih listih in v drugi dvostranski ilustraciji). Zasledimo ga še v sedmi in dvanajsti dvostranski ilustraciji (v slednji konča svoj let, sedi na ulični svetilki in je obrnjen v levo). V slikanici *Zakaj je polje jezero?* je odnos med ilustracijami in besedilom še bolj kompleksen, zato zahteva slikanica podrobno branje in natančno opazovanje. Slednje je le izhodišče, ki mu sledi opisovanje ilustracij, analiziranje in interpretiranje. Npr. v besedilu beremo, da je deklica jokala tako močno, da je nastalo jezero. Ilustracije prikažejo jezero, v katerem vidimo obraze, noge, kačo, ribo s človeškim obrazom, del nenavadnega bitja s krili itd. Fantazijski elementi (npr. upodobitev deklice na pragu kot ptice s človeško glavo, kar je v mitologiji hibrid – torej mitološko bitje, ki je sestavljeno iz delov človeškega in živalskega telesa) ustvarjajo posebno vzdušje pripovedke in spodbujajo željo po odkrivanju pomena, ki ga skupaj ustvarjata besedilo in ilustracija.

Vse tri slikanice se med seboj razlikujejo po načinu likovnega izražanja in v odnosu med ilustracijo in

besedilom, hkrati pa vsaka na svoj izviren način podaja duha upodobljenega kraja in časa. Slikanice so običajno namenjene mlajšim bralcem, zato lahko otrokom približajo pokrajino kot del naravne kulturne dediščine na prijeten in nevsiljiv način ter tako pomembno vplivajo na oblikovanje identitete posameznika.



#### Viri:

Pavček, S. (2014). *Zakaj je polje jezera? Pravljica o skrivnosti Cerkniškega jezera*. Dob pri Domžalah: Miš.

Pergar, S. (2007). *Čarobni mlinček ali zakaj je morska voda slana*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc (Zbirka Iz zibelke).

Šavli, A. (1972). *O povodnem možu*. Ilustrirala Ančka Gošnik Godec. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).

#### Literatura:

Haramija, D. (2011). *Mariborske vedute*. Maribor: Založba Pivec.

Haramija, D., Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Nodelman, P. (1996). *The Pleasures of Children's Literature* (Second Edition). Longman Publishers USA.

*Priporočilo evropskega parlamenta in sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje* (2006/962/es). Dostop na: <http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Priporocilo.pdf> (23. 12. 2017).

Stanonik, M. (2006). *Procesualnost slovsstvene folklore*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Šmitek, Z. (2007). *Videnja pokrajine: naravni in namišljeni prostori v slovenskem ljudskem izročilu*. Radovljica: Didakta (Zbirka Zakladnica slovenskih pripovedi).

## Iz digitalne bralnice ZRSŠ

[www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica](http://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica)

V digitalni bralnici lahko prelistate najrazličnejše strokovne publikacije: monografije in priročnike, ter druge publikacije, ki so izšle na Zavodu RS za šolstvo in so vam BREZPLAČNO dosegljive tudi v PDF obliki.





**Prof. dr. Igor Saksida,**  
Pedagoška fakulteta,  
Univerza v Ljubljani,  
Univerza na Primorskem

# Procesnost vrednotenja pisnih izdelkov na tekmovanju učencev za Cankarjevo priznanje v 1. triletju

POVZETEK: Članek uvodoma predstavlja namen **tekmovanja iz slovenščine za Cankarjevo priznanje**, ki je predvsem možnost individualizacije in diferenciacije pri pouku slovenščine, saj povezuje motivacijske dejavnike in razvijanje bralno-pisnih strategij, namenjeno pa je učencem, ki imajo bolj razvito bralno zmožnost. V nadaljevanju pojasnjuje razloge za to, da priznanje za udeležbo prejmejo vsi tekmovalci v skupini **Mehurčki**, ter procesnost priprave na tekmovanje in vrednotenja pisnih izdelkov tekmovalcev. Za kakovostno ocenjevanje pisnih izdelkov po enotnih merilih so bistvene: uravnoveženost celostne in razčlenjene ocene, obvladljivost meril za vrednotenje ter presojanje povezave zapisa z bralno nalogo. Osrednji del članka je namenjen prikazu procesnosti ob dramskem besedilu Bine Štampe Žmavc **O kuri, ki je izmaknila pesem**: očrtu vsebinskih in slogovnih prvin, na katere je treba biti pozoren pri bralnem dogodku in jih zajemajo bralne naloge, sledi analiza osmih preizkusov drugošolcev ter celostno in kriterijsko analitično ocenjevanje enega od njih. V zaključku so poudarjena priporočila za delo z besedili v prihodnje.

**Ključne besede:** Cankarjevo tekmovanje, bralna zmožnost, celostna in razčlenjena ocena

## The Process of Written Products' Evaluation at the Pupil Competition for the Cankar Award in the First Three Years of Primary School

**Abstract:** In its introduction the article describes the purpose of the Slovene language *competition for the Cankar award*, which is largely perceived as a means for individualization and differentiation in Slovene lessons, as it interlinks motivational factors and the development of reading and writing strategies, and is intended for pupils whose reading capability is better developed. It goes on explaining why all competitors in the *Mehurčki* (i.e., *Bubbles*) group receive an award, and describes the preparations for the competition and the evaluation of competitors' written products. In order to preserve the same quality of evaluation under common criteria, the following should be observed:

the balance of final and criteria-referenced evaluation, the scalability of evaluation criteria, and the assessment of whether the written product reflects the reading assignment. In the main part of the article, the process itself is demonstrated on an example, i.e. a play *O kuri, ki je izmaknila pesem* (A hen who snatched away the song) written by Bina Štampe Žmavc: the outline of context and style elements one should focus on during reading and which are incorporated in the reading assignments, followed by the analysis of eight second-grade tests with a holistic and criterion-referenced analytic evaluation of one of the written products. In its conclusion, the article sets out recommendations for future work with texts.

**Keywords:** learning, teaching, communication, classroom interaction, formative assessment

## Namen tekmovanja, možnost individualizacije in diferenciacije pri pouku slovenščine

*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje* v drugem členu opredeljuje temeljne cilje tekmovanja. Za tekmovalno skupino *Mehurčki* so ključni predvsem motivacijski cilji, tj. »širjenje in poglobljanje znanja slovenščine, popularizacija slovenščine oz. spodbujanje branja leposlovja« ter »odkrivanje za slovenščino nadarjenih učencev in dijakov« (prav tam: 1). Pojem znanje je v tem okviru nujno pojmovati čim širše, saj ne gre le za učenje podatkov o književnosti, ampak najprej in predvsem za razvijanje bralne in pisne zmožnosti učenk in učencev prvega triletja v povezavi z bralno motivacijo. Besedno zvezo »nadarjeni učenci« je prav tako treba razumeti širše: tekmovanje je namenjeno otrokom, ki so po svoji bralni zmožnosti boljši od sošolk in sošolcev, ki torej že v prvem razredu po zmožnostih odstopajo navzgor – po raziskavah, tudi najnovejših (Grdadolnik, 2016), je takih učencev v prvem razredu kar tretjina: »Bistvenih razlik med spoloma ni. Vsi bralci so pojasnili, da so se brati naučili pred začetkom formalnega šolanja in da je bilo njihovo domače okolje v predšolskem obdobju bralno spodbudno.« (prav tam: 131.) Zagotavljanje bralno spodbudnega okolja (npr. z bralnimi kotički) pa za opismenjene otroke brez dvoma ni dovolj; če morajo prvošolci, ki že berejo, »počakati ostale sošolce, da jih v branju dohitijo in šele nato so tudi oni spodbujeni k nadaljnjemu razvoju bralne pismenosti« (prav tam: 133), njihova bralna zmožnost zagotovo ne napreduje. Učenci, ki ob vstopu v prvi razred že berejo, naj dobijo že na začetku ustrezne bralne naloge pri vseh predmetih. V času, ko večina učencev spoznava črke, zmožnejši učenci razvijajo tehniko branja oziroma rešujejo zahtevnejše naloge bralnega razumevanja. Zato je *Cankarjevo tekmovanje* pomembna možnost za izvajanje individualizacije in diferenciacije pri razvijanju bralne zmožnosti – namenjeno je tekmovalcem z bolj razvito bralno-pisalnno zmožnostjo, ne pa kar vsem

učenkam in učencem. Šolam, mentorjem in staršem je zato smiselno priporočiti, da pri izbiri učenk in učencev, ki se udeležujejo *Cankarjevega tekmovanja*, poleg motivacijskih dejavnikov upoštevajo tudi dejstvo, da je tekmovanje zahtevno – in da je namenjeno predvsem otrokom, ki imajo bolj razvito bralno zmožnost. Tekmovanje ni projekt za spodbujanje prostočasnega branja, ampak je izziv za (naj)boljše mlade bralke in bralce, ki imajo poleg izrazitega interesa za branje bolj razvito tudi bralno zmožnost, predvsem zmožnost razpravljanja ter (analitičnega) pisanja o prebranem: v prvem triletju to pomeni predvsem zmožnost razumevanja ravnanj književnih oseb v povezavi z njihovimi lastnostmi, zmožnost povezovanja oseb in razvijanja zgodbe ter osebnega vrednotenja sporočilnosti prebranega, ki se izraža predvsem v povezovanju bralčevega in književnega sveta. Ne glede na to, da je motivacijski vidik tudi pri tekmovanju pomemben, ne kaže spodbujati vzorca »*Cankarjevo tekmovanje za vse učence v razredu*«, in sicer predvsem zato, ker bi morebiten neuspeh na manj zmožne med njimi lahko negativno vplival tudi na njihovo bralno motivacijo. Na drugi strani pa bi bilo prav tako nesmiselno izvajati kakršne koli oblike selekcije mladih bralk in bralcev s predhodnimi preizkusi, da bi se na podlagi rezultatov lahko udeležili tekmovanja. Poudariti je treba, da je odločitev za udeležbo na tekmovanju najprej in predvsem tekmovalčeva, kar pa ne pomeni, da se mora učitelj izogibati vlogi mentorja branja, ki poleg vseh drugih nalog zajema tudi oblikovanje povratnih informacij učencu o njegovih zmožnostih učenja in dosežkih, zato da bi se tako oblikovala čim bolj realna učenčeva samopodoba: »Preveč optimistično ali pesimistično prepričanje o lastnih zmožnostih lahko namreč učno motivacijo kratkoročno ali dolgoročno oslabi. Na primer, pretirano pozitiven pogled na lastne učne zmožnosti ovira menjavo učnih strategij pri neuspehu, nerealnost zaznave pa vpliva tudi na učenčovo izbiro znanju in dejanskim sposobnostim neprimernih nalog, težavnostnih skupin pri nivojskem pouku in podobno.« (Juriševič, 2012: 39.)

Očrtana problematika tudi dovolj jasno odgovarja na dilemo, kdo naj prejme priznanje v tekmovalni skupini *Mehurčki*. Pravilnik (str. 2) določa, da prejmejo priznanje vsi tekmovalci; seveda bi bilo možno nagraditi, tako kot kasneje, tudi v tej skupini le najboljše, a vprašanje nagrajevanja tekmovalcev v tej skupini ni ne preprosto ne črno-belo; odločiti se je treba po tehtnem premisleku, pri tem pa izhajati iz naslednjega:

- *Mehurčki* so priprava na *Cankarjevo tekmovanje*; njihov glavni namen je motivacija otrok z bolj razvitiimi jezikovnimi zmožnostmi za samostojno pisanje o prebranih knjigah.
- Mentorji na šoli samostojno presodijo, kateri prvo-, drugo- in tretješolci so zmožni zahtevnega branja in pisanja – in te povabijo na tekmovanje, z njimi berejo, se o prebranem pogovarjajo in jim dajejo zanimive bralne naloge. *Cankarjevo tekmovanje* ni

bralna značka, zato ni smiselno, da se ga udeležijo vsi otroci; zahteva dodatne priprave in tudi veliko samostojnega dela, kar upravičuje, da za ta dodaten trud pri pripravi prejmejo priznanje vsi tekmovalci.

- To, da tekmovalci ne dobijo bronastih priznanj, šoli ne preprečuje, da sama ne nagradi najboljših (npr. na sklepni prireditvi).

## Procesnost priprave na tekmovanje in procesnost vrednotenja pisnih izdelkov

Učni načrt za slovenščino cilje in standarde znanja podrobno opredeljuje za vse štiri temeljne sporazumevalne dejavnosti, bistvena novost učnega načrta je njihova procesnost – v ospredju so funkcionalni cilji, v povezavi s književnostjo predvsem razvijanje raznovrstnih sestavin bralne zmožnosti ter temeljne in višje taksonomske ravni bralnih strategij v povezavi s književnim znanjem.

Procesnost je v zvezi s preverjanjem in ocenjevanje znanja razumeti še širše. Ne gre le za premik od znanja (poznavanja) k višjim taksonomskim ravnam, ampak tudi za procesnost priprave in izvedbe ocenjevanja znanja, kar pomeni, da je proces tudi učenje ocenjevanja po kriterijih: ocenjevanje se iz leta v leto izboljšuje na podlagi izkušenj učiteljev, ki ocenjujejo besedila tekmovalcev. Nesmiselno je pričakovati, da bi mentorji že prvo leto v celoti poznali vse dejavnike, ki vplivajo na učenčev dosežek, da bi torej lahko že kar na začetku preverjanja oz. ocenjevanja po skupnih merilih izvedli najbolj optimalne priprave na tekmovanje ter v celoti oblikovali povsem zanesljiv prenos meril v ocenjevanje tekmovalnih nalog. Vse to je namreč – tako kot sleherno učenje po sodobnih pojmovanjih – del njihovega procesnega učenja, kakovostno ocenjevanje pa posledica večletnega sodelovanja v procesu preverjanja znanja in timskega dela. Zgolj zapis še tako podrobnih kriterijev in ravni dosežkov brez analize konkretnih zgledov v skupini in učenja ob njih torej nikakor ni dovolj. Tako je med nalogami komisije, ki vodi tekmovanje v prvem VIO (pravilnik, 11. člen), brez dvoma tudi poenotenje ocenjevalnega postopka na podlagi ocenjevalnih meril: seznanitev ocenjevalcev z njimi, razprava o morebitnih dilemah in sprejemanje skupnih odločitev v primerih, ko so razhajanja med ocenjevalci večja – nič drugače ne ravna tudi državna komisija, ko vrednoti besedila na državnem tekmovanju.

Tretja, še širša možnost razumevanja procesnosti v zvezi s preverjanjem in ocenjevanjem znanja, je procesnost priprave nalog v okviru priprav na tekmovanje in samih preizkusov bralne zmožnosti. Če naj se *Cankarjevo tekmovanje* ne sprevrže v šablono, ki je povsem predvidljiva, je nujno, da tako pristojna komisija kot mentorji tekmovanja pripravljajo raznovrstne naloge ter preizkuse, ki so med seboj zahtevnostno sicer primerljivi, po strukturi in tipu nalog pa nikakor ne identični. Raznolikost besedil in

nalog zagotavlja, da bodo tekmovalne naloge zares preverjale književno in jezikovno zmožnost, ne pa naučenega podatkovnega znanja. Ob tem velja poudariti, da doseženo število točk na tekmovanju samo po sebi ne more biti merilo za uspeh, celo ne za primerjavo med posameznimi izvedbami tekmovanja – če je podlaga za tekmovanje zahtevno besedilo in temu sledijo tudi zahtevne bralne naloge, je verjetno, da bodo dosežki (po številu točk) morda nekoliko nižji; a kakovosti odzivov tekmovalcev oz. njihovih dosežkov ne gre meriti le po doseženem povprečnem številu točk, ampak predvsem po doseženi stopnji pismenosti (razumevanju problema, osebnem odzivu in smiselni uporabi znanja), ki jo merijo naloge posameznega tekmovalnega preizkusa: »Število točk, ki jih učenec doseže pri preizkusu znanja, je t.i. surovi rezultat. Na podlagi takega rezultata pa ni mogoče sklepati, kakšen uspeh je učenec dosegel. Npr. učenec je pri preizkusu s 50 možnimi točkami dosegel 22 točk. Kakšen je ta rezultat, dober ali slab? Odgovor na to vprašanje nam dajejo norme, ki jih imajo nekateri testi znanja.« (Žagar, 2002: 19.)

Za kakovostno ocenjevanje pisnih izdelkov po enotnih merilih je bistveno naslednje:

- **uravnoteženost celostne in razčlenjene ocene:** celostna ocena je splošni vtis, ki ga dobi ocenjevalec, ko prebere besedilo v celoti in ga primerja z ostalimi – izkušeni ocenjevalci že na podlagi celostne ocene celo brez kriterijskega ocenjevanja lahko določijo splošno raven dosežka (npr. (nad/pod)povprečno, izvrstno, pomanjkljivo ...);
- **obvladljivost meril za vrednotenje:** merila ne smejo biti niti presplošna niti prepodrobna – zelo razčlenjena besedila (npr. na točko za posamezno prvino) so »zaprti«, saj za zapis izven predvidenih dosežkov dodatnih točk ni mogoče dodeljevati;
- **presojanje povezave zapisa z bralno nalogo:** zgolj količina besedila pri rešitvah bralnih nalog na Cankarjevem tekmovanju ni ključna, besedilo mora biti povezano z bralno nalogo in posledično z izhodiščnim književnim besedilom; »leporečja« ne nagrajujemo.

## Primer procesnosti ob dramskem besedilu Bine Štampe Žmavc *O kuri, ki je izmaknila pesem*

Dramsko besedilo govori o želji in njeni (navidezni) uresničitvi, o enkratnosti ustvarjanja in o tem, da se pesmica pač ne da »ujeti« in »disciplinirati«. Ob branju obsežne igre, ki pa ni neobvladljiva, saj se veliko besedila ponavlja, bralec doživlja svojevrstno jezikovno pustolovščino, npr. zaznavanje in razumevanje posebnosti govora kure in piščancev, v pogovoru o preoblikovanju in izumljanju

besed, čudenju neizmernim možnostim ustvarjalne rabe slovenščine. To pomeni, da mentor in mladi bralci tudi na podlagi metode tesnega branja, podrobne analize besedila od vrstice do vrstice (Krakar Vogel, Boža, 2014) opazujejo književne osebe, njihov govor, lastnosti, besedne igre (poetesa, pesnica, pesmica), podobo in spreminjanje dogajalnega prostora – ter učinek vsega tega na bralca. Le zakaj uporablja avtorica imena, kot so *Kokodesa*, *Čarodajs* in *Kokoriko*? Kaj so skrivnostne cingljajoče *mobile*? Kaj je *šlager*, ki ga hoče kura? Zakaj bi pesmica raje umrla kot poslala *kokošlager*? Kje vse pesmico išče pesnik – in zakaj jo išče? – Po temeljiti pripravi so učenci pripravljani na tekmovanje; napišejo besedila na podlagi nalog – v tekmovalni skupini *Mehurčki* se še ne pričakuje enovitega zaokroženega besedila, pač pa zaokrožene pisne odgovore na bralne naloge:

- **PREDSTAVI KOKODESO, KI SI JO SPOZNAL(A) V IGRI O KURI, KI JE IZMAKNILA PESEM. KAKO GOVORI IN ZAKAJ? ČESA SI ŽELI?**

- **KAKŠEN PA SE TI ZDI PESNIK?**

Nalogi merita razumevanje lastnosti književnih oseb in zmožnost utemeljevanja ugotovitev o njih. Kokodeso lahko učenec predstavi na podlagi ravnanja (povzame zgodbo), jo označi s ključnimi besedami, nujno mora pojasniti njen govor in pisati o njeni želji. Naloga, ki sprašuje o lastnostih pesnika, je bolj odprta – piše lahko tudi o lastnem videnju vloge pesnika, se do nje opredeljuje ipd.


- **POVABILI SO TE V GLEDALIŠČE, DA BI IGRAL(A) V PREDSTAVI O KURI, KI JE IZMAKNILA PESEM. KATERO VLOGO BI IZBRAL(A) IN ZAKAJ?**

Bistveno je, da učenec ne ponavlja tega, kar je zapisal že prej. Osebni odziv in inovativnost odgovora se meri v izbiri nenavadne osebe, zanimivi in prepričljivi utemeljitvi izbire, lahko tudi v navezavi na doživljanje gledališke predstave (npr. način govora).

Merila za vrednotenje podrobno povzemajo namen in stopnje kakovosti predvidenih zapisov, navajajo primere rešitev in opozarjajo na morebitne spodrslijaje – kot taka so dobra opora za analitično ocenjevanje, ki dopolnjuje celosten pogled na tekmovalčev zapis.

Pregledal sem osem preizkusov drugošolcev, ki so dosegli od 8 do 16 točk; celostna ocena najboljšega in najslabšega tudi brez ocenjevalnih meril pokaže naslednje:

- 1. naloga: najboljši odziv odgovori na nalogo z besedilom v obsegu 34 besed, povzame zgodbo, opredeli način govora, odziv na pesem; doda tudi osebno vrednotenje osebe; najslabši odziv odgovori nanjo v 31 besedah, dvakrat pove, da je Kokodesa kura, omeni opazno značilnost njenega govora (*koko*), omeni željo, a je ne utemelji;
- 2. naloga: najboljši odziv odgovori na nalogo z besedilom v obsegu 42 besed, našteje pet lastnosti pesnika, njegov odnos do pesnika in prijateljev, izrazi svoje mnenje o pesniku; najslabši odziv odgovori nanjo v 13 besedah, pove, da je pesnik žalosten zaradi tega, ker ni pesmice;
- 3. naloga: najboljši odziv odgovori na nalogo z besedilom v obsegu 33 besed, opredeli, zakaj bi izbrala pesmico, našteje šest njenih lastnosti, omeni podrobnost iz zgodbe; najslabši odziv odgovori nanjo v 16 besedah, pove, da bi izbral vlogo pesnika, da bi lahko iskal pesem (skorajda ponovi vsebino iz prejšnje naloge).

Holistična ocena tudi brez kriterijev pokaže na različen format odziva (najboljši je dvakrat obsežnejši: 109 besed – 60 besed), predvsem pa na bistveno podrobnejše razumevanje tako oseb kot zgodbe in jasnejše osebno vrednotenje – pregled ocenjevalnih obrazcev pokaže, da sta bila oba zapisa ocenjena korektno, saj najboljši spis doseže v razumevanju 8 točk, najslabši 3, za spoznanje boljši je prvi spis tudi v osebnem vrednotenju, a upravičeno ne dobi vseh točk, ker je osebni odziv precej splošen. 

KOKODESA JE ZELO JEZNA  
KER NI IZVALILA PESMI NAMESTO  
PISCANCEV. KOKODESA JE BILA  
RAZOCARANA KER ČARODAJSEV  
NASVET NI VALAL. KOKODESA  
SE MI ZDI SEBIČNA KER BI  
IMELA KNJIGO SAMO ZASE.

Razumevanje: lastnost osebe in utemeljitev, 2 t

Razumevanje: lastnost in utemeljitev, 2 t

Osebni odziv: sebičnost in utemeljitev, 2 t

Jezik: napačen zapis.

PESNIK SE MI ZDI ŽALOSTEN

KER JE IZGUBIL PESMICO.

PENIK SE MI ZDI UTRUJEN

KER JE PO MESTU ISKAL

PESMICO, V BOLNIŠNICI.

Razumevanje: lastnost in utemeljitev, 2 t

Razumevanje: lastnost; v utemeljitvi ponovi prejšnje. 1 t

JAZ BI SI IZBRAL ČARODAJSA.

KER NI MORAL VERJET DA

BI KOKODESA RAVA IZVALILA

PESMICO NAMESTO

PIŠČANCEV.

Osebni odziv: izbral je čisto drugo osebo od ostalih, utemeljitev pa ni prepričljiva, ker ponovi del zgodbe. 1 t

Jezik: napačen zapis.

Analitično ocenjevanje (po kriterijih), ki sem ga izvedel ob povprečnem zapisu (dosegel je 12 točk), pokaže naslednje:

Seštevek ocenjevanja po merilih: razumevanje: 5 točk, osebni odziv: 3 točke, jezik 3 ali 4 točke; pisni izdelek so ocenjevalci ocenili korektno, tudi celostna ocena pokaže, da je boljši od slabše ocenjenega (ima več prvin in je bolj inovativen na ravni osebnega odziva), a ne tako podroben kot najboljši.

## Zaključek

Šibek osebni odziv narekuje mentorjem v prihodnje nekaj dodatnih dejavnosti, ki naj bi mlade tekmovalce usmerjale predvsem v izražanje lastnega mnenja o osebah, zgodbi, presenetljivih podrobnostih v jeziku, predvsem pa v povezovanje besedilnega sveta ter miselnega in čustvenega odzivanja bralcev na prebrano: Kako literarno besedilo govori o meni? Kaj mi je v njem všeč in zakaj? Kaj me moti in zakaj? S kom se strinjam in s kom ne – in zakaj? Branje književnega besedila že v prvem triletju brez dvoma zahteva poznavanje književnih oseb in dogajanja, a hkrati tudi povezovanja bralčevega in avtorjevega sveta – samo tako književnost res lahko deluje nagovorno in aktualno.

### Navedenke:

Grdadolnik, Špela, 2016: *Prilagajanje pouka slovenščine učencem prvega razreda, ki že znajo brati*. Magistrsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Juriševič, Mojca, 2012: *Motiviranje učencev v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Kraker Vogel, Boža, 2014: Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*. XVII (3-4), 25–35.

*Pravilnik o tekmovanju iz slovenščine za Cankarjevo priznanje*. Dostopno na: <https://www.zrss.si/zrss/wp-content/uploads/pravilnik-tekmovanje-cankarjevo-2017-18.pdf> (14. 1. 2018).



## Cankarjevo leto

Ker smo stopili v leto kulturne dediščine in Cankarjevo leto (obeležujemo stoletnico njegove smrti), velja opozoriti na slikanico pisatelja Toneta Partljiča *O Ivanu in Ani*, ki jo je ilustriral Anton Buzeti. Slikanica je izšla pri založbi Ajda leta 2013, v zbirki Znameniti Slovenci.

V isti zbirki so izšla še dela o Primožu Trubarju z naslovom *Knjiga, Piskrc in Marela* (2008) Saše Pergarja in Antona Buzetija, o glasbenikih Ipavcih *Hiša glasbe* (2010) Zvezdane Majhen in Mojce Cerjak, o generalu Maistru *Deklica in general* (2011) Toneta Partljiča in Antona Buzetija, o bratih Rusjan *Poleti letim* (2011) Nataše Konc Lorenzutti in Kristine Krhin, o škofu Antonu Martinu Slomšku *Učilnica pod orehi* (2012) Maje Furman in Andreje Gregorič, o Francetu Prešernu *Škrlatne vile napoved* (2016) Toneta Partljiča in Antona Buzetija.

Poljudna biografija, namenjena otrokom, ki predstavlja Ivana Cankarja, ***O Ivanu in Ani*** (2013), je izšla v slikaniški obliki. Ivan Cankar seveda nikoli ni pisal za otroke, zato ne gre mešati njegovih otroških literarnih likov (predvsem v spominski kratki prozi) s poljem otroške književnosti. Ker pa je Ivan Cankar eden osrednjih slovenskih pisateljev, je prav, da učenci zanj vsaj slišijo, saj njegova literarna dela sodijo v kanon slovenskega slovstva. V najširšem smislu torej pomeni, da otroci razumejo Cankarjeva dela kot pomembno nesnovno kulturno dediščino.

Izbrana oseba, Cankar, je v slikanici predstavljen hkrati na dva načina: na lihih straneh je poljudno-strokovna biografija, na sodih pa literarna zgodba, ki se tematsko navezuje na življenjepis izbrane osebe, tretjo plast zgodbe tvorijo ilustracije. V slikanici sta grafični podobi življenjepisa (biografije) in zgodbe različni, tako bralec lažje sledi posameznemu delu besedila. V biografskem delu vsebuje slikanica podatke o Ivanu Cankarju, v ta del slikanice so umeščeni tudi odlomek Cankarjevega pisma Ani Lušinovi, odlomek njenega pisma Cankarju in odlomki pesmi, ki jih je Cankar posvetil Ani. Ilustracije na lihih straneh so črno-bele, izjema so prvi dve in zadnja dvostranska ilustracija, ki se navezujejo na literarni del slikanice. Ilustrator je skozi Cankarjev življenjepis podal ključne dogodke iz njegovega življenja: odhod od doma, materina smrt, spor s Cerkvijo zaradi izida *Erotike* leta 1899, upor zoper oblast, ki se kaže v avtorjevem ustvarjanju prvega desetletja 20. stoletja (npr. v dramati *Hlapci*, *Pohujšanje v dolini šentflorjanski* in v prozi *Martin Kačur*, *Hlapec Jernej*).



Vir: Partljič, T., Buzeti, A. (2013). *O Ivanu in Ani*. Murska Sobota: Ajda, IBO Gomboc

V leposlovnem delu je Partljič zelo čustveno pretresljivo opisal Ivanovo in Anino ljubezen in njuno nikoli izpolnjeno hrepenenje po skupnem življenju. Okvirna pripoved se navezuje na pisatelja Klemna, ki prevaja mladinsko igro *Rdeče in modro v mavrici*, ki se dogaja na Kitajskem, kar Klemen v hipu, ko zagleda resnično mavrico, poveže s Cankarjevimi biografskimi motivi, z njegovo ljubeznijo do Ane Lušinove. Vložena ljubezenska zgodba Ivana in Ane, od tod tudi naslov slikanice, je polna hrepenenja in neizpolnenih želja po skupnem življenju. Ilustracije v literarnem delu slikanice so barvne, ilustrator v prvih dveh upodobi pisatelja Klemna in mavrico. Od tretje ilustracije naprej bralec sledi ljubezenski zgodbi Ivana in Ane: njuno srečanje; Ivanovo branje knjige v parku, ki pa je bilo v bistvu čakanje na to, da bo šla Ana mimo in jo bo spet videl (v ozadju je veduta Ljubljane); pisemce Ani; Ana, ki hrepenče stiska na srce Cankarjevo pismo; veduta praznega mesta; Cankar na Sveti Trojici, kjer je v bližnjem Benediktu iskal Anin grob, ker ni vedel, da je pokopana na Plešivcu; ilustracija osamljenega Cankarja; vhod na pokopališče; zaključna dvostranska ilustracija upodablja Ano in Cankarja, ki se skoraj dotakneta s prsti (a se ne – in ilustrator na tem mestu odlično predstavi hrepenenje s praznino, ki ni dotik), njuni roki tvorita podobo mavrice.

Okvirno pripoved pisatelja Klemna in ljubezensko zgodbo med Cankarjem in Ano povežeta Partljič in Buzeti z mavrico, ki se zdi, kot da sega od Ivanovega do Aninega groba in ju povezuje, kakor mavrica, ki povezuje grobova nesojenih ljubimcev v delu, ki ga pisatelj Klemen ravno prevaja.

# Pedagoška digitalna pismenost

Današnji svet od nas zahteva, da smo ustvarjalni in iščemo vedno nove, drugačne in izvirne rešitve. Družbene spremembe in razvoj tehnologije so nas ponesle v digitalni ocean sodobnega časa, kjer sta ustvarjalnost in enakovredna vključenost v družbo povezani z digitalno pismenostjo. Naloga šole je, da skrbno in odgovorno načrtuje razvijanje temeljnih znanj in spretnosti učencev za sodobne izzive. Digitalna pismenost obsega zmožnost obvladovanja informacij, komuniciranje in sodelovanje, izdelovanje digitalnih vsebin, varnost in reševanje problemov. Ko bodo naši učenci razumeli, kako nas tehnologija lahko podpre, jo bodo znali uporabljati in z njo ustvarjati. Brez tega jih ne moremo enakovredno vključiti v našo družbo. Glede na to, da zaradi hitrih družbenih sprememb ne moremo napovedati, kakšne potrebe se bodo pojavile v prihodnosti, si ne moremo privoščiti, da bi že danes postavili naše otroke v depriviligirani položaj v primerjavi z njihovimi vrstniki v družbi.

Odgovornost slehernega učitelja med nami je, da razvija svoje pedagoške digitalne kompetence. Te razdelimo v štiri velike sklope. V prvem sklopu je **Digitalna pedagogika**, ki opredeljuje učiteljev odnos do sodobne tehnologije v učnem procesu ter zmožnost njene uporabe za doseganje boljših učnih dosežkov učencev. Drugi sklop **Uporaba in izdelava digitalnih vsebin** zajema kritično vrednotenje, izbiro in ustvarjanje digitalnih vsebin z upoštevanjem avtorskih pravic in licenc. Tretji sklop **Digitalno komuniciranje in sodelovanje** osvetli sporazumevanje in sodelovanje

s pomočjo sodobne tehnologije preko spletnih skupnosti in izobraževanj. In zadnji, četrti sklop, **Digitalno državljanstvo** izpostavi znanje in veščine za varno spletno vedenje, spoštovanje zasebnosti ter varovanja zdravja in okolja.

Od septembra lani je vsem učiteljem na voljo brezplačno spletno orodje POT OS (pedagogika, obogatena s tehnologijo, orodje za samopreverjanje). Po opravljenem

samopreverjanju izveste, katera so vaša močna in šibka področja uporabe sodobne tehnologije pri vašem pedagoškem delu. Raznoliko podporo pri strokovni rasti za področje kompetenc, ki ga želite izboljšati, vam-med drugimi-nudi tudi portal iEkosistem, ki je namenjen podpori profesionalnega razvoja vzgojiteljev, učiteljev in ravnateljev na področju pedagoških digitalnih kompetenc.



Orodje za samopreverjanje POT OS (<http://mentep-sat-runner.eun.org>)



Portal iEkosistem (<https://www.zrss.si/iekosistem>)





## Razstava

Zgoraj: V pravljicnem mestu  
(avtorji: Tian Hasanović, Filip Buček, Vid Armič)

V sredini: Dežnik  
(avtorji: Zara Valetič, Val Modic)

Spodaj: Skačemo po lužah  
(avtorji: Nikola Mačkić, Zoja Sofija Likar, Lara Šturm)

Slike so prispevali učenci  
2.A razreda Osnovne šole  
Brezovica pri Ljubljani

**Mentorica:**  
Alenka Kavčič





 **Sandra Zvonar,**

Zavod RS za varstvo narave, OE Maribor



 **Polonca Bivšek,**

Osnovna šola Mežica



 **Štefka Kuserbanj,**

Osnovna šola Mežica, Enota vrtec Mežica



 **Mag. Mojca Bedjanič,**

Zavod RS za varstvo narave, OE Maribor



 **Lenka Stermecki,**

Zavod RS za varstvo narave, OE Maribor



 **Janko Plešnik,**

Osnovna šola Mežica

# Čeprav je ni, je povsod: geologija v vzgojno-izobraževalnem sistemu

**POVZETEK:** Geologija je prisotna povsod okoli nas in predstavlja osnovo za razumevanje vseh naravnih procesov. Je osnovna temeljna naravoslovna veda, ki pa je v vzgojno-izobraževalnih programih zastopana razpršeno. Na podlagi analize kurikulumov za vrtce in učnih načrtov predmetov razredne stopnje osnovne šole je ugotovljena prisotnost ciljev in vsebin, vezanih na geologijo. Namen prispevka je na osnovi rezultatov analize pokazati potencialne vključitve vsebin geologije v šolski vsakdan, razbiti mite o zmotnem mišljenju, da je poučevanje geologije težavno ali nepriljubeno za učence, ter spodbuditi zanimanje za učenje in poučevanje vsebin iz geologije. Predstavljen je nabor obstoječe slovenske literature za otroke in predlog virov, ki bodo v pomoč učiteljem in vzgojiteljem. Na primeru iz Geoparka Karavanke je predstavljena izvedba Geo projektnega dne na temo »Vulkani – Zemlja bruha, na površju se nekaj zakuha«. Na primeru dobre prakse so prikazane možnosti in načini vključevanja vsebin, ki so vezane na geologijo in varstvo geo dediščine skladno s cilji in vsebinami in so tako aktivno vključene v vzgojno-izobraževalne programe.

**Ključne besede:** kurikulum za vrtce, učni načrt, geologija, analiza ciljev in vsebin, Geopark Karavanke

## **Even Though it Cannot Be Seen, it is Everywhere: Geology in the Educational System**

**Abstract:** Geology is all around us and represents the basis for understanding all natural processes. Although being the basic natural science, it is dispersed among several educational programs. The analysis of kindergarten curriculum and subject syllabuses of higher primary school grades revealed that they contain geology-related goals and contents. The purpose of this article is to use the analysis results in order to illustrate the potentials for including geology-related contents in schools on a daily basis, to destroy the myths brought on by wrongful thinking that teaching pupils about geology is difficult or unattractive, and to stimulate the interests for learning about and teaching geology. The article demonstrates a few examples of existing Slovene literature for children and suggests some other resources which could help school-, as

well as kindergarten teachers. It describes the example of Geopark Karavanke which held a volcano-themed Geo-project day titled 'Vulkani – Zemlja bruha, na površju se nekaj zakuha' (Volcanoes – when the Earth gets sick, it cooks up something on its surface). The good-practice example provides several possibilities and methods of actively – and in accordance with teaching goals and contents – including contents, which are related with geology and the preservation of geological heritage, in educational programs.

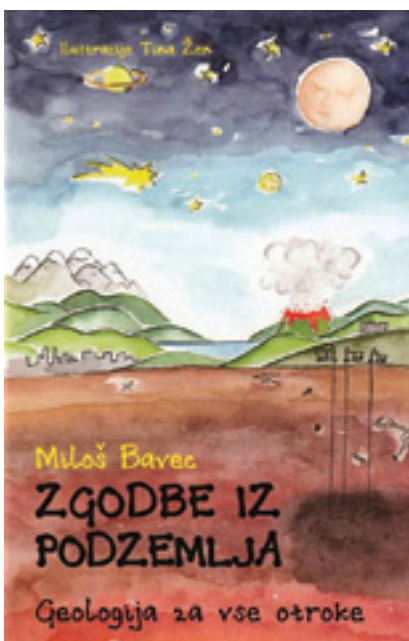
**Keywords:** curriculum, syllabus, geology, goal and content analysis, Geopark Karavanke

## Geologija v literaturi

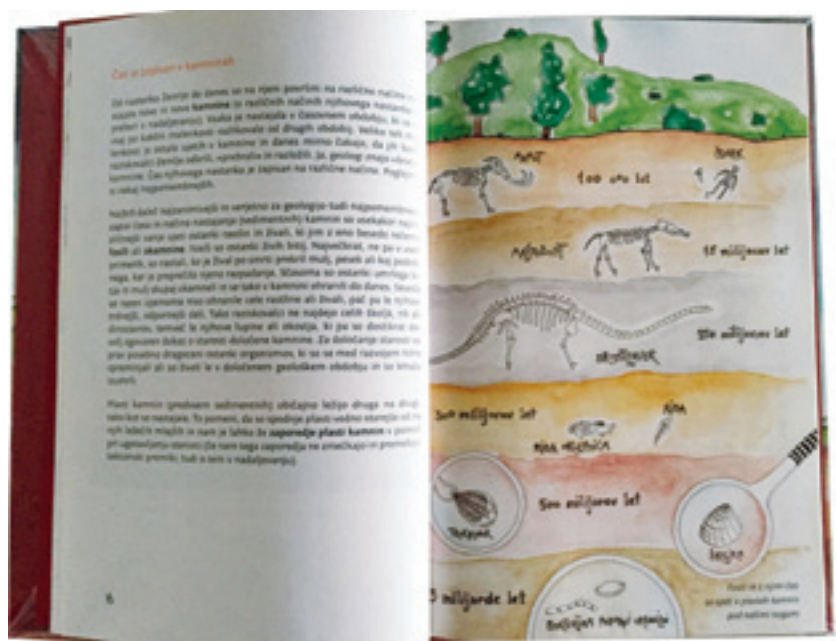
Kako je mogoče, da skoraj vsi otroci v vrtcih poznajo dinosavre, so nad njimi navdušeni, vedo vse o njih, ko pa so starejši, zanimanje za to in vedenje o tem usahne? Kaj je krivo, da radovednost in navdušenje nad svetom pod nami nenadoma izgine? Zakaj je temeljna naravoslovna veda tako zapostavljena? Geologije v šolah kot samostojnega predmeta ni, je pa razdrobljena med mnoge različne predmete in je vsepovsod. S prispevkom želimo pokazati pot, kako priti do nje na zabaven, poučen in nič mučen način. Odgovore pa smo iskali tudi v obstoječi literaturi z vsebinami iz geologije za otroke in vpetostjo geologije v vzgojno-izobraževalnih programih v vrtcu in šoli.

Kaj je geologija? Poenostavljeno bi lahko rekli, da je to veda o Zemlji. Ime geologija izvira iz stare grščine, kjer *gea* pomeni Zemlja, *logos* pa veda. Zemlja je zelo širok pojem – na njej živimo, daje nam zavetje, vodo, hrano, rudnine, energijo ... (Bavec, 2013). Med vede o Zemlji poleg geologije uvrščamo tudi druge naravoslovne vede, ki raziskujejo Zemljo in pojave na njej. Pojem geologija avtorji v *Geološkem terminološkem slovarju* (Pleničar, 2006, str. 88) razložijo kot vedo, ki: »proučuje nastanek, sestavo in razvoj Zemlje«, v *Malem leksikonu geologije* (Gregorač, 1995, str. 89) pa kot vedo: »o nastanku, sestavi in obliki Zemeljske skorje ter procesih, ki se dogajajo v njeni notranjosti in na površju«. Tesno je povezana z ostalimi vedami o Zemlji: mineralogijo, petrologijo, petrografijo, paleontologijo, geofiziko, geokemijo, pedologijo, geografijo, oceanografijo, meteorologijo, klimatologijo in astronomijo.

Po pregledu literature ugotovimo, da so knjige, ki otrokom ponujajo vpogled v svet geologije, v slovenščini žal zelo redke. Med opaznejšimi je knjiga avtorja dr. Miloša Bavca *Zgodbe iz podzemlja s podnaslovom Geologija za vse otroke*. V njej so na zanimiv, razumljiv in poučen način predstavljene osnove geologije – med drugim izvemo, kako in kdaj je nastal planet Zemlja, nastanek in vrste kamnin ter njihovo starost, spoznamo minerale in kristale, zakaj in kako nastajajo potresi in vulkani in kaj je to tektonika plošč. Vsebina je obogatena z barvnimi ilustracijami, ki so privlačne in poučne.



Slika 1: Naslovnica knjige *Zgodbe iz podzemlja* avtorja Miloša Bavca. Vir: [http://preinit.geo-zs.si/geozs/?option=com\\_content&view=article&id=72](http://preinit.geo-zs.si/geozs/?option=com_content&view=article&id=72) (5. 1. 2018.).



Slika 2: Privlačne in poučne ilustracije Tine Žen iz knjige *Zgodbe iz podzemlja*. Vir: <https://otroski.rtvsl.si/bansi/prispevek/4272> (5. 1. 2018.).



Slika 3a–c. Naslovnice zbirke knjižic *Geološki zakladi*, ki jih je ilustriral Samo Jenčič  
(Vir: arhiv Zavoda Republike Slovenije za varstvo narave.)

Privlačna za otroke je tudi knjiga Roberta Šabca *Prigode jamskega škrate Perkmandlca* s podnaslovom *Pripovedka o idrijskem živosrebrovem rudniku*. S prebiranjem legende o škratu Perkmandlcu spoznamo idrijski rudnik in njegovo zgodovino.

Zanimiva in poučna je tudi zbirka knjižic *Geološki zakladi*. Do sedaj so izšle tri publikacije: *Geološki zakladi Krajinskega parka Goričko* avtorice mag. Mojce Bedjanič, *Geološki zakladi Pohorja* avtorjev mag. Mojce Bedjanič, dr. Miha Jerška in mag. Igorja Cotiča ter *Geološki zakladi Geoparka Karavanke* avtorice mag. Mojce Bedjanič in sodelavcev. Celotno zbirko dodatno popestrijo ilustracije Sama Jenčiča, ki niso samo poučne ampak tudi igrive.

Profesorju Florjanu Umku po več neuspešnih poizkusih uspe izumiti časovni stroj. Z njim prepotuje več kot 600 milijonov let v geološko preteklost in na tem potovanju skupaj z njim spoznamo spreminjanje našega planeta. Publikacija *Potovanje skozi čas* avtorice Staše Tome je namenjena predvsem otrokom.

V primerjavi s slovenščino pa je v tujih jezikih knjižic, ki otrokom ponujajo prvi vpogled v to zanimivo vedo, zelo veliko.

Majcen (2003) navaja, da se geologija v slovenskih osnovnih šolah ne poučuje kot samostojni predmet, ampak je tematsko razdeljena v več učnih snovi. Nastalo vrzel skušajo Zavod Republike Slovenije za varstvo narave, Geološki zavod Slovenije, Prirodoslovni muzej Slovenije, Oddelek za geologijo Naravoslovno-tehniške fakultete v Ljubljani, Geopark Karavanke, Geopark Idrija in posamezne institucije vsaj deloma zapolniti ter vsebine iz geologije povezati v zaključeno celoto.

Tudi Novak (2013) z Geološkega zavoda Slovenije ugotavlja in pravi: »Geološke vsebine so zdaj do neprepoznavnosti razpršene po učbenikih različnih predmetov in predstavljene na način, ki učencem ne omogoča povezovanja naravnih pojavov in življenja na Zemlji v razumljive in zaključene celote. Suhoparno učenje imen fosilov in dolgih kemijskih formul mineralov večinoma odvrne od geologije še tiste najbolj navdušene nad dinosavri.«

Težko je verjeti ali sploh pričakovati, da bi se vzgojno-izobraževalni programi spremenili in geologijo vključili v predmetnik kot samostojen predmet. Zato smo mi ubrali drugo pot, ki ni tako radikalna in vsiljiva, vseeno pa z njo lahko dosežemo podobne ali enake rezultate. Z dodatnim izobraževanjem in različnimi delavnicami smo vzgojiteljem in učiteljem pokazali pot, kako vpeljati cilje in vsebine, vezane na geologijo, v učno uro, hkrati pa razblinili strah in negotovost pri njihovem podajanju. Zavedamo se namreč, da ima marsikdo pomanjkljivo znanje na tem področju, česar pa ni nemogoče nadomestiti.

Učiteljem in vzgojiteljem je s področja geologije Slovenije na voljo nekaj novejših temeljnih literatur: *Evolucija*

*Zemlje in geološke značilnosti Slovenije* (Herlec et al., 2009), *Geologija Slovenije* (Bavec et al., 2009), *Mineralna bogastva Slovenije* (Jeršek, 2006) in *70 geoloških zanimivosti Slovenije* (Atanackov et al., 2016).

## Vpetost geologije v vzgojno-izobraževalne programe vrtcev in osnovnih šol

V kurikulumu za vrtce in v učnih načrtih obveznih predmetov na razredni stopnji smo iskali konkretne cilje in vsebine, vezane na geologijo, ter učne cilje in vsebine, v katere bi lahko umestili vsebine iz geologije. Iskali smo jih s pomočjo besednih zvez geologija, kamnine, minerali, rudnine, fosili, zemlja, tla, snovi, voda, jame, kras, relief, okolje ...

»Geološke« cilje smo zatorej definirali kot cilje, ki se navezujejo na geologijo oziroma vsebine iz geologije, ki so neposredno povezane s/z: kamninami, minerali, fosili, tektonskimi ploščami, zgradbo Zemlje, geološkim časom, vulkani. Veliko je učnih ciljev in vsebin, v katere bi prav tako lahko vpletli geologijo – to so vsi cilji in vsebine, ki se nanašajo na preoblikovanje površja, prsti, vode in podobno.

Pri uresničevanju ciljev in vsebin pri vzgojno-izobraževalnem procesu je seveda treba upoštevati vse splošne cilje in didaktična načela. Ker pa smo morali za merljivost rezultatov postaviti metodo, smo analizirali zgolj konkretne cilje kot take, ki se navezujejo na geologijo. Analiza je bila pripomoček, s katerim smo lahko ovrednotili, kako in v kakšnem obsegu se geologija pojavlja pri vzgojno-izobraževalnem procesu. Tako smo dobili občutek, koliko geologije je v učnem procesu in kako bi jo lahko še vključevali.

## Cilji in vsebine, vezani na geologijo v vrtcu

*Kurikulum za vrtce* (Bahovec et al., 1999) vključuje različne dejavnosti, ki so razvrščene na naslednja področja: gibanje, jezik, umetnost, družba, narava in matematika. Konkretnih ciljev, vezanih na geologijo, v tem kurikulumu ni, lahko pa prepoznamo in navežemo že obstoječe cilje z vseh področij, razen s področja jezika, na geologijo. Med zapisanimi cilji po posameznih področjih dejavnosti smo prepoznali nekaj vsebin in dejavnosti, ki bi jih lahko navezali na geologijo. Od 171 vseh navedenih ciljev smo jih 60 prepoznali kot takšnih, v katere bi lahko vključili vsebine in dejavnosti iz geologije. Odločali smo se med cilji, ki vsebujejo besede ali besedne zveze, povezane z vodo, mivko, peskom, preteklostjo, ledom, snegom, glino, ogljem, prstjo, kamninami, snovmi in podobno.

Pretekle izkušnje vključevanja strokovnih sodelavcev Zavoda Republike Slovenije za varstvo narave v delavnice

vrtcev so pokazale, da otroke privlačijo in zanimajo vsebine, ki jih pokriva geologija – dinosavri, fosili, kamnine, vulkani ... In ne samo to, tudi veliko vedo o tej tematiki. Naša želja je, da ta radovednost in iskričnost z leti ne zamre zgolj zaradi nepojavljanja in nedostopnosti vsebin iz geologije v nadaljnjem izobraževalnem sistemu. Kot rdeča nit se medpodročne dejavnosti, kot so moralni razvoj, skrb za zdravje, varnost in prometna vzgoja, lepo prepletajo skozi vsa področja in so del življenja in dela v vrtcu. Nekateri vrtci na enak način prepletajo ekologijo na vseh področjih dela in bivanja. Podobno bi lahko bila geologija prepletena skozi večino dejavnosti, saj pokriva najrazličnejše teme in elemente življenja. Brez geologije ni vode, kamnin, prsti ... brez geologije ni življenja.

## Cilji in vsebine, vezani na geologijo v osnovni šoli

Analizo ciljev in vsebin, vezanih na geologijo, smo izvedli v okviru projekta »Geo projektni dan v Geoparku Karavanke«, v prispevku pa podajamo glavne ugotovitve analize.

Pri predmetniku razredne stopnje osnovne šole smo pod drobnogled vzeli obvezne predmete, pri katerih je največja možnost pojavljanja ciljev in vsebin, vezanih na geologijo. V 1., 2. in 3. razredu je to **Spoznavanje okolja**, v 4. razredu sta to **Družba** ter **Naravoslovje in tehnika**, ki se jima v 5. razredu pridruži še **Gospodinjstvo**.

V Učnem načrtu **Spoznavanje okolja** (Kolar et al., 2011) ni konkretnih ciljev in vsebin, vezanih na geologijo. Od 220 operativnih ciljev smo v 20 prepoznali možnost navezovanja vsebin vezanih na geologijo, kar predstavlja 9 % vseh ciljev. Geologijo lahko vpneemo v vsebine različnih tematskih sklopov, na primer:

- vsebine tematskega sklopa Prostor: Domači kraj, Osnovni geografski pojmi, Domača pokrajina, Slovenija, Evropa, svet, oceani, celine;
- vsebine tematskega sklopa Snovi: Predmet in snov, Lastnosti predmetov in snovi, Trdne snovi (sipke snovi in snovi v kosu), tekočine, Lastnosti snovi, Spreminjanje lastnosti snovi pri pojavih (sušenje, bledenje, preperevanje, raztapljanje, rjavenje, gnitje ipd.), Vplivi na spreminjanje lastnosti snovi;
- vsebine tematskega sklopa Živa bitja: Živa in neživa narava, Okolje in živa bitja, Pogoji za življenje živali, Pogoji za življenje rastlin;
- vsebine tematskega sklopa Promet: Vpliv prometa na okolje;
- vsebine tematskega sklopa Okoljska vzgoja: Onesnaževalci vode, tal, zraka.

V Učnem načrtu **Družba** (Budnar et al., 2011) je med 71 operativnimi cilji le en konkretni cilj vezan na geologijo, ➡

in sicer: »Učenci 4. razreda spoznajo naravne značilnosti domače pokrajine (relief, vode, prst, podnebje, kamnine, tla, rudnine).« Na 6 ciljev pa lahko navežemo vsebine, vezane na geologijo, kar predstavlja okoli 10 % vseh ciljev. Predlagani vsebini 4. razreda iz učnega načrta, ki se lahko navezujejo na geologijo, sta iz vsebinskega sklopa Ljudje v prostoru in času in Ljudje v času: Domači kraj in Domača pokrajina. V 5. Razredu pa je to Slovenija – lega in značilnosti.

V Učnem načrtu **Naravoslovje in tehnika** (Vodopivec et al., 2011) je med 215 operativnimi cilji 43 ciljev, ki se navezujejo na geologijo, to je kar 20 % vseh ciljev. Ti so razdeljeni po učnih temah: Snovi, Sile in gibanje, Pojavi in Živa bitja. Konkretni cilj vezan na geologijo je: »Učenci 4. razreda znajo prikazati, da je bilo nekoč na Zemlji življenje drugačno od današnjega.«

V Učnem načrtu **Gospodinjstvo** (Simčič et al., 2011) za 5. razred med 93 operativnimi cilji ni ciljev ali vsebin, vezanih na geologijo, niti takšnih, na katere bi lahko vsaj navezali vsebine iz geologije. Te se pojavijo v 6. razredu tega predmeta.

Veliko večje možnosti in potencial za implementacijo ciljev in vsebin, vezanih na geologijo, imajo cilji in vsebine učnih načrtov predmetov predmetne stopnje, ki pa za ta prispevek niso relevantni (Zvonar, Rojs in Bedjanič, 2015).

## Karavanke UNESCO Globalni Geopark: »Vulkani – Zemlja bruha, na površju se nekaj zakuha«

V nadaljevanju predstavljamo primer dobre prakse, ki smo ga izvedli v projektu »Geo projektni dan v Geoparku Karavanke« v okviru programa Evropskih skupnosti Vseživljenjsko učenje, akcije Comenius REGIO partnerstva.

Projekt se je izvajal od 1. septembra 2013 do 31. avgusta 2015 in je vključeval sedem projektnih partnerjev iz Slovenije in Avstrije (Občino Mežica, Osnovno šolo in vrtec Mežica, Zavod Republike Slovenije za varstvo narave, Podzemlje Pece, d. o. o., turistični rudnik in muzej, Občino Eisenkappel-Vellach/Železna Kapla-Bela, Volksschule Eisenkappel/Ljudsko šolo Železna Kapla in Obirske jame, d. o. o./Obir Tropfsteinhöhlen GESMBH). Predstavljal je nadgradnjo predhodnega sodelovanja med šolami in vrtci ter navedenimi institucijami na območju Geoparka Karavanke.

Projekt je zasledoval veliko ciljev (čezmejne izkušnje, identifikacija različnih pristopov poučevanja in implementacija dobrih primerov praks, razvoj inovativnih učnih gradiv, izvedba izobraževanja za vključene v



Slika 4: »Smrekovec – ugasli velikan«, interpretacijska točka, namenjena izkustvenemu poučevanju in doživljanju narave v naravi (Foto: M. Bedjanič, arhiv Zavoda Republike Slovenije za varstvo narave)





Slika 5: V INFO centru Geoparka Karavanke – Podzemlje Pece pod sloganom »Zabavno, poučno, nič mučno« potekajo številne delavnice (Foto: L. Stermecki, arhiv Zavoda Republike Slovenije za varstvo narave)

projekt, spodbujanje uporabe tujega jezika, vzpostavitev čezmejne mreže ...). Podrobneje pa predstavljamo samo tiste, ki se navezujejo na implementacijo analize ciljev in vsebin, vezanih na geologijo, v kurikulumu za vrtce in učnih načrtih obveznih predmetov razredne stopnje.

V okviru projektne partnerstva je bilo v šolskem letu 2013/2014 v izvajanje vključenih več kot 600 otrok in učencev Osnovne šole in vrtca Mežica in Ljudske šole ter vrtca Železna Kapla. V samo izvajanje Geo projektne dne »vulkani« pa se je dodatno vključilo še 11 vrtcev in šol.

Projektne aktivnosti so potekale na območju Karavanke UNESCO Globalnega Geoparka, ki je čezmejni geopark med Slovenijo in Avstrijo. Obsega ozemlje 14 občin. Odlikujeta ga čudovita narava in kulturna dediščina, predvsem pa v svetovnem, evropskem in nacionalnem merilu izstopa izjemna geološka dediščina. Cilji geoparkov so med drugim tudi izobraževanje o neponovljivosti geološke dediščine. Geopark Karavanke v INFO centrih ponuja številne izobraževalne delavnice za vzgojitelje in učitelje kot tudi (geo)delavnice za otroke in učence. Geološki fenomeni nudijo izjemne priložnosti za učenje o in v naravi, zato so v ta namen opremljene številne tematske poti in interpretacijske točke, ki z opremo in programi služijo kot t. i. učilnice v naravi.


Zaradi tega smo za temo Geo projektne dni v šolskem letu 2013/2014 izbrali vulkane. Aktivnosti so se izvajale pod naslovom »**Vulkani – Zemlja bruha, na površju se nekaj zakuha**«.

V začetku šolskega leta smo za vzgojiteljice in učiteljice pripravili uvodno delavnico, na kateri smo predstavili navodila in priporočila za izvajanje Geo projektne dni. Povabili smo vulkanologinjo, ki je podrobno predstavila vulkane in njihovo delovanje, sledila je eksperimentalna

delavnica, v kateri so aktivno sodelovale vse udeleženske izobraževanja. Pripravili smo tudi gradivo s praktičnimi primeri in nalogami. Ta so dostopna na spletni strani Geoparka Karavanke: <http://www.geopark-karawanken.at/slo/o-geoparku/izobraevanje/uni-pripomoki.html>. Način izvajanja predlagane teme in tudi časovna opredelitev je bila nato med šolskim letom prepuščena učiteljicam in vzgojiteljicam. Izkazale so izjemno mero ustvarjalnosti in angažiranosti. V pomladnem času smo izvedli terenski dan, kjer smo spoznali vulkanske kamnine Geoparka Karavanke in na Smrekovcu ostanke nekdanjega podmorskega stratovulkana. Sledila je zaključna prireditev s predstavitvijo rezultatov aktivnosti geoparkovih šol in vrtcev, izvajalke so dobile potrdilo in praktično (geo) nagrado. Poročila, ki so jih vzgojiteljice in učiteljice posredovale smo združili v spletnem Geo novičniku. Dostopni so na spletni povezavi: <http://www.geopark-karawanken.at/slo/o-geoparku/izobraevanje/geo-novnik.html>. Iz poročil je razbrati, kako so vzgojiteljice in učiteljice uspele ustvarjalno in inovativno vključevati ter povezovati vsebine, vezane na geologijo, v vzgojno-izobraževalni proces. V sami izvedbi so nadgradile cilje, jih vpletle v vsa delovna področja, medpredmetno povezovala, tudi medgeneracijsko, pri tem pa kljub zavedanju, da je snov zahtevna, dosegle motivacijo tako otrok kot tudi njih samih. Preko otrok pa so uspele doseči tudi starše. Za podkrepitev navedenega v nadaljevanju podajamo le nekaj primerov oziroma izsekov iz Geo novičnika na temo vulkani.

Za vzgojiteljice in učiteljice je bila predlagana tema velik izziv, ki pa so ga uspešno izvedle. V vrtcu v Mežici so likovno ustvarjali, naredili vulkan, izdelali labirint lave, plesali vulkanski ples, se igrali vulkanski spomin, obiskali Vulkanijo in svoje znanje delili z otroki vrtca iz Železne Kaple. V aktivnosti so vključile tudi starše. Simona Jekovec in Lidija Nograšek iz enote Storžek, vrtca iz Preddvor sta zapisali: »Otroci in starši so bili navdušeni nad našimi kotički. Vsi skupaj smo se prelevili v mlade nadobudneže in neizmerno uživali.«

Na Osnovni šoli Črna na Koroškem so vsebine geologije (vulkanov) izvajali skozi celo šolsko leto skozi različne dejavnosti. Pripravili so tehniški dan, kjer so izvedli pohod in v t. i. učilnici v naravi izvedli delavnice po skupinah. Pustne povorke so se udeležili našemljeni v vulkane, ki so jih sami izdelali. Na pesniški delavnici so spesnili pesem o vulkanu, pripravili razstavo likovnih del, ki so nastali pri likovnem pouku in krožku. Izvedli so planinski pohod na »Smrekovski vulkan« in obiskali doživljajski park Vulkanijo. Komentarji četrtošolcev Osnovne šole Mežica »To je bil moj najljubši pouk.«, »Najbolj všeč mi je bilo, ko smo delali vulkane, ki so izbruhnili.«, »Dan je bil zabaven!«, povedo, da je vključevanje vsebin geologije zanimivo.

Veliko aktivnosti je potekalo na prostem, otroci so veliko časa prebili v naravi in za konec še besede učiteljice 



CŠOD-ja Metke Rožen: »In ob koncu vsakega našega dne v naravi odhajamo v dom veseli, da smo izkušnje, znanje in doživetja, ki smo jih mi kot otroci dobili mimogrede med igro, omogočili otrokom današnjega časa. Že res, da kdaj kdo od njih (op. otrok) vpraša koliko je ura, nikoli pa se mi še ni zgodilo, da bi kdo v gozdu pogrešal telefon, tablico ali računalnik.«

## Sklep

Geologija je temeljna veda, podlaga za vse druge naravoslovne predmete. Rezultati analize kurikulumov za vrtce in učnih načrtov predmetov razredne stopnje osnovne

šole kažejo, da so vsebine geologije razpršene po učbenikih različnih predmetov in pogosto predstavljene na način, ki ne omogočajo povezovanja naravnih pojavov in življenja na Zemlji v razumljive in zaključene celote. Vzgojitelji in učitelji ter tudi otroci in učenci imajo na voljo nekaj osnovne literature na temo geologije v slovenskem jeziku. Ta jim je lahko v pomoč pri poznavanju in povezovanju vsebin geologije v celoto.

Primer dobre prakse sta knjižici *Programi za vrtce in šole ter otroške skupine Zabavno, poučno, nič mučno – Geopark Karavanke*, avtorja Christiana Varcha in sodelavcev in *Učni pripomoček Zabavno, poučno, nič mučno –*

### PRIMER GRADIVA ZA UČENCE 1. IN 2. TRIADE OSNOVNE ŠOLE: IZBRUH VULKANA

Vulkan je mesto na Zemljinem površju, kjer izhajajo magma, plini, kosi kamnin in pri tem oblikujejo vulkanski stožec, kaldero ali ploščo.

- **Potrebuješ:** ½ lončka kisa, 2 veliki žlici detergenta, 4 žlice sode bikarbone, nekaj kapljic rdeče tempera barve, stekleničko s tankim vratom, modele hišic, pesek, pladenj.

- **Navodilo:** Sodo bikarbono daj v stekleničko in dodaj detergent za pomivanje posode. Stekleničko postavi na pladenj in okoli nje nasuj pesek (vulkanski stožec). Okoli vulkana ob vznožju postavi modele hišic (naselje ob vznožju vulkana). V lončku zmešaj tempera barvo s kisom in vlij v stekleničko (magnatsko ognjišče). Nastal bo izbruh vulkana!



- **Razlaga:** Vulkani seveda niso iz sode in kisa, način delovanja pa je podoben. Zaradi visokega pritiska magma ob razpokah v Zemljini skorji sili proti površju in se nato na površju izlije kot lava. Pri tem lahko izbruha velike količine pare, plinov in kosov kamnin. In kaj se pri tem zgodi z naselji, ki so ob vznožju vulkana?

- **Namen:** učenci s pomočjo eksperimenta predstavijo delovanje vulkana in posledice njegovega delovanja.

Slika 6: »Vulkanski izbruh« (Ilustracija: S. Jenčič).

### PRIMER GRADIVA ZA VRTČEVSKO OTROKE: VULKANSKA PIHANKA

- **Potrebuješ:** trši papir, pesek, tempera barve, lepilo, slamico, lonček, čopič.
- **Navodilo:** V lončku zmešaj pesek, lepilo, vodo in temne tempera barve. Z dobljeno maso premaži papir. S pomočjo slamice in pihanja vanjo nanesi barvo (rdečo, oranžno, rumeno) na površje tako, da boš na njem ustvaril raznolike sledi lave.
- **Namen:** otroci s pomočjo eksperimenta spoznajo delovanje vulkana in izbruhe lave.



Slika 5: »Smrekovec – ugasli velikan« (Foto: M. Bedjanič, arhiv Zavoda Republike Slovenije za varstvo narave)

*Geopark Karavanke* avtorice mag. Mojce Bedjanič in sodelavcev. Aktivnosti Geo projektnih dni v Geoparku Karavanke se nadaljujejo, tudi po »uradnem« zaključku projekta. S projektnimi aktivnostmi smo pridobili nove glasnike geologije in varstva geoloških posebnosti. Skupaj z učitelji in vzgojitelji ustvarjamo nove in zanimive vsebine in programe. V tem projektu nam je uspelo s skupnim delovanjem ter predvsem z lastno angažiranostjo učiteljic in vzgojiteljic vsebine geologije aktivno vključiti v vzgojno-izobraževalne programe. Z aktivnostmi in delom bomo tudi v prihodnje nadaljevali ter poskušali navdušiti in pridobiti še več vzgojiteljev in učiteljev, ki bodo implementirali vsebine geologije v učno-vzgojni proces v skladu z obstoječim kurikulumom za vrtnice in učnimi načrti za osnovno šolo.



**Viri in literatura:**

Atanackov, J. et al. (2016). *70 geoloških zanimivosti Slovenije*. Ljubljana: Geološki zavod Slovenije.

Bahovec, E. et al. (1999). *Kurikulum za vrtnice*. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje. Pridobljeno 27. 3. 2015 s spletne strani: [http://www.zrss.si/pdf/050711123045\\_vrtci\\_kur.pdf](http://www.zrss.si/pdf/050711123045_vrtci_kur.pdf).

Bavec, M. (2013). *Zgodbe iz podzemlja. Geologija za vse otroke*. Ljubljana: Študentska založba in Geološki zavod Slovenije.

Bavec, M. et al. (2009). *Geologija Slovenije*. Ljubljana: Geološki zavod Slovenije.

Bedjanič, M. (2008). *Geološki zakladi Krajinskega parka Goričko*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za varstvo narave.

Bedjanič, M. et al. (2009). *Geološki zakladi Pohorja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za varstvo narave, Prirodoslovni muzej Slovenije; Preserje: Mineral, d. d.

Bedjanič, M. et al. (2012). *Zabavno, poučno, nič mučno: Geopark Karavanke: učni pripomoček*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za varstvo narave.

Bedjanič, M. et al. (2014). *Geološki zakladi Geoparka Karavanke*. Völkermarkt: LAG Regional Kooperation Unterkärnten.

Budnar, M. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Družba*. [elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 3. 2015 s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_druzba\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_druzba_OS.pdf).

Geopark Karavanke (b. d.). GEO novičnik. Pridobljeno 6. 1. 2018 s spletne strani <http://www.geopark-karawanken.at/slo/o-geoparku/izobraevanje/geo-novnik.html>.

Geopark Karavanke (b. d.). Spletna stran Geoparka Karavanke. Pridobljeno 28. 11. 2016 s spletne strani: <http://www.geopark-karawanken.at/slo/vstopna-stran.html>.

Gregorač, V. et al. (1995). *Mali leksikon geologije*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.

Herlec, U. et al. (2009). *Evolucija Zemlje in geološke značilnosti Slovenije*. Ljubljana: Prirodoslovni muzej Slovenije.

Jeršek, M. (2006). *Mineralna bogastva Slovenije*. Ljubljana: Prirodoslovni muzej Slovenije.

Kolar, M. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja*. [elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 27. 3. 2015 s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_spoznavanje\\_okolja\\_pop.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf).

Majcen, T. (2003). *Geologija v osnovnošolskih programih*. Ljubljana: Geološki zbornik 17: 110-115.

Novak, M. (2013). *Geologija za vse otroke. Prek zgodbe iz podzemlja na zanimiv način do znanja o geologiji*. [elektronski vir]. Delo, 5. 5. 2013. Pridobljeno 19. 1. 2015 s spletne strani: <http://www.delo.si/zgodbe/nedeljskobranje/geologija-za-vse-otroke.html>.

Pleničar, M. et al. (2006). *Geološki terminološki slovar*. Ljubljana: Založba ZRC, ZRC SAZU.

Simič, I. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Gospodinjstvo*. [elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 27. 3. 2015 s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_gospodinjstvo.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_gospodinjstvo.pdf).

Šabec, R. (2013). *Prigode jamskega škrate Perkmandlca. Pripovedka o idrijskem živosrebrovem rudniku*. Trst: Založništvo tržaškega tiska. Idrija: Rudnik živega srebra Idrija, d. o. o.

Tome, S. (2014). *Potovanje skozi čas*. Ljubljana: Prirodoslovni muzej Slovenije.

Varch, C. et al. (2015). *Zabavno, poučno, nič mučno – Geopark Karavanke. Programi za vrtnice in šole ter otroške skupine*. Železna Kapla (Eisenkappel-Vellach): Tržna občina.

Vodopivec, I. et al. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*. [elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Pridobljeno 30. 3. 2015 s spletne strani: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_naravoslovje\\_in\\_tehnika.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf).

Zvonar, S., Rojs, L. in Bedjanič, M. (2015). *Geološki cilji in vsebine v vrtnici in osnovni šoli. Strokovni predlog. Interno gradivo*. Maribor: Zavod RS za varstvo narave, Območna enota Maribor.





**Alenka Kompare,**  
ŠC Srečka Kosovela  
Sežana

## Učimo učence misliti: kako spodbujati razvoj temeljnih miselnih procesov

**POVZETEK:** Razumevanja kot splošnega cilja izobraževanja ni mogoče izgrajevati brez miselnih procesov in veščin. Zato učencev ni pomembno učiti le o čem naj razmišljajo, ampak tudi kako naj razmišljajo, tj. spodbujati moramo izgrajevanje, poglobljanje in uporabo znanja kot tudi razvoj miselnih procesov. Novejši pristopi k poučevanju mišljenja, npr. 'na mišljenju temelječe učenje', izhajajo iz ugotovitev, da je tako kakovost znanja kot kakovost mišljenja učencev največja takrat, ko je razvoj miselnih procesov vključen v izgrajevanje vsebinskih znanj in eksplicitno spodbujan – v učnih okoljih mora postati mišljenje vidno, njegovo spodbujanje znotraj nekega področja (predmeta) pa načrtno in sistematično. Povedano v prispevku ponazorimo s primerom spodbujanja razvoja večšega primerjanja: od ozaveščanja in analize miselnega procesa prek izgradnje sheme miselne strategije in grafičnih organizatorjev do večše uporabe miselnega procesa v novih kontekstih.

**Ključne besede:** spodbujanje razvoja mišljenja, temeljni miselni procesi, metakognicija, grafični organizatorji, učenje večšega primerjanja

### **Teaching Pupils how to Think: Encouraging the Development of Basic Thinking Processes**

**Abstract:** Understanding – the basic educational goal – cannot be built without thinking processes and skills. That is why teaching pupils how to think, i.e. encouraging the building, the deepening, and the usage of knowledge as well as the development of thinking processes, is just as important as teaching them what to think about. Newer approaches to thinking teaching, e.g. 'thinking-based learning', derive from findings that pupils' knowledge quality as well as thinking quality are best when the development of thinking processes is included in the building of content knowledge and is explicitly encouraged – thinking in a learning environment should become visible and should be encouraged in a planned and systematic manner within a certain subject. This article illustrates all that by an example of encouraging the development of skillful comparison: from becoming conscious of a thinking process and analyzing it by building the scheme of thinking strategies and graphic organizers, to a skillful application of the thinking process in new contexts.

**Keywords:** encouraging thinking development, basic thinking processes, metacognition, graphic organizers, learning skillful comparison

## Na mišljenju temelječe učenje

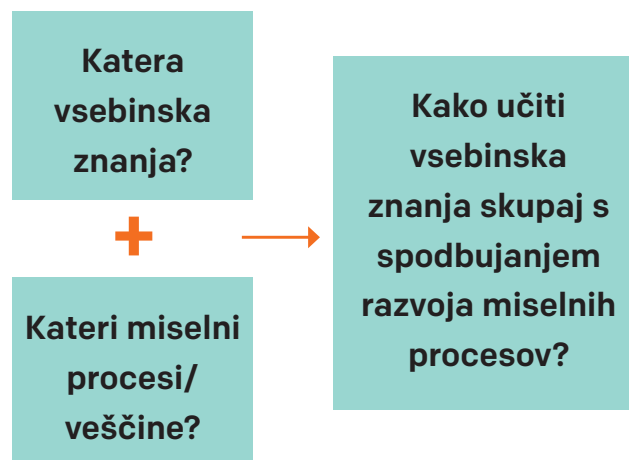
Razumevanja (za razliko od poznavanja in pomnjenja, ko učenec ve, da nekaj obstaja, ne zmore pa konkretne vsebine uporabiti v novi problemski situaciji, jo povezati z drugimi, analizirati vzroke in posledice ipd.) kot splošnega cilja izobraževanja ni mogoče izgrajevati brez miselnih aktivnosti (Rutar Ilc, 2011) oz. brez veččega mišljenja. Prav hotena, sistematična in reflektirana raba miselnih procesov in veščin omogoča širjenje in poglobljanje vsebinskega znanja ter njegovo uporabo (Marzano, Pickering idr., 1997), tj. izgrajevanje razumevanja.

Učencev zato ni pomembno učiti le o čem naj razmišljajo, ampak tudi kako naj razmišljajo o teh vsebinah. Pomembno je tako pridobivanje in izgrajevanje vsebinskih znanj (podatkov, definicij, razlag, teorij itd.) kot načrtno in sistematično spodbujanje razvoja procesnih znanj,<sup>1</sup> med katera uvrščamo tudi temeljne miselne procese, npr. opazovanje, primerjanje, razvrščanje, odločanje, sklepanje (Marzano, Pickering idr., 1997). Predpostavka 'tradicionalnega' (transmisivskega) pristopa k poučevanju, da je v šoli dovolj učiti vsebinska znanja, učenci pa bodo prej ali slej spontano, brez eksplicitnega poučevanja, razvili procesna znanja, tj. se naučili večše in kritično misliti (npr. postavljati kakovostna vprašanja, načrtno in sistematično opazovati), se je namreč večinoma izkazala za neutemeljeno.

Novejši pristopi k poučevanju in taksonomije, tudi Marzanova (glej Rutar Ilc, 2003), ki je lahko izhodišče pri izboru temeljnih miselnih procesov, eksplicitno poudarjajo povezanost vsebinskih in procesnih znanj ter nujnost sistematičnega in načrtnega spodbujanja miselnih procesov pri učencih znotraj nekega področja oz. znanstvene discipline (predmeta).<sup>2</sup> Ne gre za dilemo ali (vsebinska znanja) ali (miselni procesi), ampak za nujnost – hkrati in eksplicitno – spodbujati oboje: vsebinska znanja z miselnimi procesi in skozi njih. Swartz in Costa s sodelavci (Swartz, Costa, idr. 2008) imenujejo tak pristop k poučevanju mišljenja 'na mišljenju temelječe učenje' (angl. thinking-based learning ali krajše TBL).

Pri načrtovanju učnega procesa, katerega cilj je izgrajevanje razumevanja skozi in hkrati s spodbujanjem razvoja mišljenja, je zato pomembno, da se učitelj vpraša (Slika 1):

- Katera znanja so pomembna (bistvena) in jih je treba širiti oz. poglobiti?* (Na primer: pri naravoslovju in tehniki v 4. razredu je eden od ciljev, da znajo učenci razlikovati med nevretenčarji in vretenčarji.)
- S katerimi miselnimi procesi in veščinami lahko ta znanja širimo in poglobljamo? Kateri so tisti miselni procesi, ki omogočajo učinkovito uporabo znanj?* (Na primer: za razumevanje razlike med nevretenčarji in vretenčarji so pomembni miselni procesi opazovanje, primerjanje, kategoriziranje/razvrščanje; v 4. razredu se pri tem cilju odločimo za eksplicitno učenje enega miselnega procesa, npr. primerjanja, čeprav z miselnimi izzivi in nalogami spodbujamo tudi druge.)
- Kako učence učiti vsebinska znanja z miselnimi procesi in skozi njih? Kako je izbrane miselne procese mogoče eksplicitno razvijati skupaj z vsebinskimi znanji?* (Primer razvijanja veččega primerjanja je opisan v nadaljevanju, izziv za učitelja pa ostaja povezati strategijo razvijanja miselnega procesa z izbranimi učnimi cilji.)



Slika 1: Bistvena vprašanja pri načrtovanju učnega procesa, katerega pomemben cilj je tudi spodbujanje razvoja mišljenja (Kompore in Rupnik Vec, 2016, str. 72)

Razvoj miselnih procesov in veščin je mogoče spodbujati pri učencih vseh starosti. Mlajši učenci morda potrebujejo le nekoliko več vodenja in modeliranja s strani učitelja tako pri razumevanju miselnega procesa kot pri njegovi uporabi v vse kompleksnejših okoliščinah. Smiselno je, da v šolskem letu eksplicitno, skupaj z usvajanjem in izgrajevanjem znanja spodbujamo razvoj nekaj izbranih miselnih procesov (npr. v 4. razredu opazovanje, primerjanje in razvrščanje), saj morajo imeti učenci, da bi miselne

<sup>1</sup> Izraz procesna znanja ima več pomenov (po Rutar Ilc, 2003). Prvi pomen se nanaša na to, da procesna znanja uporabljamo v učnem procesu kot pomoč za izgrajevanje vsebinskih znanj (npr. učenci skozi opazovanje odkrivajo značilnosti nekega pojava), zato jim pravimo tudi spoznavni postopki. Drugi pomen besede je vezan na uporabo procesnih znanj, ko je učni proces že zaključen: s procesnimi znanji učenci izkazujejo razumevanje vsebin, npr. primerjajo dva pojava. V tretjem pomenu pa mislimo na procesna znanja kot na veščine in spretnosti, katerih razvijanje je samo po sebi cilj, npr. načrtno in sistematično opazovanje, učinkovito delo z viri, večše argumentiranje, znanstveno raziskovanje.

<sup>2</sup> Tak pristop k spodbujanju razvoja mišljenja imenujemo *pristop z infuzijo (dodajanjem)*: mišljenje spodbujamo znotraj nekega področja oz. znanstvene discipline (predmeta), pri čemer so učencem načela veččega, kritičnega mišljenja razvidna (eksplicitna).

processe ponotranjili, čas in možnost uporabe le-teh v različnih učnih kontekstih (Marzano, Pickering idr., 1997). Predvsem pa je pomembno, da učitelj naredi vidne in pri učencih spodbuja razvoj tistih miselnih procesov, ki so pri določenih učnih sklopih/temah v ospredju in ob večši uporabi katerih bodo učenci učinkoviteje širili, poglobljali in uporabljali znanje.

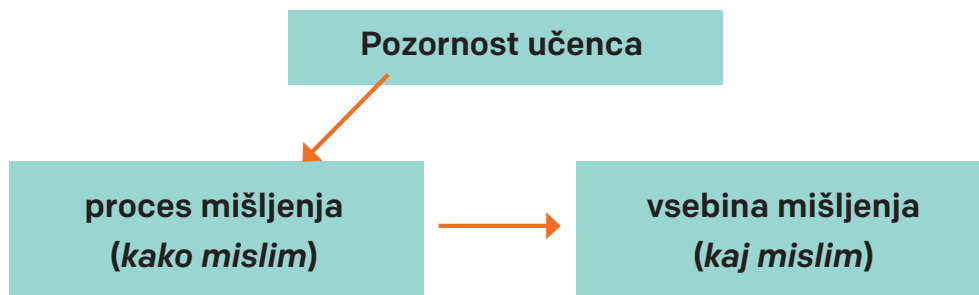
## Eksplicitnost v poučevanju kritičnega mišljenja: kako napraviti mišljenje vidno

Čeprav ljudje uporabljamo miselne procese v vsakdanjem življenju, npr. opazujemo, primerjamo, analiziramo vzročno-posledične odnose, se odločamo, zavzemamo različne perspektive ..., to večinoma počnemo spontano, nerefektirano ter bolj ali manj večše/učinkovito.<sup>3</sup> Ko pa želimo, da učenci določen miselni proces učinkovito in načrtno uporabljajo za širjenje in poglobljanje znanja ter je spodbujanje razvoja tega miselnega procesa tudi cilj sam po sebi, ga moramo (1) najprej narediti dostopnega refleksiji, (2) nato pa učence eksplicitno učiti miselnih korakov, skozi katere poteka, (3) da ga bodo zmogli uporabljati hote in sistematično.

Prvi korak je torej spodbujanje razvoja metakognicije, razmišljanja učencev o lastnem mišljenju. Da bi naredili mišljenje vidno in učence naučili, kako ga uravnavati, preusmerjamo njihovo pozornost od vsebin, o katerih razmišljajo, na mišljenje samo (Slika 2).

Učinkovit pripomoček, ki ga lahko uporabimo, je *lestev metakognicije*, s katero Swartz in Costa s sodelavci (2008) ponazarjata različne ravni zavedanja in refleksije mišljenja (Tabela 1). Za najnižjo raven je značilno, da učenec ozavesti miselni proces, ki ga uporablja, ko misli o določeni vsebini. Ni torej osredotočen zgolj na vsebino mišljenja (*kaj misli*), ampak lahko miselni proces tudi identificira, poimenuje (npr. »Primerjal sem.«). Na naslednjih ravneh se osredotočenost na mišljenje samo (*kako misli*) stopnjuje: učenec opiše korake miselnega procesa oz. analizira mišljenje (npr. »Ko primerjam, se najprej določim, kaj bom primerjal, nato iščem podobnosti ...«), nato pa zmore učinkovitost lastnega mišljenja v dani miselni situaciji tudi vrednotiti (npr. »Aha, primerjal sem po najbolj očitnih značilnostih, na nekatere bistvene pa sem pozabil.« ali »Nisem določil kriterijev primerjave.« ...), da bi lahko zavestno sledil korakom, ki jih predvideva večša uporaba tega miselnega procesa, in načrtoval njegovo uporabo v novih situacijah. Učenec tako postaja pri spodbujanju razvoja mišljenja vedno bolj samostojen, s tem pa tudi opolnomočen, saj ozaveščeno in sistematično načrtuje, spremlja, vrednoti in korigira lastno mišljenje.

Nujen pogoj, če želimo razvijati učinkovito mišljenje oz. večše izvajanje miselnih procesov, je tudi izgradnja in uporaba *shem miselnih strategij* (angl. thinking strategy map), ki vključujejo temeljne korake določenih miselnih procesov in veščin (Marzano, Pickering idr., 1997; Swartz, Costa, idr. 2008). Shema miselnega procesa lahko izdela in učencem v uporabo ponudi učitelj ali pa jo izgradijo



Slika 2: Razvijanje metakognicije je sestavni del spodbujanja razvoja mišljenja

<sup>3</sup> Vsakdanje mišljenje je bolj refleksno kot refleksivno (prim. Perkins in Swartz, 1991): pogosto je površno, hitro, razpršeno in neorganizirano. Kritično, večše mišljenje je povezano s preseganjem omenjenih šibkosti vsakdanjega mišljenja; je refleksivno mišljenje. Spodbujati razvoj mišljenja pravzaprav pomeni dajati mišljenju čas, širino, usmerjenost in sistematičnost.

Tabela 1: Lestev metakognicije: opis ravni (od spodaj navzgor, kot prečke na lestvi) in metakognitivna vprašanja (prir. po Swartz, Costa idr., 2008, str. 89; Kompare in Rupnik Vec, 2016)

RAVNI ZAVEDANJA IN REFLEKSIJE MIŠLJENJA	VPRAŠANJA, KI SPODBUJAJO METAKOGNICIJO
4) NAČRTOVATI uporabo miselnega procesa v novih situacijah	V kakšnih situacijah je uporaba tega miselnega procesa (npr. primerjanja) smiselna? Katerim korakom bi sledil, če bi želel ta miselni proces učinkovito uporabljati v novih situacijah?
3) VREDNOTITI učinkovitost miselnega procesa v dani miselni situaciji	Kako učinkovito je bilo tvoje mišljenje? Na kakšne težave si naletel? Kako bi lahko izboljšal svoje mišljenje? Na kaj je pomembno biti pozoren pri tem miselnem procesu (npr. ko primerjaš)?
2) OPISATI korake miselnega procesa, analizirati potek mišljenja	Kako je potekalo tvoje mišljenje (npr. kako je potekal proces primerjanja)? Katere miselne korake si naredil pri reševanju te naloge? Kakšna vprašanja si si postavil?
1) OZAVESTITI in poimenovati miselni proces/ veščino	Kakšen miselni proces/veščina je v ospredju? Kakšno mišljenje / kateri miselni proces si uporabljal pri tej nalogi?

učenci sami, tako da ubesedijo in zapišejo svoj miselni tok (npr. razmišljajo, kaj pravzaprav počnejo, ko npr. primerjajo ali pa se odločajo med različnimi možnostmi).

Pomembno je, da prepoznane korake miselnega procesa jasno in natančno ubesedimo/-jo v obliki smernic za večje izvajanje miselnega procesa, pogosto pa jih pregledno ponazorimo tudi grafično, v obliki *grafičnega organizatorja/prikaza* (angl. graphic organizer).<sup>4</sup>

Z izgradnjo in uporabo grafičnih organizatorjev tako eksplicitno spodbujamo razumevanje posameznega miselnega procesa pri učencih, učencem strukturiramo njegovo učinkovito uporabo (temeljni namen shem miselnih strategij in njihovih grafičnih prikazov je vodenje mišljenja oz. njegova reorganizacija, da ni več hitro, površno, ozko ...) ter hkrati podpiramo izgrajevanje vsebinskega znanja (npr. oblikovanje pojmov, prikaz bistvenih vsebin). Pomembno pa je, da sheme miselnih procesov in grafične organizatorje razumemo in uporabljamo kot smernice, ki


jih v procesu učenja določenega miselnega procesa lahko dopolnjujemo ali spreminjamo ter seveda prilagajamo vsebinskemu znanju in zmožnostim učencev, in ne kot recepte, ki se jih moramo togo držati.

## Učimo učence primerjati: ugotavljati in opisovati podobnosti in razlike

Ponazorimo kratko predstavljena teoretična izhodišča s primerom spodbujanja miselnega procesa primerjanja (prir. po Kompare in Rupnik Vec, 2016, str. 101–111; Marzano, Pickering idr., 1997, str. 117–122).

### 1. Ozavestiti in razumeti miselni proces

*Primerjanje* je miselni proces ugotavljanja in opisovanja podobnosti in/ali razlik med dvema ali več pojavi oz. elementi. Omogoča nam poglobljeno razumevanje, oblikovanje novih spoznanj ter sprejemanje odločitev, pomembno pa je tudi pri kategoriziranju, razvrščanju po vrstnem redu in analiziranju.

V vsakdanjem življenju zelo pogosto primerjamo: knjige, ki smo jih prebrali; hrano, ki smo jo zaužili; športe, v katerih smo se preizkusili. Pravzaprav se je primerjanju težko izogniti, čeprav to pogosto počnemo hitro in površno, pojavov ne primerjamo po bistvenih značilnostih, 

<sup>4</sup> Večini učiteljev bolj poznani grafični organizatorji so pojmovne mreže, miselni vzorci in druge oblike prikazovanja bistvenih informacij (npr. časovni trak, prikaz ribja kost, Vennov diagram), ki jih uporabljamo kot učinkovite strategije pri izgrajevanju in/ali utrjevanju znanja (več v Pečjak in Gradišar, 2012). Temeljna razlika z grafičnimi organizatorji, predstavljenimi v tem prispevku, je v njihovem namenu, v tem, kaj z njihovo izgradnjo in rabo eksplicitno spodbujamo: učenje vsebin ali spodbujanje razvoja mišljenja. Številni grafični organizatorji, ki sistematično in načrtno spodbujajo razvoj mišljenja, so predstavljeni v Kompare in Vec, 2016.



ampak po tistih najbolj opaznih. Redkokdaj razmišljamo o kakovosti tega miselnega procesa ali načrtno in sistematično odpravljamo napake, ki smo jih naredili.

Učitelj pomaga miselni proces primerjanja učencem razumeti tako, da *aktivira njihove predhodne izkušnje primerjanja*. Sprašuje jih po primerih, npr. spomnite se, ko ste primerjali med seboj različne sladice, knjige iz zbirke Kapitan Gatnik, načine preživljanja prostega časa ... Spodbuja tudi *razmišljanje učencev o vrednosti in uporabnosti primerjanja, ko je izvedeno večje* – načrtno, premišljeno in sistematično (skupaj z učenci razmišlja, kako pomembno je večje primerjanje različnih možnosti pri sprejemanju pomembnih odločitev v življenju, npr. za kateri neobvezni izbirni predmet se bodo odločili v 4. ali 5. razredu; kaj bi izbrali za hišnega ljubljence, če bi jim starši dovolili; in sprašuje, kakšne so lahko posledice površnih primerjav).<sup>5</sup>

## 2. Analizirati mišljenje: opisati korake miselnega procesa

Miselni proces primerjanja poteka skozi *korake, ki jih lahko učencem eksplicitno predstavimo in modeliramo na konkretnem primeru*. Na primer: učitelj (pri spoznavanju okolja, 3. razred) glasno ubeseduje proces primerjanja: »Primerjal bom mesto in vas. To je prvi korak. Nato bom izbral kriterije primerjave/značilnosti, po katerih bom primerjal. Pomembne značilnosti se mi zdijo: število prebivalcev, velikost, zgradbe in prometna urejenost. ...«. V *ubesedovanje toka mišljenja*<sup>6</sup> lahko povabi tudi učence, tako da jih sprašuje: »Kaj je prvi korak, ko želim nekaj primerjati? Kaj naredim potem? Po katerih značilnostih bi A in B lahko primerjali? Ali so izbrane značilnosti (kriteriji primerjave) res pomembne? ...« ali pa jih z *metakognitivnimi vprašanji* (glej tabelo 1) *spodbudi k samostojnem primerjanju in zapisu poteka mišljenja*.

Cilj tako vodenih učnih aktivnosti je, da učenci usvajajo in izgrajujejo znanje (npr. razumejo značilnosti različnih tipov naselij; primerjajo žuželke in pajkovce), pa tudi, da razvijajo mišljenje (bolj konkretno: se učijo večje primerjati in razlikovati).

## 3. Izgraditi shemo miselne strategije

Rezultat ozaveščanja in analize procesa primerjanja je *shema miselne strategije za večje primerjanje*. Korake lahko zapišemo kot smernice za izvajanje miselnega procesa ali, predvsem pri mlajših učencih, v obliki vprašanj, ki usmerjajo mišljenje.

1. Izberemo elemente, ki jih želimo primerjati. Kaj/katere elemente lahko primerjamo?
2. Izberemo značilnosti ali kriterije, po katerih bomo primerjali. Vprašanje: Po čem/po katerih kriterijih ali značilnostih bomo primerjali?
3. Pojasnimo podobnosti in razlike med elementi glede na izbrane značilnosti ali kriterije. Vprašanje: Kje opazimo podobnosti, kje razlike? V čem so si primerjani elementi podobni in v čem različni? Katere podobnosti in razlike so pomembne?

Spodbujanje razvoja mišljenja bo učinkovitejše, če učenci na posebne kartončke izpišejo (ali dobijo kopije) shemo miselne strategije (glej sliko 3) in/ali oblikujejo plakat na vidnem mestu v učilnici. Ker je primerjanje lahko enostavno (mlajši učencih iščejo le podobnosti in razlike, izhajajo iz opazovanja) ali bolj kompleksno (učenci primerjajo po kriterijih, izhajajo iz predznanja), so sheme, ki usmerjajo večje primerjanje, lahko različne, prilagojene učnemu sklopu/temi in zmožnostim učencev.

## 4. Oblikovati in uporabiti grafične organizatorje/prikaze

Večje primerjanje podpremo tudi z ustreznimi grafičnimi organizatorji. Če primerjamo dva pojavi (osebi, ideji, dogodka ...), uporabimo *Vennov diagram*, s pomočjo katerega lahko jasno izpostavimo podobnosti med pojavoma v presečišču in specifične značilnosti (razlike) vsakega od njiju (Slika 4). Nekoliko *kompleksnejši grafični organizatorji* za primerjanje pa so oblikovani tako, da najprej spodbujajo iskanje podobnosti, nato razlik glede na izbrane kriterije primerjave (Slika 5).

Za primerjanje dveh ali več pojavov po dveh ali več merilih uporabljamo tudi *primerjalne matrike*, najpogosteje v obliki preglednic (Tabela 2). Običajno v vrstice zapišemo elemente oz. pojave, ki jih bomo primerjali, v stolpce pa kriterije primerjave.<sup>7</sup> Lahko pa seveda zapišemo primerjane pojave v stolpce, kriterije pa v vrstice.

## 5. Večje misliti v različnih učnih situacijah

Ko učenci ozavestijo in razumejo, kaj so značilnosti veččega primerjanja, in imajo izgrajeno shemo miselne strategije in/ali grafični organizator, učitelj v podporo izgradnji razumevanja skozi šolsko leto pri različnih predmetih in učnih sklopih/temah eksplicitno spodbuja tudi ta miselni proces. Pri slovenščini učenci npr. primerjajo

<sup>5</sup> Pri spodbujanju razvoja mišljenja izhajamo iz istega temeljnega spoznanja o naravi učenja kot pri izgrajevanju novih vsebinskih znanj: da vsako novo učenje izhaja iz predhodnega znanja, *prepričan in izkušen učencev*, zato je učinkovito učenje tisto, ki obstoječih pojmovanj in izkušen učencev me spregleduje, ampak na njih gradi.

<sup>6</sup> Pri eksplicitnem učenju miselnih procesov in veščin je izjemnega pomena uporaba besedišča s področja mišljenja (angl. the language of thinking). Namesto da bi učitelj npr. rekel: »Poglejmo, kaj imata A in B skupnega«, miselne procese eksplicitno ubesedi in reče: »Primerjajmo A in B. Po katerih značilnostih/kriterijih bomo primerjali?«

<sup>7</sup> Postopnost razvijanja miselnega procesa primerjanja se odraža tudi v uporabi primerjalnih matrik. Sprva pripravi kriterije primerjave učitelj (vrstica z glavo v primerjalni matriki), nato učitelj ponudi nekaj kriterijev, učence pa že vabi k razmisleku, po katerih značilnostih bi izbrane elemente še lahko primerjali. Kompleksnejši izzivi pa od učencev zahtevajo, da najprej sami določijo kriterije primerjave (razmislijo, katere so pomembne značilnosti, po katerih bodo elemente primerjali med seboj) in nato primerjajo.



### PRIMERJANJE IN RAZLIKOVANJE

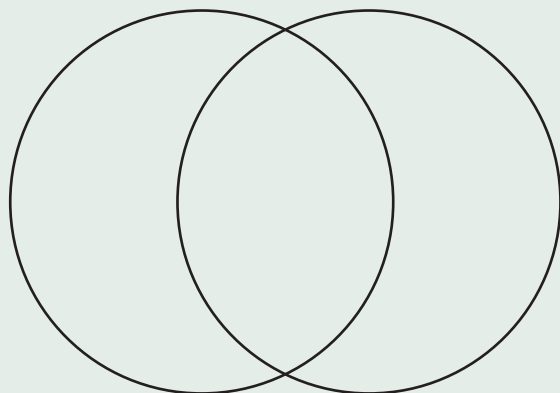
1. V čem sta si (pojava, predmeta ...) podobna?
2. V čem sta (pojava, predmeta ...) različna?
3. Katere podobnosti in razlike med njima so pomembne?
4. Kaj lahko zaključimo o obeh pojavih (predmetih, osebah ...) iz podobnosti in razlik med njima?

Slika 3: Primer sheme miselne strategije za večšče primerjanje in razlikovanje (prirejeno po Swartz, Costa idr., 2008, str. 10).

#### PRIMERJANJE: Vennov diagram

##### KORAKI

1. Kaj primerjaš (katera elementa)?
2. Kako sta si primerjana elementa podobna? Kaj imata A in B skupnega?
3. Kaj je značilno le za en element (A) in kaj le za drug element (B)? Po čem je A različen od B in B različen od A?



Slika 4: Osnovna oblika Vennovega diagrama (Kompare in Rupnik Vec, 2016, str. 104)

#### PRIMERJANJE: podobnosti in razlike

##### KORAKI

1. Kaj primerjaš?
2. Kako so si primerjani pojavi podobni? Kaj imajo skupnega?
3. Kako so si primerjani pojavi različni? Po katerih značilnostih (kriterijih) boš primerjal pojave med seboj?

##### Podobnosti

##### Razlike

##### Kriteriji primerjave

	$\longleftrightarrow$	
	$\longleftrightarrow$	
	$\longleftrightarrow$	
	$\longleftrightarrow$	

Slika 5: Primer grafičnega organizatorja za primerjanje (Kompare in Rupnik Vec, 2016, str. 105)

Tabela 2: Primer primerjalne matrike

		Značilnosti, po katerih primerjamo (kriteriji primerjave)		
		kriterij 1	kriterij 2	kriterij 3
Elementi, ki jih primerjamo	element 1			
	element 2			
	element 3			
	element 4			
	element 5			

pesmi, zgodbe, literarne junake, pri spoznavanju okolja pokrajine, podnebje, pri glasbeni umetnosti različne zvrsti glasbe, pri naravoslovju in tehniki rastline, živali ...

## Sklep

Pomemben vidik poučevanja in učenja, katerega temeljna cilja sta učenje za razumevanje in spodbujanje razvoja mišljenja, je napraviti mišljenje vidno. Učitelj torej strukturira učni proces tako, da bodo učenci ob in med izgrajevanjem vsebinskih znanj (prir. po Marzano, Pickering idr., 1997; Swartz, Costa, idr. 2008):

1. ozavestili določen miselni proces in razumeli, kaj je značilno za večče, spretno izvajanje tega miselnega procesa, tako da bodo izgradili in/ali uporabljali sheme miselnih strategij in grafične organizatorje/prikaze;
2. čim pogosteje uporabljali/izvajali določen miselni proces pri širjenju, poglobljanju in uporabi vsebinskih znanj, najprej vodeno (ob modeliranju in usmerjanju učitelja skozi miselne korake procesa), nato vedno bolj neodvisno in samoregulirano;
3. razvijali metakognicijo, tj. razmišljali o svojem mišljenju (npr. identificirali kritične korake in problematične vidike tega procesa ter ugotovili, kako jih premostiti), da bodo postopoma zmogli samostojno večče razmišljati v različnih učnih in življenjskih kontekstih.


Različni primeri miselnih izzivov in nalog za spodbujanje razvoja mišljenja so zbrani v knjigi *Kako spodbujati razvoj mišljenja: od temeljni miselnih procesov do argumentiranja* (Kompere in Rupnik Vec, 2016). Izziv za

učitelja je te primere predstaviti v kontekst ciljev učnega načrta. Hkrati pa ozavestiti, katere miselne izzive, naloge in dejavnosti, ki jih že uporablja pri spodbujanju izgrajevanja, širjenja in poglobljanja znanja učencev, lahko smiselno in učinkovito uporabi tudi za načrtno in sistematično spodbujanje mišljenja.

### Viri in literatura:

- Kompere, A., Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja. Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marzano, R. J., Brandt, R. S., Hughes, C. S., Jones, B. F., Presseisen, B. Z., Rankin, S. C., Suhor, C. (1988). *Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria: ASCD.
- Marzano, R. J., Pickering D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S., Moffett, C. A., Paynter, D. E., Pollock, J. E., Whisler, J. S. (1997). *Dimensions of Learning. Teacher's manual*. Aurora: McREL, Alexandria: ASCD.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Perkins, D., Swartz, R. (1991). *The Nine Basics of Teaching Thinking*. V: A. L. Costa, Bellanca, J., Fogarty, R. (ured.): *If Minds Matter. A Foreword to the Future*. Palatine, Illinois: Skyline Publishing.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2003). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. (Zbirka K novi kulturi pouka.) Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rutar Ilc, Z. (2011). Poučevanje za razumevanje. V: *Sodobna pedagogika* 1/2011, 76–99.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R., Kallick, B. (2008). *Thinking-based Learning. Promoting Quality Student Achievement in the 21st Century*. New York: Teachers College Press.



 **Anja Gačnik,**  
OŠ Sladki Vrh

# Utrjevanje pri matematiki v 2. razredu – formativno spremljanje

**POVZETEK:** V prispevku je predstavljen primer iz prakse pri matematiki v 2. razredu, kjer smo preizkušali posamezne elemente formativnega spremljanja. Pri urah utrjevanja znanja sklopa Naravna števila do 20 in računske operacije so učenci delali samostojno po delovnih postajah, sami preverjali pravilnost rešenih nalog, vrednotili svoje znanje glede na kriterije uspešnosti, reflektirali svoje delo in si zastavljali osebne cilje za izboljšanje svojega znanja. Opisani primer prakse izkazuje lastne izkušnje z uvajanjem elementov formativnega spremljanja, ki postaja moje vodilo pri nadaljnjem delu z učenci.

**Ključne besede:** matematika, utrjevanje znanja, formativno spremljanje, števila do 20, delovne postaje

## **Doing Exercise in Second-grade Mathematics Class to Deepen Knowledge – Formative Assessment**

**Abstract:** The article presents an example of second-grade mathematics lessons where different elements of formative assessment were tested. While doing exercises with natural numbers up to 20, the pupils independently performed tasks set up at various workstations; they independently checked whether their work was done correctly, evaluated their own knowledge according to successfulness criteria, reflected on their work, and set personal goals for improving their knowledge. The described practice example is a demonstration of author's own experience with the implementation of formative assessment elements, which is becoming her guidance for future work with pupils.

**Keywords:** mathematics, doing exercise to deepen knowledge, formative assessment, numbers up to 20, workstations





## Uvod

Moji začetki s formativnim spremljanjem so se pričeli pred dvema letoma, ko smo se s šolo vključili v ta projekt. Na šoli smo se pričeli sestajati v aktivih in med seboj diskutirati o primerih dobrih praks. V šoli smo organizirali veliko medsebojnih hospitacij, pouk smo opazovali tudi po drugih šolah in se udeleževali izobraževanj na temo formativnega spremljanja. Tudi študijska srečanja so me navdihnila, mi prinesla veliko novega znanja in idej na tem področju.

V formativnem spremljanju je ključnih pet elementov, ki jim sledimo, in sicer (Holcar Brunauer in drugi, 2016, str. 8):

- **Nameni učenja in kriteriji uspešnosti.** Učenec sodeluje pri oblikovanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti.
- **Dokazi.** Učitelj skozi celoten proces učenja omogoča dokazovanje znanja na različne načine. Dokazi o procesu učenja in znanja se zbirajo v mapi dosežkov ali kako drugače.
- **Povratna informacija.** Učitelj učencem daje sprotno povratne informacije, ki učence usmerjajo naprej, in jih spodbuja, da dajejo povratne informacije tudi drug drugemu.
- **Vprašanja v podporo učenju.** Učitelj zastavlja odprta, problemska vprašanja, ki spodbujajo razmišljanje, in učencem omogoča dovolj časa za odgovore. Sprejema vse odgovore in znanje izgrajuje tudi na nepravilnih in delnih odgovorih.
- **Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje.** Učenci presojujejo dosežke sošolcev na podlagi dogovorjenih kriterijev uspešnosti.

Ko formativno spremljam, se trudim čim bolj slediti tem petim korakom.

## Ura utrjevanja znanja pri matematiki

S takšnimi urami sem želela doseči, da bodo učenci z večkratnim utrjevanjem in samoevalvacijo svojega dela utrdili znanje tam, kjer odkrijejo vrzeli. Namen tega spremljanja je bil, da učenci na delovnih postajah, ki so razporejene v učilnici po kotičkih, dosegajo različne učne cilje. Na koncu take ure sem dobila jasno sliko in vpogled v znanje učencev in kje ima posamezen učenec še težave.

**Tema:** Naravna števila do 20 in računske operacije (utrjevanje)

**Cilji ure:**

**Učenec zna:**

- zapisati zaporedje števil,
- urediti števila po velikosti,

- seštevati in odštevati v množici naravnih števil do 20 brez in s prehodom,
- izračunati vsoto in razliko ter zapisati odnose med dobljenimi rezultati (>, <, =),
- poiskati manjkajoči člen pri seštevanju in odštevanju,
- uporabiti računske operacije pri reševanju matematične besedilne naloge,
- uporabiti različne strategije pri reševanju matematične problemske naloge,
- vrednotiti svoje delo po zasnovanih kriterijih uspešnosti,
- spoznati namen učenja in oblikovati kriterije uspešnosti.

## Uvodna dejavnost za ugotavljanje predznanja učencev

Z učenci smo sedeli v krogu. Na začetku ure sem jim zastavila odprto vprašanje, in sicer kaj bi znali povedati o številu 15.

To je naloga z veliko pravilnimi odgovori, ki omogoča učencem, da so ustvarjalni, fleksibilni pri razmišljanju, učitelju pa nudi vpogled v spekter znanj učencev, tudi na višji kognitivni ravni. Učenci so poiskali naslednje možne odgovore:

- Dobimo ga, če k številu 10 prištejemo 5.
- Dobimo ga, če odštejemo 17 in 2.
- Je sestavljeno iz števka 1 in 5.
- Dobimo ga, če seštejemo  $5 + 5 + 5$ .
- Je sestavljeno iz 4 ravnih in ene krive črte.
- Je za 1 manjše od 16 ...

Najpogostejši odgovori so bili podani v smislu računov seštevanja in odštevanja.

Nato smo nadaljevali z naslednjo dejavnostjo. Vsak izmed učencev je vrgel tri velike kocke iz gobe, na katerih so bile označene pike od 1 do 6. Učenec je iz vrženih posameznih treh kock odčital število pik, sestavil račun seštevanja ali odštevanja in ga izračunal.

Ko smo končali z obema dejavnostma, smo se pogovarjali o tem, kaj smo morali znati za uspešno reševanje teh nalog. Že pri predhodnih urah smo zapisali nekatere kriterije uspešnosti, ki smo jim dodali še druge.

Tako so nastali kriteriji uspešnosti, ki smo jih imeli zapisane v kotu table.

**Uspešen/a bom, ko bom:**

- znal/-a urejati števila od največjega do najmanjšega in obratno,

- ugotovil/-a pravilo zaporedja števil in nadaljeval/-a zaporedje,
- pravilno izračunal/-a vsoto in razliko,
- znal/-a primerjati števila med seboj in vstaviti znak  $>$ ,  $<$ ,  $=$ ,
- prebral/-a besedilno nalogo, tako da bom razumel/-a besedilo,
- znal/-a izbrati ustrezen postopek reševanja besedilne naloge, poiskati pravilno rešitev in zapisati odgovor,
- razumel/-a in upošteval/-a navodila za delo.

Učenci so pri tej uri že razumeli, kdaj bodo uspešni in kaj bodo morali za to narediti.

## Delo po postajah - dokazi in sprotne povratne informacije učencem

V razredu so bile pripravljene delovne postaje. Na vsaki postaji je učenca čakal lesen pladenj, v katerem je bila barvica, s katero si bo popravil rešeno nalogo; listič z nalogo in lepilo, s katerim si bo listič z nalogo nalepil v zvezek. Pod pladnjem je bila rešitev naloge.

Spredaj pri tabli je bila mizica za samoocenjevanje. Tukaj so učenca čakali barvni samolepilni lističi (zeleni, oranžni in roza). Zelen listič si bodo prilepili ob najboljše rešeni nalogi, oranžnega ob srednje dobro rešeni nalogi in roza listek ob slabo rešeni nalogi.

Pripravljen je bil še kotichek z naslovom »Zmorem več«, kjer so bile zahtevnejše naloge.

Na prvi delovni postaji so učenci utrjevali svoje znanje seštevanja in odštevanja v množici naravnih števil do 20, na drugi so reševali besedilne naloge, na tretji primerjali velikostne odnose dobljenih vsot in razlik, na četrti so bile naloge zaporedij, kjer je učenec ugotavljal pravilo zaporedja ter zaporedje nadaljeval, na zadnji postaji je učenec urejal števila po velikosti. Po učilnici je bilo več delovnih postaj, na vsaki je bil en tip naloge.



Slika 1: Delovna postaja Izžrebaj jajce z računom.

### 1. NALOGA

**Iz posodice so učenci izžrebali 4 jajčka.**

V plastičnih jajcih so bili računi seštevanja in odštevanja. Učenec je račune prepisal v zvezek in jih izračunal.

### 2. NALOGA

**Učenec je rešil enostavno besedilno nalogo.**

**Bine ima v predalu 15 zvezkov. 7 izmed teh zvezkov je že popisal. Koliko zvezkov je ostalo nepopisanih?**

Reševanje:

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

### 3. NALOGA

**Učenci so morali najprej izračunati dano vsoto in razliko, nato pa primerjati rezultata in označiti velikostni odnos z znakom ( $>$ ,  $<$ ,  $=$ ).**

$$9 + 9 \quad \square \quad 17 - 5$$

$$15 - 2 \quad \square \quad 6 + 7$$

$$11 + 7 \quad \square \quad 20 - 2$$

### 4. NALOGA

**Učenci so morali ugotoviti pravilo zaporedja števil in zaporedje nadaljevati.**

3, 6, 9, \_\_\_\_\_


20, 16, 12, \_\_\_\_\_ 0.

### 5. NALOGA

**Učenci so imeli v posodici lesene kocke, na katerih so bila napisana števila od 0 do 20. Najprej so izbrali tri kocke in jih vrgli. Iz vrženih kock so v zvezek prepisali dobljena števila in jih nato zapisali še urejeno od najmanjšega do največjega. Nato so vrgli 4 kocke, 5 kock, 6 in 7 kock ter vsakokrat v zvezek prepisali dobljena števila in jih nato uredili po velikosti od najmanjšega do največjega.**



Slika 2: Delovna postaja Urejanje števil

V kotičku »Zmorem več« so bile naslednje naloge. 

### 1. NALOGA

**Učenec je vrgel 3 kocke, odčital dobljena števila in iz njih sestavil čim več različnih računov, ki jih je izračunal.**

Primer: 5, 11, 2:

Sledili so zapiši računov:  $11 + 2 + 5 = 18$ ,  $11 - 2 - 5 = 4$ ,  
 $11 - 2 + 5 = 14$ ,  $11 - 5 + 2 = 8$ ,  $5 - 2 + 11 = 14$ ,  $2 + 5 + 11 = , \dots$

### 2. NALOGA

**Učenec je iz vsake posodice izžrebal 3 jajčka. V tej nalogi so bili na listkih zapisani računi seštevanja in odštevanja z iskanjem neznanega člena. Račune je učenec prepisal v zvezek in jih izračunal.**

### 3. NALOGA

**Učenec je sestavil besedilno nalogo iz danih podatkov.**

Primer: Sestavi besedilno nalogo s številom 7 in številom 12. Nalogo zapiši v zvezek in jo reši.

Najprej so se učenci seznanili z vsemi delovnimi postajami. Razložila sem jim potek dela. Učenci so se sami odločali, pri katerem kotičku bodo reševali nalogo in jo s pomočjo rešitev tudi sami pregledali. Ko so učenci reševali naloge, sem spremljala njihovo delo in jim sproti podajala povratne informacije oziroma razložila, če je bilo potrebno. S samostojnim pregledovanjem in vrednotenjem nalog učence navajamo, da kritično pristopajo k vrednotenju lastnega dela, ozaveščajo lastne napake, ko pravijo npr. »sem bil površen pri prepisu računa«; »pri

računih »s koliko« sem naredil napake, tega še ne znam dobro«; »pri reševanju sem hiter, zato pogosto naredim napako«; »zamenjujem še zapis števk« itd. Nato so si pri mizici za podajo samoocene v zvezek k nalogi prilepili zelen, oranžen ali roza samolepilni listek.

Ob koncu ure je vsak učenec pri meni dobil še listič z vprašanjem: »*Kaj bom še vadil/-a?*« Nalepili so si ga v zvezek pod rešenimi nalogami te ure. Vsak učenec je pregledal naloge in razmislil, kaj bo moral še dodatno vaditi pri eni izmed naslednjih ur, da bo izboljšal svoje znanje pri reševanju podobnih nalog-

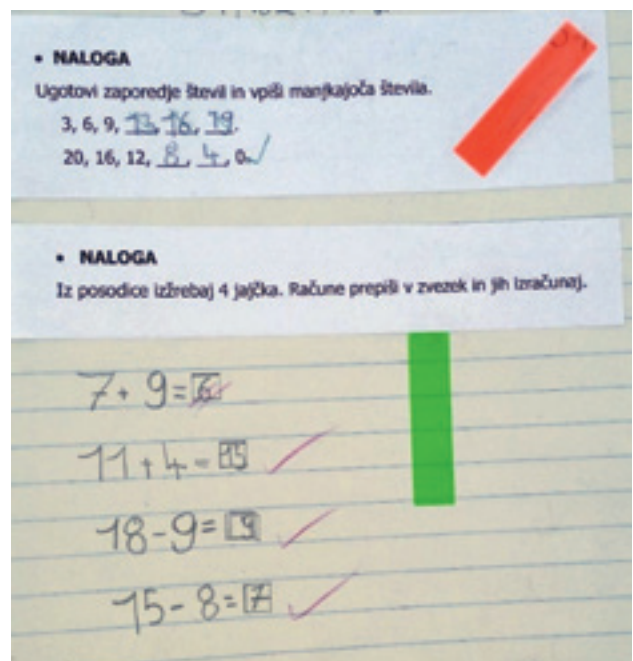
*Kaj bom še vadil?*

## Zaključni del ure z refleksijo in evalvacijo

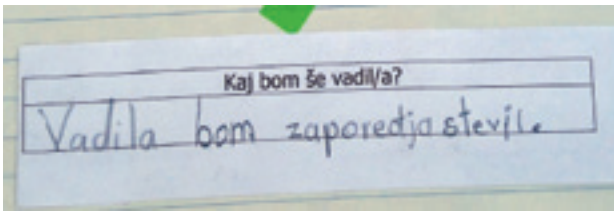
Ob koncu ure smo se usedli v krog in se pogovarjali. Učencem sem zastavila naslednja vprašanja:-

- Kako ste se ocenili?
- Kaj morate še izboljšati?
- Koliko boste morali še vaditi?
- V katerem kotičku so bile naloge, ki so vam delale največ težav?

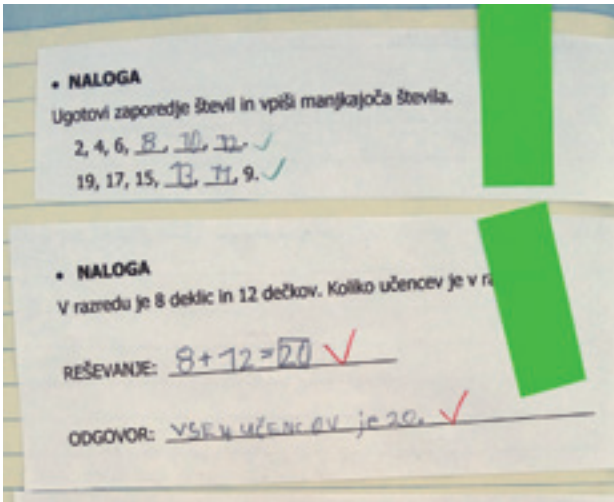
Nato so učenci prebrali svoje odgovore na vprašanje *Kaj bom še vadil/-a?*



Slika 3: Fotografija iz zvezka učenke po prvem utrjevanju.



Slika 4: Zapis učenke na samoevalvacijski listič.



Slika 5: Fotografija iz zvezka učenke po drugem utrjevanju.

Učenci so predstavili svoje samoocene k rešenim nalogam ter povedali, pri reševanju katerih nalog so najbolj uživali ali imeli največ težav.

Znanje učencev smo utrjevali še v naslednjih urah, saj mi je bilo najpomembnejše, da so ob koncu pri evalvaciji sami ugotovili, da so vsi izboljšali svoje znanje in da sta bila trud in vaja poplačana.

Pri nalogi z zaporedji števil je razvidno, da je učenka izboljšala svoje znanje pri nalogah, ki so ji pri prvem reševanju po koticčkih delale še težave. Ob vrednotenju dela je prepoznala svoje pomanjkljivo znanje, si ob evalvaciji, ko je odgovorila na vprašanje »Kaj bom še vadila?«, zadala primeren osebni cilj, ki ga je tudi uresničila. Menim, da če si učenec sam dodeli osebni cilj/nalogo, kaj bo še izboljšal, bo to z večjo resnostjo tudi opravi.

Pri evalvaciji v naslednjih urah dela po koticčkih sem jih povprašala, ali je kdo pri katerih nalogah svoje znanje iz prejšnjega tedna izboljšal, ko smo imeli podobno delo po koticčkih.

Učenci so ob izvedbi evalvacij posamezne ure ugotavljali svoj napredek v znanju ter se veselili vsake uspešno rešene naloge.

## Sklep

Skozi takšne ure lahko učitelj uporabi vseh pet korakov formativnega spremljanja. Zelo pomembno se mi zdi, da kriterije uspešnosti izpeljemo in zapišemo na vidno mesto skupaj z učenci, saj bodo le tako dobro vedeli, kaj je treba znati. Pri samoevalvaciji se mi zdi pomembno, da učenci sami ali z vodenjem učitelja ugotovijo, kaj bodo še vadili, koliko in zakaj je to potrebno.

Pri uvajanju elementov oz. korakov formativnega spremljanja sem ugotovila, da je tak način dela učencem in tudi staršem zelo všeč. Učenci se postopoma zavedajo, kaj in zakaj se učijo določeno snov, kaj so se v nekem času novega naučili, kako dobro berejo ipd. Učijo in navajajo se na vrednotenje, samovrednotenje, kritičnost in samokritičnost, narediti načrt oziroma načrt dela za naprej.

Pri teh učencih sem zaznala največje težave pri oblikovanju in razumevanju kriterijev uspešnosti, za kar potrebujejo veliko vodenja in pomoči učitelja. To mi je vzelo kar nekaj časa, ampak na koncu je bilo vse to poplačano.

Zavedam se, da je formativno spremljanje dolgotrajen proces, ki se ga še vsi učimo in se nanj navajamo. Preizkušamo takšne in drugačne metode. Nekatere se izkažejo za dobre, nekatere spet za manj ustrezne. Na podlagi dosedanjih izkušenj sem ugotovila, da mora vsak učitelj najti svoj pristop oziroma okvir, ki se je zanj izkazal kot dober in uvajati elemente formativnega spremljanja tudi pri drugih predmetih. Sama bom delo po postajah zagotovo uporabila še pri katerih drugih urah in predmetih, saj sem pri učencih zasledila velik napredek pri samostojnem delu, zavzetost pri delu in spremljanju napredka pri lastnem učenju.

### Viri in literatura:

Holcar Brunauer, A. in drugi (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju – Zakaj formativno spremljati*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt (2011). *Program osnovna šola: matematika*. Predmetna komisija Amalija Žakelj e tal. [elektronski vir]. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.



Slika 1: Bralni kotiček v razredu



**Aleksandra Kolar,**  
OŠ Janka Kersnika Brdo

## Vzgajanje bralca in uporaba slikanice v 1. razredu

---

**POVZETEK:** Učiteljice na razredni stopnji se trudimo, da bi vzgajale navdušene bralce, zato načrtujemo delo v razredu tako, da otrokom redno beremo in predstavljamo različne knjige, predvsem slikanice. Uporabljamo jih ne le pri pouku slovenščine, temveč jih vključujemo tudi v druge predmete in dejavnosti. Z medpredmetnim povezovanjem krepimo znanje otrok in večamo interes za delo. Slikanice ne uporabljamo le kot leposlovno, vzgojno in izobraževalno sredstvo, temveč tudi za motivacijo pri izvajanju različnih dejavnosti in kreativnem poustvarjanju. Izkušnje so pokazale, da učence 1. razreda slikanice zelo pritegnejo, saj jih motivirajo tako za začetno branje kot za delo v šoli.

**Ključne besede:** slikanice, vzgajanje bralca, medpredmetno povezovanje, poustvarjanje.

---



## Raising a Reader and the Use Picture Books in First Grades

**Abstract:** Teachers of the first five grades are striving to raise enthusiastic readers, which is why we plan our lessons in such way to regularly read to our pupils and introduce different books, especially picture books, to them. We incorporate books in various school subjects and activities, not only in Slovene lessons. Thanks to inter-subject connections, we are strengthening the pupils' knowledge and increasing their interest in work. Picture books are not only used for literary and educational purposes, but also serve as motivational means for different activities and artistic re-creations. According to experience, first-graders are very much drawn to picture books, which function as a source of motivation for first reading steps, as well as school work.

**Keywords:** picture books, raising readers, inter-subject connections, re-creation

### 1. Uvod

Vse pogosteje pri učencih prvošolcih ugotavljam, da imajo skromnejši besedni zaklad in težave z izražanjem. S sistematičnim opismenjevanjem se temu pridružijo še težave z branjem. Nekateri otroci še niso razvili pravega odnosa do knjig in niso navajeni rokovanja z njimi. Zelo radi uporabljamo različne interaktivne medije, mesto knjige vse prevečkrat zavzemajo računalnik, tablice, pametni telefoni ... Te naprave pa ne morejo nadomestiti knjig. Opažam, da so otroci, ki jih poučujem, vedoželjni, vendar med seboj zelo različni. Imajo različne sposobnosti vzdrževanja koncentracije in zanimanja. Potrebujemo več časa za umirjanje, hitro postanejo nemirni in potrebujejo nenehno spodbudo za delo. Prišla sem do spoznanja, da je slikanica pravo orodje za spoprijemanje z opisanimi težavami.

Slikanica ima izjemen pomen za otroke v prvem razredu s svojo sporočilnostjo, vizualno podobo, z izjemno motivacijsko noto. Učitelju omogoča, da učence preko ilustracij in besedila pritegne k delu, jih umiri, motivira, spodbudi njihovo razmišljanje in razvija ustvarjalnost, hkrati pa vzgaja in izobražuje. Kako torej učencem vzbuditi željo po preživljanju prostega časa s knjigo, slikanico? Kako spodbujati branje v družinskem krogu in posledično omogočiti lažje začetke usvajanja tehnike branja? To lahko dosežemo z različnimi dejavnostmi in projekti, ki potekajo na ravni šole ter razreda. Seveda ne gre pozabiti na velik pomen vključevanja staršev v proces vzgoje bralcev začetnikov.

V nadaljevanju prispevka predstavljam, kako v razredu spodbujam interes za branje (vzgajanje bralca) in konkretni primer uporabe slikanice v povezavi z drugimi predmeti (medpredmetno povezovanje).

## 2. Vzgajanje bralca

Odnos do branja se prične oblikovati že zelo zgodaj v otroštvu. S slikanico in primernimi knjigami se otroci srečajo že kot malčki, najprej doma in nato še v vrtcu. »Veliko vlogo pri razvoju pozitivnega odnosa do branja (ko otrok spozna, da je branje vrednota, da je nekaj prijetnega in koristnega) in interesa za branje odigra otrokova družina.« (Bucik, 2003, str. 112). Pomembno je ozavestiti tri pomembne dejavnike razvoja porajajoče pismenosti pri (pred)šolskem otroku, ki jih poudarja Mednarodna federacija knjižničnih združenj IFLA (2006): obkroženost z bralnim gradivom, branje otroku in model odraslega, ki bere (oz. je zgled pismenosti) (Haramija, 2017, str. 2). Treba se je zavedati, da ni pomembna le obkroženost otrok z bralnim gradivom, temveč tudi vsakodnevno branje odraslega, ki bere otroku in je bralni zgled (npr. otrok lahko opazuje starše, učitelja ali učiteljico, ki bere). Na ta način bomo knjige prijazno približali otroku. Žal pa ne izhajajo vsi otroci iz bralno spodbudnega okolja, zato ima pri tem zelo pomembno vlogo šola.

Cilji bralnega poučevanja so različni glede na starost in vrsto šolanja. Stroka vidi šolsko branje kot razvijanje bralnih sposobnosti (razvijanje bralne tehnike, bralnega razumevanja, uporaba branja za učenje), razvijanje motivacije za branje in razširitev branja na vse zvrsti besedil: umetnostna, neumetnostna besedila. Prav tako je cilj pripeljati učenca ob koncu šolanja do bralne pismenosti, o kateri govorimo, kadar je učenec sposoben brati tekoče, prebrano razumeti in informacije, pridobljene z branjem uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast (Pečjak in Gradišar, 2015).

V obdobju opismenjevanja je zelo pomembno, da otroke pritegnemo k poseganju po primernih knjigah, ki jim bodo pomagale pri začetnem branju. V želji, da bi vzgojila zavzete, radovedne in motivirane bralce, sem delo v razredu načrtovala tako, da sem otrokom redno brala in predstavljala različne knjige.

### 2.1. Motivacija za branje

Opismenjevanje je neprekinjen proces, ki se prične že v predšolski dobi v otrokovem okolju in družini. Tak proces je dolgotrajen in poteka preko vseh štirih komunikacijskih dejavnosti: branja, pisanja, govorjenja in poslušanja (Pečjak in Gradišar, 2015). Za nekatere učence je to zelo naporen in ne preveč prijeten proces, pri katerem potrebujejo veliko spodbude, pohval in potrpežljivosti.

Pri opismenjevanju je treba upoštevati načelo postopnosti in individualnosti, ki predvideva, da pri usvajanju tehnike branja vsak otrok določa svoj tempo razvoja. V okviru književne vzgoje to pomeni, da ne začnejo pravljic in pesmic brati vsi naenkrat, ampak lahko vsak začne



z branjem takrat, ko je njegova tehnika branja dovolj razvita. S tem omogočimo učencem, da je samostojno prebiranje literature lahko prijetno doživetje (Kordigel in Saksida, 2001).

V začetni fazi opismenjevanja imajo pomembno vlogo poleg učiteljev tudi starši. Prav redno branje z otrokom je eden od temeljev uspešnega opismenjevanja. Že v začetku leta sem jih (po)vabila k sodelovanju in jih opozorila na pomembnost, ki jo imajo na začetku bralne poti otrok. Poudarila sem pomen druženja z otrokom ob knjigi, spodbujanje in ustvarjanje pozitivne izkušnje z začetki branja. Starši so poleg učitelja glavni motivatorji za poseganje po knjigah bralcev začetnikov.

### 3. Slikanica pri pouku v 1. razredu

Ob razmišljanju, kako pomembno je učence navaditi na poseganje po knjigah in kasneje tudi branje, sem si zastavila naslednje temeljne cilje, ki so me spremljali skozi celo leto:

- Povečati interes učencev za poseganje po knjigah/slikanicah.
- Spodbujati branje, primerno stopnji bralne sposobnosti učenca.
- Različne slikanice vključevati v pouk pri vseh predmetih in s tem povečati motivacijo za delo in ustvarjalnost.

Slikanice so posebna oblika knjige, ki združujejo besedilo, ilustracije v enovito celoto; slikanica ima torej tri pomembne sestavine: besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo. Pomembna je interakcija med besedilom in ilustracijo, ki z raznolikostjo vpliva na slikanico samo: na njeno zunanjo podobo, razumevanje besedila in ilustracije (Haramija in Batič, 2013, str. 29). Slikanice torej z vizualno podobo otroke motivirajo za poslušanje, branje in ponovno poseganje po knjigi ter jim omogočijo boljše razumevanje prebranega besedila.

#### 3.1 Načini spodbujanja poseganja po slikanicah/knjigah v razredu

Projekt bralne značke z imenom **Pravljični palček** poteka na naši šoli že vrsto let. Vanj so bili vključeni vsi učenci prvih razredov, projekt je trajal celo leto. Cilj bralne značke v prvem razredu je bil pritegniti otroke in starše k prebiranju knjig, spoznavanju novih slikanic in k obiskovanju različnih knjižnic. Pri tem so se krepili odnosi med starši in otroki. Pomemben cilj je bil tudi navajanje otrok na sproščeno izražanje, pripovedovanje zgodbe ob slikah, pri čemer sem spodbujala izražanje v celih povedih.

V razredu smo oblikovali **bralni kotichek**, ki je omogočal otrokom ves čas dostop do različnih knjig. V kotichek

smo postavili knjige, ki smo jih po določenem času zamenjali, in sicer glede na zanimanje otrok. Učenci so lahko pred poukom, med odmori ali po pouku knjige prelistavali, brali in se ob njih družili. Vsak mesec so učenci izbrali eno knjigo, ki smo jo v jutranjem krogu prebrali in jo glede na vsebino ilustrirali, dramatisirali ali pa se o njej le pogovorili.

Med šolskim letom smo večkrat **obiskali šolsko knjižnico**, se seznanili s knjižnico v domačem kraju, hkrati pa so imeli učenci celo leto možnost obiskovati **knjižnico »na hodniku«**, ki je namenjena le prvošolcem (prvi razredi so v vrtcu in ne na matični šoli). Prav ta majhna knjižnica je bila učencem zelo ljuba in so jo z veseljem vsak teden obiskali in si sposodili knjige. V okviru učnega načrta smo izvajali tudi KIZ (**pridobivanje knjižnično informacijskih znanj**), ki ga je vodila šolska knjižničarka.

V razredu smo se večkrat v šolskem letu dogovorili, da so učenci prinesli svojo **»naj knjigo«**. Skupaj smo nato eno izbrali, jo prebrali, se o njej pogovorili ter nanjo navezali kakšno dejavnost čez dan. Preostale knjige so si otroci lahko med odmorom izmenjali in jih pregledali.

Prav tako pomembna celoletna dejavnost je bila **jutranji krog**, v katerem smo namenili vsakodnevno nekaj minut branju različnih knjig. Navadno sem izbrala knjige, ki sem jih brala v nadaljevanjih. Po vsakem branju smo se o prebranem pogovorili, pri čemer sem spodbujala izražanje v celih povedih. Na tak način so se otroci seznanili tudi z različnimi obsežnejšimi knjigami. Učenci so se v jutranjem krogu umirili in z veseljem pričakovali nadaljevanje v prihodnjih dneh.

#### 3.2. Praktična uporaba slikanice pri pouku in poustvarjanje (medpredmetno povezovanje)

V učnem načrtu je v okviru književne vzgoje načrtovana obravnava slikanice L. Suhadolčana: Cepepetavček. Slikanico je ilustrirala slovenska ilustratorica Jelka Reichman. Zgodba je sodobna pravljica, v kateri se prepleta več tem. Osrednja tema je prijateljstvo med otrokom (Polonco) in leseno igračo (poleno z imenom Cepepetavček). Polonca Cepepetavčka odnese v muzej igrač, kjer ga pusti čez noč, da bi ga zavarovala pred varuško, ki ga želi vreči v peč. Naslednjo noč skupaj s Cepepetavčkom po nesrečnem naključju ostaneta zaklenjena v muzeju igrač, kjer ponoči igrače oživijo. Zjutraj ju speča na tleh najde paznik. Zgodba prikazuje zблиževanje med odraslim (paznikom v muzeju igrač) in otrokom (Polonco), skrb za prijatelja, odnos ljudi do igrač in predmetov.

Branje slikanice z naslovom Cepepetavček je potekalo tri dni. Po branju so sledile različne dejavnosti.

**Prvi dan** sem prebrala del slikanice Cepecepetavček, ki pripoveduje o deklici Polonci, ki je v varstvu pri sosedu. Na vrtu najde kos lesa in ga, kot novo igračo, poimenuje Cepecepetavček.

Učence sem pred branjem povabila k razmisleku, kakšne igrače imajo doma, katere so jim najljubše. Sledilo je branje odlomka. Po branju smo se ob ilustracijah pogovorili o prebranem in ugotovili, kakšna je bila Polončina igrača, kako je gospa, ki je pazila deklico, govorila. Daljše besede smo zlogovali in zraven ploskali (šteli zloge). Sledil je pogovor o rimah. Poiskali smo še rime na ime Polonca (smiselne in nesmiselne). Nato je vsak otrok poiskal rimo na svoje ime, če je bilo potrebno, smo mu pomagali. Pri tem so se otroci zelo zabavali in z iskanjem rim nadaljevali tudi med odmorom. Sledila je ilustracija prebranega dela zgodbe v obliki stripa.

Zgodbo sem povezala z matematiko, kjer smo nadaljevali z igro iskanja skritega predmeta (poleno) in pri tem uporabljali ustrezne izraze za orientacijo v prostoru (spodaj, zgoraj, levo, desno, v, na ...). Učenci so po navodilih prenašali poleno, šolske igrače in jih postavljali na določeno (ustrezno) mesto.

Naslednji dan so učenci v šolo prinesli svojo najljubšo igračo.

Cilji, ki sem jim ta dan sledila pri pouku, so bili:

Učenec:

- si širi besedni zaklad in se izraža v celih povedih,
- danim besedam zna poiskati rimo,
- slušno razčlenjuje besede na zloge. Določi število zlogov,
- spozna in samostojno oblikuje strip,
- pravilno uporablja izraze za določanje položaja predmeta v prostoru,
- zna se orientirati v prostoru,



Sliki 2 in 3: Primera zgodbe v obliki stripa

**Drugi dan** sem prebrala nadaljevanje zgodbe, v katerem Polonca obišče muzej igrač s Cepecepetavčkom in ga predstavi pazniku, ki govori v rimah. Polonca se odloči, da bo Cepecepetavčka pustila ponoči med igračami, ker se boji, da bi ga varuška skurila v peči.

Po branju smo ob slikah obnovili zgodbo in ugotavljali, kaj je posebnega pri gospodu pazniku. Pogovorili smo se, kaj se je zgodilo s Cepecepetavčkom ponoči (otroci pripovedujejo nadaljevanje zgodbe) in o strahovih, ki jih imajo. Ugotovili smo, da se skoraj vsak česa boji in spoznavali načine premagovanja strahov. Pogovorili smo se o pregovoru »strah ima velike oči«. Sledil je pogovor o čustvih in izražanju z obrazno mimiko. Nato so narisali drugi del zgodbe v obliki stripa.

Učenci so se do naslednjega dne doma pozanimali o pregovorih, ki jih poznajo starši ali stari starši. Njihova naloga je bila, da so izvedeli, kaj pregovor pomeni in so ga nato predstavili sošolcem.

Zgodbo sem povezala s spoznavanjem okolja in z matematiko. Pogovorili smo se o tem, kakšne igrače je Polonca našla na polici in jih opisovali. Sledil je pogovor o vrsti, oblikah in različnih materialih igrač, ki so jih prinesli v šolo. Po razredu smo iskali različne igrače, jih razvrščali glede na določeno lastnost (velikost, barva, material, namen ...) in jih preštevali. Oblikovali smo razredni »muzej igrač«, ki so jih prinesli od doma in jih razvrstili po določenem kriteriju.

Cilji, ki sem jim sledila, so bili:

Učenec:

- si bogati besedni zaklad in se izraža v celih povedih,
- razvija domišljijo ob nadaljevanju zgodbe,
- spozna različna čustva in jih izraža z obrazno mimiko in z besedo,
- ubesedi svoje strahove in spozna različne načine za njihovo preprečevanje,



- spozna in razume pomen pogovorov,
- zna razvrščati predmete/igrače po določeni lastnosti,
- zna oblikovati, poimenovati in preštrevati člane množice.

**Tretji dan** smo se pred branjem pogovorili o pogovorih, ki so jih prinesli od doma in o njihovem pomenu. Sledilo je branje zgodbe, ki pripoveduje o Polonci, ki se pritiho-tapi v muzej po Cepecepetavčka in ostaneta v muzeju zaprta čez noč. Zjutraj ju najde paznik.

Pogovorili smo se ob ilustracijah in opisovali počutje ob tem, ko se kdo zgubi. Do naslednjega dne so dokončali ilustracijo stripa v zvezek. Pogovorili smo se o vrstah igrač v muzeju in o tem, kakšen je bil Cepecepetavček: enostaven kos lesa, ki je lahko igrača.

Zgodba je bila izhodišče za ustvarjanje pri likovni umetnosti. Pogovarjali smo se, s čim se otroci najraje igrajo v razredu (ugotovili smo, da so to lego kocke). Odločili smo se, da izdelamo igračo iz odpadnega materiala s skupinskim delom. Razmišljali smo, kaj vse lahko sestavimo iz določenega števila lego kock (npr. hišo lahko spremenimo v stolp, ograjo, robota ...), in se odločili, da

bomo izdelali igračo, ki se lahko poljubno sestavlja, razstavlja. Pogovorili smo se o potrebnem materialu, pripomočkih in poteku dela. Skupine so izbrale različne oblike škatel, poimenovala obliko škatel/teles, nato so jih s postopkom kaširanja oblepili. Ko so se posušile, sta sledila barvanje in nameščanje ježkov na vse strani škatel, ki so omogočali različne postavitve naših velikih lego kock.

Cilji, ki sem jim sledila, so bili:

Učenec:

- prostorsko oblikuje iz odpadne embalaže in razvija prostorske predstave,
- spozna uporabnost odpadne embalaže (ekološka ozaveščenost),
- učenec se navaja na delo v skupini, medsebojno pomoč in sodelovanje,
- razvija vztrajnost, ustvarjalnost in ročne spretnosti,
- utrjuje znanje o geometrijskih telesih.



Slika 4: Razvrščanje igrač

## 4. Sklep

Učenci so ob obravnavi slikanice L. Suhodolčana: Cepepetavček zelo uživali, prav tako so navdušeno sodelovali v vseh aktivnostih, ki so sledile branju. Pri delu so bili zelo motivirani in so z veseljem pričakovali, kaj jih čaka naslednji dan. Z izvajanjem različnih dejavnosti, ki so se navezovala na branje slikanice, smo poglobili doživljanje prebrane zgodbe in jo uspešno povezali z različnimi predmeti (matematika, spoznavanje okolja, likovna umetnost).

Mnogi učenci prvega razreda branje doživljajo kot nekaj težkega in zahtevnega. Za branje je otroka treba navdušiti. To najlažje storimo tako, da jim v šoli in doma čim več beremo in ponujamo različne vrste kakovostnih knjig. Pomembno je, da učenci posegajo po primerno zahtevnih knjigah in da izbirajo knjige tudi po svojih željah in interesih, le tako je mogoče doseči, da bodo postali bralci za vse življenje. Za doseg tega cilja pa je potrebno vzajemno sodelovanje družine in šole.

### Viri in literatura:

Bucik, N. (2003). Motivacija za branje. V Grosman, M. in drugi, *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. (str. 112-118). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Haramija, D. in Batič, J.(2013). *Poetika slikanice*. Murska Sobota: Franc-Franc.

Haramija, D. (2017). Uvod. V D. Haramija in drugi, (ur.), *V objemu besed: razvijanje družinske pismenosti* (str. 1-7). Elektronska knjiga. Maribor: Univerzitetna založba Univerze. Dostopno na: <http://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/268>.

Kordigel, M. in Saksida, I. (2001). *Jaz pa berem! Priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Suhodolčan, L. (2011). *Cepepetavček*. Ljubljana: Mladinska knjiga.



Slike 5, 6, 7: Končni izdelki »Lego kocke«



## Krepitev kompetenc strokovnih delavcev na področju vodenja inovativnega vzgojno-izobraževalnega zavoda v obdobju od 2016 do 2018

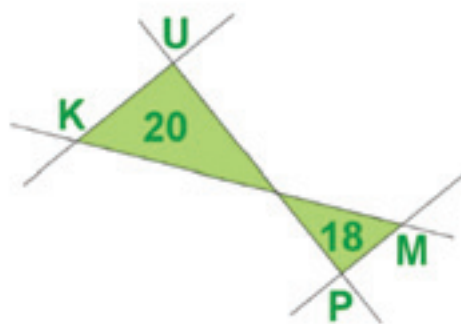
### Tema/vsebinsko področje: Vseživljenjsko učenje

Mojca Suban

#### Najava konference KUPM 2018

Vljudno vas vabimo na **4. mednarodno konferenco o učenju in poučevanju matematike KUPM 2018**, ki bo 27. in 28. junija 2018 v Kongresnem centru Laško.

4. mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike KUPM 2018 nadaljuje svojo povezovalno vlogo ter združuje vse učitelje, ki poučujejo matematiko od 1. razreda osnovne šole do zaključnega letnika srednje šole (učitelje razrednega pouka, učitelje matematike v osnovnih in srednjih šolah) ter strokovnjake na področju matematičnega izobraževanja.



#### Vsebine konference

- **Učenje in poučevanje matematike s preiskovanjem** (Inquiry Based Mathematics Education - IBME)

Aktivna vloga učenca pri usvajanju matematičnega znanja je z vidika uporabnosti in trajnosti naučenega zelo pomembna. V procesu preiskovanja učenec zastavlja vprašanja in postavlja hipoteze, o njih razpravlja s sošolci in učiteljem ter poroča o uporabljenih pristopih, strategijah in ugotovitvah. Vabimo vas, da nam poročate o svojih izkušnjah pri tovrstnem delu v razredu in osvetlite tako pozitivne kot negativne vidike tega pristopa.

- **Algebra**

Algebrske vsebine so za učence velikokrat izziv. Je algebra težka sama po sebi? Kako se je učiti in naučiti? Kakšen je pomen predformalne algebre? Kako se kaže uporabnost algebrskih vsebin v vsakdanjem življenju? Kako je algebra povezana z drugimi vejami matematike? Če imate odgovor na katerega od teh vprašanj, ga delite z nami.

- **Odnos do učenja in poučevanja matematike**

Mednarodne raziskave so pokazale, da kljub zaznanemu dvigu dosežkov pri matematiki motivacija za učenje matematike ostaja na precej nizki stopnji. Predstavite nam svoje dejavnosti in primere iz razreda na to temo ter prispevajte k izgradnji pozitivnega odnosa do učenja matematike.

Osrednje konferenčne vsebine se med seboj prepletajo in povezujejo z **razvijanjem matematične pismenosti, formativnim spremljanjem, smiselno uporabo tehnologije, medpredmetnim povezovanjem ...**

**Delo konference** bo potekalo v obliki plenarnih predavanj z vabljenimi predavatelji, predstavitev, okrogle mize, delavnic in natečaja.

**Rezultati konference** bodo objavljeni na spletni strani konference <https://www.zrss.si/kupm2018/>, kjer boste lahko prebrali **zbornik razširjenih povzetkov** konference in si ogledali **predstavitve predavateljev**. Izbrani celotni prispevki bodo lahko objavljeni v reviji Matematika v šoli in ostalih revijah, ki izhajajo na ZRSŠ.

Rok za prijavo na konferenco: do **25. 5. 2018** oziroma do zapolnitve mest.

#### Konferenca je brez kotizacije.

Oddaja prispevka v obliki razširjenega povzetka bo potekala na spletni strani konference v zavihku *Prijava*.

Na konferenco se prijavite dvakrat:

- preko aplikacije Katis
- na spletni strani konference v zavihku *Prijava*.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI SKLAD  
SOCIALNI SKLAD  
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

## Študijska srečanja v šolskem letu 2017/18

Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo

V mesecu oktobru in novembru 2017 so bila v živo izpeljana prva študijska srečanja za učitelje razrednega pouka. Na tridesetih študijskih središčih po celotni Sloveniji je bila omogočena udeležba za 3035 strokovnih delavcev. Na srečanja se je preko elektronske prijave prijavilo 2732 strokovnih delavcev s področja razrednega pouka.

Tema letošnjih študijskih srečanj je bila vključujoča šola oziroma kako s pomočjo strategij formativnega spremljanja »videti in slišati« vsakega učenca, spoznati njegova močna in šibka področja ter mu nuditi pomoč in podporo. Pri iskanju rešitev za vključevanje vseh učencev nam je lahko v veliko pomoč spodbudno učno okolje, tako fizično, didaktično, socialno kot tudi kurikularno.

Da bi ob konkretnih primerih prakse spoznali nekatere pristope in načine dela, smo k sodelovanju povabili 12 učiteljic razrednega pouka, ki so s svojimi izkušnjami in pogledi nagovorile udeležence. Strokovne delavke so svoja znanja in vedenja pridobile v razvojni nalogi Formativno spremljanje, kjer so ob usmeritvah svetovalk razrednega pouka preizkušale elemente formativnega



Slika 1: Udeleženci na študijskem srečanju

spremljanja v šol. l. 2016/17 in 2017/18.

V delavniškem delu so udeleženci zastavljali vprašanja na dano temo in sodelovali v razpravi ter iskanju odgovorov. Udeležence je med drugim zanimalo: Kako ustvariti učno okolje, ki bo spodbudno za vse? Kako naj učitelj organizira delo, da ima pregled nad procesom opismenjevanja za vsakega učenca? Ali je opazna večja uspešnost učencev pri delu ob uvajanju formativnega spremljanja? Katere so slabosti oziroma pasti vključujoče šole? Na katere ovire ste naleteli ob uresničevanju izhodišč vključujoče šole? ...

Zastavljanje pravih vprašanj nam je pri uvajanju sprememb lahko v veliko pomoč in podporo. Vzemimo si čas in poiščimo odgovore na ta in podobna vprašanja.

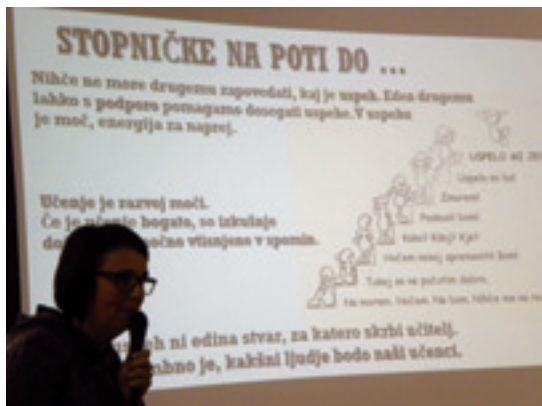
Drugi sklic študijskega srečanja poteka na daljavo preko spletne učilnice **ŠS – Razredni pouk** na povezavi <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9374> od 26. oktobra 2017 do 30. aprila 2018.

Udeležencem sta na voljo dve nalogi, ki si ju lahko poljubno izberejo.

**1. naloga:** Individualizirano opismenjevanje v prvem razredu – ogled posnetka in sprotne priprave – sodelovanje v razpravi v forumu in objava didaktičnega gradiva

**2. naloga:** Ogled opisa učenca in sodelovanje v razpravi v forumu

Kaj je vključujoča šola in zakaj je potrebna v današnjem globalnem svetu, govorijo strokovni prispevki te številke revije, v prihodnje pa bo tej temi namenjeno še več strokovnih pogledov in primerov iz prakse.



Slika 2: Predstavitev Andreje Žinko



Slika 3: Spletna učilnica ŠS – Razredni pouk na portalu SIO

## Izobraževalni lističi Scientix NA-MA 2

Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo

V šolskem letu 2017/18 je v okviru projekta Scientix 3 izšla druga serija izobraževalnih lističev Scientix NA-MA 2 (Bačnik, A. et al., ZRSŠ, Ljubljana, 2017). S to svojevrstno publikacijo želimo spodbuditi učitelje razrednega pouka, naravoslovnih predmetov in matematike, da bi učence aktivno vključili v učenje ob samostojnem izvajanju dejavnosti in eksperimentov. Vključeni so tudi primeri dejavnosti za učence razrednega pouka.

Tako sta lističa **Raziskujmo zvok steklenic** in **Raziskujmo zvok trobente**, avtoric Leonide Novak in Sandre Mršnik, namenjena učenju z raziskovanjem mlajših učencev. Kot je značilnost vseh izobraževalnih lističev (IL) Scientix NA-MA, so na prvi strani IL predstavljena strokovna, teoretska izhodišča in kontekst aktivnosti, na

drugi strani pa najdete voden postopek učenja z raziskovanjem, zapisan v primerni obliki za mlajše učence in podprt s piktogrami. Razmišljanja učencev podpirajo zastavljena vprašanja ob posameznem koraku izvedbe raziskovanja.

Učencem razrednega pouka je namenjen tudi IL **Pretvarjamo merske enote**, avtorice Vesne Vršič, saj je pretvarjanje merskih enot za marsikaterega učenca zelo zahteven postopek. IL je ustvarjen z namenom, da bi si učenci lažje in trajneje zapomnili pretvornike, saj jih usmeri k izdelavi prikaza, ki na vizualni ravni poskuša predstaviti odnose med osnovno, večjo in manjšimi merskimi enotami. IL na prvi strani predstavi merske enote za merjenje dolžine, mase in prostornine in njihove velikostne odnose. Na drugi strani IL je ponazorjen postopek izdelave prikaza z link kockami in aktivnost pretvarjanja merskih enot s pomočjo prikaza.

Izobraževalna lističa Raziskujmo zvok steklenic in Raziskujmo zvok trobente sta bila predstavljena na Naravoslovni konferenci NAK, meseca oktobra 2017 v Laškem, v okviru Odprte učilnice Scientix. Udeleženci so imeli možnost ob konkretnem materialu raziskovati zvok.

Izobraževalni listič Pretvarjamo merske enote bo predstavljen na delavnici na Konferenci za učitelje razrednega pouka marca 2018 v Laškem in na matematični konferenci KUPM 2018 junija 2018 v Laškem.

Izobraževalni lističi Scientix NA-MA serije 1 in 2 so prosto dostopni v spletni učilnici SOD –Sodelov@Inica NA-MA na povezavi: <http://url.sio.si/nN7> ali <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=9357>



Slika 1: Učni otok Raziskujmo zvok trobente na odprti učilnici Scientix v okviru Naravoslovne konference NAK 2017



Slika 2: Učni otok Raziskujmo zvok steklenic na odprti učilnici Scientix v okviru Naravoslovne konference NAK 2017








## NA-MA DEJAVNOSTI

### NA-MA DEJAVNOSTI

## RAZISKUJMO ZVOK STEKLENIC

**Glasbene steklenice** so glasbilo, ki ga sestavljajo steklenice, delno napolnjene z vodo. Te delujejo kot stebri ujetega zraka, ki so v osnovi cevi, ki so na enem koncu odprte, na drugi pa zaprte (ali prekrite).



**Zvok nastaja s pihanjem čez rob vratu steklenice.** Enakomerno pihanje čez vrat steklenice povzroči, da v steklenici nastane zvočno valovanje. Višina tona je odvisna od količine vode v steklenici, glasnost zvoka pa od tega, kako močno pihamo in pod kakšnim kotom. Ko v steklenico dolijemo vodo, zmanjšujemo zračni prostor nad vodo, zato ob pihanju slišimo višje tone (frekvenca zvoka se poveča).





**Zvok lahko nastaja tudi z udarjanjem po steklenici.** Udarjanje po prazni steklenici povzroči višji ton kot udarjanje po steklenici, polni vode. Zakaj? Čim večja je masa vode v steklenici, tem nižji ton se proizvede ob udarcu na steklenico (frekvenca je manjša).



**Izobraževalni lističi Scientix NA-MA 2**

<http://url.sio.si/nN7>

Sliki 3 in 4: Raziskujemo zvok steklenic

## NA-MA DEJAVNOSTI

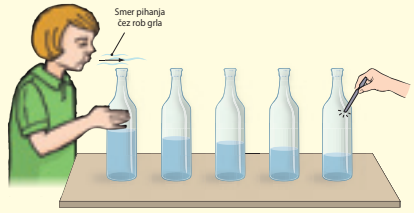
### NA-MA DEJAVNOSTI

## RAZISKUJMO ZVOK STEKLENIC

**Izdelaj svoj pripomoček.**  
Potrebujes dve steklenici z ozkim grlom, vodo in palčko.

**Preizkusi.**  
Postavi se pred steklenici.

**A** Pihni čez rob grla prazne steklenice. **B** Trkaj s predmetom po steklenici.



**Uporabi čutila in podrobno opiši,** kaj opaziš (slišiš, vidiš, tipaš). Podrobno opiši zvok.

**Razmisli.**  
Kaj moraš storiti, da bi slišal drugačen zvok? Kaj misliš? Zakaj?  
Kakšen bi bil zvok, če bi v steklenico nalili vodo? Zakaj?

**Izvedi.** Nalij vodo v steklenice.

**Razmisli.** Kako bi dobil različne zvoke iz steklenic?

**Preizkusi in premisli.**  
Kakšne zvoke si dobil? Zakaj?  
Zakaj se je zvok spreminjal? Zapiši pojasnilo.

**Posvetuj se in primerjaj** svoje pojasnilo še s kom v skupini ali v razredu.

**Poišči idejo.**  
Kaj bi še lahko raziskal?  
Kaj predvidevaš, da bi ugotovil?

Avtorici: dr. Leonida Novak in dr. Sandra Mršnik - Strokovni urednici: mag. Andreja Bačnik in Simona Slavič Kumer - ZRSŠ, 2017






## NA-MA DEJAVNOSTI

### NA-MA DEJAVNOSTI

## RAZISKUJMO ZVOK TROBENTE

**Trobenta je kovinsko glasbilo, ki spada v skupino trobil.** Po tonskem obsegu je najvišje med trobili. Prve trobente so nastale v starem Egiptu, kjer so jih uporabljali predvsem v vojaške in signalne namene.



Starodavna trobila

Sestavljena je iz cevi, ki je vodena vzporedno v dveh zavojih, lijakastega odmevnika ter ustnika.



Zvok trobente nastane tako, da trobimo – s tresenjem ustnic vzbujamo v cevi motnje in z njimi stoječe zvočno valovanje. Višino zvoka uravnava moč pri zapirajo odprtine v cevi. Glasnost zvoka trobente je odvisna od moči tresenja ustnic.

V svetu glasbe poznamo več vrst trobent; to so trobenta, pikolo trobenta, Bachova trobenta, Aida-trobenta, basovske trobente, vojaške trobente (tudi signalne trobente) idr.





**Razlike med pihali in trobili**

- ➡ Pri pihalih so cevi ravne, pri vseh trobilih so cevi kovinske in zavite. Tako je višina osnovnega (najnižjega) tona odvisna od dolžine cevi. Pri daljši cevi je ton nižji.
- ➡ Trobentar vnaša zrak v ustnik tako, da s tresenjem ustnic določa višino želenega tona, torej ton definira že na samem začetku ustnika (ton se nato ustvari v cevi).

**Izobraževalni lističi Scientix NA-MA 2**

<http://url.sio.si/nN7>

Sliki 5 in 6: Raziskujemo zvok trobente


## NA-MA DEJAVNOSTI

### NA-MA DEJAVNOSTI

## RAZISKUJMO ZVOK TROBENTE

**Kaj potrebuješ?**

- Gumijasto cev,
- plastični lijak,
- meter,
- škarje,
- lepilni trak.



**Raziskuj**

**Izdelaj** trobento iz gumijaste cevi za zalivanje rož in plastičnega lijaka.

**Razmisli,** kako boš ustvaril zvok.

**Preizkusi.**

**Uporabi čutila** in podrobno opiši, kaj opaziš (slišiš, vidiš, tipaš). Podrobno opiši zvok.

**Razmisli.** Kaj moraš storiti, da boš dobil različne zvoke oziroma da bo zvok drugačen? Kaj misliš? Zakaj?

**Preizkusi.**

**Poišči idejo.** Kaj bi še lahko raziskal? Kaj predvidevaš, da bi ugotovil?

**Posvetuj se** in primerjaj svoje pojasnilo še s kom v skupini/v razredu.

**Preizkusi.**

Namig za izdelavo:  
• Odreži približno 1 meter gumijaste cevi.  
• Na en konec gumijaste cevi vsiži lijak in ga pričvrsti z lepilnim trakom.

Avtorici: dr. Leonida Novak in dr. Sandra Mršnik - Strokovni urednici: mag. Andreja Bačnik in Simona Slavič Kumer - ZRSŠ, 2017






## PRETVARJAMO MERSKE ENOTE

Predmetom v naši okolici lahko merimo dolžino, maso in prostornino ter meritev izrazimo z merskim številom in mersko enoto. Ločimo standardne merske enote in nestandardne (konstantne in relativne) merske enote. V 18. stoletju je posebna komisija pripravila enotni sistem standardnih merskih enot, kot ga večinoma poznamo in uporabljamo še danes. Pri standardnih merskih enotah ločimo osnovno mersko enoto, večjo in manjše merske enote.

Veličina	Večja merska enota	Osnovna merska enota	Manjša merska enota
Dolžina	kilometer (km)	meter (m)	decimeter (dm) centimeter (cm) milimeter (mm)
Masa	tona (t)	kilogram (kg)	dekagram (dag) gram (g)
Prostornina	hektoliter (hl)	liter (l ali L')	deciliter (dℓ) centiliter (cℓ) mililiter (mℓ)

\* Uradno sta dovoljena oba simbola.

Posamezne merske enote iste veličine lahko tako uredimo po velikosti od največje do najmanjše:

- merske enote za merjenje dolžine: km, m, dm, cm, mm
- merske enote za merjenje mase: t, kg, dag, g
- merske enote za merjenje prostornine: hl, l, dl, cl, ml

Med posameznimi merskimi enotami za merjenje iste veličine obstajajo različni velikostni odnosi.

1 km = 1000 m

1 m = 10 dm

1 dm = 10 cm

1 cm = 10 mm

1 t = 1000 kg

1 kg = 100 dag

1 dag = 10 g

1 hl = 100 l



1 l = 10 dl

1 dl = 10 cl

1 cl = 10 ml

Za lažjo zapomnitev velikostnih odnosov (pretvornikov) med sosednjimi merskimi enotami si lahko izdelate prikaz iz link kock.

**Izobraževalni lističi Scientix NA-MA 2**
<http://url.sio.si/n7>

## PRETVARJAMO MERSKE ENOTE Z LINK KOCKAMI

Izdelaj prikaz iz link kock za predstavitev velikostnih odnosov med merskimi enotami za merjenje dolžine.

### Kaj potrebuješ?

- Link kocke (velikosti 1 cm x 1 cm)
- nalepke okrogle oblike
- rdeči in črn flomaster.

### Priprava link kock za predstavitev merskih enot za merjenje dolžine

Za osnovno os bomo vzeli pet link kock, jih speli in nanje nalepili okrogle nalepke z označenimi merskimi enotami. Osnovno mersko enoto (m) označi z rdečo barvo. Merske enote uredimo od največje do najmanjše.


Namig: V nadaljevanju uporabi poljubne barve link kock. Najbolje bo, če boš za prikaz velikosti ene merske enote (en stolpec) uporabil enake barve. Pri sestavljanju prikaza s stolpci upoštevaj legendo.

Legenda:  = 10-krat več od marij


### Predstavitev večje in manjših merskih enot

- Primerjaj večjo mersko enoto (km) z osnovno mersko enoto (m). Enota kilometer je 1000-krat večja od enote meter.
 

Koliko link kock boš uporabil za predstavitev velikostnega odnosa med kilometrom in metrom?




Namig: Uporabiš, da ena link kocka pomeni 10-krat več.
- Primerjaj manjšo mersko enoto (dm) z osnovno mersko enoto (m). Enota decimeter je 10-krat manjša od metra. Koliko link kock boš uporabil za predstavitev tega velikostnega odnosa?
 




Namig: Manjšo enoto bomo prikazali tako, da bomo stolpec link kock pripenjali pod rdečo vrstico link kock, npr. pod mersko enoto dm.

### Branje prikaza s stolpci

Predstavljeni primer prikazuje, kako si s pomočjo prikaza pomagaš pri pretvarjanju merskih enot.



1 km = 1000 m




1 dm = 10 mm

Podobno sestavi še prikaz s stolpci za merjenje mase in merjenje prostornine.

Avtorica: Vesna Vršič - Strokovni urednici: mag. Andreja Bačnik in Simona Slavič Kumer - ZRSŠ, 2017

Sliki 7 in 8: Pretvarjamo merske enote



### NA-MA eksperimenti

- IL Razlikujemo čiste snovi in zmesi (didaktični napotki)
- IL Raziskujemo vpliv taljenja ledu na velikost sile vzgona (didaktični napotki)
- IL Preučimo premo enakomerno gibanje (didaktični napotki)
- IL Z mobilnim telefonom raziskujemo zvok (didaktični napotki)

### NA-MA dejavnosti

- IL Kamnine in minerali – Katere lastnosti skrivajo? (didaktični napotki)
- IL Izdelajmo modelni prikaz zgradbe in podvojevanja DNA (didaktični napotki)
- IL Preučimo označevanje živil (didaktični napotki)
- IL Primerjajmo dve športni dejavnosti glede na hitrost in agilnost (did. napotki)
- IL Raziskujemo zvok steklenic (didaktični napotki)
- IL Raziskujemo zvok trobente (didaktični napotki)
- IL Pretvarjajmo merske enote (didaktični napotki)
- IL Primerjajmo in razvrstimo štirikotnike (didaktični napotki)
- IL Preiskujemo v Pascalovem trikotniku (didaktični napotki)
- IL Preiskujemo v Leibnizevem trikotniku (priloga) (didaktični napotki)
- IL Premikanje mravlje z algoritmom (didaktični napotki)

Slika 9: Izobraževalni lističi Scientix NA-MA 2 v SU Sodelov@Inica NA-MA

# IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO



V PREDNAROČILU  
**9,50 €**

V priročniku so opisani **UČNI SKLOPI** z **NAČELI**, **STRATEGIJAMI** in **ORODJI**, ki vam bodo v pomoč, da bi formativno spremljanje lahko zaživel v razredu.

V ospredje je postavljen učenec in njegova vloga pri oblikovanju lastne učne poti.

150 strani, A4 format

OPTIMALEN  
RAZVOJ  
INTERES  
ZA UČENJE  
INTERESOV  
IZRAŽANJE  
INDIVIDUALNOSTI  
AKTIVNA SODELOVANJE  
VLOGA  
UČENCA  
ODPRTOST  
RAZVIJANJE  
USTVARJALNOSTI  
UVELJAVLJANJE  
ZMOŽNOSTI

## PREDNAROČILO (ponudba velja do 30. aprila 2018)

Naročamo  izvodov **Formativno spremljanje na razredni stopnji**, priročnik za učitelje (cena v prednaročilu 9,50 €, cena po izidu 11,90 €)

Naročnik:

Naziv naročnika (šola, ustanova):

Ulica:

Kraj in poštna številka:

Davčna številka (za pravne osebe)

SI



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

### Naročanje:

**P** Zavod RS za šolstvo  
Poljanska c. 28  
1000 Ljubljana  
**T** 01 300 51 00  
**F** 01 300 51 99  
**E** zalozba@zrss.si  
**S** www.zrss.si

Datum: \_\_\_\_\_

Podpis: \_\_\_\_\_

Žig:

<http://www.zrss.si/strokovne-resitve/revije/razredni-pouk>



---

**Nacionalna konferenca**  
***Jeziki v izobraževanju***

Datum dogodka: 11. – 12. 4. 2018

Kraj: Kongresni center Thermana Laško

**Mednarodna konferenca**  
***Sirikt 2018***

Datum dogodka: 19. – 20. 4. 2018

Kraj: Terme Olimia v Podčetrtku

**4. mednarodna konferenca**  
**o učenju in poučevanju matematike**  
***KUPM 2018***

Datum dogodka: 27. – 28. 6. 2018

Kraj: Kongresni center Laško