



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 2



STROKOVNA IZHODIŠČA

# Inkluzija kot posebnost normalnosti



STROKOVNA IZHODIŠČA

Pouk, ki omogoča  
pogovor, interakcijo in  
izmenjavo informacij



IDEJE IZ RAZREDA

Reševanje matematičnih  
problemov in formativno  
preverjanje znanja



IDEJE IZ RAZREDA

Čuječnost v  
šolskem okolju



**RAZREDNI POUK**  
LETNIK XIX  
2017 | ŠTEVILKA 2

# Vsebina

**RAZREDNI POUK** letnik 19 (2017), številka 2

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica), mag. Katarina Dolgan, 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. 02/ 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: Žiga Valetič

Tisk: Present d. o. o.

Naklada: 570 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 38,00 €; fizične osebe imajo 25 % popust; 43,00 € za naročnike iz tujine; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €; dvojne pa 23,00 €. 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

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2017

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

## UVODNIK

### 04 **Podoba sodobne šole**

*Vesna Vršič*

## VPRAŠALI STE

### 05 **Domača naloga – zakaj, koliko, kako jo pregledati, kaj narediti s »pozabljenimi nalogami«?**

*Ureja: Leonida Novak*

## KOTIČEK BRALNE ZNAČKE

### 29 **Darilna slikanica Kako je gospod Feliks tekmoval s kolesom**

*Dragica Haramija*

## VIRTUALNI KOTIČEK

### 30 **Digitalna pismenost vseh državljanov**

*Ureja: Mojca Dolinar*

## RAZSTAVA

### 31 **Ptice se zbirajo/Zrcalne podobe/Mavrična dežela**

*Mentorica: mag. Silva Karim*

## KOTIČEK BRALNE ZNAČKE

### 63 **Predstavitev projekta OBJEM**

*Sandra Mršnik*

### 64 **Predstavitev projekta NA-MA POTI**

*Jerneja Bone*

### 65 **Predstavitev projekta: POGUM**

*Tatjana Krapše*



#### STROKOVNA IZHODIŠČA

### 07 Spremljanje učenca mora služiti nadaljnjemu učenju in poučevanju

*Leonida Novak*

### 16 Inkluzija kot posebnost normalnosti

*Marko Strle*

### 22 Pouk, ki omogoča pogovor, interakcijo in izmenjavo informacij

*Nada Nedeljko*



#### IDEJE IZ RAZREDA

### 32 Kamišibaj gledališče v šoli

*Metka Kristan*

### 37 Ustvarjalno reševanje matematičnih problemov in formativna povratna informacija

*Nadja Černetič*

### 44 Pouk z učenci priseljenci

*Branka Ajdišek*

### 49 Čuječnost v šolskem okolju

*Tanja Jankovič*

### 55 Pravljični hodnik

*Dušanka Gazvoda*

### 59 Razvijanje grafomotoričnih spretnosti s pomočjo didaktičnih ploščic

*Suzana Rajgl Zidar*



**Vesna Vršič,**  
odgovorna urednica

## Podoba sodobne šole

Vsak izmed nas ima izkušnje s šolo in šolanjem, različna pričakovanja in predstave o tem, kakšna naj bi bila sodobna šola v današnji družbi, da bi bila usmerjena v prihodnost in dobrobit naših otrok. Nosilci današnje in prihodnje podobe šole so vsekakor učenci, učitelji in starši, njihovo sodelovanje in odnos, ki se odraža v spreminjajoči se kulturi in klimi družbe.

Če razmišljamo z vidika šolajočega se (učenca), je zanj najpomembneje doživljanje šole oziroma odnosa učenec – učenec, učenec – učitelj. Prvi korak k pozitivnemu odnosu je vsekakor dialog (pedagoški pogovor) med učiteljem in učenci, ki ga spodbuja ustvarjalno zasnovan in »odprt« pouk. Učencem ponudimo dovolj raznolikih izzivov, kjer imajo možnost izkazati svoje znanje in ga deliti s sošolci. Ugotavljamo, da imajo današnji otroci »veliko znanja« – vendar ne takega, kot ga predpisujejo učni načrti in ga pričakujejo učitelji. Pozoren in fleksibilen učitelj bo znal izkoristiti njihovo zakladnico izkušenj in idej ter jim omogočiti, da so sooblikovalci pouka.

Če razmišljamo z vidika staršev, si jih večina poleg dobrega šolskega uspeha želi, da bi se njihovi otroci v šoli dobro in varno počutili, da bi bili »videni in slišani« ter sprejeti s strani sošolcev in učiteljev takšni kot so, z vsemi svojimi potrebami in željami. Inkluzivna šola v vključujoči družbi bi se naj odzivala na potrebe posameznega učenca in omogočala, da napreduje v skladu s svojimi zmožnostmi.

Če razmišljamo z vidika učitelja, ne moremo mimo pogojev dela, ki so na šolah zelo različni. Delo v razredu z osemindvajsetimi učenci vsekakor potrebuje večjo angažiranost učitelja kot delo v razredu z dvanajstimi učenci. Tudi didaktična opremljenost šol je raznolika. Bolj kot zunanji pogoji na kakovost dela v razredu vplivata učiteljeva zavzetost in strokovna usposobljenost. Vsak učitelj si zagotovo želi, da bi obvladal take metode in oblike dela, s katerimi bi maksimalno motiviral učence za šolsko delo; jih aktivno vključil v raznolike dejavnosti, ob katerih bi si zgradili znanje na različnih taksonomskih ravneh; jih podprl pri učenju itd. Omenjene elemente vsekakor podpira formativno spremljanje s svojo usmerjenostjo na učenca.

Ali si tako predstavljamo podobo sodobne šole?

Prelistajte in preberite prispevke v tej številki revije in spoznali boste, kako vidijo podobo sodobne šole avtorji člankov.

*Vesna Vršič*

# Domača naloga – zakaj, koliko, kako jo pregledati, kaj narediti s »pozabljenimi nalogami«?

**Domača naloga je pisna, ustna in praktična oblika učenčevega dela, ki jo posreduje učencem učitelj in je neposredno povezana s poukom ter jo učenec opravlja praviloma samostojno po rednem šolskem delu.**

(Čagran, 2007, 11)

**Da bi lahko odgovorili na vprašanje o domačih nalogah, je treba najprej opredeliti njen namen, ki je v najširšem smislu** utrjevanje usvojenega znanja, ponovitev težjih delov v vsebinah, in sicer tako, da učenec dela v svojem tempu in na svoj način. Namen naloge je tudi poglobljanje znanja izven učilnice, kar pripomore k razvoju samostojnosti in odgovornosti učenca (tudi kot priprava na nov učni sklop).

Koncept podaljšanega bivanja (2009, 9) opredeli, da učenci z domačo nalogo povezujejo, utrjujejo in poglobljajo učne vsebine, se učijo samostojno pripravljati na pouk; uporabljati pridobljena vedenja in spoznanja, se skozi izkušnjo učiti razumevati, kakšen učni tipični so, oblikovati lastno učno metodo, načrtovati svoje delo, upoštevati navodila; uporabljati različne vire.

**Dobro načrtovana domača naloga upošteva, da so učenci različni po učnem stilu, po zmožnostih in interesih. Namen domačega dela mora biti jasen tudi učencem** (Učni načrt matematika, 2011, 74). Količino

domačega dela je težko opredeliti. Treba je pomisliti na obremenjenost otroka skozi ves dan (čas v šoli in domače šolsko delo naj ne bo daljši od delovnika odraslih). Učencem, ki so v šoli na nekem področju izkazali znanje (npr. izračunali pravilno), ni učinkovito za domače delo dajati dodatnih enako zahtevnih nalog. Rezultati raziskave TIMSS (2007, 136) kažejo, da količina domače naloge in čas, ki ga učenec zanjo porabi, ne vodi k boljšemu uspehu.

Učni načrt za matematiko (2011, 76) opredeljuje namen domačih nalog kot integralni del šolskega dela, ki bi naj učence usposobile za samoizobraževanje, razvile delovne navade, vztrajnost, natančnost in kritičnost. Domače naloge so osnova samoregulacijskega učenja.

**Domačo nalogo učitelj lahko poda na začetku, v sredini ali na koncu učne ure ter v dogovoru z učencem** (različni učenci imajo lahko različne domače naloge pri istem predmetu v istem obdobju). Dajanje navodil za domačo nalogo na koncu ure ni učinkovito, saj učencem že upadeta pozornost in motivacija. Z navodili za nalogo v »zadnjem hipu« učenec posredno sporočamo, kolikšno pomembnost ji dajemo. Nabor domačih nalog lahko predstavimo učencem na začetku tedna, v dogovoru z učenci določimo roke in nato si učenci sami načrtujejo čas, ko jih bodo opravili. Nekatere domače naloge so lahko tako kratkoročne (sprotne), druga pa dolgoročne. Učenci naj pridobivajo izkušnje ob opravljanju obeh vrst nalog.

**Če so učenci vključeni v načrtovanje šolskega dela, si lahko postavijo osebne cilje** in so zato lahko tudi

**Iz škotskega šolskega okolja (šola Mount Vernon Primary) navajamo primer predstavitve namena in pravil domače naloge za starše (izsek iz zloženke PRAVILA DOMAČE NALOGE za starše):**

## ALI NAJ OTROKU POMAGAM PRI DOMAČI NALOGI?

- Predvsem spodbujajte, podpirajte in opogumljajte otroka pri domačem delu, nikar pa domače naloge ne delajte namesto otroka.

## KAKŠEN JE PRIPOROČEN ČAS ZA OPRAVLJANJE DOMAČE NALOGE?

- **6 let**  
največ 20 minut na dan
- **9 let**  
največ 30 minut na dan
- **10 let**  
največ 40 minut na dan

## KAJ NAJ NAREDIM, DA DOMAČA NALOGA DOMA NE BO POVZROČALA PREPIROV?

- Ne pripravljajte se zaradi domače naloge. Spodbujajte otroka, da dokonča nalogo, če se upira, ne pritiskajte nanj. V šolo lahko otroci prinesejo nedokončano domačo nalogo – gre za otrokovo domačo nalogo, ne vašo.

njihove domače naloge zelo raznolike. Tako naj učitelj učencu omogoči razmislek ob koncu ure: *Kaj ti je danes šlo dobro? Kaj ti ni šlo dobro? Katere vaje lahko narediš za izboljšanje tega?* Domača naloga je lahko samostojna priprava na obravnavo novega sklopa, raziskovalna dejavnost (npr. zbiranje podatkov). Pri učencih, ki ne opravljajo oz. »pozabljajo« domače naloge, je treba ugotoviti vzrok tega in k vsakemu učencu pristopiti individualno, največkrat je treba premisliti o tem, ali otrok vidi smisel in lasten cilj v nalogi.

**Vsako domačo nalogo je treba preveriti (če se ne preveri, se ne prispeva k motivaciji za njeno izvedbo)** (Čagran, 1993). Pri pregledu domače naloge se ne pogovarjamo samo o rezultatih, ampak tudi o strategijah reševanja (Učni načrt za matematiko, 2011, 76). Tehnike popravljanja nalog so številne: popravljanje vseh napak, navedba mesta napake ob robu strani, zapis povratne informacije na koncu, glasno branje in komentiranje, kljukanje. Domače naloge lahko popravljajo učenci v paru, tako da ugotavljajo pravilne rešitve in popravljajo nepravilne, dvojice se lahko potem združijo v skupine.

**Vrednost in namen domače naloge morajo videti predvsem učenci, učitelj s svojim ravnanjem vpliva na ravnanje učencev.** Sledi nekaj praktičnih nasvetov o tem, kako se v razredu sistematično lotiti navajanja učencev na opravljanje domačih nalog in jim to delo osmišljati:

- učenci naj imajo poseben zvezek ali beležko za domače naloge, kjer vodijo dnevnik domačih nalog, učitelj pa na vsaki strani tega dnevnika pripiše/doda opombe in povrtane informacije;
- izvedba ankete med učenci o domačih nalogah (kako, kje, s kom delam domačo nalogo; naloge, ki bi jih rad opravljal večkrat; seznam nalog, ki so se ti zdele koristne in si jih naredil ...) in uporaba ugotovitev pri načrtovanju diferenciranih domačih nalog;
- navajanje učencev na učenje iz lastnih napak (učenci naj tudi pri domači nalogi uporabljajo kriterije uspešnosti dogovorjene pri pouku (npr. *stvari, na katere moram biti pozoren pri domači nalogi*) in le-te uporabijo pri pregledovanju ter domačem delu);

- zbirka »dobrih primerov« iz domačih nalog na novem delovnem listu, ki ga učitelj ponudi drugim učencem;
- domače naloge naj bodo povezane s šolskim delom;
- zagotavljanje podpore učencem, ki jo potrebujejo (npr. proti koncu učne ure se z učenci pogovorite o zapisu zgodbe: *»Bil je ...«*; z možgansko nevihto pridobite nekaj zamisli, ki bi jih lahko učenci uporabili pri tej domači nalogi);
- izboljševanje že narejene domače naloge na osnovi povratnih informacij sošolca ali učitelja;
- podajanje domače naloge na začetku ure, s čimer opredelimo tudi namen učenja (prirejeno po Clandfield in Prodromou, 2009).

**Domačih nalog ne ocenjujemo, saj težko zagotovimo objektivnost, zanesljivost in veljavnost ocenjevanja.**

---

#### Viri in literatura:

Clandfield, L., Prodromou, L. (2009). Premagovanje težav v razredu. Ljubljana: Rokus Klett.

Čagran, B. (1993). Učinkovitost nekonvencionalne prakse domačih nalog. *Sodobna pedagogika*, 44 (5/6), 246–257.

Čagran, B. (2007). Proces spremljanja prakse domačih nalog v smeri njihove višje učinkovitosti. *Domača naloga – izziv ali obveza*, 13–15. Ljubljana: Supra.

Koncept Podaljšano bivanje in različne oblike varstva učencev v devetletni osnovni šoli. (2005). *Strokovni svet RS za splošno izobraževanje*.

Nedeljko, N. (2008). Svež pristop k domačim nalogam. V: *Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela: zbornik prispevkov*. Ljubljana: ZRSŠ.

Svetlik, K. idr. (2007). *Naravoslovni dosežki Slovenije v raziskavi Timss 2007*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: [http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/TIMSS/TIMSS2007/NAR\\_Predgovor\\_in\\_izvedba.pdf](http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/TIMSS/TIMSS2007/NAR_Predgovor_in_izvedba.pdf) (pridobljeno 1. 9. 2017).

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



**Dr. Leonida Novak,**  
Zavod RS za šolstvo

# Spremljanje učenca mora služiti nadaljnjemu učenju in poučevanju.

## Zakaj in čemu formativno spremljanje na razredni stopnji?

**POVZETEK:** V prispevku je predstavljeno formativno spremljanje kot proces, namenjen pridobivanju informacij o učenju učencev – informacij, ki jih učitelj lahko uporabi pri nadaljnem učenju in poučevanju vsakega učenca, s čimer zadovolji potrebe in interese posameznika; z načrtnim spremljanjem z namenom, da bo zagotovil boljše razumevanje in napredovanje učenja vsakega učenca. Namen prispevka je pomagati bralcem razumeti bistvo in dodano vrednost poučevanja po načelih formativnega spremljanja oz. potencial formativnega spremljanja. V začetku bo predstavljeno formativno spremljanje kot celostni pristop k učenju in poučevanju, v nadaljevanju pa so posamezne strategije in elementi predstavljani skozi teoretične in praktične primere s ponazorili. V šolskem letu 2015/2016 in 2016/2017 je bila glavna tema študijskih srečanj Zavoda RS za šolstvo formativno spremljanje. Seveda to ne pomeni, da se učitelji s formativnim spremljanjem niso srečali tudi prej, saj je le-to v slovenskem šolskem prostoru prisotno že dobro desetletje in ga nekateri učitelji uspešno vpeljujejo v svojo poučevalno prakso. Vsebinsko so bila ta srečanja usmerjena v senzibilizacijo učiteljev za to področje, v spoznavanje elementov in strategij formativnega spremljanja ter v predstavitev primerov iz prakse, čemur bomo sledili tudi v tem prispevku.

**Ključne besede:** formativno spremljanje, predznanje, povratna informacija, kriteriji uspešnosti, nameni učenja, samovrednotenje



**Pupil Assessment Should Benefit Further Learning and Teaching. Why Carry out Formative Assessment at the Primary Level and What for?**

**Abstract:** This paper presents formative assessment as a process intended to gain information about pupils' learning – information which the teacher can use in the further learning and teaching of each pupil, thus satisfying the needs and interests of each individual – through planned assessment for the purpose of ensuring better comprehension and learning progress of each pupil. The purpose of this paper is to help readers to understand the essence and added value of teaching that follows the principles of formative assessment, or the potential of formative assessment. It begins by presenting formative assessment as an integral approach to learning and teaching, and continues by presenting individual strategies and elements through theoretical and practical examples with illustrations. In the 2015/2016 and 2016/2017 school years the main topic of academic meetings of the National Education Institute of the Republic of Slovenia was formative assessment. Of course this does not mean that teachers have not encountered formative assessment before – it has been present in the Slovenian school setting for well over a decade and certain teachers are successfully integrating it into their teaching practice. Content-wise, these meetings were focused on sensitising teachers to this area, on getting to know the elements and strategies of formative assessment, and on presenting examples from practice, which is exactly what this paper is going to discuss.

**Keywords:** formative assessment, prior knowledge, feedback, success criteria, purposes of learning, self-assessment

**Uvod**

Preden začnemo razmišljati o formativnem spremljanju, je smiselno, da razjasnimo, kaj je to učenje in kaj poučevanje. Za pojasnilo bomo uporabili definicijo učenja avtorja Mayerja (2013, 167).

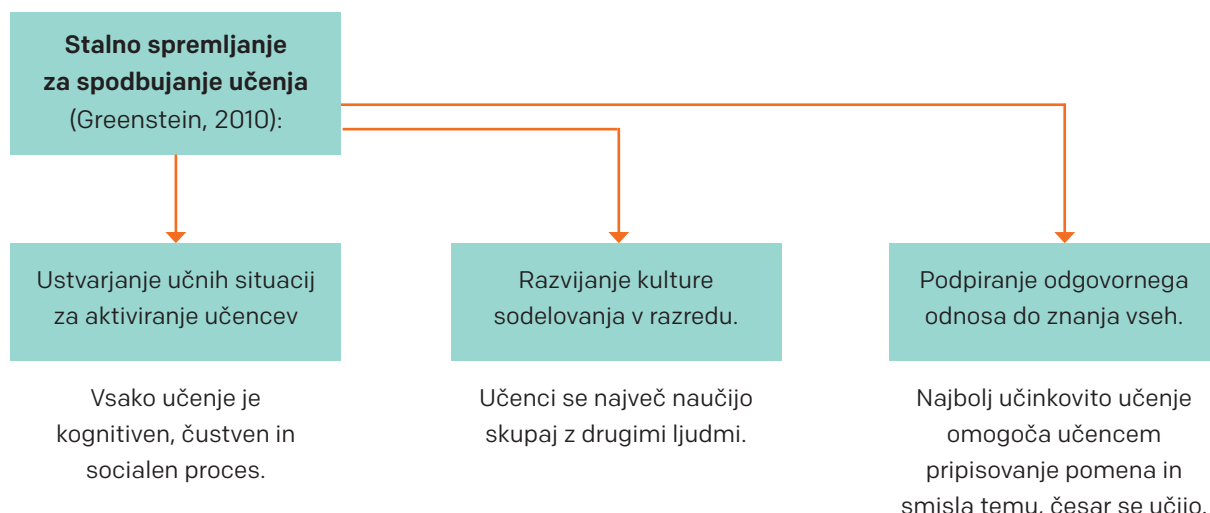
Učenje je **dolgotrajna sprememba v učenčevem znanju**, ki jo lahko pripišemo njegovim **izkušnjam**.

Na osnovi aktivne izkušnje učenec zgradi svoje znanje. Aktivna izkušnja pomeni ozaveščanje predznanja in navezovanje novega znanja na obstoječe znanje z lastnim delom (igro, raziskovanjem, preizkušanjem ...).

**VKLJUČENIH 5 VRST ZNANJA:**

- ➔ DEJSTVA (npr. Zemlja je tretji planet od Sonca.)
- ➔ POJMI (npr. predhodnik, naslednik, število)
- ➔ POSTOPKI (npr. sešteti 14 + 53 = )
- ➔ STRATEGIJE (npr. iskanje ključnih besed v besedilu)
- ➔ PREPRIČANJA (npr. spoznanja o lastnem učenju: »Nisem dober v branju.«)

R.E. Mayer (prav tam) poučevanje opredeli kot **premišljeno ustvarjanje takega učnega okolja, ki podpira učinkovito učenje**. Učitelj v šoli podpira in spodbuja učenčev spoznavni, socialni, čustveni, moralni in telesni razvoj tako, da z izbranimi cilji in dejavnostmi vodi učenca ter usmerja njegov proces učenja. Pri tem učenci ne potrebujejo samo idealnega učnega okolja in ustreznih učnih situacij, temveč tudi priložnosti za uravnavanje lastnega učenja (Clarke, 2008, 31). Pomen in razlago pojma »podpiranje v šoli« prikazuje spodnja shema:



Shema 1: Spremljanje učinkovitega učenja



Povezava teorij učenja z ugotovitvami nevroznanosti (Rutar, 2015), kar prikazuje puščice v shemi 1, pripelje do bistva formativnega spremljanja. Formativno spremljanje je torej osmišljanje učenja – prilagajanje in presojanje le-tega (Kornjanc, 2014). D. Wiliam (2013) predlaga, da se ključni procesi v poučevanju nanašajo na ta ključna vprašanja:

- Kje v procesu učenja so učenci?
- Kam gredo učenci?
- Kaj je treba storiti, da bodo učenci prišli do cilja?

## Kje v procesu učenja so učenci in kam gredo?

Zavedanje, da vsak učenec prinese v razred bogato znanje o svetu, da učenčeve izkušnje pomenijo spodbudo za razvoj njegovega mišljenja ter da aktiviranje predhodnega znanja poveča razumevanje, so prav gotovi tisti trije elementi, ki v učinkovitem učnem okolju omogočijo učenje vsem učencem.

Za učinkovito učno okolje ja značilna velika občutljivost za individualne razlike učencev in njihovo predznanje (H. Dumont idr., 2013, 20). E. De Corte (2013, 54) pravi, da je najpomembnejši dejavnik, ki vpliva na učenje, učenčovo predznanje. V preglednici 1 navajamo primer ugotavljanja predznanja tehnike branja ter razumevanja prebrnega in na osnovi tega načrtovane prilagoditve.

Učenci načrtujejo osebne cilje, opisujejo težave, uspehe, vrednotijo napredek, učitelj doda komentarje oz. povratno informacijo. Z aktivno vključitvijo otrok v proces sprotnega spremljanja so učenci tvorno vključeni v načrtovanje,

spremljanje, evalviranje in razmišljanje o lastnem učenju. Pri tem je treba vedeti, da težko zberemo dovolj informacij o predznanju vseh učencev, če nimamo tako organiziranih uvodnih dejavnosti (v 1. razredu učenci še težko zapišejo, kaj že znajo, kako bi se radi učili itd.). Zato lahko uporabimo različne organizacijske oblike, da dobimo dovolj podatkov o izkušnjah in predznanju otrok (npr. igra vlog, delo v kotičkih, skupinski pogovor, tabela trditev s piktogrami ...).

V domači in tuji teoriji ter praksi so bili razviti in preizkušeni številni učinkoviti pristopi za začenjanje teme oz. sklopa in s tem za aktiviranje in ugotavljanje predznanja. Med najpogostejšimi praksami ugotavljanja predznanja je zaznati metodo razgovora. Pri tem naj bo učitelj pazljiv, da ne ostane samo pri informaciji o splošnem znanju razreda, pač pa da doseže in aktivira predznanje vsakega posameznega učenca. Pogosta orodja ali tehnike, ki omogočajo aktiviranje znanja, so: nedokončane povedi, poročilo v eni minuti, vstopni in izstopni listki, aplikacija Padlet (dostopno na <https://padlet.com/>), kvizi Kahoot (dostopno na: <https://kahoot.com/>), odprta produktivna vprašanja, igra vlog in didaktična igra.

Ugotavljanje predznanja pokaže razlike med učenci. Nekateri izkažejo razumevanje konceptov, že poznajo definicije, tvorijo analogije in povezujejo. Drugi poznajo posamezne primere, lastnosti nečesa, opišejo značilnosti. Tretji podajo le asociacije, podobnosti, skromne izkušnje. Vsekakor mora ta ugotovitev vplivati na nadaljnji potek poučevanja, saj se odgovor na vprašanje **KAJ JE TREBA STORITI, DA BODO UČENCI PRIŠLI DO CILJA?** od učenca do učenca razlikuje. Spodaj je opisan primer ugotavljanja predznanja s pomočjo problemskih vprašanj. ➔

Preglednica 1: Ugotavljanje predznanja zmožnosti branja in prilagajanje učenja (Prirejeno po Pečjak, Magajna, Podlessek, 2011)

<b>SKLOP: RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI BRANJA (tehnika (hitrost) branja in branje z razumevanjem) – ugotavljanje predznanja</b>	
Razred: 2. ali 3.	
Učenci v kotičkih berejo izbrano neumetnostno besedilo (nekateri glasno, drugi polglasno, tretji tiho). V enem od kotičkov učenci berejo učitelju in ta pridobiva informacije o hitrosti branja ter o branju z razumevanjem, ugotovitve oblikuje skupaj z učencem, saj je pomembno, da predznanje uzavesti tudi učenec (»To znam, to mi ne gre.«). Tako učitelj ugotovi:	
kako berejo učenci v razredu in kaj jim bo v nadaljevanju poučevanja prilagajal.	
Učenci, ki berejo tekoče in dobro razumejo prebrano.	Ne potrebujejo posebnih prilagoditev, le besedilo naj bo primerno njihovim bralnimi zmožnostim ter interesom.
Učenci, ki berejo tekoče in slabo razumejo prebrano.	Tekočnost branja je ustrezna, nerazumevanje pa je posledica šibkega besedišča, torej bo pred naslednjo bralno izkušnjo učenec delal vaje za širjenje besedišča (priprava na nove besede, ki sledijo v besedilu).
Učenci, ki berejo počasi (netekoče) in dobro razumejo prebrano.	Učitelj mora učencu v nadaljevanju omogočiti urjenje tehnike (hitrosti, tekočnosti) branja, mu dati na voljo več časa za branje, saj učenec zmora razumeti prebrano, če ima dovolj časa za branje.
Učenci, ki berejo počasi (netekoče) in slabo razumejo prebrano.	Učitelj bo učencem omogočil veliko glasnega branja, izbiro besedila, ki je kratko in z nezahtevni besediščem ter večkratno branje enakega besedila.
V nadaljevanju učnega procesa bo učitelj pri vseh predmetih upošteval to predznanje in omogočal učencem, da izvajajo tiste naloge, ki jim pomagajo odpravljati šibkosti. S tem omogoči, da v zmožnosti branja napredujejo vsi, sam pa jih usmerja s povratno informacijo.	

**Primer:** Ugotavljanje predznanja poteka v skupinah, po razredu izobesimo problemska vprašanja na temo Ne/ varnosti v prometu in otroci se v skupinah premikajo od lista do lista in zapišejo/narišejo svoj odgovor. Primeri vprašanj:

- Zakaj mora pešec nositi svetla oblačila in odsevnike?,
- Zakaj se najpogosteje zgodijo prometne nesreče?,
- Katere so najpogostejše napake otrok v prometu?,
- Kaj bi svetoval otrokom v vrtcu, ko se odpravljajo na sprehod po Mariboru?.

Ko učenci zaokrožijo vse postaje, skupina na kratko poroča o zapisih. Učitelj/-ica ob poročanju učencev izpostavi ključne pojme, ki so povezani z nevarnostjo v prometu in skupaj izluščijo temo nadaljnjega dela. Učitelj skozi odgovore in razmišljanja učencev spremlja naslednja področja:

- poznavanje pojmov,
- sklepanje,
- sodelovanje,
- povezovanje.

Med delom dobi učitelj/-ica informacije o poznavanju teme, opazi napačne predstave učencev in na osnovi tega usmeri nadaljnje učenje.

Ugotavljanje predznanja omogoči, da učitelj in učenci ugotovijo močna in šibka področja in načrtujejo osebne cilje. Učenje je od tega trenutka lažje, saj učenci razumejo, kateri cilj skušajo doseči, kaj je namen tega cilja in kateri so kriteriji uspešnosti (Chappuis in Stiggins, 2002). A.

Holcar Brunauer idr. (2016) definira, da so nameni učenja preoblikovani učni cilji iz učnih načrtov (preoblikovani tako, da so razumljivi učencem in oblikovani skupaj z učenci). Vključitev učencev v načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti ima nekaj značilnosti:

**1.** Učitelj in učenci razjasnijo namene učenja (znanja/veščine/odnosi) in skupaj načrtujejo poti za njihovo doseganje.

**2.** Učitelj in učenci določijo kriterije uspešnosti, ki v jeziku, razumljivem učencem, opišejo, čemu slediti med učenjem in kako prepoznati to, da se je učenec nekaj naučil, dosegel, naredil.

**3.** Kriteriji uspešnosti so osnova za spremljanje napredka, podajanje učinkovite povratne informacije, samoevalvacijo in postavljanje osebnih ciljev učenca.

**PRIMER: 1. razred**

(Vir: Klavdija Petrovič, Oš Ivanjkovci, primer objavljen v spletni učilnici<sup>1</sup>)

**Učni cilj:** Učenci govorno nastopajo z vnaprej napovedano temo in besedilno vrsto, in sicer najprej ob učiteljevih vprašanjih in slikovnem gradivu/drugih ponazorilnih, nato pa čim bolj samostojno in ob zgledovanju po podobnem že poslušanem besedilu.

**Namen mojega učenja:** Znam govoriti o sebi/o živali/ o svojem delovnem dnevu.

**Kriterije uspešnosti** so v razredu oblikovali tako, da so učenci poslušali različne primere govornega nastopanja in iskali kriterije, za katere so bili prepričani, da bi jih tudi sami lahko upoštevali. Ker učenci še niso bili opismenjeni, je učiteljica uporabila piktograme, ki so jih predlagali učenci.

Uspešen sem, ko:

- govorim primerno glasno (slika mikrofona),
- govorim primerno hitro (slika prometnega znaka – omejitve hitrosti),
- govorim primerno tekoče (slika steklenice olja),
- govorim z občutkom in doživeto (slika srca),
- govorim samostojno (slika ustnic),
- se držim izbrane teme (oblaček).



<sup>1</sup> Spletna učilnica razredni pouk študijska Maribor 1: <https://skupnost.sio.si/course/view.php?id=109>.

**PRIMER: 4. razred** (Naravoslovje in tehnika)

**Učni cilj:**

- Učenec zna samostojno načrtovati raziskovanje.
- Učenec zna izvesti poskus.
- Učenec zna interpretirati pridobljene podatke.

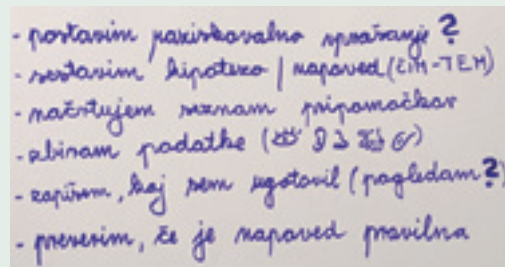
**Namen mojega učenja:** Znam načrtovati raziskovanje izbranega problema in izvesti raziskavo.

**Kriterije uspešnosti** so v razredu oblikovali tako, da so skupaj z učiteljem izvedli vodeno raziskavo v učnem sklopu Električni tok. Na osnovi tega so oblikovali kriterije ob vprašanju: kaj je treba narediti, da je raziskovanje uspešno. Nato si je vsak učenec izbral svoj raziskovalni problem, ki ga je raziskoval.

UČITELJEVI STROKOVNI KRITERIJI, KI IZHAJAJO IZ UČNEGA NAČRTA:

- smiselnost napovedovanja (operacijsko določajo lastnosti, preverjajo napovedi),
- sledenje navodilom,
- ustreznost načrtovanja (raziskovalno vprašanje, pripomočki),
- ustreznost zbranih podatkov,
- smiselnost zaključkov, ugotovitev.

KRITERIJI USPEŠNOSTI OBLIKOVANI Z UČENCI. Uspešen sem, ko:



Avtorica fotografije: Leonida Novak

Clarke (2008, 2014) opisuje številna orodja in tehnike, ki pomagajo učitelju pri vključevanju učencev v načrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti (mnoge primere orodij najdete tudi v priročniku Holcar Brunauer, A. idr. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju – snopič Nameni učenja in kriteriji uspešnosti):

- S postavljanjem vprašanj: Ali znate prešteti te kocke? Dokazite! Kaj boste naredili najprej?
- Naredimo nekaj narobe in učenci naj prepoznajo, kaj delamo narobe (npr. Zapišemo napačno reševanje besedilne naloge).
- Na začetku ure pokažite učencem primere nalog, izdelkov vrstnikov preteklih let (npr. zapisana obnova, opis, tematski dnevnik ipd. Ob tem učence vprašamo: Kaj vas je na tem izdelku prepričalo?).
- Učencem pokažemo dva ali tri primere izdelkov različne kakovosti, učenci ju primerjajo in povedo, kaj je dobro.
- Učencem ponudimo že pripravljene primere kriterijev uspešnosti po opravljeni nalogi. (npr. Na koncu učnega sklopa boste znali ... Učence vprašamo: Kako to razumete?).
- Medvrstniško učenje (npr. Prvošolec poslušajo drugošolca in razmišlja o tem, kako bere drugošolec., Petošolec opravi nalogo pred tretješolci.).

## PRAKTIČNI NAMIGI

- Zelo priročne so t. i. flipchart table, ki omogočajo, da se z obračanjem listov vračamo k že znanim kriterijem. Obenem lahko tako tablo prenašamo iz razreda v razred (še posebej priročno, kadar se učitelj seli iz razreda v razred). Obenem taka tabla omogoča, da razred ni preobremenjen z aplikacijami, na katerih so kriteriji uspešnosti za različne sklope/predmete.
- Sonačrtovanje namenov učenja in kriterijev uspešnosti naj bo naravnano na učni sklop, potem pa se vsako uro k načrtovanemu vračamo in dopolnjujemo potrebno.
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti naj bodo del učenčevega zvezka.



## Kako bomo skupaj z učenci prispeli do načrtovanih ciljev in kriterijev uspešnosti ter s tem uresničili namen učenja?

»Pri pretežno »neposrednem« poučevanju so učenci prepuščeni sami sebi in naj bi se znašli po svojih zmožnostih, da bi prišli do tega, kar misli (in pove) učitelj. Učenci so lahko vključeni tudi v vrsto različnih učnih izkušenj (od predavanj preko diskusij, projektov, izkustvenega učenja ...) pa vendarle lahko ostanejo s šibkim razumevanjem.« (Cerbin 2000) Zato je treba dejavnosti učenca

skrbno načrtovati in prilagajati. Da bi dosegli globlje razumevanje pri vseh učencih, organiziramo raznolike dejavnosti in zbiramo raznolike dokaze o znanju in napredovanju, z namenom spremljanja razumevanja in napredovanja vsakega učenca posebej. Namen zbiranja dokazil o učenju je ugotavljanje razkoraka med ugotovljenim in želenim učnim dosežkom. Zbrani dokazi so kaži-poti za učitelja, da na osnovi njih prilagaja nadaljnje procese poučevanja in usmerja učenčeve procese učenja. Dejavnosti so povezane s cilji pouka – nameni učenja in kriteriji uspešnosti. Spodnja preglednica prikazuje tri skupine dokazov učenčevega znanja, razumevanja:

Preglednica 2: Skupine dokazov (Prirejeno po: <http://assessmentmethods.weebly.com/before-teaching.html>)

IZDELKI kot dokazi:	Dokazi, ki izhajajo iz POGOVIOROV, kot so:	Dokazi, ki izhajajo iz OPAZOVANJ (vezano predvsem na razvoj veščin in zmožnosti)
<ul style="list-style-type: none"> <li>→ pisna besedila</li> <li>→ vizualne predstavitve (plakati, miselni vzorci)</li> <li>→ ustne in praktične predstavitve</li> <li>→ tehnični izdelki</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ vprašanja in odgovori</li> <li>→ raziskovalno vprašanje</li> <li>→ igre vlog</li> <li>→ okrogle mize učencev</li> <li>→ samovrednotenje in vrstniško vrednotenje</li> <li>→ refleksije učencev</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ razvoja zmožnosti učencev (npr. avdio-, videoposnetki branja)</li> <li>→ učenčevega načrtovanja in izvajanja dejavnosti</li> <li>→ dela učencev v skupinskih, sodelovalnih dejavnostih</li> <li>→ prispevka učenca k skupinskemu dosežku</li> <li>→ razvoja pojmov</li> </ul>

**Primeri dokazov v učnem sklopu Čas** (3. razred, Barbara Oder, OŠ Poljčane), potem ko so v razredu opredelili, zakaj je dobro v življenju poznati uro in meriti čas.

### IZDELKI:



Namen:

**Znam natančno izdelati uro.**

Uspešen bom, ko bom:

- natančno izdelal številčnico (enake razdalje med črticami);
- izdelal ustrezno velike kazalce,
- naredil kazalce tako, da se bodo premikali.

**POGOVORI V SKUPINI:**

**OPAZOVANJE UČENCEV** skozi dejavnosti za razvijanje koncepta čas (ura – minuta) – različni učenci izvajajo različne vaje v sklopu enega tedna, saj sledijo osebnim ciljem.



Mapa učenca z dokazi učnega sklopa Čas – učenci imajo na koncu sklopa mapo z različnimi dokazi in različno količino le-teh (npr. učenec, ki je ves čas delal le s konkretnim materialom in z didaktično igro, ima v mapi le tedenski načrt dela in besedilo z refleksijo Kaj sem se naučil?)



Namen:

**Znam oceniti trajanje dogodkov, dejavnosti in opravil.**

Uspešen bom, ko bom:

- znal oceniti, katere dejavnosti v mojem življenju trajajo eno uro;
- znal oceniti, katere dejavnosti trajajo eno minuto;
- znal svojo napoved o trajanju preveriti;
- svoje ocene o trajanju dejavnosti predstaviti sošolcem.

Namen:

**Znam odčitati čas na uri.**

Uspešen bom, ko bom:

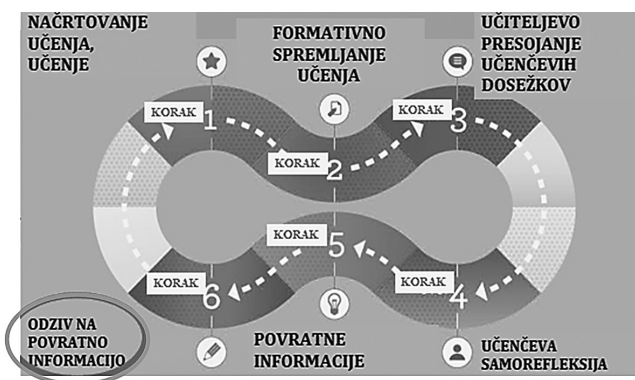
- znal deliti dan na ure, ure na minute;
- z uro izmeriti trajanje kratkih dogodkov;
- znal izbrati ustrezno mersko enoto za čas;
- znal z merskim številom in mersko enoto zapisati čas;
- odčitati čas z ure s kazalci.

Vir: Barbara Oder (OŠ Poljčane)

Dejavnosti in dokazila učenec in učitelj spremljata, vrednotita in presojata na osnovi znanih kriterijev uspešnosti. Učenec je tisti, ki je aktivno vključen v zbiranje in presojanje dokazov, saj to zvišuje njegovo notranjo motivacijo, omogoča mu refleksijo o tem, kaj zna, kaj zmore ter kako dobro to počne, obenem pa dobi odgovor na vprašanje, kaj se še mora naučiti in kako. Učitelj ob presojanju dokazov dobiva vpogled v znanje učenca, na dokaze se odzove s povratno informacijo, obenem pa so njegove strokovne ugotovitve ob učenčevih dokazih tiste, ki usmerjajo njegovo nadaljnje poučevanje. Na podlagi le-teh načrtuje dejavnosti, ki jih bo ponudil posameznemu učencu v nadaljevanju. Pa vendar je potrebno zavedanje, da kakovostno znanje ni v dokumentih, ampak to šele postane „v glavah učencev“, ko dojamejo mreže povezav (Ilc Rutar, 2012).

Najmočnejši vpliv na dosežke učencev imajo sprotne povratne informacije (Hattie in Yates, 2014), ki pa svoj namen dosežejo, če ima otrok priložnost nanje odzvati se in svoj dosežek izboljšati v skladu z njo (shema spodaj). V primeru, ko učenec napiše npr. opis predmeta in prejme povratno informacijo, naj ima čas in možnost popraviti, dopolniti svoj opis in ga tako izboljšati. Učinkovitost učenja bo tako večja. Učinkovita povratna informacija, ki je v skladu s cilji in kriteriji uspešnosti, je pravočasna, prinaša navodilo za nadaljnje učenje, pogosto je tudi v obliki vprašanja. Zaželeno so različne relacije povratnih informacij: učitelj – učenec, učenec – učenec, učenec – učitelj.

Shema: Odziv na povratno informacijo (Prirejena po Harlen (2002), Principals of Assessment for Learning)



Da bi učenec zmoget usmerjati lastno učenje in sprejemati odgovornost, mu je treba omogočiti tudi priložnosti za razvoj samorefleksivnega mišljenja, ki služi temu, da bi bolje vedeli, razumeli, uporabljali. Samoevalvacija je faza, v kateri učenec vrednoti svoje lastno delo (Sentočnik, 2012). Učenci največkrat nimajo usvojene spretnosti samorefleksivnega mišljenja, ne vedo, kako samorefleksivno misliti, saj je to spretnost, ki jo lahko v spodbudnem okolju skozi leta šolanja pridobivajo in razvijajo. Način takega mišljenja lahko učencem prikaže

učitelj. Orodja in pristopi za izvedbo samorefleksije pri mlajših učencih so zelo raznoliki: semaforji, vrednostna črta, barvna lestvica, kolo uspeha, kontrolni sezname, dnevnik učenja/odzivov, iztočnice, dnevnik za razmišljanje in postavljanje ciljev, vprašalniki, popisi, prispevki v mapi dosežkov, reflektivno pismo ... Samovrednotenje v razredu lahko vključuje: pogovor učenca z učiteljem o usvojenem znanju, pogovor med sošolci o tem, kako so prišli do pravega rezultata, izbira izdelkov, ki jih učenec želi dati v portfolio, refleksija učencev na uro, pri čemer zapišejo v svoje zvezke/dnevnikle ključna spoznanja – kaj so se naučili in vprašanja, na katera ne vedo odgovorov. Vsako aktivnost lahko učenec vrednoti tako, da razmišlja na različnih taksonomskih ravneh, kar prikazuje spodnja preglednica (Novak, 2016).

Preglednica 3: Taksonomija refleksije

TAKSONOMIJA REFLEKSIJE
Ustvarjanje: Kaj bo moj naslednji korak v učenju/pri delu?
Evalviranje: Kako uspešen sem bil?
Analiziranje: Ali se posamezne napake večkrat pojavljajo pri mojem delu? Katere so? Čemu jih pripisujem?
Uporabljanje: Kje lahko naučeno ponovno uporabim?
Razumevanje: Kaj je bilo najpomembnejše pri tem učenju/delu?
Poznavanje: Kaj sem delal?

Samovrednotenje je priložnost za presojanje lastnega znanja ali uporabnosti naučenega. Primer kaže samovrednotenje zmožnosti reševanja matematičnih problemov v petem razredu in je hkrati izhodišče za načrtovanje osebnih ciljev učenca.

Preglednica 4: Kriteriji uspešnosti in samovrednotenje (Vir: Edita Nemeč, OŠ II Murska Sobota)

KRITERIJI USPEŠNOSTI	Uspešen/na bom ...
berem z razumevanjem	
izpišem bistvene podatke	
primerjam/analiziram podatke (katere podatke imam, katere podatke moram pridobiti/izračunati)	
znam narisati skico	
sklepam iz skice na korake reševanja	
izberem ustrezen postopek reševanja in rešim problemsko nalogo	
presodim o pravilnosti rezultata in zapišem odgovor	

Predstavljenih je bilo šest elementov formativnega spremljanja, od ugotavljanja predznanja, sonačrtovanja namenov učenja in kriterijev uspešnosti, zbiranja dokazov, podajanja povratne informacije, vrstniškega sodelovanja ter samovrednotenja. Seveda v praksi velja, da se elementi prepletajo in da jih učitelj prilagaja učencem, učnemu sklopu, predznanju ter ciljem.

Razredne učitelje velja opozoriti na nekatere pomembne ugotovitve, do katerih so z razvijanjem formativnega spremljanja prišli mnogi učitelji:

- letno in sprotno načrtovanje učitelja naj spodbuja formativno spremljanje (naj bo fleksibilno in odprto);
- spremljanje naj bo vezano na učitelja in učenca – učenec naj spremlja svoje delo, učitelj pa naj ga pri tem podpira;
- »ček liste« za spremljanje doseganja ciljev pri učencih, v katere učitelj vpisuje opažanja, naj bodo premišljene in načrtne, predvsem pa smiselne, seveda pa niso nujne v procesu formativnega spremljanja;
- o formativnem spremljanju ne moremo govoriti, če gre v posameznem razredu zgolj za enkratni poskus v daljšem obdobju, učenci morajo biti namreč deležni strategij in elementov formativnega spremljanja vsakodnevno in sistematično;
- učitelj naj že sam poišče smisel učenja nekega področja ali teme (Zakaj bi to otrokom lahko bilo pomembno in smiselno?);
- dejavnosti v razredu naj bodo povezane s cilji;
- povratne informacije učencem naj bodo v njim razumljivem jeziku.

## Sklep

Formativno spremljanje je proces stalnega spremljanja, opazovanja, pregledovanja in vrednotenja, ki ga izvajamo z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencem povratne informacije o njihovem učenju. Temelji na zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo razumevanje učencev, in jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov (J. Dodge, 2009). V prispevku je bil izpostavljen pomen učenja in poučevanja, upoštevanje individualnosti, ob koncu pa je treba opozoriti tudi na povezavo učenja s čustvi in socialnimi odnosi. M. Boekaerts (2013) govori o vzajemnem odnosu med kognicijo in čustvi, saj je učenje lahko uspešno, če je v skladu z učenčevimi interesi, prepričanji o njegovi lastni uspešnosti. Kadar govorimo o spremljanju napredka vsakega učenca, ne gre zanamariti stresa, strahu, negotovosti in preobremenjenosti otrok na začetku pa tudi v nadaljevanju šolanja. Prvoten namen formativnega spremljanja je narediti učenje vsakega učenca vidno, kar pomeni zagotoviti možnost napredka vsakemu učencu in podpreti učenca celostno,

da bo s svojimi močnimi področji lahko odpravljala šibkosti, ob tem pa se bo v šoli ali pri učenju počutil dobro in varno. Študijske skupine učiteljev razrednega pouka<sup>2</sup> v letu 2017/2018 bodo usmerjene v iskanje možnosti za vključevanje vseh učencev v učenje ali v t. i. vključujočo šolo, pri čemer bodo strategije formativnega spremljanja še vedno ključne.

### Viri in literatura:

- Boekartes, M. (2013). Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju. V: Durmont, H. in sod. (ur). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 83–99.
- Cerbin (2010). *Learning with and Teaching for Understanding*.
- Clarke, S. (2008). *Active Learning through Formative Assessment*. Hodder Education, London.
- Clarke, S. (2014). *Outstanding Formative Assessment, Culture and Practice*. Hodder Education, London.
- De Corte, E. (2013). Zgodovinski razvoj razumevanja učenja. V: Durmont, H. in sod. (ur). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 37–59.
- Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. Scholastic Inc., New York.
- Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: Durmont, H. in sod. (ur). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 23–36.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers Really need to know about Formative Assessment*. ASCD, Alexandria, Virginia USA.
- Harlen, W., Deakin Crick, R. (2002). A systematic review of the impact of summative assessment and tests on students' motivation for learning (EPPI-Centre Review, verzija 1.1). V: *Research Evidence in Education Library*. Issue 1. London: EPPI-Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.
- Hattie, J., Purdie, N. (2014). *Visible Learning and the Science of How We Learn*. London: Routledge.
- Holcar Brunauer, A. et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Komljanc, N. (2014). Začetki formativnega spremljanja v slovenskem prostoru. V: *Vzgoja in izobraževanje*, tematska številka s priložo Učiteljev glas 1/2014, št. 5–6, 2014, Zavod RS za šolstvo.
- Mayer, R. E. (2013). Učenje s tehnologijo. V: H. Dumond, D. Istance in F. Benavides (ur). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Str. 163–179.
- Novak, L. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v 1. VIO*. Pedagoška fakulteta Ljubljana: Doktorska disertacija.
- Rutar Ilc, Z. (2012). Poučevanje za razumevanje (p)ostaja izziv za izobraževalce. *Vzgoja in izobraževanje* št. 5, I. 2012–XIII, uvodnik.
- Rutar, D. (2015). Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane. *Vzgoja in izobraževanje*. Zavod RS za šolstvo.
- Sentočnik, S. (2012). Slovene – English Glossary of Assessment Terminology. V: *Effective assessment for learning*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Stiggins, R., Chappuis, J. (2002). *Using student-involved classroom assessment to close achievement gaps. Theory into practice*, 44, str 11-18. Dostopno na: [http://evergreen.edu/washingtoncenter/assessment/Using\\_Student-involved\\_assessmentpdf.pdf](http://evergreen.edu/washingtoncenter/assessment/Using_Student-involved_assessmentpdf.pdf) (8. 6. 2015).
- William, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: S. Sentočnik (ur), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

2 Mnogi primeri dobre prakse so na voljo v spletni učilnici študijskih srečanj učiteljev razrednega pouka (ŠS Razredni pouk).



**Mag. Marko Strle,**

Center za komunikacijo,  
sluh in govor Portorož

# Inkluzija kot posebnost normalnosti

---

Razmišljati o inkluziji danes pomeni odpirati poglavje ter iskati odgovore na enega resnejših in pomembnejših vprašanj sodobne družbe. **Še vedno.**

Razmišljati o inkluziji danes pomeni razmišljati o družbenem pojavu, ki izpostavlja holistični pogled na človeka. **Vedno.**

Razmišljati o inkluziji danes pomeni ustvarjati podobo sodobne šole. **Kako?**

---

O sodobni šoli lahko govorimo, če mislimo na šolo, ki se zna odzivati na zahteve sodobnega časa, s premišljenim upoštevanjem in vrednotenjem pretekle tradicije. Sodobna šola je šola, ki ne zanika preteklosti, ampak je kritičen opomnik vsega, kar je bilo, in drzen glasnik vsega, kar še bo. Sodobna šola se ne oklepa zastarelih okvirjev medicinske paradigme obravnavanja oseb s posebnimi potrebami in priseganja na segregacijsko ločevanje bolj zmožnih od manj zmožnih učencev, ampak razmišlja o procesu inkluzije, ki ga premišljeno vpeljuje v svoj vsakdan, ter razvija možnosti vključevanja posameznika v delo in življenje šole, ki zahtevajo višji nivo prilagajanja.

Inkluzija je pojem in proces, ki ga poznamo že dolgo. V slovenskem prostoru smo se, in se še, veliko ukvarjali z ločevanjem integracije od inkluzije. Integracija pomeni vključevanje otrok s posebnimi







potrebami v redne šole, ampak do tiste meje, ko lahko dosejajo standarde znanj. Ti so neke vrste mejnik, ki onemogočajo otroku resnično vključevanje. Otrok z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi se ne more vključiti v redno šolo, ker ne more doseči določenih standardov znanj. Integracija tako pomeni otrokovo prilagoditev okoliščinam določene ustanove. V procesu inkluzije pa se poleg otrokovega prilagajanja mora prilagoditi tudi okolje. Ravno v takem okolju se tako manj posvetimo zgolj otrokovim težavam in veliko bolj vsem možnostim, s katerimi ugotovimo otrokove potrebe ter zagotovimo njegovo najboljšo vključenost in uspešnost.

Med prve mednarodne strateške dokumente, ki namenja-jo posebno skrb ranljivim družbenim skupinam, zagotovo sodi Splošna deklaracija o človekovih pravicah (1948). Ta je pomembna, ker še posebej med ranljivimi skupinami obravnava osebe s posebnimi potrebami ter je med prvimi sprožila potrebo po vključevanju inkluzivnega izobraževanja. Že v prvem členu deklaracije je zapisano, da se vsi ljudje rodijo svobodni in imajo enako dostojanstvo in enake pravice. Je delitev na ljudi s posebnimi potrebami in ostale sploh smiselna? Pomembno je omeniti tudi Salamško izjavo (1994), ki ureja področje inkluzivnega izobraževanja. V njej je jasno določeno, da morajo imeti otroci s posebnimi potrebami dostop do večinskih šol, pri čemer bi se jim te morale najustrezneje prilagoditi.

Vprašanje o inkluziji se ne dotika zgolj področja vzgoje in izobraževanja, ampak posega na področje kulturnega, širšega družbenega razumevanja odnosa do različnosti. Inkluzijo razumemo tudi kot proces, ki vsebuje in zahteva

razvoj strpnosti, pomoči ter sprejemanja različnosti. Ni naključje, da izpostavljam pojem proces, saj ne moremo govoriti o zaključenem družbenem pojavu, temveč o pojavu, ki se spreminja glede na nova spoznanja o človeku ter v svoji biti skrbi za njegovo dobrobit.

Koncept inkluzije nas nagovarja, da želimo oblikovati ter živeti v okolju, v katerem se počutimo priznane v skupini raznolikih posameznikov, se počutimo sprejete v skupini, ki nas spoštuje, ceni in ima rada. Ianes (2001) govori o posebni normalnosti, kjer je normalno, da se počutimo kakor drugi in sprejete so vse naše posebnosti oziroma posebne potrebe, če vam je ta termin bližji (op. a.). Med posebnostjo in normalnostjo obstaja tesna vez soodvisnosti, saj se posebnost kaj hitro spremeni v normalnost, ali bi lahko rekli tudi običajnost (op. a.), ter jo spreminja, dopolnjuje, obogati ter posodablja. Tako šola postane sodobna in inkluzivna, ki zmore ustreči potrebam vseh in vsakogar.

Posebnost potreb je v politično korektnem izrazoslovju najprimerneje definirati kot posamezne situacije, ki se porajajo zaradi primanjkljajev na senzornem področju, težav v duševnem razvoju, motenj na področjih čustvovanja, vedenja, splošnega razvoja, bolezenskih stanj ...

V vseh posameznih situacijah posebnih potreb sobivata normalnost in posebnost (Ianes, 2001):

- posameznikove normalne in posebne potrebe, ki so vezane na zdravstveno stanje, na telesno in osebnostno funkcioniranje;
- posameznikove normalne in posebne potrebe po socialni participaciji, ki je vezana na vlogo posameznika v skupini, na različne življenjske razmere;
- posameznikove normalne in posebne potrebe, ki so vezane na dejavnike osebne samostojnosti in kulture na sploh.

**Inkluzija ni namenjena samo otrokom s posebnimi potrebami, ampak vsem otrokom. Z njo bi dosegli, da bi imeli šolo, v kateri sta poleg uspešnosti pomembna tudi vključenost in dobro počutje vseh otrok.**

Kroflič (2003) opozarja na vidik inkluzije »ko naj bi inkluzivno pedagoško situacijo odlikovali spontani, strpni, skrbni in pravični odnosi med različnimi (pa naj gre za razlike v mentalnih, telesnih sposobnostih ali za rase, etnične, religiozne oziroma katere koli druge razlike), ki v vzgojnem smislu pomenijo prej prednost kot grozečo posebnost, po navadi pedagoški delavci k taki situaciji pristopajo kot k nečemu nepredvidljivemu, kar je mogoče regulirati le s posebnim načrtovanjem, usmerjenim k pomoči hendikepiranemu otroku in k preprečevanju možnih konfliktov, ki bi izhajali iz dominantne moči večinske populacije«.

Ob tem bi se lahko strinjali z njegovo opredelitvijo, ki ločuje uspešno inkluzijo od neuspešne. Zapiše, »uspešno inkluzijo bi lahko opredelili kot spontano sprejetje različnosti, neuspelo vključevanje pa kot konstrukcijo skrbeče, a umetne regulacije odnosov med večinsko in manjšinsko populacijo otrok« (prav tam).

Göransson in Nilholm (2014) navajata štiri nivoje razumevanja inkluzije, ki so se razvili do danes:

1. Inkluzija je nameščanje učencev s posebnimi potrebami v večinske razrede.
2. Inkluzija je srečevanje socialnih/akademiških potreb učencev s posebnimi potrebami.
3. Inkluzija je srečevanje socialnih/akademiških potreb vseh učencev.
4. Inkluzija je ustvarjanje skupnosti.

## Inkluzija zahteva posredovanje

Inkluzivnost, v svoji posebnosti, ki postaja normalnost, zahteva pomemben nivo diferenciacije na področjih vzgajanja, izobraževanja in poučevanja. Slednje lahko razvijamo s posredovanjem na štirih različnih področjih (Ianes, 2001):

- a) na področju strokovnosti učiteljev,
- b) na področju razredne klime,
- c) na področju učnih metod in
- č) na področju učnih vsebin in orodij.

Na področju strokovnosti učiteljev si lahko najprej zastavimo vprašanje, kako lahko izboljšamo učiteljevo strokovnost, kako lahko prevrednotimo sedanjo vlogo učiteljev, ki izvajajo učno pomoč. Drži, da so nosilci uspešnega inkluzivnega poučevanja ravno strokovni delavci. To zahteva njihovo dobro opremljenost že v času diplomskega študija in zagotavljanje ustrežnejših pogojev, da lahko tudi po zaposlitvi nadaljujejo s kakovostnim strokovnim sopolnjevanjem.

Dobra razredna klima omogoča boljše učenje in poučevanje (Chiari, 1994). Ključna vprašanja so, kako zagotoviti razredno klimo, ki spodbuja inkluzijo, ter kako ohraniti enak nivo pozornosti, da upoštevamo tako posebnosti posameznikovih potreb kot težnjo po čim boljšem enakopravnem vključevanju. Inkluzivni razred lahko razumemo kot mikrodružbo, ki se organizira na demokratični način, da bi čim bolje živela, kjer je medosebno življenje ustvarjeno na skupnih vrednotah učencev in učiteljev. Preprosteje si to lahko predstavljamo s primerom, ko v razredu vrednoto spoštovanja vsakogar razvijamo z vedenji, ki niso izključujoča, smo pozorni na posebnosti in normalnosti potreb vsakogar, verjamemo v enakost pravic in dolžnosti kot tudi razlik in izjemnosti, ki jih

lahko živimo brez strahu, brez sodb in brez posmeha. V inkluzivni razredni klimi se lahko vsakdo počuti sprejete, razumljenega, pripadlega, opolnomočenega, lahko razvije dober občutek lasne vrednosti, soustvarja trden temelj sprejetosti vseh.

Na področju učnih metod se vprašamo, kako lahko razvijemo take učne procese, kjer se bo učenec počutil dejavnega deležnika, kako naj razvijamo metakognicijo oziroma uravnavanje lastnih miselnih procesov in njihovega nadzora. Vprašanja, ki v luči sodobne didaktike dobivajo vedno več priložnosti, da jih osvetlimo, a ostaja prepričanje, da je to dolgotrajen proces, ki še ni prepričal t. i. tradicionalne normalnosti poučevalnih praks, da je metakognicija sopotnica tudi inkluzivnih učnih in poučevalnih pristopov. Izhodišča gre iskati v razumevanju poučevanja. Poučevanje je dejaven proces ponotranjenja družbenih in osebnih spoznanj. Zmožnosti, ki jih razvijamo v procesu poučevanja, se razvijajo začenši z izmenjavo, z odnosi, z vezmi, ki se ustvarjajo v razredu, v šoli in širše. Vse, kar spoznavamo, dejavno gradimo najprej v odnosu z drugimi in šele nato vse te spoznavne procese ponotranjimo preko metakognitivnega zavedanja, ko se zavedamo lastnih miselnih zmožnosti, predvidevamo, načrtujemo, spremljamo vrednotimo, posplošujemo ter prenašamo v nove učne situacije. Eden temeljnih razlogov, da je učenec uspešen ali neuspešen, je v učiteljevi zmožnosti ali nezmožnosti prepoznavanja bistvene in dejavne učenčeve vloge v procesu poučevanja (Vygotškij 1934, Gartner, Kerzner Lipsky, 1990).

V šoli, ki je za vse in za vsakogar, je nujno prilagoditi vsebine, s katerimi vplivamo na razvoj vseh potreb učencev. Nič več uporaba le ene knjige, enega učbenika, ampak uporaba različnih besedil, ki obravnavajo isto vsebino, na različne načine, na raznolikih nivojih z možnostjo, da vsakdo izbere sebi najprimernejšo.

## Vidiki inkluzije in skrb za gluhe, naglušne ter osebe z govorno-jezikovnimi težavami

Posebno zanimanje za proces inkluzije smo raziskovali v odnosu do populacije gluhih in naglušnih oseb ter oseb z govorno-jezikovnimi motnjami (Strle, 2012). Še danes velja, da inkluzijo gluhih oseb v največji polnosti razumemo kot vključenost v vzgojno-izobraževalni proces skupaj s slišočimi vrstniki. Večinsko, običajno okolje, ki je prilagojeno slišočim, razumemo kot okolje, kjer obstaja veliko različnih možnosti vzpostavljanja stikov med slišočimi. Ko govorimo o inkluziji, pa vemo, da gre najpogosteje za namestitev gluhe ali naglušne osebe med slišočice. Inkluzija bi morala vključevati raznolike možnosti pomoči, ko bi gluhih in/ali naglušnih pomagala z zagotavljanjem tolmačev, zapisovalcev, učnih pripomočkov, ustrezno usposobljenih kadrov s področja surdopedagogike idr. Vse znotraj konteksta običajnosti, večine. Morda celo normalnosti?

Že pred letom 1975 (Cohen, 1995) je bilo ugotovljeno, da je navkljub poskusom vključevanja gluhih učencev v večinske šole približno 80 % gluhih učencev obiskovalo specializirane ustanove. Prve opaznejše spremembe so se pojavile s sprejetjem t. i. dokumenta o vzgoji in izobraževanju za vse otroke s posebnimi potrebami, ki je predvideval, da se za posameznega otroka izbere najmanj restriktivno okolje. To je pomenilo, da bodo otroci s posebnimi potrebami vključeni v okolje, kjer je malo vrstnikov s posebnimi potrebami ali pa jih sploh ni. V praksi se je izkazalo, da je bilo razvitih nekaj uspešnih primerov inkluzije, a veliko je bilo neustreznih primerov, še posebej če pomislimo na oblikovane posebne oddelke v večinski šoli, poučevanje gluhih otrok v ločenih razredih ali kabinetih, ki so se srečevali z ostalimi vrstniki zgolj med t. i. neakadetskimi dejavnostmi. Leta 1995 je bilo že več kot 60% gluhih učencev vključenih v večinske šole (Cohen, 1995), čeprav ni bilo natančneje raziskano, koliko jih je bilo deležnih ustreznega inkluzivnega modela (Strle, 2012).

Razlikovanje med integracijo in inkluzijo bi lahko predstavili z vpogledom v naslednje vidike:

1. ciljna naravnost:
  - a) integracija sledi k doseganju rezultatov na področjih samostojnosti, komunikacije, socializacije preko raziskovanja podpornih oblik;
  - b) inkluzija zasleduje enake cilje, ampak s premagovanjem ovir, ki onemogočajo participacijo in učenje.
2. teoretična izhodišča:
  - a) integracija je grajena na pristopu kompenzacije; aktivirati je treba oblike vzgojne intervencije, ki so osebi z oviranostjo v pomoč, da se prilagodi posamezni družbeni situaciji;
  - b) inkluzija pa izkorišča družbeni model oziroma vsaj tisti del, ki izpostavlja priznavanje enakopravnosti in človekovih pravic ter stremi h konceptu družbene pravičnosti.

Butturini (1993) pravi, da priznavanje pravic ni le plodni teritorij medsebojnega vključevanja in dialoga, ampak edina strategija, ki dovoljuje odstranitev ovir, ki so v napoto gradnji t. i. pravične družbe.
3. aktivnosti:
  - a) integracija usmerja pozornost izključno na otroke s posebnimi potrebami;
  - b) inkluzija pa vključuje celotno učno skupnost.

Gluhe učence v procesu inkluzije lahko razumemo kot dejavne akterje v procesu premagovanja medicinsko-rehabilitacijske paradigme v prid kulturni perspektivi, ki se razvija preko prepoznavanja jezikovno-kulturne identitete gluhe osebe. Na tak način postaja gluhoti vir novih učnih možnosti vseh učencev.




Inkluzivna paradigma spreobrača tradicionalistični vpogled na gluhoti, saj ni več zgolj gluhi učenec tisti, ki se mora naučiti sporazumevanja z drugimi v pogosto enosmernem integracijskem procesu brez vzajemnih prilagoditev, ampak je družba tista, ki mora odstraniti sporazumevalne prepreke in sprejeti alternativne oblike sporazumevanja, ki omogočajo učenje in sporazumevanje z gluhim (Gaspari, 2005).

**Kritični vpogled na področje inkluzivnega šolanja nas opomni, da moramo pozorno upoštevati prednosti in pomanjkljivosti inkluzije. Med prednostmi lahko naštejemo:**

- **Možnost gluhega učenca, da ostaja v domačem okolju.** Učenci, ki so vključeni v zavodske oblike vzgoje in izobraževanja in ne živijo v njihovi neposredni bližini, so nameščeni v domsko oskrbo zavodov, kjer živijo med tednom. Učenci, ki so vključeni v inkluzivno okolje, pa med tednom ostajajo v svojih družinah.
- **Možnost sporazumevanja s sliščim svetom.** Dnevno srečevanje gluhih s sliščimi jim omogoča boljši razvoj sporazumevalnih zmožnosti s sliščimi.
- **Možnost učenja meril sliščega sveta.** Učenci, ki se izobražujejo skupaj s sliščimi, lahko bolje razvijejo razumevanje standardov slišče družbe kot učenci, ki izkusijo zgolj kulturo specializiranih ustanov.

**Kaj pa pomanjkljivosti?**

- **Izoliranost od vrstnikov, učiteljev in drugih.** Inkluzivno okolje je lahko tudi tisto okolje, ki se ne bo prilagodilo sporazumevalnim zmožnostim gluhega.
- **Možnosti neposrednega učenja so omejene.** Inkluzija gluhih posameznikov najpogosteje pomeni 



**Inkluzivna šola je tista šola, ki zna prepoznati in sprejeti razlike otrok in mladostnikov ter šele nato zasleduje pogoje, prilagoditve, s katerimi dovoli, da postanejo iste razlike, tudi akademske razlike, vir sprejemanja in izražanja posameznika. Te lahko razumemo tudi kot priložnost, da postanejo poučevalni pristopi učinkovitejši, če preidemo iz sistema uniformiranja bolj v sistem pluralnosti in raznolikosti.**

sprejemanje prevedenih sporočil preko prevajalcev oz. tolmačev.

- **Možnosti neposrednih in samostojnih interakcij, sporazumevanja z vrstniki ter strokovne pomoči so omejene.** Gluhe osebe lahko nenehno potrebujejo tolmača, ki jim pomaga pri učinkoviti komunikaciji z vrstniki in učitelji. Drugi strokovni delavci v šolskem okolju po navadi niso usposobljeni za neposredno sporazumevanje z gluhim učencem, kar omejuje dostop do njihovih storitev.

- **Dostopnost in kakovost podpore.** Težave predstavlja že zagotovitev zadostnega števila tolmačev in drugih strokovnih delavcev, ki bi zagotovili ustrezno in želeno pomoč v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Populacijo naglušnih otrok imamo za »slišičo«, ker za komunikacijo uporablja govor.

Ker ne poznajo znakovnega jezika, se ne družijo z gluhihmi ali drugimi naglušnimi, ampak s slišičimi. Naglušni se slišičemu svetu lažje prilagodijo, zato je tudi inkluzija za to populacijo zadovoljiva. Populacija gluhih otrok večinoma nima dovolj ostankov sluha in zato potrebuje multimodalni komunikacijski pristop, ki vključuje tudi znakovni jezik. Inkluzija gluhih pomeni neenakopraven položaj s slišičimi. Inkluzija ni magično zdravilo za gluhotu, ampak lahko celo vodi v življenjsko tragedijo gluhe osebe. Ko se odločamo za integracijo in jo ocenjujemo, moramo imeti pred očmi otroka kot celoto, ne le govorni razvoj, pač pa tudi jezikovni, kognitivni, socialni in še zlasti osebni razvoj (Strle, 2012).

## Sklep

V želji, da razvijamo inkluzijo, je realno pričakovati, da poskušamo odstraniti vse ovire, ki onemogočajo njeno udeležanje, a še pomembneje je usvojiti prepričanje, da je raznolikost naših sposobnosti najboljše izhodišče za realno udeležanje integracije. S takim prepričanjem zanemarimo formativni pristop, ki temelji na razvijanju skladnosti osebe s posebnimi potrebami z drugimi osebami, in razvijamo pristop, ki prepoznava podporne mehanizme, namenjene

osebi s posebnimi potrebami. Tako tudi vsi poskusi pomoči niso zgolj specialni poskusi intervencije, ampak običajni procesi zaznavanja vzgojno-izobraževalnih, didaktičnih potreb posameznika. Gre za prepoznavanje in zagotavljanje pravic vsakega učenca. Gre za ustrezen odziv na učenčeve specifične zahteve, da lahko najbolje izrazi lastne potencialne. S takega gledišča imamo možnost usmerjanja naše pozornosti ne zgolj in samo na t. i. posebne potrebe posameznika, temveč na ovire, ki zavirajo posameznikovo dejavno sodelovanje in učenje. To je bistveno izhodišče inkluzivnega procesa, ki zaobjame širok vpogled v razvoj modela pomoči in taisti model razume kot skupek vseh dejavnosti, s katerimi želimo ustrezno odgovoriti na številne raznolikosti posameznikov (Meneghini, Valtellina, 2006).

*Inclusion? Defining quality education for deaf and hard-of-hearing students.* Washington: College of Continuing Education, Gallaudet University.

Gaspari, P. (2005). *Il bambino sordo – Pedagogia speciale e didattica dell'integrazione.* Roma: Anicia SrL.

Ianes, D. (2001). *Il bisogno di una »speciale normalità« per l'integrazione.* Trento: Centro Studi Erickson.

Kroflič, R. (2003). Etika in etos inkluzivne šole/vrtca. V: *Sodobna pedagogika*, let. 54 (120), Integracija/inkluzija v vrtcu, osnovni in srednji šoli (Posebna izdaja), str. 24-35.

Göransson, K., Nilholm, C. (2014). Conceptual Diversities and Empirical Shortcomings - A Critical Analysis of Research on Inclusive Education. V: *European Journal of Special Needs Education*, 29, 3, 265-280.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio.* Roma: Laterza, 1990.

Gartner, A., Kerzner Lipsky, D. (1990). Gli alunni come insegnanti di altri alunni: Il tutoring. V: Stainback, W., Stainback, S., (ur.): *La gestione avanzata dell'integrazionescolastica.* Trento: Erickson.

Strle, M. (2012). Zavodi za gluhe in naglušne v luči inkluzivne vzgoje in izobraževanja. V: Hozjan, D., Strle, M. (ur.): *Inkluzija v sodobni šoli.* Koper: Univerzitetna založba Annales. 195-212.

Meneghini R., Valtellina E. (2006). *Quale disabilità – Culture, modelli e processi di inclusione.* Milano: Franco Angeli.

*Salamanška izjava* (1994). Salamanca: UNESCO.

*Splošna deklaracija o človekovih pravicah* (1948). New York: Organizacija Združenih narodov.

Fotografije so iz arhiva CKSG Portorož.

#### Viri in literatura:

Butturini, E. (1993). Costruire una cultura di pace. V: Moscia, M. (ur.), *Per una pedagogia della pace.* San Domenico di Fiesole: Edizione Cultura della Pace.

Chiari, G. (1994). *Climi di classe e apprendimento.* Milano: Franco Angeli.

Cohen, O. P. (1995). Perspectives on the full inclusion movement in the education of deaf children. V: Snider, B. (ur.), *Conference proceedings:*

## Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož

V prostoru Slovenije predstavlja Center za komunikacijo, sluh in govor Portorož (v nadaljevanju CKSG Portorož) že dobrih sedem desetletij del mreže za vzgojo in izobraževanje gluhih in naglušnih otrok ter otrok z večvrstnimi motnjami za področje celotne Primorske ter del mreže za delo z otroki in odraslimi, ki imajo težave v govorno-jezikovni komunikaciji za področje obalno-kraške regije.

V **razvojni viziji** CKSG Portorož stremimo k uresničitvi cilja, da smo vzgojno-izobraževalni, diagnostični, raziskovalni in svetovalno rehabilitacijski center, ki razvija lastne metode, tehnike dela in vzgojno-izobraževalne programe, s preventivno, kompenzacijsko, korekcijsko in socialnointegracijsko nalogo, tako na Primorskem kot izven naših meja.

CKSG Portorož se s svojimi izkušnjami, znanjem in strokovnostjo povezuje in sodeluje s sorodnimi domačimi in tujimi centri ter se tako uvršča v evropski prostor ob bok podobnim inštitucijam.

#### Vizija CKSG Portorož se glasi:

S KAKOVOSTNIM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNIM PROCESOM SI PRIZADEVAMO DOSEČI ZNANJE, STROKOVNI IN OSEBNI NAPREDEK. PRI SVOJEM DELU UPOŠTEVAMO POTREBE IN INTERESE POSAMEZNIKA. SKRBIMO ZA DOBRO POČUTJE VSEH UDELEŽENCEV IN MEDSEBOJNO SODELOVANJE. STREMIMO K RAZVIJANJU VISOKO USPOSOBLJENEGA KOLEKTIVA, ČIGAR STROKOVNO DELO JE USMERJENO V NADALJNJI RAZVOJ IN RAZISKOVANJE DELOVNEGA PODROČJA TER JE PREPOZNAVNO V OKOLJU.

**Poslanstvo** CKSG Portorož je usmerjeno v spodbujanje učencev k pridobivanju znanja, zlasti k samostojnemu učenju s kritičnim razsojanjem novih spoznanj ter k prisvajanju vrednot kot so spoštovanje, doslednost, odgovornost, sodelovanje. Poslanstvo šole je tudi prizadevanje za razvoj tistih lastnosti posameznikov (učiteljev in učencev), ki so potrebne za delo v sodobni družbi, to so ustvarjalnost, samostojnost, odgovornost ter sodelovanje z drugimi. Vse naštetost naj se razvija v luči medsebojnega spoštovanja z zavestno naravnostjo k vseživljenjskemu učenju.



Mag. Nada Nedeljko

Zavod RS za šolstvo

# Pouk, ki omogoča pogovor, interakcijo in izmenjavo informacij

**POVZETEK:** Sodobne oblike pouka posameznemu učencu omogočajo razredno interakcijo za aktivno izmenjavo informacij v vseh fazah pouka. Izmenjavo informacij razumemo kot sodelovanje v dobri pogovorni izmenjavi in ne zgolj sprejemanje ali predajo pravilnih odgovorov. V prispevku je predstavljen pomen pouka, ki učencu omogoča uspešno vključevanje v pogovor s sošolci, z učiteljem ter ne nazadnje tudi pogovor učenca samega s seboj. Oblike pouka, ki vključujejo soudeležnost učencev, medsebojno sodelovanje in informiranje ter so podprte s pedagoškim dialogom, učitelju s sprotnim oziroma s formativnim spremljanjem omogočijo lažji uvid v učenčevo predznanje, v njegove potrebe ter interes, uvid kako razmišlja, kako ustvarja in kaj dosega. Učencu pa se s tem omogoča razvoj veščin npr. veščine komunikacije in sodelovanja, razvoj jezikovne zmožnost in ne nazadnje spremljanje in razmišljanje o lastnem učenju in uspešnosti učenja.

**Ključne besede:** učenje, poučevanje, komunikacija, razredna interakcija, formativno spremljanje

## Lessons that Enable Talking, Interacting and Exchanging Information

**Abstract:** Contemporary forms of lessons enable an individual pupil to interact in class and actively exchange information at all stages of the lessons. This exchange of information is understood as participation in a good verbal exchange and not as the mere receiving or giving of correct answers. This paper presents the importance of lessons that enable a pupil to become successfully involved in a discussion with classmates, with the teacher and, last but not least, with himself or herself. Through ongoing or formative assessment, the forms of lessons that involve the participation of pupils, their mutual cooperation and informing, and are supported by a pedagogical dialogue, provide the teacher with easier insight into the pupils' prior knowledge, their needs and interests, and an insight into how they think, create and what they have achieved. By doing so, the pupil is enabled to develop skills, e.g. communication and cooperation skills, develop language ability and, last but not least, monitor and contemplate his or her own learning and learning success.

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

## POGOVARJAJTE SE, POGOVARJAJTE SE ...

### S koliko sošolci sem se to uro **lahko** pogovarjal!

*(Izjava učenca 5. razreda, kjer se izvaja pouk po načelih formativnega spremljanja)*

## Uvod

Začetek prispevka namenjamo izjavi učenca, ki jo je samoiniciativno podal ob zaključku učne ure. Še posebej se usmerimo v besedo **lahko** – lahko sem se pogovarjal s sošolci. Pogovor je bil učencu s strani učiteljice dovoljen, zaželen in spodbujen. Učiteljica je izbrala takšne učne aktivnosti učencev za doseg cilja, ki so omogočile sodelovanje in izmenjavo informacij v dvojicah in v manjših skupinah učencev, prav tako pa tudi pogovor in izmenjavo informacij z učiteljico. In v tem pogovoru učenci z mislimi niso »odtavali v neznane kraje«, temveč so razpravljali o točno določeni temi, problemu, izzivu, ga razkrivali in vrednotili po svojih zmožnostih. Ob tem so razen novih znanj pridobivali/razvijali predvsem večšine sodelovanja, komunikacije ter metakognitivne spretnosti. Ob ponovnem razmisleku o učenčevi izjavi prepoznamo izkazano zadovoljstvo učenca – zadovoljstvo učenca pa je močan motivacijski faktor, ki sproža nadaljnje učenje. Zaključimo lahko, da je učiteljica uspešno izbrala strategijo učenja in s tem motivirala učenca za učenje – vzpostavila je spodbudno učno okolje.

## Govor kot temeljna sporazumevalna zmožnost

Govor je ob branju, pisanju in poslušanju ena izmed temeljnih sporazumevalnih zmožnosti in se prične razvijati v najzgodnejšem obdobju otroka/človeka. V govornem razvoju otroka poznamo ključna obdobja. Avtorici (Marjanovič Umek, Fekonja, 2004: 2015) razdelita govorni razvoj otroka v več faz: predjezikovna faza govornega razvoja, govor v zgodnjem otroštvu (od treh do šestih let) in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu (med šestim in enajstim letom).

Pri razvoju govora in jezika ima vlogo veliko dejavnikov, tako bioloških kot izkustvenih. Pomembno je, da otroci razvijajo jezik hkrati z razvojem kognitivnih sposobnosti tako, da skušajo aktivno osmisлити to, kar slišijo, iščejo vzorce in oblikujejo pravila. Pri tem odrasli spremljajo napredovanje otroka ter spreminjajo svoj jezik tako, da imajo pred otrokovim trenutnim nivojem razvoja majhno prednost in hkrati spodbujajo novo razumevanje (Woolfolk, 2002).

Za razvoj govornih in jezikovnih zmožnosti je torej zelo pomembno obdobje od rojstva do približno osmega leta starosti oziroma do vstopa v puberteto. Več ko otrok v tem obdobju dobi jezikovne stimulacije, več funkcionalnih povezav razvijejo njegovi možgani in več jezikovne zmožnosti pridobi (Newman, 2017).

S tem, ko se otroku/učencu tako ali drugače omogoča govor in razlago besed, se mu:

- olajša glaskovanje v prvem razredu osnovne šole,
- sproži tvorba možganskih povezav v jezikovnih centrih in poveča njihovo kapaciteto,
- bogatiti besedišče, kar mu bo pomagalo razumeti pomen besed, vprašanj, navodil ...,
- pomaga razvijati sposobnost logičnega sklepanja, tako da bo znal razložiti pomen slišane, prebranega,
- spodbuja njegovo vedoželjnost (prav tam).


### Nekaj idej:

- Razobesite zanimive slike in se o njih pogovarjajte.
- Poigravajte se s črkami in z besedami.
- Igrajte se besedne igre z rimami.
- Uporabljajte bogat besednjak in podrobne opise.
- Spodbujajte otroka/učenca k spraševanju.

## Razredna komunikacija, interakcija, izmenjava informacij

Razredna interakcija je oblika socialne interakcije, ki označuje procese in medsebojno delovanje učitelja in učencev v razredu. Vključuje besedno in nebesedno komunikacijo med učiteljem in učenci. Za uspešno vključevanje učencev v komunikacijo, interakcijo in izmenjavo informacij je učiteljeva vloga zelo pomembna. Pomembnost njegove vloge se odraža predvsem v tem, da ustvarja pogoje za **pristen, avtentičen pogovor** v razredu, ki poteka v ozračju zaupanja in spoštovanja med učiteljem in učenci ter med učenci samimi (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009). Pri tem je treba razlikovati komunikacijo o že naučenem (ko učenci pripovedujejo, opisujejo ...) in komunikacijo, ki omogoča pridobivanje znanja (ko učenci razpravljajo, utemeljujejo, primerjajo, vrednotijo).

Značilnosti pristnega, avtentičnega pogovora, t. i. **metoda košarke**:

- vprašanja/naloge, so smiselno izzvane,
- omogočanje razprave med učenci, diskusijo, debato,
- učenci imajo dovolj časa za razmislek,
- omogočanje daljše verige pogovornih izmenjav, 

- priložnosti, da učenci sprašujejo in se odzivajo na sošolce,
- učenci oblikujejo misli s svojimi besedami,
- nevidni učenci se oglasijo,
- pogovor ne vodi vedno do enega odgovora.

Prav povezave med komunikacijo in učenjem, med pogovorom in kakovostjo znanja se ne zavedamo v zadostni meri. V praksi preprosto pozabljamo, da se s tem, ko nekaj govorno izrazimo, oblikuje misel – govor in misel sta tesno povezana (prav tam).

Razprava, predstavitev, razmislek in odzivanje na situacije ali trditve so klasični način, s katerimi spodbujamo učence k jasnemu izražanju misli in tako pospešimo proces razvrščanja in povezovanja v glavah, v možganih. Skozi ta vidik se brusi tudi jezik, saj je vsaka naloga, ki jo opravi učenec namenjena tudi izpolnjevanju rabe jezika (Ginnis, 2004).

Z uvajanjem več pristnega, avtentičnega pogovora pridobimo, da se:

- učenci učijo drug od drugega,
- aktivira, vpleta in upošteva izkušnje, predznanja,
- z daljšimi odgovori s svojimi besedami spodbujajo govorni in miselni razvoj,
- večja boljša zapornitev in globlje razumevanje,
- večja interes učencev do teme,
- navaja učence, da poslušajo drug drugega, ne le učitelja,
- razvija empatično poslušanje: vživljanje v čustveni in miselni svet sogovornika,
- učitelju omogoči uvid v ideje, strategije, mišljenje učencev (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009).

## Interakcije v majhnih skupinah

Za pristno komunikacijo, interakcijo in izmenjavo informacij je potrebno ustvariti pogoje. K zunanjim pogojem in pogojem zaupanja spada organizacija in namestitve učencev v prostoru tako, da si gledajo v obraz oziroma v oči. Učitelj za uvajanje in modeliranje učnih pogovorov v učilnici oblikuje interakcije v majhnih skupinah. Opazovanje teh interakcij učitelju daje ogromno informacij o tem, kako so učenci v skupinah produktivni, prav tako je omogočeno ugotavljanje priložnosti za sprotne oziroma formativne povratne informacije in zagotavljanje podpore za to, da člani skupine uskladijo svoje cilje z razumevanjem (Greenstein, 2010).

### Nekaj idej:

#### POSTAVLJANJE IZZIVOV

(dejavnost za razvijanje govornih spretnosti, poslušanja, logičnega sklepanja, sodelovanja)

»Anin obraz je postal živo rdeč.«

Učenci lahko v pogovoru ugotavljajo in utemeljujejo in sicer: ali je Ana rdeča, ker je bolna, ali je Ana v zadregi, ali je morda ožgana od sonca ...

#### OD INDIVIDUALNEGA DO SKUPINSKEGA DIALOGA

(dejavnost za razvijanje govornih spretnosti, poslušanja, argumentiranja, sodelovanja)

Učitelj zastavi vprašanje za ugotavljanje razumevanja pojma. Vsak učenec svoje razumevanje pojma zapiše na listič. Čez čas odgovor primerja s sošolcem (dvojice). Nato se dve dvojici združita v skupino (štirice). Po skupinskem dialogu (predstavitev, razlaga, utemeljevanje) svoja spoznanja oz. razumevanja pojma predstavijo v razredu.

#### S HRBTI SKUPAJ

(dejavnosti za razvijanje govornih spretnosti, poslušanja, opazovanja, razumevanja in sodelovanja)

Po dva učenca s hrbti sedita skupaj – dovolj blizu. Učenec A dobi sliko, učenec B dobi prazen list in svinčnik. Učenec A opisuje sliko, učenec B jo mora po navodilih narisati. Cilj je, da naredi popolno kopijo (prirejeno po Ginnis, 2004, 120).

Prednosti pogovora v manjših skupinah, povzete po De Bono (2009):

- Tudi manj sposobni in tihi člani skupine opazujejo potek razmišljanja bolj sposobnih članov skupine, ko razpravljajo o zadevi.
- Plahost in sramežljivost izginejo, ko delujejo v svojih majhnih skupinah in ne z učiteljem in pred celotno skupino.
- V okviru vsake skupine je več časa za pogovore v vse smeri; tudi nestrinjanje in alternativna stališča lahko učenci pogosteje izražajo.
- Narava učnih ur razmišljanja vključuje vajo posameznih operacij razmišljanja.
- Delo v skupinah ima samo po sebi socializacijsko korist.



## Zastavljanje vprašanj v učnem pogovoru

Otroci/učenci so že po naravi radovedni. Sprašujejo zaradi svojih spoznavnih interesov, saj je naravno, da sprašuje tisti, ki ne ve. Izkušnje kažejo, da veliko raje sprašujejo mlajši učenci kot starejši.

Vprašanja nam pomagajo razumeti svet, spretnosti pri zastavljanju vprašanj pa krepijo našo samozavest – vprašanja so neločljivo povezana z razvojem mišljenja in z oblikovanjem učenčeve osebnosti.

V učnem pogovoru poznamo več vrst vprašanj. So vprašanja, ki jih učencem zastavljajo učitelji neposredno v razgovoru ali posredno v pisni obliki (preko učbenika, zvezka, testa znanja...) ter **vprašanja**, ki jih **zastavljajo učenci sami**, bodisi v razgovoru z učiteljem ali s svojimi sošolci ali pa vprašajo sami sebe in jih vprašanje tako sili k razmišljanju in iskanju odgovora v različnih virih (v knjigah, filmih ...).

Učitelji lahko spodbujajo učinkovita vprašanja učencev s tem, kako se odzivajo na njihove odgovore, kako sprejemajo in pojasnjujejo njihova vprašanja. To, kar morajo upoštevati, če želijo učencem pomagati pri postavljanju učinkovitih vprašanj, vključuje (Godinho, 2008, 6):

- oblikovanje skupnega jezika za postavljanje vprašanj,
- uvajanje različnih strategij postavljanja vprašanja in razpravljanja o njih z učenci,
- razvijanje zavesti učencev o različnih vrstah vprašanj in o tem, kakšen način mišljenja terjajo,
- pripravljanje priložnosti, da učenci postavijo vprašanja in pohvala teh vprašanj.

Vprašanja in spodbude, ki jih učitelj uporabi pri pouku, naj bodo pogostejše odprtega tipa, saj takšna vprašanja zahtevajo mišljenje višjega reda in so v resnici bistvenega pomena za ustvarjanje učnega okolja, ki spodbuja zavzetost pri učencih.

### Nekaj idej:

Primer odprtega vprašanja: *Katere besede bi spregovoril, če bi bil prvi človek na Marsu?*

Zaprto vprašanje *Ali imaš še kakšno drugo možnost?* spremeniti v odprto vprašanje:

*Katere možnosti se ti še ponujajo? Kako lahko drugače? Kakšnih rešitev bi se še lahko kdo drug spomnil? Kje vidiš rešitev? Kaj lahko narediš za ...?*

Vendar imajo tudi vprašanja zaprtega tipa, npr. *Koliko nog imajo pajki?*, ki zahtevajo en sam pravilen odgovor, svoj pomen – razkrijejo pojmovanja pri učencih, ki se razlikujejo od tistih, ki jih predvideva učitelj. **Učitelj glede na odgovore, ki jih pridobi od učencev, spremeni potek didaktičnih dejavnosti** – gre za *nepredvidene trenutke* (William, 2013, 140).

## Metakognitivna vprašanja za pogovor sam s seboj

Učenec se na poti učenja pogovarja tudi sam s seboj in deli znanja tudi z drugimi. Prisluhne učitelju, drugim virom, poišče manjkajoče informacije, v miselni shemi izpolni zemljevid znanja s podatki in tako obogati pot nadaljnjega učenja (Komljanc, 2009). Razvitost metakognitivnih znanj za *pogovor sam s seboj* učencu omogoča razmišljanje o lastnem učenju in razvijanje regulacijske sposobnosti učenca pri učenju (Pečjak, 2012).

Primer pogovora učenca samega s seboj (samoopraševanje) v fazi učenja:

### • Načrtovanje:

Kaj moram narediti v zvezi z nalogo? Kaj zahteva naloga? Kaj je moj cilj? Kako bom to naredil? Kakšen je moj načrt? Katere informacije in katere strategije potrebujem? Koliko časa in katere vire potrebujem?

### • Samospremljanje:


Kako napredujem (z izbrano strategijo)? Razumem to, kar delam? Grem proti cilju? Sem na pravi poti do cilja? Moram kaj spremeniti? Potrebujem podporo, pomoč – kje jo najdem?

### • Samovrednotenje:

Pomisli za nazaj: Sem dosegel svoj cilj? Kaj mi je uspelo? Kaj bom drugič delal drugače? Ali sem dobro načrtoval? Kaj je bilo učinkovito? Kaj bi spremenil? Kaj me je pri delu oviralo?

Z uspešnim načrtovanjem učenja, z njegovim (samo)spremljanjem, s samousmerjanjem in s poglobljeno samoevalvacijo učenja lahko učenec izvede objektivno samovrednotenje in samooceno. Pogovor sam s seboj v fazi učenja razvija odnos, ki ga imamo do sebe. Pomembno lahko vpliva na naša nadaljnja ravnanja in odločitve (prav tam).

## Vpeljevanje formativnega spremljanja v pouk večja delež kakovostne interakcije

Vse več naprednih šolskih sistemov v Evropi in po svetu v vsakodnevno šolsko prakso uvaja načela formativnega spremljanja<sup>3</sup>. Formativno spremljanje je zasnovano na kognitivno-konstruktivističnem in humanističnem razumevanju učenja in poučevanja, s poudarkom na večji soudeleženi učenca z upoštevanjem njegove celovite osebnosti. Wiliam (2013, 123) opisuje formativno 

<sup>3</sup> Podrobneje o formativnem spremljanju lahko preberete v priročniku Zavoda RS za šolstvo. Priročnik vsebuje strokovna, znanstveno-raziskovalna in osebna spoznanja avtorjev. Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapo. Naslovi zvezkov: Zakaj formativno spremljati? Nameni učenja in kriteriji uspešnosti. Dokazi. Povratna informacija. Vprašanja v podporo učenju. Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje. Formativno spremljanje v vrtcu.

spremljanje kot *most med učenjem in poučevanjem*; zahteva določeno mero povratnih informacij in kakovostnih interakcij med učenci in učiteljem.

Formativno spremljanje vključuje pet *ključnih strategij* (prav tam 141), ki večajo delež kakovostne interakcije in izmenjave informacij. Te so:

1. Razjasnitev, soudeleženosť pri določanju in razumevanju učnih namenov in kriterijev uspeha.
2. Priprava učinkovitih razprav v razredu, dejavnosti in nalog, s pomočjo katerih je mogoče pridobiti dokaze o učenju.
3. Zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej.
4. Aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja.
5. Aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja.

Z vpeljevanjem elementov formativnega spremljanja v pouk učitelj že od 1. razreda dalje načrtno in sistematično razvija veščine posvetovanja, sodelovanja, komunikacije ter omogoča dialog v smislu stalne medsebojne izmenjave informacij (učitelj–učenec, učenec–učenec) o kakovosti učenja, znanja in poučevanja.

## Sklep

Prispevek zaključujemo z vprašanji za v razmislek: Ali se sploh zavedamo pomena in vloge govora pri pouku? Koliko učenci lahko govorijo pri pouku? Ali omogočimo govor vsem učencem ali zgolj posamezniku? Kako pogosto so učne aktivnosti načrtovane in organizirane tako, da spodbujajo razredno interakcijo in izmenjavo informacij?

Kakovost učenčevega učenja je tesno povezana s kakovostjo razredne interakcije. Pomembno je zavedanje, da se ljudje učimo tudi, kadar se pogovarjamo z drugimi, kadar sodelujemo v dobri dialoški izmenjavi. Pri tem igra ključno vlogo spodbudno učno okolje, ki ustvari in varuje varen prostor za delo, v katerem vsak učenec pride do besede, da bi sodeloval v nastajanju novega znanja. To okolje daje priložnosti, da učenci izražajo svoje izkušnje, domneve, postavljajo si vprašanja in si nanje odgovarjajo – učenci se **lahko** pogovarjajo, pogovarjanje je zaželeno in spodbujeno.

---

### Viri in literatura:

- Čačinovič Vogrinčič, G. (2008). *Soustvarjanje v šoli: učenje kot pogovor*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Rotis.
- Ginnis, P. (2004). *Učitelj - sam svoj mojster: kako vsakega učenca pripeljemo do uspeha*. Ljubljana: Rokus.
- Godinho, S. (2008). *Ali je to vprašanje?: strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Greenstein, L. (2010). *What Teachers really need to know about formative assessment*, Alexandria: ASCD.
- Holcar Brunauer, A. et al. (2016). *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Komljanc, N. (2009). *Formativno spremljanje učenja. V: Didaktika ocenjevanja znanja: vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja: zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo
- Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS
- Marjanovič Umek, L., et. al. (2004). *Razvojna psihologija*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete
- McNamee, Sh. (2007). *Relational practice in education: teaching as conversation. V: Collaborative therapy*. Nev York, Londib: Routledge.
- Newman, N. (2017): *Vzgajanje strastnih bralcev: 5 preprostih korakov do uspeha v šoli in življenju*. Maribor: Hiša knjig, Založba KMŠ.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Schneider, M. Stern, E. (2013) *Kognitivni pogled na učenje: deset temeljnih ugotovitev V: O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vidno učenje*. Dostopno na: <http://visible-learning.org/glossary> (10. 2016).
- William, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Woolfolk, A. (2002). *Pedagoška psihologija*. Ljubljana: Educy.



# UTIRAMO POTI UČENJU NA RAZREDNI STOPNJI

1. konferenca o učenju in poučevanju na razredni stopnji

**Kdaj?** 21. in 22. marca 2018

**Kje?** Kongresni center Laško

**Prijave:** KATIS

Več informacij  
na spletni strani:  
<https://www.zrss.si/>

Facebook:  
[https://www.facebook.com/  
zavodzasolstvo](https://www.facebook.com/zavodzasolstvo)

Twitter:  
[@zrss\\_si](https://twitter.com/zrss_si)

Instagram:  
[zavodzasolstvo](https://www.instagram.com/zavodzasolstvo)

## Teme:

- motivacija in odnos do učenja,
- spodbujanje radovednosti,
- vstop v šolo,
- ustrezni didaktični pristopi,
- večjezičnost in opismenjevanje,
- opisno ocenjevanje,
- učenje z raziskovanjem,
- sodelovanje s starši,
- razširjen program osnovne šole.



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD  
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada

# Razširjajmo znanje

Učenje in nenehno strokovno spopolnjevanje sta pomemben del poklicne poti vsakega posameznika, zato vas vabimo, da se udeležite usposabljanj, ki jih ponuja Zavod RS za šolstvo.

**Pripravili smo različna usposabljanja, razvrščena so v šest tem:**

- \* Vseživljenjsko učenje
- \* Jezikovne kompetence učiteljev in vzgojiteljev
- \* Učne težave in učenje učenja
- \* Inovativni pristopi k poučevanju
- \* Vodenje javnega zavoda z uporabo IKT
- \* Kakovost z uporabo podatkov NPZ in mature, podpora procesom samoevalvacije in izboljšanje učenja in poučevanja

**Usposabljanja so namenjena:**

- kolektivom vzgojno-izobraževalnih organizacij,
- strokovnim delavcem s posameznih področij in predmetov ter
- vodstvenim delavcem.

Pester nabor seminarjev in konferenc je dostopen v spletni aplikaciji KATIS, kjer se tudi prijavite.

**Razširjajmo znanje je zgodba, ki nas vse povezuje.**

<http://www.zrss.si/inovativni-javni-zavod/zrss/>

# Darilna slikanica

## *Kako je gospod Feliks tekmoval s kolesom*

Društvo Bralna značka Slovenije – ZPMS je tudi za letošnjo generacijo prvošolcev pripravilo darilno slikanico. Učenci jo bodo prejeli 17. septembra 2017, ko je vsako leto dan zlatih knjig, začetek nove bralne sezone pri Bralni znački. Društvo želi na ta način povabiti otroke v svet branja, jih z darilno izdajo odlične slikanice opomniti na pomen bralne pismenosti za njihov vseživljenjski razvoj. Na tem mestu bi se veljalo posebej zahvaliti mentorjem branja in staršem za vse dejavnosti, povezane z branjem in s knjigami.

Slikanico pisatelja Petra Svetine in ilustratorke Ane Razpotnik Donati z naslovom *Kako je gospod Feliks tekmoval s kolesom* je izdala založba Miš (2016), izid darilne izdaje je omogočilo trgovsko podjetje Hofer, izšla je v nakladi 26.000 izvodov.

Slikanica je multimodalna knjiga, ki hkrati pripoveduje zgodbo z besedilom in ilustracijami in z odnosom med njima, zato je za kakovostno branje slikanice potreben celostni pristop k branju obeh kodov sporočanja.

V nadaljevanju je predstavljena ena od možnosti celostnega branja. Na naslovnici je upodobljen gospod Feliks, ki leži na travi in drži svoje kolo v zrak, kakor da ga vozi po nebu, ne po tleh, in se ob tem neskončno zabava (nasmejan je, njegov obraz žari od zadovoljstva). Z otroki se pogovorimo, kaj vidijo na naslovnici (avtorja besedila, ilustracij, založba, naslovno ilustracijo); otroci povežejo podatke iz naslova in ilustracije ter ugibajo, o čem bo pripovedovala zgodba. Ustavimo se tudi pri veznih listih: na njih je polno koles (prav in narobe obrnjenih za vožnjo z njimi, a so vsa usmerjena v desno/naprej, tako da vabijo v nadaljevanje slikanice), na kolesih pa drobni zanimivi predmeti (bombon, balona, vetrnica) in živali (kokoš, ptica, mačka). Zastavimo jim vprašanja o vsakem kolesu, npr. kako razumejo ilustracijo kolesa in polža (in kakšno lastnost predstavlja polž v drugih literarnih delih). Na notranji naslovnici se pozitivno vzdrušje gospoda Feliksa še okrepi, pelje se s kolesom, spet lahko opazimo njegov nasmeh, brado, spleteno v kitke, oči ima zaprte, izraz na obrazu ujame užitek ob vožnji. Besedilo in ilustracije beremo hkrati: kmalu mladi bralec/poslušalec ugotovi, da nekatere informacije pridobi iz besedila, druge (predvsem videz Feliksa, njegovega bivalnega prostora) iz ilustracije. Na naslednji strani izvemo, da se je gospod Feliks rad pogovarjal s študenti (za njim je upodobljen kip Minerve, v rokah drži dva pomembna atributa). Temeljna tema zgodbe je kolesarska tekma, ki se je odvijala 14. junija: gospod Feliks gre v množici kolesarjev peš v drugo smer; nato se odloči tekmovali s starim kolesom nekega študenta.



Vir: Založba Miš.

Na naslednji dvojni strani so tri ilustracije, ki odlično predstavljajo Feliksovo hitrost, ta pa je v besedilu izražena s stopnjevanjem. Feliks je bil presenečenje kolesarske dirke, zanj so se začeli zanimati novinarji in komentatorji, navijače je razbesnel, ko se je usedel pred nekim lokalom in v miru bral časopis in srkal limonado. Nato je spet sedel na kolo, prehitel druge tekmovalce, ljudje so spet navijali zanj ... ko se je tik pred ciljem peljal ob jezeru, si je zaželel osvežitve. Zanj je bilo tekmovanje gotovo, nihče, razen študenta, pa ni razumel Feliksovega zadovoljstva: kolo je zdržalo. Ali je torej Feliks vseeno zmagal? Zakaj pa nekateri to razumejo kot poraz? Je zmagalo staro kolo?

Na videz preprosto besedilo odpira veliko vprašanj in možnosti za pogovor, npr. kaj je tekmovalnost, kdo je zmagovalec, kako se vedejo gledalci, ali je njihov odziv pozitiven, kakšna čustva jih preplavljajo, kako se počuti gospod Feliks ... Slikanica ponuja otroku (in razredni skupnosti) veliko možnosti za razvijanje empatije.

# Digitalna pismenost vseh državljanov

Danes poteka življenje vse hitreje in od nas zahteva, da pridobivamo nova znanja in spretnosti, s katerimi lažje in bolje preživimo v svetu, ki nas obdaja. Z novimi znanji se nam in našim učencem odpirajo mnoge priložnosti ustvarjanja, sodelovanja in poseganja po izobraževalnih virih, ki so prosto dostopni v digitalnem svetu. Pri uporabi sodobne tehnologije moramo biti pozorni na varnost in kot učitelji poskrbeti za učence, da jim pomagamo razvijati pozitiven odnos do digitalnega državljanstva.

Vsakodnevno na spletu iščemo nove informacije in digitalne vsebine ter jih vrednotimo. Bolj ko smo spretni pri iskanju, hitreje pridemo do kakovostnih podatkov. Pridobljene podatke lahko shranjujemo na različne načine in jih prav tako tudi poiščemo, kadar jih kasneje še potrebujemo. Svoje uspešne strategije predstavimo učencem in skupaj z njimi razvijamo nove in tudi boljše.

Stalnica je postala tudi uporaba digitalne tehnologije za komuniciranje in sodelovanje. Izmenjujemo si razmišljanja in delimo različne vsebine. Pri tem uporabljamo mnoge storitve, digitalna orodja in tehnologije, ki nam omogočajo sodelovalne procese in udejstvovanje v družbi. Pri tem upravljamo digitalno identiteto ter pazimo na primerno spletno obnašanje.

Razvoj nam omogoča tudi ustvarjalnost z digitalnimi vsebinami, lahko ustvarimo svoje ali uporabimo najdene na spletu. Tu se srečamo s področjem avtorskih pravic in licenc, ki nam razlagajo, kako in na kakšen način lahko najdeno vsebino uporabljamo ali spreminjamo. Zelo zanimivo pa je znati »ukazovati« računalniku in sprogramirati kaj svojega.

Da bomo varno plavali v »digitalnem oceanu«, je treba skrbeti za varnost svojih naprav, varovanje osebnih podatkov in zasebnosti, skrbeti za svoje zdravje in tudi za okolje.

Najrazličnejša znanja in spretnosti nam pomagajo, da pri reševanju kompleksnih problemov znamo razrešiti tehnične težave in zadrege ter ustvarjati z digitalno tehnologijo.

Pri tem pogosto iščemo nova znanja in spretnosti, s katerimi uspešno dosežemo iskani cilj.

Da bomo lažje plavali v »digitalnem oceanu«, je vredno prebrati publikacijo Skupnega raziskovalnega središča (SRS) Evropske komisije DigComp 2.1, ki predstavlja posodobljen referenčni konceptualni model digitalne kompetence državljanov.

Izvirnik in prevod:



DigComp 2.1 The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use, European Union, 2017



DigComp 2.1 Okvir digitalnih kompetenc za državljane, Osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe, ZRSŠ (digitalna bralnica), 2017





## Razstava

Zgoraj: Ptice se zbirajo  
(avtorice: Tinkara Bizjak,  
Ela Veljkovič, Stela Rust,  
3. razred)

V sredini: Zrcalne podobe  
(avtorji: Eva Grmek, Neža  
Bizjak, Nik Rovar, Tinkara  
Lampe, 5. razred)

Spodaj: Mavrična dežela  
(avtorji: Saša Kobal, Neli  
Hladnik, Gregor Istenič,  
5. razred)

Slike so prispevali učenci  
Osnovne šole Col.

**Mentorica:**  
mag. Silva Karim





**Metka Kristan,**  
OŠ Bojana Iliča Maribor

## Kamišibaj gledališče v šoli

**POVZETEK:** Kamišibaj gledališče je posebna umetniška oblika. Čeprav je majhna po svojih izmerah, je po svojih zmožnostih izredno velika. Kamišibaj je pripovedovanje zgodb ob slikah na malem lesenem odru, ki tradicionalno izvira iz Japonske in se pri nas vse bolj uveljavlja. Navdušuje tako otroke kot odrasle. Kamišibaj je lahko tudi zelo dober didaktični pripomoček pri pedagoškem delu. Uporablja se ga lahko zgolj kot motivacijsko sredstvo, lahko pa se ga vključi tudi v sam učni proces v obliki ustvarjalnosti otrok. Na ta način se razvija otroška domišljija, likovna ustvarjalnost, gibalna spretnost in besedna umetnost. In ker je za izvedbo kamišibaj predstave potrebno zelo malo, saj zadostuje že manjša miza, možnost vsaj delne zatemnitve prostora, manjši reflektor in seveda kamišibaj gledališče, je za vključitev v šolski prostor zelo primeren.

**Ključne besede:** gledališče, kamišibaj, slika, pripovedovanje, didaktični pripomoček



Slika 1: Kamišibaj gledališče



## Kamishibai Theatre in School

**Abstract:** The Kamishibai theatre is a special art form. Though small in size, it has exceptional abilities. Kamishibai is a form of storytelling that is accompanied by pictures on a small wooden stage; it traditionally hails from Japan and is becoming more and more popular in Slovenia. Children and adults alike are enthusiastic about it. Kamishibai can serve as a very good didactic tool during pedagogical work. It can be used merely as a means of motivation or it can be incorporated into the learning process in the form of children's creativity. It thus develops children's imagination, artistic creativity, motor and verbal skills. Seeing that very little is needed to perform a Kamishibai show, since all it takes is a smaller desk, the possibility of at least partially dimming the room, a smaller spotlight and, of course, the Kamishibai theatre, it is very suitable for inclusion in the school setting.

**Keywords:** theatre, Kamishibai, picture, storytelling, didactic tool

## Uvod

Kamišibaj je umetnost pripovedovanja ob slikah na malem odru. *Kami* pomeni **papir**, *šibaj* pa **gledališče**. Pripovedovalec ob pripovedovanju zgodbe v odru (butaj) menja slike/ilustracije, na katerih vzporedno s pripovedovanjem teče zgodba. Običajni japonski kamišibaj ima lahko tudi do trideset slik, ki podobno kot pri stripu prikažejo pomembne trenutke v zgodbi. Korenine kamišibaja segajo zelo daleč nazaj. V sami zasnovi je bilo to gledališče revnih. Na Japonskem so od osmega stoletja naprej budistični menihi ob slikah na svitkih pripovedovali verske vsebine, namenjene izobraževanju ljudi. Tudi Križev pot (likovna upodobitev Jezusovega trpljenja od trenutka obsodbe na smrt do polaganja v grob), lahko vzamemo kot tipičen primer, kjer vzporedno s slikami teče zgodba. V današnji obliki se je kamišibaj pojavil okoli leta 1929 na Japonskem. Ohranil se je med drugo svetovno vojno. Kamišibaj je potem nadomestila televizija, ki so jo Japonci v začetku imenovali »denki« električni kamišibaj. Sedaj pa kamišibaj ponovno pridobiva na svoji veljavi (Cvetko, 2014).

## Kamišibaj nekoč

Nekoč se je kamišibajkar na mesto predstave pripeljal s kolesom, na katerem je imel pritrjen lesen oder. Pod odrom je bil predalček s sladkarijami, najpogosteje so to bili riževi piškoti. Na svoj prihod je opozoril z udarjanjem ob paličici (hiošigi). Okrog njega so se zbrali ljudje, si za drobiž kupili sladkarijo, ki je hkrati bila tudi vstopnica za ogled predstave. Kamišibajkar je pogosto svojo zgodbo pripravil v nadaljevanjih. V najbolj napetem trenutku

## KAMIŠIBAJ TERMINOLOGIJA


- **Tisti, ki izvaja kamišibaj, se imenuje kamišibajkar/kamišibajkarka.**
- **Predstava, ki jo kamišibajkar izdelava in predstavlja, je kamišibaj.**
- **Lesen oder, v katerem se izvaja kamišibaj predstava, se imenuje butaj.**
- **Leseni paličici, ki jih kamišibajkar uporablja, da skliče gledalce, se imenujeta hiošigi (Vir: <http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/>).**

je s predstavo končal in si s tem zagotovil občinstvo ob svojem naslednjem prihodu (Vir: <http://slikovedke.com/>).

## Kamišibaj v Sloveniji

V Sloveniji se kamišibaj izvaja od leta 2013. Z Japonske ga je k nam prinesel Igor Cvetko, ki mu lahko rečemo oče kamišibaja v Sloveniji. Aprila 2013 je kamišibaj na pobudo Društva Zapik v sodelovanju z Gledališčem Fru-Fru doživel prvo uprizoritev. V štirih letih se je nato razširil skoraj po vsej Sloveniji, najbolj v zahodnem in osrednjem delu. Uprizarja se ga na regijskih kamišibaj festivalih, vsako leto pa se v Piranu odvija osrednji državni tridnevni festival z revijsko in tekmovalno produkcijo (Vir: <http://slikovedke.com/>).

## Kdaj in zakaj me je kamišibaj navdušil

V mesecu avgustu sem z družino počitnikovala v Piranu in spoznala Igorja Cvetka in Jeleno Sitar Cvetko. Njuna karizma me je očarala, zato sem ju vprašala, s čim se ukvarjata. Odgovor je bil pričakovan – lutkarja. V tem času je v Piranu potekal četrti slovenski festival Kamišibaja. Povabila sta me na Židovski trg, kjer se je v treh dneh zvrstilo kar 31 pripovedovanj ob slikah. To je bila prireditev brez mikrofona, brez posebne scene, le soj dveh reflektorjev je usmerjal poglede gledalcev. Pripovedovanja ob slikah so me prevzela in moje misli so bile še nekaj dni usmerjene v to, kako kamišibaj vpeljati v moje šolsko delo. V meni so se rojevale nove in nove zamisli. Odgovore na svoje pomisleke sem hitro našla, saj sem ugotovila, da podobne dejavnosti na šoli počnem že leta. Vse moje izkušnje in delo je treba le postaviti v drugo formo. Hkrati pa vidim kamišibaj kot zelo dober didaktični pripomoček v okviru pouka in oddelka podaljšanega bivanja. Lahko pa se ga izvaja tudi v obliki interesne dejavnosti. Za takšno obliko izvajanja sem se odločila tudi sama, saj tako učenci aktivno sodelujejo v 



Slika 2: Pripovedovanje ob kamišibaj gledališču

oblikovanju in ustvarjanju predstave, krepi se tudi njihova ustvarjalnost, govorno izražanje, nabirajo izkušnje z javnim nastopanjem, pa še zabavno je.

## Kamišibaj v šoli

Za izvedbo gledališča je potrebno zelo malo rekvizitov. Zadostuje že manjša miza, možnost vsaj delne zatemnitve prostora, manjši reflektor in seveda kamišibaj gledališče, ki mi ga je izdelal naš vsestranski hišnik Igor Ternjak.

Za manjše skupine lahko predstave uprizarjamo kar v učilnicah ali šolski knjižnici, za večje pa v šolski dvorani oz. avli.

In občinstvo? Vedno je zagotovljeno.

Kamišibaj lahko izvajamo zgolj kot motivacijsko sredstvo, z njim lahko dosežemo tudi nekaj več. S kamišibajem

imamo možnost poseči v skrite koticke otroške domišljije in ustvarjalnosti. Odkrivamo in razvijamo lahko veliko spretnosti, pomembnih za otrokov razvoj. Branje različnih literarnih besedil otroka popelje v raziskovanje, domišljijski svet, ga razvedri in zabava. Ob tvorbi lastnih besedil izražajo svoja občutja, stališča in vrednote in tako negujejo svoj odnos do branja, ga sprejemajo kot pozitivno in prijetno izkušnjo. Če to združimo še z likovno ustvarjalnostjo, gibalno spretnostjo in besedno umetnostjo, je uspeh na dani. Otroci zelo radi nastopajo pred najrazličnejšim občinstvom, najraje seveda pred svojimi vrstniki in starši. Iz dosedanjih izkušenj lahko zatrjujem, da se večina otrok ob pripovedovanju njim ljube zgodbe s predstavitvijo lastnih ilustracij otrese sramežljivosti, plašni otroci izgubijo strah, agresivni otroci se umirijo, naučijo pa se tudi improvizacije.

## Kako pripravimo kamišibaj predstavo

### Izbor besedila

Na začetku moramo izbrati primerno besedilo, ki ga lahko skozi sliko nazorno interpretiramo občinstvu. Pri izraznih oblikah ni omejitev, saj lahko izbiramo med prozo, poezijo, peto pesmijo, izštevanko, besedilo lahko napišemo tudi sami, priredimo lahko celo dramsko delo. Paziti moramo le, da je besedilo preprosto, jasno, brez posebnih zapletov in ni predolgo. Pripovedovalec mora slediti jezikovni zvrsti, ki jo obvlada. Paziti mora, da je slovnično pravilna. Najpogosteje je v uporabi splošni pogovorni jezik, lahko pa je tudi narečje. Besedila moramo izbirati v skladu z Zakonom o avtorskih in podobnih pravicah. Temu se najlaže izognemo tako, da izberemo besedilo ljudskega izvora, naredimo priredbo ali besedilo napišemo kar sami. Tudi zgodbe, ki imajo svoje like že natančno izoblikovane (npr. Maček Muri), ni dobro izbrati, saj z zamenjavo le-tega ne bomo uspešni.

### Način pripovedovanja

Besedilo lahko pripovedujemo na pamet, lahko si pomagamo z napisanim besedilom na hrbtni strani že prikazane slike in govorimo tekočo zgodbo. Tega besedila gledalci ne vidijo.

Besedilo lahko tudi beremo. Največkrat se takšna interpretacija zgodi pri poeziji, saj mora kamišibajkar besedilo podajati tekoče, doživeto, upoštevati mora ritem, rimo in


hkrati vzdrževati stik z občinstvom. Učitelji smo v tem dobro usposobljeni.

Besedilo pa lahko ob slikah preprosto pripovedujemo kar s svojimi besedami in sledimo le rdeči niti zgodbe. Takšen pripovedovalec mora imeti že nekaj izkušenj z improvizacijo.

Zgodbo lahko tudi pojemo ob glasbeni spremljavi ali brez.

O načinu pripovedovanja se kamišibajkar odloči sam. Njegova odločitev o načinu pripovedovanja je odvisna tudi od njegovega položaja, v katerem bo nastopal. Ali bo pri izvajanju sedel ali stal. Pomembno je le, da je kamišibaj (butaj) nameščen v višini glav občinstva. Pripovedovalec naj bi med pripovedovanjem večkrat tudi sam pogledal sliko, ki prihaja, in tako usmeril pogled in pozornost občinstva. Občinstvo mora imeti za ogled slike dovolj časa, okoli 3 sekunde. Pripovedovalec naj zgodbo pripoveduje jasno, glasno, doživeto, pri čemer naj ima stalni stik z gledalcem.

### Ilustracija - slika

Ilustracija – slika je pri kamišibaju enakovredna besedilu. Besedilo in ilustracija se morata smiselno ujemati in dopolnjevati. Rečemo lahko, da morata biti v ravnovesju. Z ustrezno ilustracijo se besedilo nadgradi, neustrezna ilustracija pa lahko uniči sestavo kamišibaja. Dobra ilustracija nagovori gledalca, spodbudi njegovo domišljijo in čutenje. Imeti mora sporočilno vrednost in naj bi jo pripovedovalec narisal sam. 



Slika 3: Dobra ilustracija nagovori gledalca

Za sliko lahko uporabimo različne likovne tehnike ali kombinacijo le-teh.

RISANJE: svinčnik, flomaster, tuš, voščenka, suhi pastel ...

SLIKANJE: akvarel, tempera, akril, kolaž ...

GRAFIKA: digitalna ilustracija ...

Ilustracija mora biti jasna in razpoznavna, a ni nujno, da je enostavna. Kakovostna ilustracija je likovno prečiščena, kar pomeni, da na njej ni nepotrebnih likovnih elementov. Na primer pri pismoňi je pomembno, da ilustriramo pisma in kaj počne z njimi, ni pa pomembno, kakšne žepe in našitke ima, zato jih ilustrator lahko izpusti (Zupančič, 2012).

Elementi slike morajo biti pravilno umeščeni v prostor, upoštevati se mora rob, ki se pri kamišibaj ilustraciji ne vidi, lik mora biti prepoznaven.

## Zaključek

Razlogov za začetek ukvarjanja s kamišibajem je veliko. Kamišibaj gledališče je dober didaktični pripomoček, ki ga lahko vključujemo v vse oblike pedagoškega dela, lahko pa se preizkusimo tudi v lastnem ustvarjanju kamišibaj predstav. Prednost tega gledališča je, da je za samo izvedbo potreben nizek finančni vložek. Edina naloga učitelja je, da si dovoli spremembe. Mislim, da z uvedbo preveč digitaliziranih didaktičnih pripomočkov učitelj izgublja pristen, topel odnos z otroki. S kamišibajem pa imamo možnost, da se z otroki ponovno tesneje povežemo in kakovostno preživimo čas, ki ga ne more nadomestiti nobena elektronska naprava.

### Viri in literatura:

Cvetko, I. (2014). *Kamišibaj gledališče*. Dostopno na: <http://zlata-skledica.si/predstave/kamisibaj-gledalisce/> (24. 10. 2016).

Zupančič, T. (2012). Kakovostna književna ilustracija za otroke. *Otrok in knjiga*, let. 39 (85), str. 8.

3. *Kamišibaj*. Dostopno na: <http://www.kamisibaj.si/kamisibaj/> (24. 10. 2016).

4. *Kaj je kamišibaj?* Dostopno na: <http://slikovedke.com/kaj-je-kamisibaj/> (24. 10. 2016).



**Mag. Nadja Černetič,**

Osnovna šola Pivka


# Ustvarjalno reševanje matematičnih problemov in formativna povratna informacija

**POVZETEK:** Ustvarjalno reševanje matematičnih problemov je proces, ki zajema tehnike ustvarjalnega in kritičnega mišljenja. Pri reševanju matematičnih problemov učenci veliko odkrijejo o samem problemu, če ga samostojno rešujejo, če se pri reševanju odločajo o poti reševanja in hkrati odkrivajo, kaj jih bo pripeljalo do rešitve. Pri uveljavljanju pozitivnih učinkov formativnega preverjanja in povratne informacije je bistvena učiteljeva didaktična spretnost za organizacijo situacij, predvsem pa poznavanje pomena povratne informacije. Slednja ima visoko uporabno vrednost za neposredno pedagoško delo v razredu, saj se dogaja, da učitelji in učenci še vedno poudarjajo pomen sumativnega ocenjevanja in podcenjujejo formativno preverjanje znanja.

**Ključne besede:** ustvarjalno reševanje matematičnih problemov, preverjanje s podporo učenja, formativna povratna informacija

## **Creative Solving of Mathematical Problems and Formative Feedback**

**Abstract:** Creative solving of mathematical problems is a process that involves the techniques of creative and critical thinking. When solving mathematical problems, pupils learn much about the problem itself if they solve it on their own, if they decide which path to take while solving it, and simultaneously discover what will lead them to the solution. When pursuing the positive effects of formative assessment and feedback, it is essential that the teacher is didactically skilled in organising situations, and, above all, familiar with the importance of feedback. The latter is highly useful for direct pedagogical work in a classroom, because it sometimes happens that teachers and pupils still stress the importance of summative evaluation and underestimate formative knowledge assessment.

**Keywords:** creative solving of mathematical problems, assessment in support of learning, formative feedback 



Spretnosti in znanje, ki so potrebni v procesu reševanja problemov, vključujejo tako ustrezno vsebinsko znanje, miselne spretnosti kot tudi generalizacijo, zmožnost za spopasti se z neznanim ter spretnost samorefleksivnega mišljenja, kar se lahko razvije le v spodbudnem učnem okolju. Učitelj pri tem postopoma vodi učence k raziskovanju in evalviranju poti reševanja problemov in s tem spodbuja samorefleksivno mišljenje (Mršnik in Novak, 2015). V vseh fazah učnega procesa mora biti prisotna učinkovita povratna informacija. Bistvo povratne informacije (Black, Wiliam, 1998) je zaporedje dveh aktivnosti: najprej mora učenec ugotoviti (spoznati, ozavestiti) razliko med želenim oz. zahtevanim (ciljem, znanjem) in doseženim, nato pa mora dobiti napotek in usmeritev za aktivnost, ki mu bo pomagala (omogočila) odpraviti to razliko.

S formativnim spremljanjem učitelj spodbuja samokontrolo, samoevalvacijo in odgovornost pri učencu, sam pa postaja raziskovalec lastne prakse. Proces učenja se pri sprotne spremljanju spremeni in učenci se učijo vrednotiti lastno delo.

Razne raziskave so pokazale veliko prednosti formativnega spremljanja:

- preverjanje prinese dva- do trikrat **večji napredek** pri učenju;
- ustrezna povratna informacija **podvoji hitrost učenja**;
- **zmanjšuje razlike** med fanti in dekleti ter med učenci iz bolj ali manj spodbudnih okolij;
- **ocena vpliva na ego**, sproži čustveni odziv in **ima le malo vpliva na trud in dosežke; ocena zaustavi proces učenja** in ne prispeva k izboljšanju znanja, na učenje ima celo negativen vpliv (Wiliam, 2011 v Ada Holcar Brunauer, 2014).

Pri reševanju matematičnih problemov učenci veliko odkrijejo o problemu, če ga samostojno rešujejo, ko se pri reševanju odločajo o poti reševanja in hkrati odkrivajo, kaj jih bo pripeljalo do rešitve, saj je ustvarjalno reševanje problemov proces, ki zajema tehnike ustvarjalnega in kritičnega mišljenja (Mršnik in Novak, 2015).

Analiziranje matematičnega problema na listu z osmimi predali je ena izmed učinkovitih strategij reševanja, kot navajajo Benko, Loaiza, Sacharski in Winkler (1999, v Mršnik in Novak, 2015), ki je pripomogla k boljšemu razumevanju problema in ustrezni rešitvi.

Z učenci petega razreda sem za način reševanja matematičnih problemov uporabila *strategije predalnika z osmimi »predali«*. Na predalih je pisalo: 1. Izpišem vse podatke iz problema. 2. Skiciram. 3. Kaj bi želel/-a izračunati? 4. Poimenujem računsko operacijo. 5. Oblikujem vprašanja. 6. Rešujem. 7. Oblikujem odgovor. 8. Zapišem rešitev in opišem postopek (Mršnik in Novak, 2015). **Glej prilož 1: Predalnik za reševanje matematičnih problemov.**

V pouk sem poskušala vnesti **5 ključnih strategij formativnega spremljanja**:

1. razjasnitev, soudeležnost pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh;
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju;
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej;
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja;
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (Wiliam, 2013).

Po Wiliamu (2013, v Ada Holcar Bruanauer, 2014) spremljane predvideva uporabo petih strategij, po katerih so potekale dejavnosti v razredu:

- a) Najprej je bila potrebna razjasnitev učencem: kaj bomo počeli; njihova soudeležnost pri določanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev za uspeh. Nato smo, za učinkovito reševanje problemov pri matematiki, postavili skupaj z učenci cilje in želje učencev. Učence sem vodila z naslednjimi vprašanji: *Kaj želim doseči?, Kakšne so okoliščine mojih ciljev?, Katere sposobnosti potrebujem za reševanje problemov pri matematiki?, Kako bom vedel, da sem uspešno rešil probleme?*
- b) Sledilo je aktiviranje in ugotavljanje predznanja za reševanje matematičnih problemov. Preverila sem, katera znanja in veščine imajo učenci že razvite, usvojene, njihovo predznanje, ki je izhodišče za nadaljnje delo.
- c) Nadaljevali smo z načrtovanjem strategije reševanja problema. Učencem sem pomagala z vprašanji: *Kako bom to dosegel?, Kaj moram storiti, da bom dosegel cilj?, Katere dejavnosti bom izvedel, da lahko rešim problem?, Kdaj bom te dejavnosti izvajal?, S kom bom sodeloval?, Kaj bom potreboval?.* Učenci tega ne morejo vedeti sami od sebe, zato jih je treba sprva usmerjati in z njimi oblikovati nabore strategij, najboljše preko izkušenj (Mršnik in Novak, 2015).
- d) Sledilo je zbiranje in presojanje dokazov. Učence je vodil razmislek: *Kako bom/sem dokazal, da sem cilj dosegel?.* Zbrane dokaze v procesu učenja smo presojali skupaj, na osnovi vrednotenja svojega dela, pri čemer sem jim pomagala z vprašanji: *Kaj je dokaz mojega učenja? Kaj s tem dokazujem? Kako to dokazujem?.* V celotnem procesu sem jim zagotavljala povratne informacije, saj mora biti v vseh fazah učnega procesa prisotna učinkovita povratna informacija. Bistvo povratne informacije (Black, Wiliam, 1998, v Mršnik in Novak, 2015) je zaporedje dveh aktivnosti: najprej mora učenec ugotoviti (spoznati,



## Priloga 1: Učni list

### PREDALNIK ZA REŠEVANJE MATEMATIČNIH PROBLEMOV

1. Izpišem vse podatke.	2. Skiciram/narišem problem.
3. Kaj bi želel/a izračunati/ugotoviti/rešiti?	4. Poimenujem računske operacije
5. Oblikujem vprašanja o problemu.	6. Rešujem.
7. Oblikujem odgovore.	8. Zapišem rešitev ter opišem potek reševanja.
REŠEVANJE PROBLEMOV JE ...	DANES SEM BIL/-A USPEŠNA ...
DRUGIČ BOM ...	PREDALNIK JE ...



ozavestiti) razliko med želenim oz. zahtevanim (ciljem, znanjem) in doseženim, nato pa mora dobiti napotek in usmeritev za aktivnost, ki mu bo pomagala (omogočila) odpraviti to razliko. Velikokrat sem med delom aktivirala učence, da so postali drug drugemu vir poučevanja. Tako so učenci skupaj načrtovali in reševali probleme, načrtovali reševanje, vrednotili načrtovanje in reševanje ter drug drugemu bili vir povratne informacije.

- e) Na koncu sem aktivirala učence, da ovrednotijo svoje lastno delo. Učencem sem pomagala z vprašanji: *Ali sem dosegel cilj?, Kako sem ga dosegel?, Kako ocenjujem svoje delo glede na kriterije uspeha?, Kako moje delo ocenjujejo drugi?* Tako razvijamo sposobnost vrednotenja svojih dosežkov, in sicer gre za razmišljanje o tem, kaj sem naredil, kaj sem poskušal narediti in kako sem se ob tem počutil (SAMOREFLEKSIJA), samostojno presojanje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije (SAMOOCENJEVANJE) ter lastno presojanje vrednosti, identifikacije močnih in šibkih točk ter razmišljanje o načrtovanju aktivnosti, ki bodo izboljšale rezultate na osnovi notranjih kriterijev (SAMOVREDNOTENJE) (Mori, Sentočnik 2003, v Mršnik in Novak, 2015).

Vključevanje samorefleksivnega mišljenja in reševanja problemov v poučevanje matematike postavlja pred učence izziv, kjer ni dovolj samo, da o problemu razmišljajo, ampak ga morajo samostojno raziskati. Učence sem v uvodu ure seznanila, da bomo reševali matematične probleme na malo drugačen način. Pogovorili smo se, katere strategije reševanja matematičnih problemov že poznajo. Vsi so že sedeli po skupinah, kot običajno pri pouku. Vsak učenec je postavil svoje cilje (znotraj skupnega okvira) in jih predstavil razredu. Skupaj smo cilje pregledali in se dogovorili, katere cilje bomo vsi upoštevali.

Pogovorili smo se, kaj imamo na voljo oz. katere podatke imamo na voljo. Vprašali smo se, kaj moramo izvedeti, narediti in kako bomo to naredili. Na koncu smo si zastavili še vprašanje, kako bomo vedeli, da smo uspešni. Določili smo, kakšni bodo tokratni kriteriji, ki nam bodo dali vedeti, kdaj bomo pri reševanju matematičnega problema uspešni. Učenci so povedali, da bodo rešili besedilno nalogo, zapisali odgovore na vprašanja in poskušali dobiti enake rešitve kot ostali sošolci, ki rešujejo enak matematični problem. Kriterije smo zapisali na tablo, da so bili vidni vsem učencem. Skupaj z učenci je sledilo sooblikovanje kriterijev uspešnosti, ki so jim bili v pomoč pri samovrednotenju. Učence sem vodila in jim poskušala pomagati pri zastavljanju kriterijev:

- *Kako bom vedel, da je, to kar sem naredil, dobro?*
- *Ali sem imel ustrezno strategijo reševanja problemov?*
- *Kako bi mogoče nalogo opravil še bolje?*

- *Kako dobro sem sodeloval s sošolci?*
- *Kaj bi lahko naredil drugače?*
- *Ali sem dal pri uri vse od sebe?*

Skupine so dobile nalogo, ki se je glasila: »Maja in njena družina so bili na izletu. Cena izleta za eno osebo je bila 234 €, za otroke do 12. leta je bilo zastonj in za otroke od 12. do 18. leta je bila polovična cena. Izleta so se udeležili mama, oče, Maja in njena mlajša sestra. Koliko so plačali vsi skupaj? Odločili so se, da bodo plačali v 5 obrokih. Koliko je znašala cena enega obroka? Če so plačali meseca februarja prvi obrok, kdaj so plačali zadnji obrok?« (Mršnik, Novak, 2015, str. 121).

### Izvedba učne ure

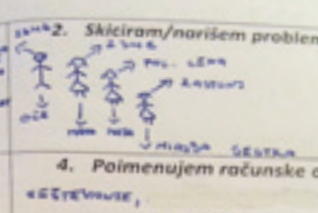
Že v začetku skupinskega dela so bile prve reakcije najboljših učencev, tistih najbolj glasnih, zelo burne, saj so trdili, da naloga ni rešljiva, ker ni danih vseh podatkov, nato pa so se pomirili in se začeli pogovarjati v skupinah. Ker so učenci tega razreda zelo konstruktivni, vedoželjni in se ne predajo že ob prvem problemu, se je že v naslednjem trenutku vnela zanimiva razprava o zastavljeni besedilni nalogi. Čeprav namenoma nisem dala navodil, da lahko delajo skupaj, v skupini, so se učenci samoiniciativno začeli pogovarjati med seboj, kako bi rešili problem, saj so ugotovili, da jim bo skupaj hitreje in lažje uspelo.

Spraševali so me in se po tihem jezili, ker sem jim dala tak »nemogoč« problem, nato dobili idejo, da bi si starosti članov družine lahko izmislili. Še vedno so čakali na moj odziv. Ko sem jim potrdila, da to lahko naredijo, za njih ni bilo več ovir. Skupine so se zmenile in se same dogovorile za starost otrok. Moj namig (sprotne povratne informacije) je bil dovolj, da so učenci uspešno nadaljevali z delom. Vsaka skupina se je drugače odločila. Prva je menila, da bo najbolje, če bo mlajša sestra mlajša od 12 let in bo imela polovične stroške, starejša pa bo stara med 12 in 18 let. Druga skupina je določila, da sta obe sestri stari med 12 in 18 let: prva je stara 13 let, druga pa 16 let. Tretja skupina se je odločila, da sta obe sestri stari manj kot 12 let in imata izlet zastonj, kar so argumentirali z vplivi trenutne krize v Sloveniji, ki jo žal občutijo tudi otroci. Neka učenka je izjavila, da so si tako tudi malo olajšali delo in da imajo starši manj stroškov. Ob koncu ure smo skupaj še enkrat pregledali kriterije na tabli in ugotovili, da so bile, kljub različnim rešitvam, vse skupine zelo uspešne, saj smo ugotovili, da lahko pridemo do rešitev z različnimi strategijami reševanja matematičnih problemov.

Učence sem opazovala in jih le po potrebi usmerila, saj nisem želela prekiniti njihovih miselnih tokov in konstruktivnih pogovorov, ki so občasno prerasli v resna razmišljanja posameznikov in skupine kot celote. V skupinah so enakopravno sodelovali tako fantje kot dekleta in tudi tisti najbolj tihi in neopazni so poskušali podati dobro



**PREDALNIK ZA REŠEVANJE PROBLEMOV**

<p>1. Izpišem vse podatke. <b>234 € - ZA ODRANJE</b>  <b>POLOVIČNA CENA ZA OTROKA DO 12. LET</b>  <b>ZA MLADŠO DO 12 LET ZASTONJ</b></p>	<p>2. Skiciram/narišem problem.</p> 
<p>3. Kaj bi želel/a izračunati, ugotoviti/rešiti?                  KOLIKO SO PLAČALI?                  KOLIKO JE CENA OTROKA DO 12 LET                  KOLIKO JE STRA EN OBROK?                  KOLIKO SO PLAČALI ZADNJI OBROK?</p>	<p>4. Poimenujem računske operacije.                  SEŠTEVANJE, ODKLON</p>
<p>5. Oblikujem vprašanja o problemu.                  KOLIKO JE STARA MAMA?                  KOLIKO JE STARA NJENA MLAJŠA Sestra?                  KOLIKO JE BILA CENA ENEGA OBRoka?</p>	<p>6. Rešujem.</p> $\begin{array}{r} 234 \\ + 408 \\ \hline 642 \\ \times 5 \\ \hline 3210 \\ 3210 \\ \hline 3210 \\ \hline 3210 \\ \hline 16050 \end{array}$ <p>585 : 5 = 117                  08                  35</p>
<p>7. Oblikujem odgovore.                  VSI SKUPAJ SO PLAČALI 685 €.                  ZADNJI OBROK SO PLAČALI 117 €.                  EN OBROK JE 117 €.</p>	<p>8. Zapišem rešitev ter opišem potek reševanja.</p>

Reševanje problema je ... ZAHTEVNO A VSENO ZABAVNO.	Danes sem bil/a uspešna ... ZASTAVLJANU RAČUNOV, ODGOVOROV, DRUGO POKATROV IN ŠKICU.
Drugič bom boljše ... V ZASTAVLJANJU PRAŽANU	Predalnik je ... ZELO ZAMIRIV

Slika 1: Primer reševanja problema učenca prve skupine

misel ali idejo, ki bi lahko pripomogla k rešitvi problema, saj so se v skupini počutili varno in brez občutka sramu, da bodo kaj narobe povedali in bili ob tem zasmehovani.

## Preverjanje povratne informacije in vrednotenje

Reševanje problemov s strategijo predalnika je bilo za večino učencev zabavno in sproščujoče.

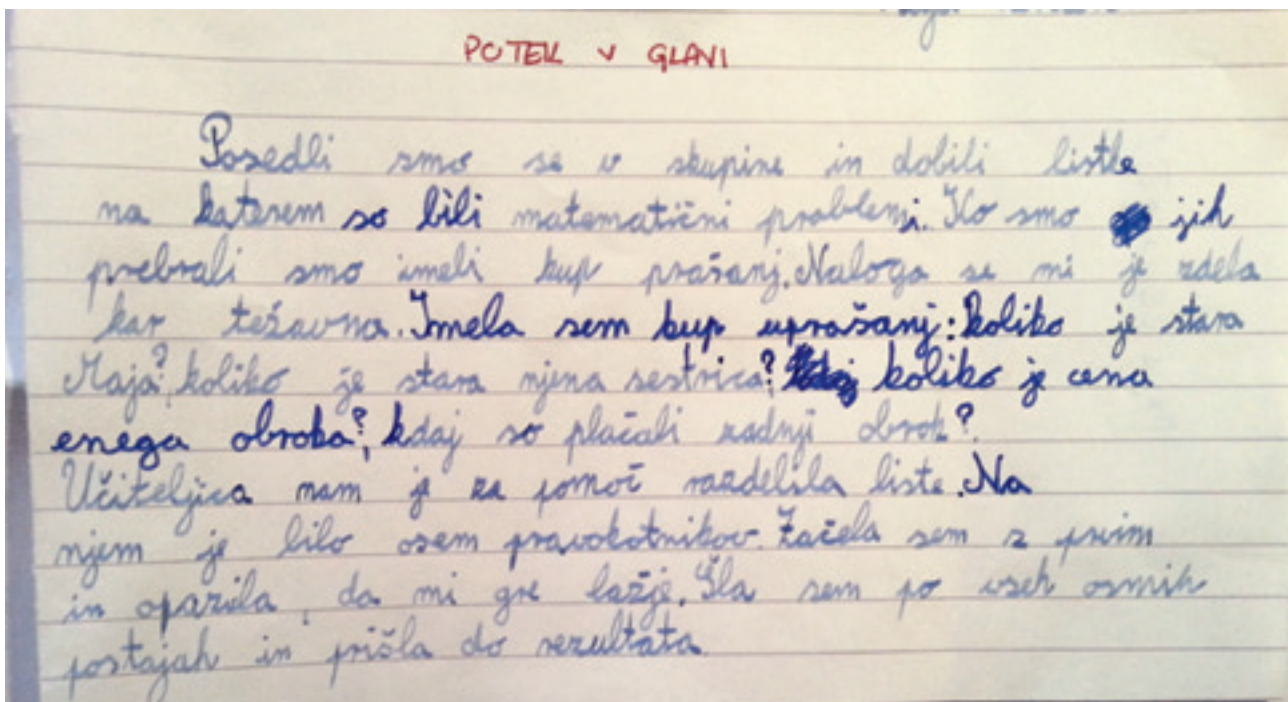
Navdušenja nad »Predalnikom za reševanje problemov« niso skrivali. Sam predalnik učencem ni bil nerazumljiv. Kar hitro so se znašli in ga pogumno uporabili za oporo, kar me je presenetilo, saj je splošno znano, da učenci neradi rešujejo matematične probleme, ne glede na ponujene strategije reševanja.

Večina učencev je menila, da jim je bil predalnik v veliko pomoč, ker jih je postopoma vodil po nalogi do uspešnega konca in rešitve problema. Zelo jim je pomagala druga točka predalnika, kjer so si problem skicirali (takega načina

»Maja in njena družina so bili na izletu. Cena izleta za eno osebo je bila 234 €, za otroke do 12. leta je bilo zastonj in za otroke od 12. do 18. leta je bila polovična cena. Izleta so se udeležili mama, oče, Maja in njena mlajša sestra. Koliko so plačali vsi skupaj? Odločili so se, da bodo plačali v 5 obrokih. Koliko je znašala cena enega obroka? Če so plačali meseca februarja prvi obrok, kdaj so plačali zadnji obrok?«

(Mršnik, Novak, 2015, str. 121)





Slika 2: Izpolnjevanje tretjega predalnika in zapis vprašanj

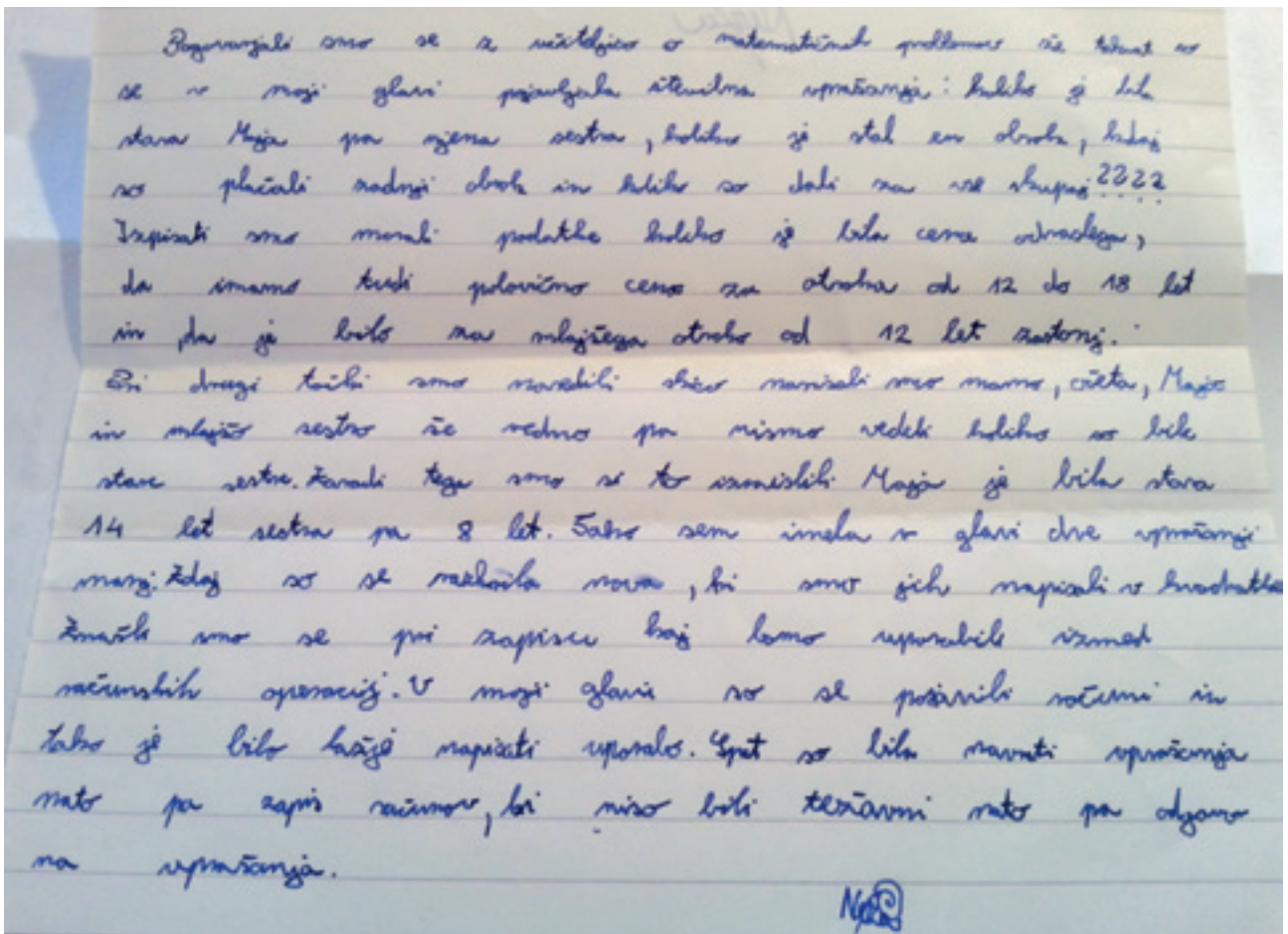
reševanja so bili vajeni že od prej). S predalnikom so pridobili pomembne podatke, ki so jim pomagali rešiti nalogo do konca. Tako je večina učencev izjavila, da je bilo, kljub težkim besedilnim nalogam, »... reševanje problemov na ta način lahko, saj so jim bili predali kot neke oporne točke, ki so jih vodile do rešitve, in na koncu, ko so prišli do rešitve problema, so se zato počutili bolj uspešni oz. ko so rešili problem, so se počutili, kot da bi prišli na vrh gore, zmago-slavno«. Mršnik in Novak (2015) menita, da tako vključevanje samorefleksivnega mišljenja in reševanja problemov v poučevanje matematike postavlja pred učence izziv, kjer ni dovolj samo, da o problemu razmišljajo, ampak ga morajo samostojno raziskati. Največ težav so imeli učenci pri 3. predalu, ko niso vedeli, kaj zapisati, in je večina prepisala kar vprašanja naloge. Neki učenec je zapisal vprašanja o problemu: »Koliko so stare hčerke in kje bom dobil to starost?«. Nato sem jih poskušala usmeriti tako, da sem jim namignila, da naj pomislijo, kaj bi si želeli ugotoviti pri tej nalogi, kaj jih morebiti najbolj zanima.

Po poskusni pedagoški uri uvajanja nove strategije reševanja matematičnih problemov ugotavljam, da je predalnik dobro zastavljen in enostaven, kar se je pokazalo pri učencih, saj so kljub novi strategiji našli rešitev problema. Ugotavljam, da so učenci še vedno preveč vezani na neke rutinske matematične probleme, ki imajo vedno po večini dane vse podatke, v nasprotnem primeru so izgubljeni. Učitelji pa si včasih lahko priznamo, da učenci nimajo niti možnosti reševanja takšnih oz. podobnih nalog. V prihodnje bom poskušala takšne naloge večkrat integrirati v proces pouka matematike in tudi ostalih predmetov.

Pri tej uri so imeli učenci avtonomijo, saj so lahko sami določili, katere podatke bodo uporabili in vsi uspešno prišli do zastavljenega cilja. Na koncu je večina učencev menila, da bi lahko bolje skicirali problem, kar je zelo pomembno za nadaljnje uspešno reševanje naloge. Predalnik so pozitivno sprejeli in si močno želijo še takšnega načina reševanja matematičnih problemov. Formativno spremljanje z ustrezno oblikovano povratno informacijo neposredno in močno vpliva na učenje še predvsem takrat, ko se dopolnjuje z ustreznimi metodami poučevanja in z vključevanjem učencev v samovrednotenje (Razdevšek Pučko, 2004).

## Sklep

Za uveljavljanje pozitivnih učinkov povratne informacije je bistvena vloga učiteljev in njihovo poznavanje tega delovanja. Pomembno je, da se učitelji zavedajo pomena povratne informacije, seveda pa morajo najprej znati organizirati situacije preverjanja znanja, nato pa oblikovati informacije na način, ki bo vplival na proces učenja, na izboljšanje pristopov, na odpravo napak in bo usmerjen na nalogo in ne na učenca ter učencev ne bo naredil odvisnih od teh informacij. Zato je treba tudi učence vključiti, jih spodbujati in jim ponuditi konkretne izkušnje, kjer se bodo lahko naučili sami opazovati, nadzorovati ali vrednotiti svoje dosežke in svoje napredovanje ter bodo znali sprejeti in uporabiti povratne informacije v formativnem pomenu besede (Razdevšek Pučko 2004, str. 137).



Slika 3: Refleksija o reševanju problema

**Viri in literatura:**

Holcar Brunauer, A. (2014). *Formativno spremljanje znanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno na: [http://www.zrss.si/pdf/250414102957\\_4\\_gradivo\\_-\\_ada\\_holcar\\_brunauer.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250414102957_4_gradivo_-_ada_holcar_brunauer.pdf) (10. 1. 2015).

Mršnik, S., Novak, L. (2015). Samorefleksivno mišljenje in formativno spremljanje pri reševanju matematičnih problemov, V: Kmetič, S. et. al, *Mednarodna konferenca o učenju in poučevanju matematike [elektronski vir], KUPM, 2014: zbornik prispevkov*. Čatež, 21. in 22. avgust 2014. (str. 117-132), Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Razdevšek Pučko C. (2004). Formativno preverjanje znanja in vloga povratne informacije. *Sodobna pedagogika* 33 (1), str. 126-139.

Wiliam, D. (2013). *Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih*. V: Dumont, H. in drugi (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 123-144). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.





**Mag. Branka  
Ajdišek,**

Vrtec Čebelica,  
Gabrovka

# Pouk z učenci priseljenci

---

**POVZETEK:** Šola je prostor, ki mora vsem učencem nuditi primerne pogoje za razvoj in napredek. Vsi učenci morajo imeti možnost, da se vključujejo in da so vključeni v šolsko delo in življenje. Z različnimi medkulturnimi vsebinami, ki jih vključujemo v pouk, učenci priseljenci predstavljajo svojo kulturo, spoznavajo slovensko in ju med seboj primerjajo. Za učence priseljence je takšno okolje izrednega pomena, saj predstavlja spodbudno okolje, v katerem se počutijo sprejete. Strokovnim delavcem so v pomoč ugotovitve in rešitve, pridobljene v različnih projektih, dokumenti, ki usmerjajo delo z učenci priseljenci, in gradiva za poučevanje jezikov in obravnavo medkulturnih vsebin.

**Ključne besede:** učenci priseljenci, spodbudno okolje, pouk, dokumenti, gradiva

---

## Lessons with immigrant pupils

**Abstract:** School is an environment in which all pupils should be provided with appropriate conditions that enable development and progress. All pupils should have an opportunity to take part and to be included in school work as well as in school life. Through various intercultural contents, which are incorporated in our lessons, immigrant children are able to introduce us to their culture, to get to know the Slovenian culture, and to make comparisons between the two. Such environment is extremely important for immigrant children, as it represents a stimulating atmosphere in which they feel accepted. Educational staff can make use of the findings and solutions acquired through different projects, documents with guidelines for working with immigrant pupils, as well as language teaching material and material for delivering lessons on intercultural contents.

**Keywords:** immigrant pupils, stimulating atmosphere, lessons, documentation, material

## Uvod

Preseljevanje ni nekaj novega. In o njem ne smemo razmišljati površno. Vsak priseljenec ima svojo življenjsko zgodbo in razlog za preselitev. Poleg tega so otroci tisti, ki pri odločitvah staršev nimajo možnosti soodločanja in moči, da bi na to vplivali. Zato sta diskriminacija in neupoštevane vedno neupravičena. Še posebej pa je neutemeljeno (ne)sprejemanje priseljencev glede na to, od kod prihajajo in s čim se v življenju ukvarjajo. Učiteljem mora biti na prvem (in edinem) mestu znanje in napredovanje učencev na učnem, socialnem in osebnostnem področju. S svojim ravnanjem in nepravičnim mišljenjem otroke zaznamujemo za celo življenje. Zato je pomembno, da ravnamo odgovorno in v duhu pedagoškega erosa. Tako učenci kot njihovi starši morajo videti smisel v učenju in uporabi slovenščine in v učenju ter ohranjanju materne jezika. Učitelji lahko oboje osmislimo.

## Priseljenci v Sloveniji

Največ priložnosti za boljše življenje v Sloveniji vidijo prebivalci držav bivše Jugoslavije. Statistika kaže, da je bilo leta 2012 več kot 70 % priseljenih v Slovenijo prebivalcev teh držav (Statistični urad, 2013). Kljub tako velikemu deležu pripadniki narodnostnih skupin iz bivše Jugoslavije nimajo pravne podlage, ki bi jim zagotavljala kulturne in jezikovne pravice, kot jih imata uradno priznani italijanska in madžarska manjšina. Šole preko projektov<sup>4</sup>, v katere so vključene, uvajajo v pouk medkulturno dimenzijo in primere dobre prakse posredujejo na različnih posvetih. Slovenija tako poskuša vzpostaviti mrežo inštitucij, organizacij in posameznikov, ki delujejo na področju vzgoje in izobraževanja za medkulturni dialog, aktivno državljanstvo ter na področju manjšin, migracij in integracije. S takšnim spreminjanjem pedagoške prakse, z odprtostjo in s poglobljenim razmišljanjem z več zornih kotov o medkulturnih težavah in z natančnimi rešitvami se položaj manjšin izboljšuje (Zudič Antonič, 2010).

## Učenci priseljenci v šoli in razredu

Učenci priseljenci so v evropskem vzgojno-izobraževalnem procesu v slabšem položaju in dosegajo nižje rezultate kot otroci večinskega prebivalstva (Heckmann, 2008, v Vižintin, 2009). »Vzpodbudno medkulturno okolje, neobremenjeno s predsodki in z nestrpnostjo, vpliva na položaj otrok priseljencev in njihove dosežke pozitivno« (prav tam, str. 402). Učenci priseljenci bi morali biti vključeni v vse dejavnosti šole in razreda. Njihova uspešnost

pri doseganju ocen mora biti enakovredna z ostalimi učenci, biti morajo enakopravni pri sodelovanju na različnih tekmovanjih, dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja, sodelovanju pri interesnih dejavnostih in na šolskih prireditvah ... (prav tam). K uspehu pripomorejo tudi visoka pričakovanja do učencev priseljencev.

Otroci staršev priseljencev imajo enake pravice do šolanja kot slovenski otroci. Z učenci, ki imajo status tujca<sup>5</sup>, se srečamo v veliko slovenskih šolah. Strokovni delavci se srečujejo z različnimi ovirami, ki jih rešujejo s pomočjo slovenske zakonodaje in priporočil ter z lastno iniciativnostjo.

Tiste slovenske šole, ki jih obiskuje večje število učencev priseljencev, so pridobile status medkulturne šole. Za empirični del magistrskega dela<sup>6</sup> smo obiskali dve šoli z omenjenim statusom. Na teh šolah so strokovni delavci tolerantni, velik del priprav namenjajo dejavnostim učencev, sovrstniki pa drugačnost popolnoma sprejemajo. Posledično imajo učenci boljše pogoje za razvoj in učenje. Ob prihodu na šolo s statusom medkulturne šole in po krajšem sprehodu po njej preko različnih napisov in izdelkov zaznamo spodbudno medkulturno okolje.

Na področju priseljenjskih učencev v slovenskih osnovnih šolah se stanje izboljšuje. Različni projekti strokovnim delavcem ponujajo rešitve za delo z omenjeno skupino učencev. Učenci so uspešni, ko strokovni delavci cenijo njihovo različnost in jih sprejemajo, jim prilagajajo kurikulum in delo v veliki meri individualizirajo, jim nudijo različno pomoč ter spremljajo napredek vsakega posameznika.

Učenci imajo zelo različne izkušnje pri vključevanju v novo šolsko okolje. Mlajši otroci lažje sprejmejo selitev in se nekoliko lažje vključijo v novo šolsko okolje, med starejšimi pa je večja možnost, da se pri vključevanju pojavijo težave. Šolanje je težavno predvsem ob vstopu v šolo, kasneje pa ne predstavlja večjih težav. Vendar praksa kaže, da se na šolah, kjer je več empatije do priseljencev, učenci bolje počutijo.

## Pouk učencev priseljencev

Pomembno je, da učenci priseljenci prvo srečanje z novim okoljem doživijo kot pozitivno izkušnjo: da so pozitivno sprejeti, da jim damo čas, da se sprostijo, se znebijo strahu, pridobijo zaupanje. Šele nato bodo lahko pričeli z učenjem.

Šole, ki jih obiskujejo učenci priseljenci, v pouk ob različnih priložnostih in vsebinah vključujejo značilnosti kulturnih, narodnostnih in verskih skupnosti. Medkulturne

4 Obsežnejši projekt s področja učencev priseljencev:

- Razvijamo medkulturnost kot novo obliko sobivanja. Izboljšanje usposobljenosti strokovnih delavcev za uspešnejše vključevanje učencev in dijakov priseljencev v vzgojo in izobraževanje (<http://www.medkulturnost.si/o-projektu/>)

5 Status tujca imajo učenci prvi dve leti življenja v Sloveniji.

6 Huč, B. (2015). Posebnosti osnovne šole s statusom medkulturne šole. Magistrsko delo. Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.



Slika 1: Pozdrav v različnih jezikih, ki obiskovalca spremlja na vsakem koraku in oblikuje spodbudno medkulturno okolje

vsebine vključujejo tudi v različne šolske prireditve (kljub temu ne izpuščajo kulturnih točk s slovensko vsebino). Učenci imajo možnost dodatnega učenja slovenščine in maternega jezika. Šole veliko sodelujejo s širšim okoljem (z občinami, z različnimi društvi, s centri za mladino).

Če imamo v razredu že enega samega učenca priseljenca, je še toliko bolj smiselno, pa tudi učni načrt in kurikulum nam nalagata, da v svoje delo vključimo medkulturne vsebine. **Med medkulturne vsebine, ki jih strokovni delavci vnašajo v slovenski šolski prostor, sodijo:**

- dvojezične ure pri pouku slovenščine, pri kateri učenci spoznavajo enako **besedilo v slovenščini in tujem jeziku** (Vižintin, 2009).
- Dobre rezultate, ki so povezani z učenjem slovenščine, prinašata **uvajalnica in pripravljavnica**. Uvajalnica poteka pred začetkom šolskega leta, pripravljavnica pa skozi celo leto (Jelen Madruša, 2010). Na eni od šol s statusom medkulturne šole, ki smo jo obiskali, uvajalnica traja dva tedna. Učenci se v tem času spoznajo, predstavijo, naučijo se prve besede, spoznajo šolo, učitelje in kraj. Posledično je zanje prvi šolski dan manj stresen. Pripravljavnica se izvaja v več skupinah, glede na starost učencev. Njen glavni cilj je širjenje besednega zaklada. Pripravljavnica za učence prvega triletja poteka vsak dan v času predure v kabinetu učiteljice, ki je manjši, opremljen z omaro z gradivi, na sredini prostora so mize, ki omogočajo skupinsko delo. Prostor je opremljen z različnimi napisi v različnih jezikih. V njem je pridih medkulturnosti, zato je za učence zelo prijeten, kar kaže tudi njihovo sproščeno počutje. Začenjajo s poimenovanjem stvari, ki jih obkrožajo in vidijo: omaro, miza, stol itd.; z dejanji, ki jih lahko pokažemo: npr. hoditi, vstati, usesti se, pogledati ... Uporabljajo veliko slikovnega gradiva, rišejo, se igrajo. V pripravljavnici za učence drugega in tretjega triletja se učenci najprej učijo pozdrave,

predstavitev in opis sebe: kdo sem, od kod prihajam, s čim se ukvarjam. Prvo polletje namenijo širjenju besednega zaklada, spoznavanju besed, poimenovanju predmetov v razredu, vse, kar je povezano s šolo. Slovnice imajo zelo malo (npr. opozarjanje na veliko začetnico in na stvari, ki jih lahko prenesejo iz svojega jezika). V drugem polletju se posvečajo predvsem komunikaciji. Učence spodbujajo k pogovoru, da so pri tem pogumni, kljub temu da je besedišče omejeno. Razumevanje besedil in iskanje bistvenih podatkov urijo z branjem slikanic in otroških knjig. Besedišče širijo s pomočjo kvizov, v katerih spodbujajo tudi medsebojno sodelovanje. Gradiva pridobivajo iz različnih virov. Oglejajo si krajšo risanko, ki je izhodišče za pogovor. Iz nje morajo učenci razbrati situacijo in jo predstaviti učiteljici. Ure so predvsem neklasične in bolj sproščene, za kar je potrebne tudi nekaj inovativnosti. Ena od dejavnosti je na primer žabja tekma. Učenci s tehniko origamija izdelajo žabo. Učiteljica jih pri izdelavi vodi z različnimi (matematičnimi) pojmi: diagonala, pravokotno, prepogni ... Nato z izdelanimi žabami priredijo tekmovanje. Na tla prilepijo puščice, ki usmerjajo žabe, postavijo ovire, čez katere morajo skakati, in mlako, do katere morajo priti. Manjša skupina učencev tekmuje, eden pa komentira: »Žabe so se pognale v strašen boj. Tečejo, skačejo, prišle so do ovire, ne morejo čez ...« Učenci morajo torej pripovedovati besedilo, na katerega se niso pripravili, kar je za njih zahtevna naloga. Lotijo se krajših projektnih nalog. Na primer Predjamski grad. O njem si ogledajo krajši film, spoznajo legendo o njem, prebirajo različna besedila, pišejo narek na omenjeno temo, s katerim preverjajo pravilno uporabo velike začetnice in pravičen zapis besed. Vključijo še zgodovinski pogovor: kdaj je bilo to, kaj je srednji vek. Še en primer je spoznavanje Kekca kot posebnosti slovenske literature. Učiteljica se obleče vanj, da si ga učenci bolje predstavljajo in si ga hitreje zapomnijo. Gledajo film, zapišejo obnovo, berejo odlomek, se naučijo Kekčevo pesem, s katero lahko nastopajo na prireditvi.

- V Sloveniji se razširja tudi **pouk maternega jezika** (šola bosanskega jezika in kulture). Na tem področju pa je zaradi slabega udejstvovanja potrebno predvsem osveščanje o pomenu znanja maternega jezika (Čančar, 2013).
- Na nekaterih osnovnih šolah so v pouk že **vključevali učitelja maternega jezika učencev priseljencev**. Dejavnosti, ki so jih šole še izvajale v maternem jeziku učencev, so še prilagojena bralna značka, učne ure, pri katerih so učenci spoznavali značilnosti izvorne države, učne ure, pri katerih so učenci govorili o predsodkih, stereotipih in vzrokih preseljevanja, obravnava medkulturne mladinske književnosti in prostovoljna pomoč drugih učencev (Vižintin, 2010).

- Učenci primerjajo svoje kulturne navade in praznike s slovenskimi, **za govorne nastope** pripravljajo predstavitev krajev in mest, iz katerih prihajajo, opisujejo postopke priprave svoje tradicionalne hrane, sošolce naučijo tradicionalne plesne, pri pevskem zboru se učijo pesmi iz različnih držav.
- Pri slovenščini zahtevnejša besedila, ki jih priseljenci ne bi razumeli, prilagajajo na primer tako, da učiteljice same napišejo krajše, preprostejše besedilo, ki ga učenci preberejo. Tako lažje razumejo vsebino in sodelujejo pri pogovoru in analizi besedila. Preberejo tudi pravo berilo, vendar bi bilo samo to za razumevanje premalo. Potrebno je torej veliko diferenciacije.

## Gradiva za pouk z učenci priseljenci

Strokovni delavci se pri delu z učenci priseljenci srečujejo z različnimi izzivi (komunikacijske prepreke, pomanjkanje gradiv, slabše sodelovanje staršev ...). Nekateri poznajo več gradiv, drugi manj. Vsi pa vključujejo veliko svoje ustvarjalnosti. Nekateri si pomagajo z različnimi priporočili, ki so nam na voljo v zadnjih letih.

Na tem mestu predstavljamo nekaj dokumentov in gradiv, ki jih lahko uporabimo pri svojem delu in so nam v pomoč ali služijo kot ideja pri pripravi novih gradiv. Lahko jih uporabimo za ciljno skupino ali jih prilagodimo starosti oziroma sposobnostim otrok.

**Dokumenti, ki nas usmerjajo pri delu na več področjih** (vključevanje otrok priseljencev, poučevanje jezika, ohranjanje maternega jezika, sodelovanje s starši ...) **in so dostopni na spletu:**

- Strategija vključevanja otrok, učencev in dijakov migrantov v sistem vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji. (2007). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj\\_solstva/projekti/Strategija\\_vkljucavanje\\_migrantov.doc](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_vkljucavanje_migrantov.doc) (30. 3. 2014).



Slika 2: Medkulturne vsebine pri pouku slovenščine

- Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrte in šole. (2012). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo Dostopno na: [http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smer-nice/cistopis\\_Smernice\\_vkljucavanje\\_otrok\\_prise-ljencev.pdf](http://eportal.mss.edus.si/msswww/programi2012/programi/media/pdf/smer-nice/cistopis_Smernice_vkljucavanje_otrok_prise-ljencev.pdf). (29. 3. 2014).
- Učni načrt. Tečaj slovenščine za dijake in tujce. (2010). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Aktualno/UN\\_dija-ki\\_priseljenci.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/Aktualno/UN_dija-ki_priseljenci.pdf) (20. 2. 2014).
- Jelen Madruša, M. (ur.). (2015). Priročnik za izvajanje programa Uspešno vključevanje otrok priseljencev (UVOP). Ljubljana: ISA institut. Dostopno na: <http://www.medkulturnost.si/wp-content/uploads/2013/11/Priro%C4%8Dnik-za-izvajanje-programa-UVOP.pdf> (10. 2. 2016).

**Gradiva, ki se uporabljajo za poučevanje in učenje slovenskega jezika:**

- Knez, M., Klemen, M., Kern, D., Alič, T., Kralj, K., Markovič, A., Pisek, Staša in Stritar, M. (2012). *Slika jezika. Slikovno gradivo za poučevanje slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vučajnk, T., Upale, B. in Kelner, M. (2011). *Poigrajmo se slovensko. Učbenik za začetno poučevanje otrok, starih od 7 do 10 let, ki živijo v tujini in se učijo slovenščino kot tuji jezik*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Jelen Madruša, M., Klančnik Kišasondi, V., Benčič, D., Vuković Zorž, E. in Poklar, I. (2013). *Na poti k učenju slovenščine*. Koper: Prijatelj&prijatelj.
- Dralle, A. in Fenner, K. (2010). *Šolski slikovni slovar: angleško-slovensko-albanski*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pirih Svetina, N. in Ponikvar, A. (2008). *A, B, C ... 1, 2, 3, GREMO. Učbenik za začetnike na kratkih tečajih slovenščine kot drugega ali tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik.
- Markovič, A., Stritar Kučuk, M., Jerman, T. in Pisek, S. (2012). *Slovenska beseda v živo 1a. Delovni zvezek za začetni tečaj slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Markovič, A., Halužan, V., Pezdirc Bartol, M., Škapin, D. in Vuga, G. (2003). *S slovenščino nimam težav: učbenik za kratke tečaje slovenščine: nadaljevalna stopnja*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.
- Ferbežar, I. in Domadenik, N. (2005). *Jezikovod: učbenik za izpopolnjevalce na tečajih slovenščine kot drugega/tujega jezika*. Ljubljana: Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete.





### Umetnostna besedila ob katerih lahko govorimo o medkulturnosti (Vižintin, 2009):

- Bradman, T. (ur.) (2006). *Barva kože: zgodbe o rasizmu*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cave, K. (2001). *Drugačen*. Ljubljana: Educy.
- Fries, C. (2000). *Pujsa imamo za soseda*. Radovljica: Didakta.
- Marchetta, M. (2004). *Kdo si, Alibrandi?* Dob pri Domžalah: Miš.
- Neuerdorf, S. (2000). *Niko Nosorog pa že ni pošast*. Ljubljana: Kres.
- Vidmar, J. (2004). *Princeska z napako*. Ljubljana: DZS.
- Vojnovič, G. (2008). *Čefurji raus!* Ljubljana: Študentska založba.

## Sklep

Delo z učenci priseljenci je vsekakor velik izziv, še toliko večji, če se z učencem ne moremo sporazumeti (učenec ne zna slovensko, učitelj ne zna maternega jezika učenca, učenec in učitelj nimata povezovalnega jezika). Od nas to zahteva nekoliko več potrpežljivosti in dela, ki se ga ne smemo lotiti s strahom, slabo voljo ali odporom.

V zgornjih vrsticah vam predstavljamo nekaj dejavnosti, ki jih izvajajo na šoli s statusom medkulturne šole in vas usmerjamo v dokumente in gradiva, ki vam bodo v pomoč pri delu. Področje poučevanja učencev priseljencev je vse bolj razvito in nam preko različnih projektov, dokumentov in gradiv daje možnost, da se učencem priseljencem celovito posvetimo na področju vključevanja in sprejemanja v okolju, učenja in poučevanja slovenščine, ohranjanja maternega jezika, sodelovanja s starši in razvijanja medkulturnih zmožnosti.

Kljub temu še vedno najpomembnejši elementi pri delu z učenci priseljenci ostajajo sprejemanje, empatičnost, poznavanje njihove kulture in netoleranca do diskriminacije in rasizma. Le tako bomo pridobili njihovo zaupanje, na katerem bomo lahko gradili vsa ostala znanja.



Slika 3: Pouk maternega jezika

#### Viri in literatura:

- Čančar, I. (2013). *Interkulturnost? Da. Priručnik za interkulturno pedagogiko - opis področij in dobrih praks*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.
- Jelen Madruša, M. (2010). Novost pri vključevanju učencev migrantov. V: A. Baloh (ur.), *Uvajanje rešitev s področja vključevanja migrantov v izvedbene kurikule* (str. 69–75). Koper: Osnovna šola Koper.
- Statistični urad Republike Slovenije. (2013). Selitveno gibanje, Slovenija, 2012 – končni podatki. Dostopno na: [http://www.stat.si/novica\\_prikazi.aspx?id=5635](http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=5635) (24. 3. 2014).
- Vižintin, M. A. (2009). Slovenščina v osnovni šoli – priložnost za medkulturni dialog. V M. Stabej (ur.), *Obdobja 28. Infrastruktura slovenščine in slovenistike* (str. 401–407). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Vižintin, M. A. (2010). Pouk maternega jezika in kulture pri učencih priseljencih: temelj za medkulturni dialog v slovenski osnovni šoli? *Sodobna pedagogika*, 61/127, 104–120. Dostopno na: [http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2010-1-slo/2010\\_1\\_slo\\_06\\_vizintin\\_pouk\\_materinega.pdf](http://www.sodobna-pedagogika.net/images/stories/2010-1-slo/2010_1_slo_06_vizintin_pouk_materinega.pdf) (11. 2. 2013).
- Zudič Antonič, N. (2010). Rojstvo in razvoj medkulturne vzgoje. V: M. Sedmak in E. Ženko (ur.), *Razprave o medkulturnosti* (str. 201–214). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Univerzitetna založba Annales: Zgodovinsko društvo za južno Primorsko.





Slika 1: Poslušanje



**Tanja Jankovič,**

Osnovna šola Danile  
Kumar Ljubljana

## Čuječnost v šolskem okolju

**POVZETEK:** O čuječnosti je zadnje čase vedno več govora. Pogosto v povezavi s stresom, kjer je v rabi v terapevtske namene. Hkrati pa vedno pogosteje lahko čuječnost zasledimo tudi v šolskih kontekstih. Pričujoči članek bo predstavil pojem čuječnosti, ga umestil v šolski kontekst in predstavil prednosti čuječnosti v šolskem okolju. Predstavili bomo vrednost čuječnosti za učitelje ter uporaben vidik čuječnosti pri delu z učenci.

**Ključne besede:** čuječnost, čuječi učitelj, čuječnost v razredu, čuječnost pri učencih, celostni razvoj možganov

### Mindfulness in the School Setting

**Abstract:** Lately, there is more and more talk of mindfulness. Often in connection with stress, where it is used for therapeutic purposes. At the same time, mindfulness is becoming more common in school contexts as well. The present article will present the concept of mindfulness, incorporate it into a school context, and present the advantages of mindfulness in a school setting. It will present the value of mindfulness for the teachers and the useful aspect of mindfulness in working with pupils

**Keywords:** mindfulness, mindful teacher, mindfulness in a classroom, mindfulness in pupils, holistic brain development



## Uvodoma o čuječnosti

O čuječnosti se je v zahodnem svetu pričelo govoriti konec 70. let prejšnjega stoletja, ko so jo sodobni razlagalci in učitelji meditacije poenostavljeno prenesli v zahodni kontekst. Izvorno čuječnost (angleško *mindfulness*) prihaja iz prevodov budističnih tekstov za palijsko besedo *sati* – usmerjena pozornost oz. nepresojajoče, neposredno opazovanje ter pozornost, usmerjena na sedanji trenutek. V budističnih okvirjih, je *sati* le ena od komponent njihove prakse. Od 80. let dalje, v veliki meri po zaslugi Jona Kabat-Zinna, ki je uvedel program Mindfulness Based Stress Reduction, je bila čuječnost uvedena v terapevtska okolja kot sredstvo izboljšanja počutja ipd. ter kasneje podobno v nove sekularne kontekste, ter bila povsem izvzeta iz budističnih okvirjev (Ditrich, 2015). O čuječnosti z otroki se je pričelo govoriti kar nekaj časa po tem. The mindfulness project v svoji časovnici navaja program MindUP za otroke (sklad Goldie Hawn, 2005), leta 2007 sta bili neodvisno zasnovani neprofitni organizaciji Čuječnost v šolah (VB) in Čuječe šole (ZDA) (Frey, 2016). Danes je čuječnost v šolskem prostoru prisotna bolj in bolj (Mindfulness in school Project, Mindfull Schools ...). Poroča se o pozitivnih učinkih vpeljevanja v šole. Podrobnejše informacije podprte z raziskavami najdemo na spletnih straneh projektov Čuječe šole – Mindful schools <http://www.mindfulschools.org/about-mindfulness-research/> in Čuječi učitelji – Mindful teachers <http://www.mindfulteachers.org/p/benefits-of-mindfulness.html>. Sicer pa se vadba čuječnosti kaže v povečanih kognitivnih zmožnostih, zmanjšanju stresnega odziva (Zenner idr., 2014), večji zmožnosti empatije (Williams in Penman, 2015).

## Kaj torej čuječnost je?

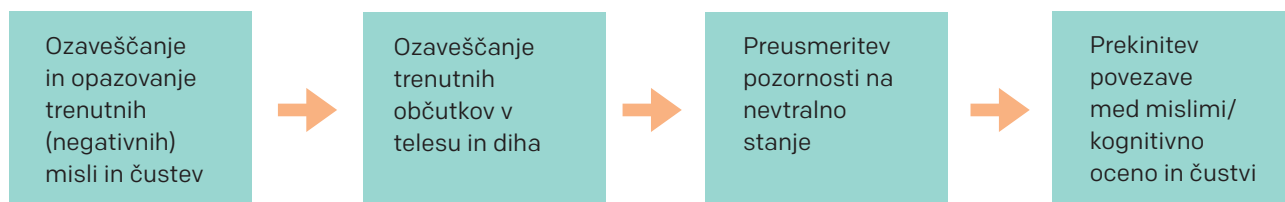
Skupina drugošolcev je na vprašanje, kaj je to čuječnost, najprej odgovorila: »To, da nekaj čuješ.« In po svoje je res. V želji nekaj slišati, je treba imeti razvito senzibilnost, da to sploh slišimo. V današnjem hitrem svetu se zdi vedno pomembnejše zares slišati drug drugega, živeti tukaj in zdaj. Čuječnost pa nas preprosto vadi v tem, da smo tukaj in zdaj.

V osnovi se prakticira skozi meditacijo, »skeniranje telesa« – hoteno usmerjanje pozornosti na posamezne dele telesa in občutja v njih, kultiviranje dihanja, aplicira se v vsakdanjih opravilih, kot na primer prehranjevanju, ter v odzivanju na psihološko zahtevne situacije ali pri soočanju z bolečino (Zenner idr., 2014).

Kabat-Zinn čuječnost predstavi kot »... zavedanje vsakega trenutka. Negovana je s hotenim usmerjanjem pozornosti na stvari, katerim sicer ne posvečamo niti trenutka pozornosti. Je sistematični pristop k razvijanju novih vrst nadzora in modrosti v naših življenjih, na osnovi notranjih zmožnosti za umiritev, usmerjanja pozornosti, zavedanja in uvida.« (Globevnik, 2015). Treba se je zavedati, da je čuječnost vsekakor več kot le njena definicija. Pomeni način življenja, ki ga zagotovo ne dosežemo le z nekajkratno meditacijo, ampak z zavestnim treningom možganov, za katere nevroznanstveniki dokazujejo, da se spreminjajo skozi vse življenje. Siegel pravi, da se možgani fizično spreminjajo zaradi novih izkušenj. Ko pozornost usmerjamo na nov način, ustvarjamo novo izkušnjo, ki lahko najprej spremeni delovanje, nato pa tudi strukturo možganov. Moč usmerjene pozornosti (na cilj, ki ga hočemo doseči, ali na to, kako se počutimo) je v tem, da aktivira nevronske povezovanje, kar sproži proizvodnjo beljakovin, ki omogočijo nove povezave med aktiviranimi nevroni. Nevroplastičnost je proces aktiviranja, rasti in povezovanja nevronov – možgani se torej spreminjajo glede na to, kaj doživljamo in čemu namenjamo pozornost (Siegel in Payne Bryson, 2013).

Glavni namen programa čuječnosti (po Mindfulness based stress reduction) je večja zmožnost upravljanja zlasti z obremenjujočimi občutki bolečine, mislimi in s čustvi skozi povečano zmožnost opazovanja in sprejemanja teh dogodkov kot (zgolj) dogodkov, kar omogoča njihovo odcepitev od osebe kot celote (Arzenšek, 2015). Kabat-Zinn pojasnjuje delovanje mehanizma čuječnosti v štirih korakih.

Prek treninga čuječnosti se lahko naučimo drugače odzivati na stresne situacije. Ditrich (2015) povzema budistično modrost, ki pravi, da nezadovoljivost in trpljenje človekove duše izhajata iz napačnega odziva na izkušnje, osnovanega na zmotni kogniciji in nevednosti, ki pogojujeta navezanost na istovetenje z brezosebnimi procesi in fenomeni ter tako gradita iluzorno razlikovanje med »jaz« in »drugo«.



Poenostavljen opis delovanja mehanizma čuječnosti po Kabat-Zinnovem programu Mindfulness based stress reduction (MBSR). Povzeto po Arzenšek, A.: Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju.

Slika 2: Delovanje mehanizma čuječnosti

## Čuječnost za učitelje

Biti tukaj in zdaj je v šolskem prostoru še toliko pomembnejše. Na prvem mestu za učitelja. Komaj čuječ učitelj lahko čuječe poučuje in morda uči tudi čuječnost, kakor pravi Kevin Hawkins iz organizacije Mind Well, ki poučuje čuječnosti tudi učitelje. Mind Well verjame v moč in potencial tistih, ki izobražujejo, zato je njihovo delo osrediščeno na dobro stanje učiteljev. To se nato prenaša v dobro prakso ter praktični pouk tudi preko urjenja v socialnih veščinah in čustvenem zorenju otrok. Navajajo naslednje sosledje: bodi čuječ, poučuj čuječe, uči čuječnost.

Čuječ učitelj se bo zaznal v situaciji, ko je ob kakšnem učencu/staršu/sodelavcu »napet kot strunica« in se morda ne bo spustil po toboganu napačnih odločitev in ravnanj. Čuječ učitelj bo zaznal, da morda nosi šolsko situacijo domov ter jo neprenehoma melje v glavi, tudi kadar ni čas za to – morda bo na prvem mestu takšno ravnanje pričel opazovati in nato tudi vzpostavil distanco do tega »vlakla misli« in ga enostavno pustil, da pelje naprej. Čuječ učitelj bo na prvem mestu v večjem stiku sam s sabo in bo posledično lahko v večjem stiku tudi s svojimi učenci, življenje okrog sebe bo zaznaval takšno kot je ter se ne bo po nepotrebnem ujema v vrtinec negativnega ali izčrpljujočega delovanja, ki je lahko posledica pretirano osebnega odzivanja na dogajanje okrog nas in njegovega napačnega interpretiranja.

Kadar se je učitelj torej sposoben v situaciji, v kateri po že znanem ponavljajočem se vzorcu pritisk narašča, zausstaviti, takrat lahko za trenutek pogleda nanjo z distance – ozavešči lastno napetost ob določenem vedenju, se po čuječnosti zaveda minljivosti le te, oblikuje drugačen odziv. Takrat je sposoben tudi empatično pristopiti do sebe in drugih ter situacijo razviti v željeni smeri.


Pojma in treninga čuječnosti ne bi želeli poenostavljati in bi zato spodaj opisane prakse poimenovali zgolj uvajanje v čuječnost. Bi pa za poglobitev v čuječnost vsekakor priporočili bralcem v študij knjigo Čuječnost ali kako najti mir v ponorelem svetu Marka Williama in Dannyja Penmana. Avtorja v knjigi natančno opišeta program urjenja čuječnosti, ki traja osem tednov. Avtorja bralca postopoma peljeta skozi serijo praktičnih vaj, za katere je potrebno kar precej vztrajnosti.

- *Te se pričnejo* z zavedanjem »avtomatskega pilota«, ki je marsikdaj v naših življenjih koristen, njegova pretirana aktivnost pa nas lahko zelo oddalji od zavedanja življenja tukaj in zdaj.
- Vaje *drugega tedna* se osredotočajo na boljše zavedanje lastnega telesa, vpeljejo nas v osnove meditacije in vaj »skeniranja telesa«.
- V *tretjem tednu* se osredotočamo na vpletanje čuječnosti v vsakdanje življenje preko vaj čuječega gibanja.

- *Četrty teden* urjenja čuječnosti nam še podrobneje predstavi, kako deluje naš um, ki vse prevečkrat premljeva, kritizira, razmišlja in melje, melje, melje ... in vzpostavlja sodbe. Preberimo primer:
  - »John je bil na poti v šolo.
  - Skrbelo ga je zaradi ure matematike.
  - Ni bil prepričan, ali bo ta dan spet lahko nadzoroval razred.
  - To ni bila naloga hišnika.« (Williams in Penman, 2015, str. 143)
- Primer pokaže, kako nas to sosledje preprostih stavkov pripelje do tega, da moramo vedno znova popraviti pogled na prizor. Naš um namreč zelo hitro vzpostavlja odnos do slike, ki si jo ustvari.
- Vaje *petega tedna* naslavljajo težave, ki jih imamo, in apelira na sprejemanje le-teh.
- Medtem ko *šesti teden* trka na vrata naše preteklosti, na katero se zelo radi naslanjamo, se vanjo zapletamo in marsikdaj v preteklosti tudi bolj živimo kot v sedanjosti.
- *Sedmi teden* nas skozi vprašanje, kdaj ste nazadnje plesali, vabi, da stopimo iz vsakodnevnih okvirjev in si drznemo zaznati iskricice, ki nam jih prižiga življenje.
- *Osmi teden* pa nas postavlja pred »naše vznemirljivo in dragoceno življenje«. Apelira na to, da je čuječnost pač način življenja, je drugačen način pogleda na svet, morda marsikomu znan, a ne ozaveščen ali pa utrjen in natreniran (Williams in Penman, 2015).

Čuječnost bi lahko bila koristna praksa za učitelje začetnike – ti se mnogokrat znajdejo v klobčiču mnogih situacij, ki se jim ne znajo postaviti po robu, saj jim bodisi manjka znanja in izkušenj bodisi nimajo poguma, da bi se jim postavili po robu. Trening čuječnosti jim lahko pripomore čisto na osebni ravni, da na situacijo pogledajo z distance, je ne vzamejo osebno in jim tako ne povzroča trpljenja.

Tudi utečenim in večjim učiteljem srečanje s čuječnostjo ne more škoditi. Ti se lahko mnogokrat znajdejo v ustaljenih tirnicah, kjer jih avtomatizem vodi v marsikdaj prehitro sklepanje, avtomatizirano ravnanje in odločanje ter posledično lahko tudi v tem primeru povzročanje trpljenja sebi in okolici ali pa počasno ugašanje iskričnosti, ki žene naprej.

Čuječnost je posledično dobra tudi za učence, saj jih lahko opremi z orodjem s pogledom na življenje, ki jim bo pripomoglo h kakovostnejšemu bivanju tukaj in zdaj, morebiti za vse življenje. 

## Uvajanje v čuječnost za učence

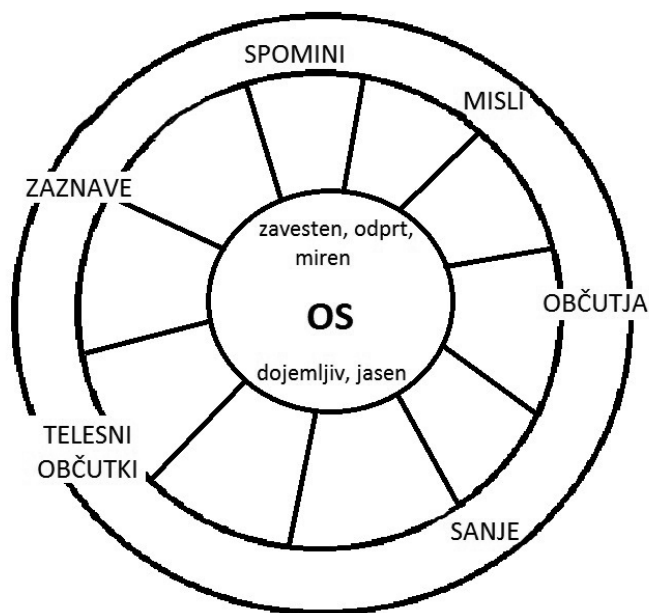
Največ diskurza, vezanega na čuječnost v šolskem prostoru, se vrta okrog otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami. Pri eni in drugi skupini otrok oz. mladih je čuječnost prisotna predvsem v terapevtskem smislu – za premagovanje specifičnih primanjkljajev, oziroma za premoščanje izzivov in različnih razvojnih nalog v obdobju intenzivnih sprememb. Mladi danes doživljajo vedno več stresa, kar se kaže v povišani stopnji anksioznosti, depresivnosti, agresije, zlorabe substanc in vedenjskih težav ter v nižji stopnji samozavesti in samozaupanja (Globevnik, 2015), ta meja pa se prestavlja vedno nižje. Zato je razumljivo, da je posledično tudi čuječnost v šolskem kontekstu bolj prisotna.

Čuječnost pa ni zgolj predmet terapevtskega delovanja. Je prav tako dobrodošla praksa za razvijanje različnih spretnosti, ki pripomorejo k celostnemu razvoju otrok.

Med pozitivnimi učinki čuječnosti, ki bi jih bilo smiselno razvijati pri učencih, najdemo:

- **Pozornost:** sposobnost osredotočanja na zunanji ali notranji dražljaj.
- **Koncentracija:** sposobnost zbranega dela oz. sposobnost vztrajanja na nekem dražljaju, ki je pritegnil našo pozornost. Ti dve sposobnosti bistveno vplivata tudi na višje spoznavne procese, kot so mišljenje, učenje, sklepanje, pomnjenje. (Vilar, 2013)
- **Povezanost (s sabo in znotraj skupnosti)** je dolgoročno gledano pomembna za kakovostno življenje in delo tako posameznikov kot razredne skupnosti ter tudi za življenje v širši družbi. Mednarodna komisija o izobraževanju za enaindvajseto stoletje pravi, da bi naj učenec usvojil znanje iz štirih izobraževalnih stebrov: *znanje, uporaba znanja, poznavanje sebe in sobivanje z drugimi*. (Ažman, 2012) Naše šole so v praksi večinoma naravnane predvsem na razvijanje znanja in njegove uporabe. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je tudi *sobivanje z drugimi* zelo pomembno in prisotno preko različnih socialnih iger ipd. Zdi pa se, da je tretji steber izobraževanja – poznavanje samega sebe – v praksi najmanj prisoten.
- **Empatija:** Znanstveniki navajajo, da postane del možganov, ki vpliva na naš občutek povezanosti z ljudmi zaradi meditacije aktivnejši, kar omogoča resnično empatijo. Skener bi nam pokazal, da to območje možganov kar žari, ko čutimo empatijo do drugega človeka. Meditacija pa to področje ne samo krepi ampak tudi povečuje (Williams in Penman, 2011).

Siegel navaja, da je za celostni razvoj otroških možganov pomembno razvijati tudi notranji pogled (*mindsight*). Izraz se nanaša na razumevanje lastne notranjosti in razumevanje notranjosti drugega. Slednje sledi kot posledica razvoja vpogleda in empatije.



Povzeto iz Celostni razvoj otroških možganov (Dan J. Siegel in Tina Payne Bryson)

Slika 3: Kolo zavedanja

## Čuječe aktivnosti za delo z učenci

Preden učitelj prične z izvajanjem aktivnosti v razredu, je zelo pomembno, da tudi sam preizkusi potek in učinke posameznih vaj, še posebej pa je to pomembno in odgovorno s strani učitelja pri uvajanju meditacije.

V knjigi *Celostni razvoj otroških možganov* najdemo podrobnejši opis vaje imenovane **kolo zavedanja**, ki jo uporabljamo za razvijanje »notranjega pogleda«. Os kolesa predstavlja notranji prostor, iz katerega se zavedamo vsega okrog nas in v nas. Ta se nanaša na naš perfrontalni korteks – del možganov, ki sprejema zavestne odločitve. Ta nam omogoča, da se povežemo tudi z drugimi. Obroč kolesa, ki je z osjo povezan z naperami, pa predstavlja vse, na kar smo lahko pozorni, oziroma česar se lahko zavedamo – *misli, čustva, sanje, želje, spomini, zaznavanje zunanjskega sveta ter telesna občutja*. Vsi segmenti z obroča so zgolj različni vidiki nas samih. Robne točke, ki jim posvečamo več pozornosti, določajo razpoloženje v danem trenutku. Te so lahko povezane na primer z določenim pretiranim strahom – če se tej robni točki posveča preveč pozornosti, ohromi preostale produktivne robne točke. S treniranjem notranjega pogleda in vračanja v os lahko ugledamo večjo sliko in se osredotočimo tudi na druge robne točke. Otroke tako naučimo delovati bolj celostno, vidijo, da jim ni treba biti žrtev svojih čustev, občutij, podob, ter da se lahko odločijo, kako bodo mislili in čutili o svojih izkušnjah (Siegel in Payne Bryson, 2013). Otroke lahko tako opremimo z orodjem, ki jih bo konstruktivno in produktivno spremljalo skozi celo življenje ter bo pozitivno pripomoglo k njihovem celostnemu razvoju.



Slika 4: Dihalni prijatelj

S. Peternel (2005) pred pričetkom dela predlaga preverjanje vzdušja v razredu ter uglasovanje skupine. **Moje notranje vreme** je zabavna aktivnost za ocenjevanje vzdušja pri posameznikih v razredu. Otroci ozavestijo svoje počutje in ga opišejo z nekaj preprostimi (vremenskimi) simboli. Glede na starostno skupino otrok lahko nabor opisov razširimo tudi prek spoznavanja različnih čustvenih stanj, ki jih ne gre deliti samo na dobro in slabo. Notranje vreme lahko tudi sprotno beležimo ali primerjamo stanje ob pričetku pouka in ob koncu. Tako otrokom predstavimo spremenljivost/minljivost čustvenih stanj.

**Uglasovanje skupine** (*skupen ritem, skupno dihanje*) pomaga toliko bolj otrokom, ki se težje vklopijo v razredno realnost (zmanjšana pozornost, neurejene razmere doma ...). Med aktivnosti za uglasovanje skupine spadajo **čuječe poslušanje**, ki ga lahko izvajamo z dalj časa trajajočim zvočnim signalom (udarec po trianglu, v meditaciji se uporablja pojoča skleda). Otroci zaprejo oči, dvignejo roke in jih spuščajo tako dolgo, dokler slišijo zvok. Lahko tudi dvignejo roko, ko zvoka ne slišijo več. Tovrstna aktivnost razvija tudi slušno razločevanje, kar je dobro pri transformaciji slišanih glasov v zapis besed.

**Čuječe poslušanje 2:** Učenci se osredotočijo na zvoke, ki jih slišijo: okrog sebe, za seboj, v sebi... Zgolj poslušajo. Lahko tudi narišejo, zabeležijo, kje je izvor zvoka, iz katere smeri prihaja itd.

**Meditacija** uvajamo postopoma in starostni stopnji primerno.


Dihanje lahko učenca s presežkom energije zelo dolgočasi, zato lahko k dihanju dodamo **dihalnega prijatelja** – plišasto igračo, ki otrokom pomaga dihanje opazovati. Ko ležemo na tla, ga posadimo na trebuh, in samo opazujemo, kako se dviga in spušča ...

**Mavrične »flaške«** so čudovit pripomoček za pojasnjevanje tega, kako delujemo ob napetosti, za pomirjanje in preusmeritev pozornosti. So plastenke, ki jih napolnimo s toplo vodo, tekočim lepilom, bleščicami in kapljico barvila. Otroke začarajo in prevzamejo. Otrokova naloga je, da jo pretrese, opazuje, kako se bleščice počasi spuščajo na dno, in diha. V povezavi s tem lahko na spletu najdemo čudovit kratki film *Just breathe* avtorjev Julie Bayer Salzman in Joshua Salzman.

**Stiskek** smo poimenovali nogavico, napolnjeno z rižem in nekaj kapljicami eteričnega olja, ter dvema našitima gumboma za oči. Lahko bi bil tudi (Z)Mečkanko ali karkoli podobnega. Gre za pripomoček, ki »nemirnim« učenecem pomaga nemir sprostiti, posledično se lažje usmerijo na šolsko delo. Med poukom ga imajo lahko na kolenih, pod mizico (da ne preusmerja pozornosti ostalih učencev) in ga stiskajo, mečkajo, kadar to potrebujejo.

**Klop prijateljstva** je segment čuječnosti zunaj učilnice, ki razvija empatijo. Na šolskem igrišču se lahko določi klop ali prostor, kjer počaka otrok, ki se v tistem trenutku čuti osamljenega in ne najde koga, s komer bi se igral. Slej ko prej se bo našel kdo, ki ga bo povabil k igri. Ideja za klop prijateljstva (Buddy bench) je prišla s spodnjega naslova <https://www.youtube.com/watch?v=dFqxqzI71Ic>.

## Sklep

Z vpeljevanjem čuječnosti v šole vsekakor ne odstopamo od osnovnih ciljev in namenov vzgojno-izobraževalnega procesa, lahko ga pa obogatimo in dvignemo raven zavedanja ter zmanjšamo avtomatiziranost ustaljenih praks in načinov. Čuječnost lahko pomaga učiteljem in učencem premostiti zanje zahtevno in stresno situacijo. Arzenšek (2015) navaja, da čuječnosti nikakor ne gre 



zamenjevati zgoj z meditacijo ali tehniko sproščanja. Čuječnost je kombinacija zmožnosti, s katerimi krepimo um, da bi zmanjšali težnje kognicije, ki vodijo do stresnega odziva. Vseeno pa je cilj prakticiranja čuječnosti bolj daljnosežen kot zgoj spoprijemanje s stresom. Zato lahko čuječnost, ki se izvaja v naših šolah, opredelimo zgoj kot pot k čuječnosti. Trenutno je v šolskem okolju prisotna predvsem v terapevtskem smislu, kot sredstvo pri premagovanju stisk in ovir, ki jih lahko doživljajo tako učitelji kot učenci. Skupine, ki so na tem področju bolj ranljive in posledično bolj dovzetne za čuječnost, so mladi učitelji, učenci s primanjkljaji na specifičnih področjih ter najstniki. Ko je terapevtska raven presežena in postane čuječnost način življenja, lahko (tudi v šoli) bogato doprinese v življenju posameznika in skupnosti – z razvijanjem empatije, negovanjem pozornosti, večjo zmožnostjo za umiritev, spodobnostjo uvida in posledično večjim nadzorom in modrostjo v življenju. Pridobivanje znanja kot cilj izobraževanja ne sme biti ločeno od moralnega oblikovanja osebnosti. Tako se vzpostavlja trdnost značaja in kritičnost posameznika na poti k oblikovanju avtonomne osebnosti. Zato je čuječnost v šolskem okolju dobrodošla. Iz malega raste veliko in pri mlajših učencih se tako lahko prične graditi čuječe posameznike po drobcih. Z namenom, da se nekega dne oblikujejo v celovite čuječe osebnosti.



### Viri in literatura:

- Ažman, T. (2012). *Sodobni razrednik*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
- Arzenšek, A. (2015). Čuječnost kot psihološka intervencija v psihološkem svetovanju. *Poligrafi*, (20)77/78, 13–34.
- Ditrich, T. (2015). Predstavitev sati v zgodnjem budizmu. *Poligrafi*, (20)77/78, 13–34.
- Frey, A. in Totton, A. (2016). *Sem tukaj in zdaj, ustvarjalna pot k čuječnosti*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Globevnik, M. (2015). Kvalitativna analiza doživljanja posledic vadbe čuječnosti med mladostniki. *Poligrafi*, (20)77/78, 95–120.
- Peternel, S. (2005). *Prvih pet minut*. Nova Gorica: Educa.
- Siegel, D. in Payne Bryson, T. (2013). *Celostni razvoj otroških možganov*. Domžale: Družinski in terapevtski center Pogled.
- Srebot, R. in Menih, K. (1993). *Na krilih domišljije*. Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Vilar, J. (2013). *Razvijanje pozornosti in koncentracije*. Dostopno na: [http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje\\_zakonzcentracijo\\_let2013.pdf](http://www.cresnjevec.si/files/2011/07/vaje_zakonzcentracijo_let2013.pdf) (17. 8. 2016).
- Williams, M. in Penman, D. (2015). *Čuječnost, kako najti mir v ponorelem svetu*. Tržič: Učila International.
- Zenner, C., Herrnleben-Kurz, S., Walach, H., (2014). *Mindfulness-based interventions in schools—a systematic review and meta-analysis*. Dostopno na: <http://journal.frontiersin.org/article/10.3389/fpsyg.2014.00603/full> (17. 8. 2016).



Slika 5: Mavrična flaška



**Dušanka Gazvoda,**  
Osnovna šola Vavta vas

# Pravljični hodnik

**POVZETEK:** Že od predšolskega obdobja dalje otroci razvijajo svoje predopismenjevalne zmožnosti ter tehnike branja in pisanja. Nekateri učenci uživajo v branju in so redni gostje v knjižnicah. Spet drugi po knjigi posežejo, ker morajo, ker je to nekdo zahteval. Učitelji si želijo, da bi čim več učencev branje doživljalo kot nekaj pozitivnega in prijetnega. Na različne načine se trudijo motivirati učence za branje. V članku je predstavljen primer, kako lahko učitelji še dodatno spodbujajo učence k branju. Opisana je dejavnost Pravljični hodnik, ki se je izvajala decembra 2016 na hodniku 1. triletja osnovne šole. Predstavljeni so načrt, izvedba in evalvacija dejavnosti. Prispevek opisuje, kako učiteljica vsak odmor bere pravljico na hodniku prvega triletja.


**Ključne besede:** Pravljični hodnik, motivacija, pravljica, branje, poustvarjanje

## Fairytale Corridor

**Abstract:** From the preschool period onward, children develop their pre-literacy skills, and reading and writing techniques. Some pupils enjoy reading and are regular library visitors. Others pick up a book because they have to, because someone demanded it. Teachers wish that as many pupils as possible would experience reading as something positive and pleasant. They are trying to motivate pupils to read using various methods. This article presents an example of how teachers can further encourage pupils to read. It describes the Fairytale Corridor activity, which was carried out in December 2016 in the corridor of the 1st triad of primary school. It presents the plan, implementation and evaluation of this activity. The paper describes how a female teacher read a fairytale in the corridor of the 1st triad during each break.

**Keywords:** Fairytale Corridor, motivation, fairytale, reading, re-creation

## Uvod

Po poklicu sem učiteljica razrednega pouka. Opravila sem izpopolnjevanje iz bibliotekarstva. Že drugo leto sem na osnovni šoli zaposlena kot druga strokovna delavka v prvem razredu. Pri svojem delu se vsakodnevno srečujem z opismenjevanjem. Skupaj z učitelji si prizadevamo, da bi učenci radi brali in da bi v branju uživali. »Prava motivacija za branje mora biti vedno branje samo – in knjige, revije ter zgodbe, povezane z njim. To lahko najuspešneje spodbudimo tako, da beremo skupaj z otrokom in mu dajemo zgled. Taka dejanja ustvarjajo bralca za vse življenje« (Kropp, 2000, str. 22). Pri otrocih na različne načine spodbujam željo po branju. Berem jim značilna leposlovna besedila, razlagam 



Slika 1: Scena

neznane besede, pogovarjam se z njimi o sporočilnosti besedila ter podajam ideje za likovno/glasbeno/gibalno/besedno poustvarjanje besedil. Za branje jih spodbujam z raznovrstnimi "bralnimi listi", s skupinskim branjem in s tedenskimi obiski šolske knjižnice. Ker se zavedam, da je zgled najboljši učitelj, sem dobila idejo, da bi brala na hodniku, kjer bi me vsi učenci lahko videli in slišali. Tako se je v mesecu septembru 2016 začela oblikovati ideja o Pravljičnem hodniku: branju pravljic med glavnim odmorom v mesecu decembru na hodniku prvega triletja. To je tisti del šole, kjer se učenci iz različnih oddelkov in razredov srečujejo in pogovarjajo. Učencem bi na tak način prikazala, da lahko beremo kadar koli in kjer koli. December, ki je največkrat mesec veselja in obdarovanj, je zelo primeren za tovrstno dejavnost, saj bi učencem vsak dan podarila darilo: vstop v svet pravljice. Zanimalo me je, kako se bodo učenci odzvali na ta dogodek na hodniku. Koliko učencev bo prihajalo poslušat pravljico med odmori?

## Načrtovanje

### 1. Scena

Zamislila sem si okrasitev hodnika. Celotna scena in postavitev sta bili zimsko-pravljični. Pravljičarka je imela na sebi zlat trak in je sedela na velikem stolu, pokritem z belo kopreno. Poleg stola so gorele novoletne lučke. V ozadju je bila oglasna deska z napisom Pravljični hodnik. Okoli napisa so viseli listki z avtorji in naslovi prebranih pravljic.

Za poslušalce so bile pripravljene klopi in blazine za sedenje. Pred začetkom branja se je izvajala umirjena glasba. Vsak pravljčni odmor je imela pravljčarka pri sebi zlato škatlo, v kateri je zbirala poustvarjalne izdelke učencev.

### 2. Pravlјice

Začela sem zbirati literarna dela za branje. Iskala sem kakovostne in poučne pravljice ter takšne, ki jih morda še niso slišali. Za vsak dan sem izbrala eno in nato izbrala temo za pogovor ter naredila načrt za poustvarjanje na prebrano vsebino. Izbrala sem naslednja literarna dela:

#### 1. Franziska Stich: Dobri snežak.

Načrtovana tema za pogovor: solidarnost, dobrot.

Poustvarjalna naloga: risanje izbranega prizora iz pravljice.

#### 2. Svetlana Makarovič: Vila Malina.

Načrtovana tema za pogovor: potrpežljivost.

Poustvarjalna naloga: risanje izbranega prizora iz pravljice.

#### 3. Ela Peroci: Stara hiša št. 3.

Načrtovana tema za pogovor: uporaba in popravljanje starih, nerabljenih in pokvarjenih predmetov.

Poustvarjalna naloga: risanje stare ali nove hiše.

#### 4. M. Christina Butler: Zimski prijatelji.

Načrtovana tema za pogovor: prijateljstvo.

Poustvarjalna naloga: risanje na temo prijateljstva.

#### 5. Kajetan Kovič: Spominske knjige.

Načrtovana tema za pogovor: spominske knjige, verzi, želje.

Poustvarjalna naloga: izdelava spominske knjige Pravljičnega hodnika (risbe in lepe misli o pravljicah in Pravljičnem hodniku).





Slika 2: Izdelek učenke Mance Menart

**6. Bina Š. Žmavc: Pekarna za peko predolgh piškotov.**

Načrtovana tema za pogovor: moj najljubši piškot in peka piškotov.

Poustvarjalna naloga: risanje posode za piškote, zapisovanje imen učenčevih najljubših piškotov.

**7. Marja Cerkovnik: Praznična pravljica.**

Načrtovana tema za pogovor: prazniki in družina.

Poustvarjalna naloga: risanje na temo praznovanja z družino.

**8. Ela Peroci: Babica plete rokavice.**

Načrtovana tema za pogovor: darila nekoč in danes.

Poustvarjalna naloga: okrasitev narisanih rokavičk z risanjem vzorcev.

**9. Učiteljica in učenci neobveznega izbirnega predmeta umetnost: glasbena pravljica Babičina zgodba o Božičkovi vasi.**

Načrtovana tema za pogovor: Božičkovi pomočniki.

Poustvarjalna naloga: risanje prizora iz glasbene pravljice.

**10. Katarina Sokač: Smrečica za medveda.**

Načrtovana tema za pogovor: dobrota.

Poustvarjalna naloga: izdelava večje kuverte z napisom Pošlji pismo, pošlji željo, zapisovanje želja za leto 2017.

**11. Geraldine Elschner: Čakam te, Rozalija.**

Načrtovana tema za pogovor: stari in novi prijatelji, slovesa, nova poznanstva. Poustvarjalna naloga: risanje prijateljev.

**12. Isabel Abedi: Božični vranček Rasputin najde srečo.**

Načrtovana tema za pogovor: vztrajnost.


Poustvarjalna naloga: risanje svojih novoletnih želja.

**13. Kate Westerlund: Gospod Snežak.**

Načrtovana tema za pogovor: spoznavanje novih prijateljev.

Poustvarjalna naloga: risanje prizora iz pravljice.

**3. Pomoč**

Počasi se je približeval 1. december. Z napisom in okraski sem okrasila oglasno desko. Iz telovadnice sem v kabinet prinesla blazine za sedenje. Sodelavkam in sodelavcem v zbornici sem posredovala še zadnje informacije o Pravljicnem hodniku in jih prosila za pomoč pri branju v primeru moje odsotnosti ter pri vsakodnevnem postavljanju in popravljanju scene na hodniku. Obvestila sem jih o tem, da učenci ničesar ne vedo o Pravljicnem hodniku, saj je bilo to za njih presenečenje. 



Slika 3: Pravljica



Slika 4: Oglasna deska Pravljjičnega hodnika



Slika 5: Izdelek učenke Tie Vintar

## Izvedba

Pravljjični hodnik je odprl vrata v ponedeljek, 5. 12. 2016. Osrednji del hodnika 1. triletja sva s sodelavko 15 minut pred glavnim odmorom spremenili v Pravljjični hodnik. Z zlatim trakom v laseh in s knjigo v rokah sem sedela na pripravljenem stolu pred blazinami in čakala, da se odmor prične. V ozadju sem s prenosnim predvajalnikom predvajala klasično glasbo. Prvi učenci so začeli prihajati iz razredov. Z navdušenjem in presenečenimi obrazi so se ustavili pred Pravljjičnim hodnikom. Spraševali so me: »Učiteljica, kaj se tukaj dogaja?« Naslov na oglasni deski **“Pravljjični hodnik”** so si različno razlagali. Pogovarjali so se, da bo tukaj razstava pravljič, da se bo tukaj bralo pravljice ipd. Nekateri učenci so odhiteli nazaj v razred poklicati svoje prijatelje. Povabila sem jih, naj se usedejo. Prebrala sem jim prvo pravljico. Skupaj smo oblikovali sporočilo pravljice. Pokazala sem jim zlato škatlo in jih povabila, da naslednji dan vanjo oddajo svoje likovne ali pisne izdelke.

Prvi dan je bilo poslušalcev zelo veliko. Prostora za sedenje je zmanjkalo, zato so nekateri učenci stali. Še istega dne sem po končanem branju odšla po razredih predstaviti Pravljjični hodnik in povabiti učence k vsakodnevni poslušanjju. In tako je potekal Pravljjični hodnik vsak dan do četrтка, 22. 12. 2016. Skupno je bilo prebranih 13 literarnih del, uprizorjena je bila ena glasbena pravljica. Učenci so v zlato škatlo prinašali svoje izdelke in jaz sem jih sproti obešala na oglasno desko. Vsak dan je bilo na hodniku čutiti pravljjično vzdušje. Na to je spominjala oglasna deska Pravljjičnega hodnika z izdelki učencev in z napisi prebranih pravljič.

## Evalvacija

Poslušalcev je bilo na začetku veliko, približno tretjina iz vsakega oddelka. Po tretjem dnevu branja, ko je radovednost popustila, se je število poslušalcev začelo zmanjševati. Na Pravljjični hodnik je vsak dan prišla približno petina učencev iz vsakega oddelka. Prihajali so tisti učenci, ki so komaj čakali, da slišijo novo zgodbo. Kratka anketa, ki sem jo izvedla med učenci, je pokazala, da učenci zelo

radi berejo in poslušajo literarna besedila. V povprečju preberejo 3 zgodbe na teden. Vsem anketirancem je bilo na Pravljjičnem hodniku najbolj všeč to, da so poslušali zgodbe. Večina anketirancev se je Pravljjičnega hodnika udeležila najmanj petkrat. Navedli so razloge, zaradi katerih se dogodka niso udeležili. Navajam nekaj odgovorov: »Igral sem se s prijatelji v razredu«, »delal sem nalogo«, »šel sem v jedilnico po sadje«, »pozabil sem na Pravljjični hodnik« in »v razredu sem ustvarjala za oglasno desko Pravljjičnega hodnika«.

Pravljjični hodnik je dobro zaživel. Ustvaril je prijetno vzdušje na hodniku med odmori, med učenci je spodbujal pogovor in ustvarjalnost. Učenci so dobili zgled odraslega bralca, priložnost za druženje z vrstniki in motivacijo za branje.

## Sklep

Zadnji dan branja na Pravljjičnem hodniku je do mene pristopila učenka, ki se je dogodka udeležila skoraj vsak dan, in me vprašala: »Učiteljica, ali nam ne boste več brali? Kaj ne bi bilo čudovito, če bi bil Pravljjični hodnik celo šolsko leto?« Če sem le peščici učencem z branjem polepšala vsaj en šolski dan v decembru in jim približala prijetnost branja, je cilj Pravljjičnega hodnika dosežen. Dobro načrtovana in izpeljana dejavnost na področju branja lahko posameznike navdihne za branje. Zunanja spodbuda in notranja motivacija sta pomembni za branje otrok.

### Viri in literatura:

Jamnik, T. (1994). *Knjižna vzgoja otrok od predbralnega obdobja do 9. leta*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič: Učila.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., Gradišek, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



**Mag. Suzana  
Rajgl Zidar,**

Osnovna šola  
Frana Metelka  
Škocjan

# Razvijanje grafomotoričnih spretnosti s pomočjo didaktičnih ploščic

**POVZETEK:** Razvita grafomotorična spretnost je glede na zahteve naše osnovne šole v prvih razredih ena pomembnejših sposobnosti oz. spretnosti za razvoj pisanja. Zadnje leto pred vstopom v šolo oziroma začetek šolanja je tisti čas, ki ga je treba čim bolj izkoristiti, da bi težave na grafomotoričnem področju zmanjšali, če že ne odpravili.

V današnjem, digitalnem svetu je treba razvoju grafomotorike posvetiti še toliko več pozornosti. Uporaba računalnika in mobilnih naprav razvija specifično finomotoriko, ki je potrebna za uspešno uporabo naprav. Razvoj vseh motoričnih spretnosti pa podpira tudi grafomotorični razvoj posameznika. Pri delu z učenci se opaža, da je iz leta v leto pri vedno več učencih pisava bolj okorna, nepravilna in neestetska. Zato članek govori o zmeraj aktualni temi – razvoju grafomotoričnih spretnosti. Raziskava je bila sicer opravljena že nekaj let nazaj, a kljub časovnemu zamiku lahko trdimo, da so ugotovitve raziskave aktualne tudi dandanes.

**Ključne besede:** opismenjevanje, grafomotorika, didaktične ploščice, gibalno-grafične vaje

## Developing Graphomotor Skills by Means of Didactic Tiles

**Abstract:** Judging from the requirements of our primary school for the first grades, developed graphomotor skills are one of the more important abilities or skills for developing writing skills. The final year before school entry or the beginning of schooling needs to be exploited maximally in order to reduce, if not eliminate, problems in the area of graphomotor skills.

In today's digital world the development of graphomotor skills requires that much more attention. The use of computers and mobile devices develops specific fine motor skills, which are needed to successfully use these devices. The development of all motor skills is supported by an individual's development of graphomotor skills. In working with pupils, it has been observed year after year that the number of pupils with clumsy, incorrect and unaesthetic handwriting is increasing. That is why this article discusses the ever-topical issue – the development of graphomotor skills. The research was conducted a few years ago, but despite the time interval, it can be maintained that the research findings are still topical today.

**Keywords:** literacy acquisition, graphomotor skills, didactic tiles, physical and graphomotor exercises



## Grafomotorika

Pisanje je za vsakega človeka pomembna aktivnost, saj pomeni enega od načinov komuniciranja s svetom. Učitelji in vzgojitelji bi mu morali posvečati še več časa, saj je učenčev nadaljnji uspeh odvisen tudi od stopnje razvoja predpisalnih in pisalnih spretnosti. Ločniškar in Osredkar (2006, str. 21) ugotavljata, da ima precej otrok ob vstopu v šolo manj razvite grafomotorične spretnosti, zato jih je priporočljivo razvijati že v predšolskem obdobju. Vse bolj pa je opaziti, da je zaradi neuspešnega izvajanja učnega načrta področje razvijanja grafomotoričnih spretnosti prevečkrat zanemarjeno.

Nekateri otroci pri pisanju nimajo večjih težav. Grafomotorično nespreten otrok pa je pri tem počasen, neroden, njegova pisava ni ustrezna, čeprav se zelo trudi. Tudi proces opismenjevanja v prvem in drugem razredu osnovne šole poteka zelo hitro, za nekatere učence prehitro.

Razvoj ročne spretnosti oziroma finomotorično gibanje poteka vzporedno s celotnim razvojem otroka. Gibalni (motorični) razvoj se prične že v predporodni dobi in se stalno izpopolnjuje v nadaljnjem razvoju. Gibalni razvoj predstavlja nadzor gibanja mišic. V prvih letih življenja se prvenstveno razvija groba motorika in šele po tretjem letu se pričnejo razvijati finomotorične spretnosti. Otrok lahko v razvoju najprej nadzoruje tiste dele telesa, ki so bližji hrbtenici; najprej lahko nadzoruje premikanje rok v ramenih in zelo pozno fino motoriko prstov na roki. Motorika prstov, ki je še posebno pomembna za pisanje, dozori najkasneje in se razvija vzporedno s potrebami po najfinejših gibih. Kakovost ročnih spretnosti je izražena v moči prstov in dlani, v sposobnosti premikanja prstnih sklepov in zapestja ter natančnosti in sposobnosti uravnavanja gibanja posameznih delov roke (Žerdin, 1996).

## Predpogoji in pogoji za uspešno izvajanje gibalno-grafičnih vaj in pisanja

Grafične vaje so zelo pomembne za kasnejši razvoj branja in pisanja. Pri tem je treba upoštevati pedagoško načelo postopnosti: od manj do bolj zapletenega. Otrok lahko v predšolskem obdobju grafomotorične vaje in dejavnosti izvaja zunaj, na igrišču, v peskovniku. S palico lahko riše po pesku različne oblike in vzorce. Tako mu bo izvajana dejavnost še v večje veselje kot če bi jo opravljal za mizo (Čabraja, Kolarič, 2005, povz. po Zrimšek, 2012, str. 23).

Pri pisanju je zelo pomembna motorika prstov. Razvija se s specifičnimi gibi in zori dlje časa. Samo obvladovanje grafomotoričnih spretnosti in pisanja pomeni, da je faza diferenciranosti in zrelosti motorike prstov zaključena. Z različnimi prstnimi igrami lahko preizkusimo diferenciacijo prstov in tako vidimo, ali je otrok dovolj spreten (Porenta, Šalehar, 2004).

Da lahko začnemo s pisanjem, morajo biti izpolnjeni naslednji pogoji:

- razvoj drobnih mišic (prsti),
- razvoj koordinacije oči–roka,
- zmožnost drže pisala v roki,
- zmožnost izvajanja osnovnih gibov, ki so povezani z risanjem črt,
- razvita percepcija črk in števil,
- orientacija na pisalni površini.

Pogoji za uspešno izvajanje grafomotoričnih vaj pa so seveda enaki pogojem za dobro izvajanje pisanja. Tudi v časovni stiski nanje ne smemo pozabiti, ampak morajo biti sestavni del vaj. Dejavnosti, ki podpirajo uspešno izvajanje grafomotoričnih vaj, so:

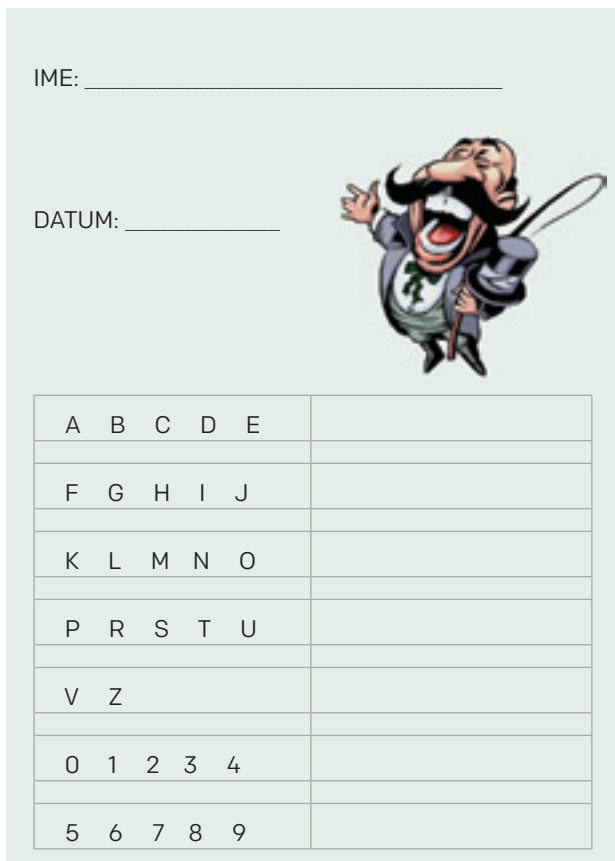
- umirjanje, sproščanje,
- ustrezno sedenje med pisanjem,
- sproščanje rok,
- ustrezno držanje in pomikanje rok,
- pravilno prijemanje in držanje pisala (Bavčar, 1995 in Golli, 1991).

## Uporaba didaktičnih ploščic

Cilj pouka slovenščine je razvijati vsa štiri sporazumevalna področja (branje, pisanje, poslušanje in govorjenje). Kot operativni cilj je v učnem načrtu opredeljeno sistematično razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti, med katere sodi vidno razločevanje, orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala ipd. Poudarjena je tudi postopnost, sistematičnost in individualnost pri razvijanju veščin spretnosti in zmožnosti začetnega opismenjevanja, saj so predznanja učencev na področju



Slika 1: Didaktične ploščice



Slika 2: Učni list za prepis



Slika 3: List za spremljanje vaj

začetnega branja in pisanja različna. Pomembno je, da učitelj na začetku obdobja in sproti pri vsakem učencu preverja razvitost veščin, spretnosti in zmožnosti, potrebnih za branje/pisanje, nato pa za vsakega učenca izdelava individualni načrt razvijanja zmožnosti branja in pisanja. Skladno z zahtevami v učnem načrtu učenci torej:

- sistematično razvijajo predopismenjevalne zmožnosti,
- če imajo oziroma po tem, ko imajo ustrezno razvite predopismenjevalne zmožnosti, sistematično razvijajo tehniko branja in pisanja (Poznanovič Jezeršek, M., idr., 2011).

Nekateri otroci pišejo lepo in lahkotno brez velikega truda, drugi pa z veliko vaje le težko oblikujejo bolj estetske črke in zmanjšujejo pritisk pisala na pisalno površino. Grafomotorično nespreten otrok bo, posebno v šoli, ravnar zaradi tega pogosto izpostavljen kritiki. Pri pisanju bo počasen, neroden, njegovi izdelki ne bodo dovolj dobri, malokrat bo pohvaljen pa čeprav se bo trudil, mogoče še bolj kot njegovi vrstniki (Žerdin, 1996).

V raziskavi so bile otrokom za dodatno motivacijo ponujene didaktične ploščice, na katerih so bile gravirane velike tiskane črke in številke. Z njihovo pomočjo so razvijali spretnosti rok in prstov ter tako lažje in hitreje osvajali miselno predstavo določene črke.

Didaktične ploščice so narejene iz toplega, otrokom prijaznega materiala, in sicer iz pleksi stekla, ki so jih gravirali na eni izmed srednjih strokovnih šol v Ljubljani. Na njih so gravirane velike tiskane črke od A do Z brez črk Č, Š, Ž ter številke od 0 do 9. Znaki na ploščicah so veliki 6 mm.

Ugotoviti je bilo treba, za koliko so otroci po uporabi tega didaktičnega materiala napredovali v razvoju grafomotoričnih spretnosti, kakšen je bil napredek v pravilnosti pisanja znakov, njegovi estetiki, držji telesa, rok, pisala, obvladovanju črtovja in strani ter hitrosti pisanja.

Otrokom je bil ponujen učni list, na katerega so prepisali znake (enake kot so na didaktični ploščici) pred uporabo didaktičnih ploščic, po 30 in po 120 vajah na didaktičnih ploščicah. Širina vrstice je 6 mm (ravno tako kot so veliki znaki na ploščici), razmik med vrsticami pa je 3 mm.

Raziskava je trajala 6 tednov, izvedena je bila v prvem razredu. Pred izvajanjem vaj so se učenci igrali razne didaktične igrice, saj je to pripomoglo k njihovi sproščenosti in s tem k večji motivaciji za delo. Med delom so učenci po potrebi dobivali spodbude in usmeritve.

Vsakič, ko so učenci po gravuri prevlekli vse črke in številke, so na klovnovih hlačah pobarvali en krogec. Vajo so ponavljali šest tednov, na dan so naredili 4 do 6 vaj.

## Napredek učencev po uporabi didaktičnih ploščic

Pri vrednotenju tehnike pisanja so bile upoštevane naslednje odvisne spremenljivke: drža telesa in rok, drža pisala, oblika črk, obvladovanje črtovja in strani ter hitrost pisanja. Vse našete spremenljivke se nanašajo na elemente grafomotorike in so opredeljene z vidika motoričnih značilnosti in sposobnosti, ki vplivajo na kakovost obvladovanja pisanja. Pisalne značilnosti so med seboj zelo povezane, in če ima otrok težave pri samo enem od elementov pisanja, lahko to pokvari celoten videz rokopisa.

V nadaljevanju so predstavljeni vrednoteni izdelki ene učenke. Na podoben način so bili vrednoteni izdelki še ostalih 11 učencev.

Učenko so didaktične ploščice že same dovolj motivirale, tako da ni potrebovala veliko spodbud.

### Sklep

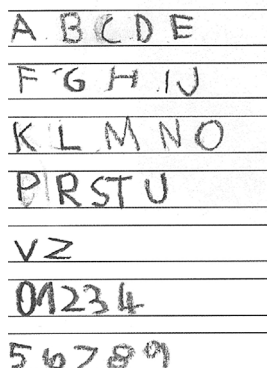
Na podlagi vrednotenja učenčevih del pred, med in po obdobju vaj je bilo ugotovljeno, da je že po šestih tednih ozirom po več kot stodvajsetih vajah viden napredek v pravilnosti pisanja znakov, v njegovi estetiki, v učenčevi držji telesa, rok in pisala ter v obvladovanju črtovja. Seveda pa je pri nekaterih učencih ta napredek večji, pri drugih pa manjši. Didaktični pripomoček so učenci sprejeli in z njim brez večje dodatne motivacije izvajali vaje.

Vsekakor pa bi bilo delo z njimi bolj zanimivo, če bi učenca ob koncu ene vaje čakalo presenečenje. Na primer: ko bi vodil pisalo od prvega do zadnjega znaka, bi mu na koncu zasvetila lučka ali zaigrala določena melodija, ki je bila ali bo obravnavana pri pouku glasbene umetnosti. Didaktične ploščice bi lahko opremili tudi z elektronskim štejetjem, tako da bi bila vidna kontrola opravljenega dela. To bi bila lahko še dodatna motivacija za izvajanje vaj.

#### Viri in literatura:

- Bavčar, H., Lavrenčič, A. (1996). *MOS, vaje motorike, orientacije in smeri. Priročnik za učitelje in starše*. Ajdovščina: Osnovna šola Danila Lokarja.
- Goli, D., Grginič, M., Kozinc, A. (1996). *ABC govorimo – poslušamo – pišemo – beremo. Priročnik za učitelje, 1. del*. Trzin: Izolit.
- Ločniškar, K., Osredkar, M. (2006). *Z roko v roki v svet črk*. Celje: Mohorjeva družba.
- Porenta, A., Šelehar, M. (2004). *Svet besed. Priročnik za učitelje pri pouku slovenščine v 1. razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: DZS.
- Zrimšek, N. (2012). *Razvijanje predpismenjevalne zmožnosti v zgodnjem šolskem obdobju*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Žerdin, T. (1996). *Ringa ringa raja. Priročnik za gibalno grafične vaje*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Poznanovič Jezeršek, M., idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport. Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_slovenscina\\_OS.pdf](http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf) (30. 05. 2017).

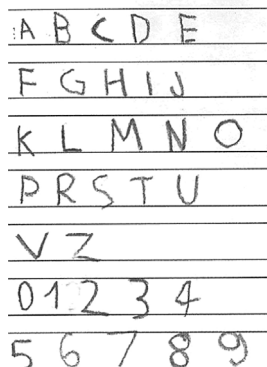
#### Začetno pisanje pred uporabo didaktičnih ploščic.



**Ob pričetku vaj** je imela učenka veliko težav pri držji telesa, rok in svinčnika. Kljub nenehnim opozorilom in popravkom je imela razdaljo med očmi in listom premajhno. Tudi svinčnik je držala krčevito in pretirno. To se je seveda odražalo na njenem izdelku, saj so bile poteze zelo močne. Črke in številke niso pretirano stisnjene in razvlečene, tudi enakomerno velike niso. Več

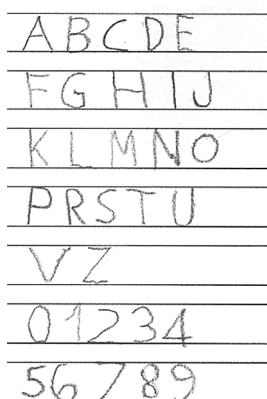
težav je imela pri znakih H, M, V, Z, 6, 4 in 9. Nekaj črk (C, K, L, P, R) je tudi popravljala (brisala z radirko). Razdalje med znaki so neenakomerne. Znaki niso zapisani od črte do črte. Orientacija na listu je dobra.

#### Rezultati pisanja po 30 vajah na didaktičnih ploščicah.



**Po tridesetih vajah** se je razdalja med očmi in delovnim listom izboljšala, povečala. Skozi vaje se je trudila držati svinčnik bolj mehko. Znaki so bolj estetski, bolj pravilno oblikovani, poteze so bolj gladke in zanesljive. Tudi radirke, razen pri številki 2, ni več uporabljala. Bolj se drži črtovja. Velik napredek je viden pri oblikovanju števil, saj so bolj pravilno zapisane.

#### Rezultati pisanja po 120 vajah na didaktičnih ploščicah.



**Po stodvajsetih vajah** je deklica svinčnik držala veliko bolj sproščeno kot na začetku vaj, tako da je bil tudi pritisk svinčnika na pisalno površino rahel. Razdalja med očmi in pisalno površino je bila dovolj velika. Le redkokdaj je pozabila nanjo. Znaki so pravilno oblikovani, niso razvlečeni in tudi stisnjeni ne. Poteze so večinoma gladke in zanesljive. Velikost je primerna, črk in števil ni popravljala, drži se črtovja. Prostor med znaki je enakomerno in pravilno porazdeljen.

## Predstavitev projekta: Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM

Dr. Sandra Mršnik,  
ZRSS, vodja projekta

### Osnovni podatki o projektu

Projekt poteka v sklopu razpisa:

**»Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih okolij in prožnih oblik učenja za dvig splošnih kompetenc«**

Sklop 1:

**Sporazumevalna zmožnost: bralna in kulturna pismenost ter večjezičnost**

Sklop 1.1. :

**Bralna pismenost in razvoj slovenščine**

Akronim projekta:

**OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli)**

Trajanje:

**od 4. 11. 2016 do 30. 6. 2022**

Sodelujoči v projektu:

**ZRSS – vodenje projekta, sodelujoči konzorcijski partnerji: 12 vrtcev, 25 osnovnih šol, 22 srednjih šol; Filozofska fakulteta, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Pedagoška fakulteta Maribor, Fakulteta za računalništvo in Pedagoški inštitut.**

Z uveljavljanjem pomena vseživljenjskega učenja bralna pismenost ni več zmožnost, ki jo pridobimo v otroštvu ali v zgodnjih letih šolanja, temveč je stalno razvijajoča se zmožnost. Ravno razvoj te zmožnosti zagotavlja dvig splošnih kompetenc otrok/ učencev/dijakov na vseh stopnjah šolanja in jim omogoča uspešno vključevanje v družbo ter kasneje tudi neposredno na trg dela.

V projektu se bodo razvijali in preizkušali pristopi in strategije, ki bodo pripomogle k celostnemu in kontinuiranemu vertikalnemu razvoju bralne pismenosti na **štirih področjih**:

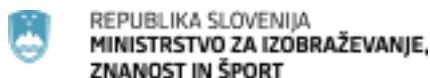
- Dvig ravni bralne pismenosti in razvoj slovenščine** (učni jezik, zmanjšanje razlik med spoloma, motivacija za branje, ranljive skupine, krepitev vertikalnega povezovanja).
- Slovenščina kot drugi jezik** (narodno mešana območja, za priseljence, begunce, gluhe in naglušne, učence, ki uporabljajo znakovni jezik).
- Diagnostični pripomočki** (za prepoznavanje ravni bralne pismenosti v 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) ter napovedniki zgodnje pismenosti v predšolskem obdobju).
- Posodobljena vloga šolske knjižnice** (inovativni in prožni pristopi za razvoj BP).

### Pričakovani rezultati projekta so:

- Preizkušeni primeri dobre prakse, **razviti didaktični pristopi** in pedagoške strategije, ki prispevajo k dvigu ravni bralne pismenosti in razvoju slovenščine.
- Model umeščanja slovenščine kot drugega jezika** za učence, ki jim slovenščina ni materni jezik.
- Predlog diagnostičnih pripomočkov za vrtce ter 2. in 3. VIO za merjenje ravni BP.
- Model posodobljene vloge šolske knjižnice.

Za večjo učinkovitost slovenščine v vseh njenih vlogah in vzpostavitev inovativnega učnega okolja je v projektu posebna pozornost namenjena predvsem razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti v predšolskem obdobju, razvijanju zahtevnejših ravni bralne zmožnosti pri predmetu slovenščina, učnemu jeziku kot dejavniku uspešnega pouka pri vseh predmetih (tako družboslovnih kot tehniških) ter dobri opremljenosti z jezikovnimi viri v slovenščini in njihovi smiselni uporabi v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Bistven cilj projekta je razviti zmožnosti, ki bodo omogočale otroku/učencu/dijaku, da bodo odgovorno prevzemali različne vloge in se vseživljenjsko učili, samostojno usmerjali svoj razvoj, ustvarjalno, samostojno in odgovorno delovali ter se dobro počutili.



## Predstavitev projekta: Naravoslovno- matematična pismenost, razvoj kritičnega mišljenja in reševanja problemov – NA-MA POTI

Jerneja Bone,  
ZRSS, vodja projekta

### Osnovni podatki o projektu

Projekt poteka v sklopu razpisa:

**»Razvoj in udejanjanje  
inovativnih učnih okolij in prožnih  
oblik učenja za dvig splošnih  
kompetenc«**

Sklop 2:

**Naravoslovno-matematična  
pismenost, razvoj kritičnega  
mišljenja in reševanja problemov**

Akronim projekta:

**NA-MA POTI (Naravoslovje,  
MAtematika, Pismenost,  
Opolnomočenje, Tehnologija,  
Interaktivnost)**

Trajanje:

**od 4. 11. 2016 do 30. 6. 2022**

Sodelujoči v projektu:

**ZRSS – vodenje projekta,**

**Vzgojno-izobraževalni zavodi  
(98): 21 vrtcev, 39 osnovnih šol, 38  
srednjih šol**

**Univerza v Ljubljani: Pedagoška  
fakulteta Ljubljana, Fakulteta  
za računalništvo in informatiko,  
Fakulteta za matematiko in fiziko,  
Fakulteta za elektrotehniko**

**Univerza na Primorskem:  
Pedagoška fakulteta Koper**

**Univerza v Mariboru: Pedagoška  
fakulteta Maribor, Fakulteta za  
naravoslovje in matematiko**

### V projektu NA-MA POTI bomo v aktivnostih sledili glavnemu cilju:

*razviti in preizkusiti pedagoške  
pristope in strategije oz. prožne  
oblike učenja, ki bodo tudi z  
vključevanjem novih tehnologij  
pripomogle k celostnemu in  
kontinuiranemu vertikalnemu  
razvoju naravoslovne, matematične  
in drugih pismenosti (finančne,  
digitalne, medijske ...) otrok/  
učencev/dijakov od vrtcev do  
srednjih šol.*

V projektu bomo analizirali stanje naravoslovne in matematične pismenosti na vzgojno-izobraževalnih zavodih (VIZ). Na osnovi opredeljenih elementov naravoslovne in matematične pismenosti z opisniki bomo razvili in preizkusili didaktične pristope in strategije za vertikalno in horizontalno udejanjanje teh elementov na vseh ravneh znanja v posameznih starostnih obdobjih. Kritično mišljenje v naravoslovni in matematični pismenosti bomo krepili s poudarkom na argumentiranju, metakognitivnem razmišljanju in medijski kritičnosti. Izboljševali bomo strategije interdisciplinarnega reševanja

kompleksnih avtentičnih problemov in učenja z raziskovanjem. Premišljeno vključevali in uporabljali IKT za vzpostavitev prožnih in inovativnih učnih okolij, igrifikacijo, programiranje, razvijanje logičnega in algoritmičnega mišljenja. Poudarjali bomo aktivno vlogo vsakega učenca in sodelovanje po načelih formativnega spremljanja ter personalizacijo ter izboljševali odnos učencev do naravoslovja in matematike. Napredek naravoslovne in matematične pismenosti učencev bomo spremljali in evalvirali, pripravili vertikalne izvedbene kurikule VIZ za naravoslovno in matematično pismenost s strategijami prožnih oblik učenja ter vzpostavili sodelovalno timsko delo na VIZ in regijske mreže VIZ v območnih enotah ZRSS za prenašanje izkušenj in obetavnih praks. Pri projektnih aktivnostih bomo izhajali tudi iz rezultatov in gradiv preteklih projektov s področja naravoslovja in matematike.

Vse aktivnosti projekta bodo izhodišče za pripravo priporočil za razvoj naravoslovne in matematične pismenosti v VIZ po vertikali.



REPUBLIKA SLOVENIJA  
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,  
ZNANOST IN ŠPORT



EVROPSKA UNIJA  
EVROPSKI  
SOCIALNI SKLAD  
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.





## Predstavitev projekta: Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah – POGUM

Tatjana Krapše,  
ZRSŠ, vodja projekta

### Za kaj res gre?

Podjetnost v izobraževanju govori o navdihujočih potencialih človeka, ki potrebuje um, veščine in znanje, da ustvarja kreativne ideje in pobude in da te ideje spremeni v prakso. Gre pravzaprav za uresničevanje dogovorov evropske komisije iz leta 2009, kjer je bil sprejet sklep, da bodo do leta 2020 v okviru programa ET (education and training) 2020 uresničeni štirje skupni cilji:

- uresničevanje idej vseživljenjskega učenja in mobilnosti,
- povečanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja,
- spodbujanje enakosti, socialne kohezije in aktivnega državljanstva,
- **spodbujati ustvarjalnost in inovativnost, vključno s podjetnostjo na vseh ravneh izobraževanja in usposabljanja.**

### In kaj je ključni razlog za spodbujanje inovativnosti in podjetnosti?

**Andreja Jurček**<sup>7</sup> s Kariernega centra Univerze v Ljubljani pojasnjuje, da je **nemogoče z gotovostjo trditi, kateri poklici bodo v prihodnosti bolj in kateri manj perspektivni**. Pomemben dejavnik pri zaposlovanju je v zadnjih letih poleg strokovnega znanja posameznikova širina, želja po delu, strast do posameznega področja, želja po vseživljenjskem učenju ter posameznikove osebne lastnosti in kompetence, pridobljene v času izobraževanja. Pri iskanju prve zaposlitve veliko pripomore posameznika proaktivnost ter povezovanje s predstavniki gospodarstva ves čas izobraževanja.

### Kakšni bodo poklici v prihodnosti?

Približno 60 % služb sploh še ni bilo odkritih: npr.: amnezija-kirurg (odstranjevanje slabih spominov), semenski kapitalist v kmetijstvu, digitalni arheolog, dispečer dronov, organizator spletnih skupnosti, koordinator osebne nege, etiki novih znanosti, poklici, ki se ukvarjajo z oživljanjem izumrlih živalskih vrst, agent za človeške organe, geoinženirji za nadzorovanje vremena in rastlin, programerji pametnega prahu itd.<sup>8</sup>

### Kaj narediti?

Da bi imel vsak učenec, dijak, študent v času šolanja poleg znanja čim boljše priložnosti za razvoj ključnih kompetenc, je bil na ravni EU oblikovan kompetenčni okvir (EntreComp) – podjetnostna kompetenca, ki zagotavlja, da vsakdo razvija podjetnost v treh zaokroženih področjih:

- **Ideje in priložnosti:** ustvarjalnost, nabor idej in ovrednotenje, izkustveno učenje, etično razmišljanje.
- **Viri:** motivacija, samoiniciativnost, učenja, analiza, kritično razmišljanje, ovrednotenje.
- **V akcijo:** načrtovanje, odločanje, proaktivnost, motiviranje, finančna pismenost, timsko delo, vztrajnost – negotovost, samozavedanje, izkustveno učenje, zaznavanje in reševanje problemov, veščine vodenje karierni poti).

### Kako bomo to uresničili?

V okviru projekta z naslovom »**Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah**« sodeluje 30 razvojnih in 90 implementacijskih šol, ki bodo v petih letih razvile in preizkušale didaktične modele razvoja podjetnostne kompetence. V sodelovanju z Zavodom za šolstvo, vodečim konzorcijskim partnerjem, Univerzo v Ljubljani - Pedagoško fakulteto, Univerzo na Primorskem - Pedagoško fakulteto, Šolo za ravnatelje, Inštitutom Jožef Stefan ter Zvezo društev kulturnih delavcev Slovenije, Gospodarsko zbornica Slovenije, Centrom arhitekture, Zavodom za razvoj prostorske kulture, CEED Slovenija, Simbiozo genesis socialnim podjetjem, bo izobraževanje v osnovni šoli preraslo v tesno sodelovanje z lokalno skupnostjo zaradi reševanja konkretnih problemov iz okolja, pri čemer se bodo uresničeni cilji učnih načrtov. Pouk bo temeljil na interdisciplinarnosti in izkustvenem učenju.

<sup>7</sup> Poklici prihodnosti. Dostopno na: <http://www.mestomladih.si/dijaski-os/clanki/poklici-prihodnosti/> (6. 10. 2017).

<sup>8</sup> Prav tam.

## Vabilo



Zavod  
Republike  
Slovenije  
za šolstvo

Na letošnjem, 33. slovenskem knjižnem sejmu, ki bo od 22. do 26. novembra 2017 v Cankarjevem domu, bomo v veliki sprejemni dvorani razstavljali novosti in uspešnice knjižnega in revijalnega snovanja, ki so izšle v založbi Zavoda RS za šolstvo.

Vljudno vas vabimo tudi v debatno kavarno:

**v sredo, 22. novembra ob 10. uri**

### **Vključujoča šola ali kako doseči vsakogar**

pogovor ob izidu priročnika za učitelje,  
ki ga bo vodila dr. Zora Rutar Ilc

**v četrtek, 23. novembra ob 9. uri**

### **Glasba je naše življenje – 20 let revije Glasba v šoli in vrtcu**

pogovor bo vodil dr. Franc Križnar

**Vabimo na obisk, pogovor in se veselimo druženja z vami!**

Založba Zavoda RS za šolstvo

**Slovenski knjižni sejem**

22.–26. 11. 2017

© cankarjev dom

Države v fokusu:



Gospodarska  
zbornica  
Slovenije  
Zbornica knjižnih založnikov  
in knjigotiskarjev





## Vključujoča šola

Priročnik za učitelje in druge strokovne delavce

### 1. zvezek

#### Zakaj vključujoča šola

Zvezek postavlja okvir vključujoče šole, v katerem sta v središču pozornosti učenec in učitelj. Vključujoča šola je okolje, kjer se vsi počutijo sprejete in vključene, kjer lahko vsi razvijajo svoje potencialne in kjer se sliši glas vsakega učenca ter podpre vsakega učitelja.

### 2. zvezek

#### Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu

Kaj mora vedeti učitelj, da bodo vsi učenci lahko uspešni? S katerimi pristopi se bomo najlažje približali vsakemu učencu? V zvezku so opisani primeri iz vsakdanje prakse, ki ponujajo odgovore, kako podpremo učenca tam, kjer potrebuje podporo.

### 3. zvezek

#### Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost

Učinkovito vodenje razreda pomembno vpliva na klimo in dobro vključenost. Kaj zajema dobro vodenje razreda za vključevanje, kako lahko učitelj vpliva na dobro klimo, kaj so »sestavine« dobre klime in kako lahko dela učitelj z današnjimi generacijami.

### 4. zvezek

#### Socialno in čustveno opismenjevanje za dobro vključenost

Zvezek ponuja ideje za socialno učenje v različnih situacijah, socialne igre, ideje za čustveno opismenjevanje ter vprašanja za vsakdanjo refleksijo. Kako lahko razumemo otrokovo vedenje in vlogo čustev pri tem ter kako se ustrezno odzovemo?

### 5. zvezek

#### Tudi učitelji smo učenci

Vsebine poudarjajo pomen sodelovanja med učitelji in učenja drug od drugega za večjo vključenost vseh učencev. Kaj pomeni biti vključujoči učitelj? Kaj raziskovati v svoji praksi? Kako z opazovanjem pouka, kolegialnim podpiranjem in vključujočim vodenjem postati učeča se skupnost?

### 6. zvezek

#### Vključevanje v vrtcu

V zvezku je opisano, kako vrtec postane vključujoč, kakšna je vloga vzgojitelja pri tem in kako se v vrtcu zagotavlja visoka stopnja udeležnosti vsakega otroka. V besedilu so dodani konkretni zapisi vzgojiteljev, ki opisujejo primere iz vsakdanje prakse – kako so zagotavljali dobro počutje, soudeležnost in aktivno učenje otrok.

Priročnik obsega 6 zvezkov, zbranih v mapo

cena: 15,00 €





**Projekti, ki potekajo v sklopu razpisa  
*Razvoj in udejanjanje inovativnih učnih  
okolij in prožnih oblik učenja za dvig  
splošnih kompetenc.***

Trajanje: od 4. 11. 2016 do 30. 6. 2022

### **Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM**

(**O**zaveščanje, **B**ranje, **J**ezik, **E**valvacija, **M**odeli)

### **Naravoslovno-matematična pismenost, razvoj kritičnega mišljenja in reševanja problemov – NA-MA POTI**

(**NA**ravoslovje, **MA**tematika, **P**ismenost, **O**polnomočenje,  
**T**ehnologija, **I**nteraktivnost)

### **Krepitev kompetence podjetnosti in spodbujanje prožnega prehajanja med izobraževanjem in okoljem v osnovnih šolah – POGUM**

(**P**odjetnost, **G**radnik za **U**panja **M**ladih)