



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLIX

2018

6

vzgoja izobraževanje

ISSN 0350-5065



Učitelji in učenci, ki se
skupaj učijo

S kakovostnimi vprašanji
na pot raziskovanja,
odkrivanja in učenja

Razvijanje kritičnega
mišljenja v učeči se
skupnosti

Primeri timskega dela pri
razrednem pouku

Kako spodbuditi dijake k
branju in razmišljanju ob
literarnih delih?





vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIX, številka 6, 2018

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavnik
dr. Vinko Logaj

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Ada Holcar Brunauer,
ddr. Barica Marentič Požarnik, Urška Margan,
dr. Alenka Polak, dr. Sonja Pečjak,
dr. Justina Erčulj, dr. Robert Kroflič

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Damijana Pleša

Jezikovni pregled
Tine Logar

Prevod
Ensitra prevajanje, Brigita Vogrinec s. p.

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Design Demšar, d. o. o.
Schwarz Print, d. o. o.

Naklada
700 izvodov

Naslov uredništva
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
zora.rutar-ilc@zrss.si,
vzgoja.izobrazevanje@zrss.si
www.zrss.si

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,00 €, fizične
osebe imajo 25 % popust; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 6/2018 je 13,00 €.
V cenah je vključen DDV.

Revija Vzgoja in izobraževanje je pod
zaporedno številko 577 vpisana v razvid
medijev, ki ga vodi Ministrstvo za
izobraževanje, znanost in šport RS.

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2018
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Dr. Zora Rutar Ilc
Učitelji in učenci, ki se skupaj učijo #3

RAZPRAVE

Dr. Polona Gradišek
Biti učitelj – služba, kariera ali poslanstvo? #4

ANALIZE IN PRIKAZI

Maja Vačun
S kakovostnimi vprašanji na pot raziskovanja, odkrivanja in učenja #8

Nataša Litrop, mag. Sonja Gjerkeš Ščančar,
mag. Metka Husar Černjavič
Razvijanje kritičnega mišljenja v učeči se skupnosti #14

Klavdija Ivančič, Elvira Čengija, Lucija Papež,
Anja Petrovčič, Marica Domitrovič
Z majhnimi koraki do zastavljenih ciljev – kako do boljšega razumevanja besedil? #20

PRIMERI IZ PRAKSE

Barbara Spruk Golob
Primeri timskega dela pri razrednem pouku #26

Matija Martinec
Dan samostojnega dela
Predstavitev načina dela na razredni stopnji javne osnovne šole #29

Monika Dobravc
Didaktične igre pri pouku naravoslovja v 5. razredu #33

Jerneja Lisjak
Razvijanje predbralnih spretnosti v vrtcu #39

Lijana Hanc Krapec
Kako spodbuditi dijake k branju in razmišljanju ob literarnih delih? #43

EDITORIAL

Teachers and Students Learning Together #3

PAPERS

Being a Teacher – a Job, a Career or a Mission? #4

ANALYSES AND PRESENTATION

With Good Questions on a Path of Exploration, Discovery and Learning #8

Developing Critical Thinking in a Learning Community #14

Small Steps to Achieving Goals – How to Better Understand Texts #20

EXPERIENCES FROM PRACTICE

Examples of Teamwork in Class #26

Independent Work Day
Presentation of Work Methods in Grades 1-5 in a Public Primary School #29

Didactic Games in Fifth Grade Science Class #33

Developing Pre-Reading Skills in Kindergarten #39

How to Encourage Students to Read and Think About Literary Works? #43

Saša Keserin

Praktični primeri razvijanja kritičnega mišljenja pri učencih skozi project Linpilcare #47

Practical Examples of Developing Critical Thinking in Students Based on the Linpilcare Project #47

Ana Gerčar

Kaj potrebujemo za dobro timsko sodelovanje? #53

What is Required for Good Teamwork? #53

AKTUALNO

Mojca Kacjan

Povej mi, kateri jezik govoriš, in rekel bom, povej mi še več – delo z učenci priseljenci #56

TOPICAL

Tell Me What Language You Speak and I Will Say, »Tell Me More« – Work with Immigrant Students #56

Tanja Kaučević, Silvija Tomše

Druženje otrok in mladostnikov s težjo in težko motnjo v duševnem razvoju z otroki dveh rednih mariborskih osnovnih šol #59

Socialising of Children and Adolescents with Moderate and Severe Intellectual Disabilities with Children from Two Primary Schools in Maribor #59

Dr. Zora Rutar Ilc, odgovorna urednica, Zavod Republike Slovenije za šolstvo

UČITELJI IN UČENCI, KI SE SKUPAJ UČIJO

Ključne besede, ki se največkrat pojavijo v tokratni številki, so zagotovo učeča se skupnost, timsko sodelovanje, kritično prijateljevanje, raziskovanje in razvijanje lastne praks, evalvacija in refleksija ter spodbujanje (kritičnega) razmišljanja pri učencih.

Te ključne besede niso samo besede, niso samo zveneča gesla in niso naključje! Še pred leti bi redko srečali toliko tovrstnih prispevkov učiteljev na kupu. A projekti, usmerjeni v profesionalno učenje in refleksijo (npr. Prolea), v raziskovanje lastne prakse in grajenje učecih se skupnosti (Linpilcare), v krepitev vloge učencev, njihovega aktivnega vključevanja in večjega prevzemanja odgovornosti za lasten učni proces (Formativno spremljanje), v spodbujanje učenja učenja, kritičnega mišljenja in razvijanja mišljenja nasploh, v krepitev prečnih (transverzalnih) kompetenc ... končno rojevajo sadove. Sadov je vedno več in množijo se, tako kot se množi tudi dober glas med učitelji in vzgojitelji.

Tako nas v tokratni številki utegne presenetiti, kako različne in ambiciozne izzive so si zastavljale srednješolske in osnovnošolske učiteljice pa tudi vzgojiteljice. Kako so tvorili učeče se skupnosti v vseh mogočih kombinacijah, ki bi se nam pred leti še zdele nepredstavljive ali pa bi jih kazali na primerih iz tujine.

Tako so npr. postali učitelji osnovne šole učeča se skupnost, ki je sodelovala medpredmetno od razredne stopnje do 7. razreda, ko so načrtovali krepitev učnih strategij po vertikali, kot je npr. izpisovanje bistvenih besed, pri čemer so učinke spremljali celo longitudinalno.

Spet na drugi – srednji šoli – so učitelji različnih predmetov skupaj z dijaki načrtovali in izvedli obravnavo literarnega dela in vrednotenje esejev, pri čemer so se med seboj v učečo se skupnost povezali dijaki 3. in 4. letnika in s tako izpeljanim poukom prišli do bistveno boljših učinkov kot na klasičen način. Ne le da so bolje usvojili snov, ampak so se naučili tudi vrednotiti eseje svojih vrstnikov ter krepili odnosne kompetence.

Predstavljamo tudi primer raziskovanja in razvijanja lastne pedagoške prakse na področju predbralnih strategij v vrtcu, primer sistematičnega razvijanja miselnih procesov s pomočjo zastavljanja vprašanj ter primer razvijanja kritičnega mišljenja.

Učiteljice, profesorice in vzgojiteljice so v jedro svojega raziskovanja in profesionalnega razvoja smiselno postavile zahtevne pedagoške cilje in hkrati demonstrirale, kako učinkoviti so lahko kot učeča se skupnost.

Dr. Polona Gradišek, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

BITI UČITELJ – SLUŽBA, KARIERA ALI POSLANSTVO?

POVZETEK

Učitelji, ki so zadovoljni s svojim delom in ki le-tega zaznavajo kot poslanstvo, učinkovito vodijo razred ter pozitivno vplivajo na osebni razvoj učencev in tudi na njihovo učno uspešnost. Zato v prispevku predstavljam zanimivo delitev treh načinov zaznavanja dela: kot službe, kariere ali poslanstva. Raziskave potrjujejo številne pozitivne vidike zaznavanja dela kot poslanstva na splošni populaciji in tudi pri učiteljih. Tudi v raziskavi na slovenskem vzorcu učiteljev je kar dve tretjini učiteljev poročalo, da svoje delo doživljajo kot poslanstvo, to pa se je odražalo tudi v višji stopnji zadovoljstva z življenjem in delom. Zaradi navedenih pozitivnih vidikov zaznavanja dela kot poslanstva pri učiteljih v prispevku predstavljam strategije, ki lahko učiteljem pomagajo (ponovno) odkriti občutek poslanstva pri svojem delu.

Ključne besede: učitelj, poslanstvo, kariera, zaznavanje

ABSTRACT

Teachers who are satisfied with what they do and see their work as their mission are effective in guiding their classes and have a positive influence on their students' personal development and their learning success. In line with this, the article presents three interesting ways of perceiving one's work: as a job, as a career or as a mission. Research in this field confirms many positive aspects of perceiving work as a mission in life relative to the general population, including teachers. Similarly, a research performed among Slovenian teachers reveals that as many as two thirds of the teachers included in the sample experience their work as a mission in life, which in turn reflects in a higher level of satisfaction with life and work. Based on these positive effects of teachers perceiving their work as a mission, the article also offers a number of strategies that can help them (re)discover the feeling of teaching as a mission in life.

Keywords: teacher, mission, career, perception

UVOD

Ali ste vedeli, da so osebe, ki svoje delo doživljajo kot poslanstvo, pri svojem delu bolj zadovoljne in delovno učinkovitejše? Kako pa ste vi zadovoljni s svojim delom? Ali ga doživljate kot poslanstvo? Kaj sploh to pomeni? In zakaj je to pomembno za učitelje?

Učitelji s svojo osebnostjo, kompetencami in odnosom do šole in poučevanja pomembno vplivajo na učence. Kateri pa so tisti dejavniki, ki vplivajo na njih in njihov način dela?

Eden pomembnih dejavnikov je zadovoljstvo učitelja na delovnem mestu in način, kako zaznava svoje delo. Učitelji, ki so zadovoljni s svojim delom in ki le-to zaznavajo kot poslanstvo, namreč učinkoviteje vodijo razred – podpirajo ugodno razredno klimo, razumljivo posredujejo učno snov, učence spodbujajo k aktivnemu sodelovanju pri pouku ter

spodbujajo njihov celostni razvoj, kar se odraža tudi v učni uspešnosti učencev (Gradišek, 2014).

Teme, kot so zadovoljstvo, blagostanje, sreča, optimizem in uresničitev lastnih potencialov, od začetka novega tisočletja umeščamo na področje pozitivne psihologije, ki pozornost raziskovalcev in praktikov usmerja na pozitivni pol življenja (Seligman in Csikszentmihalyi, 2000). Za razliko od tradicionalne psihologije, ki je bila v prvi vrsti usmerjena v preprečevanje in odpravljanje duševnih motenj, težav in stisk, pozitivna psihologija išče odgovore na vprašanja, kot so: kako živeti polno, zadovoljno življenje, kako uresničevati svoje potenciale in kako vzpostavljati vzajemne pozitivne medsebojne odnose na različnih področjih življenja.

Na področju vzgoje in izobraževanja se v svetu vse bolj uveljavlja t. i. pozitivno izobraževanje (angl. *positive education*),

ki dognanja pozitivne psihologije uspešno prenaša v izobraževalno prakso. Pozitivno izobraževanje temelji na predpostavki, da je pri učencih treba razvijati njihove potencialne, pozitivne lastnosti – vrline, jih opremiti s spretnostmi učinkovitega reševanja problemov ter jih naučiti, kako živeti polno in srečno življenje, saj se sicer temu v šolskem prostoru posveča premalo pozornosti. Primere dobre prakse najdemo predvsem v Avstraliji in ZDA, v Evropi se to področje v nekaterih državah počasi uveljavlja in umešča v kurikulum, v Dubaju in Butanu pa, zanimivo, t. i. »poučevanju sreče« v šolah že posvečajo kar precej pozornosti.

Pomemben poudarek pri pozitivnem izobraževanju je tudi na učiteljih, njihovih vrlinah, počutju ter občutku izpolnitosti v življenju in na delovnem mestu. Ni veliko raziskav, ki bi se osredotočale na zadovoljstvo učiteljev, pa čeprav je le-to dejavnik, ki pripomore k številnim pozitivnim izidom pri učencih in učiteljih.

ZAZNAVANJE DELA KOT SLUŽBE, KARIERE ALI POSLANSTVA

Zadovoljstvo z delom se nanaša na našo subjektivno oceno življenja, ki je povezano z delom (Diener, Suh, Lucas in Smith, 1999), vključuje pa tako našo lastno zaznavo delovnega okolja kot tudi interpretacijo objektivnih delovnih razmer (Johnson in Johnson, 2000). V raziskavah na splošni populaciji odraslih so ugotovili, da se zadovoljstvo z delom med drugim pozitivno povezuje z delovno učinkovitostjo in negativno z željami po menjavi delovnega mesta (Lobene in Meade, 2013), kar kaže na smiselnost njegovega preučevanja.

Enega zanimivih pristopov preučevanja zaznav dela v povezavi z delovnim zadovoljstvom predstavlja delitev na zaznavanje dela kot *službe, kariere in poslanstva* (Bellah idr., 1985 in 2008; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski, McCauley, Rozin in Schwartz, 1997).

Pri *zaznavi dela kot službe* je v ospredju finančni vidik. Delo je za posameznika pomembno predvsem zato, ker mu prek zaslužka omogoča zadovoljitev elementarnih potreb, kot so varnost, fiziološke in finančne potrebe, ter mu predstavlja izvor materialnih koristi, ki jih lahko uresničuje na drugih področjih življenja. Delo torej posamezniku predstavlja predvsem vir zaslužka in nekakšno nujnost, ne pa izpolnitev poklicnih želja in ciljev. Za *zaznavo dela kot kariere* je značilna osredotočenost na napredovanje in doseganje poklicnih ciljev. Ljudem s to zaznavo dela predstavlja poklic izhodišče na poti do napredovanja in zelenih dosežkov, hkrati pa jim omogoča zadovoljevanje potreb po dosežkih, statusu in moči.

Osebe, ki svoje delo *zaznavajo kot poslanstvo*, pa so usmerjene predvsem na socialno koristne vidike dela. Delo jih razveseljuje in predstavlja enega ključnih elementov njihovega življenja. Materialne koristi, ki jih prinaša, jim niso toliko pomembne kot njihov prispevek v skupnosti ali širši družbi. Veliko vlagajo v svojo poklicno identiteto. Zaradi številnih pozitivnih izidov, ki jih prinaša zaznavanje dela kot poslanstva, se raziskovalci usmerjajo predvsem na preučevanje tega vidika zaznavanja dela (npr. Harzer in Ruch, 2012; Peterson in Park, 2006).

V zadnjem času se je povečal interes za preučevanje doživljanja poslanstva pri delu (Duffy in Dik, 2012; Hall in Chandler, 2005), kar kaže na aktualnost te tematike. Čeprav je imelo poslanstvo sprva religiozno konotacijo, je v sodobnih razpravah nima več. Občutek poslanstva izvira iz posameznikove notranje motivacije, ki ga vodi, da išče smisel in namen svoje poklicne poti (Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski idr., 1997). Avtorji se večinoma strinjajo, da ob doživljanju občutka poslanstva oseba čuti, da s svojim delom prispeva k lastni osebni uresnitvi in izpolnitvi svojega namena, hkrati pa njeno delo pozitivno vpliva na družbo oz. lahko pripomore k boljšemu svetu (Bellah idr., 2008; Hall in Chandler, 2005; Wrzesniewski, 2003; Wrzesniewski idr., 1997).

Zaznavanje dela kot poslanstva pri učiteljih

Kako pogost je občutek poslanstva pri učiteljih, ni natančno znano, vendar raziskave kažejo na precejšen delež. Tako npr. Dinham in Scott (2000) poročata, da se je s trditvijo »Od nekdanj sem si želel postati učitelj«, ki je smiselno povezana z občutkom poslanstva, strinjalo 49 % avstralskih, 45 % angleških in 46 % novozelandskih učiteljev, v raziskavi Bullougha in Hall-Kenyon (2012) pa so učitelji v vzorcu na splošno poročali o zelo visoki izraženosti občutka poslanstva.

Zaznavanje dela kot poslanstva se pri učiteljih povezuje s številnimi zelenimi izidi. Raziskovalci so ugotovili, da:

- učitelji, ki svoje delo zaznavajo kot poslanstvo, občutijo močna pozitivna čustva do predmetnega področja, ki ga poučujejo, do učencev in do poučevanja na sploh. Svoje delo zaznavajo kot izpolnjujoče ter izžarevajo energijo in navdušenje za poučevanje (Buskist idr., 2005);
- so učitelji, ki čutijo, da pomembno prispevajo k pozitivnim spremembam pri učencih, pri svojem poučevanju učinkovitejši (Day idr., 2007);
- bodoči učitelji, ki »čutijo, da je poučevanje njihovo poslanstvo v življenju«, kažejo več predanosti ideji o učiteljski karieri, bolj se zavedajo učiteljevega

potencialnega vpliva na druge ljudi in so bolj pripravljeni prevzeti dodatne obveznosti, ki spremljajo učiteljevo delo (Serow, 1994);

- so učitelji, ki občutijo poslanstvo, predani poučevanju, se močno identificirajo s svojim poklicem in so usmerjeni na blagostanje svojih učencev. Imajo visoka pričakovanja do lastnega delovanja in si postavljajo cilje, ki so v dobro družbi. Prevzemajo odgovornost za svoje delo in si stalno prizadevajo za izboljšanje svojega strokovnega dela (Bullough in Hall-Kenyon, 2012).

Poleg navedenega pa zaznavanje dela kot poslanstva povezujejo z višjim zadovoljstvom z življenjem in delom (Wrzesniewski idr., 1997), višjo delovno učinkovitostjo (Serow, 1994), predanostjo organizaciji in manj željami po menjavi delovnega mesta (Lobene in Meade, 2013) ter manj željami po zgodnji upokojitvi in redkejšo bolniško odsotnostjo (Wrzesniewski idr., 1997). Navedene raziskave so sicer preučevale ljudi v splošni populaciji, vendar lahko predvidevamo, da podobno velja tudi pri učiteljih.

Doživljanje poslanstva pri slovenskih učiteljih

Tudi v slovenskem prostoru so učitelji v precejšnjem deležu poročali o zaznavanju svojega dela kot poslanstva. V empirični raziskavi, v kateri je sodelovalo 408 osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev, je malo manj kot dve tretjini učiteljev iz vzorca poročalo o tem, da svoje delo zaznavajo kot poslanstvo (Gradišek, 2014). Natančneje, opis dela kot poslanstva je veljal za približno dve tretjini učiteljev iz vzorca, opis dela kot kariere je veljal za približno tretjino učiteljev, za kar 85 % učiteljev pa opis dela kot službe ni veljal (skupni seštevek odstotkov presega 100 %, saj so lahko učitelji pri več opisih dela označili, da zanje veljajo). Učitelji so poročali, da so v povprečju »zelo zadovoljni« s svojim delom in življenjem (Gradišek, 2014). Pokazala se je zanimiva povezava med zadovoljstvom in občutkom poslanstva: o višjem zadovoljstvu z življenjem in o višjem delovnem zadovoljstvu so poročali tisti učitelji iz vzorca, ki zaznavajo svoje delo kot poslanstvo, ter učitelji, ki svojega dela ne zaznavajo kot službo ali kariero (Gradišek, 2014). Predstavljeni rezultati potrjujejo, da je smiselno preučevati dejavnike, ki pripomorejo k učiteljevemu doživljanju občutka poslanstva pri delu, da bi jih lahko spodbujali pri učiteljih.

KAKO PRI UČITELJIH SPODBUJATI OBČUTEK POSLANSTVA

Kateri pa so tisti dejavniki in strategije, ki bi lahko pripomogli k doživljanju občutka poslanstva?

- Za učitelje je pomembno, da se počutijo psihološko in čustveno »udobno« ter da imajo občutek samoučinkovitosti (Day idr., 2007).
- Občutek poslanstva izhaja iz doživljanja lastnega dela kot smiselnega in družbeno koristnega. Zato naj učitelji, še posebej tisti, ki pri sebi zaznavajo upad v motiviranosti za delo, poskušajo (ponovno) poiskati smisel v svojem delu in si odgovoriti na vprašanje, kako s svojim delom vplivajo na druge –učence, sodelavce, starše učencev ali širšo družbo.
- Učitelji, ki čutijo, da pomembno prispevajo k pozitivnim spremembam pri učencih, so pri poučevanju učinkovitejši (Day idr., 2007), zato naj opazujejo svoje učence in načrtno spremljajo njihov napredek kot povratno informacijo o svojem delu.
- Učitelji naj razmislijo, kako bi lahko pri svojem delu še bolj uporabljali svoje sposobnosti in spretnosti ter v katerem delu njihovega strokovnega delovanja lahko pridejo do izraza tiste njihove lastnosti, ki se jim zdijo zanje najbolj bistvene. Namreč, če si posameznik izbere delo ali vsaj aktivnosti znotraj opredeljenega dela glede na svoje lastnosti, spretnosti, interese in želje, je bolj verjetno, da bo pri svojem delu dosegel občutek poslanstva.
- Če bodo učitelji svoje spretnosti in interese uspešno vključili v svoje delo, bodo lažje sledili osebnim ciljem in bili bolj uspešni tudi pri zahtevnejših nalogah.
- Negovanje pozitivnih medosebnih odnosov lahko pomaga krepiti občutek poslanstva, odnosi z učenci in sodelavci pa so eden ključnih dejavnikov zadovoljstva pri delu, zato jim je dobro posvetiti dovolj pozornosti.
- Pomembno je tudi, da učitelji zaupajo v učence in starše, v svoje lastne sposobnosti in sposobnosti učencev, kar so sestavine t. i. pedagoškega optimizma učiteljev (Woolfolk Hoy, Hoy in Kurz, 2008), ter da vzpostavljajo pozitivna pričakovanja do sebe in do učencev (Gradišek, 2016).
- Smiselno je tudi, da učitelji (in ravnatelji) poznajo značilnosti posameznih stopenj profesionalnega razvoja učiteljev, saj je za nekatera obdobja značilen upad delovne vneme, motiviranosti in s tem občutka poslanstva. Pri slovenskih učiteljih je bil najizrazitejši upad v zaznavi dela kot poslanstva pri učiteljih z delovno dobo od 8 do 15 let, v največji meri pa je bil občutek poslanstva izražen pri učiteljih začetnikih in starejših učiteljih z več kot 31 let delovne dobe (Gradišek, 2014).

SKLEP

Izkušeni učitelji pogosto trdijo, da je biti učitelj poslanstvo. Vendar pa lahko učitelji doživljajo svoje delo le kot službo oz. način preživetja ali kot izhodišče na karierni poti. Tudi pri učiteljih, ki svojo strokovno pot začenjajo z navdušenjem,

predanostjo in ki pri sebi že zgodaj prepoznava občutek poslanstva, lahko ta sčasoma zbledi. Zato jih želim spodbuditi k razmisleku, kaj je tisto, kar jih pri delu z učenci navdihuje in daje njihovem delu smisel, saj je to tisto, iz česar lahko črpajo moč za spoprijemanje z vsakodnevnimi izzivi in nalogami ter tako ostanejo ali postanejo še boljši učitelji.

VIRI IN LITERATURA

- Bellah, R. N., Madsen, R., Sullivan, W. M., Swindler, A., Tipton, S. M. (1985 in 2008). *Habits of the heart: Individualism and commitment in American life*. Berkeley: University of California Press.
- Bullough, R. V. in Hall-Kenyon, K. M. (2012). On teacher hope, sense of calling, and commitment to teaching. *Teacher Education Quarterly*, 39(2), 7–27.
- Buskist, W., Benson, T., Sikorski, J. F. (2005). The call to teach. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 24(1), 111–122.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., Gu, Q. (2007). *Teachers matter: connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press, McGraw-Hill.
- Diener, E., Suh, E. M., Lucas, R. E., Smith, H. L. (1999). Subjective well-being: three decades of progress. *Psychological Bulletin*, 125, 276–302.
- Dinham, S. in Scott, C. V. (2000). Moving into the third, outer domain of teacher satisfaction. *Journal of Educational Administration*, 38(4), 374–396.
- Duffy, R. D. in Dik, B. J. (2012). Research on Work as a Calling: Introduction to the Special Issue. *Journal of Career Assessment*, 20(3), 239–241.
- Gradišek, P. (2014). *Vrline učiteljev, vodenje razreda in zadovoljstvo pri pouku: perspektiva učiteljev in učencev*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Gradišek, P. (2016). *Hopeful teachers*. V: Bormans, L. (ur.). *The World Book of Hope: the Source of Happiness, Success & Strength*. Tiel, Belgija: Lannoo.
- Hall, D. T. in Chandler, D. E. (2005). Psychological success: When the career is a calling. *Journal of Organizational Behavior*, 26, 155–176.
- Harzer, C. in Ruch, W. (2012). When the job is a calling: The role of applying one's signature strengths at work. *Journal of Positive Psychology*, 7(5), 362–371.
- Johnson, G. J. in Johnson, W. R. (2000). Perceived overqualification, positive and negative affectivity, and satisfaction with work. *Journal of Social Behavior & Personality*, 15, 167–184.
- Lobene, E. V. in Meade, A. W. (2013). The effects of career calling and perceived overqualification on work outcomes for primary and secondary school teachers. *Journal of Career Development*, 40(6), 508–530.
- Peterson, C. in Park, N. (2006). Character strengths in organizations. *Journal of organizational behavior*, 27, 1149–1154.
- Seligman, M. E. P. in Cziksentmihalyi, M. (2000). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 55, 5–14.
- Serow, R. (1994). Called to teach: A study of highly motivated preservice teachers. *Journal of Research & Development in Education*, 27, 65–72.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., Kurz, N. M. (2008). Teacher's academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24, 821–835.
- Wrzesniewski, A., McCauley, C. R., Rozin, P., Schwartz, B. (1997). Jobs, careers, and callings: people's relations to their work. *Journal of Research in Personality*, 31, 21–33.
- Wrzesniewski, A. (2003). *Finding positive meaning in work*. V: K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (ur.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (str. 296–308). San Francisco: Berrett-Koehler.

Maja Vačun, Osnovna šola Selnica ob Dravi

S KAKOVOSTNIMI VPRAŠANJI NA POT RAZISKOVANJA, ODKRIVANJA IN UČENJA

POVZETEK

Postavljanje vprašanj je ena temeljnih veščin učinkovitih, kritičnih mislecev, kakršni naj bi postali tudi naši učenci. Učitelji si sicer ne znamo predstavljati načrtovanja in izvajanja učnih ur brez postavljanja vprašanj tako sebi kot učencem, a se ob tem premalo zavedamo, da je učinek učenja večji, če načrtno razvijamo veščine spraševanja (pri sebi in pri učencih), zastavljamo učencem raznovrstna vprašanja in čim večkrat omogočamo priložnosti, ko lahko sprašujejo tudi učenci sami. Kakovost mišljenja je posledica kakovosti spraševanja in le dobra, odprta, v spodbujanje razmišljanja usmerjena vprašanja so tista, ki učence spodbudijo k primerjanju pojavov, napovedovanju dogodkov, analiziranju, vrednotenju ali oblikovanju povsem novih rešitev. V prispevku prikažemo nekaj strategij, ki smo jih uporabili pri delu z učenci v okviru učnih ur sodelovalnega učenja pri predmetu knjižnična informacijska znanja v povezavi s preostalimi predmeti ter pri krožkih filozofija za otroke. Odgovorimo na vprašanja, zakaj so v procesu učenja vprašanja pomembna in kakšna je učiteljeva vloga pri spodbujanju in razvijanju le-teh.

Ključne besede: miselni procesi, učenje, vprašanja, kritično mišljenje, metakognicija, filozofija za otroke

ABSTRACT

Asking questions is one of the fundamental skills developed by successful critical thinkers that we want our students to become. Even though, as teachers, we find it hard to imagine planning and teaching classes without asking questions – whether they come from us or our students –, we often fail to realise that learning performance would be greater if (our own and our students') questioning skills were purposefully developed and if students were asked a variety of different questions and given the opportunity, as often as possible, to pose questions themselves. Quality thinking is a result of quality questioning, where only good and open questions fostering thinking are the ones that encourage students to compare different phenomena, predict events and analyse, evaluate or create innovative solutions. The article introduces a few strategies used in our work with students as part of collaborative learning in Library Information Knowledge class in connection with other subjects and in Philosophy for Children class. It answers the question of why questions are important in the learning process and what the teacher's role is in encouraging and developing them.

Keywords: thought processes, learning, questions, critical thinking, metacognition, philosophy for children

»Vprašanje ni, ali v šoli lahko spodbujamo razvoj mišljenja, pač pa je vprašanje, kako to doseči, kako z vsako učno uro prispevati k razvoju mišljenja.«

(Kompore in Rupnik Vec, 2016: 6; po Csapo, B.)

POMEN ZASTAVLJANJA VPRAŠANJ V ŠOLI

Postavljanje vprašanj je ena temeljnih veščin učinkovitega, kritičnega misleca. Kakovost vprašanja določa kakovost mišljenja ali če povemo drugače – čim boljša so vprašanja, tem boljše je mišljenje, ki sledi (Kompore in Rupnik

Vec, 2016: 84). Učiteljev premislek o kakovosti vprašanj in s tem kakovosti mišljenja, ki ga ta spodbudijo, je izjemno pomemben. Vprašanja, ki pri učencih izzovejo le brskanje po spominu, so bistveno drugačna od tistih, ki učenca spodbudijo k primerjanju pojavov, napovedovanju dogodkov, analiziranju, vrednotenju ali oblikovanju povsem novih

rešitev (Kompore in Rupnik Vec, 2016: 84). »Vrsta in nivo zahtevnosti učiteljevih vprašanj določata nivo oz. kompleksnost miselnih procesov učencev.« (Rupnik Vec in Kompore, 2006: 97)

Učitelji si sicer res ne znamo predstavljati načrtovanja in izvajanja učnih ur brez postavljanja vprašanj tako sebi kot učencem.

Prva so tista, ki se nanašajo na želje in cilje pred izvedbo učne ure (npr. *Kateri so moji cilji za današnjo učno uro? Kaj želim/zahtevam, da moji učenci spoznajo/se naučijo?*), druga pa tista, ki si jih postavimo z namenom evalvacije (*Kaj so bile prednosti, pomanjkljivosti ure?, Kaj so se naučili učenci in kaj jaz? Katere vidike svojega dela moram izboljšati/spremeniti?*).

Z vprašanji, ki jih učitelji postavljamo učencem, pa ugotavljamo, kako ti razmišljajo, kaj jih zanima, kaj o določeni temi že vedo (predznanje), na kakšni stopnji je njihovo znanje, ali snov razumejo, jo znajo pojasniti, uporabiti, ovrednotiti ipd.

Na žalost učitelji vse premalokrat omogočamo situacije, v katerih so učenci tisti, ki postavljajo vprašanja. To je po mojem mnenju zanimivo, saj bi se morali zavedati, da je prav čudenje oz. spraševanje tisto, ki vodi do raziskovanja in posledično do znanja. Tako bi morali imeti za cilj, da se učenci sprašujejo in raziskujejo snov še po tem, ko se naša učna ura že konča.

Holcar Brunauer idr. (2016) pišejo, da je učinek učenja večji, če učencem zastavljamo raznovrstna vprašanja in čim večkrat omogočamo priložnosti, ko lahko sami sprašujejo. Z oblikovanjem vprašanj – poleg tega da razmišljajo o svojem znanju – učenci razvijajo tudi samostojnost, preverjajo svoje razumevanje, postopno prevzemajo odgovornost za učenje, se laže izražajo, razmišljajo o dosežkih in podobno.

Spodbujanje učencev k zastavljanju vprašanj ob srečanju z učno vsebino pa je zelo pomembno tudi zato, ker vprašanja odražajo in hkrati vplivajo na spoznavne interese učencev, menita Rupnik Vec in Kompore (2006: 115). Pri tem dodajata, da so učenci takrat, ko sprašujejo, aktivno vključeni v proces učenja (Rupnik Vec in Kompore, 2016: 84).

RAZISKOVANJE IN RAZVOJ LASTNE PRAKSE

Sama sem se s pomenom postavljanja vprašanj za raziskovanje ter samostojno in kritično mišljenje srečala že v času študija. Najprej na višješolskem programu predšolska vzgoja, kjer sem dobila vpogled v teoretično in praktično dejstvo o tem, da se predšolski otroci kar ne naveličajo postavljati

vprašanj, s katerimi izražajo čudenje in navdušenje nad večino stvari, ki jih obdajajo.

S tem v zvezi sem spoznala tudi, kako pomembno je, da odrasli prisluhujemo vprašanjem otrok, jih spodbujamo in razvijamo. Rajović (2015: 17) je npr. prepričan o pomembnosti tega, da že v delo s predšolskimi otroki vnesemo elemente, ki spodbujajo njihov miselni razvoj, enako pomembno pa je po njegovem mnenju tudi razvijanje hitrosti razmišljanja in sklepanja. V predšolskem obdobju sta namreč »hitrost tvorjenja povezav in število ustvarjenih povezav med nevroni neprimerno večja kot po sedmem letu starosti« (Rajović, 2015: 16).

Z vprašanji kot načinom učenja/raziskovanja sem se nato srečala še v času študija filozofije (in slovenščine), s katerim sem nadaljevala. Ob študiju filozofije sem se seznanila tudi z nekaterimi načini in metodami, s pomočjo katerih pri učencih spodbujamo in razvijamo filozofski dialog, katerega obvezni sestavini sta spraševanje in kritično mišljenje.

Prepletenost obeh študijskih področij sem sčasoma spoznavala ob delu z učenci in otroki iz vrtca, ki je priključen naši šoli. Tako sem začela v svoje učne ure vse bolj načrtno vnašati vprašanja (ustno ali na delovnih listih), ki pri otrocih razvijajo višje miselne procese, hkrati pa tudi načrtovala dejavnosti, pri katerih so morali postavljati vprašanja učenci. Ob evalvaciji vsake posamezne ure pa sem tudi sebi vselej postavljala vprašanja, odgovori pa so bili nato vodilo za načrtovanje naslednje/-ih ure/ur. Zavedam se, da se moram tudi sama še veliko naučiti, in tako se samoizobražujem z branjem strokovne literature ter se udeležujem organiziranih izobraževanj/seminarjev na to temo.

Projekt Linpilcare, ki sodelujoče učitelje spodbuja k raziskovanju lastne prakse, je bil kot nalašč za to, da v skladu s svojimi spoznanji, željami in cilji oblikujem načrt dela. Prvo leto izvajanja projekta so bili moji cilji vezani predvsem na knjižnico in z njo povezane dejavnosti, v tem šolskem letu pa sem si zastavila naslednje cilje:

- z vprašanji vzbuditi zanimanje in radovednost učencev;
- postavljati raznolika vprašanja, ki bodo od učencev zahtevala različne načine razmišljanja (od pomnjenja do vrednotenja);
- omogočati dejavnosti, v katerih učenci sami postavljajo vprašanja; učiti in navajati jih na postavljanje vprašanj različnih taksonomskih stopenj;
- osmišljati pomen postavljanja vprašanj v zvezi z učno snovjo in pri odločanju v vsakdanjem življenju;

- doseči, da (si) učenci postavljajo vprašanja tudi zunaj pouka (sprožanje nadaljnjih vprašanj);
- spodbujati vprašanja kot način samoregulacije učenja;
- uporabiti vprašanja kot način povratne informacije učencem v okviru formativnega spremljanja.

Moji cilji in raziskovalno vprašanje (*Kako je mogoče s postavljanjem raznolikih vprašanj učencem in navajanjem le-teh na samospraševanje vplivati na razvoj njihovega mišljenja na višjih taksonomskih ravneh?*) so sovpadali s cilji in skupnim raziskovalnim vprašanjem, ki smo ga oblikovale članice šolskega projektnege tima: *Kako spodbuditi učenceve miselne procese na višjih taksonomskih stopnjah?*

KONKRETEN IZZIV: KAKO UČENCE SPODBUDITI K OBLIKOVANJU VPRAŠANJ

Kot knjižničarka izvajam pouk v dogovoru z učitelji različnih oddelkov/predmetov, ko načrtujemo ure medpredmetnega povezovanja knjižničnih informacijskih znanj drugimi učnimi predmeti in pri tem sledimo vsak svojim ciljem.

To šolsko leto sem načrtno izvajala tudi dva krožka filozofije za otroke, in sicer z otroki iz predšolske skupine našega vrtca (vanj je bilo vključenih sedem otrok, izvajali pa sva ga skupaj z vzgojiteljico Jernejo Lisjak, mag. prof. inkl. ped.) ter z učenkami 6. razreda (vanj je bilo vključenih devet deklic, pri krožku pa sta občasno sodelovala dva študenta filozofije s Pedagoške fakultete Maribor, ki sta opravila več hospitacij in vsak po dva nastopa; znanje in izkušnje sem pridobivala tudi sama, ko sem z mentorjem, mojim bivšim profesorjem, reflektirala učne ure).

Tako pri medpredmetnem sodelovanju kot pri krožku sem svoj del dejavnosti vselej načrtovala z vključevanjem vprašanj. Pred obravnavo teme ali posameznega elementa učne ure sem uporabljala tehniko postavljanja t. i. predvprašanj – učence sem prosila, naj ustno postavljajo oz. zapišejo vprašanja, npr.:

- tvorijo vprašanja, v katerih uporabijo določeno besedo, ključno za snov, ki sledi (kot motivacija na samem začetku učne ure);
- pred branjem zgodbe zapišejo vprašanja, ki so se jim porajala ob seznanitvi z naslovom zgodbe in/ali ogledom naslovnice knjige;
- tvorijo vprašanja po prvem ogledu ilustracij v knjigi, tj. pred branjem zgodbe, ki jo spremljajo ilustracije (ogledu ilustracij in postavljanju vprašanj sledi branje zgodbe);

- po začetni spodbudi (krajše besedilo/slika/plakat/glasba ...) z vprašanjem izrazijo, kaj se jim je ob videnem ali slišanim dotaknilo, jih zanima, kaj se jim je zdelo nenavadno/smešno – tak način dela je temelj pri programu filozofija za otroke in ga uporabljam tudi pri drugih urah ...

Cilji spodbujanja učencev k tvorjenju tovrstnih vprašanj so bili predvsem usmeriti njihovo pozornost, vzpostaviti ustrezno miselno naravnost, jih spodbuditi k samostojnemu razmišljanju o temi/snovi posamezne učne ure, spodbuditi njihovo predvidevanje vsebine in podobno.

V teh primerih odgovori na vprašanja za nas celo niso bili najbolj pomembni in nismo bili usmerjeni vanje; vprašanja so nam predvsem pomagala pri razmišljanju o določeni temi. Velikokrat učencem povem, da na nekatera vprašanja niti ni možno niti ni potrebno najti dokončnega odgovora. Pri tem mislim na vprašanja, ki kot odgovor ne pričakujejo pomnjenja nekih informacij/znanja/dejstev, temveč se nanašajo na učencevo zmožnost sinteze, predvidevanja, načrtovanja, kritične presoje, predvsem pa izražanje mnenj, ki so lahko zelo različna (in je dobro, da so).

Pri tem izhajam iz mnenj filozofov pa tudi sodobnih strokovnjakov, ki kot napačno ocenjujejo prepričanje, da mora biti cilj vseh dejavnosti, ki vključujejo postavljanje vprašanj, najti vse pravilne odgovore (ki naj bi se jih učenci po možnosti še naučili na pamet). Po mnenju Umek in Rztresen (2013: 160) je npr. namen nekaterih vprašanj razmišljanje, povezovanje znanja, domnevanje. Podobno trdita tudi Rupnik Vec in Kompare, ki po Sokratovem zgledu navajata, da bi moral učitelj postavljati dobro premišljena vprašanja, s katerimi bi usmerjal učence, da samostojno iščejo rešitve v problemskih situacijah, ki se nanašajo na učno snov, ob tem pa bi učenci raziskovali procese, ki se med učenjem razvijajo v njih samih ter med njimi in okolico (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 100). Ali kot piše R. Rajović (2015: 90): »Vprašanje naj izzove intenzivno razmišljanje in povezovanje in naj prinese radost otroku, ki je našel pravičen odgovor.« Pri tem dodaja, da je pot do odgovora velikokrat pomembnejša kot sam odgovor.

V šolah naj bi bilo tako vse preveč vprašanj s pričakovanimi odgovori (tako avtorici Umek in Rztresen, 2013) ter vprašanj, ki ne dopuščajo napačnih odgovorov. Ob tem se učenci hitro naučijo, da so napačni odgovori nekaj nedopustnega, sramotnega. To, da na neko vprašanje ne znajo ali ne zmorejo odgovoriti, pa lahko učitelji izkoristimo kot sporočilo, da se pri vsaki dejavnosti česa naučimo – včasih tudi tega, da še nimamo potrebne znanja za

rešitev vprašanja/naloge in si ga torej moramo še pridobiti. Tovrstno spoznanje je priložnost za učiteljevo formativno spremljanje učenčevega znanja, za učenca pa priložnost refleksije lastnega znanja/vedenja.

Kadar sem si kot cilj učne ure postavila tudi iskanje odgovorov na vprašanja, npr. pridobivanje znanja/informacij s pomočjo informacijskih virov, smo se z učenci vrnili k vprašanju v različnih fazah učne ure. Vprašala sem jih npr., ali so skozi branje zgodbe/besedila, iskanje informacij, raziskovanje dobili odgovore na svoja vprašanja – v teh primerih smo odgovore preverili tako, da so jih učenci predstavili drug drugemu. Po obravnavi teme/snovi sem uporabljala tudi t. i. povprašanja, ki sem jih že predhodno pripravila sama ali so jih tvorili učenci. Ta vprašanja so služila za ponovitev učne snovi ali kot premislek oz. refleksija učencev o lastnem razmišljanju in doživljanju učne snovi ali o tem, kaj se je dogajalo v njih samih – npr.:

Kaj sem se danes naučil?

Kaj mi je ostalo v spominu?

Česa nisem najbolj razumel?

Kaj mi je bilo všeč?

Kaj me je presenetilo?

Kako bom uporabil znanje o učni snovi?

STRATEGIJE ZA SISTEMATIČNO SPODBUJANJE UČENCEV K POSTAVLJANJU VPRAŠANJ

Strategije, s pomočjo katerih sem spodbujala učence k postavljanju vprašanj, so bile med drugim:

- *strategija VŽN* (Vem – Želim vedeti – Naučil sem se): je izvorno predvsem bralna učna strategija, a z njo učence spodbujam k postavljanju (zapisu v drugi stolpec) kakovostnih vprašanj v zvezi z učno snovjo, na katera še nimajo odgovorov; učenci jih nato poiščejo s pomočjo informacijskih virov;
- *zvezdna tehnika* (po Kompare in Rupnik Vec, 2016: 90): učenci oblikujejo čim več vprašanj o izbrani temi/vsebini; vprašanja tvorijo na dane vprašalnice (Kdo? Kje? Kaj? Zakaj? Kako? Kakšen?), nato pa s pomočjo besedila oz. knjig poiščejo odgovore na zapisana vprašanja;
- *vrstniško spraševanje*: učenci v skupinah iz danega besedila izberejo pet zanje najpomembnejših podatkov o pisatelju in jih zapišejo vsak v svoj zvezek, nato za vsak izbrani podatek na poseben list zapišejo po eno vprašanje in ga ocenijo po težavnosti s številom 1–5; s pomočjo vprašanj preverimo usvojeno znanje, in sicer tako da se

igramo kviz – tekmujejo skupine, ki pridobivajo točke na podlagi pravilnih odgovorov in točk, ki so jih zapisali sami; vrstniško spraševanje spodbujam tudi pri drugih učnih urah, ko npr. načrtujem, da mora določena skupina učencev po branju besedila (ki ga berejo tudi učenci drugih skupin) zapisati smiselna vprašanja, s pomočjo katerih kasneje pri učencih preostalih skupin preverijo razumevanje prebranega;

- *tvorjenje vprašanj na dane odgovore*: učencem podam odgovore (ustno ali na učnem listu), za katere morajo sestaviti vprašanja; kot odgovore ne uporabim le podatkov/dejstev o določeni temi, s pomočjo katerih lahko pri učencih preverim znanje, temveč tudi (ali pa predvsem) trditve, ki od njih zahtevajo oblikovanje vprašanj višjih taksonomskih stopenj – npr. odgovori: *Mislím, da ne. Rekel bi, da ja. Zgodilo bi se, da bi balon počil. Slikanice na police z oznako C, mladinske romane pa na police z oznako M ...;*
- *De Bonovi klobuki razmišljanja*: usmerjeno kritično mišljenje, ki ga zahteva pouk z uporabo De Bonovih klobukov razmišljanja, je ena izmed strategij, ki jih sama velikokrat uporabljam, ko učenci berejo besedila; hvaležna pa sem avtoricama Kompare in Rupnik Vec, ki sta v knjigi *Kako spodbujati razvoj mišljenja* (2016: 93) razkrili, da pri uporabi te strategije ni nujno le učitelj tisti, ki postavi vprašanja, na katera učenci v skladu z barvami klobukov odgovarjajo z različnih perspektiv, temveč lahko učenci namesto odgovorov glede na barve klobukov individualno ali v skupinah oblikujejo vprašanja in nato iščejo odgovore nanje;
- *metoda štirih kotov*: namesto trditve, za katere učenci izražajo (in nato argumentirajo) strinjanje ali nestrinjanje na način, da se postavijo k izbrani trditvi, metodo odslej uporabljam na način, da učenci tvorijo vprašanja v zvezi z določeno temo – izmed vseh vprašanj nato skupaj izberemo štiri, ki jih, zapisane na lističih, postavimo na štiri mesta v knjižnici; učenci se postavijo k vprašanju, ki jih najbolj zanima/prevzame/navduši ...; za iskanje odgovora/-ov izberemo vprašanje, pri katerem je največ učencev – če je cilj učne ure usvajanje nove snovi, učenci nato iščejo odgovore s pomočjo informacijskih virov, če je cilj izražanje mnenja in kritično mišljenje skozi diskusijo, pa v nadaljevanju učne ure razpravljamo/razmišljamo o možnih odgovorih;

- *pet zakajev*: strategija, katere namen je z dodatnimi vprašanji razširiti odgovor ali pridobiti podrobnejše informacije; kot zanimivost navajam vprašanja in odgovore, ki so jih spontano tvorili predšolski otroci pri krožku FzO, potem ko je prvi na osnovi treh sličic (ladja, svinčnik, zaklad) sestavil smiselno poved, preostali pa so dobili navodilo, da mu postavijo vprašanje:

Anže: »Gusarska ladja se je peljala do svinčnika, da so si zapisali, kje bodo našli zaklad.«

Anastazija: »Na katerem kraju je bil zaklad?«

Anže: »Na izgubljenem otoku.«

Gašper: »Zakaj je bil zaklad na izgubljenem otoku, kjer ga noben ni našel?«

Anže: »Ker so ga gusarji dali tja, ko še ni bil izgubljen.«

Tinkara: »Zakaj so gusarji rabili zaklad?«

Anže: »Da so si nekaj kupili.«

Gašper: »Kaj so si kupili?«

Anže: »Meče.«

Vid: »Zakaj so rabili meče?«

Anže: »Da so se lahko sabljali.«

Mlajši otroci/učenci imajo vprašanja, ki se začenjajo z »zakaj«, nasploh zelo radi. Kot pišeta Kompare in Rupnik Vec (2016), je dovolj, če učitelj v nižjih razredih navaja učence na uporabo šestih osnovnih vprašanj: Kaj?, Kdo?, Kje?, Zakaj?, Kdaj?, Kakšen?. Kasneje pa je naloga učitelja, da vpelje še nova vprašanja, ki razširjajo polje spraševanja in posledično znanja, razumevanja. Sama menim, da učitelj MORA naučiti učence razlikovati med različnimi vrstami in ravnmi vprašanj ter jih načrtno in sistematično spodbujati k uporabi kakovostnih vprašanj. Medtem ko vprašanja zaprtega tipa dopuščajo le en pravi odgovor, omogočajo vprašanja odprtega tipa (spodbujajoča/močna/divergentna vprašanja) več odgovorov in povsem nove odgovore. Odprta vprašanja ne iščejo le pravih odgovorov, temveč predpostavljajo razlago, utemeljitev, spodbujajo razmišljanje, zanimanje, zavzemanje stališč, oblikovanje argumentov. Všeč mi je trditev Godinhove (2008), da odprta vprašanja učencem omogočajo, da presežejo samo pridobivanje nekih dejstev in pojavov, temveč ta dejstva razumejo do te mere, da jih znajo tudi uporabiti. Odprta vprašanja predstavljajo tako za učenca kot učitelja polje raziskovanja. Odgovori so lahko tudi takšni, ki jih ne pozna niti učitelj sam, a je njegova vrlina v tem, da učencem dopušča takšno možnost in/ali jo celo spodbuja.

KAKO SI LAHKO POMAGAMO PRI POSTAVLJANJU VPRAŠANJ

Učitelju je pri postavljanju raznolikih vprašanj (glede na namen in kakovost) v pomoč večini že poznana Bloomova taksonomija, pri kateri razlikujemo vprašanja, usmerjena na:

- *znanje*: vprašanja spodbujajo obnovo (Kaj? Kje? Kdaj? Kakšen? Pokaži. Poimenuj Naštej ...);
- *razumevanje*: vprašanja zahtevajo razlago, luščenje bistva, napovedovanje itn. (Zakaj? Kako? Pojasni. Razloži. Utemelji. Navedi primer ...);
- *uporabo*: vprašanja spodbujajo, da učenec usvojeno snov uporabi v neznanih situacijah (Kako? Ilustriraj ...);
- *analizo*: vprašanja spodbujajo členitev na posamezne dele ter raziskovanje medsebojnih odnosov med njimi (Primerjaj. Ugotovi podobnosti in razlike. Razčleni ...);
- *sintezo*: vprašanja spodbujajo k uporabi različnih znanj in kombiniranju novih načinov (Poveži. Napovej. Sestavi načrt. Izvedi ...);
- *vrednotenje*: vprašanja spodbujajo k presojanju stvari, situacij, dogodkov (Oceni. Ovrednoti. Presodi ...) (Kompare in Rupnik Vec, 2016: 86).

Ko se učenci učijo postavljati kakovostna vprašanja, jim lahko veliko pomaga učitelj s svojim zgledom, pišejo Holcar Brunauer idr. (2016: 9). Pri tem dodajajo, da učitelj z vprašanji, ki jih zastavlja učencem, in z odgovori na njihova vprašanja učencem pomaga do izkušnje, da je tak način učenja zelo učinkovit.

Zanimiva je tudi oznaka učitelja kot profesionalnega spraševalca, kot ga imenujeta Rupnik Vec in Kompare (2006). Sposobnost postavljanja razmišljujočih vprašanj je namreč večina, ki se je moramo naučiti tudi učitelji, da »v dialogu z učenci spontano ne oblikujemo le vprašanj na nižjem nivoju, ki terjajo predvsem priključ in reprodukcijo, ne pa tistih, ki sprožajo analizo kompleksnih informacij« (Rupnik Vec in Kompare, 2006: 113).

OZAVEŠČANJE KOLEGOV O POMEMBNOSTI POSTAVLJANJA KAKOVOSTNIH VPRAŠANJ

Sama sem si v sklopu svojega operativnega načrta v okviru projekta Linpilcare postavila tudi cilj ozaveščati učitelje o pomembnosti postavljanja kakovostnih vprašanj učencem in omogočanja situacij, v katerih učenci sprašujejo.

Avgusta 2016 sem skupaj z vodjo šolskega projektne tima, učiteljico Manjo Kokalj, in z našo projektno skrbnico,

mag. Barbaro Lesničar, izvedla delavnice za sodelavce. Moja delavnica se je nanašala na strategije postavljanja vprašanj pri delu z učenci, kjer sem sodelavcem skozi teoretična spoznanja in praktične vaje, v katerih so se preizkusili v vlogi spraševalcev, predstavila pomen postavljanja vprašanj za spodbujanje različnih načinov razmišljanja, vrste vprašanj ter jim predala sporočilo o pomenu učiteljevega postavljanja različnih tipov vprašanj in omogočanja trenutkov, ko vprašanja postavljajo učenci. Aprila 2017 sva z učiteljico Danielo Bugarin izvedli hospitacijsko uro za sodelavce, v kateri sva praktično prikazali uporabo vprašanj pri pouku slovenščine v 3. razredu.

Kljub navdušenju sodelavcev nad temo in izvedbo danes težko ocenim, koliko sem bila s predstavitvijo dolgoročno uspešna. Prav tako tudi težko odgovorim na vprašanje, ali sem dolgoročno uspešna. Kot slabost vsekakor opažam dejstvo, da nisem učiteljica v razredu in zato nimam stalne skupine učencev, s katerimi bi lahko načrtno, sistematično in skozi daljše časovno obdobje razvijala spraševanje/samospraševanje, ugotavljala njihov napredek in jih spodbujala k refleksiji lastnega razvoja in napredka na tem področju (s to ugotovitvijo nekako tudi odgovorim na svoje zastavljeno raziskovalno vprašanje). To mi na neki način uspeva pri krožkih filozofije za otroke, kjer čudenje s pomočjo postavitve vprašanja ni več problem. Predšolski otroci, vključeni v krožek, danes brez težav postavijo vprašanje prijatelju, medtem ko na začetnih srečanjih vprašanja niso

znali tvoriti po navodilu – kljub dejstvu, da so radovedni in neprestano sprašujejo. Mogoče pa gre del zahvale za to tudi staršem in vzgojiteljicam, za katere sem oktobra pripravila predavanje z naslovom Filozofija za otroke – zakaj je pomembno spodbujati in razvijati otrokova vprašanja.

Z izvedbo vseh v pričujočem prispevku omenjenih dejavnosti sem v šolskem letu 2016/2017 staršem predšolskih otrok, vzgojiteljicam, sodelavcem učiteljem, otrokom in učencem na neki način predstavila dejstvo, da je postavljanje vprašanj v svetu, ki je prenasičen z informacijami, bistveno za kritično presojo o tem, kar vidimo, slišimo, preberemo, in da so vprašanja ključnega pomena pri odločanju, učenju, reševanju problemov, snovanju rešitev in uveljavljanju sprememb. Na tem mestu naj le še ponovno izpostavim pomembno vlogo nas, učiteljev, da s kakovostnimi vprašanji spodbujamo razvoj kritičnega mišljenja učencev ter jih s postavljanjem odprtih/razmišljujočih vprašanj popeljemo na pot raziskovanja, odkrivanja in učenja, po kateri bodo nato hodili sami. Če učitelji nivoja pouka ne bomo dvigovali s problemskim in projektnim učenjem, ki zahteva višje nivoje mišljenja in med katerim je tudi (samo)spraševanje, se nam bo namreč, kot piše R. Rajović v svoji knjigi *Kako z igro spodbujati razvoj mišljenja* (2015: 15), »še naprej porajalo vprašanje: Kaj bo z našimi otroki, ki se še zmeraj izobražujejo na način, ki je zastarel in daje slabe rezultate?«.

VIRI IN LITERATURA

Godinho, S. (2008). *Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj*. Ljubljana: Rokus Klett.

Holcar Brunauer, A., idr. (2016). *Vprašanja v podporo učenju*. V: *Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). *Kako spodbujati razvoj mišljenja: Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Lesničar, B. (2013). *S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev*. *Vzgoja in izobraževanje*, 2-3, str. 47–49.

Lipman, M. (2004). *Liza in etična raziskovanja: filozofija za otroke*. Ljubljana: Založba Krtina.

Rajović, R. (2015). *Kako z igro spodbujati miselni razvoj otroka*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Umek, M. in Rztresen, M. (2013). *Izzivi za nadarjene pri družboslovju*. V: *Spodbudno učno okolje za nadarjene otroke v predšolskem in zgodnješolskem obdobju: zbornik povzetkov*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Nataša Litrop, mag. Sonja Gjerkeš Ščančar, mag. Metka Husar Černjavič, OŠ Franceta Prešerna Črenšovci

RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA V UČEČI SE SKUPNOSTI

POVZETEK

V prispevku je predstavljeno, kako smo na OŠ Franceta Prešerna Črenšovci v okviru projekta Linpilcare po korakih akcijskega raziskovanja razvijali kritično mišljenje učencev ob ustvarjanju kulture učeče se skupnosti. Šolski projektni tim je ob podpori teoretičnih spoznanj iz strokovne literature načrtoval dejavnosti za doseg skupnega cilja – razvoja kritičnega mišljenja pri učencih v različnih vzgojno-izobraževalnih obdobjih, z uporabo različnih pristopov, orodij oz. strategij dela: zastavljanje vprašanj po Bloomovi piramidi znanj, utemeljevanje s podatki iz besedil, uporaba tehnik razmišljanj po De Bonu, debata, moderacijske veščine, proaktivne čajnice ...

Podrobneje je opisan primer dobre prakse izvajanja proaktivne čajnice, ki učence spodbuja h kritičnemu razmišljanju in učenju moderacijskih veščin (za vodenje skupinskih procesov).

Sodelujoči ugotavljajo, da je akcijsko raziskovanje lastne prakse in ustvarjanje učeče se skupnosti ob vključevanju ugotovitev znanstvenih raziskav učitelju v pomoč pri načrtovanju in sprejemanju odločitev o izbiri pristopov za kakovostno vzgojno-izobraževalno delo.

Ključne besede: učeča se skupnost, Linpilcare, veščine, kritično mišljenje

ABSTRACT

The article describes the process of developing the students' critical thinking and creating a learning community in the France Prešeren primary school in Črenšovci, carried out within the Linpilcare project using Action Research steps. The school project team, supported by theoretical findings from literary sources, planned the activities with the aim to achieve a common goal – developing students' critical thinking in various educational periods using different approaches, tools and strategies: asking questions as defined by Bloom's Taxonomy, supporting with the information from the texts, using De Bon's thinking methods, debates, moderating skills, proactive tea houses, etc.

A good practice example of a proactive tea house that encourages students towards critical thinking and learning moderating skills (to guide group processes) is described in greater detail.

The participants find that Action Research applied to their own practice and creating a learning community by including scientific research findings can help teachers in their planning and deciding on approaches for quality educational work.

Keywords: learning community, Linpilcare, skills, critical thinking

UČITELJI KOT RAZISKOVALCI LASTNE PRAKSE

Med mnogimi vlogami sodobnega učitelja je tudi vloga raziskovalca lastne prakse. Učitelj, ki stremi h kakovostnemu vzgojno-izobraževalnemu delu, mora nenehno preučevati, raziskovati ter reflektirati in evalvirati svoje delo. Zato mora poznati in uporabljati ustrezne metode raziskovanja

(npr. akcijsko raziskovanje) in prenašati spoznanja v vsakodnevno prakso.

Ob tem je pomembno tudi timsko delo, sodelovanje in povezovanje učitelja z drugimi, s katerimi skupaj oblikujejo učečo se skupnost. Dokazano je, da se sodelovanje obrestuje, saj učeča se skupnost goji kolektivno odgovornost, dialog,

refleksijo in vodi v opolnomočenje učencev. Učitelji delujejo na temelju izkušenj, premalo pa v svojo prakso vključujejo izsledke znanstvenoteoretičnih raziskav (povzeto po Konceptualni referenčni okvir Linpilcare).

Po metodi akcijskega raziskovanja si je šolski projektni tim Linpilcare, izhajajoč iz razvojnega načrta, letnega delovnega načrta OŠ Franceta Prešerna Črenšovci in analize stanja, kot prednostno nalogo izbral: razvijanje kritičnega razmišljanja in utemeljevanja. To prednostno nalogo smo izbrali zaradi ugotovitve, da naši učenci premalo uporabljajo višje taksonomske stopnje učenja, kar smo z načrtnim vnašanjem sprememb v pouk in spremljanjem učinkov želeli izboljšati. To smo ugotovili na podlagi rezultatov NPZ, kjer so naloge višjih taksonomskih ravni reševali slabše, enako kažejo tudi rezultati bralnih testov, prav tako rezultati preverjanj in ocenjevanj znanja. Ravnateljica je tudi pri hospitacijah ugotavljala, da pouk ni dovolj pogosto organiziran in voden tako, da bi vključeval reševanje nalog, ki razvijajo kritično mišljenje, vrednotenje, utemeljevanje, argumentiranje, primerjanje, analiziranje ... Takšnega načina dela je v šoli in doma premalo oziroma ni tako pogosto, da bi ga učenci usvojili in ponotranjili ter samostojno uporabljali pri učenju. Z načrtovanim sistematičnim vpeljevanjem sprememb v vzgojno-izobraževalno delo smo to želeli izboljšati.

V projekt smo bili vključeni strokovni delavci in učenci vseh treh triletij. Načrtno smo se lotili dela v 3. in 4. razredu, v 5. in 6. razredu pri predmetu gospodinjstvo ter v 7. in 8. razredu pri predmetu državljanska kultura in etika.

Na temelju zastavljene prednostne naloge oziroma raziskovalnega vprašanja smo načrtovali dejavnosti za doseg ciljev. Na podlagi izsledkov raziskav in študija strokovne

literature smo načrtovali dejavnosti za razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih. Pri tem smo imeli strokovno podporo vodstva šole in skrbnice oziroma nosilcev projekta (ZRŠŠ) ter mreže v projekt vključenih šol. Tako smo v dejavnosti vključevali:

- tehnike argumentiranja, debate;
- prepoznavanje in oblikovanje argumentov, vrednotenje informacij;
- zastavljanje in reševanje nalog višjih taksonomskih stopenj po Bloomu, primerno razvojni stopnji učencev;
- utemeljevanje z dokazi (podatki iz besedila);
- uporabo tehnik razmišljanja po De Bonu (CORT);
- moderacijske veščine (proaktivne čajnice).

V pomoč smo izdelali naslednje pripomočke:

- Bloomova piramida znanj (Slika 1). Da bi jo mlajši učenci lažje uporabljali, smo jo razdeli na tri stopnje: 1. znanje, 2. razumevanje, 3. uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje;
- pahljača s koraki za argumentiranje (Slika 2);
- preglednica za moderatorje.

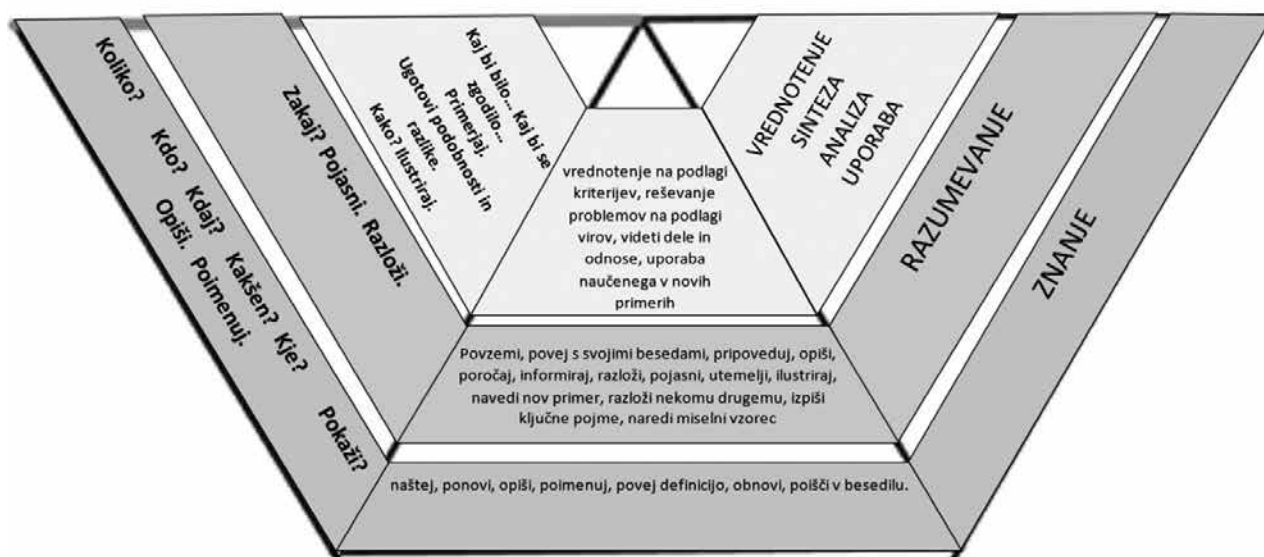
Člani šolskega projektnega tima smo delovali po pospeševalnem modelu načrtovanja GROW (angl. akronim za »rast« oz. »razvoj«):

CILJI (angl. *Goal*): Kaj želimo doseči?

REALNOST (angl. *Reality*): Kako je to zdaj?

MOŽNOSTI (angl. *Options*): Kaj vse imamo na razpolago?

VOLJA (angl. *Will*): Kako bomo to naredili?



Slika 1: Piramida znanj po Bloomu



Slika 2: Pripomoček za razvijanje argumentiranja

Raziskovanje nam je prineslo celo vrsto spoznanj.

Ugotovili smo, da smo s sistematičnim razvijanjem kritičnega mišljenja pri učencih dosegli celo vrsto ugodnih učinkov. Učence smo spodbudili k poglobljenemu samostojnemu razmišljanju, samorefleksiji, pri dejavnostih so bili zelo aktivni in motivirani, še posebej so izstopali nadarjeni učenci, ki so spodbujali in vodili preostale učence.

Prednost razpravljanja pri pouku je, da učenci svobodno izrazijo svoje mnenje, pokažejo svoja močna področja, sodelujejo z drugimi, se bolje poslušajo, so bolj samostojni, na probleme gledajo z različnih zornih kotov ... Učenci, opolnomočeni z novimi veščinami in znanji, so zmožni prevzeti vedno zahtevnejše naloge!

Nekateri učenci imajo težave pri iskanju argumentov, dokazov, zato jim je treba še posebej nuditi podporo: delo je treba diferencirati in individualizirati ter preizkusiti različne metode dela, ki bi bile čim bolj po meri vseh učencev. Ker učenci večino kritičnega prijateljevanja poznajo od prej, zdaj lažje kritično vrednotijo.

Pomembno je tudi, da se s tako zasnovanimi aktivnostmi med vključenimi učenci in učitelji pogloblja odnosna kompetenca; več pa je tudi je raziskovanja, evalvacije in refleksije učiteljevega lastnega dela, kar so temelji učeče se skupnosti.

Takšno načrtovanje in priprava na vpeljevanje sprememb v pouk od učitelja zahtevata poglobljeno delo in veliko časa; če sta načrtovanje in priprava kakovostna, je izvedba dejavnosti manj zahtevna, učitelju pa ostane več časa za opazovanje, formativno spremljanje učencev.

UČITELJSKI ZBOR – UČEČA SE SKUPNOST, TIM – SPODBUJEVALEC MEDSEBOJNEGA UČENJA

Skupno načrtovanje sistematičnega razvijanja kritičnega mišljenja je predstavljalo eno od izhodišč za grajenje naše učeče se skupnosti v okviru projekta Linpilcare.

Na sestankih učiteljskega zbora smo predstavili svoje delo in učno gradivo, ki smo ga uporabljali v projektu. V razpravah in delavnicah, ki smo jih organizirali po ogledu učnih ur in predstavitev dela, smo skupaj iskali učne situacije, v katerih so imeli učenci možnost razvijati kritično mišljenje. Ob tem smo razmišljali, kje, v katerih situacijah in pri katerih učnih predmetih bi to lahko še uporabili. Ugotovili smo, da je kritično mišljenje najvišja taksonomska stopnja na lestvici učenja in zato potrebuje postopnost in delo po korakih, da učenci dojamajo bistvo. Na sejah učiteljskega zbora smo za strokovne delavce izvajali tudi različne vaje komunikacijskih veščin, ki jim pomagajo razumeti učne situacije, omogočajo boljšo pripravo na učenje in krepijo dober stik z učenci.

V projektu smo se dela lotili postopno glede na starost in sposobnosti učencev in v času trajanja projekta ugotavljali napredek, ki je bil viden v procesu učenja od začetka izvajanja projekta in tekočega dela v procesu učenja večine kritičnega razmišljanja. Vsako leto je bila dejavnost projekta prikazana v učnih situacijah, ki so jih učenci predstavili na mednarodnih simpozijih, ki jih izvajamo na naši šoli. Tako so imeli učenci in učitelji možnost skupnega učenja, primerjanja lastne prakse in učenja novih pristopov ter ugotavljanja napredka pri učencih in učiteljih. Več učiteljev je začelo pripomočke, ki so jih učenci uporabljali v projektu, uvajati v svoj pouk ter preizkušati uspešnost in procesnost učenja in kritične presoje ob formativnem spremljanju. Učenje skupnosti tako ni potekalo le v timu, temveč tudi v celotnem učiteljskem zboru. Povezovali smo se s projektnim timom ATS 2020, predstavili akcijski načrt in izvedene dejavnosti ter na seji učiteljskega zbora izvedli delavnico moderacijskih veščin; izvedli smo tudi hospitacije in strokovne razprave s timom DŠŠ Lendava. Ugotavljamo, da ima povezovanje različnih projektov (Linpilcare, formativno spremljanje, ATS 2020 ...), ki potekajo na šoli, opazen sinergični učinek. Svoje delo v projektu smo predstavili na nacionalni konferenci, mednarodnem strokovnem posvetu v Črenšovcih ...

Tim, ki je bil jedrna učeča se skupnost, je dobro (so)deloval. Člani smo pri delu sledili izgrajevanju ključnih kompetenc ter skupnim vrednotam. Prek medsebojnih hospitacij smo deprivatizirali lastno prakso, obenem pa smo nenehno razmišljali o morebitnih tveganjih. V timu smo refleksijo spodbujali s kritičnim prijateljevanjem, svoje ugotovitve pa smo prenašali iz ožjega okolja šolskega projektnege tima na celotni kolektiv šole.

Izzive vidimo v morebitnih izboljšavah, in sicer bi bilo treba v prihodnje dati večji poudarek močnim vprašanjem, še bolj natančno opredeliti lastna pravila in vključiti več učenja iz virov (predvsem tujejezičnih).

PRIMER PROAKTIVNE ČAJNICE ZA UČENCE

V nadaljevanju predstavljamo enega od primerov dobre prakse in sicer uporabo proaktivne čajnice (učenje kritičnega razmišljanja in moderacijskih veščin za učence), ki jo je izvajala učiteljica Nataša Litrop. Primer je še posebej zanimiv, ker smo proaktivno čajnico kot metodo moderiranih skupinskih procesov spoznali najprej člani tima in jo uporabljali za izvajanje naših skupinskih procesov. Nato pa smo ugotovili, da jo lahko uporabimo tudi pri učencih in to prav v podporo razvijanju kritičnega mišljenja.

Metoda proaktivne čajnice je nadgradnja našega dosedanjega učenja kritičnega razmišljanja prek metode debatiranja. Proaktivna čajnica omogoča sodelovalno aktivnost prav vseh učencev, v različnih skupinah, o različnih vprašanjih, na učencem zelo prijazen način. Učenci hkrati pridobivajo moderacijske veščine – veščine organiziranega sodelovanja oz. vodenja skupinskih procesov.

Kaj je proaktivna čajnica?

Metoda proaktivne čajnice učence/udeležence prek premišljeno zastavljenih t. i. močnih vprašanj spodbuja k jasnemu, kritičnemu razmišljanju:

- iskanju načinov za razumevanje sveta;
- analiziranju skozi postavljanje ustreznih vprašanj;
- presojanju;
- predlaganju – iskanju zamisli in rešitev;
- postavljanju hipotez in zastavljanju novih vprašanj;
- sklepanju;
- povezovanju – vzpostavljanju povezav med različnimi znanji, zamislimi, ki jih znajo uporabiti v novih situacijah;
- reševanju problemov, iskanju odgovorov na vprašanja;
- podpiranju – iskanju dokazov za lastne trditve;
- preizkušanju – iskanju pomanjkljivosti v svojem sklepanju;
- ohranjanju objektivnosti – delovati razumno in iskati najboljše možne rešitve, biti nepristranski;
- odprtosti – sprejemati različne interpretacije in mnenja;
- discipliniranosti – biti jasni in natančni pri predstavljanju lastnih zamisli.

Zakaj delo v skupini?

Ugotovili smo, da je skupina dobra struktura za razvijanje razmišljanja učencev ter vrste pomembnih veščin (sodelovanje – zbrano poslušati druge, upoštevati mnenje drugih, podpirati druge; razprava znotraj skupin – posredovanje, izmenjevanje in razvijanje zamisli; povratne informacije (drugih), učenje različni veščin).

Potek proaktivne čajnice

Učenci moderatorji (8. in 9. razred) so v štirih skupinah usmerjali učence razpravljavce (8. in 9. razred). Te skupine oz. omizja so bila: *prihodnost*, *vrednote*, *kakšen človek sem in kakšen želim postati* ter *okolje*. Ob srkanju čaja so razpravljavci pri omizjih odpirali številna zanimiva vprašanja ter iskali konkretne odgovore oziroma konkretne rešitve; podajali so (za)misli, opažanja in ugotovitve ... Razpravo je vodil/-a učenec moderator/učenka moderatorka. Sproti je vse povedano zapisoval/-a na liste s tabelami. Čas za kroženje med omizji z različnimi temami je bil 60 minut. Ko so razpravljavci svoje vprašanje, pripombo ali odgovor posredovali pri omizju in je bila aktivnost posameznika uresničena, so se ti lahko preselili k naslednjemu omizju. Vsak učenec razpravljavec se je tekom čajnice lahko poljubno selil od skupine do skupine, od omizja do omizja ter se tako po lastni presoji vključil v razprave v vseh štirih skupinah.

Na koncu je vsak moderator povzel dogajanje pri posameznem omizju in občinstvu predstavil številne odlične predloge reševanja izzivov, ki so jih podali učenci razpravljavci.



Slika 3: Moderatorka z razpravljavci

Moderator

Naloga moderatorjev je bila, da strukturirajo kompleksno razmišljanje oziroma delo znotraj skupine: spodbujali so sogovorce in usmerjali pogovor: zbirali informacije, sogovorce spodbujali k razvrščanju zamisli, širjenju zamisli v bolj kompleksne (poglobljeno razmišljanje o problemu), urejanju zamisli oziroma iskanju rešitev. Učenci moderatorji so s pomočjo svojih tabel spremljali razpravo tako, da so zapisovali:

- pojmovne mreže (skupine problemov, vprašanj ...); ključna beseda za skupino problemov;
- primere izpostavljenih problemov, vprašanja, zgodbe, razmišljanja o tem, kaj se je komu zgodilo na to temo, kakšno izkušnjo ima, kakšno vprašanje/problem ima;
- konkretne rešitve odgovore na vprašanja s strani udeležencev v skupini, ideje za naprej, kaj bi moral/naj bi kdo naredil, kdo bi moral kaj narediti;
- opombe, predloge, citate, zamisli ...



Slika 4: Moderatorjev zapis



Slika 5: Povzemanje

Evalvacija učencev

1. Všečnost metode: zelo mi je bilo všeč, saj so učenci imeli možnost sami izpostaviti probleme, ki jih motijo, sami so tudi predlagali rešitve problemov, ne da bi jih pri tem usmerjale odrasle osebe; možnost izraziti lastno (drugačno) mnenje; skupinsko sodelovanje.
2. Prednost metode: manjše skupine in vsak lahko pove svoje mnenje; medvrstniška komunikacija omogoča lažje sporazumevanje kot v prisotnosti odrasle osebe; vsi udeleženci lahko enakovredno izražajo svoja mnenja; povezovanje in usmerjanje pogovora v skupini; zelo poučna metoda.
3. Pomanjkljivost metode: nevarnost »slabega« moderatorja; nevarnost nezgovornih in tihih razpravljavcev, če jih moderator ne zna usmeriti.
4. Vloga moderatorja: odlična izkušnja; dober moderator usmerja dober pogovor z zanimivimi rešitvami problemov; pomembno, da zna k razpravi spodbuditi in aktivirati vse udeležence v skupini in da poskrbi za čim bolj sproščeno vzdušje v skupini, saj so udeleženci potem bolj odprti.
5. Drugo: pomembno je razmišljati z lastno glavo; zelo zanimive in poučne delavnice; večkrat bi jih morali uporabiti; pogovor vodi k rešitvam.

Evalvacija učiteljice

Proaktivna čajnica je odlična metoda za delo z učenci, s poudarkom na razvijanju kritičnega mišljenja in učenju moderacijskih veščin. Učence spodbuja h kakovostnemu razmišljanju, učenju moderacijskih veščin, razvijanju njihovih lastnih zmožnosti ter k razvijanju ustvarjalnega dela uma. Učitelju pomaga, da izve, koliko učenci o določeni temi že vedo; tako lahko delo nadgrajuje, ga diferencira oz. individualizira.

Zahteva dobro (učiteljevo) (pred)pripravo, vendar je med samo izvedbo čajnice učitelj predvsem v vlogi opazovalca. Zelo pomembna je dobra priprava moderatorjev, ki usmerjajo pogovor in sogovorce spodbujajo k razpravi. Obstaja nevarnost, da moderatorji postanejo vodje in »vsiljujejo« svoje razmišljanje, kar razpravljavce zavira pri vključevanju v razpravo. Pomembni so tudi moderatorjevi (hitri, sprotni) zapiski razprave, zato je pomembno, da se osredotočimo na le nekaj ključnih področij, v katera moderator nato umesti ključne informacije iz razprave. Moderatorji morajo poznati/obvladati metodo povzemanja, ki je ključna v zaključnem delu, saj

gre za povratno informacijo (drugim) o kakovosti dela v skupini in nasploh proaktivne čajnice. Učenci razpravljavci morajo biti prav tako dobro seznanjeni s potekom proaktivne čajnice ter z jasnimi »pravili«; k razpravi jih je treba spodbuditi tako, da se zavedajo pomembnosti lastne zamisli v celotni razpravi oz. temi. Poleg razvijanja govornih sposobnosti (v knjižnem jeziku) se udeleženci urijo tudi v (natančnem) poslušanju drug drugega.

Ob primerni moderaciji (močna vprašanja!) udeleženci navajajo izjemno kreativne, inovativne ideje, rešitve problemov, odgovore na vprašanja, ki so posledica njihovega (medpredmetnega) povezovanja različnih znanj.

Prek tovrstne metode učenci krepijo govorno nastopanje, prav tako pa tudi samozavest (samopodobo).

Zelo uporabna je tudi kot dejavnost pri delu z nadarjenimi učenci.



Slika 6: Skupine, ki se nenehno menjavajo

SPOROČILO NAŠE UČEČE SE SKUPNOSTI

Šola mora učence učiti razmišljanja, saj je zanje pomembno tako v šolskem okolju kot tudi v življenju zunaj šole. Učitelji jim pokažemo, kako lahko razmišljajo in kako lahko svoje znanje povezujejo in ga uporabijo. In ko sami odkrijejo odgovore na vprašanja ter poiščejo rešitve, ima zanje to večjo vrednost od tistega, kar jim posreduje učitelj; svoje ugotovitve laže uporabijo tudi na drugih področjih; individualno razmišljajo, zamisli posameznega učenca pa spodbujajo njegovo ustvarjalnost, krepijo občutek zaupanja v lastne zmožnosti in zadovoljstva s samim seboj ter povezanost drug z drugim.

VIRI IN LITERATURA

Konceptualni referenčni okvir projekta Linpilcare. https://skupnost.sio.si/pluginfile.php/506618/mod_resource/content/1/CFR_slov_lektorirano_kon%C4%8Dno.pdf (dostopno 10. 3. 2017).

Cowley, S. (2008). Kako mularijo pripraviti do razmišljanja. Ljubljana: Modrijan.

Kompare, A. in Rupnik Vec, T. (2016). Kako spodbujati razvoj mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Rutar Ilc, Z. in drugi (2016). Moderiranje učečih se skupnosti: program I. in II. <https://skupnost.sio.si/mod/folder/view.php?id=302320> (dostopno 10. 3. 2017).

Klavdija Ivančič, Elvira Čengija, Lucija Papež, Anja Petrovčič, Marica Domitrovič, OŠ Belokranjskega odreda Semič

Z MAJHNIMI KORAKI DO ZASTAVLJENIH CILJEV – KAKO DO BOLJŠEGA RAZUMEVANJA BESEDIL?

POVZETEK

Projekt Linpilcare nam je bil predstavljen kot raziskovanje lastne prakse, kar nas je na začetku navdajalo s precejšnjimi dvomi, saj smo kot večina učiteljev verjele, da delamo dobro in učencem ponujamo kar se da največ. Pri oblikovanju raziskovalnega vprašanja in pisanju operativnega načrta pa smo se še bolj zavedale, kako kompleksen izziv je poučevanje in da k realizaciji danih ciljev vodi več poti in dejavnikov. Pomembno je, da je pot načrtovana z jasnimi koraki in želenimi pričakovanji vseh udeležencev učnega procesa ter dogovorjenimi roki za izvedbo. Pri zastavljanju raziskovalnega vprašanja nas je vodilo načelo, da je le-to zelo pomembno, izvedljivo, povezano z učiteljevim vsakdanjim delom, jasno, postavljeno kot odprto vprašanje in omogoča učiteljevo samorefleksijo. Tako smo z raziskovalnim vprašanjem zajele celotno razvojno stopnjo učenca na vseh predmetnih področjih.

Ključne besede: Linpilcare, raziskovalno vprašanje, formativno spremljanje, bralne učne strategije, projektna naloga

ABSTRACT

The Linpilcare project was introduced to us as a way of exploring our own practice, which made us very doubtful at the beginning, because, like most teachers, we believed that we are doing our job well, offering our students the best possible learning experience. In developing the research question and writing the operating plan, we realised even more that teaching is a growing process and that there are several factors influencing the achievement of the set goals. It is important to plan the path by clearly defining the steps and including the desired expectations of all participants in the learning process as well as the agreed implementation deadlines. We developed the research question based on the premise that it is very important, can be realised, is relevant for the teacher's everyday work, is clearly formulated as an open question and allows the teacher to self-reflect. This enabled us to apply the research question to the student's entire development stage across all relevant areas.

Keywords: Linpilcare, research question, formative monitoring, reading learning strategies, project task

RAZISKOVALNO VPRAŠANJE ZA RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE

Junija 2015 nas je ravnateljica šole seznanila z mednarodnim projektom Linpilcare. Oblikovali smo šolski projektni tim, v katerem smo sodelovale učiteljice prvega, drugega in tretjega triletja. Timu se je pridružila tudi ravnateljica šole. Na uvodnem srečanju nam je Zavod RS za šolstvo dodelil skrbnika, dr. Antona Poljšaka iz OE Novo mesto.

Pri zastavljanju svojega izziva smo želele izhajati iz realnega problema. Članice razvojnega tima smo izpostavile primanjkljaj učencev na področju bralne pismenosti. Pri neposrednem delu opazamo, da naši učenci besedila večkrat ne razumejo. Ne znajo pristopati k razčlenjevanju besedila

z ustrezno bralno strategijo, ki bi omogočila boljše razumevanje. To potrjujejo tudi rezultati na NPZ, ki so pod državnim povprečjem. Pri analizi NPZ ugotavljamo, da je težava predvsem v tem, da besedila ne razumejo. Na podlagi te ugotovitve smo se članice tima odločile, da raziskovalno vprašanje namenimo temu področju. Iskale smo vprašanje, ki se nanaša na naravo dela v vseh oddelkih po celotni vertikali. Zato smo zastavile naslednje raziskovalno vprašanje: *S katerimi dejavnostmi lahko dosežemo boljše razumevanje besedila?*

Na pedagoški konferenci smo novembra 2015 koncept projekta predstavili strokovnim sodelavcem in jih seznanili z raziskovalnim vprašanjem, v okviru katerega bomo poskušali doseči zastavljene cilje. Zaradi narave dela in

razvojne stopnje učencev smo se razdelili po triletjih, znotraj tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja so se učitelji razdelili še v dve skupini: učitelji, ki poučujejo družboslovne predmete, in učitelji, ki poučujejo naravoslovne predmete. V okviru delavnice smo učitelji določili dejavnosti in cilje, s pomočjo katerih bi dosegli želeno stanje.

V nadaljevanju bomo predstavili nekaj konkretnih primerov, ki smo jih članice tima preizkusile v času trajanja projekta.

KAJ NAS JE VODILO IN KAKO SMO SE LOTILI DELA

Verbalna komunikacija v zgodnjem otroštvu je zelo pomembna. Velik vpliv na razvoj jezikovnih veščin ima predvsem družina, v kateri otrok odrasča. Ob vstopu v šolo nekateri učenci prepoznavajo črke, nekateri pa že berejo in pišejo celotne povedi ter prebrano tudi razumejo. Za uspešno opismenjevanje je treba upoštevati individualne razlike med učenci. Sprotno preverjanje razumevanja poslušane besedila in iskanje neznanih besed me je privedlo do spoznanja, kako pomembna je zmožnost poslušanja za čim uspešnejše zgodnje opismenjevanje. Predstavlja temelj, s katerim lahko pričnemo in zmanjšujemo začetne razlike, čeprav se nam zdi kar nekako samoumevna in ji ne namenimo posebne pozornosti.

Prvi razred: krepitev pozornosti in razumevanje poslušanega besedila

V prvem razredu smo si zato kot prioriteto zadali *razumevanje poslušanega besedila*. Učence smo sistematično navajali na zaznavanje neznanih besed v besedilu. Poudarek smo dali samostojnemu iskanju ter razlagi neznanih besed. Pri razvijanju spretnosti poslušanja se je izkazalo, da se srečujemo s čedalje večjim številom otrok z motnjami pozornosti in koncentracije. Z učenci smo zato izvajali različne vaje, ki tovrstne težave omilijo in so namenjene usmerjanju pozornosti ter povečanju koncentracije. Redno izvajanje vaj in sistematično usmerjanje pri poslušanju besedila je pripomoglo, da so bili učenci pri poslušanju bolj umirjeni in zbrani ter občutljivi na neznane besede, ki so se pojavljale v posameznih besedilih. Ugotovili smo tudi, da je pri tej starostni stopnji otrok za lažje usmerjanje pri poslušanju priporočljivo, da vsebino besedila podkrepimo s slikovno ponazoritvijo. Učitelj se mora na branje besedila ustrezno pripraviti, upoštevati hitrost in glasnost govora ter se zavedati pomena telesne govorice, saj upoštevanje vseh teh komponent učenca še dodatno motivira za zbrano poslušanje.

Drugi razred: napredek pri tekočem branju za vsakoga

Temeljni standard znanja v drugem razredu je, da učenec samostojno glasno prebere krajše umetnostno ali neumetnostno besedilo in ga obnovi. Prav tako razume krajše poslušano/gledano/prebrano poljudnoznanstveno besedilo in novico o aktualnem/zanimivem dogodku ter tvori krajša govornjena in pisna besedila. Po posvetu z učiteljico prvega razreda in preostalimi članicami tima sem zaznala področje, ki bi ga z ustreznimi metodami lahko izboljšala in nadgradila. Glede na dosedanje stanje in doseženi napredek posameznega učenca pri doseganju zastavljenih ciljev sem si kot prioriteten cilj zastavila *optimalni napredek tekočega branja posameznega učenca*. Višji cilj, ki naj bi ga posamezni učenec dosegel ob koncu šolskega leta, je bilo razumevanje prebranega besedila. Učenci so prišli v drugi razred z različnim predznanjem, zato smo morali svoj način dela in metode prilagajati posamezniku (diferenciacija in individualizacija). S kratkimi vajami za pozornost in koncentracijo, ki so jih že usvojili v prvem razredu, smo nadaljevali.

1. korak: priprava besedila (brali so ga v dveh časovnih obdobjih)
2. korak: branje besedila in merjenje števila besed v minuti
3. korak: samoevalvacija na začetku (s samorefleksijskimi lističi – semafor)
4. korak: kratki testi za branje in razumevanje skozi celo šolsko leto (podkrepljeni z nalogami, glede na zmožnosti učencev), sprotna samorefleksija
5. korak: branje besedila in merjenje števila besed v minuti
6. korak: refleksija z učenci

Po skupni refleksiji z učenci smo prišli do nekaterih ugotovitev. Večini učencev je bil tak način dela zanimiv. Radi so reševali kratke naloge, povezane z besedili. Nekaj jih je menilo, da so bile naloge lahke in besedila prekratka. Nekateri pa so imeli težave že pri samem branju in seveda posledično tudi pri razumevanju. Motivacija jim je bil tudi »tekma s časom«, saj so želeli prebrati čim več besed v minuti. Število prebranih besed se je zelo razlikovalo (od 14 do 60 besed/minuto). Ugotovili smo, da sama hitrost branja ni nujno vedno povezana z razumevanjem prebranega. Izkazalo se je, da so učenci, ki so počasneje brali, bolje razumeli prebrano. Tisti, ki so brali hitro, so delali napake med samim branjem in njihovo razumevanje ni bilo vedno najboljše. Ugotovitve in ukvarjanje s tem problemom mi je dalo iztočnice za nadaljnje delo. Spoznali smo, da določene metode, za katere smo menili, da so ustrezne, niso primerne

za vsakega učenca. Zato bomo v prihodnje namenili več poudarka iskanju različnih možnosti, s katerimi bi uspešno dosegli zastavljene cilje.

5. razred: pravilno odgovarjanje na vprašanja o razumevanju besedila

Eden izmed prioritarnih ciljev v 5. razredu je bil, da učenec *pravilno odgovarja na vprašanja o razumevanju besedila*. Konec septembra so bili učenci seznanjeni z navodili za potek dejavnosti (branje, obravnava besedila, odgovarjanje na vprašanja, postavljanje vprašanj). Dejavnost je potekala vsak teden pri obravnavi umetnostnega besedila pri urah slovenščine. Pripravili smo priporočljivo besedilo, ki so ga učenci pred obravnavo brali doma. Besedilo smo nato brali ter obravnavali še v šoli. Po branju so sledile različne dejavnosti za boljše razumevanje besedila (iskanje neznanih besed, izražanje svojega mnenja o prebranem, ustno in pisno obnavljanje besedila, poustvarjanje). Po obravnavi so učenci pisno odgovarjali na vprašanja o besedilu. Njihove odgovore sva ovrednotili. V mapo učenca so si nato sami beležili svoje dosežke.

Pri izpolnjevanju preglednice je učenec uporabil simbole barv semaforja. Rdeča barva pomeni, da naloge ni opravil v skladu s pričakovanji. Z rumeno barvo je pobarval tiste dele, kjer so bile zaznane pomanjkljivosti, z zeleno pa dele, kjer je bila naloga opravljena po pričakovanjih.

Predmetna stopnja: učenci sami zastavljajo taksonomsko zasnovana vprašanja

Konec oktobra pa smo želeli dejavnost razširiti tako, da bi učenci sami postavljali vprašanja za razumevanje. Zato smo pripravili učno uro, pri kateri so učenci spoznali taksonomske stopnje po Bloomu in se naučili, kako se postavljajo vprašanja po teh stopnjah. Dejavnost ni bila vezana le na pouk slovenščine, ampak tudi druge predmete npr.: naravoslovje in tehnika in družba. Pri tem smo si pomagali s hiško taksonomskih stopanj, pri kateri so spodaj vprašanja nižjih taksonomskih ravni, zgoraj pa vprašanja višjih taksonomskih ravni. Ko so v večini usvojili postavljanje

vprašanj na različnih taksonomskih stopnjah, smo vsak teden določili učenca, ki je doma samostojno pripravil vprašanja za razumevanje prebranega besedila, na katera so učenci odgovarjali po obravnavi besedila.

S to dejavnostjo smo začeli v drugi polovici januarja. Odgovore smo vrednotili učitelji, svoje dosežke pa so si učenci beležili v svoje mape. S to dejavnostjo smo dosegli zastavljeni cilj, da na vprašanja višjih taksonomskih ravni pravilno odgovarja 50 % učencev. 75 % učencev pa postavlja vprašanja različnih taksonomskih ravni o prebranem besedilu. Poleg tega pa smo ugotovili, da so učenci pri obravnavi besedila bolj sodelovali, saj so besedilo brali že doma. Naloge za poustvarjanje so bile bolj ustvarjalne in domiselne. Učenci so po pregledu svojih map o dosežkih ugotovili, da so na začetku leta delali več slovničnih napak, pri odgovarjanju pa niso bili tako natančni kot v drugi polovici šolskega leta.

5. razred: po navodilih izpeljati zahtevno dejavnost in se samoovrednotiti

V operativni načrt smo si zadali tudi cilj, da zna učenec po danem navodilu izpeljati zahtevano dejavnost/narediti izdelek. Predstavljamo primer obdelave podatkov.

Učiteljev cilj je, da 80 % učencev samostojno izdelava zahtevani izdelek, preostalih 20 % pa s pomočjo učitelja, bodisi nosilca predmeta, izvajalca učne pomoči za učence s posebnimi potrebami ali romsko pomočnico. Učiteljeva naloga je, da pred izvedbo dejavnosti poišče možnosti medpredmetnega povezovanja in kriterije na temelju standardov znanja iz učnega načrta za vrednotenje učenčevega dela.

Delo je potekalo v obeh oddelkih petega razreda v oktobru.

Medpredmetno smo temo povezali z učnimi cilji iz predmetov naravoslovje in tehnika, slovenščina, matematika. Učencem smo pred začetkom dela podali jasne kriterije za izdelavo in rok oddaje naloge.

Datum:	1. vprašanje	2. vprašanje	3. vprašanje	4. vprašanje	5. vprašanje	Povedi	Slovnica	Pisava	Kolikokrat sem besedilo prebral in si o njem zastavil kakšno vprašanje?

Koraki / kriteriji:**1. korak: priprava za delo**

Učenci so se seznanili s pričakovanji učitelja oziroma danimi kriteriji. Izbrali so temo, ki sovpada z medpredmetnimi vsebinami. Anketni vprašalnik je bil namenjen sošolcem.

2. korak: priprava vprašanj

Učenec mora postaviti vsaj tri vprašanja, ki se nanašajo na izbrano temo. Ob vsakem vprašanju doda tudi tri možne odgovore.

3. korak: zbiranje podatkov

Učenec je anketiral vsakega sošolca in s črtnim prikazom beležil dane odgovore.

4. korak: urejanje podatkov

Iz črtnega prikaza je podatke prenesel v tabelo. Nato je uporabil podatke v tabeli in oblikoval prikaze. Vsako vprašanje je predstavil v enem od obravnavanih prikazov: stolpični, vrstični, tortni.

5. korak: predstavitev projektnega dela pred sošolci**6. korak: samorefleksija svojega dela**

Po danih kriterijih je učenec vrednotil svoje delo.

Pri izpolnjevanju tabele je uporabil simbole barv semaforja. Rdeča barva pomeni, da je imel pri danem koraku naloge težave. Samostojno ne bi opravil naloge, zato je v celoti danega koraka potreboval pomoč učitelja. Rumena barva pomeni, da ni bil prepričan o svojem delu, zato je prosil učitelja, da ga nekoliko usmeri in mu svetuje pri nadaljevanju dela. Zelena barva predstavlja popolnoma samostojno delo. Učenec je delo v celoti samostojno opravil v skladu s pričakovanji.

Po celotni izvedbi smo opravili samorefleksijo projektne naloge. Ugotovili smo, da je kar polovici učencem povzročalo največ težav zastavljanje vprašanj, ki so vezana na dano problematiko. Ravno tako so bile težave pri podajanju možnih odgovorov.

Ugotovitve učiteljev kažejo predvsem na to, da je zelo pomembno, kako učencem podajamo informacije in kako

jasna je predstava učencev, kaj učitelj od njih zahteva. Učiteljeva navodila morajo biti jasna, kriteriji določeni in učencem vnaprej znani. Treba je določiti tudi rok izvedbe. Za učence je izjemno pomembna delna povratna informacija o poteku dela, ki jo lahko učitelj zagotavlja s formativnim spremljanjem. Tako razvijajo občutek za odgovorno opravljanje zadane naloge, kar ugodno vpliva na oblikovanje pozitivne njihove samopodobe.

6. razred pri slovenščini: dolgoročno spremljanje učinkov bralnih strategij in metod s poudarkom na oblikovanju ključnih besed

Odločili smo se tudi, da učinke nekaterih od projektnih aktivnosti spremljamo tako, da dejavnosti v šolskem letu 2015/2016 vnesemo v pouk slovenščine v 6. razredu, nato pa nadaljujemo v šolskem letu 2016/2017 z istimi učenci, da bomo na dveh učnih temah (Opis države ter Grške in slovenske bajke) lahko preverili dolgoročne učinke vseh izvajanih dejavnosti.

V 6. razredu smo si tako zadali kot prioriteten cilj, da učencem s pomočjo različnih bralnih učnih strategij in metod dela pomagamo pri izboru ustreznih ključnih besed iz umetnostnih in neumetnostnih besedil.

Prvi korak je bil kontrolni preizkus, s pomočjo katerega je bilo preverjeno, v kolikšni meri je zastavljeni problem res prisoten. Po analizi kontrolnega preizkusa je res izstopal problem izbora ustreznih ključnih besed, s katerimi bi si učenci lahko pomagali pri nadaljnji obravnavi besedila.

V drugem koraku smo se z učenci pogovorili o težavah, ki so jih zaznali, in skupaj oblikovali načrt, kako bomo pristopili k odpravi teh težav sistematično:

Koraki za izboljšanje:

1. Učenec spozna, kaj so to ključne besede in kako jih poiskati/določiti.
2. Učitelj podrobno predstavi bralni učni strategiji izdelave miselnega vzorca in Paukovo strategijo.
3. Učenec ob branju različnih (umetnostnih in neumetnostnih) besedil ali po njem določa ključne besede.

Izbira teme	Postavljanje vprašanj	Podane možnosti	Anketiranje – črtni prikaz	Preglednica	Prikazi	Predstavitev

4. Ključne besede oblikuje v miselne vzorce ali naredi Paukovo strategijo.
5. Iz ključnih besed učenec obnovi besedilo.
6. Učenec najprej sam ovrednoti svoj izbor ključnih besed (semaforčki).
7. Izdelke predstavi sošolcem in učiteljici, da preverijo ustreznost izbora.
8. Učitelj in sošolci dajo povratno informacijo učencem.

S temi koraki smo izvajali del formativnega spremljanja učenčevega napredka. Vse te dejavnosti pa so bile predpriprava za učno enoto na temo opisa države v sedmem razredu, na podlagi katere smo ugotavljali, kakšen *napredek v izboru in oblikovanju ključnih besed* so prinesle izvajane aktivnosti.

7. razred pri geografiji: seminarska naloga s plakatom za preverjanje oblikovanja ključnih besed

Pri geografiji so učenci izdelali seminarske naloge na temo opisa določene države. Ko so seminarsko nalogo s povratno informacijo učitelja geografije dobili nazaj, smo izvedli učne ure izdelave plakata o tej državi.

Najprej smo se z učenci pogovorili o kriterijih za ocenjevanje in skupaj oblikovali tabelo, ki sta jo morala tako učenec kot učitelj izpolniti ob predstavitvi posameznega plakata.

Kriteriji za izdelavo plakata:

1. Vsebina (učenec navede vse sestavine, ki so potrebne za natančen opis države in ustrezne podatke)
2. Slikovno gradivo (ustreznost in povezava z besedilom)
3. Preglednost (zaporedje zapisanega po pomembnosti in jasnost)

Učence smo razdelili v štiri skupine, ki so izdelovale plakate o izbrani državi. Iz besedila seminarske naloge so izbrali ključne besede, jih oblikovali v ustrezni miselni vzorec (plakat) in temu dodali še slikovno gradivo po izboru. Nato so plakat predstavili razredu. Za najboljšega so učenci in učitelj izbrali plakat, ki je najbolj ustrezal kriterijem.

Po pregledu plakatov lahko ugotovimo, da so učenci v 90 % izbrali ustrezne ključne besede in jih primerno uredili na plakatu v obliki miselnega vzorca. To je odličen kazalnik napredka pri učencih glede na kontrolni test v šestem

razredu, kjer večina ni ustrezno izbrala ključnih besed in tudi ni znala oblikovati miselnega vzorca.

7. razred pri slovenščini: govorni nastop na temo bajk za preverjanje oblikovanja ključnih besed

Druga dejavnost, s katero smo želeli preveriti, kako po vseh izvedenih dejavnostih učenci oblikujejo ključne besede, je bil govorni nastop na temo grških in slovenskih bajk pri slovenščini.

Učencem smo dodelili dve umetnostni besedili (bajki). Na podlagi njih so morali po navodilih pripraviti govorni nastop in za podlago oblikovati PowerPoint predstavitev. Učenci so dobili konkretna navodila, kaj od njih pričakujemo. Poudarili smo, da je lahko na elektronski sliki največ 5 ključnih besed. V isti šolski uri smo z učenci izdelali tudi kriterije, po katerih smo kasneje ocenjevali govorni nastop. Po prejetih predstavitvah sem tri učence še naknadno opozorila, naj pazijo na število ključnih besed na eni elektronskem prikazu. Dva sta napako tudi odpravila. Učenci so tako v kar 87 % ustrezno izbirali ključne besede, ki so jim pomagale pri govornih nastopih.

Zaradi konkretno podanih navodil in skrbne priprave kriterijev za ocenjevanje nastopov so učenci natančno vedeli, kaj se od njih pričakuje za uspešno opravljen govorni nastop. Vestno so tudi opazovali in sošolcem podajali povratne informacije o njihovem delu. Učitelji ugotavljamo, da je ta metoda pozitivno vplivala na učence, saj so aktivno sodelovali pri odločanju o oceni nastopa sošolca. Skrbno so preverjali ustreznost ključnih besed in sledenje postavljenim kriterijem.

DELOVANJE PROJEKTNEGA TIMA

Članice tima smo se v zvezi s projektom dobivale enkrat mesečno, da smo se pogovorile o težavah in hkrati predstavljale oblike dela, ki so se nam obnesle pri pouku. Ugotovile smo, da je poučevanje zelo dinamičen proces. Vanj smo vključeni različni učitelji in vsako leto generacija drugih učencev. Primere dobre prakse sicer lahko prenesemo na poučevanje naslednjih generacij, ni pa rečeno, da bo uspeh zagotovljen. Glede na pozitivne izkušnje, ki smo jih pridobile z izvajanjem dejavnosti v okviru projekta, bomo že v letošnjem šolskem letu primere dobre prakse predstavile na pedagoški konferenci, saj želimo projekt približati celotnemu kolektivu. Določene dejavnosti smo z medsebojnimi hospitacijami že predstavile ožjemu učiteljskemu zboru.

Zelo se nam zdi pomembno lastno zavedanje učitelja o potrebi po nenehni nadgradnji svojega dela in samorefleksiji le-tega. Za vsakega učitelja je pomembno, da razmišlja

o svojem delu, išče poti in metode dela ter jih preizkuša v praksi. Učitelj se mora zavedati, da je poučevanje velika odgovornost. Vedno znova se velja izobraževati, predvsem pa pri neposrednem delu z učenci iskati nove izzive in uspešne metode poučevanja.

Sodelovanje v projektu nas je spodbudilo k razmišljanju in iskanju rešitev pri ključnih težavah sodobnega poučevanja, kakršne zaznavamo. Raziskovalno vprašanje, na podlagi katerega smo raziskovale lastno prakso, je ustrezno in vedno aktualno, cilje in aktivnosti pa bomo morali vsako leto znova prilagajati potrebam učencev. Z majhnimi koraki nadaljujemo pot proti zastavljenemu cilju.

VIRI IN LITERATURA

Grilc, N. (2014). Govorno-jezikovne motnje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

Rupnik Vec, T. (2005). Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Več avtorjev (2016). Formativno spremljanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.



Podrobnejši opis procesov, ki potekajo v učeči se skupnosti, in orodij (delavnic, protokolov in načinov dela), ki jih lahko za ta namen uporabljamo, pa je v priročniku Učitelji, raziskovalci lastne prakse, ki ga lahko preberate na spletnem naslovu <https://www.zrss.si/strokovne-resitve/digitalna-bralnica/podrobno?publikacija=208>

Barbara Spruk Golob, OŠ Frana Albrehta Kamnik

PRIMERI TIMSKEGA DELA PRI RAZREDNEM POUKU

Timsko delo je ena od oblik sodelovalnega poučevanja. Slednje prinaša številne priložnosti za profesionalni razvoj v avtentičnih situacijah in ustvarja bolj inkluzivno učno okolje. Učiteljem/-a omogoča skupno odgovornost za učencevo učenje in prispeva k porazdelitvi odgovornosti pri vključevanju učencev.

Na Osnovni šoli Frana Albrehta Kamnik smo povezan kolektiv. Sodelujemo tako po vertikali kot po horizontali. Povezujemo se znotraj aktiva in med aktivi. Uspešno sodelujemo tudi z vodstvom šole, ki ima posluš za strokovno utemeljene predloge/pobude učiteljev. Timsko delo je del našega vsakdana, zato v nadaljevanju navajam nekaj preizkušenih primerov iz naše prakse.

1. RDEČA KAPICA NA OBISKU – PRIMER IZKUŠENJSKEGA UČENJA OB PRAVLJICI

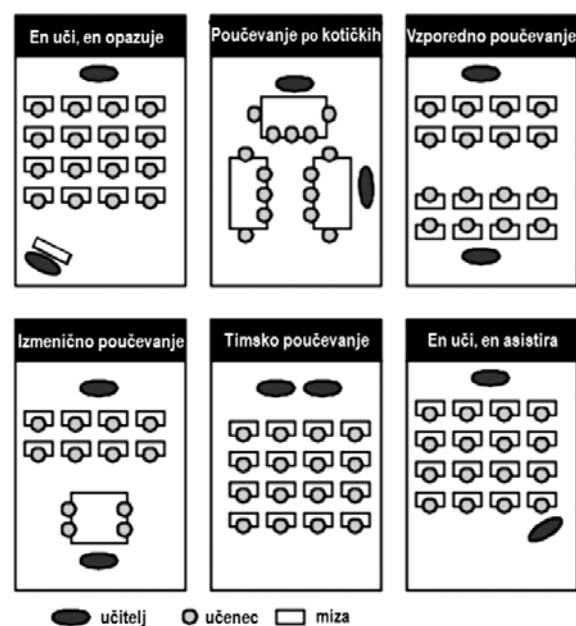
Rdeča kapica je klasična pravljica, ki jo prebiramo že majhnim otrokom. Ko sva s sodelavko Majo Škrjanc, s katero poučujem v paralelki, razmišljali o pripravi ure, sva želeli pripraviti tako, ki bo učence pritegnila in jim ostala v spominu. Spomnili sva se na slavistko Natašo Zor, ki je zelo dobra interpretka, in vzgojiteljico Darjo Habjan, s katero odlično sodelujeva, če poučujeva v 1. razredu, ter ju povabili k sodelovanju. Tako smo torej sodelovanje zasnovali po vertikali od vzgojiteljice prek razrednih učiteljic do predmetne učiteljice.

V timu smo se znašle učiteljice z različnimi znanji in kompetencami, vendar kljub temu enakovredne partnerice. Timsko poučevanje namreč pomeni nenehno vzpostavljane interakcije med vsemi udeleženi učitelji, skupno reševanje različnih izzivov ter pripravljenost na medsebojno pomoč. Pomeni vlaganje skupnega časa in truda v načrtovanje in izvedbo dejavnosti in prilagoditev. Vsak na svoj način prispeva k uspehu vseh učencev, pri čemer mora biti naše delovanje usklajeno in dopolnjujoče se. Pri sodelovalnem poučevanju je pomembno, da so, v izogib konfliktnim situacijam, vloge jasno določene.

Skupno poučevanje (Slika 1) smo učiteljice pri svojem timskem delu realizirale tako:

a) *eden poučuje, drugi opazuje* – Učiteljica slavistka je v vlogi Rdeče kapice celotni skupini otrok v prvi osebi predstavila pravljico, ki jo je prevedel Fran Albreht. Oblečena je bila kot Rdeča kapica. Imela je košaro in velikega plišastega volka. Učenci so jo poslušali z velikimi očmi in odprtimi usti. Pripovedovala je zelo doživeto in v zgodbo vključila tudi otroke. Spraševala jih ni samo o vsebini, ampak tudi o čustvih, ki so jih doživljali junaki. Medtem smo bile preostale učiteljice usmerjene predvsem v opazovanje učnih, vedenjskih in socio-emocionalnih značilnosti posameznikov oz. celotnega oddelka.

b) *Poučevanje po kotičkih* in c) *vzporedno poučevanje* – Učenci so s pomočjo sličic ponovili pravljico in jo ubesedili. Nato so rotirali med skupinami, ki sva jih vzporedno vodili razredničarki, Barbara Spruk Golob in Maja Škrjanc. V enem kotičku pa je potekalo samostojno učno delo nadarjenih učencev, nad katerim je bedela vzgojiteljica Darja Habjan, slavistka Nataša Zor pa je spremljala delo učencev priseljencev. Učiteljice smo pouk izvajale vzporedno ter ga tako prilagajale in diferencirale glede na potrebe učencev.



Slika 1: Prikaz različnih pristopov sodelovalnega poučevanja po Friend in Bursuck (2009)

Poučevanje po koticah, združeno z vzporednim poučevanjem, nas je privedlo do uresničitve č) *timskega poučevanja* – vse učiteljice smo hkrati, enakovredno in v celoti poučevale večjo skupino otrok.

2. PREŠEREN ZA DRUGOŠOLCE

Uspešno timsko sodelujem tudi s slovenistkama Jano Jus in Natašo Zor, npr. na temo France Prešeren. Na temelju skupnega načrtovanja smo z učenci 2. razreda raziskovali likovno pesem (Zdravljica), pri Jani Jus pa so drugošolci s pomočjo učencev 8. razreda spoznali, kako se likovna pesem napiše. Po predhodnem dogovoru so bile skupine oblikovane heterogeno, saj sva želeli, da sodelovalno učenje spodbudi notranjo motivacijo in nudi možnost učne uspešnosti vsem učencem. Izkazalo se je, da so osmošolci k delu pristopili odgovorno. Z veliko zavzetostjo so razlagali drugošolcem. Ti pa so jih z zanimanjem poslušali in z njimi delili svoje ideje. Vsi so bili aktivni.

Nataša Zor je pri svojih učencih 8. razreda doživeto deklamirala ep Krst pri Savici. Ko sem to omenila svojim učencem in jim zgodbo obnovila, so jo poslušali z velikim zanimanjem. Porodila se je ideja, da Nataša pride še k njim, torej k drugošolcem. Dogovorili sva se, da jih bo skušala pritegniti tudi prek svoje vizualne podobe. Zato se je oblekla kot Bogomila – svečenica boginje Žive v času pokristjanjevanja naših prednikov. Pripravljeno je imela tudi glasbo in projekcijo. Predstavila naj bi samo del Krsta pri Savici (brez Uvoda). Na začudenje obeh pa so bili učenci pripravljene poslušati še naprej, tako da je na koncu deklamirala kar celoten Krst. Obe sva bili prijetno presenečeni. Še bolj pa začudeni, ko so na koncu znali obnoviti zgodbo. Sami so dali pobudo, da Nataša v zahvalo narišejo risbice Bogomile in Črtomira.

Tako se je spontano porodila še ena oblika timskega sodelovanja med predmetno in razredno učiteljico in prispevala k nepričakovani obogatitvi oz. nadgradnji ciljev, povezanih z obravnavo Prešerna.

3. UGOTAVLJANJE IN ZAGOTAVLJANJE KAKOVOSTI – TIM ZA KAKOVOST

Celovit primer timskega dela pa predstavlja povezovanje učiteljev po vertikali in horizontali, izvzeto pa ni niti vodstvo šole. V timu smo posamezni učitelji razrednega pouka, predmetnega pouka, specialna pedagoginja, ravnatelj šole in socialna delavka. Skupaj sestavljamo skupino za kakovost. Njen namen je na šoli ugotavljati in zagotavljati kakovost. Naš sistem temelji na notranjem presojanju kakovosti oziroma na *samoevalvaciji*.

Skupaj smo želeli dobiti odgovor na vprašanje:

Katera so področja, kjer lahko mi sami izboljšamo kakovost? Sestavili smo anketo, na katero so odgovarjali vsi strokovni delavci šole. Odgovore smo razvrstile v štiri skupine/področja:

- učenje in poučevanje,
- klima in kultura,
- profesionalni razvoj,
- vodenje in organizacija.

Rezultati ankete so nam pomagali pri oblikovanju *triletnega načrta izboljšav*. Odločili smo se, da na kognitivnem področju damo prioriteto *učenju učenja*, na konativnem pa *strpnosti in spoštljivosti med učenci*.

V okviru triletnega načrta izboljšav smo nekatere ukrepe že izvedli, druge pa še izvajamo in jih tudi evalviramo.

4. UČENJE UČENJA

Na kognitivnem področju smo si v okviru triletnega načrta izboljšav za izziv zastavili učenje učenja, natančneje bralnih strategij kot kroskurikularnega cilja, s katerim naj bi zajeli vse razrede oz. celotno vertikalo.

Članice delovne skupine za bralne strategije smo zbrale in oblikovale predloge za izbor bralnih strategij za posamezni razred. Tim sestavljamo učiteljice RP, knjižničarka, specialna pedagoginja in učiteljice PP. Izbor strategij je bil naslednji:

RAZRED	BRALNA UČNA STRATEGIJA	IZVAJALEC
1. razred	časovni trak	knjižničarki
2. razred	pojmovna mreža v obliki dlani in ribja kost	knjižničarki in razredniki
3. razred	Vennov diagram	knjižničarki
4. razred	Paukova strategija, do 3. faze	knjižničarki
5. razred	Paukova strategija, vse 4 faze	knjižničarki
6. razred	*učenje izdelave PowerPointa *Tehniški dan Poklici: področja – spoznavanje sebe, samopodoba, cilji	*računalnikar in učiteljice *svetovalna delavka in učitelji
7. razred	Tehniški dan Poklici: področja – spoznavanje sebe, samopodoba, cilji, motivacija za učenje in učenje učenja	svetovalna delavka in učitelji

RAZRED	BRALNA UČNA STRATEGIJA	IZVAJALEC
8. razred	strategija postavljanja vprašanj: vprašanje-odgovor (iz leposlovnih knjig in učbenikov)	knjižničarki
9. razred	miselni vzorec s povzetkom učnih strategij – nekatere strategije bom uporabil v srednji šoli, organizacija učenja in zapiskov	knjižničarki

Izbrane strategije smo posredovali posameznemu aktivu v evalvacijo in jih povabili k izvajanju na temelju z njihove strani dopoljenih načrtov. Aktivni so se z izbori strinjali in začeli z izvajanjem. Evalvacija izbranih strategij je pokazala, da so bile strategije primerne, zato z izvajanjem le-teh nadaljujemo.

UČINKI SODELOVALNEGA POUČEVANJA

Pozitivne učinke sodelovalnega poučevanja prepoznamo tako učitelji kot tudi učenci. Prednosti, ki jih prepoznava-jo učitelji, se nanašajo na doživljanje dobrega počutja in učenje drug od drugega oz. izmenjave izkušenj. Izpostavila bi pomen jasno opredeljenih vlog in odgovornosti vseh učiteljev ter spremljanje in podporo vodstva (organizacija nadomeščanja).

Pri uspešno izvajanem sodelovalnem poučevanju pa učenci kot najpomembnejšo korist prepoznava-jo več prejete pozornosti s strani učitelja. Navajali so tudi, da je bil pouk bolj zanimiv, da so se imeli priložnost naučiti več različnih spretnosti in da so hitreje dosegali boljši učni uspeh.

Učitelji prepoznamo pozitivne učinke na področju 1) *sodelovanja* (delo v timu, sinergija idej, dopolnjevanje, učenje druga od druge, pomoč), 2) *raznolikosti pouka* (pestrost,

možnost drugih pristopov, skupinsko in aktivno delo, delo po koticah), 3) *delo z učenci* (večja kakovost dela, pozornost, usmerjena na posamezne učence in hkrati na vse učence, priložnosti za socialno učenje), 4) *osebnega in profesionalnega razvoja* (osebnostna in strokovna rast, prevzemanje vlog in odgovornosti za vsakega posameznika, dvig samozavesti, razvoj novih kompetenc, samopomoč), ne smemo pa pozabiti na 5) *pozitivno vzdušje in klimo, ki smo jo ustvarjale skupaj*. Hkrati pa tako krepimo tudi različne vidike medpredmetnega in kroskurikularnega povezovanja.

SKLEP

Timsko delo je partnerski odnos, v katerem mora biti zagotovljeno ravnovesje. V tem primeru so vsi enako motivirani, strpni in dovetni za tovrstno sodelovanje. Če temu ni tako, tudi sodelovanje ne more biti uspešno.

Odprtost učitelja do sodelovalnega poučevanja mu omogoča več priložnosti za uvid pomembnosti specifičnih pristopov pri delu z učenci, ki jih začne pogosteje vpletati v svoje poučevanje. S tem dviguje kakovost pouka in povečuje inkluzivnost, hkrati pa prispeva k bolj avtentičnemu in medpredmetno zasnovanemu učenju.

VIRI IN LITERATURA

<http://www.mizs.gov.si>.

<http://www.zasss.si/ds/Q/dokumenti/Pogled%20starsev%20na%20kakovost%20v%20soli%20-%20prispevek%20za%20zbornik%20KzP.pdf>.

Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Ljubljana: Rokus Klett.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Polak, A. (2008). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.

Matija Martinec, OŠ Brinje Grosuplje

DAN SAMOSTOJNEGA DELA

PREDSTAVITEV NAČINA DELA NA RAZREDNI STOPNJI JAVNE OSNOVNE ŠOLE

Šolsko okolje ponuja veliko izzivov za delo. V javni šoli se vedno znova soočamo z zelo raznolikimi otroki, ki so bili ali so v svojem primarnem okolju izpostavljeni različnim situacijam.

Vsakodnevno srečevanje s tovrstnimi dejstvi in zavedanje pomena razvoja šolskega okolja ob upoštevanju raziskav in napotkov s strani strokovnjakov nam, učiteljem, nalaga veliko odgovornost: oblikovanje pouka, ki bo ustrezal aktualnemu času in bo hkrati omogočal kar se da aktivno vlogo otrok, ki so v središču učnega procesa. Ob tem pa moramo upoštevati vse individualne razlike, ki nas bogatijo.

Samostojno delo zagotovo ni nekaj novega, omogoča pa drugačen, nov pogled na potek pouka v javni šoli, s katerim se spogleduje vedno več strokovnih delavcev, ki smo aktivni v vzgojno-izobraževalnih ustanovah.

S tovrstnim načinom dela sem se sam pred leti prvič srečal pri opazovanju dela otrok v vrtcih in šolah, ki delujejo po posebnih pedagoških načelih, ki temeljijo na pedagogiki Marie Montessori. Ob raziskovanju možnosti prilaganja pouka potrebam današnjega časa, predvsem pa otrok, sem se tudi sam odločil, da poskusim del znanja o omenjeni pedagogiki vključiti tudi v svoje vsakodnevno delo v javni šoli.

ČEMU DAN SAMOSTOJNEGA DELA

Samostojno delo je besedna zveza, ki se v izobraževanju pogosto uporablja. Zasedimo jo v različnih kontekstih. Sam sem tovrstno poimenovanje pri delu v razredu uporabil, da bi učence spodbudil k aktivnemu vstopu v učni proces. Besedna zveza se mi je zdela že sama po sebi močna, saj poudarja dve ključni stvari, ki sta večini otrok v starostnem obdobju okrog devetega leta posebej pomembni. To sta samostojnost in delo. Ob tem bi se navezal še na besede Sonje Pečjak, ki v ospredje končnih prizadevanj učitelja postavlja cilj vzgoje posameznikov, ki bodo zmožni samostojno usmerjati lastno učenje, in dejstvo, da bodo to potrebovali vse svoje življenje (Pečjak, 2012).

KAJ JE DAN SAMOSTOJNEGA DELA IN KAKO POTEKA

Izvor ideje o načinu dela sem že pojasnil. Poučevanje na razredni stopnji v javni osnovni šoli pa mi je ponujalo odlično priložnost, da tudi sam poskusim pouk izpeljati tako, da so v glavni vlogi otroci. Pri tem je treba poudariti, da so cilji posameznih učnih enot v skladu z učnim načrtom.

Načrtovanje dne samostojnega dela zajema naslednje faze:

1. Učiteljevo načrtovanje pouka in prilagajanje vsebin za samostojno delo otrok:
 - a) Zbiranje ustreznega gradiva, ki otrokom omogoča samostojno delo.
 - b) Priprava didaktičnih pripomočkov in gradiv.
 - c) Oblikovanje tabele z načrtom dela za spremljanje dela otrok.
 - č) Priprava prostora, učilnice in tehnologije.
2. Natančna in nazorna predstavitev dela in namenov učenja otrokom pred samostojnim delom.
3. Spremljanje dela otrok ter individualizacija in diferenciacija pouka med samostojnim delom.
4. Evalvacija učnega procesa in predstavitev posameznih ugotovitev s strani otrok.

KLJUČNI POJMI SAMOSTOJNEGA DELA

Svobodna izbira otrok

Osrednjo vlogo pri samostojnem delu predstavlja možnost, da otroci sami izbirajo sosledje dejavnosti, ki jih morajo opraviti v tekočem dnevu. Pri tem je pomembno, da jim v uvodu dneva natančno predstavimo dejavnosti. Za lažje spremljanje opravljenega dela otrok in njihovo lastno evidentiranje opravljenih nalog pripravimo preglednico, v katero vpisujejo že opravljene naloge.

Tako sami spremljajo svoje delo in ga pogosto tudi vrednotijo – tako časovno kot v posameznih primerih tudi vsebinsko. Dejavnosti, ki zahtevajo del dodatne razlage s



Načrt za delo

strani učitelja, lahko v pouk vključimo tako, da oblikujemo okviren urnik, ki je namenjen manjšemu številu otrok, ki se zberejo ob predstavitvah določenih vsebin.

Svobodna izbira otroku omogoča, da se sam odloči za obliko dela, ki mu je blizu. Otroci se tako povezujejo v manjše skupine, pare ali pa delo opravljajo individualno. Učitelj kot skrbnik učnega okolja pa je pozoren na to, da tistim, ki to potrebujejo, pomaga poiskati njim lasten način dela, ki jim bo omogočal ustrezen napredek. Možnost lastne izbire postavlja otroka v aktivno vlogo sooblikovalca učnega procesa in mu hkrati omogoča lastno načrtovanje le-tega. Otroci se med procesom pogosto srečujejo z izzivi, ki od njih terjajo miselne napore, sodelovalno učenje in prilagajanje glede na interakcijo z drugimi udeleženci v učnem procesu. Otroci so tako na poti k usvajanju t. i. »prilagodljive kompetence« (Bransford idr., 2006, v Dumont idr., 2013).

Možnost svobodne izbire tudi učitelju odpira nove priložnosti. Med delom otrok se pojavlja veliko prostora za sprotne prilagajanje dela posameznikom, kar posledično vodi k individualizaciji in diferenciaciji pouka. V nadaljevanju pa se ponuja tudi vedno več priložnosti za opazovanje dela otrok, njihovo usmerjanje ter posredovanje (sprotnih) povratnih informacij o opravljenem delu.

Sodelovalno delo in gibanje

Pri tovrstnem načinu dela je moč opaziti še en pomemben dejavnik, ki pozitivno vpliva na ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Delo omogoča, da so otroci med poukom tudi fizično aktivni, saj različne učne metode znotraj zaposlitev od njih nenehno zahtevajo gibanje po prostoru, uporabo različnih pripomočkov za delo ter pripravljanje in pospravljanje delovnega prostora. Gibanje je tako spontano

vključeno v delovni proces in je sestavni del pouka. Kot zanimiv vidik bi izpostavil še vključevanje neformalnih oblik učenja v sam učni proces. Prav zaradi sodelovalnih oblik dela se namreč pogosto zgodi, da otroci poleg aktivnosti, ki jih vodijo k doseganju posameznih operativnih ciljev v skladu z uresničevanjem učnega načrta, v usvajanje znanja vključujejo tudi spoznanja, ki nastajajo kot posledica prepletanja njihovega neformalnega znanja, pridobljenega iz preteklih izkušenj, ter samega učnega procesa oziroma formalnega znanja. Otrokom se tako ponuja dodatna možnost za usvajanje novega znanja, ki si ga izmenjujejo med seboj in sprva sploh ni bilo del učiteljeve priprave na sam pouk.

Pripravljeno okolje

Pripravljeno okolje zajema pripravo učilnice in vseh potrebnih gradiv za delo. Razporeditev miz v razredu je lahko poljubna, vendar sam pogosto tvorim različne postavitve miz.

Pomembno je, da imajo otroci možnost sami izbrati mesto za delo, ki jim glede na njihove osebne značilnosti najbolj ustreza. Posameznim učencem lahko tudi sam izberem določeno mesto. Poleg priprave učilnice so pomembni še naslednji elementi:

1. Jasna in čim krajša navodila za potek dela

Po dosedanjih izkušnjah je najbolj primerno, da v uvodu dneva v približno petnajstih minutah pojasnim naloge in predstavim delo, ki jih čaka. Potek dela zapišem tudi na tablo, ki pa se ujema s preglednico, s pomočjo katere sami spremljajo svoj napredek skozi dan. Po predstavitvi nalog se sami odločijo, s katerim delom bodo začeli. Če kdo izmed njih potrebuje pomoč pri izboru izhodiščnega dela, mu pri tem pomagam kadar načrtujemo poskuse, izhodiščno skupino določim sam.

2. Predstavitev gradiv

Z otroki se vedno dogovorim o mestih, kjer se nahajajo posamezna gradiva, ki jih potrebujejo za delo. Ta se lahko med seboj razlikujejo; lahko so: delovni listi, ki jih otroci rešijo in nato prilepijo v ustrezen zvezek. Poleg delovnih listov so to lahko še eksperimentalne kartice, ki otrokom omogočajo samostojno izvajanje določenih poskusov, lahko so vaje prepisa, ki jih otroci po končanem delu vrnejo nazaj na dogovorjeno mesto, morda je tudi delo z IKT (uporaba računalnika ali tablic kot medijev za zapis in tvorjenje tabelske slike, prepisa, samostojno raziskovanje s pomočjo predstavitev, videoposnetkov ...). Poleg omenjenih gradiv sam pogosto



Delo v učilnici

uporabljam tudi gradiva montessori, s pomočjo katerih otroci poglobljajo določena znanja oziroma jim pomagajo pri prehajanju iz konkretnega v abstraktno mišljenje. Tukaj je seveda potrebnega nekoliko več postopnega predhodnega dela, saj je otroke treba seznaniti z načinom dela in uporabo gradiv. Sam stremim k omejenosti posameznih gradiv, kar pomeni, da tistih, ki niso namenjena temu, da jih vsak posameznik shrani, ni v izobilju. To pomeni, da vsi otroci hkrati ne morejo izbrati enakega gradiva za delo. Tako se otroci učijo organizirano prehajati med posameznimi dejavnostmi ter med seboj več sodelujejo, se usklajujejo in sporazumevajo. Poleg pripravljenih gradiv učenci prav tako uporabljajo delovni zvezek in učbenik.

3. Samostojna kontrola napak

Besedna zveza (kontrola napak) se sicer pojavlja v pedagogiki M. Montessori v povezavi s samopreverjanjem opravljenega dela (Srkajoči um, 2011). Montessori pa izraz opredeli takole: »Pod izrazom »kontrola napak« razumemo vsako sredstvo, ki nam pove, ali gremo proti cilju ali se od njega oddaljujemo.« (Srkajoči um, 2011: 262) Ta način se mi zdi pomemben predvsem pri zagotavljanju samostojnosti otrok in spodbujanju njihove neodvisnosti. Opisana možnost torej dopušča, da otroci sami preverijo ustreznost svojih rešitev. Rešene



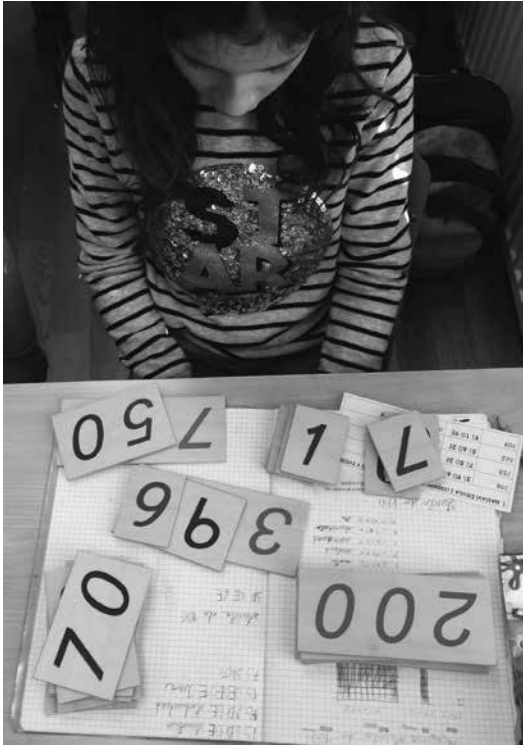
delovne liste po navadi pritrdim na tablo, otroci pa po koncu svojega dela samostojno preverijo pravilnost reševanja. Zagotovo pa je učitelj tisti, ki mora skrbno spremljati delo otrok.

4. Lasten tempo dela

Pomembno je otrokom zagotavljati lasten tempo dela in jim omogočiti, da stvari zaključijo. Diferenciacija med samim učnim procesom omogoča sprotne prilagajanje obsega določenega dela posamezniku, ki to potrebuje. To pa omogoča otroku lasten tempo dela. Pozornost pa je vsekakor treba nameniti otrokom, ki imajo težave s samoregulacijo.

Pripravljen učitelj

Del pripravljenega okolja je zagotovo tudi pripravljen učitelj. Poleg skrbno načrtovanih aktivnosti v povezavi s cilji, ki jih otroci dosegajo skozi učni proces, je treba uvesti način mišljenja, ki (na novo) opredeljuje učiteljevo vlogo v razredu. Sam sem imel kar precej dela, preden sem spoznal pomen te vloge v novi perspektivi. Vedno znova se pojavljajo situacije, ki jih ne pričakuješ, so stresne in pogosto dajejo občutek, da nad celotnim dogajanjem nimaš nadzora. Lahko rečem, da sem vedno znova sam v vlogi učenca in na veliki preizkušnji. Vendar ob koncu dela, ko je čas za lastno evalvacijo, pogosto ugotovim, da je s tovrstnim načinom dela dosti lažje usmerjati tudi tiste otroke,



Delo v učilnici

ki sicer izstopajo in potrebujejo več individualnih usmerjanj, spodbud ali pa samo pozornosti. Menim, da je ključnega pomena tudi to, da pri vsakodnevnih dejavnostih z otroki razvijam ustrezno in spoštljivo komunikacijo, ki vodi k vzpostavitvi dvostranskega zaupanja in posledično občutka varnosti s strani otrok.

Tovrstni način dela od učitelja zahteva veliko potrpežljivosti, vztrajnosti, prilagodljivosti in skrbnega načrtovanja. Kako torej lahko vpletemo čim več takih dni v svoj vsakdan? Odgovor je preprost: postopoma in po korakih. Največ težav se, kakor vedno, pojavlja na začetku. Seveda ni pričakovati, da bodo stvari že na začetku potekale brez

zapletov. Tudi časovni obseg dela je treba prilagoditi vsem dejavnostim, ki nas vsakodnevno spremljajo v razredu. Pomembno je prisluhniti otrokom, upoštevati značilnosti posameznikov in hkrati dinamiko razreda ter predvsem zaupati v dejstvo, da so »otroci rojeni učenci« (Robinson, 2015: 145).

Za konec pa bi dodal še vizionarsko misel dr. M. Montessori: »Otrok je obdarjen z do sedaj neznanimi sposobnostmi, ki bi nas lahko vodile v svetlo prihodnost. Če zares hočemo nov svet, potem mora izobraževanje poskrbeti za razvoj teh skritih sposobnosti.« (Montessori, 2011: 39)

VIRI IN LITERATURA

Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (ur.) (2013). O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse. Pridobljeno s <https://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (15. 2. 2018).

Grah, J. (2017). Vključujoča šola: priročnik za učitelje in druge strokovne delavce. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. (2016). Formativno spremljanje v podporo učenju: priročnik za učitelje in strokovne delavce. 2. dopolnjena izd., 1. dotis k 1. natisu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Margareta, H. (2017). Disziplin der Freiheit. Teil 1. Teil 2. Teil 3. Pridobljeno s <http://www.bel-montessori.at/blog> (15. 2. 2018).

Montessori, M. (2011). Srkajoči um. Ljubljana: Uršulinski zavod za vzgojo, izobraževanje, versko dejavnost in kulturo.

Pečjak, S. (2012). Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj. V: Vzgoja in izobraževanje, 43, 4–9. Pridobljeno s https://www.researchgate.net/publication/292513523_Metakognitivne_sposobnosti_pri_ucenju_struktura_in_njihov_razvoj (15. 2. 2018).

Robinson, K. in Aronca, L., (2015). Kreativne šole: Množična revolucija, ki preoblikuje izobraževanje. Nova Gorica: Eno.

Monika Dobravc, OŠ Gustava Šiliha Velenje

DIDAKTIČNE IGRE PRI POUKU NARAVOSLOVJA V 5. RAZREDU

POMEN IGRE ZA OTROKOV RAZVOJ

»Tradicionalen način poučevanja je zelo stresen. Učenci so pod stalnim pritiskom strahu. Zatajiti morajo svoje telo, zatreti svoja čustva, dovoljeno jim je le pasivno slediti razlagi učitelja.« (Falatov, 1994) Namesto takega pouka lahko po mnenju Mateje Horvat (1997a) učencem omogočimo nekaj, kar jim bolj ustreza, in to je učenje prek igre. Tudi tak način poučevanja od učenca zahteva upoštevanje šolskega reda in izpolnjevanje dolžnosti, le da je učenje prek igre veliko bolj po njihovi meri oz. v skladu z njihovimi razvojnimi značilnostmi. Miller in Almon (2009) tako ugotavljata, da so učenci veliko bolj motivirani, če jim učitelji zagotavljajo neposredne možnosti za bogatenje izkušenj. Ena izmed teh neposrednih izkušenj je prav igra.

*Igra je način, kako otrok spoznava zunanji svet,
igra je za otroka učenje,
igra je zanj resna oblika vzgoje,
igra je nujno potrebna otroškemu organizmu, ki raste.*
(Krupska)

Pajek (2002) omenja, da sta igra in igranje posebni obliki učenja, saj se z igro otrok pripravlja na življenje. Skozi njo otroci namreč razvijajo svoje telesne (gibalne) in umske sposobnosti ter komunikacijske spretnosti. Horvat (1997b) dodaja, da igra otroka nauči premagovati ovire ter mu daje zadovoljstvo in veselje.

Igra je za otroka temeljna spoznavna izkušnja in osnova za proces učenja, saj se učenje in igra ne izključujeta. Postopki igre so lahko učni postopki in strategije, saj je igra razvojna in vzgojna dejavnost, pri kateri je učenec samostojen, svoboden in ustvarjalen. Učenec pri igri išče nove možnosti, tekmuje sam s sabo, z drugimi, s časom in s cilji, ki pa so lahko tudi učni. Didaktična igra je torej igra z določenim ciljem in nalogo, v kateri veljajo pravila, vsebine pa so izbrane, organizirane in usmerjene tako, da pri učencih spodbujajo določene dejavnosti, ki jim pomagajo pri razvijanju sposobnosti in pri učenju. Učenci se ciljev, vključenih v didaktično igro, večkrat niti ne zavedajo (Pečjak, 2009).

IGRA KOT METODA DELA V OSNOVNI ŠOLI

Osnovna šola vzgaja in izobražuje ter skuša otrokom zagotoviti najboljše možnosti za intelektualni razvoj, razvoj osebnosti, nagnjenj in interesov, da bodo postali izobraženi, odgovorni in sposobni ljudje. Šola pa vseeno mora upoštevati, da je igra pri vstopu v šolo še vedno neizogibna potreba otroka (Horvat, 1997b).

Igra vpliva na otrokovo telesno rast, razvoj inteligence ter pridobivanje izkušenj in znanja. Igra dobro vpliva na otrokovo čustveno življenje in na njegov razvoj v družbi (Klemen, 2010b). Tudi Miller in Almon (2009) zagotavljata, da se zaradi uporabe iger pri pouku kažejo večji pozitivni vplivi na učenca, kot pa če bi v šoli učitelji uporabljali le standardno podajanje snovi z vajami. Ugotovili so, da je veliko učnih vsebin, ki bi jih otrok skozi igro lažje usvojil, znanje pa bi bilo trajnejše (Bognar, 1987). Horvat (1997b) pa navaja, da igra v kombinaciji z učenjem v kasnejšem življenju učenca kaže pozitivne vplive na kakovost znanja in učenčevo osebnost.

V šoli največkrat uporabljajo igre, imenovane didaktične igre, ki jih sestavijo učitelji, ki jih podredijo določenim ciljem (Horvat, 1997b).

DIDAKTIČNA IGRA

Pomen didaktičnih iger

Po mnenju več avtorjev (Bratoš in Turk, 2001; Senica, 2009; Juvan, 2009) ima didaktična igra kot metoda velik motivacijski učinek. Povečuje interes in pozornost, spodbuja samostojnost, samokritičnost, potrpežljivost, samokontrolo ter učence navaja na upoštevanje navodil. Razvija učenčevo znanje, sposobnosti, spretnosti, stališča, a ga ob tem ne utruja. Didaktične igre učencu spodbujajo tudi razmišljanje in sproščeno reševanje problemov. Vsi so istega mnenja, da je takšen način učenja uspešnejši, zanje pa trajnejše. Senica (2009) pravi, da si z njimi otroci razvijajo tako motorične kot tudi kognitivne sposobnosti.

Klemen (2010a) navaja, da si učenci poleg naštetega ob didaktičnih igrarh utrjujejo in razvijajo še govor, motoriko, čutila,

miselne sposobnosti, domišljijo, ustvarjalnost, izkušnje in ne nazadnje spoznavajo vrstnike. Vse to lahko pridobijo tudi pri običajni igri. Poudarja, da je razlika v tem, da se učenci pri didaktičnih igrah nekaj naučijo. Cilji, kaj naj bi se otroci naučili, pa so zastavljeni že pred igro samo.

Zato ni naključje, da Bratoš in Turk (2001) učenje z didaktičnimi igrami vidita kot eno izmed aktivnih metod učenja. Takšna aktivnost otrok ne utruja in ni enolična. Čok in drugi (1999) pa pravijo, da je didaktična igra lahko sestavni del katere koli metode oziroma katere koli metoda je lahko sestavni del didaktične igre.

Sikošek (1993) in Horvat (1997b) priporočata, da didaktične igre učitelji uporabijo v različnih delih ure. S tem se ohranja motivacija učencev za delo. Igre so po njunem mnenju zelo dobre za spoznavanje nove snovi. Obravnavano snov pa lahko z igro na koncu ure tudi utrdijo.

Didaktične igre je treba prilagoditi razvojni stopnji učencev in njihovim interesom. Učenje skozi igro omogoča individualizirano delo. Omogoča, da učitelji za učence z različnimi sposobnostmi pripravijo različne igre z nalogami različne težavnosti. Učitelj lahko celo v spontani, preprosti igri najde nalogo, ki jo podredi določenim vzgojno-izobraževalnim ciljem (Horvat, 1997b). Igra je na eni strani povezana z otrokovim interesom, na drugi strani pa tudi z naporom in z iznajdljivostjo (Juvan, 2009).

Elementi didaktične igre

Didaktične igre so sestavljene iz:

- ciljev,
- vsebine,
- pravil in
- poteka igre.

Namen didaktičnih iger je doseči zastavljene cilje. Cilji so določeni na podlagi vzgojno-izobraževalnih ciljev, zapisanih v učnih načrtih. Te igre zahtevajo in hkrati utrjujejo ter razvijajo določene fizične, psihične funkcije, lastnosti, sposobnosti (Klemen, 2010a; Senica, 2009).

Vsebina se nanaša na seznanjanje učencev z nalogami, navodili, kaj mora otrok narediti, razporediti, poiskati (Senica, 2009).

Pravila urejajo potek didaktičnih iger. Pravila so kratka, jasna in natančna, vendar prilagojena otrokovim zmožnostim in značilnostim (Senica, 2009).

Pravila so posebej pomembna. Igre s pravili imajo dve funkciji, pomembni za uravnavanje socialnega vedenja.

Ena od funkcij je socialna integracija, na primer vzpostavljanje odnosov med člani skupine, upoštevanje pravil in socialnih norm. Druga funkcija iger s pravili pa je socialna diferenciacija, na primer poveča se distanca med člani, oblikujejo se podskupine in prepoznavanje vlog posameznika (Ivić 1983; povzeto po Senica, 2009).

Potek iger mora biti učencem zabaven in privlačen. Mora jih motivirati za nadaljnje delo in jim vseeno dajati občutek svobode (Horvat, 2001; Senica, 2009).

Vrste didaktičnih iger

Avtorji didaktične igre delijo različno. Kamenov (1981) jih npr. deli na funkcionalne igre, igre vlog, igre s pravili in konstruktorske igre. Ker pa so vse igre na neki način funkcionalne, jih delimo na didaktične:

- igre vlog,
- igre s pravili in
- konstruktorske igre.

Igre vlog so zelo razširjene, saj so temeljna značilnost otroške igre. Igra vlog predstavlja dejavnost, ko otrok prevzema določeno vlogo in se pretvarja, da je nekdo drug, pri tem pa posnema vedenje in govor te osebe. Poleg tega uporablja različne realne ali namišljene predmete (Marjanovič Umek in Zupančič, 2005). Te igre so primerne za razvoj govora, saj otroci pri njih veliko govorijo. Včasih pa tudi plešejo, berejo, računajo, slikajo in delajo, kar pomeni, da so spodbuda za različne dejavnosti in imajo zato široke možnosti za uporabo pri pouku (Horvat, 1997b).

Drugo skupino iger predstavljajo igre s pravili. Pravila se smejo spreminjati, prilagoditi starosti otrok in potrebam pouka. Medtem ko Bognar (1987) pravi, da lahko otroci pravila spreminjajo sami in so s tem tudi ustvarjalni, Marjanovič Umek in Kavčič (2001) menita, da je ravno sprejemanje in podrejanje vnaprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom bistvena značilnost iger s pravili. Te igre pogosto zahtevajo tudi sodelovanje med igralci (Marjanovič, 1981).

Te igre ponujajo neizčrpne možnosti za uporabo pri pouku. V njih lahko vključimo različne vzgojno-izobraževalne naloge. To so na primer različne matematične igre, jezikovne igre, igre s stvarno vsebino iz narave ali družbe. To so namizne igre, pri katerih se uporablja ploščo za igranje, različne figurice, kocke, karte, domine in podobno, potem športne igre, ki se jih najpogosteje igra na prostem, in raznovrstne glasbene igre (Bognar, 1987; Marjanovič Umek in Kavčič, 2001).

Tretja skupina iger pa so konstruktorske igre. Pri pouku so pomembne, ker poleg motorike razvijajo tudi domišljijo, kombinatoriko in ustvarjalne sposobnosti. Te igre imajo zmeraj konkretno gradivo, denimo gradnike, kocke, škatle, pesek, plodove, glino ... Ta material otrok oblikuje po svoje. Na koncu vedno predvidevajo končni izdelek, in to je njihov glavni smoter. Izdelek ima lahko uporabno vrednost (kot pripomoček v igri) ali pa tudi ne (Bognar, 1987). Razvite spretnosti drobnih gibov omogočajo natančnejše in bolj usklajene gibe ter ustvarjanje zahtevnejših konstrukcij, ki so tudi tridimenzionalne (Wood in Attfield, 1996).

Didaktična igra pri pouku

V prvem triletju je uporaba iger najbolj dobrodošla. To je obdobje spoznavanja črk in števil, začetnega branja, opisovanja in računanja. Čas izpopolnjevanja pisnega in ustnega sporočanja ter urejanja števil po velikosti. V ta namen je na razpolago največ spontan in didaktičnih iger (Horvat, 1997b; Senica, 2009).

Igre lahko na zahtevnejšem nivoju uporabljamo tudi pri starejših učencih Horvat (1997b). V drugem in tretjem triletju so lahko kombinirane z drugimi metodami. Uporabimo jih lahko kot popestritev, lahko pa vseeno vplivajo na učenčev uspeh pri posameznem predmetu.

Vrednost didaktičnih iger je po mnenju Juvanove (2009) v tem, da učenec opravi postavljeno nalogo le, če je pozoren, če dobro opazuje, si zapomni, primerja, pozna značilnosti posameznih predmetov, skratka, če je umsko aktiven. Učitelji pa z didaktičnimi igrami izzovejo tisto aktivnost, ki se jim zdi pomembna za razvoj učenca. Ivanuš Grmek (2004) navaja ugotovitve raziskav, da je aktivno usvajanje znanja, z aktivnim učenjem, trajnejše.

Kljub temu pa morajo učitelji pri izbiri didaktičnih iger paziti, da ne postanejo nezanimive. Ne smejo biti pretežke ali prelahke. Učitelji morajo zahtevnost izbrati pravilno in ne smejo dopustiti, da bi se učenci preveč utrudili ali naveličali. Igro je tako treba pravi čas končati. Če učitelji igro zaključijo, ko učenec ne zanima več, potem so pravi čas že zamudili (Juvan, 2009).

PREDNOSTI UPORABE DIDAKTIČNIH IGER PRI POUKU

Različni avtorji so opravili didaktične raziskave o prednostih uporabe didaktičnih iger pri pouku. Rezultati posameznih avtorjev so različni, saj je preučevanje iger pri pouku precej zapleteno.

S. S. Boocock (1971; povzeto po Bognar, 1987) navaja rezultate raziskave v ZDA, ki so pokazali prednosti iger pred drugimi didaktičnimi metodami. Pokazalo so, da uporaba iger povečuje motivacijo, interes ter spodbuja večjo pozornost in pazljivost. Učenje in pomnjenje dejstev s pomočjo igre je učinkovitejše kot pri uporabi besedila ali razlage. Didaktične igre tudi ugodno vplivajo na občutek samostojnega nadzorovanja okolja in lastne usode, saj lahko učenec opazuje rezultate svojega dela. Raziskava je pokazala tudi, da igre pripomorejo k boljšemu razmerju med učenci in učitelji. Učitelj ni več oseba, ki ohranja disciplino, učence upošteva in se z njimi tudi sam uči in spreminja.

Tudi Cherryholmes (1978; povzeto po Bognar, 1987) je na podlagi svojih šestih raziskav o igri simulacije ugotovil, da didaktične igre izzovejo večjo motivacijo in interes kot druge učne metode.

Humphrey (1973; povzeto po Bognar, 1987) pa je naredil raziskavo in primerjal navadno metodo dela z besedilom in metodo z igro. Ugotovil je, da lahko z didaktičnimi igrami dosežemo boljšo kakovost učenja, pomnjenja ter kritičnega mišljenja, posledično pa tudi boljše učne rezultate. Spoznal je tudi, da je za otroke, ki se sicer težje učijo, primernejša ravno metoda didaktične igre.

Vsako didaktično igro moramo prilagoditi ciljni skupini (Bognar, 1987) in ciljem, ki jih z njo želimo doseči oz. s pomočjo igre lažje doseči. Idej za didaktične igre je veliko, zato je velikokrat učiteljeva iznajdljivost glavni dejavnik pri odločanju za uporabo didaktične igre pri pouku.

B. Zver (1999) navaja rezultate najnovejših raziskav, ki kažejo na ugodne učinke didaktičnih iger:

- ugodno vplivajo na vse skupine otrok,
- ugodno vplivajo na otroke z različnim učnim stilom,
- pripomorejo k hitrejšemu in trajnejšemu pomnjenju,
- razvijajo različne sposobnosti,
- povečujejo motivacijo in interese,
- spodbujajo večjo pozornost in lastno aktivnost,
- povečujejo samoorganizacijo, samostojnost in medsebojno delovanje,
- omogočajo divergentno – ustvarjalno, kreativno in raziskovalno delo,
- naredijo učenje zanimivejše in dinamično,
- omogočajo optimalno učno okolje,
- omogočajo optimalni razvoj govornih in motoričnih sposobnosti,
- pripomorejo k manjši utrujenosti.

PRIMERI UPORABE DIDAKTIČNIH IGER

Človek ne jezi se

Igralni pripomočki:

- talna igralna plošča človek ne jezi se,*
- igralna kocka,
- listki z nalogami (z vprašanji ali s slikami, ki se nanašajo na učno snov oz. z njo povezane cilje).

Potek igre:

Učenci se najprej razdelijo v manjše skupine (po štiri). Vsaki skupini sta dodeljeni barva na talni igralni plošči človek ne jezi se in igralna kocka.

Za izhod na igralno ploščo učencu ni treba vreči šestice, igro začne že s prvim metom. Pri igri se učenci premikajo po igralni plošči in na poti do cilja zbirajo listke z nalogami. Zbijanja pri igri ni. Zmaga skupina, ki prva zapolni štiri končna mesta in odgovori na največ vprašanj.

*Pripomočke za igro je priporočljivo plastificirati, saj se sicer hitro uničijo.

Očistimo reko Pako

Igralni pripomočki:

- štoparica,
- 2 daljši vrvi,
- 4 obroči, ki predstavljajo ribiške čolne,
- 4 ribiške palice (palice, na katere je navezana vrv, na koncu vrvi pa je pritrjen magnet),
- različni odpadki (plastične vrečke, konzerve ...), na vsak odpadke je pritrjena železna sponka (da jo magnet lahko zagrabi).

Potek igre:

Učenci se najprej razdelijo v manjše skupine (po štiri). Vsaka skupina dobi svojo ribiško palico in obroč.

V razredu iz vrvi oblikujemo igralno površino, reko. Po njej razporedimo različne odpadke (plastične vrečke, konzerve, plastične zamaške ...). Vse skupine se s čolni postavijo ob vrvi in na znak začnejo z igro. Cilj vsake skupine je »ujeti« čim več odpadkov. Pri lovljenju se igralci v skupini izmenjujejo. Skupina, ki v omejenem času (dve minuti) »ulovi« največ odpadkov, zmaga.



Slika 1: Uvodna motivacija



Slika 2: Igranje didaktične igre *človek ne jezi se*

Delo v razredu je potekalo dve šolski uri.

Uvodno motivacijo sem izvedla na podlagi dveh fotografij, in sicer neokrnjene reke in reke, onesnažene z različnimi odpadki. Učenci so med njima iskali podobnosti in razlike, te pa so beležili na listke, ki so jih nato prilepili pod posamezno sliko. Sledila je razredna razprava.

Za usvajanje nove učne vsebine *Onesnaževanje vode*, ki spada v tematski sklop *Snovi v naravi, voda*, sem izbrala didaktično igro s pravili *človek ne jezi se*. Učenci so pravila že poznali, zato pri sami izvedbi niso imeli težav. Po končani igri je sledilo delo v skupinah. Učenci so na podlagi zbranih listkov z vprašanji in s slikami, ki jih je med igro zbrala njihova skupina, podali smiselne odgovore. Te so v nadaljevanju učne ure predstavili celotnemu razredu. Na tabli je med poročanjem nastajala tabelska slika.

V nadaljevanju ure smo z učenci izvedli še didaktično gibalno igro *očistimo reko Pako*. Ker tudi ta igra spada v skupino iger s pravili, sem učence najprej seznanila z njimi. Pri izvedbi igre so bili časovno omejeni. V dveh minutah so morali »uloviti« kar se da veliko odpadkov. Skupina z največ nalovljenimi odpadki je zmagala. Igro smo na željo učencev ponovili še enkrat.



Slika 3: Igranje didaktične igre *očistimo reko Pako*

V zaključku učne ure smo se posvetili še samoevalvaciji učnega dela posameznega učenca. Učenci so ob zapisanih učnih ciljih evalvirali usvojeno znanje, reflektirali pa smo tudi psihosocialni vidik oz. to, kako so igro doživljali.

SKLEP

Načelo sodobnega pouka zahteva multisenzorno poučevanje, zato je pomembno, da učitelji v pouk vključimo

različne metode poučevanja. Menim, da je metoda didaktične igre ena takšnih, s katerimi zagotovimo razvijanje učencev na spoznavnem, psihomotoričnem in tudi na afektivnem področju.

Didaktična igra je ciljno naravnano učenje, katere temeljni namen je uresničevanje določenih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Znanje, ki ga učenci dosežejo prek igre, bolj utrdijo in je hkrati tudi kakovostnejše. Učenje učenca skozi igro spodbuja, motivira in postaja tudi veselje. Predstavlja tudi odlično priložnost za razvijanje zdravih medsebojnih odnosov, prepoznavanje prednosti dela v skupini, sprejemanje sebe in drugih kot enakovredne člane skupnosti, katerih prispevek je za doseg cilja enako pomemben. Z uporabo didaktičnih iger poskrbimo tudi za gibanje otrok v procesu poučevanja. Zato moramo biti kot učitelji pozorni, da so vsi učenci enakovredno vključeni v dogajanje, pomagajmo jim, da najdejo svoj prostor in svojo vlogo v razrednem kolektivu. Naučimo jih prepoznavati in pozitivno vrednotiti različne osebne kvalitete posameznikov, ki bodo z nekaj truda pozitivno vplivale na razvoj razredne klime.

Didaktična igra človek ne jezi se je smiselna in ob opazovanju petošolcev se je potrdilo, da je primerna njihovi

starosti. Pri njej niso imeli težav, saj jo, sicer v drugačni izvedbi, skoraj vsi poznajo in so jo doma že igrali. Navodila so razumeli in so jo tudi pravilno igrali. Igra se jim je zdela zanimiva in zabavna. Ravno tako jih je večina dosegla zastavljene cilje. Tudi igra očistimo reko Pako jim je bila zanimiva. Pri njenem izvajanju so razvijali čutila, motoriko, miselne sposobnosti, lastnosti značaja, ustvarjalnost, izkušnje in znanje. Čutila so razvijali s tipanjem in poslušanjem. Motoriko so obvladovali s hitrim odzivanjem in koordinacijo, miselne sposobnosti pa z reševanjem problemov.

Menim, da lahko k celovitemu razvoju osebnosti vsakega učenca učitelji pripomoremo še na več različnih načinov, in sicer s pomočjo znanja, spretnosti in izkušenj, ki si jih pridobivamo in dopolnjujemo v času svojega strokovnega dela.

Pri oblikovanju učnih ur pa se mi zdi zelo pomembno, da smo kot učitelji kreativni, polni idej, s katerimi bomo v omejenem kratkem času, z minimalnimi pripomočki in v običajnem šolskem prostoru, pričarali toplo, gibalno ustvarjalno in sodelovalno vzdušje, v katerem se bodo dobro počutili učenci in mi z njimi.

VIRI IN LITERATURA

- Bognar, L. (1987). Igra pri pouku. Ljubljana: DZS.
- Bratoš, O. in Turk, M. (2001). Didaktične igre pri pouku kemije. *Didakta*, 11 (60–61).
- Čok, L., Kogoj, B., Razdevšek-Pučko, C. in Skela, J. (1999). Učenje in poučevanje tujega jezika. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Falatov M., V. (1994). Življenje je učna ura, učna ura je življenje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- Horvat, M. (1997a). Igra kot metoda dela v osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 12 (3–4).
- Horvat, M. (1997b). Opredelitev razlogov za pogosto uporabo iger pri pouku v nižjih razredih osnovne šole. *Pedagoška obzorja*, 12 (5–6).
- Horvat, M. (2001). Didaktična igra – učna metoda v prvem triletju osnovne šole. *Otrok in družina*, št. 2.
- Ivanuš Grmek, M. (2004). Didaktične značilnosti pouka v devetletni osnovni šoli. *Pedagoška obzorja*, 19 (1).
- Juvan, D. (2009). Vpliv igre na otrokov razvoj. http://www2.arnes.si/~oslj1s/07_zdrava/igra/01_igra.htm (dostopno 7. 12. 2017).
- Klemen, N. (2010a). Otroška igra. http://www.ringaraja.net/clanek/otroska-igra_733.html (dostopno 6. 7. 2017).
- Klemen, N. (2010b). Pomen igre za otrokov razvoj. http://www.ringaraja.net/clanek/pomen-igre-za-razvoj-otrokove-osebno-sti_734.html (dostopno 6. 7. 2017).
- Marjanovič, L. (1981). Otroške igrače. Zbirka cicibanove urice: Igra in igrače. Ljubljana: ČGP Delo.
- Marjanovič Umek, L. in Kavčič, T. (2001). Otroška igra. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2005). Razvojna psihologija. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Miller, E. in Almon, J. (2009). Why children need to play in school. www.allianceforchildhood.org (dostopno 4. 12. 2017).
- Pajak, A. (2002). Pomen in vpliv igrač in iger na otroka. *Pedagoška obzorja*, 17 (2).
- Pečjak, S. (2009). Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Senica, M. (2009). Če otrok živi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sikošek, D. (1993). Metoda didaktičnih iger pri pouku kemije. *Pedagoška obzorja*, 8 (25–26).
- Wood, E. in Attfield, J. (2005). Play, learning and early childhood curriculum. London: Paul Chapman Publishing.
- Zver, B. (1999). Didaktična igra. Seminarska naloga. Seminar: Igrajmo se tudi pri pouku. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Jerneja Lisjak, OŠ Selnica ob Dravi

RAZVIJANJE PREDBRALNIH SPRETNOSTI V VRTCU

V šolskem letu 2015/2016 sva se strokovni delavki iz vrtca pri šoli na povabilo učiteljic, zaposlenih v šoli, priključili k projektu Linpilcare. S sodelovanjem med vrtcem in šolo smo v našem zavodu povezali vertikalo od vrtca do šole. S pogovorom, medsebojnimi hospitacijami oz. učnimi sprehodi smo pridobile vpogled v delo sodelavk. Odločila sem se raziskati lastno prakso in pridobiti nova znanja na področju govorno-jezikovnega razvoja in usmerjene pozornosti, posledično razumevanja prebranega, pripovedovanja oz. ubesedovanja miselnih predstav ter razločnosti govora. Želela sem ugotoviti, ali lahko v vrtcu s projektnim pristopom vplivamo na razvoj predbralnih spretnosti. Po poklicu sem dipl. vzgojiteljica predšolskih otrok in mag. prof. inkluzivne pedagogike, zaposlena v podružničnem vrtcu, ki šteje šest otrok, starih od dveh do šestih let. Del delovnega delam v svetovalni službi in izvajam dodatno strokovno pomoč za otroke s posebnimi potrebami.

Pri svojem delu v skupini se pogosto srečujem z otroki, ki imajo govorno-jezikovne motnje in težave z usmerjeno pozornostjo. Zato sem se odločila, da želim vplivati na zmanjšanje teh težav in otrokom omogočiti kakovostno pripravo na šolo.

Grilc (2014) utemeljuje, kako pomemben kazalnik otrokovega razvoja je razvoj jezika in govora. S tem spodbuja starše, vzgojitelje in druge, ki se ukvarjajo z vzgojo in izobraževanjem predšolskih otrok, da ob težavah zagotovijo pravočasno pomoč. Razvoja jezika in govora sicer ne moremo uporabiti kot formalno diagnostično sredstvo, ampak je spodbuda za razmišljanje o pričakovanem govorno-jezikovnem razvoju in iskanje morebitne strokovne pomoči.

Prav zato je izjemno pomemben vpliv zgodnjih izkušenj v vrtcu ter zagotavljanje kakovostnega programa, ki pripomore k optimalnemu razvoju otroka. V primeru težav v našem vrtcu zagotavljamo hitro ukrepanje in napotitev otrok v ustrezne institucije.

Zgodnje izkušnje vplivajo na hitrejšo učenje in usvajanje govora in jezika, razvijajo zdrav odnos do vrstnikov in odraslih ter oblikujejo pomembne čutne sposobnosti. Cilj zgodnje obravnave naj bi bil predvsem preventiven, kar

pomeni, da zmanjšujemo psihološke, kognitivne, čustvene in druge ovire pri otroku pred vstopom v šolo (Blackman, 2003; cit. po Globačnik, 2012: 23).

Zgodnja obravnava se začne pred vstopom otroka v vrtec ali šolo. Začne se že ob rojstvu otroka oziroma takrat, ko so pri otroku opažene določene motnje. Zgodnja obravnava je zelo pomembna zato, ker se v zgodnjem otroštvu začnejo razvijati različna razvojna področja: telesni razvoj, spoznavni razvoj, čustveno-osebnostni razvoj in socialni razvoj. Z zgodnjo obravnavo lahko na ta področja pomembno vplivamo, kar pripomore k hitrejši diagnostiki težav, pomoči strokovnjakov, preprečevanju/zmanjšanju sekundarnih motenj, normalizaciji obstoječe motnje (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju, 2011).



Slika1: Priprava na poslušanje z gibalno igro Poslušanje (Lesjak Skrt, 2008: 14)

KAKO SMO SE LOTILI SPODBUJANJA RAZVOJA PREDBRALNIH SPRETNOSTI?

S pomočjo knjige Razvojni koraki avtorja Ivana Iviča (2002) sva s sodelavko ob začetku projekta najprej pridobili podatke za analizo stanja. Izdelali sva tabelo za ugotavljanje stopnje govornega razvoja in trajanja pozornosti. Novembra sva preverjali, ali otrok dosega določene cilje. Januarja in maja pa sva spremljali njegov napredek.

Dejavnosti, ki sem jih izvajala v skupini, so bile izbrane na podlagi spremljanja težav, ki sem jih opazila v skupini. V

vrtcu najpogosteje opažam naslednji govorno-jezikovni motnji: sigmatizem (motnje izgovora glasov s, z, c, š, ž, č) in rotacizem (motnja izgovarjave glasu r).

Grilc (2014) pojasnjuje, da je motnja izgovarjave najpogostejša govorna motnja v splošni populaciji otrok. Poudarja tudi, da skoraj ni govorno-jezikovne motnje, ki ne bi spremljala tudi motnje izgovora.

K usmerjenim dejavnostim, ki potekajo dnevno, sem vključevala igrice za razvijanje glasov, ozvenjanje in slušno razlikovanje – po avtorici Bernardki Lesjak Skrt.

Vaje spodbujajo pravilno izgovarjavo glasov in ob njih se otroci učijo slušnega razlikovanja in zavedanja glasov. Temeljijo na igri, ki omogoča aktivno učenje ter hkrati spodbuja in razvija socialne odnose med vrstniki (Lesjak Skrt, 2008: 5).



Slika 2: Vaja za izgovarjavo zvonečih glasov v gibanju. Špela škornje je obula: Šlop, šlop, šlop ... (Lesjak Skrt, 2008: 32).

Izdelala sem igrice za prepoznavanje glasov, iskanje besed z določenim glasom, zlogovanje in glaskovanje. Manjkale niso niti vaje za razgibavanje jezika, ki sem jih izvajala po knjigi Suzane Levč: Liba, laca, lak (2014). Otroci so vse omenjene aktivnosti sprejeli za svoje in jih doživljali kot zelo zabavne.

Levc (2014) navaja, da sposobnost, ko se otrok osredotoči na zvok, imenujemo slušna pozornost. Ta je zelo pomembna tako za poslušanje kot za razumevanje in razvoj govora pri otroku.

Z vajami za razvijanje slušne pozornosti dosežemo boljše poslušanje in boljše slušno razlikovanje glasov, ki so si podobni. Otrok lahko med četrtem in petim letom med seboj loči ne samo podobne zvoke, temveč že tudi glasove, ki so si med seboj podobni. Nekoliko kasneje, med petim in šestim letom, se otrok začne zavedati, da je beseda sestavljena iz posameznih glasov, ki jih lahko združujemo na posamezne glasove in jih spet združujemo v besede, čemur rečemo glasovna analiza in sinteza ali glaskovanje. Šele ko je otrok sposoben besedo, ki jo sliši, razstaviti na glasove in slišane glasove združiti v besedo – ko glaskuje, je pripravljen za učenje branja in pisanja. Sposobnost slušnega razčlenjevanja je torej dober pokazatelj za uspešnost otroka v procesu opismenjevanja (Levc, 2014: 19).

Ker je naš vrtec v okolju, kjer je močno prisotno narečje, smo izdelali narečno-knjižni slovar. Dejavnost je potekala tako, da sem vzgojiteljica brala narečne izraze, otroci pa so poskusili najti ustrezen knjižni izraz (buka – pujssek, fertik sn – končal sem, žgečo – vroče, goša – gozd). Najprej sem jih učila knjižnih izrazov, saj jih niso poznali. Slovar so



Slika 3: Vaje za razgibavanje jezika.



Slika 4: Žrebanje sličic, poimenovanje, določanje prvega glasu, umeščanje k pravilnemu glasu.



Slika 5: Vaje za fonološko zavedanje. Razlikovanje med dvema podobnima glasovoma (c in č).



Slika 8: Pridobivanje besedišča. Poimenovanje zimskih športov.



Slika 6: Vaja slušne pozornosti. »Z levo roko primite desno uho!«

otroci ob koncu šolskega leta odnesli domov, da se bodo lahko igrice »narečno-knjižni slovar« igrali tudi s starši.



Slika 7: Vzgojiteljica prebere narečni izraz, otrok najde ustreznega knjižnega.



Slika 9: Pripovedovanje ob slikanicah

Pogosto sem v različne aktivnosti vključevala vaje za usvajanje besedišča. Ob sledenju letnim časom smo se učili poimenovati predmete, rastline, zimske športe, ki so bili značilni za določen letni čas.

Aktivni smo bili tudi pri dejavnostih, pri katerih smo razvijali sposobnost pripovedovanja. Izvajali smo projekt Bralni nahrbtnik, obiskovali knjižnico, sodelovali s šolsko knjižničarko, si izposojali knjige, tvorili povedi s pomočjo kock za pripovedovanje ...

Ob zaključku šolskega leta 2016 smo napisali besedilo za slikanico brez besedila Brundo se igra avtorja Marjana Mančka (2011). Enako smo storili ob zaključku šolskega leta 2017, ko smo napisali besedilo k slikanici Deček in hiša (2016) avtorice Maje Kastelic. Slikanico z besedilom smo si izmenjali z vrtčevsko skupino Ribice, ki je bila naša partnerica v projektu. Potem smo mi prebrali njihovo besedilo, ki so ga napisali za omenjeni slikanici. Bili smo presenečeni, ko smo ugotovili, da se popolnoma razlikuje od našega, vendar nam je bilo zelo všeč.



Slika 10: Nastajanje besedila za slikanico brez besedila Brundo se igra

GAŠPER, 3 leta - *Medvedek je šel k tiso, da bi si zobe umival. Oni ko ma take točno je jedo. Takim huhom je šivo. Tam je ena kaplica pa si je loke mival.*

ERIK, 4 leta - *Medvedek je šel spat. Potem je šel lulat. Pol si je roke umil. Pol si je oči umil. Pol se je obrisal, pol si je zobe umil. Potem se je pa dol slačo.*

ZALA, 4 leta - *Medvedek se najprej prebuja. Potem ga tišči lulat in potem lula v kahlico. Zobe si umiva, se gre umit, potem se obriše, potem si zobe umije in potem se oblači.*

TJAŠA, 5 let - *Nekoč se je prebudil medvedek. Si je zobe umil, potem je šel lulat na kahlico. Potem se je oblačo, potem si je roke umil, potem je šel spat, potem si je roke umil, potem se je prebudil.*

VIRI IN LITERATURA

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). http://www.belaknjiga2011.si/pdf/bela_knjiga_2011.pdf (dostopno 20. 4. 2017).

Globačnik, B. (2012). *Zgodnja obravnava*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grilc, N. (2014). *Govorno-jezikovne motnje. Priročnik z vajami*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Ob izvajanju vseh omenjenih dejavnosti sem ocenjevala tudi trajanje otrokove usmerjene pozornosti, ki je ključnega pomena pri sodelovanju v šoli. Pri mlajših otrocih, starih štiri leta, sem morala pogosteje menjavati dejavnosti, medtem ko so predšolski otroci sledili dejavnostim; razen deklice, ki je imela več težav z nemirom in usmerjeno pozornostjo.

KAJ JE PRINESLO RAZISKOVANJE LASTNE PRAKSE?

Rezultati so pokazali, da vzgojiteljevo raziskovanje lastne prakse, iskanje sprememb s pomočjo samorefleksije ter sprotne evalviranje pomembno prispevajo h kakovosti dela z otroki in omogočajo njihov optimalni razvoj na izbranem področju. S sodelovanjem v projektu sem pridobila nova, sveža znanja. S starši sem učinkoviteje komunicirala, saj sem jim lahko na primerih dejavnosti in doseženih ciljev posameznega otroka lažje orisala otrokov napredek. Ugotovila sem, da so otroci pri vseh zastavljenih ciljnih napredovali. Posledično zaradi samega razvoja, zagotovo pa so nekaj prispevale tudi usmerjene dejavnosti in več pozornosti, ki sem jo namenila govorno-jezikovnemu razvoju otrok. Vsi otroci so usvojili knjižne izraze za narečne besede ter se naučili pripovedovati ob slikanicah ali pripovedovalnih kockah. Vsi predšolski otroci že slišijo glasove v besedi ter znajo besedo zlogovati. Kljub usmerjenemu delu in trudu pa nisem uspela zmanjšati govorno-jezikovne motnje pri dečku, ki čaka na obravnavo pri logopedu.

Lijana Hanc Krapec, Dvojezična srednja šola Lendava

KAKO SPODBUDITI DIJAKE K BRANJU IN RAZMIŠLJANJU OB LITERARNIH DELIH?

Dijaki vedno manj berejo. Za to je najbrž kriv način življenja – prevrednotenje vrednot –, seveda pa tudi razcvet tehnologije. Pa vendar – »ti krasni novi svet« –, kako pripraviti dijake, da bi prebrali knjige v okviru maturitetnega sklopa ter brez strahu in različnih pritiskov napisali dober maturitetni esej, četudi so to »obilne« knjige, ki v središče postavljajo usodo žensk, kot sta Ana Karenina in Ema Bovary.

V maturitetnem sklopu za šolsko leto 2016/2017 so dijaki izbirali med Bartolovim Alamutom in Huxleyjevim Krasnim novim svetom. Tudi če so v ospredju romanov danes tako pogosto slišane besede oblast, sistem, manipulacija, moč, svoboda, sreča, ljubezen, smrt ..., se sprašujemo, kako dijake vzpodbuditi, da romana preberejo, razmišljajo o njiju, ju aktualizirajo, vrednotijo. Z drugačnimi pristopi? So to drugačne učne metode, oblike, strategije?

So to odnosi? Ali kaj drugega? Trd oreh za vse vpletene – dijake, učitelje in ne nazadnje tudi starše.

Vsa leta sledimo spremembam v izobraževanju in razmišljamo, kako bi te učinkovito vpeljali v učno življenje dijakov. Da bi se čim lažje prebili skozi novosti in spremembe, smo se učitelji na šoli povezali na različne načine (npr. medpredmetno, timsko) in se vključili v različne projekte (npr. Linpilcare). In smo razmišljali, tuhtali, tehtali, razčlenjevali, izločevali, se dogovarjali, se prepričevali, usklajevali in se odločili za projektni dan na temo Bartolov roman Alamut. Za šolsko leto 2016/2017 je bil namreč za maturo razpisan tematski sklop z naslovom Človek v kolesju sistema. Izhodiščni besedili sta romana Vladimirja Bartola Alamut in Aldousa Huxleyja Krasni novi svet.

Da bi dijake prepričali, da je branje lahko užitek, razmišljanje ob njem pa izziv, izkustvo, zadovoljstvo in sodelovanje,





smo se odločili, da bomo učitelji in dijaki učeča se skupnost, katere cilj in temelj je opogumljati in spodbujati nenehno in relevantno učenje vseh »vpletenih« (učiteljskih timov in dijakov, drug z drugim in drug od drugega) z namenom izgrajevanja ključnih kompetenc – v našem primeru skozi kritično branje.

DIJAKI IN UČITELJI – UČEČA SE SKUPNOST ZA PRIPRAVO IN IZVEDBO PROJEKTNEGA DNE

Nič ni resnično, vse je dovoljeno

(Vladimir Bartol: Alamut)

Dejavnosti pred projektним dnevom (od septembra do decembra):

Medpredmetno in hkrati timsko smo se povezali trije učitelji, in sicer učiteljica slovenščine in sociologije ter učitelj zgodovine. Vsi trije smo prebrali Bartolov roman Alamut in s svojega strokovnega področja poiskali vire, povezane z romanom. V projektni dan so bili vključeni dijaki enega oddelka 4. in enega oddelka 3. letnika gimnazije. Dijaki 4. letnika so roman prebrali kot maturitetno čtivo, dijaki 3. letnika pa kot domače branje.



Vsak dijak 4. letnika si je izbral enega dijaka 3. letnika kot »varovanca« in postal njegov mentor pri branju, razumevanju, razlaganju, razčlenjevanju, vrednotenju in komentiranju romana. Sodelovanje je potekalo v parih zunaj pouka. Delo v dvojicah je prispevalo k vzpostavitvi kulture sodelovanja in kritičnega prijateljevanja. Dijaka v paru sta delo časovno usklajevala 3 mesece. Po potrebne informacije so dijaki prihajali tudi k učiteljem.

Medtem so kot učeča se skupnost delovali tudi učitelji – se sestajali, pogovarjali in dogovarjali, načrtovali in se usklajevali ter kritično prijateljevali.

Učiteljica sociologije je v dveh šolskih urah dijakom približala roman s sociološko-filozofskega vidika (učiteljica slovenščine in zgodovine sta kritično prijateljevala). Učitelj zgodovine je v dveh šolskih urah dijakom razkril zgodovinsko resnico in zgodovinske vire za nastanek romana ter jih aktualiziral (učiteljica slovenščine in sociologije sta kritično prijateljevali). Učiteljica slovenščine se je v treh šolskih urah skupaj z dijaki osredotočila na zgodbo romana in njeno fikcijo s pomočjo vprašanj v podporo učenju in različnih bralnih strategij in jim jih pomagala povezati s sociološko-filozofskimi in zgodovinskimi spoznanji (učitelja sociologije in zgodovine sta kritično prijateljevala). Učiteljica slovenščine je z dijaki v eni od šolskih ur osvežila uporabnost Bloomove taksonomije.

Za izvedbo projektne dne so učitelji pripravili spodbudno učno okolje (npr. učilnica kot rajski vrt kar je aluzija na roman).

IZVEDBA PROJEKTNEGA DNE

Učitelji (slovenščine, sociologije in zgodovine) so najprej s pogovorom in možgansko nevihto aktivirali predznanje dijakov in jih s tem motivirali za nadaljnje delo. Nato so se dijaki posedli v dvojicah (varovanec – mentor) in izžrebali listke s temami iz romana Alamut (npr. prijateljstvo,





ljubezen in smrt, vera in ideologija ...), ki jih je prej pripravila učiteljica slovenščine. Vsaka od dvojic je oblikovala vprašanje v podporo učenju in nanj odgovorila ter predstavila odgovor preostalim, ki so ga dopolnjevali, komentirali, vrednotili ... Odgovore so oblikovali s pomočjo besedila in se učili z viri. Pri tem so lahko uporabljali tudi pametne telefone in tablične računalnike. Svetovali so jim vsi trije učitelji. Učeca se skupnost je dobro sodelovala. Ta del dejavnosti je trajal 90 minut.

Nato so se dijaki 3. in 4. letnika ločili – odšli so v ločeni učilnici. Vsak dijak 4. letnika je v 60 minutah sestavil in oblikoval dve navodili za pisanje razpravljalnega eseja na temo, ki jo je izžrebal. Napisati je moral tudi pričakovane odgovore, jih ovrednotiti in točkovati. Esej je tudi naslovil. Pri tem je dijakom pomagala učiteljica slovenščine. Medtem so dijaki 3. letnika v skupinah (ločeno fantje in dekleta) izdelovali plakate po motivih iz romana. Spremljala in usmerjala sta jih učitelja sociologije in zgodovine. Po 60 minutah so dijaki 3. letnika razstavili svoje plakate in žrebali naslove esejev, ki so jih pod nadzorom učiteljev (sociologije in zgodovine) pisali 45 minut. Dijaki 4. letnika pa so medtem kritično prijateljevali z učiteljico slovenščine ter se pogovarjali o navodilih, ki so jih oblikovali za pisanje eseja. Nato je dijake 4. letnika po njihovih besedah čakala

najtežja naloga tistega dne. Naključno so izžrebali eseje, ki so jih napisali dijaki 3. Letnika, in jih (po svojih »močeh«) jezikovno, slogovno in vsebinsko popravili, ovrednotili in ocenili. To je bil res vrhunec dneva. V učilnici, kjer so »to počeli«, je bilo glasno, razburkano, celo »divje«, polno neprimernih komentarjev na račun »nepismenih, idiotskih« dijakov 3. letnika, ki da nimajo »pojma o pojmu«, in pomilovanje učiteljev, ki morajo marsikaj prebrati in prenesti vse napisane neumnosti. Dijaki 3. letnika pa so se medtem v drugi učilnici razburjali in ozmerjali četrtošolce, ki ne vedo, kako se pišejo navodila, in nimajo pojma, kaj bi radi.

In vse to smo poslušali trije učitelji, ki smo bili izžeti od vseh predstavitev, vprašanj, odgovorov, komentarjev, dovtipov ..., a hkrati zadovoljni, ker smo jih končno uspeli »prebuditi iz spanca« lagodnosti in nezainteresiranosti.

Naloge so bile popravljene, »ocenjevalci« so poiskali »ocenjevanca« in javno ovrednotili in ocenili njihove naloge.

In kaj je sledilo? »Ne boj, mesarsko klanje,« bi lahko dejali s Prešernom. Dijaki 3. letnika namreč niso bili zadovoljni z ocenami, kar so podkrepili z argumenti, ki so v večini primerov »zdržali«. A mentorji se niso dali in zadnja je ostala njihova. Učitelji smo v tem glasnem prepričevanju in modrovanju ostali opazovalci, vendar zadovoljni opazovalci,

kajti dosegli smo cilje, ki smo si jih zadali, tj. vzpodbuditi zanimanje za branje, pisanje, aktivno poslušanje, delo z viri, komentiranje, argumentiranje, načrtovanje, sodelovanje ... Predvsem pa občutek za sočloveka, za norme in vrednote učeče se skupnosti. Po 45-minutnem dokazovanju, kdo ima prav in kdo ne, je učiteljica slovenščine zbrala eseje, da jih pregleda in ovrednoti (seveda, doma). Refleksijo so dijaki in učiteljica opravili v naslednjih dneh pri eni izmed ur slovenščine.

Sledila je evalvacija dneva – dijaki so bili »ful« utrujeni, »izmozgani«, a zadovoljni s svojim delom in rezultati. Dejali so, da so se mnogo naučili, ne samo o izbranih temah, ampak tudi o sebi in delu v skupini ter kritično prijateljevati. Dobro so se počutili, lahko so bili za en dan učitelji z rdečo »kulico« in delili »pravdo«, a vendarle učitelji ne bi bili za noben denar. Je preveč stresno.

VIRI IN LITERATURA

Bartol, V. (2016). *Alamut*. Ljubljana: Sanje.

Huxley, A. (2016). *Krasni novi svet*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

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

Paternu, B. idr. (2003). *Esej na maturi 2004*. Ljubljana: Gyrus.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

ČESA SMO SE NAUČILI?

Projektni dan je bil uspešen. A še pomembneje je bilo, da smo zanj oblikovali učečo se skupnost, v kateri smo preizkusili različne veščine, strategije, orodja, v njej smo kritično razmišljali in prijateljevali. Prepričani smo, da smo se veliko naučili o obravnavanem literarnem delu in okoliščinah njegovega nastanka, o pisanju esejev in o kriterijih vrednotenja, predvsem pa drug o drugem in sami o sebi. Naučili smo se bolje sodelovati, bolje videti perspektivo drugega in se argumentirano pogovarjati in pogajati. Na tak način si obetamo, da bomo izboljšali kakovost dela in medsebojne odnose, morda pa tudi rezultate na splošni maturi.

Savnik, S. idr. (2003). *Maturitetna romana 2004*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Savnik, S., Adam, A., Lenaršič, B., Barbarič Naskov, N. (2016). *Esej na maturi 2017*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Slavin, R. E. (2013). *Sodelovalno učenje: kaj naredi skupinsko delo uspešno? O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse* (str. 147–162). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (dostopno 12. 4. 2017).



Saša Keserin, Druga osnovna šola Slovenj Gradec

PRAKTIČNI PRIMERI RAZVIJANJA KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI UČENCIH SKOZI PROJEKT LINPILCARE

Temeljni namen projekta Linpilcare, v katerem smo sodelovali učitelji naše šole, je bilo raziskovanje lastne prakse z uvajanjem sodobnih pristopov k učenju in poučevanju, ki temeljijo na znanstvenih dokazih in izsledkih učečih se skupnosti, povezovanje v učeče se skupnosti ter podpora strokovnemu razvoju sodelujočih učiteljev.

Pedagoški delavci se pogosto soočamo z izzivi, kako narediti pouk čim bolj aktiven, kako povezati opazovanja in doživljanja otrok v vsakdanjem življenju s šolskim učenjem, kako znanje prenašati na življenjske, vsakdanje situacije, kako osmisliti šolske dejavnosti, kako učence spodbuditi k reševanju problemov z različnih vidikov, k možnostim različnega izbiranja in odločanja, oblikovanja razumne presoje, razmišljanja, usmerjenega k cilju, utemeljevanja stališč, mnenj in kako podaljšati obdobje trajanja naučenega.

S tem v zvezi govorimo o kritičnem mišljenju. Razvoj kritičnega mišljenja predpostavlja celosten razvoj miselnih procesov in veščin, na katerem bi morali graditi od vstopa v šolo dalje. Pomembno je, da učitelji učence sistematično vodimo in usmerjamo pri razumevanju in uporabi miselnih procesov, če želimo, da z njimi poglobljajo in širijo svoje znanje. Tako bomo razvijali na mišljenju temelječe učenje, ki povezuje vsebinska in procesna znanja (Kompere in Rupnik Vec, 2016.)

Že v najnižjih razredih lahko uporabimo določene strategije, primerne razvojni starosti otrok, od načrtnega in sistematičnega opazovanja, postavljanja kakovostnih vprašanj, primerjanja, razvrščanja, kategoriziranja, analiziranja informacij pa do odločanja, presojanja in sklepanja. V obdobju, ko otroci prehajajo na stopnjo formalnih operacij, pa naj bodo v ospredju učenje in spodbujanje postavljanja kritičnih vprašanj, presojanje zanesljivosti virov, analiziranje, vrednotenje in oblikovanje argumentov na ravni zahtevnosti, ki je primerna to razvojno obdobje.

RAZISKOVANJE IN IZPOPOLNJEVANJE LASTNE PRAKSE NA PRIMERU SPODBUJANJA RAZVOJA MIŠLJENJA

Skozi projekt Linpilcare sva si s timsko sodelavko zastavili cilj, da znanje in izkušnje, ki sva jih pridobili med dveletnim

projektom in preučevanjem strokovne literature, preizkusiva v lastni pedagoški praksi. Predvsem pa sva želeli pri svojem delu poskusiti in preizkusiti nekaj novega, kar bo koristilo učencem. Dejstvo, da se povezujeva, izmenjujema mnenja in dileme, primerjava delo, izdelke, razmišljanje, motiviranost in aktivnost učencev, je privedlo do odločitve, da sva izbrali enako temo. Odločili sva se, da preizkusiva temeljne miselne procese in veščine učencev.

Pri delu sva uporabili literaturo z naslovom Kako spodbujati razvoj mišljenja: Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja avtoric Alenke Kompere in Tanje Rupnik Vec.

S pomočjo nalog, izbranih v zgoraj navedeni literaturi, sva te miselne procese želeli preizkusiti in razvijati pri predmetih spoznavanje okolja v 3. razredu ter družbi in naravoslovju in tehniki v 4. razredu, ki sva jih poučevali to leto.

Pri izbiri nalog sva upoštevali, da so učenci 3. in 4. razreda na konkretno-logični stopnji miselnega razvoja.

Postavili sva si naslednja vprašanja, ki so uokvirjala najino raziskovanje in delovanje:

- Kaj je kritično mišljenje?
- Zakaj je pomembno in zakaj ga razvijati?
- Kako v večji meri spodbujati in razvijati kritično mišljenje v šoli, pri pouku?
- Kako spodbuditi in razvijati miselne procese in veščine?
- Katere učne vsebine so bistvene in s katerimi miselnimi procesi in veščinami znanje širiti in poglobiti?
- Katerim ciljem morava slediti, da doseževa zastavljeno?

Problemske situacije sva izbirali z vidika razvoja temeljnih miselnih procesov – kako spodbujati mišljenje z namenom razumevanja in kritičnega razmišljanja skozi vsebine, ki so predpisane z učnim načrtom. Sistematično sva razvijali tri miselne procese, ki so bili pomembni za razumevanje določenih vsebin. Hkrati so jih učenci skozi leto ponotranjili in imeli možnost uporabe v različnih učnih situacijah.

Naloge, ki sva jih pripravili, so temeljile na izbiri odločanja med različnimi možnostmi, naloge za spodbujanje sklepanja in naloge sistematičnega in premišljenega opazovanja. Predvsem je bilo vodilo pri najinem delu, da učenci lastne miselne procese ozavestijo, analizirajo, vrednotijo in po potrebi spreminjajo (Kompore in Rupnik Vec, 2016) in kot pravita avtorici knjige, da lastno mnenje napravijo vidno ter da pripraviva učno okolje tako, da bova načrtno in sistematično spodbujali oboje: vsebinska znanja in miselne procese.

PRIKAZ PRIMEROV

A) Primer praktične izvedbe pri pouku – Izbira med različnimi možnostmi:

1. Zastavili sva problem.
2. Učenci so izbirali med različnimi možnostmi.
3. Iskali so prednosti in pomanjkljivosti posamezne možnosti.
4. Izbirali so najboljše odločitve z vidika posledic.

V 3. in 4. razredu se pogosto pogovarjamo o prometu. To se sklada s cilji pouka družbe ter naravoslovja in tehnike, ki nadgrajujeta in širita cilje, vsebine in dejavnosti predmeta spoznavanje okolja iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Pri ponavljanju in utrjevanju sva želeli znanje učencev nadgraditi tako, da bi samostojno razmišljali o vzrokih in posledicah posamezne izbire in da bi skozi le-to razložili in utemeljili pomen ravnanja v prometu skladno s predpisi in glede na razmere na cestišču ter spoznali, kaj je pomembno za prometno varnost in zakaj. Ponudili sva jim takšno problemsko nalogo:

Promet (delo v skupinah)

1. Sošolec te je poklical, da bi mu pomagal pri barvanju ograje. Pomoč nujno potrebuje, ker mora delo opraviti do 16. ure.
2. Da bi čim prej prišel do sošolca, imaš na izbiro 3 možnosti (lahko dodajo ali zapišejo svoje predloge):
 - Skiro
 - Kolo
 - Peš
3. Razmišljajo, ugotavljajo, iščejo, vrednotijo prednosti in pomanjkljivosti posameznih možnosti.
4. Predvidijo posledice vsake možnosti oziroma izbire.
5. Z vidika posledic izberejo najboljšo možnost (čelada, kolesarski izpit, pravočasnost, prometna pravila, razmere na cestišču ...).

1.	POMANKLJIVOST IZBIRE	PREDNOST IZBIRE
SKIRO	- počasneji si od kolesa - ni kolesarske šole, vozis po cesti	hitrejši si kot pešec
KOLO	- vozis po cesti	hitrost
PEŠ	- nimas šipita kolesarskega - si počasneji	se razgibaš bližini lahko padeš na čelade
2.	POSLEDICE IZBIRE (kakšne so lahko)	
	KOLO - lahko te ustavi policija in te kaznuje.	
	SKIRO - lahko padeš, ker so na cesti kamenčki.	
	PEŠ - prideš prepozno k sošolcu	
3.	NAJBOLJŠA MOŽNOST IZBIRE	
	SKIRO - ker prideš hitreje kot peš - ne rabis šipita ka kolo in čelade	

Slika 1: Promet; rešitve naloge ene od skupin

Učenci so po skupinah iskali pomanjkljivosti in prednosti posamezne izbire. Svoje izbire so vrednotili in razmišljali o posledicah vsake odločitve ter se odločili za eno možnost oziroma izbiro z vidika posledic.

Nalogo so učenci dobro izvedli, izbirali so predvsem logične rešitve. Predvidevava, da so nalogo dobro opravili, ker situacijo poznajo iz vsakdanjega življenja. Njihove izbire so se nanašale predvsem na pot, ki jim je znana in je imela določene posebnosti, zato so se izbire skupin rahlo razlikovale. Vse skupine pa so utemeljile pomen varnostne čelade pri vožnji s kolesom, prepoznale in analizirale so varne in manj varne poti za pešce in kolesarje, presojale so strategije ravnanja pešcev in kolesarjev, razložile in utemeljile pomen ravnanja v prometu skladno s predpisi in glede na razmere na cestišču. Skozi delo sva učence vodili z vprašanji, ki usmerjajo proces odločanja.

B) Primer preizkusa pri pouku – Spodbujanje sklepanja

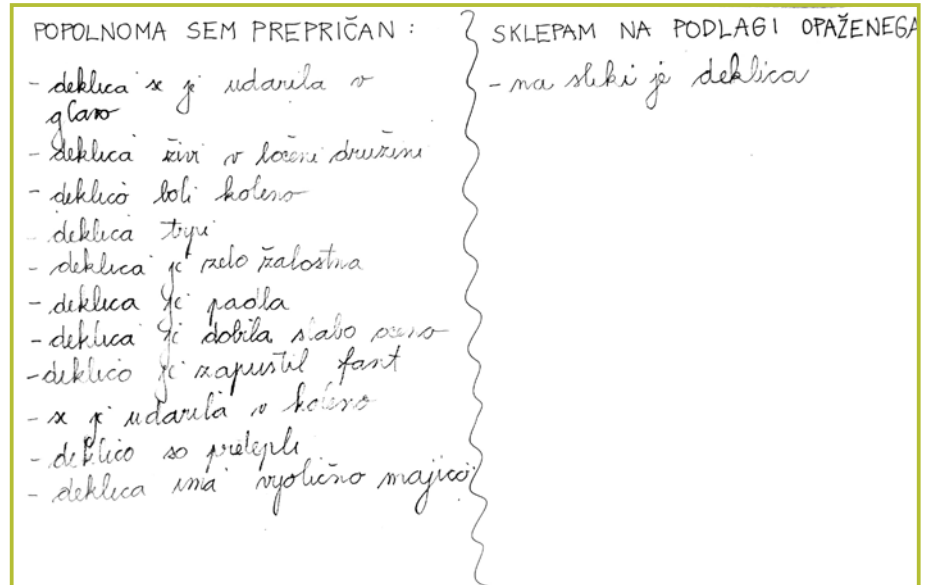
1. Učenci si pozorno ogledajo fotografijo.
2. Razmišljajo in odgovarjajo, o čem so lahko popolnoma prepričani. Kaj je dejstvo in kaj lahko neposredno opazijo?
3. Razmišljajo in odgovarjajo, glede česa ne morejo biti popolnoma prepričani, ampak lahko samo sklepajo na podlagi opaženega.

Primer 1

V prvem primeru (ob fotografiji deklice, ki sedi na tleh, slika 2) je bila od danih možnosti pravilna le ena trditev oz. je ustrezala neposrednemu opažanju (popolnoma sem



Slika 2: Deklica, ki sedi na tleh.



Slika 3: Sklepanje; povzetek dela ene skupine

prepričan ...). Učenci so sklepali na temelju lastnih izkušenj in na podlagi opažanj izpeljali sklepe, ki so bili bolj ali manj verjetni in katerih resničnost bi bilo treba preveriti.

S pomočjo usmerjanja z vprašanji in nudenja več primerov dejavnosti, ki so spodbujale razlikovanje dejstev od lastnih interpretacij, so učenci naloge v nadaljevanju reševali brez večjih težav. Zelo pomembni sta bili dve ugotovitvi učencev, in sicer: 1) pri neposrednem opazovanju lahko imamo različne poglede na opazovano situacijo; 2) o nečem lahko sklepamo z verjetnostjo ali z gotovostjo.

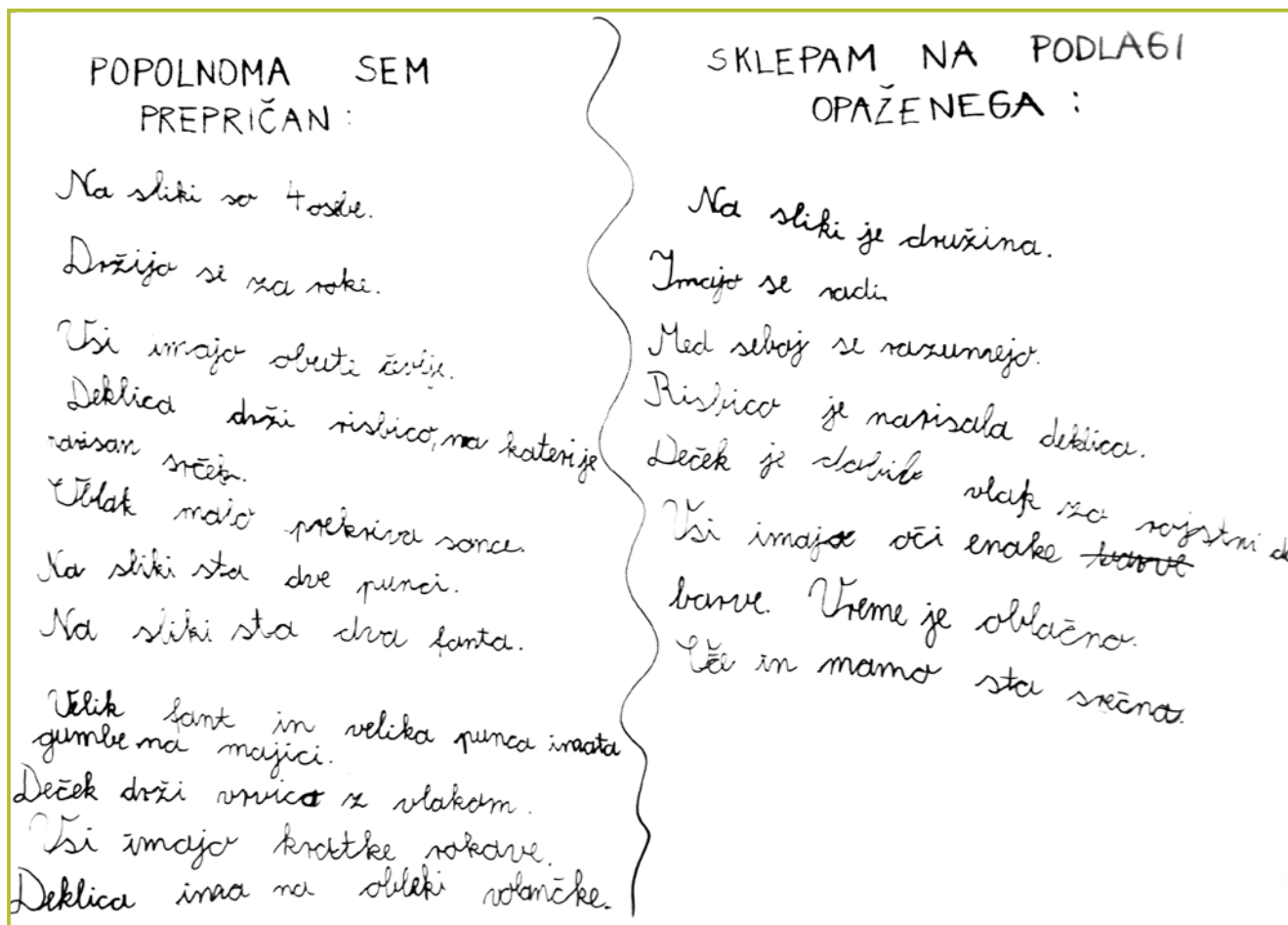
Primer 2

V drugem primeru (slika štirih oseb, slika 4) se učenci niso več toliko osredotočali na lastne izkušnje, na manj zanesljive sklepe, temveč veliko bolj na neposredna opažanja. K temu sta jim pomagali usmeritev in predhodna izkušnja.

Ugotovili sva, da so učenci po več izkušnjah oziroma različnih primerih opazovanja brez težav prepoznali večšino, ki smo jo razvijali. Izogibali so se prehitremu zaključevanju, pri oblikovanju trditve ali sklepa so se vedno manj opirali na čustva in na lastne izkušnje, skrbneje so premislili,



Slika 4: Risba štirih oseb (Vir: Kompare in Rupnik Vec, 2016: 163.)



Slika 5: Povzetek razmišljanj ene skupine

preden so podali dokončne trditve, opazovani dogodek ali situacijo so začeli gledati z različnih zornih kotov, postavljali so si vprašanja, dvomili o lastnem razmišljanju in o slišanjem, iskali so utemeljitve za svoje trditve in stališča. In predvsem so ugotovili, da razmišljajo o svojem razmišljanju in se ob tem zabavajo.

C) Primer preizkusa pri pouku – sistematično in premišljeno opazovanje

Primer 1

ČUTILA (individualno)

1. Svet opazuj z vsemi čuti: glej, poslušaj, vonjaj, okušaj, dotikaj se ...
(Kompore in Rupnik Vec, 2016: 81)
2. Sprašuj se: Kakšnih barv je? Kakšni so zvoki? Kakšnega okusa je? Kakšen je na dotik ...?
3. Učencem sva ponudili primere (pojav, predmet, dogajanje), lahko so si jih izmislili sami.

Učenci so predmete, pojave in dogajanje poskušali zaznati z vsemi čuti. Informacije so pridobivali v konkretnih situacijah ali takoj po njih. S to nalogo so se učili skrbno, natančno, sistematično in čim bolj objektivno opazovati oz. opisovati. Po pogovoru ob koncu izvedbe so učenci navajali, da pogosto svet okoli sebe opazujejo mimogrede, površno, da opazijo stvari ali dogodke, če jih res zanimajo ali slučajno pritegnejo njihovo pozornost, da so se le pri učnih urah zavestno posvetili zaznavi sveta prek čutil in da jim je tak način učenja zanimiv. Presenečeni so bili, koliko informacij, zaznav moraš poiskati, da lahko opišeš dogodek, pojav ali predmet z različnimi čutili. Katero čutilo jim je povzročalo največ težav, je bilo odvisno od izbire pojava, predmeta ali dogajanja. Največ težav sva zaznali pri opisu vonja in okusa. Na ti dve čutili se jim je bilo najteže osredotočiti.

Primer 2

PREDMET – SPONKA ZA PAPIR (delo v skupini)

Predmet opazujejo.

Zapišejo, za kaj vse bi ta predmet lahko uporabili.

OPAŽUJ SVET Z VSEMI ČUTI

Glej, poslušaj, vonjaj, okušaj, dotikaj se...

Sprašuj se: katerih barv je ...? Kakšni so zvoki ...? Kako... diši? Kakšnega okusa je ...? kakšen je na dotik ...?

POJAV, PREDMET, DOGAJANJE	VID	SLUH	VONJ	OKUS	TIP
ZIMA	meg, snežak, sale, kape, belo barvo, dim, bager	škripanje snega, tuxno, drsanje, otroke, kricanje	mrazel mrak		hladno, mrazlo, ledeno, gladko, mehko, puhasto
BANANA	rumena, lila, rdečica, kivi, tropikal otok, ladja, bomba, podotigorata, gugalnica	opice, smokanje, rok, koljjo, lupis	smrdi po spicarem	sladek	spolaka, mokra, mehka
BOŽIČ	črni meg, lučke, miško, okrnke, belo, rdečo in zeleno barvo, vrvček, meci, jastice, darila	lišim smeh, peče, rotopčke, pokanje, ko kurimo v kaminu	Bo piškotek, smrečici, ognju, čmet	Bo pomarančah	je mehko, topel, mrazel, volneni

Slika 6: Primer izpolnjenega učnega lista

Domisljijo se čim več nenavadnih možnosti uporabe.

Učenci so najprej navedli običajno uporabnost predmeta, nato so iskali primere njegove neobičajne uporabe. Pri tej nalogi so imeli največ težav, šele ko sva jim ponudili

primer drugačne funkcije predmeta, pa so tudi oni začeli iskati druge možnosti, funkcije drugačne uporabe. Med uspešnejšimi učenci so bili tisti, ki so močni na ustvarjalnem področju.

BODIMO USTVARJALNI

ZA KAJ VSE BI LAHKO UPORABIL SPODAJ NAVEDENE PREDMETE?

KAKŠNO UPORABO NAM OMOGOČAJO ZNAČILNOSTI THE PREDMETOV?

DOMISLI SE ČIM VEČ NAČINOV, NENAVADNIH MOŽNOSTI UPORABE.

- Sponka za papir
- Skodelica za čaj
- Prazna škatla za čevlje

SPONKA ZA PAPIR:

- sponka za lase
- trnek
- kopal za knjigo
- obešalnik za hlače
- vhan
- za zločine
- obesek za ključ
- za slikalo pri svetilniku
- prstan
- izdelaj zapestnico ali verižico
- na konec selotejpa
- pripneš si gumb
- za zavese
- da jo daš na magnet
- rišeš na gline
- namesto bučike, če jo raztegneš
- preluknjaš papir
- jo lahko vrtiliš, se igraš
- odpreš pismo

Slika 7: Primer izpolnjenega učnega lista Bodimo ustvarjalni (Vir: Kompore in Rupnik Vec, 2016)

DO ČESA SMO PRIŠLI?

Z učenci sva izvedli refleksijo izvedbe učnih ur. Ugotovili sva, da jim je tak način dela zanimiv, drugačen, naporen, zabaven. Navajali so, da bi se radi večkrat povezovali v skupine, si izmenjavali mnenja, da so morali aktivirati misli, možgane, biti ustvarjalni, da so se veliko novega naučili. Navajali so tudi občutke zadovoljstva, ko so prišli do odgovorov. Ugotovili so, da bi morali opraviti več podobnih vaj, da bi lahko v nadaljnjih miselnih izzivih laže in hitreje prišli do rešitev in imeli manj težav pri podobnih miselnih nalogah.

Na podlagi rezultatov sva ugotovili, da z razvojem kritičnega mišljenja postajajo samozavestnejši, opredeljujejo osebne cilje pri učenju in jih širijo, znajo poiskati njim pomembno literaturo in se znajo povezati v učeče se skupnosti, kjer izmenjujejo izkušnje, nove ideje, interese, spodbujajo ustvarjalnost, omogočeno jim je tudi vseživljenjsko učenje. Z razvojem kritičnega mišljenja dajemo učencem možnost izbire, premišljevanja, obdelave podatkov, vrednotenja dejavnosti, iskanja odgovorov ter preverjanja, presojanja in utemeljevanja le-teh.

Z reševanjem praktičnih nalog so se zavedeli svojega mišljenja, ga ozavestili, se odločili, katero miselno veščino bodo izbrali za reševanje določenega miselnega problema ali situacije, ter imeli možnost izbire druge veščine v enaki situaciji.

Tudi sami sva spoznali, da je za razvoj in poglobljanje znanja pomembno, da učence ne učimo samo, o čem naj razmišljajo, ampak tudi kako naj razmišljajo o vsebinah, ki jih obravnavajo, kar navajata tudi avtorici Kompare in Rupnik Vec.

V naslednjem šolskem letu bova najino dosedanje delo nadgradili in v pouk vnašali več nalog oziroma dejavnosti za razvoj miselnih procesov, ki bodo povezane s cilji posameznih učnih predmetov. Spoznali sva, da se morajo učenci kritičnega mišljenja naučiti, da morava ustvariti okolje, ki bo spodbujalo razvoj miselnih procesov, in učence pripraviti na drugačen pristop k učenju. Z razvijanjem veščin kritičnega mišljenja ne bova razvijali samo novih veščin, ampak pri učencih izboljševali kakovost mišljenja ter jim tako omogočili, da bodo lahko izkoristili svoje potencialne.

VIRI IN LITERATURA

- De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka misliti. Maribor: Rotis.
- Dolenc, S. (2015). Od genov do zvezd. Osupljive zgodbe iz sveta znanosti. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Kolar, M. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Spoznavanje okolja. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Spoznavanje_okolja_obvezni.pdf (dostopno 23. 5. 2017).
- Marentič Požarnik, M. in Plut Pregelj, L. (2009). Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2016). Kako spodbujati razvoj kritičnega mišljenja: od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Strmčnik, F. (1992). Problemski pouk v teoriji in praksi. Radovljica: Educa.

Budnar, M. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Družba. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Druzba_obvezni.pdf (dostopno 23. 5. 2017).

Vodovpivec, I. idr. (2011). Učni načrt. Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Predmetna komisija za posodabljanje učnega načrta za naravoslovje in tehniko. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport : Zavod Republike Slovenije za šolstvo. http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/devetletka/predmeti_obvezni/Naravoslovje_in_tehnika_obvezni.pdf (dostopno 23. 5. 2017).

Ana Gerčar, OŠ Jurija Vege Moravče, VVE Vojke Napokoj

KAJ POTREBUJEMO ZA DOBRO TIMSKO SODELOVANJE

UVOD

Bistvena značilnost vseh sodobnih organizacijskih pristopov je njihova participativna usmeritev. Osnovo participativnega načina organiziranja pa predstavlja timski način dela (Kovač, 2010: 1). Timsko delo je v veliki meri uspešno, kadar je dobro vodeno. Pri vodenju katere koli skupine smo v veliki meri odvisni od ljudi, ki to skupino sestavljajo, od njihovih sposobnosti, osebnostnih lastnosti, pripravljenosti sodelovati, motiviranosti in občutka pripadnosti tej skupini (Valenčič, 1987: 9). Vodenje je izjemno kompleksen izziv, saj naj bi vodja skušal poleg stremljenja k skupnim ciljem in poleg administrativnega dela slediti tudi vsakemu posamezniku in njegovim željam, potrebam ter jih usklajevati.

UPOŠTEVANJE POSAMEZNIKA PRI VODENJU

Vodenje skupine je predvsem delo z ljudmi, pri katerem moramo upoštevati vsakega posameznika v vsej njegovi specifičnosti, hkrati pa skušati predloge usklajevati in strniti v skupne cilje, ki nas vodijo pri tem delu. Vodenje zajema proces družbenega vplivanja, pri čemer posameznik namerno vpliva na druge udeležence, da oblikuje dejavnost in odnose v skupini oz. organizaciji. Je na neki način prepričevanje in vzpostavljanje nekega vzora, s katerim posameznik povabi skupino, da si skupaj prizadevajo za doseganje skupnih ciljev (Koren, 2007: 13). Da prepoznamo posameznika skupine, se mu približamo, ga začutimo ter ga skušamo razumeti, je potrebno veliko empatije.

Da bi razumeli vsakega posameznika in z njim kar najbolje delovali, se mu moramo znati približati, ga spoznati, izpolnjene morajo biti temeljne socialne potrebe posameznikov po uveljavljanju, spoštovanju sebe in preostalih sodelujočih, po stiku z ljudmi, po pripadnosti skupini, po socialni varnosti, samouresničevanju ter sprejemanju (prav tam: 12).

NAČELO DEMOKRATIČNOSTI PRI VODENJU

Pri timskem vodenju pa ni pomembno le zagotavljanje potreb posameznika, izjemno pomembno je tudi to, da upoštevamo načelo demokratičnosti ter s tem upoštevamo

vsakega posameznika, saj tako sodelujoči delujejo bolj in uspešneje. Hkrati se morajo ljudje pri timskem vodenju zavedati, da skupaj zmorejo več. Ob sočasnem sodelovanju vsakega posameznika, pripravljenosti do izmenjave izkušenj in mnenj se učimo eden od drugega, rastemo osebno in strokovno, pridobivamo nove izkušnje in poglede na določeno delo. Pri timskem vodenju je zato zelo pomembno zagotavljanje pozitivne klime, saj smo le tako lahko dobro motivirani za nadaljnje delo, za kar pa velik del odgovornosti nosi prav timski vodja, ki z enakopravnim odnosom do sodelujočih vzpostavlja demokratično timsko vodenje in s tem pozitivno vzdušje v skupini. Učinkovito vodenje pa močno vpliva tudi na učinkovitost ustanove in vseh zaposlenih (Koren, 2007: 15).

ZNAČILNOSTI USPEŠNEGA VODENJA

Uspešno timsko vodenje je izjemno pomembno, saj vodi v pozitivno klimo, ustvarja spodbudno delovno okolje in je pogoj za uspešnost zaposlenih ter ustanove same. Ker pa vemo, da je včasih težko vedno voditi neki tim po najboljših močeh, se lahko zgodi, da vodenje samo postane vzrok za konflikte, ki pa jih z iskrenim pogovorom, poslušanjem vseh udeleženih, upoštevanjem vsakega posameznika ter uspešnim reševanjem in postavljanjem novih skupnih ciljev ter s pozitivno komunikacijo lahko uspešno razrešimo, ob njih rastemo, se krepimo in poglobimo medosebne odnose.

Za uspešno vodenje je značilno:

- osredotoča se na prakso za izboljšanje poučevanja,
- izvaja se z enakopravno delitvijo nalog in zadolžitve,
- zahteva stalno izobraževanje in nadgrajevanje znanja ter
- se nenehno spreminja in prilagaja dani situaciji (Koren, 2007: 10).

Pri uspešnem timskem vodenju je pomembno tudi sodelovalno učenje, ki ga opredeljujejo kot učenje v manjših skupinah, ki so sestavljene tako, da med njimi vlada pozitivna soodvisnost, ko skušajo s pomočjo neposredne interakcije v procesu učenja doseči skupne cilje, pri katerih sodelujejo vsi udeleženci (Vodopivec, idr., 2003: 8). S tem v zvezi govorimo tudi o učečih se skupnostih.

Uspeh tima pa je zagotovljen le z odgovornostjo in delovanjem vsakega posameznika, saj brez sodelovanja vseh navzočih ne morejo doseči zastavljenih skupnih ciljev in nalog. Vsak posameznik je odgovoren za določen del naloge, kar je priporočljivo zapisati in natančno konkretizirati (prav tam, 2003: 9), ne nazadnje zato, da vsi vključeni vedo, na koga se lahko obrnejo za določeno informacijo o nalogi. Pri tem pa je pomembno, da do dogovora o delitvi zadolžitve pridemo soglasno, v skupnem iskanju in v skladu z interesi in zmožnostmi udeležencev.

KONFLIKTNE SITUACIJE PRI VODENJU

Situacije sodelovalnega učenja lahko predstavljajo osnovne sprožilce skupinskih procesov (Devjak, Polak, 2007: 48), med njimi tudi konfliktov in burnih čustev. Za uspešnost pri delu je treba obvladovati tudi svoja čustva, se soočiti s frustracijami (Jakopec, 2007: 48), kar pa ne uspe vedno. Včasih pride do konfliktnih situacij, ki jih ob pravočasnem in ustreznem posredovanju lahko razrešimo. Pri tem je pomembno, da imajo vsi vpleteni priložnost, da se poslušajo in slišijo in da skušajo razumeti perspektivo drug drugega, kar lahko pomaga preseči konflikte. Če konfliktnih situacij ne jemljemo resno oziroma jih skušamo prikriti, ublažiti, lahko privedejo do večjih problemov, ki jih je bistveno težje in zahtevneje razrešiti in umiriti ranjene odnose. Polakova pravi, da je izogibanje konfliktom z zanikanjem le-teh nesprejemljiv način reševanja konfliktov v timu (Polak, 2007: 127).

REŠEVANJE KONFLIKTOV PO MODELU IDEAL

Eden od načinov za reševanje konfliktov je model reševanja problemov, t. i. IDEAL, avtorjev Bransforda in Steinerja, pri katerem so vključeni naslednji koraki postopnega reševanja problema:

I: identifikacija problema: problem kot priložnost za ustvarjalnost,

D: definicija problema: opredelitev problema in ciljev (»Zakaj ga vidim kot problem?«, kaj je bistvo problema, ne opisujemo zunanosti problema, temveč se osredotočimo v samo jedro),

E: eksploracija možnih strategij: katere so splošne in specifične strategije za doseg ciljev; iščemo različne načine reševanja problema,

A: anticipacija rešitev in aktivnost: predvideti možne rešitve in nato delovati,

L : »look back«: evalvacija rešitve posplošitve izkušenj ter učenje iz izkušenj (Doles, 2006: 10–11).

Pri reševanju konfliktnih situacij je izjemno pomembna (samo)evalvacija, ki zahteva, da so vključeni člani osebno zreli, dovolj samokritični in so se pripravljene učiti iz svojih in iz napak drugih. Če osebne zrelosti, samokritičnosti in pripravljenosti k razreševanju konfliktnih situacij vključeni ne premorejo, je razreševanje precej oteženo, včasih celo nemogoče.

POMEMBNOST SAMOEVALVACIJE

Samoevalvacija naj bi bila pozitivno naravnana, torej takšna, da ne kažemo na svoje napake in slabosti, temveč se osredotočamo na identifikacijo močnih področij in dosežkov ter prepoznavanje področij, kjer je posameznik šibak (Polak, 2007: 105). Vsak naj bi pri sebi analiziral kritične točke pri strokovnem delu, se iz tovrstne izkušnje kaj naučil ter primerneje in uspešneje načrtoval svoje delo v naprej. Prav tako tudi Korthagen (2009) v svojem delu, v katerem opisuje povezovanje prakse, teorije in osebnosti v procesu vseživljenjskega učenja, izpostavlja izjemen pomen refleksije oziroma evalvacije ter le-to spodbuja pri delu učitelja, sama pa poudarjam enako razsežnost pomena (samo)evalvacije tako zaposlenih kot tudi vodstva pri vodenju vzgojno-varstvene enote.

PRIMERNA KOMUNIKACIJA

Pri vsem opisanem je ključnega pomena primerna komunikacija, ki mora biti vedno dvosmerna. Komunikacija je proces izmenjave podatkov in informacij za medsebojno sporazumevanje. Je verbalna, spremlja pa jo neverbalna komunikacija. Vsako izgovorjeno besedo spremlja množica neverbalnih znakov, ki da izgovorjenemu moč in smisel (Brajša, 1993: 27). Vsaka komunikacija ima vsebinski in odnosni vidik. Na vsebinski ravni neverbalna sporočila spreminjajo, potrjujejo resničnost izgovorjene vsebine; na odnosni ravni pa z njo izražamo svoja stališča do izgovorjenega (prav tam, 1993: 33). Komunikacija mora biti jasna, razumljiva ter iskrena, prilagojena ljudem, ki nas poslušajo in spremljajo. Prav tako pa morata biti usklajeni tako verbalna kot neverbalna komunikacija, saj bomo le tako lahko sporočali tisto, kar resnično mislimo.

Z neverbalno komunikacijo člani tima izražajo svoja čustva in odnos do izrečenega ali neizrečenega. Kadar verbalna in neverbalna komunikacija pri posamezniku nista usklajeni, prej verjamemo neverbalnemu sporočilu, ker ga je težje kontrolirati (Polak, 2007: 51).

Kot pravi Brajša, mora biti naša komunikacija v demokratično vodenih skupinah reflektivna, probleme pa naj bi opisovali ter opredeljevali več različnih posameznega problema.

Nadaljuje, da bi morali problem obravnavati kot del celote ter iskati novo razumevanje le-tega (Brajša, 1995: 108–109).

SKLEP

Dobra komunikacija v timu in med zaposlenimi ustvarja ozračje enotnosti, lojalnosti in dobre volje. Vpliva na zadovoljstvo zaposlenih, na njihovo produktivnost, prizadevnost, ustvarjalnost, njihov obstoj in učinkovitost. Komunikacija na delovnem mestu pa ni vedno najboljša. Šele ko začnemo o njej poglobljeno razmišljati, se zavemo marsikatero vrzeli oz. tega, kar lahko še izboljšamo. Velikokrat se niti ne zavedamo, da bi morali pri timskem delu delovati povezano, v medsebojnem zaupanju in spoštovanju. Z zapužanjem lahko ustvarimo pozitivno klimo, ki nas bogati, nam da moči ter zagotovi večjo učinkovitost pri nadaljnjem delu in boljše medosebne odnose.

Za uspešno in dobro delovno okolje je potrebna vzpodbudna in pozitivna komunikacija, v kateri se čutimo sprejeti, zaželeni, koristni in nepogrešljivi. Zavedati se moramo, da je vsak član tima pomemben del skupnosti, del kolektiva. Z uspešno komunikacijo in uspešnim reševanjem konfliktov, do katerih pride, lahko dosežemo skupne cilje in ustvarimo

dobre odnose med sodelavci. S tem pa se čutimo vedno bolj pripadne ustanovi, v kateri smo zaposleni, kar pa posledično prinese tudi večjo motiviranost za delo.

Pomembno je, da je kolektiv usmerjen k pozitivnemu komuniciranju, izmenjavi različnih mnenj, pogledov, interesov in izkušenj. Vodstvo naj za to sistematično skrbi in omogoča različne priložnosti za izobraževanje, dodatno usposabljanje in razvoj kompetenc vsakega posameznika in skupine, po možnosti zasnovane čim bolj izkustveno.

Poleg znanja in izkušenj se je treba tudi zamisliti in poglobiti vase, presoditi, ali je naša osebna komunikacija ustrezna, in po potrebi spreminjati naše slabe komunikacijske navade in vzorce. Z lastno uspešno in ustrezno komunikacijo bomo veliko pripomogli k boljši kolektivni komunikaciji in med zaposlenimi ustvarili boljše delovno in medosebno klimo ter odnose.

V vsej delovni vnemi pa med zaposlenimi velikokrat pride tudi do nesoglasij in konfliktov, ki niso nujno razdiralni. Zmotno je prepričanje, da konflikti samo oslabijo ali poškodujejo medčloveške odnose. Dobro rešeni konflikti, pri katerih sta obe strani zadovoljni, odnose osvežijo in poglobijo.

VIRI IN LITERATURA

- Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija. Ljubljana: Glotta Nova.
- Brajša, P. (1995). Sedem skrivnosti uspešne šole. Maribor: Doba.
- Devjak, T., Polak A. (2007). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Doles, M (2006). www2.arnes.si/~mkopas/pedagoskapsihologija.doc.
- Hrvatina Kralj, D. idr. (2000). Prvi v prenovi. Delo in letne učne priprave v prvem razredu devetletke. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Jakopec, F. (2007). Vplivi na vodenje in delovno zadovoljstvo zaposlenih v šoli. Radovljica: Didakta.
- Koren, A. (2007). Ravnateljstvo. Ljubljana: Univerza na Primorskem, Fakulteta za management Koper in Šola za ravnatelje.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. Vzgoja in izobraževanje, XL, št. 4, 4–14.
- Kovač, J. (2010). www.delavska-participacija.com/clanki/ID990305.doc.
- Kunič, N. (2003). Sodelovanja vrtca s starši. Educa, 12. št. 4.
- Polak, A. (1998). Timsko delo v šoli – zakaj, kdo, kako? Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2004). Individualistična ali sodelovalna naravnost? Zakaj ne eno in ne drugo kot odgovor na različne življenjske izzive. Vzgoja izob.; 2004, letn. 35, št. 4, str. 8–12.
- Polak, A. (2007). Timsko delo v vzgoji in izobraževanju. Ljubljana: Modrijan.
- Valenčič, J. (1987). Demokratično vodenje skupine. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Vodopivec, I. idr. (2003). Sodelovalno učenje v praksi. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mojca Kacjan, Osnovna šola Polzela

POVEJ MI, KATERI JEZIK GOVORIŠ, IN REKEL BOM, POVEJ MI ŠE VEČ – DELO Z UČENCI PRISELJENCI

Verjetno bi za današnji čas bolj veljalo pravilo *Povej mi, kateri jezik govoriš, in povedal ti bom, kdo si*, saj so pred-sodki o nekaterih tujejezičnih ljudeh zasejani globoko v nas. Kot učiteljica se z učenci priseljenci srečujem že vrsto let in moje najpomembnejše spoznanje je, da je treba pri teh otrocih predsodke kar hitro pozabiti in k temu spodbuditi tudi učence.

MOJ PRVI STIK

Pred leti, ko sem prvič prestopila prag Pedagoške fakultete v Mariboru, sem hitro ugotovila, da ena izmed mojih sošolk prihaja iz Rusije. Slovensko je sicer govorila zelo dobro, a razlike so bile slišne. Povprašala sem jo, kje se je tako dobro naučila slovenskega jezika, in povedala mi je, da je morala pred vpisom na fakulteto opraviti tečaj slovenščine, čeprav je vpisala študijski program angleščine in nemščine in je večina predavanj potekala v teh jezikih. Tečaj slovenščine se mi je takrat zdel nesmiseln, a z današnjimi izkušnjami vidim to kot edino pravilno rešitev. Dekle se je namreč, samozavestno in z znanjem jezika države, v kateri je bivalo, podalo novim izzivom fakultete naproti. Čeprav je bila študentka iz tujine, se je brez težav vključila v našo družbo in mej med nami ni bilo.

LETA KASNEJE

O tej temi kasneje nisem več razmišljala, vse dokler nisem sama začela učiteljske poti. Sprva sem na otroke priseljen-ce gledala kot na še eno dodatno delo, ki nam ga nalaga že tako ali tako zahteven šolski sistem. Kako učiti angleščino otroka, ki slovenskega jezika ne razume, ki nima niti volje učiti se, saj je bil vržen v novo okolje, ne da bi bile pri tem upoštewane njegove želje. Tem otrokom pred vpisom v osnovno šolo nihče ne ponudi tečaja ali jih sprašuje o okoliščinah, v katerih so se znašli. Dodelimo jim uro slovenščine na teden, načeloma so vpisani v en razred nižje, prvo leto so neocenjeni in nato čakamo: bo otrok, ki je doživel veliko hudega, ki je zapustil svoj dom in znano okolje ter ljudi, v tem razburkanem morju splaval ali bo potonil. V vsakem primeru nas večina učiteljev na koncu naredi kljukico in s tem se zgodba konča. A ne vedno dobro.

DOMOVINA UČENCA PRISELJENCA NAJ NE BO KLJUČNI PODATEK

Ko takole opazujem učence priseljence, med njimi zaznam razlike v učni pripravljenosti glede na to, iz katerih držav prihajajo. Iste ocene v spričevalih lahko pomenijo izrazite razlike v znanju in učnih navadah. A kraj bivanja tu ne bi smel biti edini ali ključni podatek, ki zanima učitelja. Gre tudi za ogromne razlike v kulturi in maternem jeziku. Učencu, ki prihaja iz Rusije, bo učenje slovenščine seveda steklo veliko lažje kot učencu, ki prihaja s Kosova. Prav tako imajo učenci iz vzhodnih držav doma po mojih izkušnjah pogosto več podpore pri učenju novega jezika in pri socializaciji v novo okolje kot na primer učenci iz Albanije in Kosova. Večina slednjih doma nikoli ne govori slovensko in predvsem pri deklicah je pogosto šolanje samo nujna obveznost, ki jo je treba izpolniti, pa naj bo le-to uspešno ali ne.

SOBIVANJE RAZLIČNIH KULTUR IN IZZIVI, PRED KATERE SO POSTAVLJENI OTROCI

Letošnje šolsko leto pa je tudi mene kot učiteljico po vseh teh letih postavilo na preizkušnjo. Kot razredničarka sem prevzela razred enaindvajsetih otrok, od katerih sta dva iz Bosne in Hercegovine in dva s Kosova. Sicer so vsi štirje že nekaj časa v Sloveniji in bolj ali manj dobro govorijo slovenski jezik. Svojo vlogo sem tokrat videla drugje. Izmed omenjenih štirih je le ena deklica, ki se v razredu drži v ozadju; nesamozavestna in plašna je in se le s težavo oglašaja, saj ve, da njeno znanje slovenskega jezika ni na zavidljivi ravni, in je zato raje tiho. Prihaja s Kosova, enako kot eden izmed fantov, ki je v razredu sicer dobro sprejet, a poskuša na vsak način zabrisati sledi svojega porekla. Tudi on se pri pouku redkokdaj oglasi, saj je tudi njegovo znanje slovenskega jezika zelo šibko. Preostala dva sta iz Bosne in Hercegovine. Opazi se, da sta se slovenskega jezika naučila lažje, saj je razlik med obema jezikoma manj, v razredni skupnosti delujeta samozavestneje, na eni strani sicer ponosna na svoje poreklo, a če se le da, o tem ne govorita veliko, saj preprosto želita biti del razreda. Kot izziv sem si zato zastavila to, da te štiri otroke podprem pri vključevanju v razredno skupnost tako, da bodo samozavestno stopili v

razred, da se ne bodo skrivali nekje v ozadju ter da tudi drugim učencem omogočijo spoznati svoje korenine, saj bodo le tako lahko ponosni na svojo prvotno domovino.

EVROPSKI DAN JEZIKOV KOT DOBER POVOD

Vsako leto na šoli obeležimo 26. september, evropski dan jezikov. V letošnjem šolskem letu smo se odločili, da delavnice izvedemo pod naslovom *Skupaj smo bogatejši*, s poudarkom na jezikih, ki jih govorimo na šoli. Čeprav smo seveda vključili slovenščino, angleščino, nemščino in francoščino, jezike, ki jih na šoli poučujemo bodisi kot redni ali izbirni predmet, so bili v ospredju predvsem učenci priseljenci, ki obiskujejo našo šolo, in njihovi materni jeziki. Tako smo v tednu od 26. 9. do 29. 9. na šoli v vsakem oddelku od 1. do 7. razreda izvedli bralne urice in predstavitev jezika, v katerem je bila prebrana pravljica. Poleg že omenjenih jezikov smo spoznali še ruščino, bosanščino in albanščino. Predvsem slednji sta bili pri učencih zelo dobro sprejeti in učenci priseljenci so kar žareli od ponosa, da so lahko za nekaj časa oni postali učitelji in učili druge učence jezika, v katerem so samozavestni, v katerem ne delajo napak in v katerem lahko na glas povedo svoje misli, saj vsaj enkrat na njih nihče ni gledal zviška. Tako so učenci spoznali rusko cirilico in pravljico *Маша и три медведя* (*Maša in trije medvedi*), tipične bosanske jedi in pravljico *Crvenkapa* (*Rdeča kapica*) ter albanski jezik in prav tako *Kapak i kuq* (*Rdeča kapica*). Strah in tremo pred prvo delavnico so seveda občutili prav vsi. Niso vedeli, kako se bodo drugi učenci odzvali, kako bodo sprejeti. A nepropisen je bil izraz na njihovih obrazih, ko so pripovedovali, kako dobro je bilo in kako se veselijo naslednje delavnice. Še in še in še enkrat so želeli doživeti ta občutek, da so popolnoma sprejeti, da jim drugi zavidajo njihovo znanje, da lahko samozavestno stojijo pred skupino učencev in jim opisujejo stvari, ki jih dobro poznajo, berejo v jeziku, ki jim je domač, govorijo o svoji državi in jih ob tem zajame val domačnosti in poznanosti. Učenci priseljenci so kmalu postali zvezde šole.

KORAK NAPREJ

Kot razredničarka sem seveda želela narediti še več. Svoj cilj sem razdelila na tri ure oddelčne skupnosti, in sicer v prvi uri spoznavanje učencev priseljencev v obliki kviza, v drugi spoznavanje in učenje njihovega maternega jezika ter v tretji uri oddelčne skupnosti delo z besedilom v različnih jezikih.

Prva šolska ura je minila prehitro, lahko bi ji namenili še najmanj dvakrat toliko časa. V razredu smo izvedli kviz na temo *Kako dobro poznaš svoje sošolke in sošolce*, s katerim sem se počasi, po korakih začela osredotočati le na učence

priseljence v razredu. Pogovarjali smo se o krajih njihovega rojstva, njihovih domovinah, zastavi, himni, jeziku, znamenitostih njihovih mest, kaj so ta mesta pomenila med prvo in drugo svetovno vojno in kaj v vojni za Jugoslavijo, spoznavali smo njihov denar in primerjali, koliko je vreden v primerjavi z evrom, osvetljevali smo posebnosti njihove kulture, navade, običaje itd.

Ura oddelčne skupnosti je bila prav vzorčni model medpredmetnega povezovanja, saj smo se dotaknili geografije, zgodovine, glasbene umetnosti, likovne umetnosti, naravoslovja, slovenščine in še česa. Pa vendar moj cilj ni bil medpredmetno povezovanje, temveč spoznavanje sošolcev, ki že dolgo sedijo v istih vrstah, a jih pravzaprav sploh ne poznajo. Učenci priseljenci so pripovedovali zgodbe iz svojih mest, govorili o znamenitostih, ob slikah opisovali svoje spomine. Zares zanimivo jih je bilo poslušati, še lepše pa je bilo opazovati žar v njihovih očeh. Zdaj so blesteli v svojem razredu, od sošolcev in sošolk pa so bili deležni le pozitivnih besed, kot so: »Nisem vedela, da prihajaš iz tako lepega mesta« ali pa »Albanščina je pa res težek jezik. Kako ti je uspelo?« Sošolci so lahko zaslutili, kako zahtevno je usvajanje je tujega jezika, še posebno če se moraš v njem učiti.

Druga ura oddelčne skupnosti je bila namenjena spoznavanju njihovega jezika, torej albanščine na eni strani in bosanščine na drugi. Čeprav s Kosova prihajata dva učenca, smo kar hitro ugotovili, da vsak od njiju govori drugačno narečje in da so razlike kar očitne. Tudi pri bosanščini so bile manjše razlike, saj je eden izmed učencev iz hrvaškega dela, drugi iz bošnjaškega. Govorili smo še o podobnostih in razlikah med hrvaščino, bosanščino in srbsčino. Pokazalo se je, da so tudi nekateri drugi učenci dovolj večji teh jezikov, da so se lahko aktivno vključili v pogovor, kar je predstavljalo dodaten povezovalni dejavnik.

Zadnja ura oddelčne skupnosti, namenjena tej tematiki, je bila delo z zgodbo *Jaz* avtorja Philipa Waechterja. Zgodba je zelo poučna, saj v obliki slikanice govori o medvedku, ki sicer vse zmore sam, trdno prepričan o svojem prav, dokler na koncu le ne ugotovi, da je tudi on kdaj osamljen, ko potrebuje pomoč in bližino drugega, in takrat se zateče k medvedki, ki ga rade volje sprejme v svoj objem in mu pomaga pregnati samoto. Učenci so zgodbo že poznali, saj smo jo prebrali pri eni prejšnjih ur oddelčne skupnosti, zato so se lahko nemudoma lotili dela z besedilom. Razdeljeni v šest skupin so s skupnimi močmi besedilo prevedli v albanščino (v vsako zgoraj omenjeno narečje posebej), bosanščino, angleščino, nemščino in španščino. Zdaj so vlogo mentorjev poleg učencev priseljencev prevzeli tudi nekateri, ki jim bolj ležijo drugi tuji jeziki.

Ko smo končne izdelke primerjali med seboj, so učenci ugotovili, kako med vsemi omenjenimi jeziki izstopa albanščina, saj ni podobna nobenemu izmed naštetih, in spet je bila na mestu pohvala učencema, ki prihajata iz tistega okolja in sta kljub temu ob sorazmerno nizki podpori šolstva in šolskega sistema uspela prebroditi začetne težave in nato začela graditi svoje znanje slovenščine.

POGLED NAZAJ

Ko danes, z vsemi svojimi izkušnjami in znanji, gledam nazaj na svoje doživetje učencev priseljencev pri pouku, si lahko rečem le še: »Postavi se v njihovo kožo.« Predstavljajte si, da vas kot otroka odpeljejo v državo, katere jezika ne razumete, kjer je šolski sistem vsaj navidezno svetlobna leta oddaljen od tistega, ki ga poznate, kjer vas vsi ne sprejemajo najbolje, saj so prežeti s predsodki o tem, od kod prihajate. Nekaj časa vas nato v šoli še pustijo pri miru z ocenami, nekdo vas enkrat tedensko poučuje jezik, ki ga doma ne govorite, ki vam je tuj in zveni popolnoma drugače od vašega maternega jezika.

Raje bi se vrnil domov, kjer ste se počutili varno, pa se ne morete in vas o tem tudi nihče nič ne povpraša. Nato nastane kaos, v šoli bi radi ocenili vaše znanje, znanje, ki ga nimate, med urami se dolgočasite, ker ne razumete polovice povedanega, učitelj bi rad na govorilne ure povabil vaše starše, pa se dobro zavedate, da nima smisla, ker tudi starši ne govorijo tega jezika itd. Kako se počutijo vsaj nekateri učenci priseljenci, lahko samo slutimo, saj vseh ne moremo in ne smemo metati v isti koš. A na te zgoraj omenjene moramo biti pozorni, njim moramo nameniti svoj čas, moramo jim pomagati, da se počutijo sprejete, da na njihovih obrazih žarijo samozavest, ponos, vedoželjnost, radost, za njih je največja možnost, da v tistem razburkanem morju potonejo, in upam si trditi, da jih v veliki meri lahko rešimo le mi, učitelji. Veliko vlogo imamo v njihovih življenjih. A če delo opravljamo s srcem, kot radi rečemo, bo plačilo tisti žarek in nasmeh, zadovoljstvo in hvaležnost na obrazu otroka, ki potrebuje pomoč. Zase lahko rečem, da mi občasno uspe. Kaj pa vi?



Kako spodbujati razvoj mišljenja

Od temeljnih miselnih procesov do argumentiranja

Alenka Kompore, Tanja Rupnik Vec

Priročnik je namenjen osnovnošolskim in srednješolskim učiteljem različnih predmetov ter bodočim pedagoškim delavcem. Učitelju omogoča spodbujanje in razvoj kritičnega mišljenja pri učencih, ponuja eksplicitne poučevalne pristope, miselne izzive in naloge za razvoj kritičnega mišljenja na različnih stopnjah izobraževanja od osnovne do srednje šole. Prikazana so različna deklarativna in proceduralna znanja s področja kritičnega mišljenja.

Cena: 31,90 €

Naročila:
www.zrss.si
zalozba@zrss.si

Tanja Kaučević, Silvija Tomše, ZUDV Dornava

DRUŽENJE OTROK IN MLADOSTNIKOV S TEŽJO IN TEŽKO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU Z OTROKI DVEH REDNIH MARIBORSKIH OSNOVNIH ŠOL

UVOD

Kadar govorimo oziroma razmišljamo o integraciji, inkluziji ali inovativnejših oblikah in metodah vzgojno-izobraževalnega dela, imamo v mislih predvsem otroke s specifičnimi učnim težavami ter lažjo ali zmerno motnjo v duševnem razvoju. Najpogosteje pozabimo na skupino otrok s težjo ali težko motnjo v duševnem razvoju in drugimi dodatnimi motnjami.

Ti otroci imajo močno okrnjene zaznavne procese, motorične težave in telesne posebnosti ter nizke kognitivne sposobnosti. Vse naštetu močno vpliva na komunikacijo, čustvovanje in socialno vedenje. Zaradi naštetih ovir in zdravstvenega stanja je njihovo vključevanje v redne oblike izobraževanja zelo zahtevno, saj potrebujejo drugačno obliko obravnav in terapij, posebno skrb in nego. Zahtevno je tudi prilagajanje okolja vsem potrebam takšnih otrok. Vendar so tudi oni del naše družbe in imajo pravico biti vključeni v večinsko socialno okolje.

Naši zaposleni in zaposleni dveh mariborskih šol so kljub temu našli primeren način socialne vključitve otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami v njihove programe. Na začetku smo govorili o integraciji med našimi ustanovami, z leti pa se je izkazalo da naša druženja niso le integracija, ampak jih lahko imenujemo inkluzija.

Od leta 2003 naša enota prek rednih inkluzivnih srečanj sodeluje z OŠ borcev za severno mejo Maribor in OŠ Maks Durjava Maribor. V času druženja in ustvarjanja smo opazili povečevanje strpnosti, sprejemanje drugačnosti in povezovanje med udeleženci.

V letošnjem šolskem letu je v inkluzivne dejavnosti vključenih 7 učencev Dnevnega centra, 1. in 2. razred OŠ borcev za severno mejo in učenci od 1. do 8. razreda OŠ Maks Durjava.

Druženja so kreativne in družabne narave, v višjih razredih pa zaradi predmetnega pouka naši učenci sodelujejo pri likovni in glasbeni umetnosti, športni vzgoji ter gospodinjstvu. Učitelji se potrudijo in pripravijo prilagojene učne ure, ki so primerne tudi za naše učence.

V vsakem šolskem letu v prostorih našega centra organiziramo po dve srečanja za vse učence od 1. do 5. razreda, kar je zanje zanimiva izkušnja. Večina se jih prvič sreča z »drugačno« šolo, pripomočki in posebnimi prostori (snoezelen in relaksacijski kabineti). Hkrati pa se učitelji seznanijo z našimi metodami dela.

Celoletno sodelovanju sklenemo s skupno prireditvijo vseh udeleženiš šol.

DNEVNI CENTER MARIBOR

Dnevni center Maribor je enota ZUDV Dornava. Trenutno je vanj vključenih 28 otrok in mladostnikov s težjo ali težko motnjo v duševnem in telesnem razvoju ter dodatnimi motnjami. Izvajamo Prilagojeni program za predšolske otroke in Posebni program vzgoje in izobraževanja.

Glede na zahtevnost in širok spekter potreb, ki jih izkazujejo vsi naši učenci, ter glede na pripravljenost rednih osnovnih šol na integracijo ali inkluzijo je vključenost v posebno izobraževalno institucijo tako rekoč nujna. Hkrati pa vključenost v takšno institucijo poleg pozitivnih učinkov prinaša možnost večje socialne izključenosti. Predvsem pri otrocih in mladostnikih s težjo ali težko motnjo v duševnem in telesnem razvoju ni zagotovljena možnost vključitve v redne programe izobraževanja. Tudi v strokovni literaturi le redko zasledimo tematiko vključevanja opisane populacije. Šolski sistem v Sloveniji določa, da morajo učenci ob dodatni strokovni pomoči dosegati minimalne standarde znanja. Glede na to so vsi naši učenci z motnjo v duševnem razvoju izključeni.

SPECIFIKA OTROK S TEŽJO ALI TEŽKO MOTNJO V DUŠEVNEM RAZVOJU

Glede na Kriterije za opredelitev vrste in stopnje primanjkljajev, ovir oziroma motenj otrok s posebnimi potrebami (veljavnost od 17. 7. 2015) so:

Otroci s težjo motnjo v duševnem razvoju

Otroci se lahko usposobijo za najenostavnejša opravila. Razumejo enostavna sporočila in navodila ter se ustrezno

odzovejo nanje. Zmorejo sporočati svoje potrebe in želje, pri tem lahko uporabljajo podporno ali nadomestno komunikacijo. Orientirajo se v ožjem okolju, vendar pri tem potrebujejo varstvo in vodenje. Naučene veščine in spretnosti so samo avtomatizirane. Pri skrbi zase potrebujejo pomoč drugih. Pogosto imajo težave v gibanju, druge razvojne motnje in bolezni.

Otroci s težko motnjo v duševnem razvoju

Otroci se lahko usposobijo le za sodelovanje pri posameznih aktivnostih. Razumevanje in upoštevanje navodil je zelo omejeno. Redko razvijejo osnove govora in sporazumevanja. Prav tako sta omejeni zaznavanje in odzivanje na zunanje dražljaje. Potrebujejo stalno nego, varstvo, pomoč in vodenje. Omejeni so v gibanju, večinoma imajo težke dodatne motnje, bolezni in obolenja.« (D. Marinč, F. Burnik, A. Vališer, K. Barbarič, N. Potočnik Dajčman, F. Dretnik, 2015: 7)

Ti otroci so že na zunaj videti drugače. Vrstniki v rednih osnovnih šolah in odrasli, ki jih srečujejo, pri njih najprej opazijo: nenavadno hojo, invalidski voziček, nezmožnost nadzorovanja slin, ne govorijo, ampak se oglašajo z neartikuliranimi glasovi, ki znajo biti tudi glasni in moteči, obrazna mimika je drugačna, pogosto je prisotno agresivno ali avtoagresivno vedenje.

Zaradi vseh naštetih dejavnikov je drugačnost te skupine učencev najteže sprejeti. Na sprehodu se nam še vedno zgodi, da smo deležni začudenih, celo neodobravajočih pogledov. S tega vidika se nam je zdelo pomembno učence naše ustanove približati preostalim učencem in s tem počasi spreminjati morebitne predsodke do otrok in učencev s posebnimi potrebami.

Na tej podlagi je steklo sodelovanje med vrtci in osnovnimi šolami ter našo ustanovo, in sicer v letih, ko je bilo v strokovnih krogih največ razprav o integraciji in inkluziji.

INTEGRACIJA IN INKLUZIJA

Integracija

Ideja o vzgojno-izobraževalni integraciji otrok s posebnimi potrebami je nastala v želji preseči segregirajoče in večkrat diskriminatorne oblike razumevanja oseb oziroma otrok s posebnimi potrebami.

M. Kavkler (2008) poudarja, da gre pri integraciji pogosto samo za namestitev otroka s posebnimi potrebami v večinsko ustanovo, kjer ga skušamo prilagoditi nekemu »povprečju«, da bo lahko dosegal minimalne standarde

znanja in sprejemal informacije iz okolja na ustaljen način, se prilagajal socialnemu okolju, oviram pri gibanju v okolju itd. S tem torej opozori, da kdor ni sposoben doseči minimalnih vzgojno-izobraževalnih dosežkov in se prilagoditi učnemu okolju, ne more nikoli doseči popolne integracije v šolsko okolje.

Tudi Corbett (1999) pravi, da je lahko integriran le tisti otrok, ki se prilagodi zahtevam šole in je zmožen in pripravljen delati tako kot njegovi vrstniki. Po njegovem mnenju to opredeljuje metafora: »Vstopi, če se lahko prilagodiš!«

»Več avtorjev je opisalo tradicionalni integracijski sistem z značilnostmi:

- usmerjenost na učenca
- učenca ocenjujejo specialisti
- poudarek na diagnosticiranju težav in napovedovanju uspešnosti oziroma neuspešnosti
- individualiziran načrt za učenca
- umestitev učenca v določen program in izvajanje načrta.« (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006: 18)

Pogosto se dogaja, da integracija poteka predvsem na papirju in je otrok samo vključen v redno obliko izobraževanja, pri tem pa sam proces ni prilagojen njegovim potrebam in funkcioniranju. Tako le-ta obsedi v razredu z vrstniki brez ustvarjanja pogojev za razvoj vseh njegovih potencialov. Prav zaradi tega se je razvila potreba po ustrežnejšem konceptu vključevanja otrok s posebnimi potrebami, in to je inkluzija.

Inkluzija

M. Kavkler (2015) izpostavi, da gre pri inkluziji še vedno za prilagajanje otroka okolju, razlika glede na integracijo pa je v tem, da se mora tudi okolje prilagajati njemu. Ugotavljamo, kaj je potrebno, da je otrok lahko uspešno vključen in uspešen ter da lahko prispeva k skupnim dosežkom.

Povprečni dosežki torej niso temeljni pogoj za uspešno vključevanje v šolsko in širše socialno okolje.

Corbett (1999) pa poudarja, da gre pri inkluziji v primerjavi z integracijo za popolnejši in drugačen proces, pri katerem podpiramo različne potrebe in sprejemamo posebnosti, ki izhajajo iz razlik v spolu, narodnosti, jezikovni pripadnosti, različnih družbenih statusov in stopnje izobrazbe, ter ne nazadnje tudi posamezne pomanjkljivosti, težave, motnje in bolezni. Inkluzijo opiše z metaforo: »Vstopi, ker spoštujem razlike in ker si lahko tak, kot si.«

Inkluzija torej omogoča vključevanje veliko širše populacije otrok in mladostnikov, med drugimi tudi naših učencev s težjo ali težko motnjo v duševnem in telesnem razvoju ter dodanimi motnjami.

Gre za obliko, kjer vsi sodelujoči: učenec s posebnimi potrebami, sošolci brez težav, učitelji, specialisti in preostali pedagoški delavci z medsebojnim sodelovanjem izpopolnjujejo metode in strategije poučevanja ter soustvarjajo spodbudno učno okolje (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006: 18).

»Značilnosti inkluzivnega modela pa so:

- usmerjenost na razred
- preverjanje metod poučevanja in učenja
- sodelovanje pri reševanju problemov
- strategije za učitelje
- prilagodljivo in pomoč dajajoče razredno okolje.« (Lebarič, Kobal Grum, Kolenc, 2006: 18)

OPIS NEKATERIH VKLJUČENIH UČENCEV IN INKLUZIVNIH SREČANJ

Za opis sva izbrali učence, ki se med seboj razlikujejo po sposobnostih in starosti. Tako najlaže predstaviva raznolikost srečanj in ciljev le-teh.

1. Miha

- *Starost:* 8 let
- *Diagnoza:* desnostranska hemipareza, epilepsija, motnja v duševnem razvoju
- *Posebnosti učenca:*

Miha se je v Dnevni center vključil leta 2013 pri starosti treh let. Bil je izrazito plašen, predvsem v novih situacijah, in močno navezan na starše. Ni se znal zaigrati sam, neprestano je iskal družbo odrasle osebe. Komunikacija je potekala neverbalno. Z leti je napredoval na vseh področjih, šibko pa je ostajalo področje socializacije. Hkrati smo opazili, da kaže interes za otroke, zato smo se odločili, da ga vključimo v inkluzivna druženja. Miha trenutno enkrat tedensko obiskuje OŠ Maks Durjava, od tega je trikrat vključen v 1. razred in enkrat v 2. razred. Učenci 2. razreda so njegovi vrstniki, s katerimi se bo družil do zaključka njihovega osnovnošolskega izobraževanja.

- *Cilji:*
 - Razvoj igre in druženje z vrstniki.
 - Učenje po modelu.
 - Upoštevanje socialnih pravil v skupini.
 - Sledenje navodilom učiteljice v razredu.
 - Razvoj samostojnosti.

• *Potek srečanj:*

Miha je v pouk vključen dve šolski uri. Učiteljica prilagodi že načrtovane aktivnosti tako, da pri njih lahko sodeluje tudi on. Po navadi sta to uri matematike in slovenskega jezika. V razredu ostane še na malici in v glavnem odmoru, ko se prosto igra z otroki. Pred štirimi leti, ko se je začel vključevati, je bilo potrebno zelo velike spodbude s strani matičnega pedagoga, da se je sploh sprostil in približal učencem. Zaradi spremljajočih težav ni zmož slediti navodilom učiteljice, ampak je potreboval individualno razlago. Z leti je napredoval do te mere, da spremstvo pedagoga ni več potrebno. Šolo z njim obiskuje naša prostovoljka, ki ga samo spremlja od naše ustanove do šole, tam pa sledi učiteljici tako kot preostali učenci. Pri vstopanju v socialne odnose je postal veliko bolj samostojen in samozavesten.



Miha med šolskim odmorom

2. Matic

- *Starost:* 6 let
- *Diagnoza:* avtizem, spastična diplegija, razvojni zaostanek
- *Posebnosti učenca:*

Glede na diagnozo ima deček velik primanjkljaj na področju sprejemanja senzoričnih dražljajev, predvsem na vizualnem in tipnem področju. Najbolj varno se počuti, kadar dejavnosti potekajo po ustaljeni rutini. Komunikacija poteka neverbalno, občasno uporabi posamezne besede. Ne išče družbe vrstnikov ali odraslih, rad se zaposli z njemu ljubimi aktivnostmi. Sicer je zelo vodljiv in ga lahko hitro pritegnemo tudi k skupinskim dejavnostim, če so te zanj močno motivacijsko sredstvo.

Matic trenutno enkrat mesečno obiskuje 1. razred na OŠ Maks Durjava.

- **Cilji:**
 - Seznanjanje z novimi socialnimi okolji.
 - Sprejemanje nove rutine.
 - Večanje občutka lastne vrednosti ob novih izzivih.
 - Učenje ustreznega odziva na njemu nove, neprijetne situacije, kajti pri nas učence pogosto »obvarujemo« pred dražljaji, za katere vemo, da jih vznemirijo. Hkrati pa se zavedamo, da jim onemogočimo učenje ustreznih reakcij.

- **Potek srečanj:**

Začetna srečanja so zaradi močnih vizualnih dražljajev, ki so bili zanj zelo utrujajoči, potekala krajši čas. Ko je bilo zanj dražljajev preveč, si je najprej zakrival oči, nato pa se je skril k matičnemu pedagogu, kar je bil znak za odhod. Če se pedagog na njegovo željo ni odzval, se je stiska povečala in je začel jokati. Tako smo se tudi mi naučili razumeti njegovo telesno govorico in neverbalna sporočila. Rad ima naloge matematičnega tipa, zato je vključen v pouk matematike. Med srečanji ni kazal interesa za vrstnike, ugotovili pa smo, da se le-ta močno poveča, kadar je v vlogi »učiteljevega asistenta«. Zaradi tega je učiteljica ure prilagodila tako, da je vsaj del ure Matic v takšni vlogi (primer: pri tehtanju mu sošolci nosijo predmete, on pa je tisti, ki jih polaga na tehtnico). Med odmorom sam ne išče družbe, zna pa si poiskati aktivnosti, ki jih ima rad. Pri tem se mu vedno pridruži nekaj učencev, ki se prilagodijo ter mu sledijo pri igri.



Matic z vrstniki pri nas

3. Mihaela

- **Starost:** 17 let
- **Diagnoza:** cerebralna paraliza, slepota, težka motnja v duševnem razvoju
- **Posebnosti učenke:**

Mihaela sedi na invalidskem vozičku in je v glavnem dobro razpoložena. Zaradi slepote ima

rada, da se okoli nje veliko dogaja in je lahko v vlogi poslušalke. S strahom se odzove na nenaden hrup in nenapovedane dotike. Pri aktivnostih ne more samostojno sodelovati, potrebuje fizično pomoč in vodenje.

Mihaela je enkrat mesečno vključena v 7. razred OŠ Maks Durjava.

- **Cilji:**

- Pridobivanje izkušenj v okolju, kjer je več oseb.
- Navajanje na drugačne, za njo kompleksnejše slušne dražljaje.
- Ob dejavnostih pokaže ugodje oziroma neugodje.

- **Potek srečanj:**

Mihaela obiskuje 7. razred. Vključena je v pouk glasbene umetnosti in gospodinjstva. Zaradi gibalne oviranosti in intelektualnih sposobnosti je zanj pouk težko prilagoditi do te mere, da bi lahko aktivno sodelovala. Pogosto so aktivnosti organizirane tako, da vključujejo čim več slušnih in tipnih dražljajev. Rada obiskuje šolo in se pri pouku dobro počuti.



Mihaela v telovadnici

4. Larisa

- **Starost:** 17 let
- **Diagnoza:** težja motnja v duševnem razvoju, mišična distrofija
- **Posebnosti učenke:**

Larisa ima močno odkrenljivo pozornost. Njeno funkcioniranje je v vseh situacijah upočasnjeno. Rada ima družbo vrstnikov, ples in glasbo ter gibalne aktivnosti. Pritegnejo in motivirajo jo vsi avdiovizualni pripomočki. Dobro prepozna slike ter komunicira neverbalno in s kretnjami. Jasno pokaže, kaj želi in česa ne. Pretirano zaupljiva je do tujih ljudi, tudi v telesnem stiku.

Larisa dvakrat mesečno obiskuje 6., 7. in 8. razred OŠ Maks Durjava.

- *Cilji:*
 - Učenje po modelu.
 - Hitrejše funkcioniranje ob spodbudi vrstnikov.
 - Pridobivanje znanj in izkušenj v običajnem šolskem okolju.
 - Učenje socialnih pravil v skupini.
- *Potek srečanj:*

Glede na naravo pouka na predmetni stopnji obiskuje vzgojna predmeta (gospodinjstvo in športna vzgoja), saj lahko pri teh predmetih aktivno sodeluje z minimalnimi prilagoditvami. Ponujene aktivnosti in spodbuda vrstnikov jo maksimalno aktivirajo. V šolskem okolju postane samostojnejša in bolj samoiniciativna.

Larisa je v inkluzijo vključena enajsto leto. Je edina, ki je svoje vrstnike spremljala od 1. do 9. razreda. Zdaj se druži z mlajšimi generacijami učencev.



Larisa pri gospodinjstvem pouku

Srečanja pri nas

Srečanja organiziramo tudi v naši ustanovi, in sicer za učence obeh šol. Zaradi težje organizacije na predmetni

stopnji se srečanj dvakrat letno udeležijo le učenci od 1. do 5. razreda, vsi pa sodelujejo pri zaključnem srečanju.

- *Potek srečanj:*

Pripravimo različne socialne igre ter igre, prek katerih lahko izkusijo izzive, s katerimi se srečujejo naši učenci (primer: kaj pomeni izguba vida). Na delavnicah učencem in učiteljem predstavimo naš način dela in prostore naše enote. Teh obiskov se vedno veselijo, najbolj zanimivi se jim zdijo relaksacijski prostori.

- *Cilji:*

- Seznaniti se z ustanovo, ki vzgaja in izobražuje otroke in mladostnike s posebnimi potrebami.
- Doživeti in razumeti posebnosti naših otrok.
- Učiteljem predstaviti prilagoditve in metode dela, ki omogočajo čim večjo aktivno vključenost naših učencev.



Aktivnosti v glasbenem kabinetu

Festival inkluzije

Ob koncu šolskega leta zaključimo druženja s prireditvijo, ki smo jo poimenovali Festival inkluzije. Poteka v organizaciji našega centra, izmenjaje na vseh sodelujočih ustanovah. Prireditev je razdeljena na kulturni del, kjer se predstavijo vsi udeleženci, ter športni in družabni del.

SKLEP

Zavedamo se, da ostaja še veliko možnosti za izboljšanje našega dela, vendar bi na tem mestu želeli poudariti



Slika 6: Festival inkluzije na OŠ Maks Durjava Maribor

dobre strani inkluzije, ki se kažejo tako pri učencih rednih osnovnih šol kot pri učencih Dnevnega centra Maribor ter ne nazadnje pri učiteljih in naših strokovnih delavcih. Otroci so razvili večjo empatijo, potrpežljivost in prilagodljivost. Kot nekaj običajnega so sprejeli drugačen način vedenja in komunikacijo naših učencev. Hkrati pa so naši učenci pridobili možnost, da se preizkusijo v prilagajanju novemu socialnemu okolju, s čimer se sicer ne bi srečali. Ocenjujeva tudi, da učitelji s tem, ko opazujejo naše delo in

odnos do učencev s posebnimi potrebami, tudi sami postajajo samozavestnejši pri poučevanju otrok s specifičnimi učnimi težavami in vzpostavljanju odnosa z njimi. Za nas pa je najbolj dragocena izkušnja opazovati naše učence v bolj raznolikem okolju, ki ni povsem prilagojeno njihovim posebnostim in potrebam.

Kako pa inkluzijo doživljajo učenci mariborskih osnovnih šol?

VIRI IN LITERATURA

Corbett, J. (1999). *Inclusivity and School Culture: the Case of Special Education*. London: Chapman Publishing.

Kavkler, M. (2008). *Opredelitev inkluzivne vzgoje in izobraževanja*. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Kavkler, M. (2008). *Uresničevanje inkluzivne vzgoje in izobraževanja v šolski praksi*. Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Merljak, S. (2015). *Inkluzija ni le za otroke s posebnimi potrebami*. Pri nas vsi neradi hodijo v šolo. Delo, Sobotna priloga. Pridobljeno s: <http://www.delo.si/sobotna/inkluzija-ni-le-za-otroke-s-posebnimi-potrebami-pri-nas-vsi-neradi-hodijo-v-solo.html>.

Otroci s posebnimi potrebami, integracija in inkluzija. V: Založnik, B. (ur). (2006). Nova Gorica: Educa, Melior.

Upoštevanje drugačnosti – korak k šoli enakih možnosti. V: Medveš, Z. in Resman, M. (ur). (2006). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.

Uresničevanje integracije v praksi. V: Destovnik, K. (ur). (1997). Ljubljana: Društvo defektologov Slovenije, Skupnost organizacij za usposabljanje Slovenije, Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru.

Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami /ZUOPPI/ (2013). Uradni list RS, št. 58/2011. http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/direktorat_za_predsolsko_vzgojo_in_osnovno_solstvo/izobrazevanje_otrok_s_posebnimi_potrebami/zakonodaja/ (dostopno 22. 7. 2011).

Formativno spremljanje v podporo učenju

Priročnik za učitelje in druge strokovne sodelavce

Priročnik obsega 7 zvezkov, zbranih v mapi,
cena 12,40 €

- Zakaj formativno spremljati
- Nameni učenja in kriteriji uspešnosti
- Dokazi
- Povratna informacija
- Vprašanja v podporo učenju
- Samovrednotenje, vrstniško vrednotenje
- Formativno spremljanje v vrtcu



Priročniki po predmetih in področjih

Formativno spremljanje na RAZREDNI STOPNJI

Formativno spremljanje pri MATEMATIKI

Formativno spremljanje pri ZGODOVINI



11,90 €



11,90 €



11,90 €

Napovedujemo:

Formativno spremljanje pri DELU SVETOVALNIH DELAVCEV

Formativno spremljanje kot PODPORA UČENCEM S POSEBNIMI POTREBAMI

**izid
2019**



& tehnična navodila avtorjem

XLIX

2018

6



- Prispевke (v eni od različnih urejevalnikov besedil Word) pošljite po elektronski pošti (vzgoja.izobrazevanje@zrss.si). Ime dokumenta naj se začne z vašim priimkom in prvima besedama naslova članka.
- Slikovno in grafično gradivo (preglednice, grafični prikazi, slike) priložite prispevku kot samostojne dokumente in v glavnem dokumentu (članku) označite, kam spadajo. Podnapisi k fotografijam, skicam ipd. naj bodo vključeni v glavno besedilo.
- Obseg prispevkov: razprave in analize do 15.000 znakov (največ 10 strani), utrinki iz prakse, ocene in informacije pa do 7.000 znakov (4 strani). Besedila, ki so bila pripravljena kot seminarske, diplomske in druge naloge ali referati, priredite za objavo v reviji, tj. preoblikujte jih v članek. Ocenam knjig in drugih publikacij priložite posnetek naslovnice in navedite natančne bibliografske podatke o publikaciji (avtor/-ji, založba, leto izida, ISBN, obseg – število strani itn.).
- Obsežnejšim prispevkom (razprave, analize) priložite povzetek (do 8 vrstic) v slovenščini.
- Reference v besedilu naj bodo v obliki: (Brajša, 1993), ob navajanju strani pa: (Brajša, 1993: 12).
- Opombe v besedilu označite z zaporednimi številkami in jih enako razvrstite pod besedilom.
- Literaturo navajajte na koncu prispevka, npr.:
 - knjiga: Brajša, P. (1993). Pedagoška komunikologija Ljubljana: Glota Nova.
 - članek: Novak, H. (1997). Projektno učno delo in prenova osnovne šole. V: Vzgoja in izobrazevanje, 2, 4–7.
 - prispevek v zborniku: Bečaj, J. (1996). Doseganje popolne kakovosti – cilj za naslednjo petletko? V: Kakovost preduniverzitetnega izobrazevanja. Maribor: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
 - spletna stran: www.zrss.si (dostopno 18. 3. 2009).
- Prispevku priložite izpolnjeno prijavnico prispevka, ki jo dobite na spletni strani.
- Uredniški odbor samostojno in neodvisno odloča o objavi posameznega prispevka, s tem da upošteva merila za uvrstitev prispevka v revijo. Vse prispevke člani uredniškega odbora preberejo, ocenijo in vsebinsko obravnavajo na sejah.