

RADOVEDNEŽ

REVIJA ŠTUDENTOV UM PEF





RADOVEDNEŽ
REVJA ŠTUDENTOV PEDAGOŠKE FAKULTETE UNIVERZE V MARIBORU

Številka 5, september 2026

ISSN: 3024-059X

Izdajatelj:

Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru
Koroška cesta 160, 2000 Maribor

Revija izhaja od junija 2024.

Revija izhaja dvakrat letno, je
brezplačna in je dostopna v
elektronski obliki.

Uredniški odbor:

Ana Potočnik, glavna urednica
Maja Kocbek
Daša Žuman
Monika Gračner
Romina Kotnik Rajh

Programski odbor:

asist. Barbara Sraka Petek
doc. dr. Ines Voršič
doc. dr. Nataša Smolič

Odbor za grafično in vizualno oblikovanje

Neža Rak

Prispevki v reviji so recenzirani in lektorirani.

MARIBOR, SEPTEMBER 2026

KAZALO VSEBIN

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU: OD TEORETIČNIH IZHODIŠČ DO PRAKTIČNIH PRIMEROV Tamara Kos	5
MEDPREDMETNO POVEZOVANJE KOT PODPORA CELOSTNEMU UČENJU V PRVEM IN DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU Saša Vrtnjak	13
FRAZELOGIJA V PEDAGOŠKI PRAKSI: VPLIV KONTEKSTA NA RAZUMEVANJE FRAZEMOV PRI ŠTUDENTIH RAZREDNEGA POUKA Kristina Bahč	19
POUK SLOVENŠČINE IZVEN UČILNICE Z VIDIKA BODOČIH UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA Karin Goršek	30
MNENJA UČITELJEV O VPLIVU BRALNE MOTIVACIJE NA UČNO USPEŠNOST UČENCEV PRI RAZLIČNIH PREDMETIH V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU Laura Walter	37
RAZUMEVANJE SLOVENSKE PREGOVORNE PRAKSE PRI BODOČIH UČITELJIH RAZREDNEGA POUKA Daša Žuman	43
OD REPRODUKTIVNE K EVALUATIVNI RAVNI MATEMATIČNE PISMENOSTI V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE Lina Knez Štorman	50
NAPAKE PRI MATEMATIKI KOT DEL UČNEGA PROCESA Adriana Rojko	56
PODJETNOSTNE KOMPETENCE V 1. IN 2. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU Lana Kolarič	61
RAZVOJ NARAVOSLOVNE PISMENOSTI PREK GRADNIKOV N1 IN N3 PROJEKTA NA-MA POTI Kaja Paradiž	69
PRVIH SEDEM GENERIČNIH KOMPETENC PRI POUKU NARAVOSLOVJA Laura Volmajer	77
OD TEORIJE V UČILNICI DO PRAKSE V TELOVADNICI – MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ŠPORTA IN NARAVOSLOVJA Staš Fanel	85
OD TEKA DO TEKSTA: MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ŠPORTA IN JEZIKA OD 1. DO 5. RAZREDA OSNOVNE ŠOLE Daša Šlata	95
POZNAVANJE SLOVENSKE LJUDSKE GLASBE MED UČENCI 5. RAZREDA – ŠTUDIJA PRIMERA Katja Kurnik	101
RAZVOJ SODELOVALNEGA UČENJA Ana Potočnik	111



BESEDA UREDNIŠTVA

Spoštovane bralke in bralci,

pred vami je posebna izdaja revije, tematska številka z naslovom Presečišče znanj v osnovni šoli: medpredmetno povezovanje v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki je nastala v sodelovanju s študenti 1. letnika magistrskega študija Razredni pouk.

Avtorji so s svojimi prispevki pokazali pomembnost medpredmetnega povezovanja pri ustvarjanju kakovostnega sodobnega učnega procesa. Prav medpredmetno povezovanje učencem namreč omogoča celovitejše razumevanje učnih vsebin, učiteljem pa odpira prostor za ustvarjalno načrtovanje pouka.

Ob tej priložnosti se iskreno zahvaljujemo vsem avtorjem, mentorjem in recenzentom, ki so s svojim znanjem in časom prispevali k nastanku te številke. Posebno mesto v reviji zavzemajo tudi likovni izdelki študentk in študentov 2. letnika študijske smeri Razredni pouk iz študijskega leta 2025/26, ki so nastali pri predmetu Temeljne likovnopedagoške vsebine pod mentorstvom asistentke Sare Cetl.

Želimo si, da je prva tematska številka le začetek in da bomo tudi v prihodnje gradili na takšnih projektih. V upanju, da bodo prispevki vir novih idej, strokovnega navdiha in spodbude za nadaljnje raziskovanje, vam želimo prijetno branje.

UREDNIŠTVO REVIJE RADOVEDNEŽ

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU: OD TEORETIČNIH IZHODIŠČ DO PRAKTIČNIH PRIMEROV

Tamara Kos, Razredni pouk, 4. letnik, dodiplomski študij, tamara.kos@student.um.si

Povzetek

V članku je obravnavan pomen medpredmetnega povezovanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in možnosti njegovega uresničevanja pri pouku. Medpredmetno povezovanje učencem omogoča povezovanje znanja z različnih predmetnih področij, njegovo uporabo v življenjskih situacijah in spodbuja aktivno ter izkustveno učenje. V teoretičnem delu so predstavljena temeljna izhodišča medpredmetnega povezovanja, njegove prednosti in izzivi ter vloga posameznih predmetov pri oblikovanju smiselnih povezav. Prispevek se osredotoča na povezovanje matematike in športne vzgoje ter spoznavanja okolja in likovne umetnosti, pri čemer sta predstavljena primera učnih dejavnosti za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Predstavljene aktivnosti prikazujejo možnosti za vključevanje gibanja, raziskovanja, ustvarjalnosti in sodelovanja v učni proces. V članku je poudarjeno, da medpredmetno povezovanje prispeva k celostnemu razumevanju učnih vsebin, večji vključenosti učencev in razvoju znanja ter spretnosti, ki jih lahko učenci uporabljajo v različnih okoliščinah.

Ključne besede: likovna umetnost, matematika, medpredmetno povezovanje, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, spoznavanje okolja, športna vzgoja

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION IN THE FIRST CYCLE OF PRIMARY SCHOOL: FROM THEORETICAL FOUNDATIONS TO PRACTICAL EXAMPLES

Tamara Kos, Elementary education, 4th year, bachelor's degree, tamara.kos@student.um.si

Abstract

The article examines the importance of cross-curricular integration in the first cycle of primary school and the possibilities for its implementation in teaching. Cross-curricular integration enables pupils to connect knowledge from different subject areas, apply it in real-life situations, and engage in active and experiential learning. The theoretical part presents the fundamental principles of cross-curricular integration, its advantages and challenges, and the role of individual subjects in creating meaningful connections. The article focuses on integrating mathematics with physical education and environmental studies with visual arts, and presents examples of learning activities for pupils in the first cycle of primary school. The activities demonstrate possibilities for incorporating movement, exploration, creativity, and cooperation into the learning process. The article highlights that cross-curricular integration contributes to a holistic understanding of learning content, greater pupil engagement, and the development of knowledge and skills that can be applied across contexts.

Keywords: cross-curricular integration, environmental studies, first cycle of primary school, mathematics, physical education, visual art

UVOD

Medpredmetno povezovanje je pomemben pristop sodobnega poučevanja, saj omogoča povezovanje znanj in vsebin z različnih predmetnih področij. Pri tem ne gre le za povezovanje vsebin posameznih predmetov, temveč tudi za uporabo različnih oblik in načinov poučevanja (Pešaković, 2010). Pomembno je tudi sodelovanje učiteljev pri načrtovanju in izvedbi učnih dejavnosti, saj skupno načrtovanje omogoča globlje povezovanje vsebin, dejavnosti in učnih izkušenj (Nicolosi, 2018). V osnovni šoli se medpredmetno povezovanje pogosto uresničuje v prvi triadi, saj mlajši učenci svet dojemajo bolj celostno in znanje pridobivajo prek neposrednih izkušenj, opazovanja ter praktičnih dejavnosti (Hodnik Čadež in Filipčič, 2005).

Povezovanje različnih predmetnih področij omogoča bogatejša učna izkušnja, spodbuja razvoj kritičnega in ustvarjalnega mišljenja ter pozitivno vpliva na učenje, motivacijo in razvoj socialnih spretnosti učencev (Nicolosi idr., 2017). Tudi Hus idr. (2008) v raziskavi ugotavljajo, da učitelji prepoznavajo številne pozitivne učinke tega pristopa, med katerimi posebej izpostavljajo povezanost pouka z življenjem, celostni pogled na snov in samoaktivnost učencev.

Namen članka je predstaviti pomen medpredmetnega povezovanja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in prikazati možnosti njegovega vključevanja v pouk. V teoretičnem delu so predstavljena izhodišča, prednosti in izzivi tega pristopa, v nadaljevanju pa so prikazani praktični primeri dejavnosti, ki povezujejo različna predmetna področja.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Opredelitev medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje je celosten didaktični pristop, ki temelji na horizontalnem in vertikalnem povezovanju znanj, vsebin ter učnih spretnosti (Sicherl-Kafol, 2007). To pomeni, da učitelj celovito obravnava učno snov, jo razlaga z različnih vidikov in jo povezuje z različnimi predmeti. Pozoren je na to, da natančno določi cilje in vsebine različnih predmetov ter premisli, kako se smiselno povezujejo med seboj. Pri tem sta pomembna skrbno načrtovanje in premišljena organizacija pouka, ki omogoča tudi aktivno ter samostojno delo učencev. Učitelj mora vsebine prilagoditi razvojni stopnji in predznanju otrok, še posebej pomembno pa je dobro sodelovanje med učitelji različnih predmetov (Hodnik Čadež in Filipčič, 2005).

Takšen način poučevanja učencem omogoča, da novo znanje povezujejo s predhodnimi izkušnjami in ga bolje razumejo. Z vzpostavljanjem povezav znotraj posameznih predmetov in med različnimi predmetnimi področji razvijajo sposobnost prenosa znanja v nove situacije ter ga lažje uporabljajo v vsakdanjem življenju (Drake 1998, str. 154; v Kafol, 2007). Poleg tega imajo učenci višjo motivacijo za učenje, dosegajo boljše učne rezultate, izražajo samozavest in spoštovanje ter uspešneje sodelujejo z drugimi (Hodnik Čadež in Filipčič, 2005; Burjak, 2022; Sicherl-Kafol, 2007).

Kdaj in kako uporabiti medpredmetne povezave?

Medpredmetne povezave vključujemo v učni proces takrat, ko podpirajo učne cilje in ko so za njihovo izvedbo zagotovljeni ustrezni pogoji. Njihovo načrtovanje in izvajanje naj spodbujata ustvarjalnost učencev, saj jih usmerjata v samostojno iskanje informacij, raziskovanje, reševanje problemov ter obravnavo vsebin z različnih vidikov (Planinšec, 2000).

V praksi jih je najlažje uresničevati v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO), kjer isti učitelj poučuje več predmetov, zato lahko vsebine lažje povezuje med seboj (Štemberger, 1999; Elkind, 1994). Vključujemo jih lahko v vse faze učnega procesa. Pri uvajanju nove učne snovi učencem pomagajo povezati novo znanje z že usvojenim, kar prispeva k boljšemu razumevanju učne snovi in večji motivaciji. V fazi utrjevanja in uporabe znanja omogočajo nadgrajevanje že pridobljenega znanja in njegovo uporabo v novih učnih ter življenjskih situacijah (Planinšec, 2000).

Medpredmetno povezovanje se uspešno uresničuje tudi v različnih organizacijskih oblikah pouka, kot so šola v naravi, projektni dnevi ali tedni, športni dnevi, raziskovalne in druge praktične dejavnosti učencev (Kovač idr. 2004).

Prednosti in omejitve medpredmetnega povezovanja

Medpredmetno povezovanje prispeva k preseganju predmetno razdrobljenega znanja in omogoča globlje razumevanje odnosov med pojavi. Posledično izboljšuje kakovost učenja, omogoča aktivno in samostojno pridobivanje učnih izkušenj ter prispeva k razvoju kompleksnega mišljenja. Pri tem se uporabljajo tudi sodobni didaktični pristopi, kot sta timsko in projektno delo (Sicherl-Kafol, 2007).

Navedenim teoretičnim ugotovitvam sledijo tudi empirični izsledki, ki jih potrjuje raziskava med slovenskimi tretješolci. Ta kaže, da so učenci v eksperimentalni skupini, vključeni v integriran pouk, dosegli statistično značilno boljše rezultate na post-testu v primerjavi s kontrolno skupino, ki je obravnavala vsebine ločeno po predmetih (Cotič idr., 2021). Poleg učinkov na učence se prednosti medpredmetnega povezovanja kažejo tudi pri učiteljih. Pešaković (2010) poudarja, da takšen pristop zmanjšuje izoliranost med učitelji in spodbuja medsebojno sodelovanje ter timsko delo. Učitelji si lažje izmenjujejo strokovna mnenja o poučevanju, učencih in učnih pristopih ter skupaj iščejo učinkovite rešitve za pedagoške izzive. To vodi v bolj usklajeno delo, boljše komunikacijo v kolektivu in večjo profesionalno rast.

Kljub navedenim prednostim nekateri avtorji opozarjajo na izzive v praksi. Hodnik Čadež in Filipčič (2005) ugotavljata, da učitelji poročajo o pomanjkanju konkretnih modelov medpredmetnega povezovanja ter izražajo potrebo po dodatni strokovni podpori in literaturi.

VLOGA POSAMEZNIH PREDMETOV PRI MEDPREDMETNIH POVEZAVAH V 1. VIO

V 1. VIO je pouk celostno zasnovan, saj učenci pridobivajo znanje prek izkušenj in povezovanja različnih predmetnih področij. Zaradi tega je medpredmetno povezovanje naravni del učnega procesa, ki omogoča lažje razumevanje in trajnejše znanje. V nadaljevanju je predstavljenih nekaj predmetov, ki so zaradi svoje narave še posebej primerni za uresničevanje medpredmetnega povezovanja v zgodnjem šolskem obdobju.

Spoznavanje okolja

Spoznavanje okolja je temeljni učni predmet, ki se izvaja v 1., 2. in 3. razredu osnovne šole. Njegov namen je usmerjati in nadgrajevati otrokovo spontano raziskovanje naravnega ter družbenega okolja. V 1. VIO se predmet izvaja predvsem izkustveno, z opazovanjem, raziskovanjem in povezovanjem že pridobljenega znanja z novimi spoznanji. Predmet združuje vsebine različnih naravoslovnih, tehniških in družboslovnih področij ter tako predstavlja pomembno osnovo za nadaljnje učenje v višjih razredih osnovne šole. Učenci pri tem predmetu spoznajo letne čase, koledar, smeri neba, rastline, živali, človeško telo, čustva, poklice, promet in okolje. Zaradi raznolike vsebine in različnih učnih dejavnosti predmet omogoča smiselno medpredmetno povezovanje z matematiko, s slovenščino, z likovno umetnostjo, glasbeno umetnostjo in s športom (*Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje*

okolja, 2011). Prav zaradi svoje interdisciplinarne narave je predmet še posebej primeren za načrtovanje učnih dejavnosti, ki učencem omogočajo povezovanje znanja različnih predmetnih področij in njegovo uporabo v avtentičnih življenjskih situacijah.

Raziskava Hus idr. (2008) je pokazala, da učitelji razrednega pouka predmet Spoznavanje okolja najpogosteje povezujejo s slovenskim jezikom, z likovno in glasbeno umetnostjo, bistveno redkeje pa s športno vzgojo. To kaže, da možnosti povezovanja spoznavanja okolja s športno vzgojo v praksi še niso v celoti izkoriščene, čeprav se cilji in vsebine obeh predmetov smiselno dopolnjujejo.

Športna vzgoja

Športna vzgoja je pomemben del celostnega razvoja učenca, saj prispeva k razvoju gibalnih sposobnosti in osebnostnih lastnosti ter k oblikovanju pozitivnih odnosov med posamezniki. Ta predmet je v šoli še posebej pomemben, saj preprečuje negativne učinke dolgotrajnega sedenja in druge nezdrave navade. Poleg tega učence spodbuja k razvoju zdravega življenjskega sloga in telesni aktivnosti tudi v prostem času. Športna vzgoja v 1. VIO se osredotoča na razvoj gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter usvajanje naravnih oblik gibanja, igre in osnove športnih znanj. Učenci skozi igro in različne gibalne dejavnosti razvijajo koordinacijo, moč, hitrost, ravnotežje ter vzdržljivost in spoznajo pomen gibanja za zdravje. Poseben poudarek je na prijetnem doživljanju športa, sodelovanju v skupini, spoštovanju pravil in varnem ter odgovornem ravnanju pri vseh dejavnostih (v telovadnici, naravi, vodi in na snegu). Vsebine zajemajo atletiko, gimnastiko, ples, igre z žogo, plavanje in pohodništvo, ki se v višjih razredih postopoma nadgrajujejo (*Učni načrt. Osnovna šola. Športna vzgoja*, 2011).

Pomembno načelo sodobne športne vzgoje je medpredmetno povezovanje, saj se predmet povezuje z različnimi področji, kot so spoznavanje okolja, družba, naravoslovje, matematika, slovenščina in glasbena umetnost. Medpredmetne povezave se najpogosteje uresničujejo v okviru projektnega dela, dnevov dejavnosti in šole v naravi. Pri športni vzgoji se vključujejo tudi medpredmetne vsebine, kot so zdravstvena, prometna in kulturna vzgoja, saj pomembno prispevajo k celostnemu razvoju učencev (prav tam).

Matematika

Matematika ima pomembno vlogo v šolskem prostoru, saj učence ne uči zgolj računanja, temveč predvsem prispeva k razvoju razumevanja matematičnih pojmov, logičnega mišljenja, reševanja problemov ter povezovanja znanja z drugimi področji. Pouk je zasnovan tako, da učenci spoznajo temeljne matematične vsebine na način, ki je prilagojen njihovemu razvoju, sposobnostim, osebnostnim značilnostim in življenjskemu okolju. V 1. VIO je matematika usmerjena v postopno in izkustveno razvijanje temeljnih matematičnih pojmov. Učenci razvijajo številne spretnosti, kot so številske predstave, osnovne računske operacije in razumevanje odnosov med števili. Pri tem je poudarek na delu s konkretnimi materiali, z didaktičnimi pripomočki in na postopnem prehodu od izkustvene in slikovne ravni k simbolni ravni mišljenja. Pouk matematike temelji na igri, opazovanju, izkustvenem učenju in problemskih situacijah (*Učni načrt. Osnovna šola. Matematika*, 2011).

Medpredmetno povezovanje pri matematiki poteka v okviru rednega pouka in različnih dejavnosti, kot so naravoslovni, kulturni, tehniški in projektni dnevi. Uresničuje se z reševanjem skupnih problemov, uporabo raziskovalnih in predstavitvenih znanj ter obravnavo matematičnih pojmov z različnih zornih kotov (npr. z merjenjem časa pri športu, recepti pri gospodinjstvu, s statističnimi raziskavami) (prav tam). Na učinkovitost takšnega pristopa kaže tudi raziskava Vetter idr. (2020), ki je preučevala vpliv gibalno aktivnega pouka na učenje matematike pri učencih 3. razreda osnovne šole. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali vključevanje gibanja v pouk izboljša usvajanje poštevanke in vpliva na telesno dejavnost ter telesno pripravljenost učencev. Rezultati so pokazali, da so učenci, ki so se učili množenja z gibanjem, dosegli boljše rezultate v primerjavi z učenci, ki so se učili na klasičen način. Poleg tega so pri njih ugotovili višjo raven telesne dejavnosti in boljšo aerobno pripravljenost. Avtorji ugotavljajo, da je lahko vključevanje gibanja v pouk učinkovita didaktična strategija izboljšanja učenja specifičnih matematičnih vsebin, hkrati pa spodbuja telesno aktivnost učencev brez negativnega vpliva na ostale učne rezultate.

Likovna umetnost

Likovna vzgoja je usmerjena v razvoj učenčeve likovne zmožnosti, ki zajema razumevanje in preoblikovanje vizualnega prostora. Učenci razvijajo likovno-izrazne, spoznavne in motorične sposobnosti ter se seznanjajo z likovnimi področji, s tehnikami, z materiali in osnovnimi

likovnoteoretskimi pojmi. Pri tem krepijo domišljijo, likovno mišljenje, prostorsko predstavljivost in odnos do likovne kulturne dediščine ter sodobne vizualne kulture. Pouk temelji na praktičnem ustvarjanju, problemskih nalogah in povezovanju z drugimi predmetnimi področji ter vsakdanjim življenjem, kar prispeva k razvoju ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja (*Učni načrt. Osnovna šola. Likovna umetnost*, 2011).

V 1. VIO likovna umetnost poteka predvsem izkustveno; skozi raziskovanje likovnih materialov in tehnik ter postopno usvajanje osnovnih likovnih pojmov. Poudarek je na celostnem razvoju učenca in na medpredmetnem povezovanju, pri čemer likovno izražanje omogoča povezovanje znanja z različnih predmetnih področij (prav tam).

Učenci pri ustvarjanju uporabljajo klasična likovna sredstva, kot so barvice, svinčniki, tempera barve, kolaž papir, plastelin in glina. Pomemben del ustvarjalnega procesa je tudi uporaba naravnih materialov iz okolja, kot so zemlja (blato), voda, mivka, listje, trava, plodovi, lubje in les. Takšen pristop razširja možnosti likovnega izražanja in spodbuja raziskovanje narave. Učenci ob tem ne razvijajo le likovnih spretnosti, temveč spoznajo tudi lastnosti materialov in pridobivajo znanja z drugih področij, kar omogoča naravno povezovanje različnih predmetov (Curriculum for Excellence through Outdoor Learning, 2010).

PRIMERI AKTIVNOSTI ZA MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V 1. VIO

V nadaljevanju sta predstavljeni dve aktivnosti, ki prikazujeta možnosti medpredmetnega povezovanja v 1. VIO. Dejavnosti povezuje različni predmetni področji in spodbujata aktivno ter izkustveno učenje.

Aktivnost 1: Razgibaj se s poštevanke

Aktivnost je namenjena učencem 3. razreda in povezuje matematiko ter športno vzgojo.

Cilji aktivnosti so, da učenci usvojijo avtomatizacijo zmnožkov v obsegu 10×10 , uporabljajo računske zakone pri množenju, izboljšujejo gibalne in funkcionalne sposobnosti (koordinacijo gibanja, moč, hitrost, gibljivost, natančnost, ravnotežje ter splošno vzdržljivost), sproščeno izvajajo naravne oblike gibanja, sodelujejo v skupini, upoštevajo pravila igre in razvijajo pozitiven odnos do gibanja.

Za izvedbo aktivnosti potrebujemo igralno ploščo, igralno kocko, pisalo, stožce, obroče, kolebnice, žoge in klopi.

Aktivnost se izvaja v telovadnici. Učitelj učence razdeli v manjše skupine, pri čemer ima posamezna skupina največ štiri učence. Vsaka skupina prejme igralno ploščo, igralno kocko in pripomočke za izvajanje gibalnih nalog. Učenci se v skupini dogovorijo za vrstni red igranja (razvrstijo se kot igralec 1, igralec 2, igralec 3 in igralec 4). Igro začne najmlajši učenec v skupini. Učenec vrže kocko in glede na število pik, ki jih vrže, poskusi rešiti račun, napisan na njegovem polju (na primer če je igralec 1 in vrže šest pik, mora rešiti račun $8 \cdot 10$). Učenec glasno pove rezultat računa, drugi člani skupine pa ga poslušajo in preverijo pravilnost odgovora. Če je odgovor pravilen, učenci na igralni plošči označijo polje s kljukico, nato pa vsi člani skupine izvedejo določeno gibalno nalogo. Če je odgovor napačen, učencu pri reševanju pomagajo drugi člani skupine. Po skupni rešitvi prav tako izvedejo gibalno nalogo. Zmaga skupina, ki zbere največ kljukic na igralni plošči.

	IGRALEC 1	IGRALEC 2	IGRALEC 3	IGRALEC 4
	$3 \cdot 2 =$ <i>Naredi 5 poskokov.</i>	$5 \cdot 8 =$ <i>3x zaploskaj.</i>	$4 \cdot 7 =$ <i>Hodi kot medved.</i>	$6 \cdot 3 =$ <i>Nasmehni se sošolcu.</i>
	$4 \cdot 6 =$ <i>Teci do stožca in nazaj.</i>	$9 \cdot 10 =$ <i>Poskakuj kot kaba.</i>	$3 \cdot 3 =$ <i>2x se zavrti.</i>	$1 \cdot 10 =$ <i>Objemi sošolca.</i>
	$8 \cdot 8 =$ <i>Naredi 8 počepov.</i>	$2 \cdot 5 =$ <i>Stoj 10 sekund na eni nogi.</i>	$9 \cdot 8 =$ <i>Leti kot ptica.</i>	$6 \cdot 7 =$ <i>Hodi po klopi.</i>
	$7 \cdot 4 =$ <i>Leti kot ptica.</i>	$6 \cdot 4 =$ <i>Sonočno skači v obroč.</i>	$10 \cdot 10 =$ <i>Dotakni se rumene črte.</i>	$2 \cdot 3 =$ <i>Naredi 5 poskokov s kolebnico.</i>
	$9 \cdot 5 =$ <i>Objemi sošolca.</i>	$7 \cdot 3 =$ <i>Naredi 3 poskoke s kolebnico.</i>	$2 \cdot 1 =$ <i>Hodi po namišljeni črti.</i>	$4 \cdot 5 =$ <i>Naredi 8 počepov.</i>
	$8 \cdot 10 =$ <i>Dotakni se rdeče črte.</i>	$1 \cdot 6 =$ <i>Odbij žogo 5x.</i>	$5 \cdot 5 =$ <i>Teci do stožca in nazaj.</i>	$10 \cdot 7 =$ <i>Hodi kot medved.</i>

Slika 1: Igralna plošča *Razgibaj se s poštevanko*. Vir: lasten.

Aktivnost 2: Ustvarjaj v naravi

Aktivnost je namenjena učencem 2. razreda in povezuje spoznavanje okolja ter likovno umetnost.

Cilji aktivnosti so, da učenci opazujejo in nabirajo liste v okolici šole, prepoznajo podobnosti in razlike med njimi, razvijajo spoštljiv odnos do narave ter uporabljajo naravne materiale kot likovno izrazno sredstvo. Pri tem spoznajo in uporabijo tehniko odtiskovanja, pridobijo izkušnjo o nastanku odtisa ter raziskujejo različne texture in oblike listov. Ob ustvarjanju razvijajo ročne spretnosti, pravilno uporabljajo vodene barve, izražajo pozitiven odnos do umetniškega ustvarjanja, sodelujejo pri vrednotenju likovnih izdelkov in po končanem delu ustrezno pospravijo delovno površino ter pripomočke.

Za izvedbo aktivnosti potrebujemo liste različnih oblik in velikosti, tršo podlago, časopisni papir, risalni list, čopič, lonček z vodo ter vodene barve.

Najprej se z učenci odpravimo v bližnji gozd oziroma park v okolici šole, kjer nabereмо drevesne liste. Pri tem otroke opozorimo, naj bodo listi različnih oblik in velikosti. Nato sledi ustvarjalni del, ki poteka v naravi. Na tla položimo tršo podlago in jo zaščitimo s časopisnim papirjem. Učenci pri delu potrebujejo še vodene barve, lonček z vodo, čopič in risalni list. Učenci posamezni list pobarvajo z vodeno barvo, nato pa ga previdno odtisnejo na risalni list. Pri tem opazujejo, kako se na papir prenesejo oblika, žile in tekstura lista. Po potrebi lahko nekatere dele sami naslikajo s čopičem. Na koncu sledi vrednotenje likovnih izdelkov po vnaprej določenih kriterijih. Pri vrednotenju učenci predstavijo svoje izdelke, opišejo, katere liste so uporabili, in povedo, kaj so opazili pri delu. Učenci po končanem delu za seboj pospravijo materiale in pripomočke.



Slika 2: Primer likovnega izdelka. Vir: lasten.

ZAKLJUČEK

Medpredmetno povezovanje je pomemben didaktični pristop v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, saj učencem omogoča povezovanje znanja z različnih predmetnih področij in spodbuja aktivno ter izkustveno učenje. Njegova uspešnost je odvisna predvsem od premišljenega načrtovanja, smiselnega povezovanja učnih ciljev in izbire ustreznih vsebin ter učnih strategij (Birs, 2017). Rutar Ilc in Pavlič Škerjanc (2010) poudarjata, da mora načrtovanje izhajati iz pričakovanih dosežkov učencev. Potočnik idr. (2022) ugotavljajo, da učitelji medpredmetno povezovanje likovne umetnosti in naravoslovja večinoma ocenjujejo kot smiselno ter koristno, vendar se pri načrtovanju pogosto pojavljajo težave pri jasnem opredeljevanju ciljev obeh predmetnih področij. To kaže, da samo povezovanje vsebin še ne zagotavlja kakovostne medpredmetne obravnave, temveč morajo biti povezave načrtovane tako, da se smiselno uresničujejo cilji vseh vključenih predmetov.

Predstavljena primera kažeta, da je mogoče medpredmetno povezovanje v 1. VIO uresničevati na različne načine. Pri aktivnosti *Razgibaj se s poštavanko* se matematično znanje povezuje z gibanjem, pri aktivnosti *Ustvarjaj v naravi* pa učenci spoznanja o naravnem okolju povezujejo z likovnim izražanjem. Učinkovitost povezovanja matematike in gibanja potrjuje Sneek (2022), ki ugotavlja, da lahko gibalno aktivno učenje matematike pozitivno vpliva na učne dosežke, telesno dejavnost in vključenost učencev. Podobno Caiman in Jakobson (2022) ugotavljata, da povezovanje naravoslovja in umetnosti spodbuja domišljijo, aktivno sodelovanje ter oblikovanje novih naravoslovnih idej. Obe raziskavi tako potrjujeta, da lahko medpredmetno povezovanje prispeva k bolj aktivnemu, smiselnemu in celostnemu učnemu procesu.

Predstavljeni primeri aktivnosti kažejo, kako lahko medpredmetno povezovanje spodbuja večjo vključenost učencev, njihovo sodelovanje, raziskovanje in ustvarjalno razmišljanje. Dejavnosti, ki temeljijo na gibanju, raziskovanju, ustvarjanju in neposrednem stiku z okoljem, učencem omogočajo pridobivanje trajnejšega znanja ter povezovanje šolskih vsebin z vsakdanjimi izkušnjami. Pri tem ima pomembno vlogo učitelj, ki mora dejavnosti premišljeno načrtovati, določiti jasne učne cilje in jih prilagoditi razvojni stopnji učencev.

Literatura in viri

- Birs, E. (2017). Primerjava učnih načrtov in vključenost priporočil za medpredmetno povezovanje likovnih vsebin. *Revija za elementarno izobraževanje*, 10(2/3), 163–179. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-WHKJ7MMQ/7a6cb370-a856-438f-8ac0-4e0d0f86980f/PDF>
- Burjak, V. (2022). Medpredmetno povezovanje pri pouku na daljavo. *Razredni pouk*, 24(1), 53–58.
- Caiman, C. in Jakobson, B. (2022). Aesthetic experience and imagination in early elementary school science – A growth of ‘Science–Art–Language–Game’. *International Journal of Science Education*, 44(5), 833–853. <https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1080/09500693.2021.1976435?needAccess=true>
- Cotič, N., Cotič, M., Felda, D. in Krmac, N. (2021). The effect of cross-curricular integration on pupils’ knowledge gained through experiential learning. *Cypriot Journal of Educational Science*. 16(6), 3133–3146. <https://doi.org/10.18844/cjes.v16i6.6512>
- Curriculum for Excellence through Outdoor Learning. (2010). Learning and Teaching Scotland. <https://www.playscotland.org/resources/curriculum-for-excellence-through-outdoor-learning/>
- Elkind, D. (1994). Early Childhood Education and the Postmodern World. *Principal* 73(5), 6–7.
- Hodnik Čadež in Filipčič (2005). Medpredmetno povezovanje v prvem razredu osnovne šole. *Pedagoška obzorja* = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko, 20(3/4), 3–15. https://pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2005_20_34.pdf
- Hus, V., Ivanuš-Grmek, M. in Čagran, B. (2008). Integracija predmeta spoznavanje okolja z drugimi predmeti. *Pedagoška obzorja* = Didactica Slovenica: časopis za didaktiko in metodiko, 23(3/4), 66–80. https://www.pedagoska-obzorja.si/Revija/Vsebine/PDF/DSPO_2008_23_3.pdf
- Kovač, M., Starc, G. in Jurak, G. (2004). Na kakšen način uresničevati medpredmetno in medpodročno povezovanje pri športni vzgoji. V M. Kovač (ur.), *Zbornik referatov: 17. strokovni posvet športnih pedagogov Slovenije* (str. 7–12). Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.

- Nicolosi, S., Sgrò, F. in Lipoma, M. (2017). La didattica interdisciplinare in educazione fisica: Una rassegna della letteratura. *Formazione and Insegnamento*, 14 (1 Suppl.), 35–46. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/1875>
- Nicolosi, S. (2018). Verso una prospettiva co-disciplinare: aspetti teorici e metodologici per l'integrazione dell'educazione fisica nel curriculum della scuola primaria. *Formazione and Insegnamento*, 16(1 Suppl.), 117–124. <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/view/2767/2442>
- Pešaković, D. (2010). Izvajanje pouka tehnike in tehnologije ter izbirnih predmetov kot ena izmed priložnosti medpredmetnega povezovanja. *Revija za elementarno izobraževanje*, 3(2/3), 171–179.
- Planinšec, J. (2000). Medpredmetne povezave športne vzgoje v osnovni šoli. V Škof, B., Kovač, M. (ur.), Zbornik 14. Strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije „Uvajanje novosti pri športni vzgoji“ (str. 367–373). Kranjska Gora: Zveza društev športnih pedagogov Slovenije.
- Potočnik, R., Košir, T. in Devetak, I. (2022). Slovenian primary school teachers' opinion on interdisciplinary approach between fine art and science education. *European journal of educational research*, 11(1), 435–443. https://pdf.eu-jer.com/EU-JER_11_1_435.pdf
- Rutar Ilc, Z. in Pavlič Škerjanc, K. (2010). *Medpredmetne in kurikularne povezave: Priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sicherl-Kafol, B. (2007). Procesni in vsebinski vidiki medpredmetnega povezovanja. V J. Krek, T. Hodnik Čadež, J. Vogrinc, B. Sicherl Kafol, T. Devjak in V. Štemberger (ur.), *Učitelj v vlogi raziskovalca: Akcijsko raziskovanje na področjih medpredmetnega povezovanja in vzgojne zasnove v javni šoli* (str. 112–130). Pedagoška fakulteta.
- Sneck, S. (2022). *Moving maths: Effects and experiences of physical activity integrated into primary school mathematics lessons* [Doktorska disertacija, University of Oulu]. OuluREPO. <https://oulurepo.oulu.fi/handle/10024/36974>
- Štemberger, V (1999). Povezava športne vzgoje z drugimi predmeti na razredni stopnji (v prvi triadi osnovne šole)«. Zbornik 12. strokovnega posveta športnih pedagogov Slovenije »Športni pedagog v kakovostni športni vzgoji« (str. 254–260).
- Učni načrt. Osnovna šola. Likovna vzgoja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Matematika.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznvanje_okolja_pop.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Športna vzgoja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Vetter, M., O'Connor, H. T., O'Dwyer, N., Chau, J. in Orr, R. (2020). Maths on the move: Effectiveness of physically-active lessons for learning maths and increasing physical activity in primary school students. *Journal of Science and Medicine in Sport*, 23(8), 735–739. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1440244019312149>



KIARA LUNA GREGORN

Razredni pouk

Naslov: Šopek

Tehnika: Tempera

Leto: 2026

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE KOT PODPORA CELOSTNEMU UČENJU V PRVEM IN DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Saša Vrbnjak, Razredni pouk, 4. letnik, dodiplomski študij, sasa.vrbnjak@student.um.si

Povzetek

V članku je obravnavana vloga medpredmetnega povezovanja pri načrtovanju in izvajanju pouka v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Namen prispevka je predstaviti teoretična izhodišča medpredmetnega povezovanja in osvetliti njegov pomen za celostno učenje, razvoj funkcionalnega znanja ter uresničevanje vzgojno-izobraževalnih ciljev. V prispevku izpostavljam, da takšen pristop učencem omogoča povezovanje znanja med različnimi predmetnimi področji, boljše razumevanje učnih vsebin in prenos znanja v vsakdanje življenjske situacije. Ključni poudarki se nanašajo na pomen premišljenega načrtovanja, jasno opredeljenih učnih ciljev, sodelovanja med učitelji in aktivne vloge učencev. Predstavljamo tudi primer dobre prakse, ki kaže, da lahko avtentične in problemsko zasnovane dejavnosti uspešno povežejo več predmetov ter povečajo motivacijo učencev. Prispevek sklenemo z ugotovitvijo, da medpredmetno povezovanje pomembno prispeva h kakovostnejši izvedbi pouka, k celostnemu razvoju učencev in učinkovitejšemu doseganju ciljev osnovnošolskega izobraževanja.

Ključne besede: celostno učenje, didaktični pristop, medpredmetno povezovanje, osnovna šola, primer dobre prakse

CROSS-CURRICULAR INTEGRATION AS SUPPORT FOR HOLISTIC LEARNING IN THE FIRST AND SECOND EDUCATIONAL CYCLES

Saša Vrbnjak, Elementary education, 4th year, bachelor's degree, sasa.vrbnjak@student.um.si

Abstract

The article examines the role of cross-curricular integration in the planning and implementation of teaching in the first and second educational cycles of primary school. Its purpose is to present the theoretical foundations of cross-curricular integration and highlight its importance for holistic learning, the development of functional knowledge, and the achievement of educational goals. The article emphasises that this approach enables pupils to connect knowledge across different subject areas, gain a better understanding of learning content, and apply their knowledge in everyday life situations. Particular emphasis is placed on the importance of careful planning, clearly defined learning objectives, cooperation among teachers, and the active role of pupils. The article also presents an example of good practice, demonstrating that authentic and problem-based activities can successfully integrate several subjects and increase pupils' motivation. The article concludes that cross-curricular integration makes an important contribution to the quality of teaching, the holistic development of pupils, and the more effective achievement of primary education goals.

Keywords: cross-curricular integration, didactic approach, example of good practice, holistic learning, primary school

UVOD

Sodobno osnovnošolsko izobraževanje stremi k oblikovanju učnega procesa, v katerem učenci ne le usvajajo znanje, temveč ga tudi razumejo, povezujejo in uporabljajo v različnih življenjskih situacijah. Takšen pristop presega tradicionalno predmetno razdeljenost pouka in poudarja pomen povezovanja učnih vsebin, procesov ter ciljev. Medpredmetno povezovanje je zato prepoznano kot eden izmed pomembnih didaktičnih pristopov, ki omogoča celostno učenje, spodbuja sodelovanje med različnimi predmetnimi področji in prispeva k razvoju učenčevih kompetenc (Širec idr., 2011).

V slovenskem prostoru je medpredmetno povezovanje opredeljeno kot načrtno in smiselno povezovanje učnih ciljev, vsebin ter učnih dejavnosti različnih predmetov. Pri tem ne gre za združevanje predmetov ali zgolj hkratno obravnavo sorodnih vsebin, temveč za premišljeno načrtovanje učnega procesa, ki ohranja posebnosti posameznih predmetov in hkrati ustvarja novo kakovost znanja. Učinkovit interdisciplinarni pristop zahteva jasno opredeljene učne cilje, dobro poznavanje učnih načrtov in sodelovanje med učitelji (Kopačin in Birska, 2022; Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019).

Teoretična izhodišča medpredmetnega povezovanja izhajajo iz spoznanja, da učenci znanje učinkoviteje usvajajo, ko ga povezujejo med različnimi predmetnimi področji in ga umeščajo v smiselne življenjske kontekste. Takšen pristop zmanjšuje razdrobljenost učnih vsebin in prispeva k poglobljenemu razumevanju ter trajnejšemu znanju (Hudovernik in Cotič, 2024).

Prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje sta pomembni razvojni obdobji, v katerih učenci svet spoznavajo celostno in svoje razumevanje gradijo predvsem na podlagi konkretnih izkušenj. Zaradi tega je v tem obdobju povezovanje učnih vsebin še posebej pomembno, saj omogoča smiselno prepletanje vsebin in prispeva k doseganju vzgojno-izobraževalnih ciljev. Kot poudarjajo Volk idr. (2020), medpredmetno povezovanje učencem omogoča razvijanje znanja in spretnosti, ki presegajo meje posameznih predmetov ter prispevajo k celostnemu razvoju posameznika.

Namen prispevka je predstaviti teoretična izhodišča medpredmetnega povezovanja in osvetliti njegov pomen v prvem ter drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Prispevek poda odgovor na raziskovalno vprašanje: Kakšna je vloga medpredmetnega povezovanja pri načrtovanju in izvajanju pouka v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole?

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE KOT SODOBEN DIDAKTIČNI PRISTOP

Medpredmetno povezovanje kot sodoben didaktični pristop presega tradicionalne okvire poučevanja, saj učencem poleg usvajanja temeljnega znanja omogoča razvijanje širšega in bolj povezanega pogleda na učne vsebine (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019). Učenci pri tem ne usvajajo zgolj predmetnega znanja, temveč razvijajo sposobnost povezovanja informacij, sodelovanja, reševanja problemov in uporabe znanja v različnih situacijah. Povezovanje učnih vsebin mora biti vsebinsko utemeljeno in usmerjeno v doseganje jasno določenih učnih ciljev, saj le tako predstavlja dodano vrednost učnemu procesu (Volk idr., 2020).

Raziskava med slovenskimi osnovnošolskimi učitelji je pokazala, da ti medpredmetno povezovanje prepoznavajo kot pomemben pristop k poučevanju. V raziskavi je bilo tudi ugotovljeno, da kakovost njegove izvedbe ni odvisna zgolj od pripravljenosti učiteljev za sodelovanje, temveč tudi od njihovega poznavanja načel medpredmetnega povezovanja in sposobnosti načrtovanja učnih dejavnosti, ki ohranjajo cilje vseh vključenih predmetov (Potočnik idr., 2022).

Pomembno vlogo pri uspešni izvedbi medpredmetnega povezovanja imajo tudi sodelovanje med učitelji, podpora šole in razpoložljivost ustreznih didaktičnih virov. Kljub številnim prednostim se učitelji pri načrtovanju in izvajanju medpredmetnega povezovanja pogosto srečujejo z izzivi, kot so pomanjkanje časa za skupno načrtovanje, omejeni viri in organizacijske ovire (Margot in Kettler, 2019).

Medpredmetno povezovanje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Učenci v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pridobivajo znanje predvsem z neposrednimi izkušnjami in dojemajo svet kot povezano celoto. S povezovanjem učnih vsebin učenci lažje prepoznavajo odnose med pojavi, razvijajo celovitejše razumevanje učne snovi in pridobljeno znanje učinkoviteje uporabljajo v različnih učnih ter vsakdanjih situacijah. Takšen pristop hkrati zmanjšuje razdrobljenost znanja in spodbuja njegovo trajnejše usvajanje. Pomembno vlogo pri uspešnem medpredmetnem povezovanju ima učitelj, ki mora pri načrtovanju pouka prepoznati skupne cilje različnih predmetnih področij in oblikovati dejavnosti, ki učencem omogočajo aktivno sodelovanje, raziskovanje ter reševanje problemov. Takšno načrtovanje zahteva dobro

poznavanje učnih načrtov, usklajevanje vsebin in uporabo ustreznih didaktičnih pristopov, pri čemer ostajajo učni cilji posameznih predmetov jasno opredeljeni (Močnik, 2023).

Medpredmetno povezovanje učencem omogoča večjo avtonomijo pri učenju, saj jih spodbuja k samostojnemu načrtovanju dejavnosti, sprejemanju odločitev in vrednotenju lastnega napredka. Učenje poteka v spodbudnem okolju, v katerem učenci lahko izražajo svoje zamisli, preizkušajo različne pristope in prevzemajo odgovornost za doseganje učnih ciljev. Takšen način dela prispeva k večji notranji motivaciji, krepí samozavest pri učenju in spodbuja razvoj vseživljenjskega učenja, saj učenci postopno razvijajo zavedanje o lastnih učnih strategijah ter pomenu aktivnega vključevanja v učni proces (Cohen idr., 2024; Larkin in Lowrie, 2023).

Rezultati raziskave, izvedene med 413 učitelji osnovnih in srednjih šol v Turčiji, kažejo, da učitelji medpredmetno povezovanje ocenjujejo kot koristen pristop, saj prispeva k večji motivaciji učencev ter učinkovitejšemu povezovanju učnih vsebin z vsakdanjim življenjem. Kljub temu je bilo v raziskavi ugotovljeno, da tovrstno povezovanje v učnih načrtih ni dovolj sistematično zastopano, zato njegova izvedba pogosto temelji na pobudi posameznega učitelja. Kot že omenjeno, učitelji kot najpogostejše ovire navajajo pomanjkanje časa za načrtovanje, obsežnost učnih načrtov in težave pri povezovanju posameznih učnih vsebin (Kanmaz, 2022).

Uspešnost medpredmetnega povezovanja ni odvisna zgolj od izbire učnih vsebin, temveč predvsem od kakovosti načrtovanja učnega procesa. Sistematični pregled raziskav je pokazal, da učinkovito medpredmetno poučevanje temelji na sodelovalnem učenju, projektnih nalogah, sproti povratni informaciji in aktivni vlogi učencev. Poseben pomen imajo tudi sodelovanje med učitelji, oblikovanje spodbudnega učnega okolja in organizacijska podpora izobraževalne ustanove, saj ti dejavniki pomembno prispevajo h kakovosti izvedbe medpredmetnega pouka (Sørensen in Stenalt, 2025).

Podobne ugotovitve veljajo tudi za mlajše učence. Larkin in Lowrie (2023) sta v raziskavi, osredotočeni na otroke, stare od 4 do 12 let, ugotovila, da medpredmetno oziroma integrirano poučevanje v tem starostnem obdobju najpogosteje poteka v obliki projektnega, problemskega ali igralnega učenja. Ob tem opozarjata, da je poglobljeno povezovanje predmetnih področij v praksi še vedno razmeroma redko, saj večina dejavnosti ostaja vezana na posamezne predmete, ki jih povezuje predvsem skupna tema (Larkin in Lowrie, 2023).

Primerjava slovenskih in tujih raziskav kaže podobne ugotovitve glede prednosti medpredmetnega povezovanja. Tako domače kot mednarodne raziskave poudarjajo njegov pozitiven vpliv na motivacijo učencev, kakovostnejše razumevanje učnih vsebin in razvoj ključnih kompetenc. Razlike se kažejo predvsem pri organizacijskih pogojih izvajanja. Medtem ko slovenski učitelji pogosto izpostavljajo pomanjkanje časa za skupno načrtovanje in obsežnost učnih načrtov, tuje raziskave namenjajo več pozornosti razvoju interdisciplinarnih kompetenc učiteljev ter sistemski podpori šol pri izvajanju medpredmetnega pouka (Kanmaz, 2022; Močnik, 2023; Swist idr., 2025).

Pregled raziskav, ki smo jih predstavili v našem prispevku, kaže, da se ugotovitve slovenskih in tujih avtorjev v veliki meri dopolnjujejo. Na podlagi pregledanih raziskav lahko sklenemo, da uspešno medpredmetno povezovanje zahteva usklajeno delovanje strokovno usposobljenih učiteljev, podporo šole in ustvarjanje spodbudnega učnega okolja, ki omogoča kakovostno načrtovanje ter izvedbo skupnih učnih dejavnosti.

NAČRTOVANJE IN IZVAJANJE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA

Kakovostno medpredmetno povezovanje zahteva premišljeno načrtovanje učnega procesa, ki temelji na jasno opredeljenih učnih ciljih in smiselnem povezovanju vsebin različnih predmetnih področij. Pri načrtovanju mora učitelj izhajati iz učnih ciljev posameznih predmetov, upoštevati predznanje učencev in oblikovati učne dejavnosti, ki učencem omogočajo povezovanje znanja v smiselno celoto. Takšen pristop spodbuja celostno razumevanje učnih vsebin in zahteva dobro strokovno pripravo učitelja ter premišljeno organizacijo učnega procesa (Burjak, 2022; Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019).

Uspešna izvedba medpredmetnega povezovanja je tesno povezana z učiteljevimi kompetencami. Sistematični pregled raziskav kaže, da interdisciplinarna kompetentnost učiteljev obsega poznavanje vsebin različnih predmetnih področij, pedagoško-didaktično znanje, spretnosti sodelovanja in komunikacije ter osebnostne značilnosti, kot sta odprtost za sodelovanje in pripravljenost na strokovni razvoj. Razvoj teh kompetenc podpirajo kakovostni programi začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev, različni modeli sodelovanja med učitelji, delovanje strokovnih skupnosti ter ustrezna organizacijska podpora šole (Wang in Sang, 2024).

Poleg strokovne usposobljenosti posameznega učitelja igra pomembno vlogo tudi sodelovanje med učitelji različnih predmetnih področij. Raziskave poudarjajo, da skupno načrtovanje omogoča usklajevanje učnih ciljev in pripravo kakovostnejših učnih dejavnosti, pri katerih učenci povezujejo znanje z različnih področij pri reševanju avtentičnih problemov. Za učinkovito sodelovanje so pomembni zadosten čas za skupno načrtovanje, možnost izmenjave izkušenj in podpora vodstva šole pri organizaciji medpredmetnega dela. Pri omenjenem pristopu ima pomembno vlogo tudi spremljanje učenčevega napredka. Zaradi prepletanja različnih predmetnih področij je smiselna uporaba formativnega spremljanja, pri katerem učitelj sproti spremlja doseganje učnih ciljev in učencem podaja povratne informacije (Swist idr., 2025; Wang in Sang, 2024).

Razvijanje interdisciplinarne strokovnosti učiteljev ni enkraten proces, temveč poteka skozi načrtno strokovno izpopolnjevanje in sodelovalno učenje. Pri tem imajo pomembno vlogo različni načini povezovanja znanja, skupno raziskovanje učnih problemov, izmenjava izkušenj ter refleksija pedagoške prakse. Swist in soavtorji (2025) ugotavljajo, da učitelji interdisciplinarno strokovnost razvijajo predvsem v okoljih, ki spodbujajo sodelovanje, omogočajo preplet različnih pogledov in podpirajo skupno oblikovanje novih pedagoških rešitev.

Novejše raziskave s področja medpredmetnega povezovanja poudarjajo, da bo nadaljnji razvoj medpredmetnega povezovanja v veliki meri odvisen od sistematične podpore učiteljem in šolam (Swist idr., 2025; Sørensen in Stenalt, 2025; Nguyen in Thai, 2023). Med pomembnejšimi usmeritvami izpostavljajo razvoj kakovostnih programov začetnega in nadaljnega izobraževanja učiteljev, ki bi omogočali pridobivanje znanja ter spretnosti za načrtovanje in izvajanje medpredmetnega pouka. Pomembna razvojna usmeritev je tudi priprava kakovostnih didaktičnih gradiv in modelov medpredmetnega poučevanja, ki bi učiteljem olajšali načrtovanje učnega procesa ter prispevali k enotnejšemu in učinkovitejšemu izvajanju medpredmetnega povezovanja (Pavlič Škerjanc in Rutar Ilc, 2019; Swist idr., 2025). Raziskovalci (Swist idr., 2025; Sørensen in Stenalt, 2025) poudarjajo, da je treba predlagane modele preverjati v različnih učnih okoljih, saj je le na podlagi empiričnih dokazov mogoče ugotoviti, ali so učinkoviti in ali jih je mogoče prenesti v pedagoško prakso. Avtorja Nguyen in Thai (2023) med pomembnimi prihodnjimi usmeritvami izpostavljata tudi vlogo vodstva šole in vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije. Spodbudno organizacijsko okolje, ustrezna podpora

vodstva in dostop do digitalnih orodij ustvarjajo pogoje uspešnejšega sodelovanja učiteljev in kakovostnejše izvedbe medpredmetnega pouka. Raziskava hkrati opozarja, da digitalna preobrazba odpira nove možnosti povezovanja učnih vsebin, zato bo razvoj digitalnih kompetenc učiteljev v prihodnje eden ključnih dejavnikov uspešnega medpredmetnega povezovanja.

Pomemben del kakovostnega medpredmetnega povezovanja je tudi sprotne evalvacije učnega procesa. Učitelj z vrednotenjem izvedenih dejavnosti ugotavlja, v kolikšni meri so bili doseženi zastavljeni učni cilji, hkrati pa pridobi informacije glede izboljšanja prihodnjega načrtovanja. Pri tem imajo pomembno vlogo tudi povratne informacije učencev, saj omogočajo vpogled v njihovo razumevanje učnih vsebin, motivacijo in doživljanje učnega procesa. Sistematična refleksija tako prispeva k višji kakovosti poučevanja in spodbuja nadaljnji razvoj medpredmetnega povezovanja. Kljub številnim prednostim raziskave opozarjajo tudi na izzive pri načrtovanju in izvajanju medpredmetnega povezovanja. Med najpogostejše izpostavljenimi so omejene možnosti sodelovanja med učitelji, usmerjenost pouka v posamezne predmetne vsebine in občutek učiteljev, da nimajo dovolj znanja z drugih predmetnih področij. Ti dejavniki lahko zmanjšujejo pripravljenost za izvajanje medpredmetnega pouka, zato raziskovalci poudarjajo pomen sistemske podpore, strokovnega razvoja in ustvarjanja pogojev, ki bodo učiteljem omogočali učinkovitejše načrtovanje ter izvajanje medpredmetnega povezovanja (Swist idr., 2025; Wang in Sang, 2024).

PRIMER DOBRE PRAKSE MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA V OSNOVNI ŠOLI

Medpredmetno povezovanje je še posebej učinkovito, kadar izhaja iz avtentičnih problemov in učencem omogoča povezovanje znanja v resničnih življenjskih situacijah. Takšen pristop spodbuja aktivno sodelovanje učencev, krepi njihovo notranjo motivacijo in omogoča razvoj ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja ter sodelovalnih spretnosti. Takšen kontekst osmišlja šolsko delo, saj otroci takoj prepoznajo uporabno vrednost tistega, česar se učijo (Cohen idr., 2024; Hudovernik in Cotič, 2024).

Praktično vrednost medpredmetnega povezovanja potrjujejo tudi primeri slovenskih osnovnih šol, kjer so učni cilji različnih predmetov povezani v skupne projektne dejavnosti. Kot primer dobre prakse Marčun in Žuber (2018) predstavljata tritedenski projekt *Od projekta do ideje*, izveden v dveh oddelkih četrtega razreda osnovne šole.

Projekt je temeljil na raziskovanju javnega prostora domačega kraja in je povezoval cilje likovne umetnosti, matematike, slovenščine, družbe ter naravoslovja in tehnike. Učenci so najprej raziskovali javne prostore in pomembne stavbe v naselju, nato so izdelovali makete zgradb iz gradnikov LEGO, papirja ter kartona, spoznavali delo arhitekta in razvijali prostorsko predstavljalivost. V nadaljevanju so analizirali šolsko igrišče, izdelali skice obstoječega stanja, načrtovali njegovo preno in predlagali cenovno dostopne rešitve, kot so čutilna podlaga, hišica na drevesu, poligon iz pnevmatik in desk, skrivališča ter druge igralne površine. Projekt so sklenili z razstavo, na kateri so svoje ideje predstavili ravnateljici in drugim učencem.

Opisani primer kaže, da takšen način poučevanja omogoča hkratno doseganje učnih ciljev več predmetov in spodbuja uporabo znanja pri reševanju konkretnih problemov. Posebna prednost je, da učni proces izhaja iz lokalnega okolja, zato učenci lažje razumejo pomen pridobljenega znanja in ga povezujejo z vsakdanjim življenjem (Kopačin in Birs, 2022; Volk idr., 2020).

ZAKLJUČEK

Iz teoretičnih izhodišč in pregleda nekaterih relevantnih raziskav s področja medpredmetnega povezovanja ugotavljamo, da je medpredmetno povezovanje pomemben didaktični pristop, ki učencem omogoča celostno razumevanje učnih vsebin in spodbuja razvoj znanja, spretnosti ter kompetenc, potrebnih za uspešno delovanje v sodobni družbi. Posebej v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ko učenci svet dojemajo celostno, takšen način poučevanja prispeva k večji smiselnosti in kakovosti učnega procesa.

Za uspešno izvajanje medpredmetnega povezovanja so torej ključni premišljeno načrtovanje, sodelovanje med učitelji in ustrezna podpora vodstva šole. Predstavljen primer dobre prakse kaže, da je mogoče z avtentičnimi učnimi dejavnostmi uspešno povezati različna predmetna področja in hkrati okrepiti aktivno vlogo učencev pri učenju.

Nadaljnje raziskave na področju medpredmetnega povezovanja bi lahko prispevale k boljšemu razumevanju učinkov tega sodobnega didaktičnega pristopa tako na učne dosežke, motivacijo učencev kot na razvoj ključnih kompetenc učencev v različnih vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Literatura in viri

- Burjak, V. (2022). Medpredmetno povezovanje pri pouku na daljavo. *Razredni pouk*, 24(1), 53–58. <https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2024/03/VesnaBurjak.pdf>
- Cohen, E., Novis-Deutsch, N., Kashi, S. in Alexander, H. (2024). Interdisciplinary teaching and learning at the K-12 level in the humanities, arts, and social sciences: A scoping review. *Educational Research Review*, 44, Article 100617. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2024.100617>
- Hudovernik, S. in Cotič, N. (2024). Izobraževanje bodočih vzgojiteljev za medpodročno povezovanje matematike in naravoslovja. *Sodobna pedagogika*, 75(1), 69–87. https://www.sodobna-pedagogika.net/sl/clanki/01-2024_izobrazevanje-bodocih-vzgojiteljev-za-medpodrocno-povezovanje-matematike-in-naravoslovja/
- Kanmaz, A. (2022). A study on interdisciplinary teaching practices: Primary and secondary education curricula. *African Educational Research Journal*, 10(2), 200–210. <https://doi.org/10.30918/AERJ.102.22.032>
- Kopačin, B. in Birs, E. (2022). Medpredmetno povezovanje glasbene in likovne umetnosti. *Pedagoška obzorja*, 37(1), 109–124. <https://www.dspo.si/index.php/dspo/article/view/77>
- Larkin, K. in Lowrie, T. (2023). Teaching approaches for STEM integration in pre- and primary school: A systematic qualitative literature review. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 21, 11–39. <https://doi.org/10.1007/s10763-023-10362-1>
- Marčun, M. in Žuber, N. (2018). Primer dobre prakse medpredmetnega povezovanja. *Razredni pouk*, 20(2), 32–39. https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/11/04_MatejaMarcun-NusaZuber.pdf
- Margot, K. C. in Kettler, T. (2019). Teachers' perception of STEM integration and education: A systematic literature review. *International Journal of STEM Education*, 6, Article 2. <https://doi.org/10.1186/s40594-018-0151-2>
- Močnik, K. (2023). Medpredmetne povezave z matematiko v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij UL. <https://repozitorij.uni-lj.si/IzpisGradiva.php?id=146907>

Nguyen, G. T. C. in Thai, D. T. (2023). Integrated teaching in primary schools: A systematic review of current practices, barriers, and future developments. *International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE)*, 12(4), 2053–2062. <https://doi.org/10.11591/ijere.v12i4.26087>

Pavlič Škerjanc, K. in Rutar Ilc, Z. (ur.). (2019). *Medpredmetne in kurikularne povezave: priročnik za učitelje*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WERN47BP>

Potočnik, R., Košir, T. in Devetak, I. (2022). Slovenian primary school teachers' opinion on interdisciplinary approach between fine art and science education. *European Journal of Educational Research*, 11(1), 435–443. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.11.1.435>

Sørensen, M. T. in Stenalt, M. H. (2025). Teachers' approaches to interdisciplinary teaching and learning initiatives in disciplinary programmes: A scoping review. *International Journal for Academic Development*, 1–24. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2025.2552280>

Swist, T., Markauskaite, L., Mosely, G., Goodyear, P. in Wrigley, C. (2025). Approaches to strengthening teachers' interdisciplinary expertise: From configurative review to design patterns. *Review of Education*, 13, e70113. <https://doi.org/10.1002/rev3.70113>

Širec, A., Arzenšek, K., Deutsch, S., Košpenda, V., Kumer, V., Laco, J., Lamut, N. in Lazar, J. (2011). Medpredmetno povezovanje kot strategija za kakovostno učenje učencev v osnovni šoli. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 9(1), 33–58. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-TW57QGYK>

Volk, M., Štemberger, T., Sila, A. in Kovač, N. (ur.). (2020). *Medpredmetno povezovanje: pot do uresničevanja vzgojno-izobraževalnih ciljev*. Založba Univerze na Primorskem. <https://www.hippocampus.si/ISBN/978-961-293-012-7.pdf>

Wang, H. in Sang, L. (2024). Interdisciplinary competence of primary and secondary school teachers: A systematic literature review. *Cogent Education*, 11(1), Article 2378277. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2378277>

EVA IVANČIČ

Razredni pouk

Naslov: Sadje v prerezu

Tehnika: Kolaž

Leto: 2026



FRAZELOGIJA V PEDAGOŠKI PRAKSI: VPLIV KONTEKSTA NA RAZUMEVANJE FRAZEMOV PRI ŠTUDENTIH RAZREDNEGA POUKA

Kristina Bahč, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, kristina.bahc@student.um.si

Povzetek

Prispevek obravnava razumevanje frazemov pri študentih razrednega pouka in preučuje vpliv konteksta na njihovo interpretacijo. Frazemi kot ustaljene večbesedne enote s prenesenim pomenom pogosto predstavljajo izziv, zlasti kadar so predstavljeni izolirano, brez sobesedila. Namen raziskave je bil ugotoviti, ali študenti frazeme uspešneje razumejo, ko so umeščeni v ustrezen jezikovni kontekst, ter prepoznati tiste, ki povzročajo največ težav. V empiričnem delu je sodelovalo 46 študentov 4. letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru, razdeljenih v dve skupini: prva je razlagala pomen izbranih frazemov brez konteksta, druga pa na podlagi zgledov v sobesedilu. Rezultati kažejo, da kontekst prispeva k natančnejši interpretaciji in zmanjšanju napačnih razlag, zlasti pri manj prozornih, redkeje rabljenih ali kulturno specifičnih frazemih. Pri pogostejših in pomensko bolj prozornih frazemih razlike med skupinama niso bile izrazite. Ugotovitve potrjujejo potrebo po sistematičnem razvijanju frazeološke zmožnosti bodočih učiteljev in nakazujejo smiselnost vključevanja frazemov v različne predmetne sklope, saj to prispeva k bogatitvi jezikovne zmožnosti ter razumevanju idiomatične narave jezika.

Ključne besede: frazemi, kontekst, pedagoška praksa, razumevanje

PHRASEOLOGY IN PEDAGOGICAL PRACTICE: THE INFLUENCE OF CONTEXT ON STUDENTS' UNDERSTANDING OF IDIOMS IN PRIMARY EDUCATION

Kristina Bahč, Elementary education, 1st year, master's degree, kristina.bahc@student.um.si

Abstract

The paper examines idiom comprehension among primary education students and investigates the role of linguistic context in their interpretation. Idioms, as fixed multi-word expressions with figurative meaning, often pose a challenge, particularly when presented in isolation without contextual support. The aim of the study was to determine whether students interpret idioms more accurately when they are embedded in an appropriate linguistic context and to identify the idioms that pose the greatest difficulty. The empirical part included 46 fourth-year students enrolled in the Primary Education programme at the Faculty of Education, University of Maribor, divided into two groups: one explained the meaning of selected idioms without context, while the other did so based on contextual examples. The results indicate that context contributes to more accurate interpretation and reduces misinterpretation, especially for less transparent, less frequent, or culturally specific idioms. For more frequent and semantically transparent idioms, differences between the groups were not substantial. The findings highlight the need for the systematic development of phraseological competence among future teachers and suggest the benefits of integrating idioms into various subject areas as a means of enriching language proficiency and fostering an understanding of the idiomatic nature of language.

Keywords: comprehension, context, idioms, pedagogical practice

UVOD

Frazemi so sestavljene jezikovne enote, ki imajo prenesen pomen in so pogosto močno vezani na kulturni ter jezikovni kontekst rabe. Zaradi svoje strukture in pomena predstavljajo izziv pri razumevanju, saj se njihov pomen ne izpelje neposredno iz pomena posameznih besed, temveč je pogojen s širšim jezikovnim in situacijskim kontekstom. Frazemi so pomemben del vsakdanjega jezika in bogatijo komunikacijo, hkrati pa lahko povzročajo težave učencem in učiteljem pri opredelitvi njihovega pomena.

V pedagoškem okviru razrednega pouka je razumevanje frazemov pomembno zaradi njihove pogoste rabe v učnih besedilih, pri komunikaciji z učenci in v vsakdanjem izražanju. Kljub temu raziskave kažejo, da razumevanje frazemov ni preprosto, zlasti kadar manjkajo kontekstualne informacije ali kadar smo določenim frazemom redko izpostavljeni.

Cilj te raziskave je ugotoviti, kako kontekst vpliva na razumevanje frazemov pri študentih razrednega pouka na Pedagoški fakulteti Univerze v Mariboru. Osrednje raziskovalno vprašanje se glasi: ali je razumevanje frazemov bolj uspešno, kadar so predstavljeni v podpornih kontekstih ali v primerih, ko so predstavljeni izolirano? Dodatna vprašanja so: kateri frazemi so študentom lažje ali težje razumljivi in ali študenti menijo, da bi bilo vključevanje frazemov smiselno tudi pri drugih predmetih. Ta raziskava tako ne osvetljuje le jezikovnega procesa razumevanja frazemov, temveč ponuja vpogled v njihovo didaktično vrednost.

FRAZELOGIJA

Frazeologija je jezikoslovna disciplina, ki se ukvarja s frazeološkimi enotami oziroma t. i. frazemi. Toporišič (2006) je frazeologijo opredelil kot del leksikologije, ki se ukvarja z ustaljenimi besednimi zvezami – torej s stalnimi frazami, reki, pregovori in z drugimi večbesednimi enotami, ki imajo poseben pomen in jih govorci reproducirajo kot celoto. Kržišnik (1994) definira frazeologijo kot preučevanje ustaljenih večbesednih enot v jeziku, pri čemer jo zanima tako njihova struktura v sistemu kot njihova funkcija v rabi. Posebej izpostavlja skladenjske značilnosti frazemov in možnosti njihove prilagoditve v komunikaciji. Fabčič in Bernjak (2014) poudarjata, da frazemi izražajo kulturne vrednote, stereotipe in miselne vzorce skupnosti, zato jih ni mogoče razumeti zgolj kot jezikovne enote, temveč kot del širšega kulturnega konteksta. Poleg idiomatičnega pomena imajo tudi pragmatično funkcijo – izražajo odnos govorca do naslovnika, čustva, ironijo ali humor. Njihova raba je pogosto povezana s situacijskim kontekstom.

Obseg frazeologije je odvisen od tega, ali jo opredelimo v ožjem ali v širšem smislu. V širšem smislu v frazeologijo spadajo vse jezikovne enote »s pogosto *sopojavnostjo*« (Krajnc Ivič, 2018, str. 174), torej vse ustaljene jezikovne enote, ne glede na to, ali je njihov pomen idiomatičen ali transparenten, na primer tudi stalne primerjave, kolokacije, obrazci vljudnosti, rutinske formule (npr. *lep pozdrav, na zdravje, hvala lepa*) in druge ustaljene večbesedne enote (Jakop, 2005). Po Kebru (2011) mednje uvrščamo vse stalne besedne zveze, torej vse terminološke zveze, in frazeme s stavčno ter večstavčno sestavo (reke, pregovore). V ožjem pomenu med frazeme štejemo le tiste jezikovne enote, ki poleg večbesednosti in stalnosti izkazujejo tudi poseben, celostni pomen, ki ni neposredno izpeljiv iz pomenov njihovih posameznih sestavin (na primer *levji delež* v pomenu *velika večina*) (Jakop, 2005).

Frazemi in njihove temeljne značilnosti

Osnovna enota frazeologije je frazem, za katerega sta se nekdaj uporabljala izraza frazeologem in frazeologizem. Keber (2011, str. 9) frazeme opredeljuje kot »*stalne besedne zveze, katerih pomen ni ali je samo delno ugotovljiv iz pomenov njihovih sestavin in ki imajo praviloma stalno in samo omejeno spremenljivo sestavo*.«

V slovenščini frazemi tvorijo bogat korpus izrazov, ki so zbrani in opisani v *Slovarju slovenskih frazemov* (Keber, 2011). Slednji je ključni vir razumevanja strukture in rabe frazemov v sodobnem jeziku.

Frazem je kot predmet frazeoloških raziskav v ožjem smislu opredeljen kot stalna besedna zveza, za katero so značilne večbesednost, relativna stalnost oblike in pomena, stopenjsko razvita idiomatskost, ekspresivnost ter ustaljenost (Jesenšek, 2000). V sodobnem razumevanju je frazem opredeljen kot kombinacija najmanj dveh besed, pri čemer ima vsaj ena od njih v okviru frazema drugačno vlogo kot zunaj njega (Gantar, 2007).

Frazem nosi lastnost večbesednosti, saj ga sestavljata vsaj dve besedi, ki skupaj tvorita posebno frazeološko enoto, katere pomen se razlikuje od enostavnih kombinacij posameznih besed. V slovenskem jeziku je na primer *zabiti žebelj v krsto* frazem, ki ga ni mogoče razložiti z dobesednimi pomenskimi vrednostmi vsake posamezne besede (Kržišnik, 1994).

Stalnost pomeni, da imajo frazemi ustaljeno obliko oziroma sestavo in pomen ter se ne morejo poljubno spreminjati. Frazemi kot ustaljene jezikovne enote so del jezikovne kompetence govorcev in zapisani v leksikografskih virih, saj se njihova oblika in pomen praviloma le malo spreminjata oziroma sta pogosto povsem nespremenljiva. To pomeni, da se komponente frazema ne zamenjujejo prosto (na primer *gledati kot tele v nova vrata* in ne *gledati kot koza v nova vrata*), ker bi sprememba pomen popolnoma porušila. Frazeološka oblika se spreminja le ob spreganju glagolov, spreminjanju glagolskega časa, spreminjanju glagolskega naklona ali števila in sklona pri samostalniških frazemih (Kržišnik, 1994).

Idiomatičnost frazema pomeni, da pomena frazema kot celote sploh ne moremo razbrati iz pomenov posameznih sestavin, ko govorimo o visoki stopnji idiomatičnosti kot na primer v frazemu *labodji spev* v pomenu *zadnje pomembno delo, dejanje ali dosežek*. V nekaterih frazemih z nižjo stopnjo idiomatičnosti pa je mogoče razbrati njihov pomen s pomočjo sestavnih delov frazema (na primer *kriva prisega*) (Kržišnik, 1994).

Ekspresivnost je dodatna pomenska razsežnost frazemov, po kateri se razlikujejo od drugih vrst stalnih besednih zvez, kot so na primer strokovni izrazi. Z njo govorec izraža svoj osebni in čustveni odnos do povedanega ter hkrati vrednoti opisano situacijo. Ekspresivnost je tako lahko posledica oblike (asonance, rime, ritmiziranja – na primer *imeti na jeziku med, a v srcu led*) ali posledica pomena, pri čemer so frazemi ne samo poimenovalno, temveč vrednotenjsko sredstvo (na primer *boljša polovica* kot poimenovanje žene) (Kržišnik, 1994).

Raba frazemov

Frazemi so značilni za naše vsakdanje sporazumevanje in z njimi se srečujemo že od zgodnjega otroštva (Ulčnik idr., 2021).

Frazemi se pojavljajo v različnih vrstah besedil, tako v umetnostnih kot v neumetnostnih. V umetnostnih besedilih jih pogosto zasledimo v obliki metafor, v neumetnostnih pa popestrijo slog, saj motivirajo bralca, spodbujajo njegovo pozornost in razbijajo suhoparnost dogodkov. Redkeje jih zasledimo v učbenikih, saj so učencem manj zanimivi, nekateri pa so jim tudi težje razumljivi. Frazeme pogosto uporabljamo tudi v socialnih zvrsteh: v knjižnem jeziku, pogovornem jeziku, pokrajinskem jeziku, narečjih in govoru posameznika. Njihova raba je velikokrat odvisna od govornega položaja posameznika in je najpogostejša v čustvenih pogovorih (Kržišnik, 1994).

Rigel Šilc (2017) ugotavlja, da mladostniki frazeme najpogostejše uporabljajo kot sredstvo za izražanje socialnih, čustvenih, vedenjskih in drugih osebnih potreb, pri čemer poudarja, da gre večinoma za frazeme, s katerimi se niso sistematično seznanili v šolskem okolju.

Razumevanje frazemov ter vloga konteksta

Otroci se frazema naučijo kot nekakšnih daljših besed, še preden so kognitivno sposobni razumeti razliko med frazemi in daljšimi besedami. Celoto si velikokrat razlagajo dobesedno in ne pod frazeološkim pomenom (Kržišnik, 1994). Tudi Kordigel Aberšek (2008) ugotavlja, da se figurativna ubeseditve v otrokovem izražanju pojavlja že od začetka in da začne po šestem letu upadati zaradi vedno močnejše konceptualizacije v otrokovem govoru. Preden otrok razvije jezikovno zmožnost, misel tako ubesedi s pomočjo metafore.

Kržišnik (1994) navaja, da se otroci že v vrtcu in pozneje v šoli srečajo s frazemi. Mlajši imajo večje težave z razumevanjem frazemov, saj jih dojemajo dobesedno. Otroci dojame frazem kot celoto, ko se ga nauči, pred tem pa je zanj to le dolga beseda. Dojemanje frazema naj bi bilo učinkovitejše pri tistih frazemih, pri katerih je pomen oddaljen od pomena posameznih sestavin. Otroci lahko frazem dojemajo drugače, ga drugače slišijo in ga napačno razumejo ter uporabljajo.

Ulčnik idr. (2021) opozarjajo, da je v slovenskem raziskovalnem prostoru malo študij, ki bi se sistematično ukvarjale s preverjanjem razumevanja, poznavanja in rabe frazemov med osnovnošolsko ter srednješolsko populacijo. Križaj Ortar idr. (1994) poročajo o raziskavi, izvedeni s predšolskimi otroki v Švici, ki je pokazala, da otroci pomen frazema lažje razumejo, kadar je ta umeščen v ustrezno sobesedilo. Ugotavljajo tudi, da se sposobnost razumevanja frazemov z leti postopoma razvija in da otroci ob zaključku osnovnošolskega izobraževanja dosežejo raven razumevanja splošno uveljavljenih frazemov. Kržišnik (2015) je preverjala frazeološko znanje pri dijakih s pomočjo šestih različnih nalog, s katerimi je ugotavljala poznavanje slovarske oblike frazema, njegovega temeljnega pomena, zmožnost tvorne rabe oblike in pomena ter odstopanja od sodobne jezikovne norme in njihove funkcije. Rezultati so pokazali, da dijaki frazeme večinoma prepoznajo in razumejo, vendar jih redkeje uporabljajo v lastnem izražanju; uspešnejši so bili dijaki srednjih šol z večjim obsegom pouka slovenščine.

Sodobne raziskave prav tako potrjujejo dejstvo, da je razumevanje frazemov kompleksno kognitivno in jezikovno dejanje, ki zajema tako sintaktične kot semantične procese. Psiholingvistične raziskave so pokazale, da ima kontekst ključno vlogo pri aktivaciji in interpretaciji frazeološkega pomena, saj razumevanje stran od dobesedne interpretacije (Cacciari, 2014; Kędzierska idr., 2020). Frazemi, predstavljeni v podpornih jezikovnih kontekstih, so zato pravilneje in hitreje razumljeni kot frazemi, ki so predstavljeni izolirano ali v nevtralnem kontekstu (Titone in Connine, 1999).

Podobno ugotavljata tudi Valizadeh in Ahangari (2016), ki sta pokazala, da je učenje frazemov v razširjenem kontekstu učinkovitejše kot učenje brez konteksta. Njuni rezultati potrjujejo, da je kontekstna podpora frazema močan napovednik uspešnega razumevanja in ohranjanja frazeoloških izrazov, saj je interpretacija njihovega pomena bistveno boljša, ko se pojavljajo v stavčnem ali širšem besedilnem kontekstu.

Lacroix idr. (2024) opozarjajo, da so poleg konteksta pomembni dejavniki pri razumevanju tudi familiariteta, frekvenca frazema in njegova prosojnost (transparentnost). Jezikoslovne raziskave namreč kažejo, da je prosojnost pomemben dejavnik razumevanja frazemov v procesu učenja jezika, saj so prosojni frazemi, pri katerih je prenesen pomen lažje izpeljati iz konteksta, lažje razumljivi od neprosojnih, ki zahtevajo večje jezikovno in kulturno znanje. Empirične študije prav tako ugotavljajo, da je večja pogostost v rabi (frekvenca) povezana z boljšim razumevanjem in lažjo interpretacijo frazemov (Aljabri, 2013).

Učenje frazemov

V didaktičnem kontekstu so frazemi pomembno sredstvo za razvoj jezikovne zmožnosti in kulturnega razumevanja učencev, saj omogočajo vpogled v metaforično ter kulturno pogojeno razsežnost jezika (Kržišnik, 2015). Zavedati se moramo, da se frazeološka zmožnost razvija vse življenje in je vezana na vsakega posameznika, zaradi česar lahko med vrstniki prihaja do večjih razlik, ki so odvisne od različnih dejavnikov, na primer kulture, medgeneracijskih stikov ter poznavanja tujih jezikov (Ulčnik idr., 2021).

Učenje novih frazemov lahko spodbujamo z njihovo pogosto uporabo in usmerjanjem pozornosti nanje. Zaradi svoje zgradbe, slikovitosti in izrazne moči so frazemi za učence zanimivo in prijetno jezikovno sredstvo. Poučevanje frazeologije ni omejeno zgolj na

pouk slovenščine in umetnostnih besedil, temveč jih je smiselno vključevati tudi pri drugih predmetih za lažje razumevanje učne snovi (Jamnik, 2023). Kržišnik (1994) na primer poudarja uporabo frazemov tudi pri naravoslovnih predmetih, saj lahko prispevajo k večji zanimivosti snovi in boljšemu razumevanju pri učencih (denimo pri opisovanju lastnosti živali).

Učitelji, zlasti bodoči učitelji razrednega pouka, morajo frazeme prepoznati, razumeti in znati presoditi njihovo didaktično vrednost pri poučevanju različnih predmetov, saj s tem prispevajo k bogatejšemu ter učinkovitejšemu jezikovnemu izražanju učencev (Jesenšek, 2018; Kržišnik, 2015). Študenti, ki razumejo frazeme in njihovo rabo v kontekstu, so zato bolje pripravljeni na poučevanje z raznolikim jezikovnim gradivom in na spodbujanje jezikovne zmožnosti učencev.

Predstavljena teoretična spoznanja nakazujejo, da je kontekst eden ključnih dejavnikov uspešnega razumevanja frazemov. Zato smo v nadaljevanju raziskali, kako se ta vpliv kaže pri študentih razrednega pouka.

METODOLOGIJA RAZISKAVE

Namen empirične raziskave je bil ugotoviti, kako kontekst vpliva na razumevanje frazemov pri študentih razrednega pouka. Raziskava je bila usmerjena v preverjanje razumevanja izbranih frazemov v dveh različnih pogojih: brez kontekstualne podpore in z vnaprej podanim sobesedilom. Poleg tega je bil cilj ugotoviti, kateri frazemi so študentom lažje oziroma težje razumljivi in kakšna so njihova stališča do vključevanja frazemov v pouk drugih predmetov. Raziskava tako prispeva k boljšemu razumevanju frazeološkega znanja bodočih učiteljev razrednega pouka in njegovega pomena za pedagoško prakso.

V skladu z namenom in s cilji raziskave so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali kontekst vpliva na razumevanje frazemov pri študentih razrednega pouka?
- Kateri frazemi so študentom razrednega pouka lažje in kateri težje razumljivi?
- Ali obstajajo razlike v razumevanju frazemov glede na to, ali so predstavljeni izolirano ali umeščeni v kontekst?
- Kakšna so stališča študentov razrednega pouka do vključevanja frazemov pri drugih predmetih?

V raziskavo je bilo vključenih 46 študentov 4. letnika razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru. Vzorec je bil priložnostni, saj so v raziskavi sodelovali študenti, ki so bili v času zbiranja podatkov dosegljivi in so v raziskavi sodelovali prostovoljno. Študenti so bili naključno razdeljeni v dve skupini. Prva skupina ($n = 20$) je izpolnjevala vprašalnik, v katerem so bili predstavljeni frazemi brez kontekstualne podpore, druga skupina ($n = 26$) pa je določala pomen istih frazemov na podlagi zgledov, v katerih so bili frazemi umeščeni v širši jezikovni kontekst.

Za zbiranje podatkov je bil uporabljen vprašalnik, sestavljen iz dveh delov. V prvem delu so študenti reševali naloge, povezane z razumevanjem pomena frazemov. V raziskavo je bilo vključenih deset frazemov, izbranih iz frazeološke baze FRIDA (*Frazemi in pRegovori na DLA ni*), pri čemer je izbor temeljil na ugotovitvah raziskave iz leta 2019, v kateri so avtorji preverjali poznavanje in razumevanje stotih frazemov iz FRIDE pri šolajoči se populaciji (od 6. razreda osnovne šole do zaključka srednješolskega izobraževanja) ter pri odraslih govorcih (Ulčnik idr., 2021). V to raziskavo so vključeni tisti frazemi, za katere se je izkazalo, da so jih anketiranci leta 2019 slabše poznali in pogosto napačno razložili.

Vprašanja so bila odprtega tipa, saj so študenti s svojimi besedami pojasnjevali pomen posameznih frazemov. V eni različici vprašalnika so bili frazemi predstavljeni izolirano, v drugi pa umeščeni v kontekst, ki je nudil dodatno pomensko oporo. Drugi del vprašalnika je bil namenjen ugotavljanju stališč študentov do vključevanja frazemov v pouk, tudi pri drugih predmetih.

Zbiranje podatkov je potekalo v dogovorjenem časovnem obdobju v obliki anketnega vprašalnika. Študenti so vprašalnik izpolnjevali individualno, ob zagotovljeni anonimnosti in prostovoljnem sodelovanju. Po zaključku zbiranja podatkov so bili odgovori kvantitativno in kvalitativno obdelani. Pri analizi razumevanja frazemov je bila uporabljena deskriptivna statistika, pri čemer so bili odgovori razvrščeni glede na pravilnost in delno pravilnost razlage. Rezultati obeh skupin so bili med seboj primerjani, da bi ugotovili vpliv konteksta na razumevanje frazemov.

REZULTATI

V tem poglavju so predstavljeni rezultati razumevanja posameznih frazemov glede na to, ali so bili podani brez konteksta ali umeščeni v kontekst. Analiza temelji na odgovorih študentov, zbranih z dvema različicama vprašalnika. Statistični pregled rezultatov je predstavljen v spodnjih tabelah. Rezultati so prikazani z absolutnimi frekvencami (f) in odstotki (%). Odstotki so izračunani glede na velikost posamezne skupine in zaokroženi na dve decimalni mesti.

Tabela 1
Razumevanje frazemov brez konteksta ($n = 20$)

Frazem	Pravilni, f (%)	Nepravilni, f (%)	Ni odgovora, f (%)	Ni sodeloval, f (%)	Skupaj
držati figo v žepu	14 (70,00 %)	5 (25,00 %)	1 (5,00 %)	0 (0,00 %)	20
imeti maslo na glavi	9 (45,00 %)	5 (25,00 %)	2 (10,00 %)	4 (20,00 %)	20
tiščati glavo v pesek	14 (70,00 %)	3 (15,00 %)	1 (5,00 %)	2 (10,00 %)	20
bela vrana	6 (30,00 %)	1 (5,00 %)	4 (20,00 %)	9 (45,00 %)	20
je iz trte izvit	3 (15,00 %)	6 (30,00 %)	3 (15,00 %)	8 (40,00 %)	20
labodji spev	4 (20,00 %)	7 (35,00 %)	3 (15,00 %)	6 (30,00 %)	20
vleči dreto	2 (10,00 %)	9 (45,00 %)	3 (15,00 %)	6 (30,00 %)	20
stopiti na prste	3 (15,00 %)	10 (50,00 %)	4 (20,00 %)	3 (15,00 %)	20
pet minut čez dvanajsto	3 (15,00 %)	5 (25,00 %)	3 (15,00 %)	9 (45,00 %)	20
levji delež	9 (45,00 %)	4 (20,00 %)	3 (15,00 %)	4 (20,00 %)	20

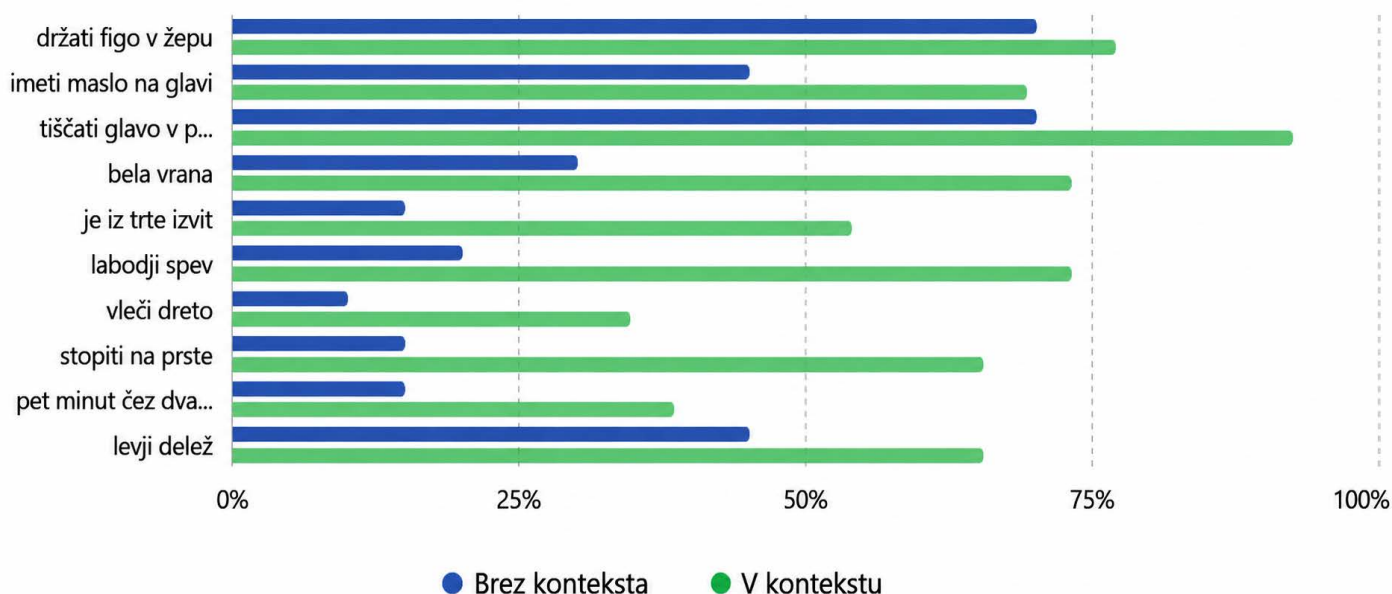
Tabela 2

Razumevanje frazemov v kontekstu (n = 26)

Frazem	Pravilni, f (%)	Nepravilni, f (%)	Ni odgovora, f (%)	Ni sodeloval, f (%)	Skupaj
držati figo v žepu	20 (76,92 %)	6 (23,08 %)	0 (0,00 %)	0 (0,00 %)	26
imeti maslo na glavi	18 (69,23 %)	7 (26,92 %)	1 (3,85 %)	0 (0,00 %)	26
tiščati glavo v pesek	24 (92,31 %)	1 (3,85 %)	1 (3,85 %)	0 (0,00 %)	26
bela vrana	19 (73,08 %)	6 (23,08 %)	0 (0,00 %)	1 (3,85 %)	26
je iz trte izvit	14 (53,85 %)	5 (19,23 %)	3 (11,54 %)	4 (15,38 %)	26
labodji spev	19 (73,08 %)	2 (7,69 %)	1 (3,85 %)	4 (15,38 %)	26
vleči dreto	9 (34,62 %)	9 (34,62 %)	5 (19,23 %)	3 (11,54 %)	26
stopiti na prste	17 (65,38 %)	8 (30,77 %)	0 (0,00 %)	1 (3,85 %)	26
pet minut čez dvanajsto	10 (38,46 %)	15 (57,69 %)	1 (3,85 %)	0 (0,00 %)	26
levji delež	17 (65,38 %)	5 (19,23 %)	0 (0,00 %)	4 (15,38 %)	26

Za celovitejši pregled razlik v razumevanju frazemov glede na način njihove predstavitve so rezultati obeh skupin prikazani tudi grafično.

Primerjava deležev pravilnih razlag frazemov v obeh skupinah je prikazana na sliki 1.



Slika 1: Razumevanje frazemov. Vir: lasten.

Grafični prikaz potrjuje, da je bilo razumevanje frazemov v večini primerov uspešnejše takrat, ko so bili umeščeni v kontekst. Razlika med obema skupinama je posebej izrazita pri frazemih, ki so pomensko manj nazorni ali redkeje rabljeni, medtem ko so pri pogostejše rabljenih frazemih te razlike manj izrazite. Graf tako nazorno ponazarja splošni trend, ki ga v nadaljevanju podrobneje osvetljuje kvalitativna analiza posameznih frazemov.

Držati figo v žepu

Frazem *držati figo v žepu* študentje večinoma razumejo tudi brez kontekstualne opore (70 %). Brez konteksta so študenti pomen najpogostejše razlagali kot neiskrenost, prikrivanje resnice in navidezno strinjanje, kar se kaže v odgovorih, kot so *da nisi iskren*, *da ne govoriš resnice* in *da nekaj prikrivaš*.

Pogoste so bile tudi razlage, povezane z neizpolnjevanjem obljub: *da ne boš držal obljube, nekaj obljubiš, pa se tega ne držiš*. Med neustreznimi odgovori izstopa zamenjava s frazemom *držati pesti* (*držim pesti, da želiš, da nekomu nekaj uspe*), prav tako so se pojavile posamezne razlage, ki niso povezane s frazeološkim pomenom (*da nimaš nič, zanikati, imeti asa v rokavu*).

V kontekstualni različici vprašalnika so bili odgovori enotnejši in pomensko natančni. Študenti so pomen frazema najpogosteje pojasnjevali kot neiskreno obljubljanje, zavestno neizpolnjevanje zavez in pretvarjanje, kar se kaže v odgovorih, kot so *da obljuba ni iskrena, da nekdo obljube nima namena držati in govoriš nekaj, kar ne misliš resno*. Napačnih razlag je bilo v tej skupini malo.

Imeti maslo na glavi

Pri razlagi frazema *imeti maslo na glavi* s pomenom *ravnanje nepošteno, nezakonito* je brez kontekstualne opore skoraj polovica študentov (45 %) pomen pravilno povezala s krivdo, z nepoštenostjo ali odgovornostjo za določeno dejanje. Najpogosteje so se pojavljali odgovori, kot so *da si nečesa kriv, da nisi nedolžen, biti kriv, nositi delež krivde in storiti nekaj nepoštenega oziroma napačnega*. Nekateri študenti so razširili pomen z omembo slabe vesti ali prikrivanja krivde, kar je še vedno pomensko ustrezno.

Ob tem so se brez konteksta pojavili tudi neustrezne ali napačne razlage (25 %) – *da nimaš nič pametnega v glavi, imeti srečo, da si pretkan lisjak ali da si zvit* – in več odgovorov, ki so izražali nepoznavanje frazema (*ne vem*). Ti odgovori kažejo na pomenska nihanja in posamezne napačne asociacije.

V različici vprašalnika, v kateri je bil frazem predstavljen v kontekstu, so bili odgovori izrazito bolj enotni. Študenti so pomen frazema večinoma razlagali kot kolektivno ali deljeno krivdo oziroma odgovornost (69 %), kar se kaže v odgovorih, kot so *vsí smo sokrivci za neko stanje, vsí nosimo del krivde, vsí smo odgovorni in da so vsí prispevali k takšnemu izidu*. Razlage so bile večinoma skladne s kontekstom in frazeološkim pomenom, napačnih odgovorov pa ni bilo veliko (27 %).

Tiščati glavo v pesek

Pri razlagi frazema *tiščati glavo v pesek* se je pokazala zelo visoka stopnja razumevanja že brez kontekstualne opore (70 %). Študenti so pomen frazema najpogosteje pravilno povezovali z izogibanjem resnici, zanikanjem dejstev in nesoočanjem z neprijetnimi dejstvi.

Med najpogostejšimi zapisi so bili odgovori, kot so *nesoočanje s problemi, namerno se izogibamo resnici, prikrivati si resnico, zatiskati si oči in se delaš, da ne vidiš problema*.

V kontekstualni različici so bili odgovori vsebinsko skladni z razlagami brez konteksta, kar se kaže v zapisih, kot so *se skrivaš, izogibaš, skrivajo se pred kruto realnostjo in da se ne soočamo z dejstvi, ki so neprijetna*. Prisotnost konteksta je še izboljšala razumevanje frazema, saj je bilo pravih kar 92 % razlag.

Bela vrana

Pri razlagi frazema *bela vrana* se je pokazalo, da ga skoraj tretjina (30 %) študentov razume kot nekoga ali nekaj, kar izstopa iz okolice in predstavlja izjemo oziroma redkost. Med najpogostejšimi zapisi so bili odgovori, kot so *nekdo/ nekaj izstopa iz okolice, množice, biti izjema med večino, edini in drugačen od drugih*. Nekateri študenti so pomen dodatno pojasnili z omembo redkosti ali posebnosti, kar se kaže v odgovorih, kot so *redkost in biti redek, izstopajoč*.

Pojavili so se tudi odgovori, ki so frazemu pripisovali pozitiven prizvok (*pozitiva, pošten*), in posamezni zapisi, ki so izražali negativno vrednotenje, kot so *izobčenec, nekdo, ki ga ne marajo*. Ti odgovori kažejo na različno interpretacijo konotacije frazema, ne pa na nerazumevanje njegovega osnovnega pomena. Med neustreznimi ali nepopolnimi odgovori so bili zapisi, kot so *rojstvo, amater, simbol*.

Je iz trte izvit

Razumevanje frazema *je iz trte izvit* s pomenom *je izmišljen, neresničen, neutemeljen* brez kontekstualne opore je bilo neenotno. Več študentov je navajalo, da pomena frazema ne poznajo (*ne vem, ne poznam frazema*), pogoste pa so bile tudi napačne razlage, ki so frazem povezovali z zvitostjo ali s posebnostjo (30 %). Hkrati se je pojavil tudi manjši delež pravih razlag (15 %), v katerih so študenti frazem ustrezno povezali z izmišljenostjo ali neresničnostjo, kar se kaže v odgovorih, kot so *nekaj popolnoma izmišljeno, brez podlage in ni resnično*.

V različici s podanim sobesedilom je bila več kot polovica odgovorov pomensko ustreznih (54 %) in enotnih. Študenti so frazem praviloma razlagali kot nekaj lažnega ali izmišljenega, napačnih interpretacij pa je bilo bistveno manj.

Labodji spev

Analiza odgovorov kaže, da je frazem *labodji spev* poznan manjšemu številu študentov (20 %) že brez konteksta, vendar so razlage v tej obliki manj poenotene. Pri goli obliki so študenti pomen najpogosteje povezovali s koncem ali z zadnjim dejanjem (*zadnje dejanje, zaključno dejanje, konec kariere, zadnji nastop*), ponekod pa so se pojavljale tudi dobesečne razlage, kot so *labod poje samo enkrat pred smrtjo* ali zelo splošni odgovori (*petje, da je redko*). Delež nepravilnih interpretacij je znašal 35 %, kar kaže, da je bil frazem študentom večinoma nepoznan oziroma pomensko nejasen.

V kontekstualni različici so bili odgovori bistveno bolj enotni in pomensko jasni ter pravilni (73 %). Študenti so frazem skoraj izključno razlagali kot zadnje ali poslovilno dejanje, kar se kaže v odgovorih, kot so *poslovilna tekma, zadnja stvar, ki jo bom naredil, to bo zadnjič, zaključek nečesa, poslovitev in njegov konec*. Posamezni neustrezni odgovori so bili zelo redki (8 %).

Vleči dreto

Analiza odgovorov kaže, da je frazem *vleči dreto* med študenti razmeroma slabo poznan, saj številni niso podali odgovora. Med pravilnimi odgovori so se pogosto pojavljale pravilne razlage, povezane s smrčanjem. Hkrati so se pojavljale tudi napačne ali nepovezane razlage, kot so *dolgočasen, počasi se premikati, zavlačevati, da nimaš energije* ali zelo splošni odgovori (*delati, pomagati*).

S postavitvijo frazema v kontekst se je ta pogosteje in jasneje povezoval s smrčanjem (35 %). Študenti so navajali razlage, kot so *smrčala, glasno smrčanje, da nekdo smrči, spati in pomeni, da sta smrčala*.

Stopiti na prste

Analiza odgovorov kaže, da je frazem *stopiti na prste* s pomenom *preprečiti slabo dejanje, prekršek, ujeti zaradi prekrška* med študenti brez konteksta slabo poznan (15 %). Pri vprašalniku z golim frazemom je večina študentov pomen povezovala s prizadetjem druge osebe, npr. *nekoga užaliti, komu poveš nekaj, kar mu ni všeč, da nekoga užalijo, poveš nekaj, kar ni prijetno*, pa tudi s poseganjem v osebne meje ali prizadetjem ponosa. Le posamezni odgovori so frazem razlagali pravilno (*da nekoga ustaviš, preprečiti slabo dejanje*), kar kaže na delno pomensko odstopanje. Prisotni so bili tudi napačni odgovori (npr. *zrasti, se dvigniti*) in odgovori, ki so izražali nepoznavanje frazema (*ne vem*).

V kontekstualni različici vprašalnika so se interpretacije izrazito preusmerile in poenotile. Študenti so frazem večinoma razumeli kot soočenje z nekom, njegovo razkrinkanje ali preprečitev dejanja, kar se kaže v odgovorih, kot so *ga je okregal, dati vedeti komu, da je nekaj naredil narobe, zasačiti, ujeti nekoga pri dejanju, prekržati načrte, zaustaviti nekoga pri dejanju* (65 %). Pojavljale so se tudi nepravilne razlage, povezane z razburjenjem ali jezo (*da mu je stopil na živce, nekoga razjeziti*), vendar so bile te manj pogoste (31 %).

Pet minut čez dvanajsto

Analiza odgovorov kaže, da študenti ne ločijo med pomenoma frazemov *pet minut čez dvanajsto* v pomenu *prepozno* in *pet minut pred dvanajsto* v pomenu *komaj še pravočasno*, saj je bilo med odgovori veliko nepravilnih razlag podanega frazema, kot so *nekaj se počne zadnji čas, zelo pozno, situacija je že skoraj prepozna*. Pri goli obliki je manjši delež študentov pravilno razlagal pomen (15 %) kot prepoznost ali zamujen kritični trenutek (*nekdo je nekaj naredil prepozno* ali zgolj *prepozno*), pojavile pa so se tudi posamezne dobesečne in neustrezne razlage (*čas okoli poldneva, nekaj v zvezi s Pepelko*).

Tudi pri skupini, ki je frazem obravnavala v kontekstu, so bili odgovori podobni. Med pravilnimi razlagami so se pojavljali odgovori, kot sta *biti/si prepozen in ukrepati, ko je že prepozno*. Med nepravilnimi odgovori pa je prevladovala zamenjava s frazemom *pet minut pred dvanajsto*, kar se kaže v razlagah, kot so *da ukrepaš zadnji čas, delati nekaj v zadnjem trenutku, da nekaj narediš zadnjo sekundo ipd*. Ti odgovori kažejo, da številni študenti sicer prepoznajo časovno bližino kritičnega trenutka, vendar ne razlikujejo natančno med pomenoma obeh frazemov.

Levji delež

Analiza odgovorov kaže, da je frazem *levji delež* med študenti dobro poznan. Pri vprašalniku z golim frazemom je 45 % študentov pomen pravilno razlagalo kot velik, večinski ali glavni del nečesa, kar se kaže v odgovorih, kot so *večji delež, večina, glavni del, najpomembnejši del*, in v razlagah, da *nekdo prispeva dosti več kot ostali* ali *prejme največji del*. Pojavljali so se tudi zelo splošni ali nedokončani odgovori (*veliko, velik kos*) in posamezni izrazi nepoznavanja frazema (*ne vem*).

V različici vprašalnika s frazemi v sobesedilu so bili odgovori pomensko zelo enotni in so skoraj izključno potrjevali pomen večinskega ali glavnega dela, kar je razvidno iz odgovorov, kot so *večinski delež, velik del, večji, glavni del* ter *večina*.

Stališča študentov do vključevanja frazemov pri drugih predmetih

Na četrto raziskovalno vprašanje, ki se je nanašalo na stališča študentov do vključevanja frazemov tudi v pouk drugih predmetov, je odgovorilo 46 anketirancev. Analiza odprtih odgovorov je pokazala, da je velika večina anketirancev podprla vključevanje frazemov tudi izven pouka slovenščine. Le en anketiranec je takšni vključitvi nasprotoval, eden je izrazil nevtravno stališče (*niti niti*), eden pa je navedel, da frazemov ne pozna dovolj, da bi lahko podal jasno mnenje.

Tabela 3

Vključevanje frazemov pri drugih predmetih

Razlog za vključevanje frazemov	Število odgovorov
Bogatenje besednega zaklada in boljše poznavanje frazemov	18
Povezava z vsakdanjim govorom in življenjskimi situacijami	10
Boljše razumevanje pomena frazemov in besedil	8
Možnost medpredmetnega povezovanja oziroma vključevanja v ustrezne vsebine	7
Ohranjanje kulturne dediščine in splošne razgledanosti	4

Iz odgovorov anketirancev, ki podpirajo vključevanje frazemov tudi pri pouku drugih predmetov, je razvidno, da kot najpogostejše razloge navajajo bogatenje besednega zaklada, boljše poznavanje in razumevanje frazemov, njihovo povezovanje z vsakdanjim življenjem ter možnosti za smiselno medpredmetno povezovanje. Nekateri študenti so izpostavili pomen frazemov tudi pri širjenju splošne razgledanosti in ohranjanju kulturne dediščine.

RAZPRAVA

Rezultati raziskave potrjujejo pomembno vlogo konteksta pri razumevanju frazemov pri študentih razrednega pouka. To se kaže v bistveno boljših in bolj enotnih razlagah frazemov, ki so bili umeščeni v ustrezno sobesedilo. Ob prisotnosti konteksta so se študenti redkeje zatekali k dobesečnim ali napačnim interpretacijam in so pogostejše prepoznali preneseni, frazeološki pomen. Ugotovitve kažejo, da sobesedilo pomembno usmerja proces razumevanja.

Takšni rezultati so skladni s psiholingvističnimi raziskavami, ki kontekst opredeljujejo kot ključen mehanizem pri aktivaciji idiomatičnega pomena in pri preusmerjanju razumevanja stran od dobesečne interpretacije (Cacciari, 2014; Titone in Connine, 1999).

Analiza je pokazala, da kontekst ne vpliva enako na razumevanje vseh frazemov. Pogostejše in/ali pomensko bolj prozorne frazeme, kot so *levji delež*, *tiščati glavo v pesek* in *imeti maslo na glavi*, so študenti razmeroma uspešno razumeli tudi brez kontekstualne opore. Gre za frazeme, ki so del splošne rabe in so študentom praviloma znani iz vsakdanjega sporazumevanja. Njihova metaforična zgradba omogoča sklepanje o pomenu tudi brez dodatnih informacij. Ugotovitve potrjujejo raziskave, ki poudarjajo pomen pogostosti rabe in pomenske prosojnosti kot ključnih dejavnikov razumevanja frazemov (Aljabri, 2013; Lacroix idr., 2024).

Nasprotno so se kot bistveno zahtevnejši izkazali pomensko manj prozorni, redkeje rabljeni ali kulturno zaznamovani frazemi, kot so *vleči dreto, je iz trte izvit, stopiti na prste* in *labodji spev*. Brez konteksta so študenti pri teh primerih pogosto navajali napačne razlage, dobesečne interpretacije ali pa pomena niso poznali. Ob umeščanju frazemov v sobesedilo se je razumevanje izrazilo izboljšalo. To potrjuje, da je kontekst ključna pomenska opora pri interpretaciji manj znanih frazeoloških izrazov. Ugotovitve so skladne z raziskavami, ki ugotavljajo, da je vpliv konteksta posebej izrazit pri frazemih z višjo stopnjo idiomatičnosti (Kędzierska idr., 2020; Valizadeh in Ahangari, 2016).

Rezultati so pokazali tudi zamenjavo pomensko sorodnih frazemov. To je bilo posebej opazno pri frazemu *pet minut čez dvanajsto*, ki so ga številni študenti razlagali s pomenom frazema *pet minut pred dvanajsto*. Takšne zamenjave kažejo na delno razvito frazeološko zmožnost. Študenti sicer prepoznajo osnovno metaforično shemo, vendar natančnih pomenskih razlik med posameznimi frazemi še ne obvladajo v celoti. Ugotovitve potrjujejo tezo, da razumevanje frazemov zahteva ne le poznavanje splošnega pomena, temveč tudi zmožnost natančnega razlikovanja med pomensko sorodnimi frazeološkimi vzorci.

Stališča študentov razrednega pouka do vključevanja frazemov tudi pri drugih predmetih so pretežno pozitivna. Večina prepoznava njihovo didaktično vrednost. Frazeme razumejo kot sredstvo za bogatenje jezika, večjo slikovitost razlage in boljše razumevanje učnih vsebin. Hkrati se zavedajo vrzeli v lastnem frazeološkem znanju.

Takšna stališča potrjujejo potrebo po sistematičnem in načrtnem razvijanju frazeološke zmožnosti vzdolž celotne izobraževalne vertikale, pri čemer ima študij posebno vlogo pri didaktičnem usposabljanju bodočih učiteljev za zavestno in strokovno posredovanje frazemov v pedagoškem procesu. Prav bodoči učitelji bodo namreč frazeme posredovali učencem in s tem pomembno vplivali na razvoj njihove jezikovne zmožnosti (Kržišnik, 2015; Ulčnik idr., 2021).

Na podlagi ugotovitev lahko sklenemo, da raziskava celostno potrjuje vpliv konteksta na razumevanje frazemov. Hkrati osvetljuje razlike v razumevanju glede na pomensko prosojnost, pogostost rabe in kulturno zaznamovanost posameznih frazemov. Ugotovitve imajo pomembne implikacije za pedagoško prakso. Kažejo, da je frazeme smiselno obravnavati v kontekstu in jih načrtno vključevati tudi v druge predmetne sklope. Na ta način lahko prispevamo k razvoju bogatejše jezikovne zmožnosti in k boljšemu razumevanju idiomatične narave jezika.

ZAKLJUČEK

Raziskava nakazuje vpliv jezikovnega konteksta na razumevanje frazemov pri študentih razrednega pouka. Rezultati potrjujejo, da so bili frazemi, predstavljeni v ustreznem sobesedilu, pravilneje in enotneje razloženi kot frazemi brez kontekstualne podpore. Vpliv konteksta je bil posebej izrazit pri pomensko manj prozornih, redkeje rabljenih in kulturno zaznamovanih frazemih, medtem ko so študenti pogostejše in bolj prozorne frazeme uspešno razumeli tudi brez dodatnih informacij. Ugotovitve poudarjajo pomen sistematičnega razvijanja frazeološke zmožnosti bodočih učiteljev in smiselnost vključevanja frazemov v različne predmetne sklope ter učne situacije.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi omejitve raziskave. Raziskava je temeljila na priložnostnem vzorcu šestinštiridesetih študentov ene fakultete, zato ugotovitev ni mogoče posploševati na celotno populacijo študentov razrednega pouka. Poleg tega je bilo v raziskavo vključenih le deset izbranih frazemov, kar daje omejen vpogled v širšo frazeološko zmožnost udeležencev.

V prihodnjih raziskavah bi bilo smiselno vključiti večji in bolj raznolik vzorec študentov z različnih pedagoških fakultet ter primerjati rezultate z drugimi skupinami, na primer z učitelji začetniki ali s študenti drugih študijskih smeri. Nadaljnje raziskovanje bi lahko preučilo tudi dolgoročni vpliv sistematičnega poučevanja frazemov v kontekstu na razvoj frazeološke zmožnosti in njihovo uporabo v pedagoški praksi.

Literatura in viri

- Aljabri, S. (2013). EFL students' judgments of English idiom familiarity and transparency. *Journal of Language Teaching and Research*, 4(4), 662–669. <https://doi.org/10.4304/jltr.4.4.662-669>
- Cacciari, C. (2014). Processing multiword idiomatic expressions. *The Mental Lexicon*, 9(2), 267–293. <https://doi.org/10.1075/ml.9.2.04cac>
- Fabčič, M. L. in Bernjak, E. (2014). *Frazemi in pregovori v stiku: kulturološki in semantično-pragmatični vidiki*. Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru.
- Gantar, P. (2007). *Stalne besedne zveze v slovenščini: korpusni pristop*. Založba ZRC SAZU. <https://omp.zrc-sazu.si/zalozba/catalog/view/1539/6449/1342>
- Jakop, N. (2005). *Pragmatična frazeologija*. Založba ZRC. <https://omp.zrc-sazu.si/zalozba/catalog/view/1616/6753/1340>
- Jamnik, K. (2023). *Frazemi v mladinski prozi Svetlane Makarovič* [Magistrska naloga]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta. <https://dk.um.si/Dokument.php?id=165223&lang=slv>
- Jesenšek, V. (2000). Frazeologija in horoskop pri pouku nemškega jezika. *Vestnik*, 34(1–2), 35–42.
- Jesenšek, V. (2018). Frazeologija maternega/prvega in tujega jezika. S kontrastivnimi pristopi do sinergijskih učinkov v jezikovnem izobraževanju. V Ž. Macan (ur.), *Slavofraz 2018: Frazeologija, učenje i poučavanje: Zbornik radova* (str. 135–148). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. https://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2019/06/Slavofraz-2018_FINAL.pdf
- Keber, J. (2011). Slovar slovenskih frazemov. Založba ZRC. <https://doi.org/10.3986/9789612543297>
- Kędzierska, H., Błaszczak, J., Klimek-Jankowska, D., Gulowski, P. in Witkowski, W. (2020). Idioms in context: Evidence from a time cloze-response study. *Zeitschrift für Slawistik*, 65(4), 535–568. <https://doi.org/10.1515/slav-2020-0025>
- Kordigel Aberšek, M. (2008). Didaktika mladinske književnosti. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Krajnc Ivič, M. (2018). Frazeološke enote v horoskopih in malih oglaših – besedilnovrstni vidik. V Ž. Macan (ur.), *Slavofraz 2018: Frazeologija, učenje i poučavanje: Zbornik radova* (str. 171–184). Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet. https://izdavastvo.ffri.hr/wp-content/uploads/2019/06/Slavofraz-2018_FINAL.pdf

Križaj Ortar, M., Bešter, M. in Kržišnik, E. (1994). *Pouk slovenščine malo drugače*. Different.

Kržišnik, E. (1994). Frazelogija kot izražanje v podobah. V M. Križaj Ortar, M. Bešter in E. Kržišnik, *Pouk slovenščine malo drugače* (str. 91–140). Different.

Kržišnik, E. (2015). Frazelogija v šoli – drugič. *Jezik in slovstvo*, 60(3), 131–142. <https://journals.uni-lj.si/jezikinslovstvo/article/view/17670/14981>

Lacroix, A., Troles, N., Burgevin, M., Le Bescond, C., Laval, V. in Noël, A. (2024). Involvement of executive functions in idiom comprehension: A life-span perspective. *Brain Sciences*, 14(11), 1076. <https://doi.org/10.3390/brainsci14111076>

Rigel Šilc, K. (2017). *Frazeološka kompetenca slovenskega mladostnika* [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/Dokument.php?id=112610&lang=sl>

Titone, D. A. in Connine, C. M. (1999). On the compositional and noncompositional nature of idiomatic expressions. *Journal of Pragmatics*, 31(12), 1655–1674. [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(99\)00008-9](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00008-9)

Toporišič, J. (2006). *Besedjeslovne razprave*. Založba ZRC. <https://doi.org/10.3986/9616568426>

Ulčnik, N., Meterc, M. in Jesenšek, V. (2021). Frazemi in pregovori v učnem e-okolju Slovenščina na dlani. V N. Ulčnik (ur.), *Slovenščina na dlani 4* (str. 75–92). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-521-4>

Valizadeh, S. in Ahangari, S. (2016). The impact of context on the learning and retention of idioms. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, 3(7), 1–13. <https://oiccpres.com/jelpp/article/download/6382/3073/4093>

ALJA CERTIH

Razredni pouk

Naslov: Pošasti pri pojedini

Tehnika: Praskanka

Leto: 2026



POUK SLOVENŠČINE IZVEN UČILNICE Z VIDIKA BODOČIH UČITELJEV RAZREDNEGA POUKA

Karin Goršek, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, karin.gorsek@student.um.si

Povzetek

Pouk izven učilnice postaja vse bolj priznan didaktični pristop, vendar se v praksi najpogosteje pojavlja pri predmetih, ki so neposredno povezani z zunanjim okoljem, medtem ko je pri pouku slovenščine redko zastopan, čeprav ima pomemben didaktičen potencial. V prispevku je obravnavan pouk slovenščine izven učilnice z vidika bodočih učiteljev razrednega pouka. Namen raziskave je bil ugotoviti, kako študenti razrednega pouka zaznavajo in vrednotijo ta pristop ter v kolikšni meri ga prepoznavajo kot smiselnega in izvedljivega pri pouku slovenščine. Raziskava je temeljila na kvantitativnem raziskovalnem pristopu. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom in jih analizirali z uporabo opisne statistike ter neparametričnih statističnih testov. Rezultati so pokazali, da ima izkušnje s poukom izven učilnice približno polovica študentov, vendar je pri tem pouk slovenščine redko zastopan. Študenti prepoznavajo številne prednosti pouka izven učilnice, zlasti možnosti medpredmetnega povezovanja, večjo motivacijo učencev in aktivno vlogo učenca, hkrati pa zaznavajo organizacijske ter izvedbene ovire. Rezultati kažejo tudi na negotovost študentov pri povezovanju učnega načrta za slovenščino s poukom izven učilnice. Kot najuspešnejše področje poučevanja slovenščine izven učilnice so ocenili področje književnosti, zlasti ogled gledališke ali lutkovne predstave. Ugotovitve poudarjajo potrebo po večji didaktični podpori in vključevanju konkretnih primerov dobre prakse v izobraževanje bodočih učiteljev.

Ključne besede: izkustveno učenje, medpredmetno povezovanje, pouk izven učilnice, pouk slovenščine

SLOVENIAN LANGUAGE TEACHING OUTSIDE THE CLASSROOM FROM THE PERSPECTIVE OF PRE-SERVICE ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

Karin Goršek, Elementary education, 1st year of master's degree, karin.gorsek@student.um.si

Abstract

Learning outside the classroom is becoming an increasingly recognised didactic approach; however, in practice, it is typically associated with subjects directly linked to the outdoor environment, while it is rarely incorporated into Slovenian language teaching, despite its significant didactic potential. This paper examines Slovenian language teaching outside the classroom from the perspective of pre-service primary school teachers. The study aimed to determine how pre-service primary school teachers perceive and evaluate this approach and the extent to which they recognise it as meaningful and feasible in Slovenian language teaching. The study employed a quantitative research approach. Data were collected through a questionnaire and analysed using descriptive statistics and non-parametric statistical tests. The results indicate that approximately half of the pre-service teachers have experience with teaching outside the classroom, while Slovenian language teaching is rarely represented in this context. Participants recognise numerous advantages of learning outside the classroom, particularly opportunities for interdisciplinary integration, increased pupil motivation, and the active role of pupils, while also acknowledging organisational and implementation barriers. The results also indicate pre-service teachers' uncertainty regarding the integration of the Slovenian language curriculum with learning outside the classroom. They rated literature as the area in which Slovenian language teaching outside the classroom is most successful, particularly in connection with attending theatre or puppet shows. The findings highlight the need for stronger didactic support and the inclusion of specific examples of good practice in pre-service teacher education.

Keywords: experiential learning, interdisciplinary integration, learning outside the classroom, Slovenian language teaching

UVOD

Pouk izven učilnice predstavlja zanimiv didaktični pristop, ki poudarja učenje v avtentičnem okolju, aktivno vlogo učenca in medpredmetno povezovanje. V kontekstu osnovnošolskega izobraževanja se najpogosteje povezuje s predmeti, ki so vsebinsko neposredno vezani na okolje, medtem ko se drugi predmeti le redko pojavijo. Čeprav učni načrt za slovenščino ponuja številne cilje in vsebine, ki omogočajo prenos učnega procesa izven učilnice, se slovenščina zelo redko izvaja izven učilnice. Obstoječe raziskave se večinoma nanašajo na pouk izven učilnice v splošnem kontekstu ali na posameznih predmetnih področjih, medtem ko pouk slovenščine izven učilnice ostaja manj raziskano področje. Namen prispevka je analizirati, kako bodoči učitelji razrednega pouka zaznavajo pouk izven učilnice in v kolikšni meri ga prepoznavajo kot smiselni in izvedljiv pristop pri pouku slovenščine. Prispevek se osredotoča na njihove izkušnje, razumevanje pojma, zaznavanje prednosti in ovir ter oceno možnosti za izvajanje pouka slovenščine izven učilnice.

PREGLED LITERATURE

Pouk izven učilnice

Pouk izven učilnice je organizirana učna dejavnost, ki poteka zunaj šolskih stavb v različnih naravnih ali urbanih okoljih (Skribe-Dimec, 2014). Gre za obliko poučevanja, ki temelji na prepričanju, da je učenje v neposrednem stiku z naravnim, avtentičnim okoljem temeljna človekova potreba in ena najučinkovitejših poti do celostnega razvoja posameznika. Pouk izven učilnice zajema šest ključnih značilnosti: je metoda učenja; vsebuje elemente izkustvenega učenja; poteka v avtentičnem prostoru; zahteva veččutno zaznavanje; temelji na medpredmetnem povezovanju; in razvija odgovornost, sodelovanje ter samostojnost (Gilbertson idr., 2006).

Najočitnejši spremembi sta premik učenja izven učilnice in tesnejša povezava z avtentičnim svetom (Gosenar in Cencič, 2019). Vovk Korže in Lužnik (2017) poudarjata, da učenje izven učilnice ni zgolj prostorska sprememba, temveč se pri njem preoblikuje celotni učni proces, pri katerem se spremeni vloga učitelja in učenca. Učitelj se iz posredovalca znanja spremeni v usmerjevalca, ki načrtuje učne izkušnje, usmerja raziskovanje, ustvarja varno in spodbudno okolje ter spodbuja razmišljanje in refleksijo. Učenec pa prevzame aktivno vlogo pri konstruiranju lastnega znanja. Ker pouk izven učilnice naravno vključuje elemente okoljske vzgoje, družboslovja, umetnosti in gibanja, ponuja številne priložnosti medpredmetnega povezovanja tudi pri slovenščini.

Prednosti in omejitve pouka izven učilnice

Pouk izven učilnice ima številne prednosti, prinaša pa tudi nekatere omejitve. Med prednostmi lahko izpostavimo predvsem pozitiven vpliv na psihični, fizični in socialni razvoj, saj izboljšuje telesno ter duševno zdravje, omogoča realno izkušnjo, medpredmetno povezovanje in spodbuja prosocialno vedenje (Skribe-Dimec, 2014; Bølling idr., 2019; Mann idr., 2022). Štemberger (2012) dodaja, da učenje izven učilnice spodbuja učenje na višjih ravneh, saj presega uporabo klasičnih učnih pripomočkov in samo reprodukcijo znanja ter vodi do njegove uporabe v različnih situacijah.

Številne prednosti so bile potrjene tudi v sistematičnem pregledu raziskav (Mann idr., 2022), saj imajo učenci, ki redno sodelujejo pri dejavnostih izven učilnice, tudi večjo željo po sodelovanju, boljšo pozornost in več notranje motivacije. Pri tem je ključni dejavnik aktivna vloga učenca. Raziskave poročajo, da učenje izven učilnice navadno poteka v prijetnejšem, manj stresnem okolju, kar spodbuja radovednost in raziskovanje.

Čeprav strokovna literatura poudarja številne koristi, raziskave kažejo, da se v praksi tak pristop izvaja redkeje, kot bi pričakovali. Učitelji razrednega pouka v raziskavi Gosenar in Cencič (2019) izražajo pozitiven odnos do pouka izven učilnice, vendar ga le občasno izvajajo v praksi.

Pomemben sklop dejavnikov, ki napovedujejo pogostost izvajanja pouka izven učilnice, so stališča učiteljev in njihovi interesi. Med ovirami najpogosteje izpostavljajo razpoložljivost učiteljev za spremstvo in finančne dejavnike, ki lahko dodatno obremenijo starše ali šolo (Jančič Hegediš, 2025). Učitelji se redkeje odločajo za pouk izven učilnice tudi zaradi strahu pred nezgodami, večje možnosti neprimerne vedenja in težjega nadzora nad večjimi skupinami (Parczewska, 2019).

Raziskave so pokazale, da se pouk izven učilnice najpogosteje izvaja pri predmetih, ki so neposredno povezani z zunanjim prostorom, vendar se lahko uspešno izvaja tudi pri drugih predmetih, med drugim tudi pri slovenščini (Gosenar in Cencič, 2019).

Pouk slovenščine

Slovenščina je temeljni splošnoizobraževalni predmet v osnovni šoli, pri katerem se učenci usposablajo za učinkovito govorno in pisno sporazumevanje v slovenskem jeziku ter hkrati razvijajo zavest o pomenu slovenščine kot državnega in uradnega jezika. Cilji predmeta se uresničujejo skozi vse sporazumevalne dejavnosti – poslušanje, branje, govorjenje in pisanje – s književnim ter jezikovnim poukom (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*, 2018).

Čeprav se cilji pouka slovenščine najpogosteje uresničujejo v učilnici, številne vsebine omogočajo prenos učenja v druga okolja. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju so cilji usmerjeni predvsem v razvijanje osnovnih sporazumevalnih zmožnosti. V naravnem in družbenem okolju lahko uresničujemo cilje, povezane s poimenovanjem predmetov in bitij, tvorjenjem povedi, opisovanjem dogajanja, primerjanjem ter razvijanjem sposobnosti poslušanja in govorjenja. Pri tem izbiramo dejavnosti, ki učencem omogočajo neposredno opazovanje, doživljanje in poimenovanje okolja okoli sebe, na primer opazovanje v naravi ali raziskovanje šolske okolice (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina, 2018*).

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se cilji nadgrajujejo. Pomemben poudarek je na povezovanju jezika z izkušnjami v okolju. V povezavi s poukom izven učilnice zagotovo izstopa cilj »obiščejo starejše ljudi v svojem kraju in zapišejo njihove resnične zgodbe iz preteklosti, pravljice, ki so jih ti slišali kot otroci« (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina, 2018, str. 30*). V učnem načrtu najdemo tudi ogled lutkovne in gledališke predstave, ki že tako spadata v pouk izven učilnice (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina, 2018*).

Pomembno je izpostaviti, da se pouk slovenščine pri prenosu v zunanje učno okolje razlikuje od predmetov, ki se tradicionalno pogosteje izvajajo izven učilnice, saj je osredinjen na razvoj abstraktnih jezikovnih zmožnosti, kot so razumevanje besedil, tvorjenje povedi in besedil ter razvijanje metajezikovne zavesti. Zato zahteva premišljeno didaktično zasnovo, ki omogoča povezovanje izkustva z jezikovno refleksijo. Prav ta didaktična zahtevnost je lahko eden od razlogov, da se slovenščina redkeje izvaja izven učilnice, čeprav učni načrt ponuja več ciljev, ki omogočajo tak pristop.

METODOLOGIJA

Namen in cilji

Večina raziskav (Gosenar in Cencič, 2019; Bølling idr., 2019; Parczewska, 2019) se osredotoča na stališča učiteljev o poučevanju izven učilnice v splošnem kontekstu, raziskovalci pa se še niso ukvarjali s poukom slovenščine izven učilnice. Namen raziskave je ugotoviti stališča bodočih učiteljev razrednega pouka o pouku izven učilnice pri slovenščini.

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, ali so se študenti med pedagoško prakso že srečali s poukom izven učilnice, kako razumejo ta pojem, katere prednosti in ovire prepoznava in ter kako ocenjujejo možnosti izvajanja pouka izven učilnice pri slovenščini.

Vzorec in zbiranje podatkov

Izvedli smo neeksperimentalno deskriptivno raziskavo, v kateri smo preučevali stališča in zaznave študentov razrednega pouka do pouka slovenščine izven učilnice, ne da bi posegali v spremenljivke ali preverjali vzročne povezave med njimi. Vzorec je zajemal 72 študentov razrednega pouka, od tega 46 (64 %) študentov 4. letnika dodiplomskega študija in 26 (36 %) študentov 1. letnika magistrskega študija. Podatke smo zbrali s spletnim anketnim vprašalnikom, ki se je skladal z namenom in s cilji raziskave. Vseboval je šest zaprtih vprašanj, eno odprto vprašanje in enajst trditev na 5-stopenjski Likertovi lestvici. Vprašalnik je razdeljen na dva dela: v prvem delu smo anketirance spraševali o pouku izven učilnice in njihovih izkušnjah, v drugem delu pa so na ocenjevalni lestvici izrazili stališča o uspešnosti poučevanja slovenščine izven učilnice.

Za obdelavo podatkov smo uporabili programsko orodje *IBM SPSS Statistics 31*. Poleg osnovne deskriptivne statistike smo izvedli tudi Mann-Whitneyjev U-test za primerjavo ocen na Likertovi lestvici. Odprte odgovore smo analizirali z vsebinsko analizo in oblikovali kategorije (sprememba prostora, zunanja učilnica, izkustveno učenje, oblike učenja itd.).

REZULTATI

Rezultati raziskave so pokazali, da je natanko polovica anketirancev med pedagoško prakso opazovala ali izvajala pouk izven učilnice. Med študenti 4. letnika prve stopnje je takšno izkušnjo navedlo 43,5 % ($n = 46$) študentov, medtem ko je bil ta delež pri študentih 1. letnika druge stopnje višji (61,5 %, $n = 26$). Kljub opaženim razlikam Mann-Whitneyjev U-test ni pokazal statistično pomembnih razlik glede na letnik študija ($p > 0,05$). Pouk slovenščine izven učilnice je bil redko zastopan, saj je o tovrstni izkušnji poročalo le 5 % študentov ($n = 72$). Vsi študenti so za pojem pouka izven učilnice že slišali; analiza odprtih odgovorov je pokazala, da so pri opredelitvi vsi navedli, da gre za spremembo prostora. Manjši delež študentov (14 %, $n = 72$) je pouk izven učilnice povezovalo z izkustvenim učenjem, pri čemer so izpostavili aktivno vlogo učencev, veččutno učenje in konkretne izkušnje. Pri slovenščini so kot pouk izven učilnice prepoznali tudi ogled gledališke ali lutkovne predstave (65 %, $n = 72$) in obisk knjižnice (49 %, $n = 72$).

Tabela 1*Rezultati ocenjevalne lestvice o pouku izven učilnice*

	Se sploh ne strinjam, f (%)	Se ne strinjam, f (%)	Nisem opredeljen/-a, f (%)	Se strinjam, f (%)	Se popolnoma strinjam, f (%)	Skupaj	M	SD
Pouk izven učilnice omogoča medpredmetno povezovanje.	0 (0,0 %)	2 (2,8 %)	1 (1,4 %)	19 (26,4 %)	50 (69,4 %)	72	4,6	0,66
Pouk izven učilnice prispeva k večji motivaciji učencev.	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,4 %)	27 (37,5 %)	44 (61,1 %)	72	4,6	0,52
Pouk izven učilnice spodbuja aktivno vlogo učenca.	0 (0,0 %)	0 (0,0 %)	1 (1,4 %)	30 (42,3 %)	40 (56,3 %)	71	4,5	0,53
Pouk izven učilnice zahteva več priprave.	0 (0,0 %)	1 (1,4 %)	15 (20,8 %)	30 (41,7 %)	26 (36,1 %)	72	4,1	0,79
Pouk izven učilnice je zahteven za izvedbo.	0 (0,0 %)	8 (11,1 %)	20 (27,8 %)	37 (51,4 %)	7 (9,7 %)	72	3,6	0,82
Pouk izven učilnice je smiseln tudi pri predmetih, ki niso neposredno povezani z zunanjim okoljem.	0 (0,0 %)	1 (1,4 %)	4 (5,6 %)	46 (63,9 %)	21 (29,2 %)	72	4,2	0,60
Pouk izven učilnice je težko povezati z učnim načrtom slovenščine.	5 (6,9 %)	22 (30,6 %)	31 (43,1 %)	12 (16,7 %)	2 (2,8 %)	72	2,8	0,91

Rezultati ocenjevalne lestvice, prikazani v tabeli 1, kažejo, da imajo študenti pozitivna stališča do pouka izven učilnice, zlasti glede medpredmetnega povezovanja ($M = 4,6$), vpliva na motivacijo učencev ($M = 4,6$) in aktivne vloge učenca ($M = 4,5$). Pri organizacijskih in izvedbenih vidikih so bila stališča študentov bolj zadržana, pri čemer je opazna večja razpršenost odgovorov ($M 3,6$).

Najbolj različno in hkrati najbolj zadržano so se študenti opredelili do zadnje trditve *Pouk izven učilnice je težko povezati z učnim načrtom slovenščine*. Skoraj polovica študentov se pri tem ni opredelila; tudi povprečje ($M = 2,8$; $SD = 0,91$) kaže, da gre za še nepoznano področje.

Tabela 2*Rezultati ocenjevalne lestvice o uspešnosti izvajanja pouka slovenščine izven učilnice*

	Popolnoma neuspešno, f (%)	Verjetno neuspešno, f (%)	Ne vem, f (%)	Verjetno uspešno, f (%)	Zelo uspešno, f (%)	Skupaj	M	SD
Jezik: razvijanje poimenovalne zmožnosti	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	13 (19,4 %)	40 (59,7 %)	13 (19,4 %)	67	3,97	0,67
Jezik: razvijanje skladišne zmožnosti	1 (1,5 %)	7 (10,3 %)	27 (39,7 %)	30 (44,1 %)	3 (4,4 %)	68	3,40	0,79
Književnost: ogled gledališke ali lutkovne predstave	0 (0,0 %)	1 (1,5 %)	6 (8,8 %)	19 (27,9 %)	42 (61,8 %)	68	4,50	0,72
Književnost: razvijanje zmožnosti sprejemanja in tvorjenja proznih besedil	1 (1,4 %)	5 (7,1 %)	23 (32,9 %)	33 (47,1 %)	8 (11,4 %)	70	3,60	0,84

V tabeli 2 lahko vidimo, da so študenti uspešnost poučevanja slovenščine izven učilnice ocenjevali različno glede na vsebinsko področje. Najvišje ocene so namenili dejavnostim s področja književnosti, zlasti ogledu lutkovne ali gledališke predstave ($M = 4,5$). Relativno visoko je bila ocenjena tudi uspešnost razvijanja poimenovalne zmožnosti ($M = 3,97$), najnižje povprečje in največja razpršenost odgovorov pa sta bila zaznana pri razvijanju skladišne zmožnosti ($M = 3,4$), pri čemer se študenti najpogosteje niso opredelili ($M = 3,4$). Mann-Whitneyjev U-test ni pokazal statistično pomembnih razlik v ocenah uspešnosti poučevanja slovenščine izven učilnice glede na izkušnjo študentov s poukom izven učilnice ali letnik študija ($p > 0,05$). Kljub temu so študenti z izkušnjami s poukom izven učilnice v povprečju nekoliko višje ocenjevali uspešnost izvajanja pouka slovenščine izven učilnice.

RAZPRAVA

Dejstvo, da je imela polovica študentov med praktičnim usposabljanjem izkušnjo s poučevanjem izven učilnice, kaže, da je ta didaktični pristop v praksi prisoten, vendar ga, kot navajata Gosenar in Cencič (2019), učitelji razrednega pouka sicer prepoznavajo kot pomembnega, izvajajo pa ga le občasno.

Raziskava je potrdila, da se pouk izven učilnice najpogosteje izvaja pri predmetih, ki so neposredno povezani z zunanjim okoljem, nizka zastopanost slovenščine pa kaže na to, da se jezikovni predmeti kljub ustreznim ciljem redkeje prenašajo izven učilnice. Takšno stanje je skladno z obstoječimi raziskavami (Gosenar in Cencič, 2019) in ga je mogoče pojasniti z didaktično zahtevnostjo povezovanja konkretnih izkušenj z abstraktnimi jezikovnimi procesi.

Razumevanja pojma pouka izven učilnice med študenti ostaja pretežno omejeno na prostorsko spremembo, kar potrjuje ugotovitve Skribe-Dimec (2014). Manjši delež študentov je pouk izven učilnice povezal tudi z izkustvenim učenjem, kar kaže na didaktično razumevanje tega pristopa. Podobno opozarjata tudi Vovk Korže in Lužnik (2017); pouk izven učilnice pogosto ostaja razumljen zgolj kot sprememba prostora, ne pa tudi kot celostna sprememba učnega procesa in vloge učitelja ter učenca.

Stališča študentov do pouka izven učilnice so bila pozitivna, zlasti glede možnosti medpredmetnega povezovanja, večje motivacije in aktivne vloge učenca, kar potrjujejo tudi ugotovitve Mann idr. (2022). Hkrati pa so kot oviro prepoznali zahtevnost priprave in izvedbe pouka izven učilnice. To potrjuje ugotovitve Štemberger (2012) in Parczewske (2019), da so tovrstne ovire najpogostejši razlogi redkejšega izvajanja tovrstnega pouka.

Posebej zanimiv je visok delež neopredeljenih odgovorov glede povezovanja učnega načrta slovenščine s poukom izven učilnice. Takšen rezultat lahko kaže tudi na to, da študenti sicer prepoznavajo potencial pouka izven učilnice, vendar nimajo dovolj konkretnih didaktičnih znanj in izkušenj. Kljub temu je zaznati rahlo prevlado nestrinjanja s trditvijo, kar pomeni, da študenti v povprečju ne dojemajo povezovanja učnega načrta slovenščine s poukom izven učilnice kot izrazito problematičnega, temveč prej kot odprto in še nerazvito področje.

Pri ocenjevanju uspešnosti poučevanja slovenščine izven učilnice so študenti najvišje ocenili dejavnosti s področja književnosti, še posebej ogled gledališke ali lutkovne predstave, kar je bilo pričakovano, saj te dejavnosti spadajo med uveljavljene oblike pouka izven učilnice in jih vključuje tudi učni načrt za slovenščino (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*, 2018). Nasprotno pa je bilo razvijanje skladišne zmožnosti ocenjeno kot najmanj uspešno, kar potrjuje, da je konkretnejše in izkustveno bogate dejavnosti lažje prenesti izven učilnice kot abstraktnejše vsebine.

Čeprav primerjalne analize niso pokazale statistično pomembnih razlik glede na letnik študija ali glede na izkušnjo s poukom izven učilnice med pedagoško prakso, so študenti z izkušnjami v povprečju nekoliko višje ocenjevali njegovo uspešnost pri slovenščini. To nakazuje, da lahko neposredna izkušnja prispeva k bolj pozitivnemu zaznavanju možnosti tega pristopa pri slovenščini.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati omejitve raziskave, predvsem majhen raziskovalni vzorec, ki ni reprezentativen in ne omogoča posploševanja ugotovitev. Prav tako raziskava ni zajela vidikov, povezanih s pripravljenostjo študentov za uporabo pouka izven učilnice v njihovem bodočem poklicu in s področji slovenščine, na katerih bi ga uporabljali. Vključitev teh vidikov bi omogočila globlji vpogled v povezavo med stališči, izkušnjami in uporabo v praksi.

Ugotovitve raziskave opozarjajo na pomembno vlogo visokošolskega izobraževanja pri oblikovanju predstav bodočih učiteljev o možnostih poučevanja slovenščine izven učilnice. Vključevanje konkretnih didaktičnih primerov in praktičnih izkušenj v študijski proces bi lahko prispevalo k večji gotovosti bodočih učiteljev in k pogostejši ter bolj premišljeni uporabi pouka izven učilnice v pedagoški praksi.

ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da je pouk izven učilnice prisoten v praksi, vendar se še vedno najpogosteje povezuje s predmeti, ki so neposredno povezani z zunanjim okoljem, pri pouku slovenščine pa kljub možnostim ostaja manj izkoriščen. Raziskava je pokazala tudi, da študenti pouk izven učilnice večinoma razumejo kot prostorsko spremembo, redkeje pa kot celostni didaktični pristop, ki zajema izkustveno učenje in poudarja aktivno vlogo učenca.

Čeprav bodoči učitelji razrednega pouka prepoznavajo prednosti pouka izven učilnice, so pri njegovi konkretni uporabi pri pouku slovenščine pogosto negotovi. Prispevek zato odpira pomembno vprašanje glede didaktičnega usposabljanja bodočih učiteljev pri prenosu abstraktnih vsebin v avtentično učno okolje, kar predstavlja obetavno, a še nerazvito področje. K večji samozavesti bodočih učiteljev in k pogostejši ter kakovostnejši rabi pouka izven učilnice bi lahko prispevala vključevanje konkretnih primerov dobrih praks in zagotavljanje priložnosti za praktično izkušnjo med študijem.

Kljub omejitvam raziskave, zlasti majhnemu in nereprezentativnemu vzorcu, ugotovitve prispevajo k boljšemu razumevanju odnosa bodočih učiteljev do pouka izven učilnice pri slovenščini. Nadaljnje raziskave bi se lahko usmerile v večje in bolj raznolike vzorce, v preučevanje dejanske uporabe pouka izven učilnice v pedagoški praksi ter v razvoj konkretnih didaktičnih vsebin za pouk slovenščine izven učilnice.

Literatura in viri

- Bølling, M., Niclasen, J., Bentsen, P. in Nielsen, G. (2019). Association of Education Outside the Classroom and Pupils' Psychosocial Well-Being: Results from a School Year Implementation. *Journal of School Health*, 89(3), 210–218 <https://doi.org/10.1111/josh.12730>
- Gilbertson, K., Bates, T., McLauhlin, T. in Ewert, A. (2006). *Outdoor education: methods and strategies*. Human Kinetics.
- Gosenar, T. in Cencič, M. (2019). Učitelji razrednega pouka o pouku zunaj šole. *Sodobna pedagogika*, 70(2), 52–69.
- Jančič Hegediš, P. (2025). Does teachers' interest affect the frequency of teaching and learning outside the classroom in early social studies?. *Revija za elementarno izobraževanje*, 18, 91–106. <https://doi.org/10.18690/rei.5398>
- Mann, J., Gray, T., Truong, S., Brymer, E., Passy, R., Ho, S., Sahlberg, P., Ward, K., Bentsen, P., Curry, C. in Cowper, R. (2022). Getting Out of the Classroom and Into Nature: A Systematic Review of Nature-Specific Outdoor Learning on School Children's Learning and Development. *Frontiers in Public Health*, 10, 877058. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.877058>
- Parczewska, T. (2019). The (un)tapped potential of outdoor education. Selected aspects of research. *Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze*, 580(5). <https://doi.org/10.5604/01.3001.0013.3192>
- Skríbe-Dimec, D. (2014). Pouk na prostem. V S. Mršnik in L. Novak (ur.), *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi: Spoznavanje okolja / Naravoslovje in tehnika* (str. 79–83). Zavod RS za šolstvo. <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-spozn-okolja.pdf>
- Štemberger, V. (2012). Šolsko okolje kot učno okolje ali pouk zunaj. *Razredni pouk*, 14(1/2), 84–90.
- Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina. (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Vovk Korže, A. in Lužnik, J. (2017). Povežimo otroke z naravo, pojdemo v gozd. *Didakta*, 26(193), 62–69.



Kolažni tisk

Prešeren

Polona Horvat, 2016

POLONA HORVAT

Razredni pouk

Naslov: Prešeren

Tehnika: Kolažni tisk

Leto: 2026

MNENJA UČITELJEV O VPLIVU BRALNE MOTIVACIJE NA UČNO USPEŠNOST UČENCEV PRI RAZLIČNIH PREDMETIH V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Laura Walter, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, laura.walter@student.um.si

Povzetek

Motivacija za branje ni le želja po branju, temveč kompleksen preplet notranjih in zunanjih spodbud, ki usmerjajo učenčevo bralno vedenje ter vplivajo na njegov napredek in učno uspešnost. Ker je prvo vzgojno-izobraževalno obdobje ključno za razvoj odnosa do branja, je smiselno razmišljati o pomenu bralne motivacije tudi izven pouka slovenščine pri učenju drugih predmetov. Namen prispevka je predstaviti, kako učitelji razrednega pouka zaznavajo vpliv bralne motivacije učencev na njihovo učno uspešnost pri različnih predmetih. Raziskava temelji na kvalitativnem pristopu in je zasnovana kot eksplorativna študija. Zajema delno strukturirana intervjuja z dvema učiteljicama razrednega pouka. Podatki so bili analizirani z vsebinsko tematsko analizo. Rezultati kažejo, da učiteljici bralno motivacijo prepoznavata kot pomemben dejavnik uspešnosti, predvsem pri reševanju matematičnih besedilnih nalog, pri katerih je razumevanje besedila pogosto večja ovira kot samo predmetno znanje. Pri spoznavanju okolja in drugih predmetih so razlike med učenci manj izrazite, vendar motivirani učenci pogosto izstopajo po večji samostojnosti, iznajdljivosti in angažiranosti pri delu. Prispevek poudarja pomen zgodnjega in načrtnega spodbujanja bralne motivacije ter vključevanja bralnih dejavnosti v pouk vseh predmetov.

Ključne besede: bralna motivacija, medpredmetno povezovanje, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, učna uspešnost

TEACHERS' PERSPECTIVES ON THE IMPACT OF READING MOTIVATION ON STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENT IN DIFFERENT SUBJECTS IN THE FIRST EDUCATIONAL CYCLE

Laura Walter, Elementary education, 1st year of master's degree, laura.walter@student.um.si

Abstract

Reading motivation is not merely a desire to read, but a complex interplay of internal and external factors that shape pupils' reading behaviour and influence their progress and academic achievement. The first educational cycle is a crucial period for developing attitudes toward reading; therefore, reading motivation should be considered not only in Slovene language lessons but also when learning other subjects. This paper aims to present how primary school teachers perceive the impact of pupils' reading motivation on their academic achievement in different subjects. The study is based on a qualitative approach and is designed as an exploratory study. It includes semi-structured interviews with two class teachers. The data were analyzed using thematic content analysis. The results show that teachers perceive reading motivation as an important factor in academic achievement, especially in solving mathematical word problems, where understanding the text is often more challenging than subject knowledge itself. In environmental studies and other subjects, differences between pupils are less pronounced; however, motivated pupils often stand out for their greater independence, resourcefulness, and engagement in their work. The paper highlights the importance of fostering reading motivation early and of systematically integrating reading activities into the teaching of all subjects.

Keywords: academic achievement, first educational cycle, interdisciplinary integration, reading motivation

UVOD

Motivacija za branje je tesno povezana z razvojem pismenosti, ki je v šolskem obdobju še posebej pomembna v prvih razredih osnovne šole. V tem času se poleg bralne motivacije oblikujejo tudi temeljne učne navade, zato je smiselno razmišljati o tem, kako odnos učencev do branja vpliva na njihovo uspešnost pri različnih predmetih.

Namen prispevka je predstaviti mnenja učiteljc razrednega pouka o tem, kako bralna motivacija učencev vpliva na njihovo učno uspešnost pri različnih predmetih. Predstavljena so opažanja učiteljic pri pouku matematike, spoznavanju okolja in samostojnem delu pri drugih predmetih.

TEORETIČNA IZHODIŠČA

Bralna motivacija in bralni razvoj učencev

Branje je temeljna veščina, ki jo učenci začnejo razvijati že v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju – ne le pri pouku slovenščine, temveč tudi pri drugih predmetih. Raziskave namreč kažejo, da bralna motivacija pomembno vpliva na učno uspešnost učenca tudi pri drugih predmetih, saj je razumevanje besedil, navodil in razlag prisotno v celotnem učnem procesu. Bralna motivacija torej ni samo želja po branju, temveč pomemben dejavnik tako za naravoslovne kot družboslovne predmete.

Pečjak in Bucik (2004) poudarjata, da je motivacija ključni del bralnega razvoja, saj učence spodbuja k raziskovanju, radovednosti in samostojnemu učenju. Učenci z notranjo motivacijo se pogosteje poglabijo v besedila, saj z zanimanjem iščejo nove informacije in uporabljajo bralne strategije, ki jim pomagajo pri razumevanju zahtevnejših pojmov. Uporaba različnih bralnih učnih strategij učencem omogoča učinkovitejše razumevanje besedil, saj jih spodbuja k aktivnemu spremljanju lastnega razumevanja in iskanju pomembnih informacij (Gradišar in Pečjak, 1998). Takšni bralci berejo zaradi svoje radovednosti, želje po razumevanju sveta in osebnega zanimanja in ne zaradi zunanjih nagrad (Pečjak in Bucik, 2004).

Medpredmetno razvijanje bralne pismenosti

Pri bralnem razvoju ima ključno vlogo tudi medpredmetno razvijanje bralne pismenosti. Lipovšek Lenasi idr. (2013) opozarjajo, da pri bralni pismenosti ne gre le za tehnično branje, temveč za sposobnost razumevanja, povezovanja informacij in kritičnega mišljenja pri vseh predmetih. Tako lahko bralno pismenost definiramo kot zmožnost pridobivanja in interpretiranja informacij iz različnih

tipov besedil. To pomeni, da mora učenec uporabljati svoje bralne spretnosti tudi pri matematiki, naravoslovju in družboslovju; da razume navodila, razlage, sheme ter druge grafične prikaze (Lipovšek Lenasi idr., 2013). Učitelji ne glede na predmet vplivajo na bralno pismenost učencev, saj se ta razvija skozi celoten proces učenja. Zaradi tega je pomembno, da učitelji načrtno vključujejo dejavnosti, ki spodbujajo razumevanje besedil; tudi pri predmetih, pri katerih branje ni glavni cilj (Lipovšek Lenasi idr., 2013).

Bralna motivacija in učna uspešnost pri različnih predmetih

Povezava med bralno motivacijo in učnim uspehom je bila potrjena v številnih raziskavah. Raziskave kažejo, da motivacijski dejavniki pomembno vplivajo na bralne dosežke učencev, saj učenci z večjo notranjo motivacijo pogosteje razvijajo pozitiven odnos do branja in dosegajo boljše rezultate pri branju (Puklek Levpušček idr., 2013). Mucherah in Herendeen (2013) sta v raziskavi, izvedeni na osnovnih šolah v Keniji, ugotovila, da so učenci, ki berejo zaradi radovednosti, zanimanja ali izziva (torej notranje motivacije), dosegali boljše rezultate na bralnem preizkusu, temelječem na bralnem razumevanju. Nasprotno pa so učenci, ki berejo predvsem zaradi ocen ali pohval (torej zunanje motivacije), dokazali slabše bralno razumevanje. Raziskava je dokaz, da vrsta motivacije pomembno določa učenčevo kakovost branja, ki se zagotovo pozna tudi pri drugih predmetih, saj boljše bralno razumevanje pomeni lažje sledenje učni razlagi in večjo samostojnost pri reševanju nalog.

Podobno ugotavlja tudi raziskava Dutta Roya in Basaka (2022), v okviru katere sta preučevala, kako bralna motivacija napoveduje učni uspeh v osnovni šoli. Rezultati so pokazali, da notranja motivacija, kot je želja po učenju in uporabi znanja, napoveduje višji učni uspeh, medtem ko ga zunanja motivacija, kot na primer branje zaradi izogibanja kazni, celo zavira. Avtorja izpostavljata pomembnost branja tako pri matematičnih kot naravoslovnih dosežkih, saj menita, da učenec, ki ne razume besedilne naloge ali opisa postopka, težko dosega dobre rezultate pri takšnih nalogah. Iz tega lahko sklepamo, da bralna motivacija pomembno vpliva na celostni učni razvoj učenca. To pomeni, da ni omejena samo na pouk slovenščine, temveč je kompleksno prepletena z učenjem pri vseh predmetih – na primer pri reševanju matematičnih besedilnih nalog, razumevanju učnih besedil pri spoznavanju okolja in razumevanju navodil pri likovni vzgoji.

Notranje motivirani učenci bodo pogosteje uporabljali učinkovite bralne strategije, lažje sledili razlagam in se hitreje znašli v učnih situacijah, v katerih morajo samostojno nekaj prebrati in nato analizirati informacije. Zlasti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je pomembno, da učenci ne usvojijo le tehnike branja, temveč razvijejo sposobnost aktivnega razumevanja in uporabe prebranih informacij. V šolskem prostoru nanje v največji meri vpliva učitelj sam in mu daje najmočnejši zgled. Zaradi tega je smiselno raziskovati, kako učitelji razrednega pouka to povezavo doživljajo v praksi, saj lahko pri učencih najbolje opazujejo, kako njihov odnos do branja vpliva na uspešnost pri različnih predmetih.

METODOLOGIJA

V raziskavo smo uporabili kvalitativni raziskovalni pristop, saj nas je zanimalo, kako učitelji razrednega pouka zaznavajo vpliv bralne motivacije na učno uspešnost učencev pri različnih predmetih v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Raziskava je zasnovana kot eksplorativna študija, saj je njen namen pridobiti poglobljen vpogled v osebna opažanja, izkušnje in razumevanje učiteljev na tem področju.

V raziskavi sta sodelovali dve učiteljici razrednega pouka, ki sta bili izbrani namensko zaradi svojih večletnih izkušenj s poučevanjem na razredni stopnji. Glede na majhen vzorec raziskava nima namena posploševanja rezultatov, temveč omogoča vpogled v izkušnje in opažanja sodelujočih učiteljic.

Podatke smo zbrali z delno strukturiranim intervjujem, ki združuje vnaprej pripravljena vprašanja z možnostjo morebitnih dodatnih podvprašanj. Intervju je bil oblikovan na podlagi treh raziskovalnih vprašanj, ki so usmerjala raziskavo:

Raziskovalno vprašanje 1: Kako učitelji razrednega pouka zaznavajo vpliv bralne motivacije na uspešnost učencev pri matematiki, predvsem pri reševanju besedilnih nalog?
Raziskovalno vprašanje 2: Kako učitelji razrednega pouka zaznavajo vpliv bralne motivacije na razumevanje učnih razlag, postopkov in krajših besedil pri spoznavanju okolja?
Raziskovalno vprašanje 3: Kako se bralna motivacija učencev kaže pri samostojnem delu pri različnih predmetih?

Intervjuja smo izvedli v živo z vsako učiteljico posebej, trajala pa sta približno 15 minut. Z njunim dovoljenjem je bil pogovor tudi zvočno posnet, da je bila pozneje narejena transkripcija, ki ji je sledila obdelava podatkov v obliki tematske analize. Sodelujoči učiteljici sta bili pred izvedbo intervjuja seznanjeni z namenom raziskave in sta podali soglasje za sodelovanje ter zvočno snemanje. Zagotovljena je bila anonimnost sodelujočih, zato osebni podatki v raziskavi niso navedeni.

REZULTATI

V nadaljevanju predstavljamo rezultate tematske analize. S prvim raziskovalnim vprašanjem smo želeli preučiti, kako učiteljici razrednega pouka doživljata vpliv bralne motivacije na uspešnost učencev pri matematiki, predvsem pri reševanju besedilnih nalog.

Tabela 1

Teme, kategorije in kode za prvo raziskovalno vprašanje

Tema	Kategorija	Koda
Bralna motivacija kot ključni dejavnik uspešnosti pri reševanju matematičnih besedilnih nalog	Motivirani bralci	Večja motivacija
		Večja uspešnost
		Hiter pregled besedila
	Nemotivirani bralci	Odpor do daljših besedil
		Nizka vztrajnost
		Potreba po učiteljevi pomoči
	Uporaba bralnih strategij	Podčrtovanje podatkov
		Ponovno branje besedila
	Razumevanje kot predpogoj za matematično uspešnost	Večja težava z razumevanjem kot s pomanjkanjem znanja

Analiza je pokazala, da učiteljici pri matematiki opažata izrazite razlike med motiviranimi in nemotiviranimi bralci. Motivirani bralci k reševanju besedilnih nalog pristopijo z večjo motivacijo in jih zaradi tega posledično tudi uspešneje rešujejo. Ena izmed učiteljic je tudi poudarila, da hitreje razumejo, kaj naloga od njih zahteva, saj se bolje znajdejo v besedilu, ker ga »hitro pregledajo in že vedo, kaj morajo narediti«. Nemotivirani bralci pa predvsem jasno kažejo odpor do besedilnih nalog, so manj vztrajni in pogosto potrebujejo učiteljevo pomoč, da jim navodila prebere ustno.

Razlika med njimi se kaže tudi pri uporabi bralnih strategij, saj nemotivirani bralci s slabšim bralnim razumevanjem potrebujejo več časa za analizo besedilne naloge, zato si pogosto pomagajo s podčrtovanjem podatkov in z večkratnim branjem besedila. Obe učiteljici poudarjata, da je pri teh učencih »večji problem razumevanje kot samo pomanjkanje matematičnega znanja«, kar kaže, da je bralna motivacija zelo povezana z uspešnostjo pri reševanju besedilnih nalog.

Z drugim raziskovalnim vprašanjem smo želeli raziskati, kako bralna motivacija učencev vpliva na razumevanje učnih razlag, postopkov in krajših besedil pri spoznavanju okolja.

Tabela 2

Teme, kategorije in kode za drugo raziskovalno vprašanje

Tema	Kategorija	Koda
Vpliv bralne motivacije na razumevanje razlag in besedil pri spoznavanju okolja	Skupne težave vseh učencev	Razumevanje navodil
		Potreba po ponovitvi razlage
		Pobudniki sodelovanja v razredu
	Vloga motiviranih učencev	Motivacija vrstnikov pri skupinskem delu
		Večja samostojnost pri oblikovanju miselnih vzorcev
		Miselni vzorci
	Vizualne podpore za spoznavanje novih pojmov	Slike, posnetki Didaktične igre

Analiza je pokazala, da učiteljici pri spoznavanju okolja opažata podobne težave z razumevanjem navodil, ne glede na stopnjo bralne motivacije. Tudi pri učenju zahtevnejših novih vsebin oboji preverjajo, ali so snov pravilno razumeli, in si želijo, da jim učiteljica ponovi razlago. Kljub temu opažata, da motivirani bralci izstopajo pri spoznavanju okolja s tem, ko vplivajo na druge v razredu, »saj pogosto predstavljajo motor sodelovanja v razredu in skupinskega dela«. Opažata tudi, da se ti učenci lažje znajdejo pri oblikovanju miselnih vzorcev, »saj bo tak učenec prej znal po svoje zapisati, prebrati svojo pisavo in uporabiti miselni vzorec«.

Učiteljici sta izpostavili, da pri spoznavanju okolja »začnejo z bralno motivacijo tako, da si naredijo miselne vzorce s pomočjo slik in nato preidejo na pisanje«. Za spoznavanje novih pojmov in vsebin uporabljata tudi različne slike, posnetke ter didaktične igre.

S tretjim raziskovalnim vprašanjem smo želeli ugotoviti, kako se bralna motivacija učencev kaže pri samostojnem delu pri različnih predmetih.

Tabela 3

Teme, kategorije in kode za tretje raziskovalno vprašanje

Tema	Kategorija	Koda
Povezanost bralne motivacije s samostojnim delom pri drugih predmetih	Manj izrazite razlike glede na bralno motivacijo	Splošne delovne navade
	Motivirani bralci	Večja iznajdljivost
		Večja angažiranost
	Predmet Glasbena vzgoja	Besedila pri učenju pesmi
	Primeri učenja samostojnosti skozi bralne dejavnosti	Bralni kotiček v razredu
		Pripovedovanje knjig kot motivacija
		Uporaba piktogramov

Analiza je pokazala, da učiteljici pri samostojnem delu ne zaznavata tako velikih razlik zaradi bralne motivacije, vendar uspešnost pri samostojnem delu bolj povezujeta s splošnimi delovnimi navadami učenca. Ena učiteljica poudarja, »da učenec, ki je bralno zelo motiviran, še ni nujno, da bo motiviran pri samostojnem delu pri zgoraj navedenih predmetih.« Druga učiteljica je izpostavila, da se bralna motivacija pri samostojnem delu poleg spoznavanja okolja izrazito izkaže tudi pri glasbi, kjer se s pomočjo besedil učijo nove pesmi. Kljub temu obe omenjata, da motivirani bralci pokažejo več iznajdljivosti in večjo angažiranost pri vseh predmetih, »saj se bolje znajdejo pri vsem«, kar kaže na njihovo večjo samostojnost. Pomemben del spodbujanja samostojnosti so ravno bralne dejavnosti, kot so bralni kotički, pripovedovanje knjig in »uporaba piktogramov za navodila, dokler še ne uporabljamo pisnih navodil.«

RAZPRAVA IN ZAKLJUČEK

Rezultati raziskave kažejo, da učiteljici bralno motivacijo prepoznavata kot pomemben dejavnik splošne učne uspešnosti učencev, predvsem pri nalogah, pri katerih je ključno razumevanje besedil. Najbolj izrazite razlike med motiviranimi in nemotiviranimi bralci sta zaznali pri matematičnih besedilnih nalogah, kjer učenci pogosto niso imeli težav s samim matematičnim znanjem, temveč z razumevanjem besedila in navodil.

Ugotovitve se povezujejo z raziskavo Dutta Roya in Basaka (2022), ki poudarjata, da bralna motivacija pomembno napoveduje učni uspeh učencev ter da ima notranja motivacija pomembno vlogo pri doseganju boljših učnih rezultatov. Avtorja posebej izpostavljata, da učenec potrebuje ustrezno razumevanje besedil pri različnih predmetih, saj lahko težave pri branju in razlagi informacij vplivajo na uspešnost tudi izven pouka jezika.

Rezultati raziskave se prav tako povezujejo z ugotovitvami Pečjak in Bucik (2004), ki poudarjata pomen notranje bralne motivacije pri razvoju aktivnega odnosa do branja. Učiteljici sta namreč opazili, da motivirani bralci pogosteje samostojno uporabljajo različne strategije, vztrajajo pri reševanju nalog in se lažje vključujejo v učni proces. Bralna motivacija se tako ne kaže zgolj v večji pripravljenosti za branje, temveč tudi v večji samostojnosti in angažiranosti učencev pri učenju.

Pri spoznavanju okolja in drugih predmetih so bile razlike med učenci glede na bralno motivacijo manj izrazite, vendar sta učiteljici pri motiviranih učencih opazili večjo samostojnost, iznajdljivost in sodelovanje pri različnih dejavnostih.

To potrjuje pomen medpredmetnega razvijanja bralne pismenosti, saj branje pomembno podpira razumevanje različnih učnih vsebin. Kot poudarjajo Lipovšek Lenasi idr. (2013), se bralna pismenost ne razvija samo pri pouku slovenščine, temveč pri vseh predmetih, pri katerih učenci uporabljajo različna besedila in informacije.

Na podlagi ugotovitev lahko sklenemo, da je načrtno spodbujanje bralne motivacije pomemben del pouka v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Učitelj ima pri tem pomembno vlogo, saj lahko z izbiro ustreznih dejavnosti, vključevanjem bralnih strategij in ustvarjanjem spodbudnega okolja vpliva na razvoj pozitivnega odnosa učencev do branja. Bralne dejavnosti zato ne bi smele biti omejene zgolj na pouk slovenščine, temveč jih je smiselno vključevati v različna predmetna področja.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati omejitve raziskave. Raziskava ima zaradi majhnega in namenskega vzorca dveh učiteljic značaj eksplorativne študije, zato rezultatov ni mogoče posploševati na širšo populacijo učiteljev. Kljub temu omogoča vpogled v izkušnje učiteljic razrednega pouka in odpira možnosti nadaljnega raziskovanja vpliva bralne motivacije na učno uspešnost pri različnih predmetih. V prihodnje bi bilo smiselno razširiti raziskavo na večje število učiteljev in vključiti tudi perspektivo učencev.

Literatura in viri

- Dutta Roy, D. in Basak, R. (2022). Reading motivation as a predictor of academic achievement in primary education. *InSPA Journal of Applied and School Psychology*, 3(2), 80–91. <https://ijaspp.in/2022/04/01/reading-motivation-as-predictor-of-academic-achievement-in-primary-education-p-80-91/>
- Gradišar, A. in Pečjak, S. (1998). *Bralne učne strategije*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Lipovšek Lenasi, I., Skvarč, M. in Mršnik, S. (2013). Z (med) predmetnim razvijanjem bralne pismenosti do kakovostnejšega znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, 44(2-3), 43–46. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-0ADJ4G10>
- Mucherah, W. in Herendeen, A. (2013). Motivation for reading and upper primary school students' academic achievement in reading in Kenya. *Reading Psychology*, 34(6), 569–593. <https://doi.org/10.1080/02702711.2012.664249>
- Pečjak, S. in Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. *Psihološka obzorja*, 13(4), 33–54. <https://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-6KTCA8DH>
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A. in Šterman Ivančič, K. (2013). Motivacijski dejavniki bralnih dosežkov v raziskavi PISA 2009. V Puklek Levpušček, M. in Šterman Ivančič, K. (ur.), *Možnosti in izzivi v izobraževanju mladine in odraslih* (str. 21–112). Pedagoški inštitut.



ANA MARIA ROŠKAR

Razredni pouk

Naslov: Sončnice

Tehnika: Voščenska

Leto: 2026

RAZUMEVANJE SLOVENSКИH PREGOVOROV PRI BODOČIH UČITELJIH RAZREDNEGA POUKA

Daša Žuman, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, dasa.zuman1@student.um.si

Povzetek

Prispevek obravnava razumevanje izbranih slovenskih pregovorov pri bodočih učiteljih razrednega pouka ter njihova stališča do pomena pregovorov v vzgojno-izobraževalnem procesu. Izhodišče raziskave predstavlja dejstvo, da so pregovori v novem učnem načrtu za slovenščino prvič jasno vključeni že na razredno stopnjo, hkrati pa ponujajo številne možnosti za medpredmetno povezovanje. Raziskava je bila izvedena z anketnim vprašalnikom, v katerem je sodelovalo 53 študentov razrednega pouka. Vprašalnik je vključeval zaprta vprašanja o samooceni poznavanja pregovorov in stališčih do njihovega pomena ter odprta vprašanja, s katerimi smo preverjali dejansko razumevanje pomena devetih izbranih slovenskih pregovorov. Rezultati kažejo, da bodoči učitelji razrednega pouka pregovorom pripisujejo velik pomen tako z vidika učiteljeve vloge kot z vidika njihovega pomena za učence. Večina je pomen izbranih pregovorov razložila ustrezno, vendar stopnja razumevanja ni bila pri vseh pregovorih enaka. Najbolje so bili razumljeni pregovori z jasnim in življenjsko prepoznavnim sporočilom, več težav pa so bodoči učitelji razrednega pouka imeli pri pregovorih z izrazitejšim prenesenim pomenom. Ugotovitve raziskave nakazujejo, da poznavanje pregovorov še ne pomeni vedno tudi poglobljenega razumevanja njihovega pomena, ki je pomembno za njihovo smiselno vključevanje v pouk in morebitno medpredmetno povezovanje.

Ključne besede: bodoči učitelji, medpredmetno povezovanje, razredni pouk, razumevanje pregovorov, slovenski pregovori

UNDERSTANDING SLOVENIAN PROVERBS AMONG PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS

Daša Žuman, Elementary education, 1st year of master's degree, dasa.zuman1@student.um.si

Abstract

This paper examines pre-service primary school teachers' understanding of selected Slovenian proverbs and their attitudes toward the importance of proverbs in the educational process. The study is motivated by the fact that the new Slovenian language curriculum explicitly includes proverbs in the first five grades of primary school for the first time, while proverbs also offer considerable potential for interdisciplinary integration. The research was conducted using a questionnaire completed by 53 primary education students. The instrument included closed-ended questions on self-assessed knowledge of proverbs and attitudes toward their importance, as well as open-ended questions to assess actual understanding of the meaning of nine selected Slovenian proverbs. The results show that pre-service primary school teachers attach considerable importance to proverbs, both from the perspective of the teacher's role and in terms of their importance for pupils. Most explained the meaning of the selected proverbs adequately; however, the level of understanding was not uniform across all proverbs. Proverbs with clear, readily recognisable messages from everyday life were generally better understood, whereas those with more pronounced figurative meanings posed greater difficulties for pre-service primary school teachers. The findings suggest that familiarity with proverbs does not necessarily imply a deeper understanding of their meaning, which is important for their meaningful use in teaching and for potential interdisciplinary integration.

Keywords: interdisciplinary integration, pre-service teachers, primary education, proverb comprehension, Slovenian proverbs

UVOD

Slovenski pregovori predstavljajo pomemben del jezikovne in kulturne dediščine, saj kot jezikovne enote izražajo izkušnje, vrednote in življenjske modrosti skupnosti, ki se prenašajo med generacijami. Čeprav so tradicionalno obravnavani predvsem pri pouku slovenščine, po svoji naravi niso vezani samo na jezikovni pouk, temveč ponujajo številne didaktične možnosti tudi zunaj jezikovnega pouka. Pregovori lahko služijo kot izhodišče za medpredmetno povezovanje ter prispevajo k razvoju jezikovne, kulturne in kritično-miselne zmožnosti učencev, bodisi pri tujih jezikih, družboslovju, umetnostnih predmetih ali naravoslovju. Razvrščanje pregovorov po predmetih sicer ne temelji na jezikoslovni klasifikaciji, predstavlja pa didaktični prikaz možnosti njihove uporabe pri različnih predmetih v osnovni šoli.

Takšen pristop pa predpostavlja, da učitelj pregovore ne le pozna, temveč tudi razume njihov pomen in jih zna smiselno vključevati v različne učne kontekste. Zato se raziskava, predstavljena v tem prispevku, osredotoča na preverjanje razumevanja izbranih slovenskih pregovorov pri bodočih učiteljih razrednega pouka in na njihova stališča o pomenu pregovorov v vzgojno-izobraževalnem procesu.

TEORETIČNI PREGLED

Paremiologija in pregovori

Paremiologija je jezikoslovna in folkloristična veda, ki proučuje pregovore ter sorodne jezikovne enote, združene pod skupnim izrazom *paremije*. Med te sodijo tudi vraže, vremenski pregovori, reki, slogani, antipregovori, velerizmi, replike in drugi paremiološki žanri (Meterc, 2018, 2024).

V strokovni literaturi obstajajo različne, a sorodne opredelitve pojma *pregovor*. Nekateri avtorji jih umeščajo med komunikacijske frazeme, s katerimi govorci izražajo stališča in vplivajo na sogovorca (Can Daşkın in Hatipoğlu, 2019). Drugi poudarjajo njihovo tradicionalno in ljudsko naravo ter jih opredeljujejo kot kratke, splošno znane in metaforične izjave, ki izražajo modrost, moralna sporočila in kulturne vrednote ter se prenašajo med generacijami (Mieder, 2004; Babazade, 2024).

Ne glede na razlike v pojmovanjih lahko pregovore opredelimo kot ustaljene in splošno znane jezikovne enote ljudske ustvarjalnosti, ki v jedrnatih in pogosto metaforičnih oblikah izražajo kolektivne izkušnje, vrednote ali nauke ter se ohranjajo zaradi svoje komunikacijske in družbeno-izobraževalne funkcije.

Značilnosti pregovorov

Kljub različnim teoretičnim pristopom lahko v strokovni literaturi izluščimo več skupnih značilnosti pregovorov. Gre za kratke, ustaljene in zapomnljive jezikovne izraze, pogosto metaforične narave, ki izhajajo iz izkušenj skupnosti ter posredujejo splošno sprejeta spoznanja, vrednote in norme. Njihov pomen je praviloma prenesen in zahteva nedobesedno interpretacijo, saj ga je mogoče razumeti le v širšem kulturnem in družbenem kontekstu (Fabčič in Bernjak, 2014).

Pregovori so tesno povezani z družbeno-zgodovinskimi okoliščinami in so razširjeni v vseh kulturah, kar potrjuje njihovo univerzalnost (Hernandi in Steen, 1999). Že od najstarejših civilizacij so služili kot sredstvo za posredovanje modrosti, etičnih načel in kolektivnega znanja ter kot pomemben dejavnik ohranjanja kulturne identitete (Babazade, 2024). Hkrati se zaradi svoje prilagodljive narave nenehno posodablja in prilagajajo sodobnim komunikacijskim potrebam.

Te značilnosti potrjujejo, da pregovori niso zgolj del jezikovnega sistema, temveč pomemben element kulturne dediščine in družbene komunikacije, ki odraža in sooblikuje vrednote skupnosti.

Pregovori v učnem načrtu in njihov položaj v učnem procesu

Pregovori v učnem načrtu za slovenščino niso obravnavani kot samostojna učna vsebina, temveč so umeščeni v širši okvir frazeologije oziroma stalnih besednih zvez. Njihova obravnava se zato najpogosteje povezuje z razvijanjem jezikovne in slogovne zmožnosti, zlasti pri razumevanju prenesenega pomena besed in besednih zvez. Pri pouku književnosti se pregovori pojavljajo le posredno, na primer v okviru določenih literarnih vrst ali umetnostnih besedil, njihova obravnava pa je v veliki meri prepuščena didaktični presoji učitelja (Ulčnik, 2014).

V osnovnošolskem učnem načrtu je pregovorom in frazemom namenjene razmeroma malo pozornosti, kar lahko omejuje razvoj paremiološke oziroma frazeološke kompetence učencev. Poleg tega so pregovori v sodobnih berilih izgubili samostojno mesto, s čimer se zmanjšuje njihova dostopnost in možnost sistematične obravnave njihovega kulturno-zgodovinskega pomena (Ulčnik, 2014).

Novi učni načrt (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*, 2025) stanje deloma izboljšuje, saj pregovore prvič jasno umešča med standarde znanja. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se od učencev pričakuje razlaga besednih zvez s prenesenim pomenom, vključno s pregovori, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa tudi prepoznavanje, razumevanje in ustrezna raba pojmov stalna besedna zveza, frazem in pregovor v konkretnih jezikovnih situacijah. S tem pregovori dobivajo mesto v jezikovnem pouku.

Kljub temu ostaja njihova dejanska uresničitev v šolski praksi v veliki meri odvisna od učitelja. Pregovori ponujajo številne možnosti za motivacijsko in medpredmetno obravnavo, vendar raziskave opozarjajo, da ni jasno, v kolikšni meri so te možnosti v praksi dejansko izkoriščene (Ulčnik, 2014; Kacjan in Jazbec, 2014). Prav zato se kot ključno postavlja vprašanje, kako dobro so bodoči učitelji razrednega pouka usposobljeni za razumevanje in smiselno vključevanje pregovorov v pedagoški proces. Pomen poučevanja in poznavanja pregovorov v osnovni šoli

Pregovori imajo pomembno vlogo pri razvoju jezikovne zmožnosti, saj učencem omogočajo razumevanje prenesenih pomenov ter spodbujajo domišljijo, ustvarjalno in kritično mišljenje. Z njihovo pomočjo se učenci učijo, da jezik ne deluje zgolj dobesedno, temveč tudi metaforično, kar prispeva k bogatejšemu in bolj tekočemu izražanju v različnih sporazumevalnih okoliščinah (Can Daşkin in Hatipoğlu, 2019).

Zaradi svoje ustaljene oblike, ritmičnosti in ponavljajočih se slovničnih vzorcev so pregovori uporabni tudi pri učenju jezika, saj podpirajo pomnjenje besedišča, utrjevanje slovničnih struktur in izgovorjave. Ob tem učence spodbujajo k razlagi pomenov, povezovanju z lastnimi izkušnjami in iskanju primerov rabe, kar prispeva k razvoju analitičnega mišljenja (Holden in Warshaw, 1985; Can Daşkin in Hatipoğlu, 2019; Sotvaldieva, 2024).

Poleg jezikovnega vidika imajo pregovori tudi izrazito kulturno razsežnost, saj odražajo vrednote, norme in pogled na svet skupnosti, iz katere izvirajo. Njihovo vključevanje v pouk prispeva k razvoju kulturne zavesti, krepitvi odnosa do maternega jezika ter oblikovanju občutka pripadnosti in identitete (Babazade, 2024; Ikromova in Suvonova, 2024).

Pregovori tako v vzgojno-izobraževalnem procesu predstavljajo vsebinsko bogato učno gradivo, ki hkrati podpira jezikovni razvoj, kulturno razumevanje in učinkovito ter ustvarjalno komunikacijo.

METODOLOGIJA

Raziskovalna vprašanja

Na podlagi teoretičnih izhodišč in ciljev raziskave so bila oblikovana naslednja raziskovalna vprašanja:

- Ali bodoči učitelji razrednega pouka menijo, da je pomembno, da kot učitelji poznajo pregovore? Zakaj menijo tako?
- Ali bodoči učitelji razrednega pouka menijo, da je pomembno, da učenci poznajo pregovore? Zakaj menijo tako?
- Ali bodoči učitelji razrednega pouka poznajo izbrane slovenske pregovore?

Metode dela

Raziskava je temeljila na kvantitativnem neeksperimentalnem raziskovalnem pristopu, pri čemer je bila uporabljena anketna metoda. Namen raziskave je bil preučiti razumevanje izbranih slovenskih pregovorov in stališča bodočih učiteljev razrednega pouka do njihovega pomena v pedagoškem procesu.

Vzorec

V raziskavi je sodelovalo 53 študentov razrednega pouka Pedagoške fakultete Univerze v Mariboru ($n = 53$). Vzorec je bil priložnostni, saj je vključeval študente, ki so se odzvali na povabilo k reševanju ankete. Struktura vzorca glede na letnik študija je bila naslednja: 60 % vzorca je študentov 4. letnika dodiplomskega študija ($n = 32$), 36 % študentov obiskuje 1. letnik magistrskega študija ($n = 19$), po 2 % pa 1. ($n = 1$) in 3. letnik ($n = 1$) dodiplomskega študija. Spol kot spremenljivka v raziskavi ni bil vključen, saj na študiju Razrednega pouka v vseh letnikih prevladuje ženska populacija.

Merski instrumentarij

Za potrebe raziskave je bil uporabljen avtorsko zasnovan anketni vprašalnik, pripravljen in izveden v spletnem orodju 1KA. Vprašalnik je bil oblikovan skladno z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji in prilagojen populaciji študentov. Vseboval je štiri zaprta, tri polzaprta in devet odprtih vprašanj, kar je omogočilo pridobivanje tako kvantitativnih kot kvalitativnih podatkov. Zaprta vprašanja so bila namenjena ugotavljanju samoocene poznavanja slovenskih pregovorov in stališč do njihovega pomena za učitelje in učence, odprta vprašanja pa so omogočala preverjanje dejanskega razumevanja pomena izbranih pregovorov.

Pregovori, vključeni v vprašalnik, niso bili izbrani naključno, temveč so bili povzeti s spletnega portala **FRIDA (Frazemi in pRegovorl na DIAni)**, ki je del učnega e-okolja *Slovenščina na dlani*. FRIDA predstavlja zbirko slovarsko in didaktično obdelanih frazemov in pregovorov, pri čemer omogoča vpogled v njihov pomen, rabo in tematsko razvrstitev (*Slovenščina na dlani*, b. d.). Uporaba portala FRIDA je omogočila **smiseln in pregleden izbor pregovorov**, hkrati pa predstavlja **praktičen didaktični vir**, ki je lahko uporaben tudi v učiteljski praksi.

Postopek zbiranja podatkov in statistična analiza

Zbiranje podatkov je s pomočjo anketnega vprašalnika potekalo v mesecu decembru 2025. Vprašalnik je bil študentom razrednega pouka posredovan v elektronski obliki, kar je omogočalo časovno in prostorsko neodvisno sodelovanje. Pred začetkom izpolnjevanja vprašalnika so bili bodoči učitelji razrednega pouka (v nadaljevanju tudi študenti razrednega pouka) seznanjeni z namenom raziskave in prostovoljno naravo sodelovanja. Poskrbljeno je bilo za anonimnost odgovorov, podatki pa so bili uporabljeni izključno za raziskovalne namene.

Zbrani podatki so bili po zaključku anketiranja izvoženi iz spletnega orodja 1KA, natančno pregledani ter ustrezno ovrednoteni. Pri analizi podatkov smo uporabili opisno statistiko ter kvalitativno analizo odprtih vprašanj.

Pri analizi odprtih vprašanj, v katerih so morali študenti razrednega pouka razložiti pomen posameznih slovenskih pregovorov, so bili odgovori vrednoteni glede na njihovo vsebinsko skladnost s splošno uveljavljenim pomenom pregovorov. Na tej osnovi so bili razvrščeni v tri kategorije: (1) ustrezno razumevanje, kadar je odgovor vsebinsko skladen z uveljavljenim pomenom pregovora; (2) delno

ustrezno razumevanje, kadar odgovor nakazuje del pravilne razlage, vendar ne zajame bistva ali ga ne izrazi jasno; (3) neustrezno razumevanje, kadar odgovor ne vsebuje ustreznega pomena pregovora ali je napačen. Pomeni pregovorov so bili povzeti s spletnega portala FRIDA in so služili kot orientacija pri presoji, ali razlaga odraža razumevanje, delno razumevanje ali nerazumevanje danega pregovora. Razvrščanje odgovorov je temeljilo na presoji raziskovalke glede vsebinske skladnosti z uveljavljenimi pomeni pregovorov. Pri tem je treba upoštevati, da gre pri interpretaciji odprtih odgovorov za deloma subjektiven proces.

V nadaljevanju navajamo v raziskavo vključene pregovore in njihov pomen: (*Slovenščina na dlani*, b. d.)

- **Ena lastovka še ne prinese pomladi:** iz enega samega primera spremembe (še posebej na bolje) ne moremo posploševati.
- **Kadar mačke ni doma, miši plešejo:** ob odsotnosti koga, ki skrbi za red, se dogajajo stvari, ki jih ta oseba ne bi dopustila.
- **Po toči zvoniti je prepozno:** ni smiselno opozarjati, svariti pred nečim, kar se je že zgodilo.
- **Kjer se prepirata dva, tretji dobiček ima:** ob sporu ima lahko korist nekdo drug.
- **Eden ni nobeden:** če gre le za eno osebo, enoto ali del česa, je količina premajhna.
- **Manj je več:** manjša količina česa je včasih koristnejša oz. ustreznjša od večje.
- **V slogi je moč:** s sodelovanjem se kaj lažje opravi oz. doseže.
- **Žoga je okrogla:** izid športne igre ali tekme je nepredvidljiv, težko ga je vnaprej predvideti.
- **Kdor visoko leta, nizko pade:** previsoki cilji lahko vodijo do neuspehov.

REZULTATI IN RAZPRAVA

Rezultati začetnega dela ankete kažejo, da bodoči učitelji razrednega pouka svoje poznavanje slovenskih pregovorov ocenjujejo razmeroma pozitivno. Največ študentov se je strinjalo s trditvijo, da poznajo pomen večine slovenskih pregovorov ($f = 29$), pomemben delež pa se ni mogel jasno opredeliti ($f = 17$). Manjši delež študentov je izrazil nestrinjanje ($f = 5$), skrajni odgovori pa so bili redki. Razmeroma velik delež nevtrálnih odgovorov nakazuje zadržanost ali negotovost pri presoji lastnega znanja, kar lahko pomeni, da bodoči učitelji razrednega pouka svoje poznavanje pregovorov dojemajo kot neenakomerno ali odvisno od posameznega pregovora.

Nadaljnja analiza kaže izrazito pozitivna stališča do pomena poznavanja slovenskih pregovorov v izobraževalnem procesu. Vsi študenti razrednega pouka ($f = 53$) so menili, da je pomembno, da učitelji poznajo slovenske pregovore in njihov pomen. To so najpogosteje utemeljevali z možnostjo njihove ustrezne razlage učencem in smiselne vključitve v učni proces. Ob tem so poudarjali tudi vlogo pregovorov kot dela kulturne dediščine in splošne razgledanosti.

Podobno pozitivna so bila tudi stališča do pomena poznavanja pregovorov pri učencih. Skoraj vsi študenti razrednega pouka ($f = 51$) menijo, da je pomembno, da učenci poznajo slovenske pregovore in njihov pomen,

pri čemer so poudarjali njihov prispevek k bogatenju besedišča, razumevanju metaforičnega jezika ter ohranjanju jezika in kulturne identitete.

Pogosto so bili omenjeni tudi kulturni in vzgojni vidiki, saj pregovori odražajo vrednote, izkušnje in življenjsko modrost skupnosti. Le posamezni odgovori so izražali zadržanost, predvsem z vidika zahtevnosti vsebine ali pomanjkanja sistematične obravnave pregovorov v šoli.

Takšne utemeljitve potrjujejo, da bodoči učitelji pregovore razumejo kot večplastno učno vsebino, ki presega zgolj področje slovenščine in ponuja možnosti za povezovanje z drugimi predmetnimi področji.

Tabela 1

Rezultati poznavanja izbranih slovenskih pregovorov ($N = 53$)

Pregovor	Stopnja ustreznosti razumevanja		
	Ustrezno f (%)	Delno ustrezno f (%)	Neustrezno f (%)
Ena lastovka še ne prinese pomladi.	52 (98,1 %)	0 (0,0 %)	1 (1,9 %)
Kadar mačke ni doma, miši plešejo.	49 (92,5 %)	3 (5,7 %)	1 (1,9 %)
Po toči zvoniti je prepozno.	51 (96,2 %)	1 (1,9 %)	1 (1,9 %)
Kjer se prepirata dva, tretji dobiček ima.	41 (77,4 %)	2 (3,8 %)	10 (18,9 %)
Eden ni nobeden.	33 (62,3 %)	7 (13,2 %)	13 (24,5 %)
Manj je več.	52 (98,1 %)	0 (0,0 %)	1 (1,9 %)
V slogi je moč.	42 (79,2 %)	0 (0,0 %)	11 (20,8 %)
Žoga je okrogla.	14 (26,4 %)	5 (9,4 %)	34 (64,2 %)
Kdor visoko leta, nizko pade.	40 (75,5 %)	10 (18,9 %)	3 (5,7 %)
Aritmetično povprečje	41,6 (78,4 %)	3,1 (5,9 %)	8,3 (15,7 %)

Rezultati analize razlage izbranih slovenskih pregovorov so pokazali, da bodoči učitelji razrednega pouka večino izbranih slovenskih pregovorov razumejo ustrezno, vendar stopnja razumevanja pri vseh pregovorih ni enaka. Med vsemi odgovori je bilo približno 78 % razlag ocenjenih kot ustreznih, okoli 16 % kot neustreznih, preostanek pa kot delno ustreznih. V povprečju je bilo pri posameznem pregovoru več kot tri četrtnine odgovorov ustreznih, kar kaže na splošno dobro razumevanje, hkrati pa rezultati opozarjajo, da razumevanje pregovorov znotraj preučevane skupine ni povsem enotno (tabela 1).

Najvišjo stopnjo ustreznega razumevanja so dosegli pregovori *Ena lastovka še ne prinese pomladi*, *Manj je več* in *Po toči zvoniti je prepozno*. Razlage so bile v teh primerih vsebinsko jasne in so izražale bistvene pomene pregovorov, npr. previdnost pri posploševanju (»da iz enega dogodka ne smemo delati splošnih zaključkov«),

prednost kakovosti pred količino (»včasih je bolj dragoceno imeti manj kot preveč«) ter nesmiselnost prepozna ukrepanja (»ko se nekaj že zgodi, je prepozno pametovati«). Takšni odgovori kažejo, da so pregovori z jasnim in življenjsko prepoznavnim sporočilom med bodočimi učitelji razrednega pouka dobro poznani in razumljeni.

Visok delež ustreznih razlag je opazen tudi pri pregovorih *Kadar mačke ni doma, miši plešejo* in *V slogi je moč*, kjer so študenti večinoma prepoznali pomen odsotnosti nadzora oziroma pomen sodelovanja. Ustrezne razlage so se osredotočale na jasno prepoznavne elemente, kot so avtoriteta in neupoštevanje pravil ob njeni odsotnosti (»ko ni avtoritete, ostali delajo po svoje«) ter skupno delovanje (»skupaj lahko naredimo več«). Kljub temu se je pri pregovoru *V slogi je moč* pojavil tudi opazen delež neustreznih odgovorov (npr. »če imaš voljo, se da vse«), ki niso bili skladni s pomenom pregovora.

Več težav so študenti razrednega pouka imeli pri pregovorih z izrazitejšim prenesenim pomenom ali bolj omejenim kontekstom rabe. Pregovor *Žoga je okrogla* se je izkazal kot najslabše razumljen, saj so številni odgovori ostajali na dobesedni ravni ali so podajali zelo splošne razlage, kot so »gre za splošno znano dejstvo« ali »povemo nekaj, kar je samoumevno«. Le manjši delež študentov je pomen pregovora ustrezno povezal z nepredvidljivostjo izida športne igre (»izid tekme je nepredvidljiv«, »situacija se lahko hitro obrne«). To kaže, da se razumevanje pregovorov pogosto ustavi na dobesedni ravni in ne preide v razlago prenesenega pomena.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati tudi metodološke omejitve raziskave. Vzorec je bil priložnostni in je vključeval študente razrednega pouka ene pedagoške fakultete, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na populacijo vseh študentov razrednega pouka v Sloveniji. Dobljeni rezultati omogočajo vpogled v stanje razumevanja pregovorov znotraj proučevane skupine, ne pa splošnih sklepov o ravni paremiološkega znanja bodočih učiteljev razrednega pouka nasploh.

Kljub tej omejitvi raziskava ponuja pomembna izhodišča za nadaljnje raziskovanje in za večje vključevanje pregovorov v izobraževanje bodočih učiteljev razrednega pouka. Rezultati nakazujejo potrebo po bolj sistematični obravnavi pregovorov v okviru študijskega programa, ne le z vidika njihovega poznavanja, temveč tudi z vidika možnosti njihove didaktične in medpredmetne rabe.

ZAKLJUČEK

Raziskava je pokazala, da bodoči učitelji pregovorom pripisujejo velik pomen, tako za učitelje kot za učence. Pregovore razumejo kot pomemben del jezika in kulture ter kot sredstvo za razvijanje jezikovne zmožnosti. Takšna stališča se ujemajo s teoretičnimi izhodišči, ki pregovore prepoznavajo kot učno vsebino, ki ni pomembna le z jezikovnega vidika (Holden in Warshaw, 1985; Can Daşkın in Hatipoğlu, 2019; Sotvaldieva, 2024), temveč tudi z vidika kulturne razsežnosti, saj odražajo vrednote, norme in izkušnje skupnosti ter imajo vlogo pri prenosu kulturne identitete (Babazade, 2024; Ikromova in Suvonova, 2024). Iz analiza lahko izhajamo, da bodoči učitelji razrednega pouka izbrane slovenske pregovore večinoma poznajo in jih v povprečju tudi ustrezno razumejo, vendar stopnja razumevanja pri vseh pregovorih ni enaka. Najbolje so bili razumljeni pregovori z jasnimi in življenjsko prepoznavnimi sporočili, več težav pa so študenti razrednega pouka imeli pri pregovorih z izrazitejšim prenesenim pomenom.

Takšne razlike v razumevanju so pomembne tudi z vidika morebitnega medpredmetnega povezovanja, saj lahko pregovori služijo kot izhodišče za obravnavo vsebin pri različnih predmetih le, če učitelj njihov pomen razume dovolj natančno, da jih lahko smiselno umesti v različne učne kontekste (Ulčnik, 2014; Kacjan in Jazbec, 2014). Kljub svojim omejitvam raziskava ponuja vpogled v razumevanje slovenskih pregovorov pri bodočih učiteljih razrednega pouka in opozarja na pomen sistematične obravnave pregovorov v okviru njihovega izobraževanja.

Literatura in viri

- Babazade, Y. (2024). Proverbs in Pedagogy: Their Role in Language Teaching and Cultural Transmission. *Global Spectrum of Research and Humanities*, 1(1), 69–82. <https://doi.org/10.69760/gsrh.0101202407>
- Can Daşkın, N. in Hatipoğlu, Ç. (2019). A proverb learned is a proverb earned: Proverb instruction in EFL classrooms. *Eurasian Journal of Applied Linguistics*, 5(1), 57–88. <https://doi.org/10.32601/ejal.543781>
- Fabčič, M. in Bernjak, E. (2014). *Frazemi in pregovori v stiku: kulturološki in semantično-pragmatični vidiki*. Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko.
- FRIDA: zbirka frazemov in pregovorov s slovarskimi opisi. (b. d.). *Slovenščina na dlani*. <https://www.slo-na-dlani.si/frida>
- Hernandi, P. in Steen, F. (1999). The tropical landscape of Proverbs: A crossdisciplinary travelogue. *Style*, 33(1), 1–20. https://www.researchgate.net/publication/298844057_The_tropical_landscape_of_proverbs_A_crossdisciplinary_travelogue
- Holden, M. H. in Warshaw, M. (1985). A bird in the hand and a bird in the bush: Using proverbs to teach skills and comprehension. *The English Journal*, 74(2), 63–67. <https://www.jstor.org/stable/816272?seq=5>
- Ikromova, L. B. in Suvonova, M. G. Q. (2024). Use of proverbs in educational process. *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education* 2(1), 426–466. https://uniwork.buxdu.uz/resurs/12927_1_2D59354A26E7E0AD7927691F10ED3BEA7B91A8C3.pdf
- Kacjan, B. in Jazbec, S. (2014). Do znanja težko, z znanjem lahko: Frazemi in pregovori v uradnih dokumentih slovenskega izobraževalnega sistema. V V. Jesenšek (ur.), *Frazeologija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja* (str. 60–78). Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko.

- Meterc, M. (2018). O pregovorih in njihovem raziskovanju. V N. Ulčnik (ur.), *Slovenščina na dlani 1* (1. izd., e-publikacija). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://doi.org/10.18690/978-961-286-164-3>
- Meterc, M. (2024). *Slovar pregovorov in sorodnih paremioloških izrazov 2023*. ZRC SAZU. <https://omp.zrc-sazu.si/zalozba/catalog/download/2112/8637/2309?inline=1>
- Mieder, W. (2004). *Proverbs: a handbook*. Greenwood Press. http://academia.edu/31875861/Proverbs_A_Handbook
- Sotvaldieva, K. M. (2024). Advantages of Integrating Proverbs in Classroom Lessons. (2024). *American Journal of Language, Literacy and Learning in STEM Education*, 2(6), 32–35. <https://www.grnjournal.us/index.php/STEM/article/view/5000>
- Učni načrt. *Osnovna šola. Slovenščina*. (2025). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_slovenscina_2025.pdf
- Ulčnik, N. (2014). Pregovor je najboljši učitelj: Vloga in pomen pregovorov pri pouku slovenščine v 19. stoletju in danes. V V. Jesenšek (ur.), *Frazeologija nemškega jezika z vidikov kontrastivnega in uporabnega jezikoslovja* (str. 36–58). Filozofska fakulteta, Oddelek za germanistiko.

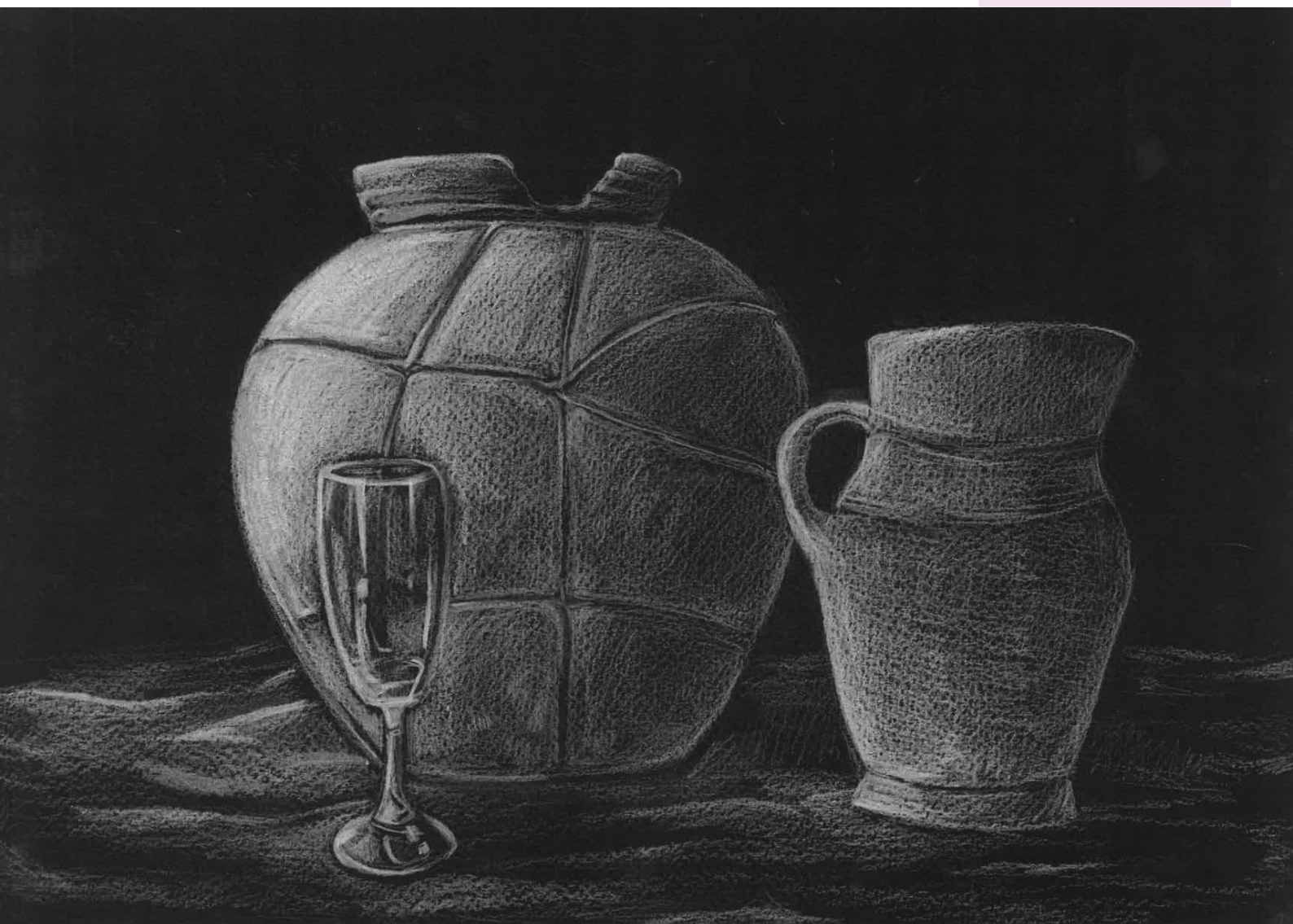
KIARA LUNA GREGORN

Razredni pouk

Naslov: Tihožitje

Tehnika: Bela barvica

Leto: 2026



OD REPRODUKTIVNE K EVALUATIVNI RAVNI MATEMATIČNE PISMENOSTI V 1. RAZREDU OSNOVNE ŠOLE

Lina Knez Štorman, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, lina.knez@student.um.si

Povzetek

V prispevku je obravnavan pomen razvijanja matematične pismenosti pri učencih 1. razreda osnovne šole. Matematična pismenost je razumljena kot zmožnost prepoznavanja, oblikovanja, razumevanja in uporabe matematičnih idej v vsakdanjih situacijah. V teoretičnem delu sta poudarjena postopni prehod od konkretne k slikovni in abstraktni ravni ter pomen razvoja treh ravni znanja: reproduktivne, integrativne in evaluativne. Analizirane so izbrane aktivnosti, ki se v praksi uporabljajo pri pouku v 1. razredu, in prikazano je, kako jih je mogoče z didaktičnimi prilagoditvami nadgraditi tako, da spodbujajo tudi integrativno ter evaluativno raven matematičnega mišljenja, ne le reproduktivne. Prispevek temelji na analizi aktivnosti in na podrobnem prikazu izvedbe problemske naloge razporejanja stolov z učenko 1. razreda, pri kateri so se pokazali elementi samostojnega preverjanja rešitev, argumentiranja in iskanja napak, kar kaže na oblikovanje temeljev evaluativnega mišljenja.

Ključne besede: aktivnosti, evaluativna raven, integrativna raven, matematična pismenost, 1. razred

FROM THE REPRODUCTIVE TO THE EVALUATIVE LEVEL OF MATHEMATICAL LITERACY IN THE 1ST GRADE OF ELEMENTARY SCHOOL

Lina Knez Štorman, Elementary education, 1st year, master's degree, lina.knez@student.um.si

Abstract

The article discusses the importance of developing mathematical literacy in first-year primary school pupils. Mathematical literacy is understood as the ability to recognise, formulate, understand, and apply mathematical ideas in everyday situations. The theoretical part emphasises the gradual transition from the concrete to the pictorial and abstract levels and the importance of developing three levels of knowledge: reproductive, integrative, and evaluative. Selected activities used in first-year classroom practice are analysed, and it is shown how they can be further developed through didactic adaptations to promote the integrative and evaluative levels of mathematical thinking, not just the reproductive level. The article is based on an analysis of selected activities and a detailed presentation of the implementation of a problem-solving task involving the arrangement of chairs with a first-year pupil. The task revealed elements of independent solution checking, argumentation, and error detection, indicating the development of the foundations of evaluative thinking.

Keywords: activities, evaluative level, integrative level, mathematical literacy, 1st grade

UVOD

Matematika pri učencih razvija mišljenje, ki je ključno za razvoj matematičnih pojmov in pridobivanje matematičnega znanja, pomembnega tudi na drugih področjih človekovega življenja ter ustvarjanja (*Učni načrt. Osnovna šola. Matematika*, 2025). Z uporabo različnih strategij reševanja učenci rešujejo matematične probleme in probleme, povezane z realnimi življenjskimi situacijami. Pouk matematike temelji na dejavnostih, ki učencem omogočajo razvijanje matematičnega mišljenja, matematične pismenosti in pozitivno naravnane odnosa do matematike, kar lahko dosežemo s pomočjo didaktičnih pripomočkov, konkretnih ponazoril in izkustvenega učenja (*Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*, 2025).

Matematična pismenost je opredeljena kot zmožnost posameznika, da v različnih življenjskih okoliščinah prepozna, oblikuje, razume in uporabi matematične elemente ter o svojih rešitvah tudi razmišlja in jih utemeljuje (Lipovec in Antolin Drešar, 2019; Manfreda Kolar in Hodnik, 2021; Šterman Ivančič, 2023).

Razlikujemo med tremi ravnmi matematične pismenosti: reproduktivno ravno, ki zajema izvajanje osnovnih postopkov in uporabo znanih dejstev; integrativno ravno, ki vsebuje povezovanje informacij, primerjanje in razlago rešitev v znanih situacijah; ter evaluativno ravno, ki vključuje presojo na podlagi kriterijev, izbiro najustreznejše rešitve, utemeljevanje in iskanje napak. V praksi se pri aktivnostih, primernih za mlajše učence, pogosto ostaja predvsem na reproduktivni ravni, vendar je treba za razvoj matematične pismenosti spodbujati vse tri ravni znanja. Tretja in hkrati najvišja raven je tesno povezana z zahtevami testiranj PISA, pri katerih so slovenske in srbske raziskave pokazale, da učenci v povprečju dosegajo nizke rezultate prav pri nalogah, ki zahtevajo kompleksno razmišljanje, modeliranje in interpretacijo podatkov (Gajtanović in Maričić, 2025).

V gradivih in vsakdanji pedagoški praksi v 1. razredu prevladujejo aktivnosti, ki razvijajo predvsem reproduktivno raven matematične pismenosti, medtem ko je manj jasno, kako lahko tudi pri najmlajših učencih sistematično spodbujamo integrativno in evaluativno raven matematičnega mišljenja. Manjka tudi konkretnih primerov, kako obstoječe, pogosto preproste aktivnosti nadgraditi tako, da učenci ne izvajajo le postopkov, temveč svoje rešitve tudi razlagajo, primerjajo in utemeljujejo. Osrednje raziskovalno vprašanje prispevka je, katere značilnosti aktivnosti omogočajo, da tudi učenci 1. razreda razvijajo elemente evaluativnega mišljenja.

AKTIVNOSTI ZA RAZVIJANJE MATEMATIČNE PISMENOSTI

V nadaljevanju so predstavljene tri izbrane aktivnosti, ki najbolj ponazarjajo možnost nadgradje iz reproduktivne na integrativno in evaluativno raven matematične pismenosti. Izbor aktivnosti ni sistematični pregled vseh aktivnosti, ki se pojavljajo v praksi in literaturi, ampak je namenski izbor primerov, ki so najbolj nazorni za obravnavano temo.

Aktivnost 1: KNJIŽICA ŠTEVIL

Z učenci izdelamo knjižico oziroma album števil, pri katerem je vsaka stran namenjena enemu številu. Naloga učencev je, da ob vsakem številu naštejejo čim več primerov (Lipovec in Antolin Drešar, 2019, str. 3).

- 1 – mama, Sonce, glava, srce;
- 2 – roki, nogi, očesi, ušesi, copata, dvojčka, smuči;
- 3 – triperesna deteljica, barve semaforja, koti trikotnika, trije prašički/sinovi (pravljичno število);
- 4 – kolesa na avtomobilu, število nog pri psu, letni časi, strani neba, vrste godal (violina, viola, violončelo, kontrabas);
- 5 – pet prstkov na eni roki, šolski dnevi v tednu;
- 6 – nog pri mravlji, število polj na igralni kocki, flomastrov/ markerjev v paketu;
- 7 – palčki pri Sneguljčici, dnevi v tednu, barve mavrice;
- 8 – koles na tovornjaku, noge pri hobotnici;
- 9 – gore in vode v pravljicah, polja pri igri *Tri v vrsto*;
- 10 – prsti na obeh rokah in nogah, barvice v škatli, rože v eni gredici, jajca v škatli.

Na reproduktivni ravni učenci povezujejo količino s številom in naštevajo primere (na prime eno Sonce, dve roki ...). Na integrativni ravni med seboj primerjajo primere in razlagajo njihovo ustreznost. Na evaluativni ravni presojajo, kateri primeri so primerni in zakaj (npr. zakaj je ustrezno eno Sonce, zakaj ne dve ali tri; zakaj pri številu štiri izberemo primer avtomobila s štirimi kolesi in ne kolesa z dvema kolesoma), ter utemeljujejo svoje odločitve, s čimer krepijo tudi elemente kritičnega mišljenja.

Navidezno preprosto aktivnost smo izvedli z učenko 1. razreda. Najprej smo ji predstavili koncept aktivnosti knjižice števil. Učenka je imela velike težave z naštevanjem, kaj je v naravi oziroma svetu po eno, dve itn. Tudi ko smo ji pomagali z začetnimi primeri, ji aktivnost še vedno ni bila najbolj jasna in ni znala naštetih nobenega primera za nobeno število. Na podlagi opažanja lahko ugotovimo, da aktivnost za učence ni nujno enostavna, tudi če je za učitelja preprosta. Dobro bi bilo, da damo takšnim preprostim aktivnostim večjo vrednost v sami pedagoški praksi.

Aktivnost 2: MERJENJE Z NESTANDARDNIMI ENOTAMI

Aktivnost od učencev zahteva, da izmerijo dolžino mize, preproge, knjižne police in drugih predmetov s konstantnimi ali z relativnimi nestandardnimi enotami, kot so koraki, link kocke ali barvice. Pred začetkom se pogovorijo o tem, koliko barvic bi lahko merila določena miza, nato pa svojo oceno preverijo z dejanskim merjenjem. Aktivnost spodbuja logično sklepanje in sposobnost ocenjevanja (Björklund idr., 2020).

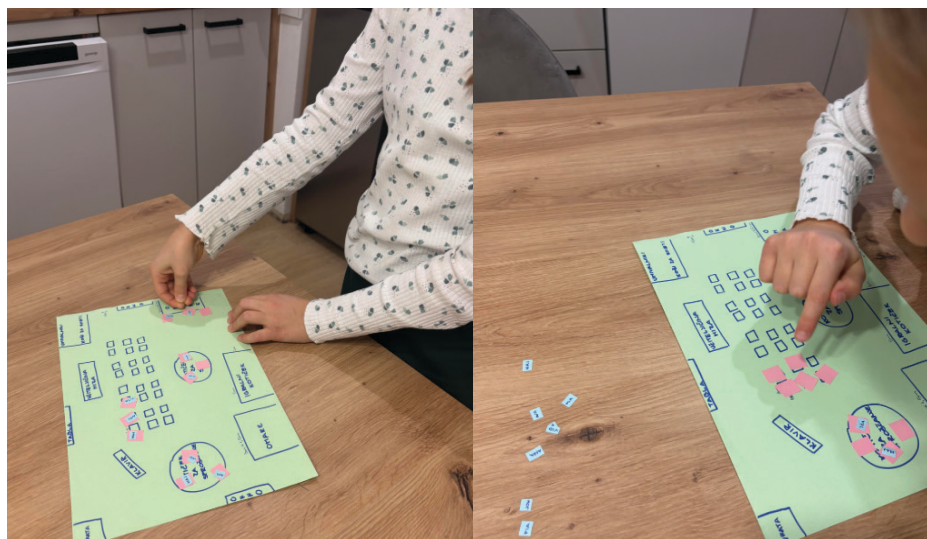
S ponavljajočim merjenjem in štetjem uporabljenih enot učenci razvijajo reproduktivno znanje. Integrativno znanje krepijo, ko prepoznajo razlike med posameznimi enotami (npr. da za dolžino mize potrebujejo 10 svinčnikov, vendar le 4 zvezke) in razumejo, zakaj pride do njih. Evaluativno znanje razvijajo, ko primerjajo svoje rezultate z meritvami sošolcev, ocenjujejo natančnost meritev in razmišljajo o tem, katera enota je v dani situaciji najprimernejša. Ob pogovoru o ustreznosti uporabljenih enot aktivnost dodatno krepí tudi kritično mišljenje.

Aktivnost 3: RAZPOREJANJE STOLOV

Aktivnost, ki zajema problemske situacije iz resničnega življenja, pri učencih spodbuja prostorske predstave, modeliranje in skupinsko delo. Temelji na problemski situaciji, ki jo morajo rešiti. Gajtanović in Maričić (2025) predlagata aktivnost z naslovom *Kako razporediti sedišča, da bo dovolj prostora*, ki smo jo razširili, da je kompleksnejša in učencem v večji izziv. Učitelj učencem reče, da bodo v razred prišli obiskovalci, npr. 16 obiskovalcev. Naroči jim, naj pripravijo prostor tako, da bo vsak imel svoje sedišče. Učitelj se z učenci pogovori tudi o tem, kaj pomeni, da ima vsak obiskovalec svoje sedišče. Nato jih razporedi v skupine po tri. Vsaka skupina dobi maketo razreda na papirju, na katerem je narisano pohištvo, ki ga najdemo v razredu, in prikazano število »stolov«, ki jih lahko ponazorimo s kockami. Za lažjo predstavo lahko obiskovalce še

poimenujemo in učencem pripravimo listke z njihovimi imeni. Ko imajo pripravljeno vso gradivo, jim učitelj poda navodilo, ki se glasi »Ustvarite postavitev stolov, ki omogoča, da vsak obiskovalec sedi, hkrati pa je pot skozi razred prehodna.« Ko učenci končajo, preverimo rešitve skupin tako, da listke z imeni obiskovalcev postavimo na stole in vidimo, kako so se skupine odrezale. O rešitvah se pogovorimo in predlagamo možne izboljšave. Če opazimo, da učenci dobro razumejo nalogo, jo lahko dodatno otežimo, na primer tako, da jim naročimo, naj obiskovalce razporedijo v krog, v vrsto ali po dva in dva. Ta aktivnost zahteva od učencev na konkretni ravni, da upravljajo s fizičnimi stoli ali s kockami, s katerimi ponazarjajo sedeže ter maketo razreda, na kateri razporejajo predmete. Slikovna raven zahteva uporabo tlorisa razreda na papirju, pri čemer učenci opazujejo položaj stolov in poti ter preverjajo postavitve z vizualnimi oznakami (listki z imeni). Prehod k abstrakciji pa pomeni, da učenci razumejo koncept prehodnosti prostora, simetrije postavitve, ustrezne razdalje med stoli in logiko organizacije prostora glede na kriterije naloge. Štetje stolov in njihovo osnovno razporejanje po prostoru spodbujata razvoj reproduktivnih znanj, razvoj integrativnega znanja pa spodbuja razumevanje razmerij, poti ter prehodnosti med posameznimi sedišči. Prav tako se s primerjanjem rešitev med posameznimi skupinami oziroma učenci krepí integrativna raven. Učenci razvijajo evaluativno raven z izbiro najustreznejše postavitve in s pojasnjevanjem, zakaj je ta postavitev najboljša.

Aktivnost *Razporejanje stolov* smo izvedli z učenko, ki obiskuje 1. razred osnovne šole. Aktivnost je potekala na slikovni ravni, saj je imela učenka na voljo tloris razreda in kartončke, ki so predstavljali stole. Na te stole je po končanem razporejanju »posedla« obiskovalce (listke z imeni). Ko je končala, smo se pogovorili o njenih rešitvah, tako da je utemeljila, zakaj je stole postavila tako, kot jih je. Prva naloga je od učenke zahtevala, da razporedi 10 stolov za obiskovalce kjer koli po razredu. Učenka je najprej izbrala ustrezno število stolov in jih razporedila po tlorisu razreda. Ko je posedala obiskovalce, je naletela na težavo, saj jim je pripravila devet in ne deset sedišč. Pogovorili smo se o tem in učenka je sama ugotovila, zakaj je prišlo do napake, ter dodala še eno sedišče za desetega obiskovalca. Njena ugotovitev in argumentacija kažeta elemente evaluativnega mišljenja; ni čakala, na odgovor, ampak je sama poiskala napako.



Slika 1: Razporejanje stolov. Vir: lasten.

Pri naslednji različici naloge smo navodilo otežili, saj je naloga zahtevala, naj obiskovalce posede tako, da bodo sedeli po trije skupaj. Učenka je uspešno rešila nalogo in je obiskovalce takoj posedla po navodilih. Nalogo smo otežili še tako, da je morala pustiti prost prehod za učitelja od zadnjega dela učilnice do table. Ta del učenki ni povzročal težav, ko smo na tlorisu označili predviden prehod, saj iz abstraktnega prikaza ni razumela, kje naj bi učiteljica prehajala. Po končani aktivnosti smo učenko vprašali, kako se ji je zdela aktivnost. Reflektirala je, da ji je bila všeč; ni se ji zdela težka in želela bi, da bi lahko večkrat reševala takšne naloge.

Izbrani primeri aktivnosti so glede na raven znanja uvrščeni na najnižjo, reproduktivno ravno. Navodila za posamezno aktivnost se v večini izbranih primerov končajo na najnižji ravni, kar pomeni, da tudi učenci večinoma razvijajo le reproduktivno raven, saj je nalog za razvijanje integrativne in evaluativne ravni v praksi malo. V tabeli smo prikazali tudi možnosti nadgradnje aktivnosti, da učenci razvijajo integrativno in evaluativno raven znanja. Pri ostalih aktivnostih, ki jih nismo vključili, je od učitelja odvisno, ali jih bo nadgradil do te mere, da bodo učenci lahko dosegli dve višji ravni znanja, ali pa bo bodo ostali le na reproduktivni ravni.

Tabela 1
Pregled aktivnosti

Aktivnost	Kratek opis	Raven reprezentacije	Reproduktivna raven	Integrativna raven	Evaluativna raven
Knjižica števil.	Učenci zbirajo primere za izbrano število in jih zapišejo v knjižico.	Slikovna.	<i>Povezovanje količin s številom; naštevane primerov.</i>	Primerjanje primerov; razlaga ustreznosti.	Presojanje pravilnosti primerov; utemeljevanje izbranih povezav.
Prيرهanje 1 – 1 (Lipovec in Antolin Drešar, 2019).	Učenci prireajo predmete (pike, rastline ...)	Konkretna.	<i>Osnovno prirejanje in razumevanje količin.</i>	Razlaganje razlik (premalo oziroma preveč).	Preverjanje ustreznosti različnih rešitev; iskanje izboljšav.
Merjenje z nestandardnimi enotami.	Merjenje dolžin z barvicami, s koraki, kockami ...	Konkretna.	<i>Ponovljivo merjenje, štetje enot.</i>	Razumevanje razlik med enotami; interpretacija rezultatov.	Ocenjevanje natančnosti; kritično vrednotenje uporabljenih enot.
Razporejanje stolov.	Učenci načrtujejo postavitev stolov glede na tloris razreda.	Slikovna.	<i>Štetje stolov in osnovno razporejanje.</i>	Razumevanje razmerij, poti in prehodov; primerjanje rešitev.	Izbira najustrežnejše postavitve; argumentacija rešitve.

ZAKLJUČEK

Razvijanje matematične pismenosti v 1. razredu je proces, ki presega zgolj razumevanje števil. Gre za uvajanje učencev v način razmišljanja, ki jim omogoča, da matematiko prepoznajo v svojem okolju, jo povežejo z vsakodnevnimi izkušnjami in jo uporabijo pri reševanju realnih situacij. Prek aktivnosti za spodbujanje matematične pismenosti učenci matematiko doživljajo kot nekaj živega, uporabnega in razumljivega.

Pri izvedbi takšnih dejavnosti morajo biti učitelji pozorni predvsem na tri pogoste pasti: da učencev prehitro ne preusmerijo na abstraktno raven, če še niso oblikovali konkretnih ali slikovnih predstav; da se osredotočajo zgolj na pravilen rezultat namesto na proces razmišljanja; in da učencem nehoti ponudijo rešitev, še preden lahko razvijejo lastno strategijo. Poleg tega je nujna učiteljeva refleksija skupaj z učenci, saj se višje ravni matematične pismenosti oblikujejo predvsem skozi pogovor o izbranih rešitvah, opažanjih, napakah in izboljšavah.

Učiteljem predlagamo, da v vsakodnevno prakso vključujejo aktivnosti za razvijanje matematične pismenosti na vseh treh ravneh znanja ter da sami nadgradijo aktivnosti iz reproduktivne ravni na integrativno in evaluativno raven znanja. Sistematično vključevanje vseh treh ravni znanja omogoča celovitejši razvoj matematične pismenosti učencev, ki jim bo koristila v različnih življenjskih situacijah.

Literatura in viri

Björklund, C., Van den Heuvel-Panhuizen, M., Kullberg, A. (2020). Research on early childhood mathematics teaching and learning. *ZDM – Mathematics Education*, 52(4), 607–619. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01177-3>

Gajtanović, B. in Maričić, S. (2025). Razvijanje evaluativnih znanja v nastavi matematike kod učenika mlađeg školskog uzrasta. *International Journal of Education Policy*, 1(27), 499–520. <https://doi.org/10.51558/2490-3647.2025.10.1.499>

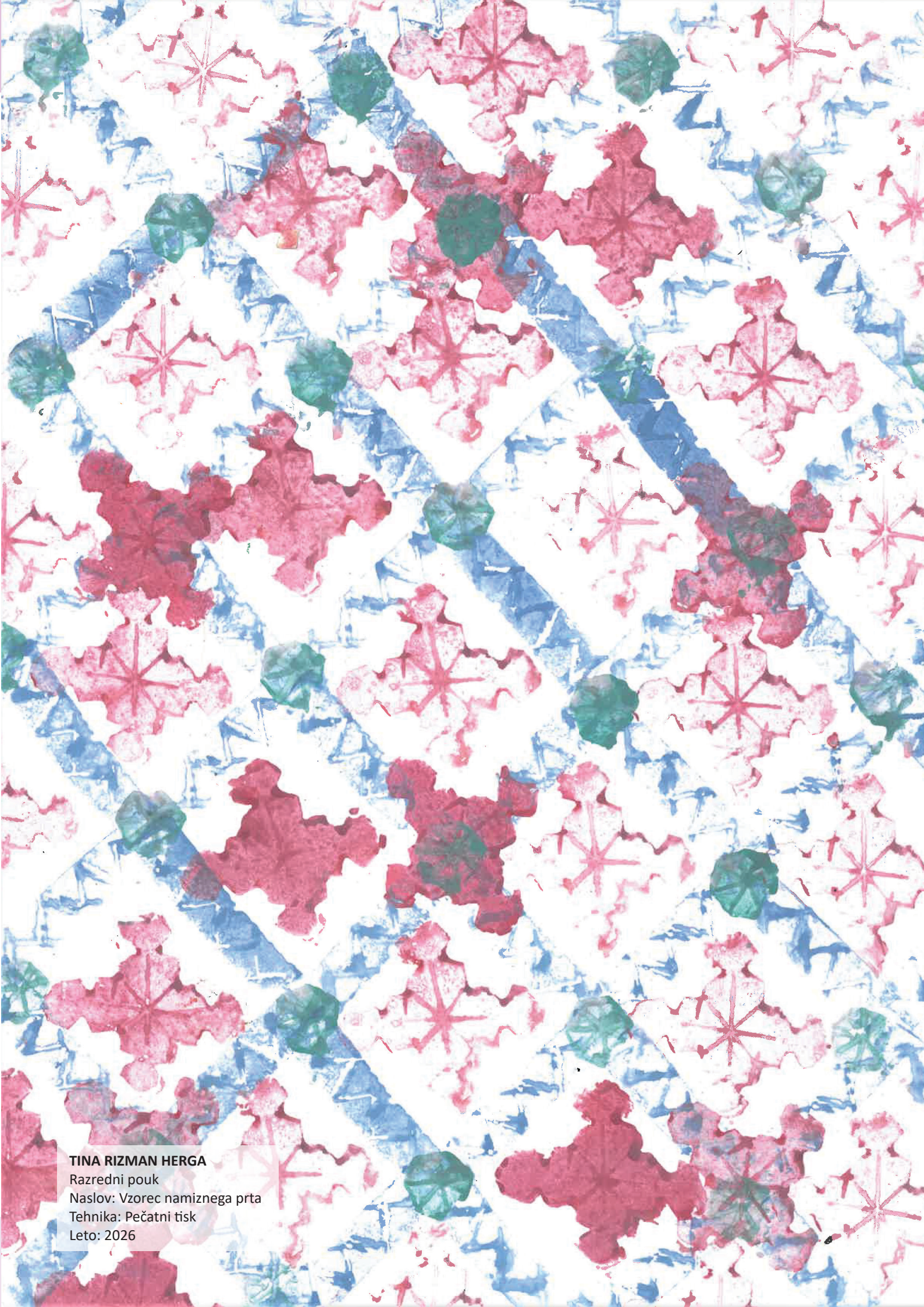
Lipovec, A. in Antolin Drešar, D. (2019). *Matematika v predšolskem obdobju*. Univerzitetna založba Univerze v Mariboru. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:DOC-9YIVXHGM/6b7d8c70-0cfa-40df-a055-ce6c07014db9/PDF>

Manfreda Kolar, V. in Hodnik, T. (2021). Mathematical literacy from the perspective of solving contextual problems. *European Journal of Educational Research*, 10(2), 743–756. https://www.eu-jer.com/articles/EU-JER_10_1_467.pdf

Šterman Ivančič, K. (2023). *OECD PISA 2018. Program mednarodne primerjave dosežkov učencev 15-letniki. Izvlečki prvih rezultatov*. Ljubljana. <https://www.zrss.si/pdf/PISA2018.pdf>

Učni načrt. Osnovna šola. Matematika. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrt_2025/UN_OS/Ucni_nacrt_matematika_2025.pdf

Učni načrt. Osnovna šola. Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. (2025). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrt_2025/UN_OS/Ucni_nacrt_za_prvo_vzgojno-izobrazevalno_obdobje_2025.pdf



TINA RIZMAN HERGA

Razredni pouk

Naslov: Vzorec namiznega prta

Tehnika: Pečatni tisk

Leto: 2026

NAPAKE PRI MATEMATIKI KOT DEL UČNEGA PROCESA

Adriana Rojko, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, adriana.rojko@student.um.si

Povzetek

V prispevku je obravnavana vloga napak pri učenju matematike na razredni stopnji osnovne šole. Kljub raziskavam, ki poudarjajo učni potencial napak, so te v pedagoški praksi še vedno pogosto razumljene kot neuspeh, empiričnih raziskav o tem, kako učenci napake prepoznajo in razložijo, pa je malo. Namen prispevka je raziskati, kako učenki 6. razreda osnovne šole prepoznata, razložita in popravita matematično napako, predstavljeno v obliki napačno rešenega primera. V praktičnem delu je bila uporabljena kvalitativna študija primera z dvema učenkami 6. razreda, ki sta reševali nalogo z napačno rešenim matematičnim izrazom (angl. *erroneous example*), povezanim z zaporedjem reševanja računskih operacij. Primer je oblikovan po modelu Tsovaltzi idr. (2012). Podatki so bili zbrani na podlagi rezultatov reševanja podanega matematičnega primera in verbalnih razlag učenk. Analiza rezultatov je pokazala, da učenki napako prepoznata, vendar se razlikujeta v zmožnosti prenosa razumevanja napake v samostojno reševanje. Študija primera potrjuje pomen nudenja pomoči pri učenju iz napak. Prispevek poudarja, da strukturirana raba napak spodbuja refleksijo, metakognicijo in globlje matematično razumevanje ter ima pomembne implikacije za poučevanje tako matematike kot drugih predmetov v osnovni šoli.

Ključne besede: miselnost, odnos do napak, učenje iz napak, učenje z napačnimi matematičnimi primeri

MISTAKES IN MATHEMATICS AS PART OF THE LEARNING PROCESS

Adriana Rojko, Elementary education, 1st year, master's degree, adriana.rojko@student.um.si

Abstract

This paper examines the role of errors in learning mathematics at the primary school level. Despite research highlighting the educational potential of errors, they are still often perceived as a sign of failure in educational practice, and there is little empirical research on how students identify and explain mathematical errors. The aim of this paper is to investigate how two sixth-grade primary school students identify, explain, and correct a mathematical error presented in the form of an erroneous example. The empirical part of the study employed a qualitative case study involving two sixth-grade students who completed a task based on an incorrectly solved mathematical expression related to the order of operations. The example was designed according to the model proposed by Tsovaltzi et al. (2012). Data were collected based on the students' solutions to the given mathematical example and their verbal explanations. The analysis showed that both students identified the error but differed in their ability to transfer their understanding of the error to independent problem solving. The case study confirms the importance of providing instructional support when learning from errors. The paper emphasises that the structured use of errors promotes reflection, metacognition, and deeper mathematical understanding, and has important implications for the teaching of mathematics and other subjects at primary school level.

Keywords: attitude towards mistakes, learning from mistakes, learning with erroneous mathematical examples, mindset

UVOD

Napake so sestavni del človeškega življenja in jih srečujemo na različnih področjih, od vsakdanjih nalog do znanstvenih raziskav. Čeprav jih pogosto dojemamo kot nekaj negativnega, igrajo ključno vlogo pri učenju in napredku. Pogosto naletimo na negativen odnos do napak tudi v izobraževanju, kjer so napake pri učenju lahko razumljene kot znak pomanjkanja znanja ali truda. Takšno razumevanje zanemari pomemben vidik napak in njihov potencial kot vir učenja, napredka ter poglobljanja razumevanja.

Na področju matematike so napake še posebej pogoste, saj gre za predmet, ki temelji na natančnosti, logičnem sklepanju in postopnem grajenju znanja. Učenci napake pri reševanju matematičnih nalog pogosto doživljajo kot neuspeh, kar lahko vodi v negativne občutke strahu in sramu (Shallenberger, 2015).

Kljub raziskavam, ki poudarjajo pozitivno vlogo napak pri učenju, ostaja v didaktiki matematike odprto vprašanje, kako se učenci razredne stopnje odzovejo na napačne matematične primere in ali njihov odziv vodi v učenje oziroma odpravljanje napak. V slovenskem osnovnošolskem prostoru je empiričnih raziskav na tem področju zelo malo.

Namen prispevka je raziskati, kako učenki šestega razreda osnovne šole ob uporabi napačno rešenega matematičnega primera prepoznata, razložita in popravita matematično napako.

Osrednje raziskovalno vprašanje prispevka je, ali učenci šestega razreda osnovne šole uspešno prepoznajo, razložijo in popravijo matematično napako.

NAPAKE IN NJIHOVO DOJEMANJE

Napaka je beseda z različnimi pomeni na različnih področjih. *Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2025) jo opredeljuje kot nekaj, kar ni v skladu z določenim pravilom, z resničnostjo ali dejstvi. Kljub temu napake nimajo zgolj negativne konotacije.

Dawes (2007) poudarja, da lahko nepričakovani rezultati vodijo do novih spoznanj in napredka. Napake so zato pomemben del učnega procesa in so lahko odskočna deska za nadaljnje uspehe.

Moser idr. (2011) so pokazali, da ob napaki v možganih nastopita dva nevronska odziva: zgodnji avtomatski odziv in poznejši odziv. Pri tem je poznejši odziv povezan s pozornostjo na napake in z učinkovitostjo učenja iz napak.

Čeprav so lahko napake dragocena pot do učenja, nas njihovo prikrivanje ali ignoriranje hitro pripelje v težave (Berman, 2006). Pomembno je spoznanje, da do najglobljšega učenja privede odprta refleksija o napaki (Shallenberger, 2015; Xie, Shubeck, Craig in Hu, 2017). Prav zaradi tega je pomembno, da napake prepoznamo, sprejmemo in se iz njih učimo (Berman, 2006). Da sploh pride do tega, je bistveno ustvariti okolje, v katerem se napake ne kaznujejo, temveč obravnavajo kot priložnost za učenje (Shallenberger, 2015).

NAPAKE KOT DEL UČNEGA PROCESA

Čeprav so napake lahko neprijetne, boleče ali celo škodljive, lahko njihovo odkrivanje in odpravljanje omogočata napredek ter vodita k boljšim rešitvam. Po Swartz (1976) so napake priložnost za preoblikovanje in bogatenje idej ter imajo pozitiven učni potencial. Pomembno je, da šola ustvari varno okolje, v katerem so napake dovoljene in obravnavane kot del procesa učenja in ne kot lastnost posameznika.

Največja omejitev učenja iz napak je, da nas strah pred njimi lahko ustavi pri napredovanju. Zato je pomembno, da spoznamo, da se napakam ne moremo povsem izogniti in da je treba izkoristiti njihovo vrednost za učenje, se učiti iz njih (Dawes, 2007).

NAPAKE PRI MATEMATIKI

Anderson (2017) poudarja, da učenci delajo napake, če se učijo. Zelo malo teh napak je posledica malomarnosti, naključnega ugibanja ali pomanjkanja truda. Napake učencev pri matematiki lahko zajemajo pretirano posploševanje pri računskem postopku ali strategiji reševanja problemov; uporabo strategije, ki temelji na napačni predpostavki (tj. napačni predstavi); uporabo postopka ali formule, ki ne ustrezata podrobnostim problema; usmerjanje pozornosti k površinskim značilnostim naloge; uporabo napačne definicije matematičnega izraza ali vzpostavljanje napačne povezave med dvema ali več idejami.

Pomembno je predvsem, kako se učenec odzove po storjeni napaki. Xie, Shubeck, Craig in Hu (2017) izpostavljajo tri strategije učenja po napaki: strategijo pomoči, kadar učenec po napaki zaprosi za razlago ali zgled reševanja; strategijo vaje, pri kateri učenec po napaki rešuje nove naloge brez dodatne pomoči; in mešano strategijo, ki združuje kombinacijo pomoči ter vaje (najprej zgled, nato naloga ali obratno). Rezultati njihove raziskave kažejo, da učenci po napakah najpogosteje uporabljajo

strategijo pomoči ali mešano strategijo, medtem ko je strategija vaje redkejša. Kljub temu pa imata strategija vaje in mešana strategija najboljši učinek na takojšnje izboljšanje uspešnosti pri naslednjih nalogah. Izpostavili so tudi, da pogosta in zaporedna raba pomoči negativno vpliva na dolgoročno znanje. To nakazuje na to, da lahko pretirano zanašanje na pomoč ovira globlje razumevanje in samostojno reševanje problemov.

Pri odpravljanju matematičnih napak se lahko kot učinkovit pristop kaže uporaba napačno rešenih primerov (angl. *erroneous examples*). Učenci pri takšnih nalogah napako prepoznajo, jo razložijo in popravijo, pri čemer njihove lastne napake niso neposredno izpostavljene. Tsovaltzi idr. (2010) poudarjajo, da razprava o napakah spodbuja kritično mišljenje, refleksijo in raziskovalni pristop pri matematiki. Siegler (2002) pa ugotavlja, da učenci, ki analizirajo pravilne in napačne primere, dosegajo boljše rezultate kot tisti, ki obravnavajo le pravilne primere. Pozitivne učinke napačnih primerov je pokazala tudi raziskava Tsovaltzi idr. (2010), v kateri so se napačni primeri pri mlajših učencih izkazali kot učinkoviti predvsem na ravni metakognicije, pri starejših učencih pa so ob dodatni pomoči prispevali h kognitivnim in konceptualnim ucnim pridobitvam.

PRAKTIČNI DEL

Po zgledu študije Tsovaltzi idr. (2012) sem izvedla kvalitativno študijo z dvema učenkama 6. razreda osnovne šole. Oblikovala sem nalogo z napačno rešenim matematičnim primerom (angl. *erroneous example*). Naloga je bila umeščena v besedilni kontekst o izračunu števila knjig na policah in je vsebovala namenoma napačno rešen izraz $3 \cdot (12 - 4) - 2 \cdot 5$, pri katerem je bila napaka povezana z neupoštevanjem vrstnega reda računskih operacij.

Naloga je bila sestavljena iz štirih zaporednih vprašanj. Najprej sta morali učenki poiskati prvi napačni korak v prikazanem postopku računanja. Nato sta pojasnili, zakaj je izbrani korak napačen, izbrali pravilen način nadaljevanja računanja in na koncu samostojno pravilno rešili izraz. Po vsakem odgovoru sta prejeli sprotno povratno informacijo. Če je bil odgovor pravilen, je naloga napredovala na naslednje vprašanje. Ob nepravilnem odgovoru je sistem ponudil kratko usmeritev oziroma namig (npr. opozorilo na vrstni red računskih operacij) in učenki ponovno usmeril k istemu vprašanju. Tako sta lahko ob sprotnih povratnih informacijah postopno odkrivali in odpravljali napako.

Podatki so bili zbrani na podlagi rezultatov reševanja matematičnega primera in verbalnih razlag učenk med reševanjem.

REZULTATI

Pri reševanju je prva učenka pravilno prepoznala napačen korak in brez težav razložila ter popravila postopek. Druga učenka je prav tako pravilno prepoznala napako in ustrezno odgovorila na vprašanja o njenem razumevanju, vendar je pri samostojnem reševanju naredila napako v postopku pri enakem koraku, kot je bil prikazan v podanem napačnem primeru. Napaka se sicer ni ponovila, vendar učenka ni znala samostojno nadaljevati primera. Kljub temu je z minimalnim usmerjanjem prišla do pravilnega rezultata.

Razlika med učenkama se je pokazala predvsem v zmožnosti prenosa razumevanja napake v samostojno reševanje naloge. Druga učenka lastne napake ob reševanju ni znala pojasniti, je pa ob pomoči prepoznala, kako je treba nadaljevati. Uporabljala ni nobene strategije pomoči; kljub temu sem ji nudila pomoč, ko sem videla, da jo potrebuje. Stopnja razumevanja se je kazala tudi v času, ki sta ga potrebovali učenki za reševanje naloge. Med prvo in drugo učenko je bila časovna razlika kar štirikratna, pri čemer je druga učenka enako nalogo reševala dlje časa.

Predstavljenih rezultatov zaradi majhnega raziskovalnega vzorca ne moremo posploševati na širšo populacijo. Rezultati so predvsem izhodišče za nadaljnje raziskovanje področja učenja iz napak.

ZAKLJUČEK

V prispevku je potrjeno, da napake pri učenju niso ovira, temveč njegov nepogrešljiv del. Rezultati raziskave kažejo, da učenki napako načeloma prepoznata in razložita, vendar se razlikujeta v zmožnosti samostojnega popravljanja postopka ter prenosa razumevanja v lastno reševanje. To poudarja pomen premišljene in postopne podpore učencem pri učenju iz napak. Strukturirana raba napačnih matematičnih primerov se torej lahko izkaže kot učinkovito didaktično orodje, saj spodbuja refleksijo, metakognitivne spretnosti in globlje razumevanje matematičnih pojmov, vendar moramo po potrebi ter postopno učencem nuditi dodatno pomoč. Učence je smiselno spodbujati, da ob napakah posegajo po strategijah pomoči, saj lahko te pomembno prispevajo k njihovemu odpravljanju in razumevanju matematičnih problemov.

Prihodnje raziskave naj vključujejo večje raziskovalne vzorce in nižje razrede osnovne šole (predvsem razrede prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja). Kljub pozitivnim učinkom je področje učenja iz napak v slovenskem prostoru še vedno premalo raziskano. Učenje iz napak se kaže kot pomembno didaktično orodje z velikim učnim potencialom, kar utemeljuje potrebo po njegovem nadaljnjem empiričnem in didaktičnem raziskovanju.

Literatura in viri

Anderson, N. C. (2017). *What's right about wrong answers: Learning from math mistakes, grades 4–5*. Stenhouse Publishers.

Berman, W. (2006). When will they ever learn? Learning and teaching from mistakes in the clinical context. *Clinical Law Review*, 13(1), 115–156. <https://ssrn.com/abstract=874070>

Dawes, G. (2007). Mistakes – how can we learn from them? *Development and Learning in Organizations*, 21(2), 20–22. <https://doi.org/10.1108/14777280710727352>

Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU. (2025). Fran: Slovarji Inštituta za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU (razl. 13.0). ZRC SAZU. <https://www.fran.si>

Moser, J. S., Schroder, H. S., Heeter, C., Moran, T. P. in Lee, Y.-H. (2011). Mind Your Errors: Evidence for a Neural Mechanism Linking Growth Mind-Set to Adaptive Posterror Adjustments. *Psychological Science*, 22(12), 1484–1489. <https://doi.org/10.1177/0956797611419520>

Shallenberger, D. (2015). Learning from our mistakes: International educators reflect. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 26, 248–263. <https://frontiersjournal.org/index.php/Frontiers/article/view/369/329>

Siegler, R. S. (2002). Microgenetic studies of self-explanation. V N. Granott in J. Parziale (ur.), *Microdevelopment: Transition processes in development and learning* (str. 31–58). Cambridge University Press.

Swartz, R. (1976). Mistakes as an Important Part of the Learning Process. *The High School Journal*, 59(6), 246–257. <https://doi.org/10.2307/40365921>

Tsovaltzi, D., Melis, E., McLaren, B.M., Meyer, A.K., Dietrich, M. in Gogvadze, G. (2010). Learning from Erroneous Examples: When and How Do Students Benefit from Them? V M. Wolpers idr. (ur.), *Sustaining TEL: From Innovation to Learning and Practice* (Lecture Notes in Computer Science, št. 6383). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-16020-2_24

Tsovaltzi, D., McLaren, B. M., Melis, E., in Meyer, A.-K. (2012). Erroneous examples: Effects on learning fractions in a web-based setting. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, 4(3–4), 191–213. <https://doi.org/10.1504/IJTEL.2012.051816>

Xie, J., Shubeck, K., Craig, S. D., in Hu, X. (2017). Learning from errors: Identifying strategies in a math tutoring system. V E. André idr. (ur.), *Artificial intelligence in education* (Lecture Notes in Artificial Intelligence, št. 10331, str. 590–593). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-61425-0_71

KIARA LUNA GREGORN

Razredni pouk

Naslov: Stolpnice

Tehnika: Tempera

Leto: 2026



PODJETNOSTNE KOMPETENCE V 1. IN 2. VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

Lana Kolarič, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, lane.kolaric@student.um.si

Povzetek

V prispevku obravnavam razvoj podjetnostnih kompetenc pri učencih 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. V prispevku je razložen pomen interdisciplinarnosti predmetov Spoznavanje okolja ter Naravoslovje in tehnika. Predstavljen je pomen medpredmetnega povezovanja kot pomembnega didaktičnega pristopa. Poudarek je na opredelitvi in utemeljitvi podjetnostnih kompetenc, njihovega razumevanja ter na kompetenčnem okviru podjetnostne kompetence EntreComp. V nadaljevanju so predstavljeni izbrani didaktični primeri, ki izhajajo iz učnih načrtov za SPO in NIT ter temeljijo na izkustvenem in problemsko usmerjenem učenju. Prispevek poudarja vlogo učitelja pri oblikovanju učnih situacij, ki učencem omogočajo aktivno vlogo in prispevajo k razvoju podjetnega delovanja.

Ključne besede: interdisciplinarnost, medpredmetno povezovanje, Naravoslovje in tehnika, podjetnostne kompetence, Spoznavanje okolja

ENTREPRENEURIAL COMPETENCIES IN THE FIRST AND SECOND STAGES OF EDUCATION

Lana Kolarič, Elementary education, 1st year, master's degree, lane.kolaric@student.um.si

Abstract

In this article, I discuss the development of entrepreneurial competences in pupils in the first and second stages of primary school education. The article explains the importance of interdisciplinarity between the subjects of Environmental Studies and Natural Sciences and Technology. It presents interdisciplinary integration as a significant didactic approach. The emphasis is on the concept and significance of entrepreneurial competences, how they are understood, and the EntreComp framework for entrepreneurship competence. Selected didactic examples are then presented, drawing on the curricula for Environmental Studies and Natural Sciences and Technology and based on experiential and problem-based learning. The article highlights the teacher's role in creating learning situations that enable pupils to take an active role and thereby contribute to the development of entrepreneurial behaviour.

Keywords: entrepreneurial competences, Environmental Studies, interdisciplinarity, interdisciplinary integration, Natural Sciences and Technology

UVOD

V sodobnem izobraževanju prihaja do vse večjega zavedanja, da samo usvajanje znanja ni dovolj, temveč je pomembno celostno razvijanje kompetenc, ki učencem omogočajo smiselno in učinkovito delovanje v vsakdanjih življenjskih situacijah. Kompetence združujejo znanja, spretnosti in veščine ter odnose oziroma stališča. Med ključne kompetence vseživljenjskega učenja je vključena tudi podjetnost, saj spodbuja ustvarjalnost, pobudništvo in prevzemanje odgovornosti. Razredni pouk, zlasti predmeta Spoznavanje okolja ter Naravoslovje in tehnika, zaradi svoje vsebinske odprtosti, interdisciplinarnosti in izkustvenega učenja ponujata številne priložnosti za njen razvoj.

V prispevku je pojem podjetnosti uporabljen kot širši, krovni pojem. V skladu z evropskimi dokumenti je podjetnost obravnavana kot ključna kompetenca, ki se v izobraževalnem procesu udejanja skozi razvoj različnih podjetnostnih kompetenc. Namen prispevka je predstaviti možnosti razvoja podjetnostnih kompetenc pri učencih 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja skozi izbrane primere učnih dejavnosti.

Interdisciplinarnost predmetov Spoznavanje okolja ter Naravoslovja in tehnika

Interdisciplinarnost je eno pomembnih izhodišč sodobnega naravoslovnega izobraževanja, saj omogoča razumevanje pojmov v njihovi povezanosti in kompleksnosti. Naravni in družbeni pojavi se v resničnem svetu ne pojavljajo ločeno po posameznih znanstvenih disciplinah, temveč se med seboj prepletajo, kar zahteva učne pristope, ki presegajo tradicionalne predmetne meje. Broggy idr. (2017) interdisciplinarnost v naravoslovnem izobraževanju opredeljujejo kot smiselno povezovanje znanj in perspektiv različnih disciplin z namenom celostnega razumevanja obravnavanih pojavov. Poudarjajo, da takšen pristop ne pomeni zgolj vzporedne obravnave vsebin z različnih področij, temveč njihovo dejansko integracijo, ki spodbuja razvoj raziskovalnega mišljenja in bolj realistično razumevanje znanstvenega znanja.

Takšno teoretično izhodišče se odraža tudi v učnih načrtih predmetov Spoznavanje okolja (SPO) in Naravoslovje in tehnika (NIT). Predmeta SPO in NIT sta zasnovana tako, da učencem omogočata celostno spoznavanje sveta, pri čemer se v obeh predmetih prepletajo vsebine različnih znanstvenih disciplin.

Analiza učnega načrta za predmet Spoznavanje okolja pokaže, da je predmet zasnovan kot celostno naravnan in temelji na povezovanju naravnih ter družbenih pojavov. V skladu z učnim načrtom SPO se pri predmetu prepletajo znanja več disciplin. Pomembno vlogo imajo biološka znanja, povezana s spoznavanjem živih bitij, človeka in zdravja, ter osnovni naravoslovni pojmi fizike in kemije, ki se pojavljajo pri obravnavi snovi, vode, zraka, vremena in drugih naravnih pojavov. Poleg tega učni načrt vsebuje tudi geografske vsebine, kot so spoznavanje prostora, domačega kraja in orientacije, ter družboslovne vidike, povezane z življenjem v skupnosti, medsebojnimi odnosi in s pravili sobivanja. Pomemben del predmeta je tudi okoljska vzgoja, ki povezuje naravne in družbene razsežnosti odgovornega odnosa do okolja. Interdisciplinarnost predmeta SPO se tako, skladno z učnim načrtom, kaže v celostnem obravnavanju pojmov brez stroge delitve na posamezne znanstvene vede, predvsem skozi opazovanje, izkustveno učenje in raziskovanje.

Podobno interdisciplinarno zasnovano izkazuje tudi učni načrt predmeta Naravoslovje in tehnika, ki je nadgradnja SPO in uvaja sistematičen naravoslovni ter tehniški pristop. Učni načrt NIT povezuje biologijo, fiziko in kemijo s tehniko in tehnologijo, pri čemer je poudarek na razumevanju naravnih zakonitosti ter njihovi uporabi v praksi. V skladu z učnim načrtom se učenci srečujejo z biološkimi vsebinami, povezanimi z živimi bitji, s človekom in z okoljem, s fizikalnimi pojmi, kot so sile, gibanje, energija, svetloba in zvok, ter s kemijskimi lastnostmi snovi in njihovimi spremembami. Ta naravoslovna znanja se dopolnjujejo s tehniškimi vsebinami, ki zajemajo načrtovanje, izdelavo in uporabo tehničnih izdelkov. V ozadju predmeta je, kot izhaja iz učnega načrta, prisotna tudi matematika, predvsem kot orodje za merjenje, primerjanje in obdelavo podatkov. Interdisciplinarnost predmeta NIT se tako, skladno z učnim načrtom, izraža v povezovanju razumevanja naravnih pojavov s tehnološkimi rešitvami in z reševanjem problemov iz vsakdanjega življenja.

Medpredmetnost kot didaktični okvir pouka SPO in NIT

Medpredmetnost je didaktični pristop, ki temelji na načrtnem povezovanju ciljev, vsebin in dejavnosti različnih šolskih predmetov. Za razliko od interdisciplinarnosti, ki se nanaša na povezovanje znanj različnih disciplin znotraj posameznega predmeta, medpredmetnost pomeni sodelovanje in povezovanje več predmetnih področij. V slovenskem osnovnošolskem prostoru je takšen pristop prepoznan in spodbujan tudi v učnih načrtih, kjer je medpredmetnost izpostavljena kot pomembno načelo načrtovanja ter izvajanja pouka.

Učni načrt predmeta Spoznavanje okolja posebej poudarja pomen medpredmetnih povezav, saj predmet že po svoji naravi omogoča povezovanje naravoslovnih, družboslovnih in okoljskih vsebin z drugimi predmetnimi področji. Medpredmetne povezave so v učnem načrtu razložene kot način poglobljanja znanja in njegove uporabe v različnih kontekstih. SPO se zato smiselno povezuje z jezikom, pri čemer učenci razvijajo sporazumevalne spretnosti; z matematiko pri razvrščanju, merjenju in obdelavi podatkov; s športom pri dejavnostih v naravi; ter z vsebinami trajnostnega razvoja, ki presegajo posamezne predmetne meje (*Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja*, 2011).

Tudi predmet Naravoslovje in tehnika v svojem učnem načrtu spodbuja medpredmetno povezovanje, zlasti v okviru reševanja problemov in uporabe znanja v praktičnih situacijah. Medpredmetnost se kaže v povezovanju naravoslovnih vsebin z matematiko pri merjenju in načrtovanju; z jezikom pri opisovanju postopkov in predstavljanju rezultatov; ter z likovno umetnostjo pri oblikovanju in načrtovanju izdelkov. Poleg tega se predmet povezuje z družboslovnimi vsebinami, zlasti pri obravnavi odgovorne rabe virov in tehnologije. Na ta način učni načrt NIT spodbuja prenos znanja med predmeti in prispeva k celostnemu razumevanju naravnih ter tehnoloških pojavov (*Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*, 2011). Podjetnostna kompetenca

Ključne kompetence niso le skupek znanja, temveč preplet tega, kar vemo (znanje); kar znamo (spretnosti); in kakšen odnos (stališča) imamo do sveta okoli sebe. Učenec jih razvija postopoma vse življenje, že od zgodnjega otroštva naprej. Če je izobraževanje kakovostno in vključujoče, ima vsak možnost, da te kompetence razvija v svojem tempu in na svoj način. Zato se kompetenčno usmerjeni pristopi ne omejujejo le na šolski prostor, temveč imajo svoje mesto v vseh učnih okoljih, od formalnega okolja do vsakdanjih življenjskih izkušenj.

Evropski referenčni okvir (2018) opredeljuje osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje:

- pismenost;
- večjezičnost;
- matematično, naravoslovno, tehniško in inženirsko kompetenco;
- osebnostno, družbeno in učno kompetenco;
- državljansko kompetenco;
- podjetnostno kompetenco;
- kulturno zavest in izražanje;
- digitalno kompetenco.

Čeprav so vse ključne kompetence enako pomembne, se prispevek osredotoča samo na podjetnost, saj ta pri razrednem pouku omogoča celostno povezovanje znanja, spretnosti in stališč ter spodbuja ustvarjalnost, pobudništvo in aktivno vlogo učencev pri učenju.

Opis znanja, spretnosti in stališč, povezanih s podjetnostno kompetenco, izhaja iz Evropskega referenčnega okvira *Key competences for lifelong learning* (European Commission, 2018).

Znanje, povezano s podjetnostjo, pri razrednem pouku ne pomeni poznavanja ekonomskih teorij, temveč razumevanje vsakdanjih situacij, v katerih lahko učenci prepoznavajo priložnosti za izboljšave in razvijajo ideje za reševanje preprostih problemov. Učenci se postopno seznanjajo z osnovami načrtovanja dejavnosti, razmišljajo o potrebnih virih in se učijo, kako svoje ideje uresničevati na odgovoren ter trajnosten način. Pomemben vidik podjetnosti je tudi samozavedanje, saj učenci ob dejavnostih spoznavajo svoje močne strani, omejitve in pomen sodelovanja z drugimi.

Spretnosti podjetnosti se pri učencih kažejo predvsem v razvijanju ustvarjalnosti in domišljije, iskanju različnih rešitev ter v kritičnem in konstruktivnem razmišljanju. Učenci se ob dejavnostih učijo sodelovati v skupini, prevzemati različne vloge, komunicirati svoje ideje in uporabljati razpoložljive vire na ustvarjalen način. Pomemben vidik je tudi razvijanje vztrajnosti, saj se učenci soočajo z negotovostjo, neuspehom in s potrebo po prilagajanju svojih zamisli.

Podjetnostni odnos v razrednem pouku se kaže v otrokovi pripravljenosti, da prevzame pobudo, sodeluje in se aktivno vključi v učne dejavnosti. Učenci se ob tem učijo vztrajnosti, poguma pri izražanju svojih idej in sprejemanja izzivov ter napak kot naravnega dela učenja. Pomemben del podjetnostnega odnosa so tudi spoštovanje drugih, upoštevanje njihovih idej in razvijanje empatije ter skrbi za ljudi in okolje. S tem učenci postopno razvijajo odgovoren in etičen odnos do svojih odločitev, dela ter skupnosti.

Razlika med podjetništvom in podjetnostjo

V priročniku za učitelje *Podjetno v svet naravoslovja* (1997) avtorji razlikujejo med pojmom *podjetništvo* in *podjetnost*. Podjetništvo je povezano predvsem z ustanavljanjem, vodenjem in upravljanjem podjetja ter z ekonomskim delovanjem. Podjetnost je širši pojem, saj opisuje lastnosti posameznika, kot so ustvarjalnost, samoiniciativnost, odgovornost, samozavest in sposobnost kritičnega razmišljanja.

Podjetnost se ne razvija zgolj z učenjem o podjetjih, temveč skozi različne učne situacije, v katerih učenci raziskujejo, sodelujejo, rešujejo probleme in prevzemajo odgovornost za svoje delo. Zato podjetnostno učenje ne pomeni vzgoje bodočih podjetnikov, temveč spodbujanje podjetnega načina razmišljanja, ki je uporaben v vsakdanjem življenju in pri učenju na vseh predmetnih področjih (Černe idr., 1997).

Medpredmetnost kot temelj razvoja podjetnostne kompetence

Medpredmetni pristop pri pouku ustvarja pomembne pogoje za razvoj ključnih kompetenc, saj te po svoji naravi niso vezane na posamezne predmete, temveč se razvijajo skozi različne učne situacije in vsebine. Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje poudarja, da se kompetence razvijajo horizontalno, skozi različna predmetna področja in učne situacije, ne pa znotraj posameznega predmeta (European Commission, 2018). Podjetnostna kompetenca se tako ne oblikuje znotraj enega predmetnega področja, temveč se razvija medpredmetno v raznolikih učnih in življenjskih kontekstih.

V okviru pouka SPO in NIT medpredmetnost ustvarja pogoje za razvoj podjetnostne kompetence, saj učencem omogoča zaznavanje problemov v okolju, razvijanje idej in njihovo uresničevanje ob sodelovanju z drugimi. Povezovanje naravoslovnih vsebin z jezikovnim izražanjem, matematičnim razmišljanjem, s tehničnim načrtovanjem in z družbenimi vidiki delovanja omogoča, da učenci ne samo oblikujejo svojih zamisli, temveč jih tudi smiselno predstavijo in uresničijo. Takšen način učenja je skladen tudi s kompetenčnim okvirom EntreComp, ki podjetnostno kompetenco opredeljuje kot proces od zaznavanja priložnosti do izvedbe idej v različnih kontekstih, ne glede na predmetno področje (European Commission, 2016).

Medpredmetnost pri predmetih SPO in NIT tako ne predstavlja zgolj organizacijskega ali didaktičnega prijema, temveč pomemben temelj razvoja podjetnostne kompetence pri razrednem pouku. Z omogočanjem povezovanja znanj, spretnosti in stališč z različnih predmetnih področij učencem odpira prostor aktivnega učenja, prevzemanja pobude in prenosa znanja v nove ter nepredvidljive situacije.

Kompetenčni okvir podjetnostne kompetence (EntreComp)

Kompetenčni okvir podjetnostne kompetence EntreComp (European Commission, 2016) podjetnostno kompetenco razvršča v tri medsebojno povezana področja: ideje in priložnosti, vire ter akcijo, ki skupaj opisujejo proces od zaznavanja priložnosti do uresničevanja idej v praksi.

Na prvem področju je omenjeno *opažanje priložnosti*, ki pomeni sposobnost prepoznavanja problemov, potreb in možnosti za izboljšave v okolju. Pri razrednem pouku se razvija skozi opazovanje vsakdanjih situacij in spodbujanje učencev k razmisleku o tem, kaj bi lahko izboljšali ali naredili drugače. *Ustvarjalnost* se nanaša na razvijanje izvirnih idej in iskanje različnih rešitev istega problema. Učenci se učijo povezovati znanje z domišljijo, preizkušati nove pristope in razmišljati izven ustaljenih okvirov. *Vizija* pomeni sposobnost predstavljanja prihodnosti in razmišljanja o dolgoročnih učinkih idej. Pri razrednem pouku se kaže v razmišljanju o tem, kako bi lahko ideje vplivale na ljudi, okolje in skupnost. *Vrednotenje idej* zajema presojanje uporabnosti, izvedljivosti in smiselnosti idej. Učenci se učijo primerjati različne zamisli, argumentirati svoje izbire in sprejemati premišljene odločitve. Kot zadnja kompetenca pri idejah in priložnostih je omenjeno *etično in trajnostno mišljenje*, ki poudarja odgovorno ravnanje ter zavedanje posledic dejanj. Učenci razvijajo skrb za ljudi in okolje ter razumevanje pomena trajnostnega delovanja.

Drugo področje kompetenčnega okvira predstavlja področje virov, ki zajema sposobnosti posameznika, povezane z uporabo razpoložljivih virov za uresničevanje idej. *Samozavedanje in samozadostnost* se nanašata na zavedanje lastnih močnih področij, omejitev in vrednot ter na zaupanje v lastne zmožnosti delovanja. *Motivacija in vztrajnost* pomenita pripravljenost, da posameznik kljub oviram in izzivom vztraja pri doseganju zastavljenih ciljev. *Aktiviranje virov* vključuje pridobivanje in upravljanje materialnih, nematerialnih in digitalnih virov, potrebnih za pretvorbo idej v delovanje. *Finančna in ekonomska pismenost* se nanašata na razumevanje osnovnih finančnih pojmov, stroškov in vrednosti ter na sprejemanje premišljenih odločitev. *Aktiviranje drugih* poudarja pomen sodelovanja, pridobivanja podpore in vključevanja drugih v uresničevanje idej.

Tretje področje je področje akcije, ki se nanaša na uresničevanje idej v praksi. *Prevzemanje pobude* pomeni sposobnost delovanja in začetek procesov, ki vodijo k ustvarjanju vrednosti. *Načrtovanje in vodenje* zajemata določanje ciljev, razporejanje nalog in prilagajanje delovanja glede na okoliščine.

Spoprijemanje z negotovostjo, dvoumnostjo in tveganjem se nanaša na pripravljenost sprejemanja odločitev v nepredvidljivih situacijah ter na razumevanje tveganja kot sestavnega dela delovanja. *Delo z drugimi* poudarja pomen sodelovanja, timskega dela in učinkovite komunikacije. *Učenje z izkušnjami* pa se nanaša na sposobnost refleksije lastnih izkušenj ter učenja iz uspehov in napak.

METODOLOGIJA

Prispevek temelji na kvalitativnem raziskovalnem pristopu in uporablja dokumentno metodo, ki omogoča sistematično analizo obstoječih pisnih virov ter dokumentov z namenom poglobljenega razumevanja raziskovanega pojava (Cohen idr., 2007). Namen raziskave je bil analizirati, kako sta podjetnostna kompetenca in medpredmetno povezovanje vključena v naravoslovje razrednega pouka. V analizo so bili vključeni učni načrt predmeta Spoznavanje okolja, učni načrt predmeta Naravoslovje in tehnika, priročnik *Podjetno v svet naravoslovja*, dokumenta EntreComp – Evropski okvir podjetnostne kompetence in Kompetenca podjetnosti v šoli 21. stoletja ter strokovni prispevek o medpredmetnem povezovanju pri poučevanju naravoslovja in STEM-izobraževanju (Broggy idr., 2017). Dokumenti so bili analizirani z metodo vsebinske analize. Na podlagi ugotovitev analize so bili oblikovani didaktični primeri, ki ponazarjajo možnosti razvoja podjetnostnih kompetenc pri pouku naravoslovja in medpredmetno.

DIDAKTIČNA PRIMERA ZA RAZVOJ PODJETNOSTNIH KOMPETENC

Ustvarjalnost

V okviru podjetnostne kompetence ustvarjalnost ne pomeni zgolj izvirnosti, temveč predvsem sposobnost učenca, da za isti problem poišče več možnih rešitev. Učenec se pri tem uči povezovati obstoječe znanje z novimi idejami, preizkušati različne pristope in razmišljati izven ustaljenih miselnih okvirov. S tem postopoma razvija fleksibilno mišljenje in odprtost za nove izzive. Sem štejemo tudi učinkovitost pri različnih učenčevih aktivnostih glede na različne kriterije, kot so čas, poraba sredstev (količina porabljenega potrošnega materiala), pravilno rokovanje s pripomočki in orodji ipd.

Pri predmetu Spoznavanje okolja lahko ustvarjalnost razvijamo skozi obravnavo gibanja, ki je ena temeljnih vsebin učnega načrta. Za učence je gibanje neposredna izkušnja naravnega pojava, ki ga lahko opazujejo, spreminjajo in razlagajo na različne načine, zato je primerno izhodišče za razvoj ustvarjalnega mišljenja.

Učenci imajo o gibanju pogosto enoznačne predstave in pričakujejo, da za določen pojav obstaja ena pravilna razlaga. Ustvarjalnost jim približam tako, da jih namenoma postavim pred situacijo, kjer prva razlaga ne zadošča. Na primer pri opazovanju gibanja predmeta po klancu učenci hitro opazijo razlike, vendar jih sprva razlagajo zelo poenostavljeno. Na tej točki učence spodbujam k razmišljanju z vprašanji, ki odpirajo prostor ustvarjalnosti: Kaj vse lahko vpliva na gibanje? Kaj bi se zgodilo, če spremenimo podlago, naklon ali predmet? Kaj še lahko poskusimo? Učenci začnejo predlagati različne možnosti in s tem razvijajo zavedanje, da za isti pojav obstaja več razlag in pristopov. Da ustvarjalno gibanje ne ostane na ravni ugibanja, ga povezujem s kritičnim mišljenjem. Učence vodim k presoji lastnih idej: Katere spremembe so imele večji vpliv, zakaj nekatere rešitve delujejo bolje kot druge in ali bi se rezultati ponovili v drugačnih okoliščinah? Tako se učijo, da ustvarjalnost ni naključno poslušanje, temveč premišljeno iskanje in preverjanje rešitev.

Vloga učitelja pri tem ni v podajanju končnih razlag, temveč v ustvarjanju učnih situacij, ki učence spodbujajo k razmišljanju in vodenju razreda na tej poti. Otrok, ki razvija ustvarjalnost, se uči, da težave niso ovira, temveč izziv. Takšen otrok bo tudi v prihodnje sposoben razmišljati fleksibilno; iskal bo različne možnosti in se ne bo ustavil pri prvi rešitvi, kar je pomembna osnova za podjetno, podjetnostno ter samostojno delovanje v življenju.

Kompetenco ustvarjalnosti lahko na primer razvijamo tudi pri matematiki, pri kateri se pogosto osredotočamo predvsem na pravilnost rezultatov. Matematika ponuja številne priložnosti za razvijanje ustvarjalnega mišljenja, saj učencem omogoča iskanje različnih poti do iste rešitve. Ustvarjalnost se pri matematiki kaže takrat, ko učence spodbujamo, da razmišljajo o več možnih strategijah reševanja nalog in ne ostanejo pri prvem postopku. Pri reševanju matematičnih primerov lahko učence usmerjamo z vprašanji, kot so: Kako bi nalogo rešil še drugače? Ali obstaja hitrejši ali preglednejši način? Kako bi svojo rešitev razložil sošolcu? S tem učenci povezujejo znanje z lastnimi idejami in razvijajo fleksibilnost razmišljanja. Takšen pristop spodbuja kritično mišljenje, saj primerjajo različne postopke, presojajo njihovo učinkovitost in utemeljujejo svoje odločitve. Ustvarjalnost pri matematiki tako prispeva k razvoju samostojnega in podjetnega učenca. Tako vidimo, da razvoj podjetnostnih kompetenc ni vezan zgolj na posamezen predmet, ampak jih je mogoče razvijati pri katerem koli predmetu. Naravoslovni predmeti in matematika so zato pomemben prostor za razvoj podjetnostnih kompetenc.

Aktiviranje virov

Aktiviranje virov v okviru podjetnostne kompetence pomeni, da učenec zna razmišljati o tem, kaj vse ima na voljo, ko se znajde pred nalogo ali problemom. Ne gre le za materiale ali pripomočke, temveč tudi za znanja, izkušnje, pomoč drugih in lastno razmišljanje. Učenec se pri tem uči, da rešitve ne dobi vedno takoj, temveč jo mora poiskati z uporabo različnih virov.

Pri predmetu Naravoslovje in tehnika to kompetenco razvijam skozi obravnavo električnih krogov. Učencev ne vodim z natančnimi navodili, ampak jim zastavim nalogo, pri kateri morajo sami razmisliti, kako bodo z danimi pripomočki sestavili delujoč električni krog. Ko krog ne deluje takoj, jih ne usmerim k hitri razlagi, temveč jih spodbujam z vprašanji: Kaj vse lahko preveriš, kaj si že poskusil, kdo ali kaj ti je lahko v pomoč? Učenci začnejo preizkušati, opazovati, se posvetovati s sošolci in po potrebi iskati pomoč, s tem pa aktivno uporabljajo različne vire.

Aktiviranje virov lahko razvijamo tudi medpredmetno, na primer pri športu. Ko se učenec uči nove gibalne naloge ali spretnosti, ne uspe vedno takoj. Takrat se uči, da lahko uporabi različne vire; opazuje sošolce, posluša učiteljeva navodila, se spomni prejšnjih izkušenj ali prilagodi gibanje svojim zmožnostim. Učenec, ki zna aktivirati vire, ne obupa, ampak razmišlja, kaj mu lahko pomaga izboljšati izvedbo.

Vloga učitelja je predvsem v tem, da učencem dopušča čas za razmišljanje, preizkušanje in napake. Ne ponuja takojšnjih rešitev, ampak z vprašanji in s spodbudami usmerja učence, da sami poiščejo poti do cilja. Otrok, ki razvija kompetenco aktiviranja virov, se uči samostojnosti, vztrajnosti in odgovornega odnosa do učenja. Takšen otrok bo tudi v prihodnje znal uporabiti razpoložljive in raznolike vire, se prilagajati novim situacijam ter se ne bo ustrašil izzivov, kar je pomembna osnova za podjetno delovanje v življenju.

RAZPRAVA

Prispevek kaže, da je razvoj podjetnostnih kompetenc v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju smiselno umeščati v pouk naravoslovja, zlasti pri predmetih Spoznavanje okolja in Naravoslovje in tehnika. Medpredmetno povezovanje se izkazuje kot pomemben didaktični okvir, saj omogoča celostno obravnavo učnih vsebin in ustvarja učne situacije, v katerih se lahko razvija podjetnostno delovanje učencev. Dokumentna analiza sicer potrjuje, da učni

načrti in strokovni dokumenti podpirajo takšen pristop, vendar razprava hkrati opozarja, da je njegova uresničitev v praksi v veliki meri odvisna od didaktičnih odločitev učitelja. Predstavljeni didaktični primeri nakazujejo, da je podjetnostno učenje mogoče uresničevati že v zgodnjem obdobju šolanja, če je pouk zasnovan problemsko, izkustveno in reflektivno. Razprava dodatno poudarja, da ima razvoj podjetnostne kompetence v zgodnjem obdobju šolanja dolgoročen pomen za nadaljnjo učno in življenjsko pot učencev. Razsežnosti podjetnostne kompetence niso vezane na specifično poklicno pot, ki učence čaka v prihodnosti, temveč predstavljajo temeljne kompetence, ki posamezniku olajšajo prilagajanje različnim učnim in življenjskim situacijam. Prispevek tako odpira razmislek o pomenu zgodnjega in načrtnega vključevanja podjetnostnega učenja v razredni pouk kot naložbe v dolgoročni razvoj učencev.

ZAKLJUČEK

Pouk naravoslovja pri predmetih Spoznavanje okolja in Naravoslovje in tehnika ponuja pomembne možnosti za razvoj podjetnostnih kompetenc v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Medpredmetno povezovanje in problemsko zasnovan pouk omogočata učencem aktivno vlogo pri učenju ter prispevata k razvoju podjetnostnega delovanja. Dokumentna analiza in predstavljeni didaktični primeri potrjujejo pomen zavestnega didaktičnega načrtovanja za razvoj kompetenc, pomembnih za vseživljenjsko učenje.

V prihodnje bi bilo zanimivo podrobneje raziskati, kako se podjetnostne kompetence v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju razvijajo pri vsakdanjem pouku ter kako jih učitelji razumejo in udeležajo v praksi. Smiselno bi bilo opazovati konkretne učne situacije pri predmetih Spoznavanje okolja in Naravoslovje in tehnika ter preveriti, na kakšen način učne dejavnosti dejansko spodbujajo ustvarjalnost, pobudo in samostojno razmišljanje učencev. Prav tako bi bilo vredno raziskati, kako učitelji doživljajo podjetnostno učenje, s kakšnimi izzivi se pri tem srečujejo in kakšno podporo potrebujejo pri načrtovanju takšnega pouka. Nadaljnje raziskave bi lahko ponudile tudi vpogled v to, kako zgodnje razvijanje podjetnostnih kompetenc učinkuje na učenčevo motivacijo, samozavest in odnos do učenja v poznejših letih šolanja. Takšna spoznanja bi lahko pomembno prispevala k boljšemu razumevanju podjetnostnega učenja pri razrednem pouku ter k oblikovanju bolj premišljenih in učencem prijaznih didaktičnih pristopov.

Literatura in viri

- Broggy, J., O'Reilly, J., in Erduran, S. (2017). Interdisciplinarity and science education. V K. S. Taber in B. Akpan (ur.), *Science education* (str. 81–90). Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6300-749-8_6
- Cohen, L., Manion, L., in Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. izd.). Routledge.
- Černe, B., Kožuh, V., Lukanec, M., Perenič, I., in Vrankar, L. (1997). *Podjetno v svet naravoslovja: Priročnik za učitelje v srednjih šolah*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- European Commission. (2016). *EntreComp: The entrepreneurship competence framework*. Publications Office of the European Union. <https://www.zrss.si/pdf/entrecomp.pdf>
- European Commission. (2018). *Key competences for lifelong learning*. Publications Office of the European Union. <https://kivinen.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/key-competences-for-lifelong-learning-en.pdf>
- Kolarič, L. (2026). *Razvoj podjetnostnih kompetenc ob poučevanju naravoslovnih vsebin z vidika učiteljev razrednega pouka : magistrsko delo* [Magistrsko delo, L. Kolarič]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://hdl.handle.net/20.500.12556/DKUM-98634>
- Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (2021). *Kompetenca podjetnosti v šoli 21. Stoletja*. https://www.zrss.si/pdf/Kompetenca_podjetnosti_v_soli_21._stoletja.pdf

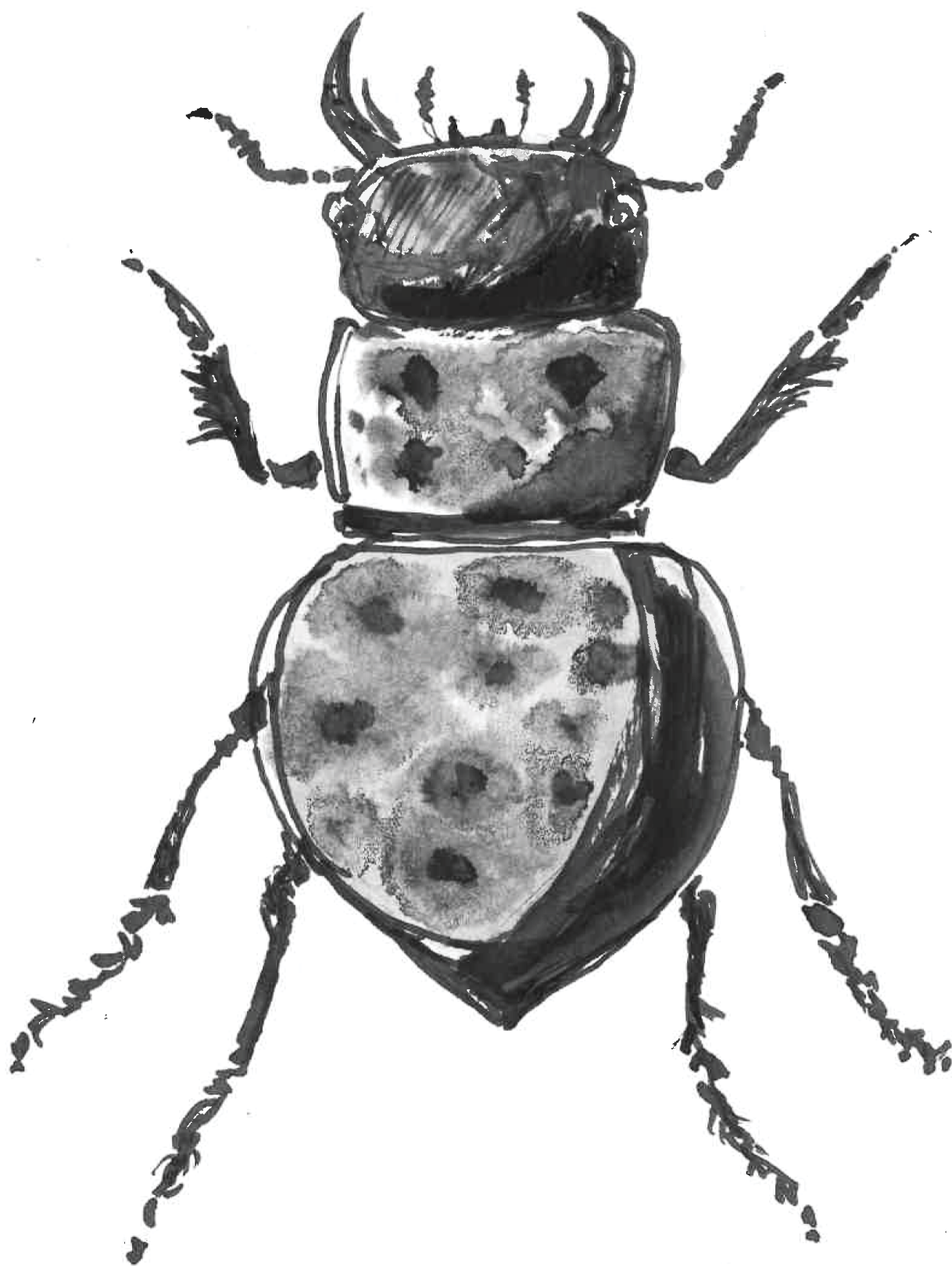
KIARA LUNA GREGORN

Razredni pouk

Naslov: Žuželke (hrošč)

Tehnika: Risba s tušem

Leto: 2026



RAZVOJ NARAVOSLOVNE PISMENOSTI PREK GRADNIKOV N1 IN N3 PROJEKTA NA-MA POTI

Kaja Paradiž, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, kaja.paradiz@student.um.si

Povzetek

V prispevku je obravnavan razvoj naravoslovne pismenosti v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju s poudarkom na prvem gradniku (naravoslovnostno razlaganje pojavov) ter tretjem gradniku (odnos do naravoslovja) v okviru projekta *Naravoslovno-matematična pot*. Izhodišče je kvalitativna analiza ključnih strokovnih dokumentov in učnih načrtov. Na tej osnovi so oblikovani primeri nalog in dejavnosti za posamezne podgradnike z namenom načrtnega spodbujanja naravoslovne pismenosti pri učencih. Osrednji didaktični primer je dejavnost *Moj vremenski koledar*, ki učencem omogoča priklic in povezovanje izkušenj z vremenom, uporabo osnovnega strokovnega besedišča ter oblikovanje preprostih vzročno-posledičnih razlag. Dejavnost je bila samostojno izvedena kot študija primera z učencem 2. razreda, ki je sedem dni kvalitativno opazoval vreme in opažanja beležil v koledar; podatki so bili zbrani z uvodnim in zaključnim pogovorom ter analizo učenčevih zapisov. Rezultati študije primera nakazujejo napredek v poimenovanju vremenskih pojavov, primerjanju zaporednih dni in povezovanju opažanj z vsakdanjimi situacijami, hkrati pa nakazujejo krepitev zanimanja za opazovanje narave. Dejavnost omogoča tudi smiselno medpredmetno povezavo.

Ključne besede: naravoslovna pismenost, prvi gradnik, tretji gradnik, vremenski koledar, 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje

DEVELOPING SCIENCE LITERACY THROUGH THE N1 AND N3 COMPONENT OF THE NA-MA POTI PROJECT

Kaja Paradiž, Elementary education, 1st year, master's degree, kaja.paradiz@student.um.si

Abstract

This article explores the development of science literacy in the first and second educational periods, with a particular focus on building block 1, the scientific explanation of phenomena, and building block 3, attitudes towards science, within the framework of the NA-MA POTI (*Science and Mathematics Path*) project. The study is based on a qualitative analysis of key educational documents and national curricula, which served as the basis for designing examples of tasks and activities for individual sub-components aimed at supporting the systematic development of science literacy. The central didactic example is the activity *My Weather Calendar*, which enables pupils to recall and connect their experiences with weather phenomena, use basic scientific vocabulary, and formulate simple cause-and-effect explanations. The activity was implemented as a case study with a second-grade pupil, who observed the weather for seven days and recorded their observations in a calendar. Data were collected through an introductory and a concluding discussion, as well as through an analysis of the pupil's records. The findings indicate progress in naming weather phenomena, comparing consecutive days, and linking observations to everyday situations. The activity also fostered greater interest in observing nature and offered opportunities for meaningful cross-curricular connections.

Keywords: first building block, science literacy, third building block, weather calendar, 1. and 2. educational periods

UVOD

V sodobni šoli je razvoj različnih pismenosti (bralna, matematična, digitalna in naravoslovna) pomemben za uspešno učenje in odgovorno delovanje otrok v družbi. Učenci se vsakodnevno srečujejo z naravnimi pojavi in informacijami o zdravju ter okolju, zato je pomembno, da jih znajo razumeti in povezovati s predznanjem. Pouk naravoslovja pri tem ni usmerjen le v usvajanje pojmov, temveč tudi v razvijanje zmožnosti raziskovanja, razlage pojavov na podlagi dokazov in oblikovanje odgovornega odnosa do narave ter znanosti. Pri načrtovanju takšnega pouka so lahko v pomoč gradniki naravoslovne pismenosti, ki učitelju omogočajo jasnejše usmerjanje dejavnosti in spremljanje napredka učencev.

Naravoslovna pismenost pomeni, da posameznik razpolaga z naravoslovnim znanjem, s spretnostmi in z ustreznim odnosom do naravoslovja. Ne gre le za poznavanje pojmov, temveč za zmožnost uporabe znanja pri razlagi pojavov, obravnavi naravoslovnostnostenih vprašanj, pridobivanju novega znanja in sklepanju na podlagi podatkov ter preverjenih dejstev (Bačnik idr., 2022).

Naravoslovna pismenost zajema tudi razumevanje naravoslovja kot raziskovalnega procesa in zavedanje vpliva znanosti in tehnologije na okolje ter družbo. Razvija se z opazovanjem, raziskovanjem, izkustvenim učenjem in s kritičnim razmišljanjem, zato je smiselno, da poteka po celotni vertikali izobraževanja ter prispeva k družbenemu razvoju in aktivnemu državljanstvu (Konda in Fabijan, 2024).

Naravoslovno pismena oseba se zmore vključevati v argumentirane razprave o naravoslovnih in tehnoloških temah. Pri tem so ključni trije gradniki naravoslovne pismenosti: (1) naravoslovnostnosten razlaganje pojavov; (2) naravoslovnostnosten raziskovanje in interpretiranje podatkov ter dokazov; (3) odnos do naravoslovja (Bačnik idr., 2022).

NA-MA POTI je nacionalni projekt Zavoda RS za šolstvo, ki je potekal med letoma 2016 in 2022. Usmerjen je bil v razvoj naravoslovne, matematične in drugih pismenosti pri otrocih in mladostnikih od vrtca do srednje šole. (Zavod RS za šolstvo, 2021).

Projekt je posebej pomemben za ta prispevek, saj so bili v njegovem okviru oblikovani gradniki naravoslovne pismenosti in njena opredelitev, ki učiteljem ponujajo jasna izhodišča za načrtovanje dejavnosti, razvoj naravoslovnega znanja, raziskovalnih spretnosti ter odnosa do narave.

Namen prispevka je predstaviti naravoslovno pismenost in analizirati prvi ter tretji gradnik naravoslovne pismenosti v 1. in 2. VIO osnovne šole. Prispevek pojasni podgradnike 1. in 3. gradnika ter poda primere nalog, dejavnosti in medpredmetnih povezav za njihovo načrtno razvijanje v praksi. Osrednji didaktični primer je dejavnost *Moj vremenski koledar*, ki je predstavljena kot študija primera za prikaz spremljanja napredka pri podgradniku 1.1 in možnosti nadgradnje med 1. in 2. VIO.

Dodana vrednost prispevka je prenos gradnikov naravoslovne pismenosti v prakso: poleg pregleda podgradnikov 1. in 3. gradnika vsebuje konkretne primere dejavnosti ter medpredmetnih povezav za 1. in 2. VIO. Osrednji avtorski del je študija primera dejavnosti *Moj vremenski koledar*, ki prikazuje, kako je mogoče načrtno razvijati podgradnik 1.1, hkrati krepiti elemente 3. gradnika in spremljati učenčev napredek na podlagi zbranih dokazov.

METODOLOGIJA

Uporabljen je bil kvalitativni pristop, ki je vključeval analizo dokumentov in študijo primera. Najprej so bili pregledani in primerjani dokument o gradnikih naravoslovne pismenosti ter učna načrta predmetov Spoznavanje okolja (*Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja*, 2011) in Naravoslovje in tehnika (*Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*, 2011). Pri načrtovanju nalog, dejavnosti in medpredmetnih povezav so poleg navedenih dokumentov upoštevani tudi učni načrti drugih predmetnih področij slovenščine (*Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*, 2018), matematike (*Učni načrt. Osnovna šola. Matematika*, 2011) in likovne umetnosti (*Učni načrt. Osnovna šola. Likovna vzgoja*, 2011), da sta bili zagotovljeni vsebinska ter ciljna usklajenost predlogov.

Na tej osnovi so bili zasnovani primeri nalog in dejavnosti za posamezne podgradnike 1. in 3. gradnika, podrobneje pa je bila načrtovana, izvedena in analizirana dejavnost *Moj vremenski koledar* (podgradnik 1.1) kot študija primera z učencem 2. razreda. Pred izvedbo je bil opravljen uvodni pogovor o učenčevem predhodnem znanju in izkušnjah z vremenom. Učenec je sedem dni zapored ob približno enaki uri kvalitativno opazoval vreme v svojem okolju in opažanja beležil v vremenski koledar (brez meritev). Podatki za analizo so bili uvodni pogovor, izpolnjen vremenski koledar in zaključni pogovor. Bili so interpretirani glede na kazalnike podgradnika 1.1 (priključ izkušenj, uporabo osnovnega strokovnega besedišča, oblikovanje preprostih vzročno-posledičnih razlag).

Pred izvedbo dejavnosti je bilo pridobljeno soglasje staršev oziroma skrbnikov glede sodelovanja otroka in uporabe njegovih zapisov za namene priprave strokovnega prispevka. Sodelovanje je bilo prostovoljno. V prispevku so podatki anonimizirani, gradivo pa je bilo uporabljeno izključno za analizo v okviru prispevka.

1 IN 3 GRADNIK NARAVOSLOVNE PISMENOSTI

V prispevku sta oznaki N1 in N3 uporabljeni kot poimenovanje 1. in 3. gradnika naravoslovne pismenosti. V nadaljevanju so predstavljeni gradnika in njuni podgradniki, ki so ponazorjeni z izbranimi primeri dejavnosti.

Gradnik 1: Naravoslovnoznanstveno razlaganje pojavov

Prvi gradnik naravoslovne pismenosti se nanaša na sposobnost učenca, da naravne pojave opiše, razume in razloži s pomočjo naravoslovnih pojmov ter zakonitosti. Učenec pri tem uporablja svoje predznanje, opažanja in preprosto strokovno izrazje ter postopoma razvija razumevanje vzročno-posledičnih odnosov v naravi (Bačnik idr., 2022).

Prvi gradnik je posebej pomemben v 1. in 2. VIO, saj učenci naravo najprej doživljajo skozi lastno izkušnjo, njihove razlage pa so pogosto intuitivne. Učitelj jim pomaga nadgraditi te razlage in jih preoblikovati v bolj znanstvene (Bačnik idr., 2022).

Gradnik 1.1: Prikliče, povezuje in uporablja naravoslovno znanje za opis oziroma razlago pojavov z uporabo strokovnega besedišča

Podgradnik 1.1 poudarja, da učenec pri razlagi pojavov prikliče in povezuje relevantno znanje ter uporablja ustrezno strokovno besedišče. Pomemben element gradnika je tudi razumevanje vzročno-posledičnih odnosov. To v 1. VIO pomeni, da učenec opisuje in razlaga preproste pojave iz neposrednega okolja z osnovnimi strokovnimi izrazi (ob podpori učitelja) ter pri razlagi ločuje med vzrokom in posledico. V 2. VIO se pričakuje nadgradnja v smeri povezovanja izkušenj z usvojenim znanjem, natančnejše rabe strokovnih besed in besednih zvez ter jasnejšega vzročno-posledičnega utemeljevanja (Bačnik idr., 2022).

Primer dejavnosti, s katero lahko razvijamo podgradnik priklica, povezovanja in uporabe naravoslovnega znanja, je voden projekt *Moj vremenski koledar*. Učenci se pri dejavnosti najprej pogovorijo o svojih izkušnjah z vremenom iz domačega okolja (kdaj so nazadnje videli sneg; kako so se oblekli, ko je zunaj deževalo; in kaj počnejo, ko je zunaj sončno). S tem prikličejo svoje predhodne ideje in izkušnje ter jih povežejo z novim učenjem. Razred nato vsak dan v tednu skupaj opazuje vreme in ugotavlja, ali je sončno, oblačno, deževno, vetrovno ter na razredni koledar doda ustrezen vremenski simbol. Med opisovanjem vremena učenci postopoma začnejo uporabljati preprosto strokovno besedišče, kot so izrazi *sončno*, *oblačno*, *deževno*, *vetrovno*, *toplo*, *hladno*, kar jim omogoča, da svoje opise in razlage vremenskih pojavov oblikujejo natančneje ter skladno z učnim načrtom. Skozi pogovor o vremenu učenci tudi ločujejo med vzrokom in posledico (npr. ker dežuje, potrebujemo dežnik; ker je mrzlo, oblečemo kapo in rokavice; ali ker posije sonce, se tla posušijo). Tako se v okviru ene dejavnosti naravno razvijajo vse tri zahteve podgradnika: učenci prikličejo in povezujejo lastne izkušnje, opisujejo pojave z osnovnim strokovnim izrazjem ter razlikujejo med vzroki in posledicami vremenskih pojavov.

Dejavnost omogoča tudi smiselno medpredmetno povezovanje s predmeti slovenščina (opisovanje vremena), matematika (štetje dni, primerjanje količin sončnih in deževnih dni) ter likovna umetnost (risanje vremena, oblikovanje koledarja).

Dejavnost lahko za 2. VIO nadgradimo z vremenskim dnevnikom, pri katerem učenci vreme bolj sistematično opazujejo in merijo. Najprej obnovijo predznanje o vremenskih pojavih in merilnih pripomočkih, nato pa vsak dan ob enakem času izmerijo temperaturo, opazujejo oblačnost, beležijo padavine in ocenijo jakost vetra. Podatke sproti vpisujejo v preglednico, v kateri jih lahko urejajo, primerjajo in preprosto razvrščajo (npr. dneve po vremenu) ali narišejo graf dnevni temperatur. Pri ustnem in pisnem opisovanju uporabljajo osnovno strokovno besedišče (npr. temperatura, °C, padavine, oblačnost, veter, vremenska napoved), s čimer razvijajo natančno naravoslovno izražanje. Dejavnost podpira tudi razumevanje vzročno-posledičnih povezav (npr. če je več sončnih dni, pomeni, da se luže posušijo; če je hladna fronta, pomeni, da temperatura pade).

Vremenski dnevnik lahko medpredmetno povezujemo pri slovenščini (poročajo, lahko se tudi preizkusijo v napovedovanju vremena). To dejavnost lahko povežemo tudi z matematiko (na podlagi rezultatov narišejo različne grafe ali histograme). Dobra medpredmetna povezava je tudi z računalništvom (izdelajo digitalno tabelo ali primerjajo rezultate s spletno napovedjo).

Dejavnost za 1.VIO v praksi neposredno naslavlja ključne opisnike podgradnika 1.1. Uvodni pogovor o vremenu iz domačega okolja učencem omogoči priklic in povezovanje lastnih izkušenj z novim učenjem (1.1.a). Pri dnevnem opazovanju in beleženju vremena na koledar učenci poimenujejo pojave z osnovnim strokovnim besediščem skladno s cilji učnega načrta (1.1.b). Sproten pogovor ob zaporednih dneh prav tako spodbuja oblikovanje preprostih vzročno-posledičnih razlag, vezanih na vsakdanje situacije (1.1.c). V 2. VIO učenci nadgradijo enak pristop tako, da pri opazovanju in razlagi vremenskih pojavov delujejo bolj samostojno in sistematično. Pri razlagi opaženih sprememb prikličejo ustrezno znanje (npr. o temperaturi, padavinah, vetru, oblačnosti) in ga uporabijo za razlago pojavov v ožjem ter širšem okolju (1.1.a). Z rednim beleženjem in primerjanjem učenci smiselno povezujejo, urejajo ter organizirajo podatke in jih po potrebi razvrstijo v preprosto hierarhično strukturo (npr. po dnevih, tednih, vrstah vremena) (1.1.b). Pri poročanju in razlagi (ustno in pisno) uporabljajo temeljno strokovno naravoslovno besedišče, skladno z učnimi cilji (npr. temperatura, °C, padavine, oblačnost, veter) (1.1.c). Na podlagi zaporednih opazovanj oblikujejo jasnejše vzročno-posledične razlage, pri čemer vedno bolj zanesljivo razlikujejo med vzrokom (npr. spremembo vetra, ohladitvijo) in posledico (npr. več oblačnosti, med padavinami) (1.1.d).

V okviru dejavnosti *Moj vremenski koledar* je smiselno upoštevati razvojne značilnosti učencev in temu prilagoditi način spremljanja vremena. V 1. VIO je dejavnost praviloma zasnovana kot kvalitativno opazovanje, pri katerem učenci opisujejo vreme z izrazi, kot so bolj sončno, manj sončno, oblačno, deževno in podobno. V 2. VIO pa lahko dejavnost nadgradimo s kvantitativnim pristopom, pri katerem učenci izvajajo enostavne meritve, npr. temperaturo odčitajo s termometra, količino padavin pa izmerijo in zapišejo z ustrezno enoto. Pri nadgradnji dejavnosti z meritvami je treba biti pozoren na metodološko pravilnost in primerljivost podatkov. Pri meritvi padavin je pomembno, da uporabljamo posodo z enakim presekom, saj različne oblike posod vplivajo na višino vodnega stolpca in s tem na rezultate. Najprimernejša je uporaba menzure ali druge valjaste posode z enakomernim presekom.

Količino padavin lahko izražamo kot litre na kvadratni meter (l/m^2) ali kot milimetre (mm) višine vodnega stolpca, pri čemer enoti pomenita enako (npr. 40 mm ustreza $40 l/m^2$). Pri delu z učenci je smiselna uporaba milimetrov, saj omogoča neposredno merjenje višine vode.

Dejavnost *Moj vremenski koledar* je bila izvedena z učencem 2. razreda; prilagam fotografijo vremenskega koledarja učenca (slika 1). Pred začetkom dejavnosti je bilo z uvodnim pogovorom preverjeno učenčevo predhodno znanje o vremenu. Učenec je nato en teden vsak dan ob približno enaki uri opazoval vreme v svojem okolju in beležil opažanja v vremenski koledar z opisnimi izrazi (sončno, oblačno, deževno). Meritev ni izvajal, temveč je vreme kvalitativno spremljal. Po koncu dejavnosti je bil izveden zaključni pogovor, v sklopu katerega so bili pregledani zapisi in izveden pogovor o opaženih vremenskih spremembah.

MOJ VREMENSKI KOLEDAR				
DAN V TEDNU	NARIŠUJ VREME	POMENUJ VREME	TEMPERATURA HLADNO/TOPLO	ZARADI VREMENA ... KAJ JE BIL/O ... SEPI
PONEDELJEK		MEGLENO	HLADNO	KER JE BIL/O MEGLA NO, SEM SI ABO VREME
TOREK		OBLAČNO	HLADNO	KER JE BIL/O OBLAČNO SEM BIL/O KEV BUNDO
SREDA		SONČNO	HLADNO	KER JE BIL/O SONČNO SEM BIL ZUNAJ
ČETREK		DEŽEVNO	HLADNO	KER JE DEŽEVALO SEM SKAKAL PO LUŽAH
PETER		OBLAČNO	HLADNO	KER JE BIL/O OBLAČNO SEM SEM NA ČRNI HOD

Slika 1: *Moj vremenski koledar* (koledar učenca 2. razreda). Vir: lasten.

Gradnik 1.2: Iz virov pridobiva ustrezne in relevantne informacije za razlago pojmov in pojavov ter pozna oziroma uporablja znanstvene podatkovne zbirke

Pri razvijanju tega gradnika učenec razume, da do razlage ne pridemo samo z ugibanjem, ampak tudi z informacijami iz virov. Uči se poiskati informacije, pomembne za razlago, in presojati njihovo verodostojnost. Učenec se uči izbirati ustrezne in zanesljive vire informacij za razlago pojavov. (Bačnik idr., 2022).

V 1. VIO učenec pridobiva informacije iz konkretnih situacij in različnih primernih virov (npr. učbenik, slikanice, kratko besedilo, video, pogovor) ter zna presoditi, ali gre za realnost ali domišljijo. V 2. VIO učenec iz danih virov izbira relevantne podatke za razlago, vire osnovno navaja (da vemo, od kod prihaja informacija) in za iskanje podatka uporablja predlagano »podatkovno zbirko« (npr. tabelo podatkov, razredno zbirko meritev ali učiteljev nabor zanesljivih virov) (Bačnik idr., 2022).

Predstavljena sta primera dejavnosti – podgradnik 1.2. se v 1. VIO lahko uresničuje pri temi *Živali v okolju* v okviru predmeta Spoznavanje okolja –, pri katerih učenci ob slikanici ali kratkem videu pridobivajo osnovne informacije o živalih ter ob vodenem pogovoru razlikujejo med resničnimi in domišljjskimi vsebinami. Dejavnost se smiselno povezuje s slovenščino (razumevanje besedila, pogovor) in z likovno umetnostjo (ilustriranje vsebine). V 2. VIO lahko podgradnik razvijamo pri temi *Lastnosti in uporaba snovi* v okviru predmeta Naravoslovje in tehnika, pri katerem učenci iz danih virov izberejo relevantne podatke o snoveh, jih uredijo v preglednici kot preprosti podatkovni zbirki ter ob tem osnovno navedejo vir. Dejavnost se medpredmetno povezuje s slovenščino (branje in povzemanje) in matematiko (urejanje in primerjanje podatkov).

Gradnik 1.3: Prepozna, uporablja in ustvarja (znanstvene) razlage pojavov, ki vključujejo različne prikaze, modele in analogije

Pri razvijanju tega podgradnika učenec razume, da lahko pojave razlagamo ne le z besedami, ampak tudi s prikazi: s shemo, sliko, tabelo, preprostim grafom ali z modelom. Pomembno je tudi razlikovanje med modelom in resničnostjo (model poenostavi in pomaga razumeti, ne pokaže pa povsem realne slike). V 1. VIO učenec uporablja preproste prikaze pri opisu oziroma razlaga (tudi neverbalno) in zna povedati, da model ni enak realnemu pojavu oziroma objektu (npr. dela z maketo, risbo, s preprostim poskusnim modelom, z modelom rastline). V 2. VIO učenec uporablja več različnih prikazov in jih smiselno poveže z razlago (npr. primerja shemo in opazovanje), pri tem pa ohranja jasno razlikovanje med modelom ter realnostjo (Bačnik idr., 2022).

Predstavljena sta primera dejavnosti, s katerima lahko v praksi razvijamo podgradnik 1.3 (uporaba in ustvarjanje prikazov ter modelov za razlago pojavov in razlikovanje med modelom ter resničnostjo). V 1. VIO se podgradnik lahko uresničuje pri temi *Rastline* v okviru predmeta Spoznavanje okolja, pri katerem učenci po opazovanju prave rastline izdelajo papirnati model rastline, dele označijo in ob njem razlagajo njihovo funkcijo, nato pa ga primerjajo s pravo rastlino ter pojasnijo, v čem se razlikujeta. Dejavnost se smiselno povezuje z likovno umetnostjo (izdelava modela) in slovenščino (opisovanje, poimenovanje delov).

V 2. VIO se podgradnik lahko razvija pri temi *Dihanje* v okviru predmeta Naravoslovje in tehnika, pri katerem učenci izdelajo preprost model dihalne poti in pljuč (slamici kot sapnik in bronhija, vrečki kot pljuča) ter z njim

ponazorijo vdih in izdih, ob tem pa razložijo, kaj model prikazuje in česa ne more prikazati enako kot resnična pljuča. Dejavnost se medpredmetno povezuje z likovno umetnostjo, (izdelava modela) in s slovenščino (razlaga postopka).

Gradnik 1.4: Prepoznavna in razlaga možne uporabe ter vplive in posledice naravoslovnega znanja za posameznika/-co, družbo, naravo in okolje

Pri tem gradniku učenec prepoznavna, da se znanstvena spoznanja in tehnologija uporabljajo v vsakdanjem življenju ter da lahko imajo pozitivne in negativne posledice. Razvija začetno odgovorno razmišljanje: kaj nam neka rešitev prinese in kaj lahko povzroči. V 1. VIO učenec ob primerih tehnoloških odkritij navede, za kaj se uporabljajo v vsakdanjem življenju (npr. naprave, materiali). V 2. VIO učenec poleg uporabe opiše tudi posledice (npr. koristi oziroma tveganje, vpliv na okolje ali ljudi) v preprostih, učencem bolj poznanih primerih (Bačnik idr., 2022).

Predstavljena sta primera dveh dejavnosti, s katerima lahko v praksi razvijamo podgradnik 1.4 (prepoznavanje uporabe naravoslovnega znanja in razmislek o vplivih ter posledicah za posameznika, družbo in okolje). V 1. VIO se podgradnik lahko uresničuje pri temi *Odpadki in ločevanje* v okviru predmeta Spoznavanje okolja, pri katerem učenci razvrščajo vsakdanje odpadke v ustrezne zabojnike in ob tem pojasnijo, zakaj je ločevanje koristno ter kako lahko s tem varujemo okolje. Dejavnost se smiselno povezuje z likovno umetnostjo (označevanje zabojnikov oziroma izdelava plakata) in s slovenščino (pogovor, utemeljevanje). V 2. VIO se podgradnik lahko razvija pri temi *Energija in raba elektrike* v okviru predmeta Naravoslovje in tehnika, pri katerem učenci na primerih iz šole ali doma prepoznajo, kje uporabljamo električno energijo, in razpravljajo o koristih ter možnih posledicah pretirane porabe (stroški, vpliv na okolje) in oblikujejo preprosta pravila varčne rabe. Dejavnost se medpredmetno povezuje z matematiko (primerjanje porabe oziroma štetje naprav) ter s slovenščino (argumentiranje).

Gradnik 3: Odnos do naravoslovja

Tretji gradnik pomeni, da učenec razvija pozitiven in odgovoren odnos do narave in naravoslovja. To pomeni, da ga narava zanima, da zna ravnati odgovorno do okolja in da razume, da do znanja o naravi pridemo z opazovanjem, s preverjanjem ter z raziskovanjem (ne samo z ugibanjem) (Bačnik idr., 2022).

3.1: Deluje kot del narave in skrbi za odgovoren odnos do narave in okolja

V prvem podgradniku učenec razvija zavedanje, da je človek del narave in da ima njegovo ravnanje posledice. Podgradnik zajema trajnostno in odgovorno ravnanje (varovanje okolja, spoštljiv odnos do živih bitij), pa tudi zanimanje za naravo ter doživljanje narave kot vrednote (Bačnik idr., 2022).

Primer aktivnosti za razvijanje podgradnika 3.1 je dejavnost *Skrbniki šolskega okolja*. Učenci na naravoslovnem sprehodu opazujejo stanje narave v okolici šole (npr. odpadke, poškodovane rastline, urejenost zelenih površin) in prepoznavajo vpliv človekovega ravnanja na okolje. Nato izvedejo preprosto okoljsko akcijo (npr. pobiranje odpadkov ali ureditev zelenega kotička) in oblikujejo pravila odgovornega ravnanja do narave, ki jih predstavijo tudi na plakatu (npr. *Varujmo naravo – ne smetimo; Varčujmo z vodo; Ne trgajmo rastlin*). Dejavnost omogoča medpredmetno povezavo s slovenščino (pogovor, opis opažanj), z matematiko (štetje oziroma primerjanje opažanj), z likovno umetnostjo (izdelava plakata) ter družbo (odgovornost do skupnosti).

3.2: Razvija in izkazuje ustrezen odnos do naravoslovnih znanosti in raziskovanja

V drugem podgradniku učenec razvija spoštovanje do znanosti kot načina spoznavanja sveta. Učenec razume, da do odgovorov pridemo z opazovanjem, s preizkušanjem in preverjanjem ter da se je pomembno opirati na preverjena dejstva. Hkrati razvija radovednost, veselje do raziskovanja in začetno kritičnost (Bačnik idr., 2022).

Primer aktivnosti za razvijanje podgradnika 3.2 je dejavnost *Led na soncu ali v senci*, pri kateri učenci najprej podajo napoved, kje se bo enako velik kos ledu hitreje stopil, nato preizkus izvedejo pod čim bolj enakimi pogoji (z enako velikim kosom ledu in enakim časom opazovanja), opažanja sproti beležijo ter na koncu sklep utemeljijo z zbranimi dokazi, s čimer razvijajo razumevanje, da do ugotovitev pridemo z raziskovanjem in s preverjanjem, ne z ugibanjem. Dejavnost se medpredmetno povezuje s slovenščino (opis postopka in poročanje), z matematiko (primerjanje časa oziroma opazovanj, zapis v preglednico) in informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) (digitalni zapis rezultatov).

REZULTATI

Rezultati prispevka temeljijo na analizi dokumentov projekta NA-MA POTI, dokumenta o gradnikih naravoslovne pismenosti in relevantnih učnih načrtov ter študiji primera dejavnosti *Moj vremenski koledar*.

Analiza gradnikov je pokazala, da se razvoj naravoslovne pismenosti v 1. in 2. VIO učinkovito uresničuje z dejavnostmi, ki izhajajo iz učenčevega neposrednega okolja. Takšne dejavnosti spodbujajo rabo ustreznega besedišča, razvijajo razumevanje vzročno-posledičnih povezav in krepijo pozitiven odnos do opazovanja narave ter raziskovanja. Na podlagi analize so pripravljene tudi primeri nalog in dejavnosti za posamezne podgradnike 1. ter 3. gradnika, osrednja izvedba in analiza pa temeljita na dejavnosti *Moj vremenski koledar* (podgradnik 1.1) kot študiji primera. Dejavnost *Moj vremenski koledar* omogoča načrtno razvijanje podgradnika 1.1 (priklic, povezovanje in uporabo znanja) ter hkrati podpira elemente tretjega gradnika (radovednost, interes za opazovanje).

Dejavnost je bila izvedena z učencem 2. razreda osnovne šole. Učenec je v uvodnem pogovoru vreme opisal z osnovnimi izrazi (sonce, dež, oblaki), kar kaže na začetno razumevanje pojma, naštel je tudi nekaj predhodnih izkušenj z vremenom. Nato je izdelal vremenski koledar, kar omogoča povezavo z likovno umetnostjo. Med izvajanjem dejavnosti je v koledarju dosledno poimenoval osnovne vremenske pojave (sončno, oblačno, deževno) in primerjal zaporedne dneve (kaj je bilo enako oziroma drugače).

V učenčevih zapisih sta se pojavila širši nabor poimenovanj, npr. megleno, oblačno, sončno, deževno, in stabilna uporaba opisa temperature (hladno). V rubriki *Zaradi vremena ...* je učenec oblikoval preproste vzročno-posledične razlage in jih povezal z vsakdanjimi situacijami, npr. »Ker je bilo megleno, sem slabo videl«; »Ker je bilo oblačno, sem oblekel bundo«; »Ker je bilo sončno, sem bil zunaj«. Pri oblikovanju razlag je sprva potreboval dodatna usmerjevalna vprašanja, nato pa jih je oblikoval samostojneje. V zaključnem pogovoru je vremenske pojave povezoval z vsakdanjim življenjem (izbiri oblačil oziroma aktivnosti) in poročal o koledarju. Rezultati izhajajo iz študije primera ($N = 1$) in so zato indikativni; ne omogočajo posploševanja, vendar nakazujejo, kako lahko dejavnost podpira priklic izkušenj, rabo besedišča in oblikovanje preprostih vzročno-posledičnih razlag.

RAZPRAVA

Predstavljeni rezultati potrjujejo pomen prvega gradnika (razlaganje pojavov) in tretjega gradnika (odnos do naravoslovja) pri razvoju naravoslovne pismenosti v 1. in 2. VIO. Učence postopno vodita od vsakdanjega opisovanja pojavov k natančnejšemu poimenovanju in razlagi. V skladu z opredelitvijo naravoslovne pismenosti po Bačnik idr. (2022) se v dejavnosti prepletajo znanje, spretnosti opazovanja in odnos do narave.

Razprava kaže, da je razvoj podgradnika 1.1 mogoč že v zgodnjem obdobju, če je dejavnost jasno strukturirana in vezana na učenčevo neposredno okolje. Pri izvedbi *Mojega vremenskega koledarja* je učenec 2. razreda poimenoval osnovne vremenske pojave, uporabil preprosto strokovno besedišče in povezal opažanja z vsakdanjimi situacijami ter vzročno-posledičnimi razlagami, kar potrjuje razvoj prvega gradnika. Posebna vrednost dejavnosti je, da omogoča postopno stopnjevanje zahtevnosti. V 1. VIO je primerna predvsem za opazovanje in opisovanje (besedišče, primerjanje), v 2. VIO pa jo lahko smiselno nadgradimo z urejanjem podatkov (preglednica, preprost graf) ter primerjavo z virom (npr. vremenska napoved), kar krepi utemeljevanje na podlagi podatkov in prehod od opisovanja k razlagi.

Pri razvoju gradnikov ima učitelj pomembno vlogo, saj z vprašanji in s povratnimi informacijami spodbuja prehod od opisovanja k razlagi in krepi pozitiven odnos do opazovanja narave. Učinkovita so predvsem usmerjevalna vprašanja, npr.: »Kaj opaziš? Kako veš? Kaj je danes enako oziroma drugače kot včeraj? Zakaj misliš, da se je to zgodilo?« Takšna vprašanja učencu pomagajo oblikovati razlage in uporabljati ustrezno besedišče (gradnik 1) ter hkrati krepijo radovednost in interes (gradnik 3). Omejitev prispevka je izvedba z enim učencem in s kratkim časovnim obdobjem izvedbe, zato ugotovitev ne posplošujemo, vendar primer kaže izvedljivost dejavnosti kot dobre prakse v okviru gradnikov naravoslovne pismenosti.

ZAKLJUČEK

Prispevek kaže, da je mogoče prvi in tretji gradnik naravoslovne pismenosti učinkovito razvijati že v 1. in 2. VIO z dejavnostmi, ki izhajajo iz učenčevega neposrednega okolja in vključujejo redno opazovanje ter pogovor. Dejavnost *Moj vremenski koledar* se je v študiji primera izkazala kot izvedljiv primer dobre prakse, saj podpira natančnejše poimenovanje, preprosto vzročno-posledično utemeljevanje in krepi zanimanje za opazovanje narave. Dejavnost je prenosljiva v razredno okolje in omogoča smiselne nadgradnje z urejanjem podatkov, preprostimi

prikazi ter medpredmetnim povezovanjem. Omejitev sta izvedba z enim učencem in kratko trajanje, zato ugotovitev ne posplošujemo. V nadaljevanju bi bilo smiselno razširiti izvedbo na več učencev in primerjati učinke med 1. ter 2. VIO, pri čemer bi napredek spremljali s kriteriji (besedišče, razlage) in dejavnost nadgradili z enostavnimi meritvami ter s primerjavo z vremensko napovedjo oziroma uradnimi podatki. V prihodnje bi bilo zanimivo raziskati, kako različne oblike poučevanja (npr. voden pogovor, opazovanje z beleženjem, enostavne meritve in delo s podatki) prispevajo k razvoju naravoslovne pismenosti pri učencih v 1. ter 2. VIO – k razlaganju pojavov, uporabi strokovnega besedišča in pozitivnemu odnosu do raziskovanja narave.

Literatura in viri

- Bačnik, A., Slavič Kumer, S., Bah Berglez, E., Eršte, S., Golob, N., Gostilničar Blagotinšek, A., Hajdinjak, M., Hartman, S., Hrast, Š., Ivančič, G., Kljajić, S., Majer Kovačič, J., Mohorič, A., Moravec, B., Novak, N., Pavlin, J., Repnik, R. in Vičič, T. (2022). *Naravoslovna pismenost: Opredelitev in gradniki*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Naravoslovna_pismenost_gradniki.pdf
- Konda, K. in Fabijan, T. (2024). *Naravoslovna pismenost. Šola v naravi: Revija za spodbujanje in razvoj šole v naravi*, 15, 4–5. https://www.csod.si/uploads/file/REVIJA_SVN/SolaVNaravi_april2024_zaSplet%20KONCNA.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Likovna vzgoja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Matematika.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina.* (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf
- Zavod RS za šolstvo. (2021, 8. april). *NA-MA POTI*. <https://www.zrss.si/projekti/projekt-na-ma-poti/>

LARA VEBARIČ ŽAGAR

Razredni pouk

Naslov: Vesolje

Tehnika: Tempera

Leto: 2026



PRVIH SEDEM GENERIČNIH KOMPETENC PRI POUKU NARAVOSLOVJA

Laura Volmajer, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, laura.volmajer@student.um.si

Povzetek

V sodobnem svetu so edina stalnica spremembe na vseh področjih. Izobraževanje ima v takšnem času pomembno vlogo in se kaže predvsem pri razvoju različnih kompetenc, s katerimi so posamezniki usposobljeni za delovanje v družbi in okolju. V prispevku je poudarek na razvoju kompetenc, ki presegajo teoretična znanja, pridobljena z ustaljenimi oblikami učenja. Generične kompetence so predstavljene kot prenosljive in univerzalne zmožnosti posameznika, ki omogočajo uspešno delovanje v različnih življenjskih ter poklicnih situacijah. V prispevku je predstavljen pomen prvih sedmih generičnih kompetenc pri pouku naravoslovja v osnovni šoli. To so sposobnost zbiranja informacij, sposobnost analize literature in organizacije informacij, sposobnost interpretacije, sposobnost sinteze zaključkov, sposobnost učenja ter reševanja problemov, prenos teorije v prakso in uporaba matematičnih idej ter tehnik. Obravnavani so tudi povezovanje generičnih kompetenc pri pouku naravoslovja z drugimi predmeti in predlogi za razvoj omenjenih kompetenc od prvega do petega razreda osnovne šole. Prispevek temelji predvsem na pregledu teoretičnih izhodišč, predhodnih raziskav in na vključevanju lastnih idej ter predlogov dejavnosti, s katerimi pri učencih spodbujamo razvoj generičnih kompetenc. Cilj prispevka je razumeti, kako lahko učitelji osnovnih šol sistematično vključujejo različne aktivnosti pri naravoslovju, jih povezujejo z vsakdanjim življenjem učencev in s tem prispevajo k razvoju različnih kompetenc pri učencih.

Ključne besede: generične kompetence, interdisciplinarnost, naravoslovje, osnovna šola

THE FIRST SEVEN GENERIC COMPETENCES IN SCIENCE TEACHING

Laura Volmajer, Elementary education, 1st year, master's degree, laura.volmajer@student.um.si

Abstract

The modern world is characterised by constant change across all areas of life. Education plays an important role in such times, particularly in developing the competencies that enable individuals to function effectively in society and their environment. The emphasis is on developing competencies that go beyond theoretical knowledge acquired through conventional forms of learning. Generic competencies are presented as transferable and universal abilities that enable individuals to function successfully in various life and professional situations. The paper discusses the importance of the first seven generic competencies in primary school science education: the ability to gather information, the ability to analyse literature and organise information, the ability to interpret, the ability to draw conclusions, the ability to learn and solve problems, the transfer of theory into practice, and the application of mathematical ideas and techniques. It also discusses the integration of generic competencies developed in science education with other subjects and presents suggestions for developing these competencies from the first to the fifth grade of primary school. The paper is based primarily on a review of theoretical frameworks and previous research, as well as the authors' own ideas and proposed activities that encourage the development of generic competencies in pupils. The paper contributes to an understanding of how primary school teachers can systematically incorporate various activities into science lessons, link them to the everyday lives of pupils, and thus contribute to the development of various competencies in pupils.

Keywords: generic competences, interdisciplinarity, natural sciences, primary school

UVOD

Zadnja desetletja so kompetence postale osrednji pojem na področjih izobraževanja, delovnega življenja in politike. Illeris (2008) pravi, da kompetence združujejo znanje, spretnosti, osebne lastnosti, motivacijo in pripravljenost za delovanje v novih, nepredvidljivih situacijah ter s tem presegajo tradicionalni koncept kvalifikacij. So torej celosten koncept, pri katerem gre za pripravo posameznika na prihodnost, poleg tega pa omogočajo prilagodljivost v današnjem sodobnem svetu. V tem oziru so generične kompetence razumljene kot prenosljive zmožnosti, ki se razvijajo v različnih učnih kontekstih in niso vezane na en sam predmet, temveč omogočajo interdisciplinarno povezovanje.

Evropski referenčni okvir ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje (Svet Evropske unije, 2018) poudarja, da se kompetence prepletajo med seboj in da je njihov razvoj ključen za uspešno delovanje ter življenje v sodobni družbi. Omenja se osem ključnih kompetenc, med katerimi so poleg temeljne pismenosti tudi večjezičnost, digitalna pismenost, matematična, naravoslovna, tehniška in inženirska kompetenca. Generične kompetence, kot so kritično mišljenje, komunikacija, ustvarjalnost, reševanje problemov idr., pa se razvijajo pri različnih predmetih, predvsem pri naravoslovju, kjer je velik poudarek na raziskovanju, eksperimentiranju in povezovanju teoretičnega znanja s praktičnim življenjem.

GENERIČNE KOMPETENCE

Opredeljenih je 14 generičnih kompetenc, ki naj bi se poleg temeljnega naravoslovnega znanja razvijale pri učencih skozi različne dejavnosti (Šorgo, 2010):

1. sposobnost zbiranja informacij;
2. sposobnost analize literature in organizacije informacij;
3. sposobnost interpretacije;
4. sposobnost sinteze sklepov;
5. sposobnost učenja in reševanja problemov;
6. prenos teorije v prakso;
7. uporaba matematičnih idej in tehnik;
8. prilagajanje novim razmeram;
9. skrb za kakovost;
10. sposobnost samostojnega in timskega dela;
11. organiziranje in načrtovanje dela;
12. verbalna in pisna komunikacija;
13. medsebojna interakcija;
14. varnost pri delu.

Pri razvoju generičnih kompetenc je v ospredju procesni pristop k poučevanju, ki temelji na konstruktivistični teoriji učenja in poučevanja, kjer je bistvo, da si vsak posameznik samostojno izgrajuje znanje. Učitelj ima pomembno vlogo pri procesnem pristopu, saj nameni posebno pozornost izboru dejavnosti za učence. Učence naj bi spodbujal k takšnim dejavnostim, s pomočjo katerih se sistematično in načrtno razvijajo različne veščine ter procesi. Poudarek je na raziskovalnem pristopu, učenju z odkrivanjem in na izkustvenem učenju (Rutar Ilc, 2004).

Učitelj ima, poleg tega, da izbira in pripravlja ustrezne dejavnosti za učence, pomembno vlogo pri vodenju učencev skozi proces učenja. Učenci morajo biti aktivni in samostojni raziskovalci, pri čemer je učitelj usmerjevalec učnega procesa (Šorgo, 2010). Lahko se namreč zgodi, da učenci sicer izpolnjujejo določene naloge, ki pa se ne odvijajo v smeri doseganja zelenih ciljev. Učitelj je zmožen oblikovati ciljno usmerjene naloge in voditi učni proces, če je teoretično dobro podkovan. Vedeti mora, kaj želi doseči z določeno dejavnostjo in kakšni so cilji, ki naj bi jih učenci dosegli skozi nalogo (Bratina in Čagran, 2010).

V nadaljevanju poudarjamo razvijanje prvih sedmih generičnih kompetenc (Šorgo, 2010): sposobnost zbiranja informacij, sposobnost analize literature in organizacije informacij, sposobnost interpretacije, sposobnost sinteze zaključkov, sposobnost učenja in reševanja problemov, prenos teorije v prakso ter uporabo matematičnih idej in tehnik.

Prva generična kompetenca – sposobnost zbiranja informacij – ne poudarja le pomembnosti sprejemanja znanja, ki ga poda učitelj, temveč tudi pomembnost samostojnega pridobivanja informacij. Učenci zbirajo podatke z opazovanjem, eksperimentiranjem in s samostojnim raziskovanjem. Skozi raziskovalni pouk se usposablja za iskanje in odkrivanje novega znanja.

Sposobnost analize in organizacije informacij predstavlja drugo generično kompetenco. Poudarek je na razumevanju in povezovanju informacij, ne le na njihovem zbiranju. Učenci uporabljajo različne vire, jih kritično presojo in se učijo, kako podatke organizirati v pregledne strukture, kot so tabele ali sheme.

Pod sposobnost interpretacije spada povezovanje dejstev s teoretičnimi razlagami, kar posamezniku omogoči razumevanje vzrokov pojavov. Učenci razlagajo opažanja in rezultate, pri čemer je poudarjena lastna razlaga izkušenj v povezavi z znanstvenimi razlagami.

Sposobnost sinteze sklepov kot četrta generična kompetenca predstavlja spodbujanje in usmerjanje učencev k oblikovanju smiselnih zaključkov. Učenci se skozi dejavnosti učijo, kako povezati podatke v smiselno celoto, in kako oblikovati logične sklepe, ki temeljijo na dokazih.

Prve štiri generične kompetence se nanašajo na informacije, ki so velikokrat premalo poudarjene. Učitelji imajo pomembno vlogo pri manipuliranju z informacijami, saj morajo učence naučiti, kako sploh poiskati določene informacije, jih organizirati in interpretirati, predvsem pa, kako ločiti med pravo ter lažno informacijo. Omenjene kompetence se pri mladih kažejo za zelo šibke (Repnik idr., 2012). Učitelji, predvsem razrednega pouka, takšne aktivnosti pogosto jemljejo za samoumevne, vendar niso. Učenci namreč pogosto ne znajo prepoznati lažnih informacij; te jih lahko celo še bolj pritegnejo.

Kot peta generična kompetenca je navedena sposobnost učenja in reševanja problemov. Problemski pouk vodi k iskanju bistva in zakonitosti; ne gre le za pomnjenje podatkov. Poudarjata se aktivno učenje in iskanje rešitev za kompleksne naloge. Reševanje problemov zahteva ustvarjalnost in kritično mišljenje posameznika.

Prenos teorije v prakso, šesta generična kompetenca, govori o uporabnosti in prenosu znanja v realne življenjske situacije. Gre za povezavo med teoretičnim vedenjem in uporabnim znanjem. Učenci spoznavajo, kako določene zakonitosti delujejo v vsakdanjem življenju.

Sedma generična kompetenca – uporaba matematičnih idej in tehnik – je uporaba matematičnih orodij pri razlagi različnih pojavov. Učenci merijo, računajo povprečja, izdelujejo grafe in povezujejo znanje z matematiko (Šorgo, 2010).

Pouk naravoslovja in generične kompetence

Naravoslovje je predmet, pri katerem pridobivanje znanja temelji na raziskovanju, kar nudi idealen prostor za razvoj generičnih kompetenc. Učenci naj ne bi pridobivali le temeljnega naravoslovnega znanja, temveč bi morali razvijati tudi različne kompetence, med katerimi so sposobnost zbiranja informacij, analiza literature, sposobnost reševanja problemov idr. (Šorgo, 2010). Proces poučevanja bi moral potekati na način, da so učenci postavljeni v vlogo raziskovalcev in samostojno, skozi aktivno delo raziskujejo, iščejo odgovore ter s tem sami gradijo lastno znanje. Učenci skozi raziskovalne dejavnosti pridobivajo izkušnje, ki jih vodijo k razvoju generičnih kompetenc. Pomembna sta spoznavanje in odkrivanje, ne zgolj končni rezultati (Marentič Požarnik, 2009).

Avtorji projekta *Razvoj naravoslovnih kompetenc* (Repnik idr., 2012) opišejo naravoslovje kot preplet več področij – biologije, fizike, kemije, tehnike, ekologije itd. V projektu je poudarjen pomen naravoslovnih kompetenc in prenosljivih znanj, ki jih učenci potrebujejo za hiter tempo današnjega življenja. Skozi raziskovanje so ugotovili, da šole sicer ponujajo pridobitev kakovostnega znanja, a vseeno ne razvijajo dovolj učinkovitega učenja in uporabnosti učenja. Navajajo, da je težava v načinu izvedbe pouka, ki je preveč tradicionalen, s pomanjkanjem eksperimentov. Učenci imajo veliko znanja, poznajo dejstva, niso pa spretni pri uporabi in prenosu znanja za reševanje problemov. Primanjkuje povezovanja z življenjskimi izkušnjami, kar pomeni nizko motivacijo za pouk naravoslovja (Repnik idr., 2012).

METODOLOGIJA

Metodologija prispevka temelji na kvalitativnem pristopu, saj je bil opravljen pregled obstoječe literature predhodnih projektov in raziskav, ki se nanašajo na področje generičnih kompetenc v izobraževanju (Cohen idr., 2007).

Raziskava je sekundarna in izvedli smo jo, da bi naredili sintezo obstoječih ugotovitev, jih kritično ovrednotili ter povezali z vprašanjem razvoja generičnih kompetenc pri pouku naravoslovja.

PRIMERI DEJAVNOSTI ZA RAZVIJANJE GENERIČNIH KOMPETENC PRI POUKU NARAVOSLOVJA V POVEZAVI Z DRUGIMI PREDMETI

Naravoslovje je preplet več področij, kar že samo po sebi nakazuje na medpredmetno povezovanje. Naravoslovni postopki združujejo miselne in manipulativne dejavnosti, ki pomenijo kompleksno pojmovanje aktivnega učenja (Krnal, 2010).

Zapisanih je nekaj primerov dejavnosti v sklopu naravoslovja pri pouku na razredni stopnji, pri katerih je zajetih prvih sedem generičnih kompetenc. Učenci s takšnimi dejavnostmi razvijajo različne kompetence. Poleg omenjenega so dodane medpredmetne povezave pri vsaki dejavnosti. Aktivnosti v nadaljevanju so oblikovane na podlagi učnih načrtov posameznih predmetov (*Učni načrt. Osnovna šola. Spoznavanje okolja*, 2011; *Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*, 2011; *Učni načrt. Osnovna šola. Matematika*, 2011; *Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina*, 2018), ki se navezujejo tudi na vseživljenjske situacije, s katerimi se učenci lahko srečajo.

Nekatere aktivnosti v šoli se morda učencem zdijo nesmiselne, zato je pomembno, da jim učitelji s konkretnimi primeri pokažejo pomen posameznih generičnih kompetenc za prihodnost.

V nadaljevanju je za besedno zvezo *generična kompetenca* uporabljena črka G.

Dejavnost 1: Sejanje fižola

Opis dejavnosti: Učenci sejejo fižol. Vsak učenec pripravi en lonček, ki ga v učilnici postavi na določeno mesto. Nekateri učenci lonček postavijo na okensko polico in zagotovijo vse potrebne pogoje za uspešno rast, nekateri odvzamejo vodo, drugi svetlobo, nekateri pa bodo spremljali rast fižola brez vode in svetlobe.

Razvijanje generičnih kompetenc pri izbrani dejavnosti 1

G1 – Zbiranje informacij: dnevno opazovanje rasti pod različnimi pogoji, merjenje višine, beleženje barve rastline.

G2 – Analiza in organizacija informacij: zapisovanje rezultatov v tabelo, razvrščanje po tednih, primerjava rasti fižola pod različnimi pogoji.

G3 – Interpretacija: obrazložitev, zakaj fižol v različnih pogojih različno uspešno uspeva in raste.

G4 – Sinteza sklepov: oblikovanje zaključka, da rastlina za uspešno rast potrebuje določene pogoje.

G5 – Učenje in reševanje problemov: učenci razmišljajo o načinih, kako na primer poskrbeti za rastlino, če za en teden odidemo na počitnice; kako bo rastlina dobila potrebno vodo itd.

G6 – Prenos teorije v prakso: učenci razmišljajo o različnih rastlinah, ki so se prilagodile okolju, da preživijo (npr. rastline v deževnem gozdu razvijejo dolga stebila in se vzpenjajo proti krošnji, da dosežejo sončno svetlobo, ipd.). Učenci prenesejo znanje na lastno ravnanje z rastlinami doma; poskrbijo, da imajo dovolj svetlobe; da jih ustrezno zalivajo.

G7 – Uporaba matematičnih idej in tehnik: učenci izdelajo graf (slika 1) rasti fižola v odvisnosti od časa, izračunajo povprečno rast.

Interdisciplinarne povezave izbrane naravoslovne dejavnosti z drugimi predmeti

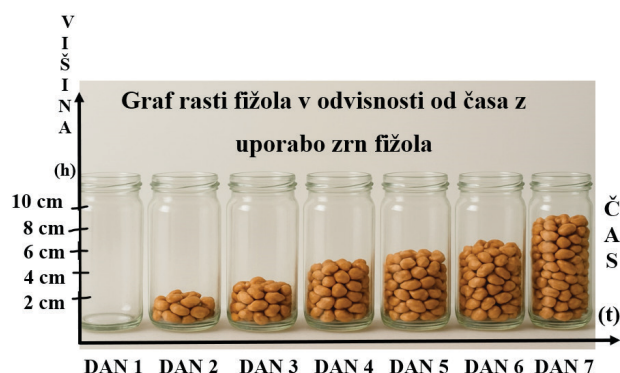
Matematika: merjenje višine rastline, oblikovanje grafov, prepoznavanje vzorcev.

Slovenščina: pisanje dnevnika opazovanj, poročilo (slovnično in strukturno ustrezno).

Likovna umetnost: risanje rastline v različnih fazah.

Družboslovje: pomen rastlin za prehrano ljudi.

Glasbena umetnost: poslušanje pesmi o rastlinah ali oblikovanje pesmi o rastlinah.



Slika 1: Praktična izdelava grafa rasti fižola v odvisnosti od časa z uporabo zrn fižola. Vir: OpenAI ChatGPT. (2026, 10. januar). [Generirana slika steklenih kozarcev s fižolovimi zrni za ponazoritev grafa rasti v odvisnosti od časa]. <https://chat.openai.com/>

Rast rastlin fižola lahko v enakomernih časovnih intervalih fotografiramo in iz sestavljenih fotografij izdelamo graf rasti rastlin v odvisnosti od časa. Učenci lahko meritve višine rastlin ponazorijo tudi s pomočjo steklenih kozarcev in zrn fižola ter tako prikažejo graf rasti rastlin fižola v odvisnosti od časa.

Dejavnost 2: Vremenski koledar

Opis dejavnosti: Učenci vsak dan opazujejo vreme in različne vremenske pojave. Poleg opazovanja vremenskih pojavov vsak dan opazujejo, kako so ljudje oblečeni, katere aktivnosti se lahko izvajajo na prostem ob določenem vremenu. Opažanja beležijo vsak v svoj koledar. Na koncu meseca primerjajo podatke in izdelajo kratek pregled ter zapišejo ugotovitve.

Razvijanje generičnih kompetenc pri izbrani dejavnosti 2

G1 – Zbiranje informacij: dnevno opazovanje in beleženje vremenskih pojavov. Poleg vremenskih pojavov beležijo tudi temperaturo, stanje rastlin, oblačila ljudi ob določenem vremenu (npr. ko sneži, ljudje oblečejo debelejšje jakne, kape, rokavice; obujejo višje, zimske čevlje ipd.), aktivnosti, ki se lahko izvajajo takrat na prostem (ko sneži, se lahko sankamo, smučamo ipd.).

G2 – Analiza in organizacija informacij: vsakodnevno zapisovanje podatkov v koledar (slika 2) ali v tabelo, razvrščanje po tednih, primerjava med meseci. Izdelan vremenski koledar je lahko učencem, zlasti mlajšim, v pomoč pri določanju vremena tisti dan.

G3 – Interpretacija: obrazložitev, zakaj je npr. pozimi več oblačnih dni kot poleti; zakaj se pojavi sneg ipd. Naučijo se povezovati opažanja z naravoslovnimi zakonitostmi.

G4 – Sinteza sklepov: oblikovanje zaključka, da vreme vpliva na človekove dejavnosti (npr. šport, kmetijstvo, promet), da so za vsak letni čas značilni različni vremenski pojavi in temperatura.

G5 – Učenje in reševanje problemov: učenci razmišljajo, kako npr. poskrbeti za rastline, ki jih imamo doma, da preživijo nizke zimske temperature. Podobno je z domačimi živalmi, ki so ob ugodnih temperaturah na prostem. Kako so telesa živali prilagojena na različne vremenske razmere (npr. manjša ušesa, gosta dlaka, debela plast loja oziroma maščobe itd.). Vprašamo se lahko tudi, v kakšne namene in na katere načine lahko uporabimo deževnico. Učenci lahko razmišljajo tudi o tem, kako se preživljajo ljudje, ki živijo v predelu sveta, kjer sta celo leto sneg in led.

G6 – Prenos teorije v prakso: učenci spoznanja, ki so jih pridobili z opazovanjem in beleženjem podatkov, prenesejo v vsakdanje življenje – vedo, zakaj se morajo primerno obleči glede na vreme; zakaj je smiselno spremljati vremensko napoved. Učenci z nastopom drugega letnega časa pričakujejo spremembe.

G7 – Uporaba matematičnih idej in tehnik: učenci izračunajo povprečno dnevno temperaturo tedna in meseca; izračunajo razliko med najnižjo ter najvišjo temperaturo v obdobju opazovanja.

Interdisciplinarne povezave izbrane naravoslovne dejavnosti z drugimi predmeti

Matematika: preglednice, računanje povprečij.

Slovenščina: opisovanje vremenskih pojavov, pisanje poročila (slovnično in strukturno ustrezno).

Likovna umetnost: izdelava vremenskega koledarja.

Družboslovje: pogovor o vplivu vremena na življenje ljudi, kmetijstvo, promet.

Glasbena umetnost: poslušanje pesmi o vremenu, posnemanje zvoka različnih pojavov (grmenja, dežja, toče).



Slika 2: Vremenski koledar. Vir: lasten.

Dejavnost 3: Razlike med različnimi materiali pri različnih temperaturah

Opis dejavnosti: Učenci izvajajo poskuse z različnimi materiali, opazujejo in zapisujejo spremembe, ki jih opazijo. Izvedejo tri poskuse. Pri prvem poskusu učenci nalijejo enako količino vroče vode v pet lončkov: v steklenega, kovinskega, keramičnega, plastičnega in v lonček iz stiropora. Vsakih 15 sekund izmerijo in zapišejo temperaturo vode v posameznem lončku. Pri drugem poskusu položijo v vročo vodo kovinsko, leseno in plastično žlico. Po določenem času primerjajo, katera žlica se je najbolj segrela, oziroma spremljajo, katera žlica se najhitreje segreje. Pri zadnji dejavnosti učenci položijo enako velike kocke ledu na kovinsko, leseno in plastično podlago. Merijo čas, ki je potreben, da se led stali.

Razvijanje generičnih kompetenc pri izbrani dejavnosti 3

G1 – Zbiranje informacij: sistematično opazovanje sprememb pri poskusih. Merjenje temperature, beleženje podatkov, merjenje časa.

G2 – Analiza in organizacija informacij: razvrščanje podatkov v pregledne tabele, primerjanje razlik med materiali.

G3 – Interpretacija: obrazložitev, npr. zakaj se kovinska žlica segreje hitreje kot lesena in plastična. Utemeljitev, zakaj se led na nekaterih materialih stali prej kot na drugih.

G4 – Sinteza sklepov: oblikovanje zaključkov, da različni materiali različno prevajajo toploto. Učenci razumejo, da to vpliva na hitrost segrevanja in ohlajanja tekočin, na taljenje ledu. Sklepe povežejo v smiselno celoto, ki jim pomaga razumeti lastnosti različnih materialov.

G5 – Učenje in reševanje problemov: učenci razmišljajo, kakšne posode so najprimernejše, če na primer želimo, da čaj ostane čim dlje topel. Prav tako razmišljajo o tem, kaj lahko naredimo pri gradnji hiše, da bo pozimi čim manj toplotnih izgub, poleti pa čim manj vdora toplega zraka.

G6 – Prenos teorije v prakso: pridobljene ugotovitve povežejo z vsakdanjimi situacijami. Razumejo, da se bo čaj hitreje ohladil v kovinskem lončku kot v keramičnem. Razumejo, da je za mešanje vroče hrane boljša izbira lesena in ne kovinska kuhalnica.

G7 – Uporaba matematičnih idej in tehnik: izdelovanje grafov ohlajanja vode v odvisnosti od časa, računanje povprečij, primerjanje hitrosti sprememb.

Interdisciplinarne povezave izbrane naravoslovne dejavnosti z drugimi predmeti

Matematika: zapisovanje števil, merjenje v določenih intervalih, izdelovanje grafov, računanje povprečja, primerjanje.

Slovenščina: zapisovanje opažanj, oblikovanje pisnih zaključkov (slovnično in strukturno ustrezno).

Likovna umetnost: skiciranje poskusov.

Družboslovje: pogovor o vplivu uporabe različnih materialov na okolje, spoznavanje pomena trajnostne rabe materialov, povezovanje z ekologijo in recikliranjem.

Glasbena umetnost: raziskovanje pridobivanja zvokov s pomočjo različnih materialov, ustvarjanje ritma z različnimi materiali, posnemanje zvokov vremenskih pojavov (toča, dež itd.).

RAZPRAVA

V prispevku so potrjena teoretična izhodišča, ki poudarjajo pomen generičnih kompetenc kot prenosljivih in univerzalnih zmožnosti posameznika (Illeris, 2008). Kompetence se med seboj prepletajo in so ključne za uspešno delovanje posameznika v sodobni družbi (Svet Evropske unije, 2018). Opisani primeri dejavnosti – sejanje fižola, vremenski koledar in poskusi z različnimi materiali – nakazujejo, da se lahko prvih sedem generičnih kompetenc sistematično razvija že na razredni stopnji osnovne šole, če je pouk zasnovan raziskovalno, izkustveno in problemsko.

Primeri dejavnosti, ki so skladni z ugotovitvami (Šorgo, 2010), so pokazali, da mora učitelj natančno vedeti, kaj želi doseči s posamezno nalogo in na podlagi tega izbrati naloge, ki vodijo k razvoju konkretnih kompetenc. Predstavljene dejavnosti temeljijo na aktivni vlogi učenca kot raziskovalca, kar se navezuje na konstruktivistični pristop učenja (Rutar Ilc, 2004).

Povezovanje izbranih aktivnosti je potrdilo ugotovitve Krnela (2010), da se znotraj naravoslovnih postopkov pojavljajo miselne in manipulativne dejavnosti, ki omogočajo kompleksno pojmovanje aktivnega učenja. Pouk naravoslovja je torej idealen prostor za razvoj generičnih kompetenc, ki se ne razvijajo le znotraj enega predmeta, temveč lahko z njimi povežemo še vse ostale predmete.

ZAKLJUČEK

Pregled obstoječe literature in izvedenih raziskav na področju generičnih kompetenc pri pouku naravoslovja je pokazal, da je za oblikovanje celostnega znanja učencev nujno preseči zgolj pridobivanje teoretičnih dejstev. Ključnega pomena je sistematično razvijanje kompetenc, ki učencem omogočajo povezovanje znanja, spretnosti in izkušenj v smiselno celoto, hkrati pa jih pripravljajo na kompleksne izzive sodobne družbe.

Na področju razvijanja generičnih kompetenc v osnovni šoli bi bilo smiselno preučiti, kako učitelji načrtujejo dejavnosti z vidika razvoja kompetenc. Prav tako bi lahko raziskovali, kako se generične kompetence razvijajo pri učencih v različnih starostnih obdobjih in kako učenci sami zaznavajo uporabnost generičnih kompetenc v vsakdanjem življenju. Glede na razvoj tehnologije in sodobnega življenja bi bilo koristno raziskati, kako se generične kompetence razvijajo v povezavi z digitalnimi orodji in s sodobnimi učnimi pristopi.

Lahko bi se oblikovali smernice in konkretni primeri dejavnosti, pri katerih bi generične kompetence vključili v celostno načrtovanje učnega procesa.

Premišljeno izbrane dejavnosti so učinkovit pristop k sistematičnemu razvoju generičnih kompetenc. Učenci ne pridobivajo le znanja, temveč tudi veščine, ki jih pripravljajo na različne situacije v življenju in prihodnje izzive. Kot učitelji moramo stremeti k temu, da učenci postanejo aktivni, ustvarjalni in kritično misleči posamezniki, sposobni povezati teorijo s prakso, predvsem pa pripravljeni na kompleksne izzive sodobne družbe.

Literatura in viri

- Bratina, T. in Čagran, B. (2010). Metodološke kompetence učiteljev v naravoslovju. V V. Grubelnik (ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc* (str. 27–35).
- Cohen, L., Lawrence, M. in Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Illeris, K. (2008). Competence development – the key to modern education, or just another buzzword? *Asia Pacific Education Review*, 14. <https://doi.org/10.1007/BF03025820>
- Krnel, D. (2010). Naravoslovni postopki. V V. Grubelnik (ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc* (str. 36–48).
- Marentič Požarnik, B. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. DZS.
- Pešaković, D. (2013). Razvijanje naravoslovno tehnoloških kompetenc z različnimi strategijami vzgojno-izobraževalnega dela. V A. Žakelj in M. Borstner (ur.), *Razvijanje in vrednotenje znanja* (str. 232–238). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Repnik, R., Gerlič, I., Grubelnik, V. in Ferk, E. (2012). Predstavitev projekta razvoj naravoslovnih kompetenc. *Vzgoja in izobraževanje*.
- Rutar Ilc, Z. (2004). *Pristopi k poučevanju, preverjanju in ocenjevanju*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Svet Evropske unije. (2018). *Priporočila sveta o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje*.
- Šorgo, A. (2010). Opredelitev in prvi pogoji razvoja osnovnih kompetenc v naravoslovju, znanosti in tehnologiji za vseživljenjsko učenje. V V. Grubelnik (ur.), *Opredelitev naravoslovnih kompetenc* (str. 18–27).
- Učni načrt. Osnovna šola. Likovna vzgoja.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_likovna_vzgoja.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Matematika.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_matematika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika.* (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina.* (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf



Kolažni tisk Rdeča Frida Mojca F., 2026

MOJCA FLORJAN

Razredni pouk

Naslov: Rdeča Frida

Tehnika: Kolažni tisk

Leto: 2026

OD TEORIJE V UČILNICI DO PRAKSE V TELOVADNICI – MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ŠPORTA IN NARAVOSLOVJA

Staš Fanedl, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, stas.fanedl@student.um.si

Povzetek

V članku je obravnavan pomen medpredmetnega povezovanja športa in naravoslovja v osnovni šoli ter izpostavljen prehod od teoretičnega učenja v učilnici k praktičnemu in izkustvenemu učenju v telovadnici. Šport je predstavljen kot ključen del vzgojno-izobraževalnega procesa, ki ne prispeva zgolj k razvoju gibalnih sposobnosti, temveč tudi k razumevanju lastnega telesa, zdravlja in pomena aktivnega življenjskega sloga. V teoretičnem delu sta poudarjeni vloga športa v sodobnem osnovnošolskem izobraževanju in problematika splošnega upadanja gibalne motorike ter telesne pripravljenosti otrok. Ta izziv je pomembno izhodišče za razmislek o novih, učinkovitejših pedagoških pristopih, ki bi učence bolj motivirali za gibanje in jim hkrati omogočili globlje razumevanje naravoslovnih vsebin. Osrednji del prispevka je namenjen predstavitvi konkretnih možnosti medpredmetnega povezovanja športa in naravoslovja skozi nekatere naravoslovne cilje. Predlagane gibalne dejavnosti temeljijo na izkustvenem učenju in učencem omogočajo, da teoretična znanja neposredno povezujejo z lastnimi telesnimi izkušnjami. Takšen pristop spodbuja aktivno sodelovanje, boljše razumevanje snovi in pozitiven odnos do gibanja. V metodološkem delu so predstavljena teoretična izhodišča, ki potrjujejo učinkovitost interdisciplinarnega poučevanja in njegov pozitiven vpliv na motivacijo ter učno uspešnost učencev. V celotnem prispevku je poudarjeno, da je medpredmetno povezovanje športa in naravoslovja smiselna pedagoška usmeritev, ki prispeva k celostnemu razvoju učencev, trajnejšemu znanju in oblikovanju zdravih življenjskih navad.

Ključne besede: izkustveno učenje, medpredmetno povezovanje, naravoslovje, šport

FROM CLASSROOM THEORY TO PRACTICE IN THE GYM – INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF PHYSICAL EDUCATION AND SCIENCE

Staš Fanedl, Elementary education, 1st year, master's degree, stas.fanedl@student.um.si

Abstract

This article examines the importance of cross-curricular integration between physical education and science in primary school. It highlights the transition from theoretical classroom learning to practical, experiential learning in the gym. Physical education is presented as a key component of the educational process, contributing not only to the development of motor skills but also to pupils' understanding of their own bodies, health, and the importance of an active lifestyle. The theoretical part emphasises the role of physical education in contemporary primary education and addresses the general decline in children's motor skills and physical fitness. This challenge represents an important starting point for considering new, more effective pedagogical approaches that could motivate pupils to engage in physical activity more effectively while also enabling them to develop a deeper understanding of scientific concepts. The central part of the paper presents concrete possibilities for cross-curricular integration between physical education and science through selected science learning objectives. The proposed physical activities are grounded in experiential learning and enable pupils to connect theoretical knowledge directly with their own bodily experiences. Such an approach encourages active participation, enhances understanding of the subject matter, and fosters a positive attitude toward physical activity. The methodological section presents theoretical foundations that support the effectiveness of interdisciplinary teaching and its positive impact on pupils' motivation and academic achievement. Overall, the paper emphasises that cross-curricular integration between physical education and science is a meaningful pedagogical approach that contributes to pupils' holistic development, long-term knowledge retention, and the development of healthy lifestyle habits.

Keywords: experiential learning, interdisciplinary integration, science, physical education

UVOD

Medpredmetno povezovanje je ena ključnih didaktičnih usmeritev sodobnega osnovnošolskega izobraževanja, saj omogoča povezovanje znanja z različnih predmetnih področij v smiselno in povezano celoto. Takšen način poučevanja presega tradicionalno ločevanje učnih predmetov in spodbuja celostno razumevanje učnih vsebin, aktivno vlogo učenca ter prenos znanja v vsakdanje življenjske situacije. Učenci novo znanje lažje usvajajo in trajneje ohranjajo, kadar ga lahko povezujejo z lastnimi izkušnjami ter ga uporabljajo v različnih učnih in življenjskih kontekstih (Štemberger, 2008; Kramar, 2009).

V slovenskem osnovnošolskem prostoru je medpredmetno povezovanje opredeljeno kot pomembna didaktična usmeritev, ki prispeva h kakovostnejšemu pouku, k večji motivaciji učencev in razvoju ključnih kompetenc. Pri tem ima pomembno vlogo tudi učitelj, ki z ustreznim načrtovanjem ustvarja smiselne povezave med učnimi cilji različnih predmetov in učencem omogoča celostno razumevanje obravnavanih vsebin (Kramar, 2009). Medpredmetno povezovanje spodbuja sodelovalno učenje, kritično mišljenje, ustvarjalnost in razvijanje sposobnosti reševanja problemov; to spada med pomembne cilje sodobnega vzgojno-izobraževalnega procesa.

Šport in naravoslovje spadata med predmete, pri katerih je medpredmetno povezovanje še posebej smiselno. Oba predmeta obravnavata človeka, njegovo telo, gibanje, zdravje in odnos do okolja, zato ponujata številne možnosti za skupno načrtovanje učnih dejavnosti. Med izvajanjem gibalnih nalog lahko učenci neposredno opazujejo delovanje mišic, sklepov, srca, dihal in drugih telesnih sistemov ter tako abstraktne naravoslovne pojme povezujejo z lastnimi izkušnjami. Takšno izkustveno učenje omogoča globlje razumevanje učnih vsebin, večjo motivacijo za delo in trajnejše pomnjenje znanja.

Namen prispevka je predstaviti možnosti medpredmetnega povezovanja športa in naravoslovja v osnovni šoli ter prikazati primere dejavnosti, s katerimi je mogoče hkrati uresničevati učne cilje obeh predmetov. Prispevek temelji na pregledu domače in tuje strokovne literature ter analizi učnih načrtov za šport in naravoslovje oziroma naravoslovje in tehniko. Poseben poudarek je namenjen predstavitvi primerov dobre prakse, ki dokazujejo, da lahko premišljeno načrtovano medpredmetno povezovanje pomembno prispeva k večji učni uspešnosti, razvoju pozitivnega odnosa do gibanja in oblikovanju zdravih življenjskih navad učencev.

VLOGA ŠPORTA V OSNOVNOŠOLSKEM OKOLJU

V kontekstu sodobnega osnovnošolskega izobraževanja šport ni zgolj učni predmet, temveč ključen element celostnega razvoja mladih. Prenovljen učni načrt za šport jasno opredeljuje predmet kot del formalnega kurikulumu z namenom, da sistematično razvija gibalno učinkovitost, gibalno in športno znanje, razumevanje pomena gibanja za zdravje ter odgovorno ravnanje in sodelovanje v skupnosti. Šport se tako umešča v širši pedagoški okvir, ki presega zgolj telesno dejavnost in zajema razvoj miselnih, socialnih ter emocionalnih kompetenc učencev (*Učni načrt. Osnovna šola. Šport*, 2025).

Po učnem načrtu ima predmet Šport natančno opredeljen namen, ki zajema »razvoj in ohranjanje gibalnih in funkcionalnih sposobnosti ter usvajanje gibalnega/športnega znanja ob upoštevanju telesnih in osebnostnih značilnosti« učencev. Hkrati športni pouk prispeva k razumevanju gibanja in športa ter k usvajanju življenjskih veščin, ki so sestavni del kakovostnega življenja.

Osnovni okvir učnega načrta izpostavlja koncept gibalne pismenosti, ki je osrednji cilj pouka športne vzgoje. Njen pomen je izpostavljen že v uvodu dokumenta, kjer je navedeno, da se učenca »sistematično vključuje v proces usvajanja in doseganja gibalne pismenosti kot ene od ključnih razvojnih nalog«. To pomeni, da je predmet namenjen opolnomočenju učencev, da razvijejo trajne gibalne kompetence, ki jim omogočajo aktivno, zdravo in varno udeležbo v različnih oblikah gibanja tako v šolskem kot življenjskem kontekstu.

Gibalna pismenost zajema celovit spekter veščin: od osnovnih motoričnih sposobnosti (kot so koordinacija, ravnotežje, moč, vzdržljivost) do zmožnosti prepoznavanja in upravljanja lastnega telesnega stanja ter učinkovitega reševanja gibalnih izzivov. Tak koncept je v skladu z mednarodnimi izhodišči, ki športa ne razumejo le kot skupek posameznih športnih disciplin, temveč kot širši pedagoški kontekst, ki prispeva k zdravemu razvoju posameznika.

Učni načrt jasno opredeljuje, da je športni pouk zasnovan tako, da omogoča preplet telesnega, gibalnega, senzoričnega, miselnega, čustvenega in socialnega razvoja posameznika. Poudarek je na celostnem pristopu, ki pri učencih ne le razvija telesnih sposobnosti, temveč spodbuja tudi samorefleksijo, motivacijo za učenje in sodelovalne veščine. Učitelji pri tem aktivno vključujejo učence v proces načrtovanja, spremljanja in vrednotenja njihovega napredka, s čimer spodbujajo razvoj višjih ravni mišljenja ter samoregulacije učenja.

Praktično-doživljajska naravnost športnega pouka je ena temeljnih značilnosti učnega načrta. Pouk naj bi temeljil na izkustvenem učenju, pri katerem učenci skozi neposredno sodelovanje v gibalnih in športnih dejavnostih pridobivajo veščine ter znanja, ki jih lahko uporabijo tudi izven šole. To vsebuje tako klasične športne igre kot dejavnosti v naravnem in grajenem okolju ter različne oblike gibalnih vaj za zdravje in dobro počutje.

Učni načrt prav tako predvideva organizacijo športnih dni in drugih gibalnih projektov, ki učencem ponujajo dodatne priložnosti za poglobljeno izkušnjo gibanja v različnih okoljih. To podpira razvoj trajnih navad za aktivno življenje in učence spodbuja k zavestnemu vključevanju telesne dejavnosti v vsakodnevno življenje.

Športni pouk je v okviru učnega načrta zasnovan tudi kot del širšega kurikularnega sistema, ki zajema povezave z drugimi področji: z zdravjem in dobrobitjo, državljanstvom, s trajnostnim razvojem in tudi z digitalnimi kompetencami. Tak pristop omogoča, da šport ni izoliran predmet, temveč je povezan s celotnim učnim procesom in prispeva k doseganju širših izobraževalnih ciljev (*Učni načrt. Osnovna šola. Šport*, 2025). Opisane možnosti medpredmetnega povezovanja so posebej uporabne pri predmetih Športna vzgoja ter Naravoslovje in tehnika, predvsem v 4. in 5. razredu osnovne šole.

SPLOŠNO NAZADOVANJE V TELESNI ZMOGLJIVOSTI

Preden se posvetimo medpredmetnemu povezovanju, se bomo dotaknili problematike, ki je glede na izsledke različnih raziskav zaskrbljujoča, saj gibalne sposobnosti in vzdržljivost današnjih mladih izrazito upadajo. Zadnja desetletja številne raziskave opozarjajo na pomembne spremembe v telesni in gibalni pripravljenosti otrok ter mladostnikov, ki imajo dolgoročne posledice za zdravje, kakovost življenja in telesno dejavnost v odraslosti. Obsežne longitudinalne in pregledne študije kažejo, da so trendi telesne pripravljenosti kompleksni, pogosto neenakomerni in močno povezani s spremembami življenjskega sloga ter družbenega okolja (Sember idr., 2023; Martinko idr., 2024; D'Anna idr., 2024).

Raziskava Sember in sodelavcev (2023), ki je analizirala dolgoročne trende gibalno-povezane telesne pripravljenosti slovenskih otrok in mladostnikov v obdobju 1983–2014, je pokazala, da se posamezne gibalne sposobnosti niso razvijale enotno. Medtem ko so se nekatere hitrostne komponente v določenih obdobjih rahlo izboljšale, so druge ključne gibalne sposobnosti,

zlasti gibljivost, pokazale trend upadanja. Avtorji poudarjajo, da spremembe niso linearne, temveč kažejo kompleksno prepletanje bioloških, okoljskih in družbenih dejavnikov, vključno z zmanjševanjem spontane telesne dejavnosti in s spremembami načina preživljanja prostega časa (Sember idr., 2023).

Še izrazitejšo sliko neenakosti razkriva raziskava Martinka in sodelavcev (2024), ki je na podlagi več kot tridesetih let neprekinjenega spremljanja skoraj celotne populacije slovenskih otrok (7–15 let) ugotavljala trende telesne pripravljenosti glede na telesno težo. Rezultati so pokazali, da so bile razlike v telesni pripravljenosti med otroki z normalno telesno težo in tistimi s prekomerno telesno maso ali z debelostjo prisotne že ob začetku spremljanja, vendar so se v treh desetletjih še povečale. Največje razlike so se pojavile pri mišični moči, hitrosti in vzdržljivosti. Kljub določenim izboljšavam splošne telesne pripravljenosti v zadnjem desetletju otroci s prekomerno telesno maso niso dosegli primerljivega napredka, kar kaže na poglobljanje zdravstvenih in gibalnih neenakosti (Martinko idr., 2024).

Podobne trende potrjuje tudi obsežen mednarodni pregled raziskav o telesni dejavnosti in motoričnem razvoju otrok in mladostnikov, ki izpostavlja, da se v številnih državah opažata stagnacija ali upad ključnih komponent telesne pripravljenosti, zlasti kardiorespiratorne vzdržljivosti, mišične moči in gibljivosti (D'Anna idr., 2024). Avtorji poudarjajo, da je telesna pripravljenost močan napovednik splošnega zdravja, kognitivnega delovanja in dolgoročne telesne dejavnosti, zato so negativni trendi pomemben javnozdravstveni problem. Hkrati opozarjajo na pomanjkanje standardiziranih sistemov spremljanja, kar otežuje primerjavo podatkov med državami in časovnimi obdobji.

Skupne ugotovitve vseh treh virov kažejo, da se telesna in gibalna pripravljenost otrok razvija neenakomerno, pri čemer so posebej ranljive skupine otroci z nižjo ravno telesne dejavnosti in tisti s prekomerno telesno maso. Dolgoročni trendi kažejo na potrebo po sistematičnih, zgodnjih in vključujočih pristopih k spodbujanju gibanja, pri čemer ima šolski sistem ključno vlogo. Redno, kakovostno in strokovno vodeno spremljanje telesne pripravljenosti ter ciljno usmerjene intervencije v šolskem okolju so eni najpomembnejših mehanizmov zmanjševanja gibalnih in zdravstvenih neenakosti ter spodbujanja trajnega aktivnega življenjskega sloga (Sember idr., 2023; Martinko idr., 2024; D'Anna idr., 2024).

Glavno vprašanje je, ali bi medpredmetno povezovanje športa in naravoslovja oziroma vključevanje teorije o človeškem telesu in njegovem delovanju vplivala na boljšo motivacijo ter izvajanje športnih aktivnosti in posledično prispevala k bolj zdravemu ter aktivnemu življenjskemu slogu.

POVZETKI RAZISKAV O MEDPREDMETNEM POVEZOVANJU ŠPORTA Z NARAVOSLOVJEM

Medpredmetno povezovanje je pomembna didaktična usmeritev sodobnega izobraževanja, saj omogoča preseganje tradicionalne predmetne drobitve znanja in spodbuja celostno razumevanje učnih vsebin. Takšen pristop temelji na spoznanju, da učenci lažje usvajajo znanje in ga trajneje ohranjajo, ko ga povezujejo z izkušnjami iz resničnega življenja ter ko lahko novo znanje osmislijo v različnih kontekstih. Športna vzgoja ima v tem okviru posebno vlogo, saj s svojo gibalno, izkustveno in socialno naravo omogoča neposredno povezovanje kognitivnih, gibalnih in afektivnih vidikov učenja (Tonnetti in Lentillon-Kaestner, 2023).

Povezovanje športa z naravoslovjem je še posebej smiselno zaradi številnih vsebinskih stičnih točk, kot so delovanje človeškega telesa, gibanje, energija, dihanje, srčno-žilni sistem, prehrana, čutila in zdrav življenjski slog. Naravoslovni pojmi so za učence pogosto abstraktni in zahtevni, zato jih lažje razumejo, ko jih lahko povežejo z lastnim telesnim doživljanjem. Gibanje v tem primeru ni zgolj cilj športne vzgoje, temveč didaktično sredstvo, s katerim učenci skozi izkustveno učenje gradijo razumevanje naravoslovnih procesov (Tonnetti in Lentillon-Kaestner, 2023).

Raziskave kažejo, da interdisciplinarni pristopi v športni vzgoji pozitivno vplivajo na učenčevo situacijsko zanimanje, motivacijo in vključenost v učni proces. Ko učenci prepoznajo smiselnost in uporabnost znanja, so bolj aktivni in zavzeti, kar se kaže tudi v boljših učnih rezultatih (Tonnetti in Lentillon-Kaestner, 2023). Medpredmetno povezovanje tako ne prispeva le k doseganju učnih ciljev pri posameznih predmetih, temveč podpira širše vzgojno-izobraževalne cilje, kot so razvoj kritičnega mišljenja, sodelovanja in odgovornega odnosa do lastnega zdravja.

Empirične raziskave potrjujejo, da je vključevanje naravoslovnih vsebin v športne dejavnosti učinkovita pedagoška strategija. Boyraz in Serin (2017) sta v svoji raziskavi pokazala, da lahko poučevanje naravoslovja skozi gibalne igre in telesno dejavnost pomembno izboljša razumevanje znanstvenih pojmov pri osnovnošolcih.

Učenci so skozi gibanje lažje razumeli procese, povezane z delovanjem telesa, energijo in zdravjem, hkrati pa so izkazovali večje zanimanje za učno snov v primerjavi s tradicionalnim poučevanjem v razredu.

Praktični modeli, ki jih opisujeta avtorja, zajemajo gibalne igre, poligone in štafetne naloge, pri katerih učenci ob gibanju rešujejo problemska vprašanja ali razmišljajo o naravoslovnih vsebinah. Takšen pristop omogoča hkratno uresničevanje gibalnih in kognitivnih ciljev ter spodbuja aktivno učenje, pri katerem učenci niso zgolj poslušalci, temveč aktivni udeleženci učnega procesa (Boyraz in Serin, 2017).

Podoben poudarek na interdisciplinarnem in tematskem učenju izpostavlja tudi Hu (2024), ki opozarja, da je športna vzgoja primerno okolje za obravnavo vsebin, povezanih z zdravjem, s telesnim delovanjem in z dobrim počutjem. Avtor poudarja, da tematsko zasnovane gibalne dejavnosti, ki vsebujejo razlago in refleksijo, omogočajo globlje razumevanje naravoslovnih konceptov ter spodbujajo prenos znanja v vsakdanje življenje (Hu, 2024).

Takšni modeli so posebej primerni za osnovnošolsko okolje, saj omogočajo prilagajanje zahtevnosti nalog, diferenciacijo pouka in upoštevanje raznolikih učnih stilov. Poleg kognitivnega razvoja prispevajo tudi k razvoju socialnih kompetenc, kot so sodelovanje, komunikacija in odgovornost, kar dodatno krepi vzgojno vrednost športne vzgoje (Boyraz in Serin, 2017; Hu, 2024).

V slovenskem šolskem prostoru ima medpredmetno povezovanje dolgo tradicijo in je tudi ena izmed pomembnih didaktičnih usmeritev sodobnega kurikularnega načrtovanja. Štemberger (2008) poudarja, da športna vzgoja zaradi svoje praktične in izkustvene narave ponuja številne možnosti povezovanja z naravoslovjem, še posebej pri obravnavi vsebin, povezanih s človeškim telesom, z zdravjem in gibanjem. Avtorica izpostavlja, da takšen način dela povečuje motivacijo učencev in omogoča boljšo povezanost znanja, saj učenci povezujejo snov z lastnimi izkušnjami.

Primeri dobre prakse iz slovenskih osnovnih šol kažejo, da so gibalne dejavnosti, obogatene z naravoslovnimi vprašanji ali s problemskimi nalogami, učinkovita oblika ponavljanja in utrjevanja učne snovi. Štafetne igre, gibalni poligoni in timske naloge omogočajo, da učenci obnavljajo znanje v dinamičnem in spodbudnem okolju, kar prispeva k boljšemu razumevanju ter trajnejšemu pomnjenju vsebin (Štemberger, 2008).

Medpredmetno povezovanje športa in naravoslovja je tako skladno s cilji slovenskega osnovnošolskega izobraževanja, saj spodbuja celostni razvoj učencev, krepí pozitiven odnos do gibanja in učenja ter prispeva k razvoju zdravih življenjskih navad. Športna vzgoja se v tem kontekstu ne pojavlja zgolj kot predmet telesne dejavnosti, temveč kot pomemben pedagoški prostor integracije znanja, vrednot in izkušenj, ki so ključne za razvoj posameznika.

METODOLOGIJA

Namen prispevka je preučiti možnosti medpredmetnega povezovanja športa in naravoslovja v osnovni šoli ter prikazati, kako lahko učenci naravoslovne vsebine, povezane z delovanjem človeškega telesa, zdravjem in gibanjem, usvajajo tudi skozi praktične gibalne dejavnosti. Prispevek izhaja iz predpostavke, da lahko izkustveno učenje pri pouku športa prispeva k boljšemu razumevanju naravoslovnih pojmov, večji učni motivaciji in oblikovanju pozitivnega odnosa do gibanja.

Prispevek temelji na pregledu strokovne in znanstvene literature ter na analizi izbranih učnih ciljev iz učnih načrtov za šport in naravoslovje oziroma naravoslovje in tehniko v osnovni šoli. Pri pripravi prispevka so bili uporabljeni viri, ki obravnavajo pomen telesne dejavnosti otrok, gibalne pismenosti, izkustvenega učenja, medpredmetnega povezovanja in povezovanja športnih ter naravoslovnih vsebin v pedagoški praksi.

Literatura je bila izbrana glede na vsebinsko ustreznost, aktualnost in povezanost z obravnavano temo. Pregledani so bili viri, ki pojasnjujejo pomen športa za celostni razvoj otrok, opozarjajo na spremembe v telesni zmogljivosti otrok in predstavljajo didaktične možnosti medpredmetnega poučevanja. Posebna pozornost je bila namenjena virom, ki poudarjajo pomen aktivnega, izkustvenega in problemsko naravnega učenja.

MEDPREDMETNO POVEZOVANJE V OSNOVNI ŠOLI

Pri predmetu Naravoslovje lahko najdemo kar nekaj ciljev, ki jih lahko povežemo s predmetom Šport. Največ teh najdemo pri tematiki človek, pri kateri so cilji povezani s poznavanjem človeškega telesa, z zdravo prehrano, zdravim življenjem, s higieno in podobnim. Te cilje pa lahko brez težav implementiramo in povežemo s predmetom Šport. V nadaljevanju naštevamo nekaj smiselnih ciljev, ki jih najdemo pri predmetu Naravoslovje in jih lahko medpredmetno povežemo:

- Učenec opazuje različne oblike gibanja lastnega telesa in spoznava, da pri tem sodelujejo mišice, kosti in sklepi, ter razvija pozitiven odnos do gibanja.
- Učenec spoznava funkcijo gibal in pomen vsakodnevnega gibanja za zdravje ter dobro počutje.
- Učenec opazuje lastno dihanje ob izvajanju različnih fizičnih dejavnosti in spoznava zgradbo ter funkcijo dihanja (izmenjavo plinov kisika in ogljikovega dioksida).
- Učenec meri in primerja srčni utrip v mirovanju in pri povečani telesni dejavnosti.
- Učenec spoznava prebavno pot s pomočjo modelov (kako poteka sprejemanje hrane v prebavila; kako potuje hrana) in opiše pomen prehranjevanja ter razpravlja o pomenu uravnotežene in zdrave prehrane.
- Učenec spoznava osnovno zgradbo in pomen sečil v organizmu ter razvija zavedanje o pomenu pitja zadostne količine vode.
- Učenec razišče pomen čutil ob izvajanju dejavnosti, s katerimi skozi izkušnje razvija razumevanje njihovega delovanja (razume, da dražljaj potuje od čutila prek živcev v možgane). (*Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika*, 2025).

V naslednjem koraku si lahko ogledamo dejavnosti, ki medpredmetno povezujejo športno vzgojo z naravoslovjem in s tem izpolnjujejo učne cilje obeh predmetov. Za vsak prej naveden cilj je navedena ena dejavnost, ki jo lahko izvedemo pri predmetu Športna vzgoja.

CILJI IN DEJAVNOSTI:

Cilj:

Učenec opazuje različne oblike gibanja lastnega telesa in spoznava, da pri tem sodelujejo mišice, kosti in sklepi, ter razvija pozitiven odnos do gibanja.

Dejavnost:

Pri dejavnosti učenci skozi raznolike oblike gibanja zavestno opazujejo gibanje lastnega telesa in spoznavajo, da gibanje omogoča usklajeno delovanje mišic, kosti ter sklepov. Dejavnost poteka v obliki zaporedja gibalnih nalog, pri katerih učenci izmenično izvajajo hojo, tek, počep, skoke in metanje ter lovljenje žoge. Med izvajanjem nalog so učenci usmerjeni v zaznavanje, kateri deli telesa se premikajo pri posameznem gibu; kje občutijo napetost mišic in kateri sklepi omogočajo gibanje. Učitelj spodbuja učence, da se med dejavnostjo za kratek čas ustavijo, se dotaknejo mišic, ki so aktivne pri gibanju, in poimenujejo sklepe, ki se pri tem upogibajo ali iztegujejo (npr. kolena, kolki, komolci, ramena).

S tem učenci prek lastne gibalne izkušnje povezujejo teoretična naravoslovna spoznanja o zgradbi in delovanju telesa s praktičnim gibanjem pri športu. Na ta način se poleg razumevanja vloge mišic, kosti in sklepov postopno razvija tudi pozitiven odnos do gibanja, saj učenci spoznavajo gibanje kot prijetno, koristno in pomembno za zdravje.

Cilj:

Učenec spozna funkcijo gibal in pomen vsakodnevnega gibanja za zdravje ter dobro počutje.

Dejavnost:

V okviru dejavnosti učenci izvajajo zaporedje zmerno intenzivnih in dinamičnih gibalnih nalog, kot so hitra hoja, tek, poskoki, vaje za moč lastnega telesa ter raztezne vaje. Med gibanjem so usmerjeni v zaznavanje telesnih odzivov, kot so pospešeno dihanje, bitje srca, občutek toplote v mišicah in spremembe v razpoloženju. S tem učenci prek lastne izkušnje spoznavajo funkcijo gibal in razumejo, da gibanje omogoča delovanje mišic, kosti in sklepov ter hkrati vpliva na delovanje drugih telesnih sistemov. Pri tem jim lahko učitelj postavi nalogo, pri kateri morajo vsak dan v tednu opraviti vsaj eno športno aktivnost, si jo zabeležiti in poleg napisati tudi svoje občutke ter razpoloženje pred in po vadbi. Ob koncu tedna skupaj pregledajo dosežke in opišejo svoja razpoloženja. Učitelj spodbuja učence, da primerjajo svoje počutje pred in po gibanju ter ugotavljajo, kako redna telesna dejavnost prispeva k boljšemu telesnemu in duševnemu počutju. Poseben poudarek je namenjen razumevanju, da že vsakodnevne oblike gibanja, kot so hoja, igra na prostem ali kolesarjenje, pozitivno vplivajo na zdravje in zmanjšujejo občutke utrujenosti ali napetosti. Dejavnost tako omogoča učencem, da gibanja ne doživljajo le kot športne aktivnosti, temveč kot naravno in nujno telesno potrebo, ki prispeva k ohranjanju zdravja in dobrega počutja. Učenci tako razvijajo zavest o pomembnosti rednega gibanja in pozitiven odnos do aktivnega življenjskega sloga, kar je pomembno stičišče med naravoslovnimi spoznanji in cilji športne vzgoje.

Cilj:

Učenec opazuje lastno dihanje ob izvajanju različnih fizičnih dejavnosti in spozna zgradbo ter funkcijo dihanja (izmenjavo plinov kisika in ogljikovega dioksida).

Dejavnost:

Po posameznih gibalnih nalogah učenci za kratek čas umirijo gibanje in zavestno spremljajo dihanje, pri čemer položijo roko na prsni koš ali trebuh ter zaznavajo gibanje pri vdihu in izdihu. Na ta način prek lastne izkušnje spoznavajo, da dihanje omogoča izmenjavo plinov, pri

kateri telo med vdihom sprejema kisik, med izdihom pa oddaja ogljikov dioksid. Dejavnost omogoča povezovanje občutkov, ki jih učenci zaznavajo med gibanjem, z osnovnimi naravoslovnimi razlagami o zgradbi in funkciji dihalnega sistema. Z opazovanjem telesnih odzivov učenci razumejo, da se ob večjem gibalnem naporu poveča potreba po kisiku, zato se dihanje pospeši in poglobi. Dejavnost prav tako prispeva k razvoju zavedanja lastnega telesa in spodbuja pozitiven odnos do gibanja, saj učenci spoznavajo, kako usklajeno delujeta gibanje in dihanje pri zagotavljanju energije ter dobrega počutja.

Cilj:

Učenec meri in primerja srčni utrip v mirovanju in pri povečani telesni dejavnosti.

Dejavnost:

V okviru dejavnosti učenci najprej v mirovanju izmerijo lastni srčni utrip s tipanjem pulza na zapestju ali vratu in štejejo udarce v določenem časovnem intervalu. Nato izvajajo različno intenzivne gibalne naloge, kot so tek, poskoki ali kratke gibalne igre, ki povečajo telesni napor. Takoj po končani dejavnosti znova izmerijo srčni utrip in primerjajo vrednosti z meritvijo v mirovanju. Med dejavnostjo so učenci usmerjeni v opazovanje sprememb, ki se pojavijo v telesu ob povečanem naporu, zlasti v opazovanje pospešenega bitja srca in hitrejšega dihanja. Učitelj spodbuja razmislek o tem, zakaj se srčni utrip ob telesni dejavnosti poveča, in pojasni, da srce s hitrejšim utripom omogoča učinkovitejši pretok krvi ter s tem dovajanje kisika in hranil mišicam. Tako učenci povezujejo praktično izkušnjo pri športu z naravoslovnim razumevanjem delovanja srčno-žilnega sistema. Dejavnost omogoča učencem, da prek lastnega telesnega doživljanja razumejo pomen srčnega utripa kot pokazatelja telesnega napora in spoznajo, da redna telesna dejavnost pozitivno vpliva na delovanje srca. Hkrati se razvija zavedanje o pomembnosti spremljanja telesnih odzivov pri gibanju, kar prispeva k varnemu in zdravemu izvajanju telesne dejavnosti ter spodbuja pozitiven odnos do gibanja in skrbi za lastno zdravje.

Cilj:

Učenec spozna prebavno pot s pomočjo modelov (kako poteka sprejemanje hrane v prebavila; kako potuje hrana) in opiše pomen prehranjevanja ter razpravlja o pomenu uravnotežene in zdrave prehrane.

Dejavnost:

Pri določenih tematskih sklopih, kot je na primer prehrana, je neposredno povezovanje naravoslovnih ciljev z gibalnimi vajami lahko nekoliko zahtevnejše. V takšnih

primerih se kot učinkovita medpredmetna strategija izkaže uporaba štafetnih iger in gibalno-tekmovalnih dejavnosti, ki omogočajo utrjevanje ter ponavljanje vsebin, obravnavanih pri predmetu Naravoslovje. Učenci lahko v okviru štafetnega poligona ali gibalne igre ob uspešno opravljeni nalogi odgovarjajo na vprašanja, povezana z učno snovjo, na primer o sestavi prehranske piramide, opisu prebavne poti ali značilnostih zdrave ter uravnotežene prehrane in podobno. Na ta način se telesna dejavnost smiselno prepleta s kognitivnim delom učenja, saj učenci obnavljajo znanje v gibalno spodbudnem in motivacijskem okolju. Takšna oblika dela hkrati spodbuja sodelovanje v skupini, komunikacijo in medsebojno podporo, kar prispeva k razvoju socialnih kompetenc. Učenci tako skozi aktivno učenje poglobljajo razumevanje naravoslovnih vsebin, obenem pa krepijo pozitiven odnos do gibanja in timskega dela.

Cilj:

Učenec spoznava osnovno zgradbo in pomen sečil v organizmu ter razvija zavedanje o pomenu pitja zadostne količine vode.

Dejavnost:

V sklopu ene izmed končnih vaj pri uri športne vzgoje učencem sestavimo visoko intenzivni poligon, s čimer jih spodbudimo, da zaznavajo telesne odzive, kot so povečano potenje, občutek žeje in utrujenosti, kar predstavlja izhodišče za razumevanje vloge vode v telesu. Učitelj usmerja učence k razmišljanju o tem, zakaj telo med telesno dejavnostjo izgublja tekočino in zakaj jo je treba nadomeščati. Po gibalni dejavnosti se pozornost usmeri na pomen vode za delovanje organizma; zlasti za delovanje sečil. Učenci skozi pogovor in navezavo na lastno izkušnjo razumejo, da sečila sodelujejo pri odstranjevanju odpadnih snovi iz telesa ter uravnavajo količino vode v organizmu. Poudarjen je pomen rednega pitja vode, zlasti pred, med in po telesni dejavnosti, saj zadosten vnos tekočine omogoča učinkovito delovanje telesa in preprečuje dehidracijo. Dejavnost učencem omogoča, da pomena pitja vode ne razumejo zgolj teoretično, temveč ga povežejo z lastnim gibalnim doživljanjem. Na ta način se razvijata zavedanje o skrbi za lastno telo in odgovoren odnos do hidracije kot pomembnega dela zdravega življenjskega sloga.

Cilj:

Učenec razišče pomen čutil ob izvajanju dejavnosti, s katerimi skozi izkušnje razvija razumevanje njihovega delovanja (razume, da dražljaj potuje od čutila prek živcev v možgane).

Dejavnost:

Učenci pri dejavnosti izvajajo raznolike gibalne naloge (slepe miši, premagovanje ovir z zavezanimi očmi ob pomoči sošolca idr.), pri katerih so izmenično poudarjena posamezna čutila, kot so vid, sluh in tip. Učenci se gibljejo po prostoru, sledijo zvočnim ali vidnim signalom, se odzivajo na dotik ter izvajajo naloge z zaprtimi ali delno omejenimi vidnimi informacijami. Med izvajanjem dejavnosti so učenci usmerjeni v zaznavanje dražljajev iz okolja in opazovanje lastnih odzivov nanje. Skozi gibalne izkušnje raziskujejo, kako čutila zaznavajo dražljaje in kako se informacije po živcih prenašajo v možgane, kjer se obdelajo in sprožijo ustrezen gibalni odziv. Učitelj spodbuja razmislek o tem, kako se gibanje spremeni, kadar je delovanje posameznega čutila omejeno, in kako pomembno je usklajeno delovanje čutil, živčevja ter mišic za varno in učinkovito gibanje. Dejavnost omogoča, da učenci abstraktno naravoslovno vsebino o prenosu dražljajev razumejo prek neposredne izkušnje. S tem razvijajo zavedanje o delovanju lastnega telesa in pomena čutil pri vsakodnevem gibanju ter športnih dejavnostih. Dejavnost hkrati prispeva k razvoju koncentracije, prostorske orientacije in samozaupanja ter smiselno povezuje cilje športne vzgoje in naravoslovja skozi izkustveno učenje.

Učenci vseh obravnavanih informacij ne usvojijo in si ne zapomnijo že v okviru ene same ure športne vzgoje. Prav te ure so pomembno izhodišče, na katero se lahko učitelj pozneje opre in učence spomni na konkretne dejavnosti, ki so jih že izvajali. S tem se omogočata lažje obnavljanje in poglobljanje znanja, saj učenci vsebine povezujejo z lastnimi izkušnjami, aktivnim sodelovanjem in doživljanjem pri gibalnih dejavnostih. Takšen pristop temelji na izkustvenem učenju, pri katerem ima učenec aktivno vlogo v učnem procesu, kar prispeva k boljšemu razumevanju in trajnejšemu pomnjenju telesnih funkcij ter drugih naravoslovnih pojmov. Povezovanje teoretičnih vsebin z gibanjem omogoča, da učenci znanja ne le usvajajo, temveč ga tudi smiselno povezujejo in uporabljajo v novih učnih situacijah.

RAZPRAVA

Diskusija temelji na primerjavi metodoloških izhodišč s teoretičnimi in praktičnimi deli prispevka ter na presoji, v kolikšni meri so predstavljeni primeri medpredmetnega povezovanja skladni z ugotovitvami strokovne literature. Metodološki del izhaja iz sodobnih didaktičnih pristopov, ki poudarjajo pomen interdisciplinarnosti, izkustvenega učenja in aktivne vloge učencev v učnem procesu, kar se jasno kaže tudi v celotni zasnovi članka.

V teoretičnem uvodu je športna vzgoja opredeljena kot predmet, ki prispeva k celostnemu razvoju učenca in presega zgolj gibalno komponento. Ta usmeritev je skladna z metodološkimi ugotovitvami, da je športna vzgoja izjemno primeren prostor za interdisciplinarno učenje, saj omogoča povezovanje kognitivnih, gibalnih in afektivnih vidikov učenja (Tonnetti in Lentillon-Kaestner, 2023). Predlagane dejavnosti v poglavju o medpredmetnem povezovanju neposredno udeležajo ta načela, saj učenci skozi gibanje spoznavajo naravoslovne pojme, povezane z delovanjem mišic, dihanjem, s srčno-žilnim sistemom, prehrano in čutili.

V metodološkem delu sta poudarjena tudi pomena situacijskega zanimanja in motivacije, ki se povečata, ko učenci razumejo smisel in uporabnost učne snovi. To je v preostalem besedilu podprto z izbiro dejavnosti, ki temeljijo na igri, raziskovanju in lastnem telesnem doživljanju. Raziskave potrjujejo, da interdisciplinarni pouk v športni vzgoji pozitivno vpliva na vključenost učencev in njihovo zanimanje za učenje, kar se kaže tudi v večji pripravljenosti za sodelovanje pri gibalnih dejavnostih (Tonnetti in Lentillon-Kaestner, 2023). Takšen pristop je še posebej učinkovit v osnovnošolskem obdobju, v katerem je učenje tesno povezano z izkušnjo in s čustvenim doživljanjem.

Pomembna povezava med metodologijo in teoretičnim delom se kaže tudi pri obravnavi problematike upadanja gibalne pripravljenosti otrok. Raziskave kažejo, da se telesna pripravljenost otrok in mladostnikov dolgoročno slabša, pri čemer so posebej ranljive skupine otrok z nižjo telesno dejavnostjo in s prekomerno telesno maso (Sember idr., 2023; Martinko idr., 2024; D'Anna idr., 2024). Metodološki del poudarja potrebo po celostnih in motivacijskih pristopih, kar je v preostalem besedilu konkretizirano z medpredmetnim povezovanjem športne vzgoje in naravoslovja. Takšen pristop omogoča, da učenci gibanja ne doživljajo zgolj kot obveznosti, temveč kot smiselno dejavnost, povezano z razumevanjem lastnega telesa in zdravja.

Metodološka izhodišča, ki jih predstavljata Boyraz in Serin (2017), se jasno izražajo v opisanih dejavnostih, kot so štafetne igre, gibalni poligoni in naloge, pri katerih učenci ob gibanju obnavljajo naravoslovno snov. Avtorja poudarjata, da poučevanje naravoslovja skozi telesno dejavnost omogoča boljše razumevanje znanstvenih pojmov in večje zanimanje za učno snov, kar je skladno z ugotovitvami ter s primeri, predstavljenimi v prispevku (Boyraz in Serin, 2017).

Prav tako se metodološki poudarki Huja (2024), ki izpostavlja pomen tematskega in interdisciplinarnega učenja v športni vzgoji, kažejo v celotni strukturi prispevka. Predlagane dejavnosti niso naključne, temveč tematsko povezane z naravoslovnimi vsebinami, kar omogoča poglobljanje znanja in prenos naučenega v vsakdanje življenje (Hu, 2024). Takšen pristop je skladen tudi s slovenskimi didaktičnimi usmeritvami, ki poudarjajo, da športna vzgoja zaradi svoje izkustvene narave omogoča učinkovito medpredmetno povezovanje (Štemberger, 2008).

Primerjava metodološkega dela s preostalim besedilom kaže visoko stopnjo skladnosti med teorijo in prakso. Metodologija ne ostaja zgolj na ravni splošnih priporočil, temveč je podprta s konkretnimi, didaktično premišljenimi primeri, ki so realno izvedljivi v osnovnošolskem prostoru. S tem prispevek uspešno povezuje znanstvena spoznanja, učne cilje in praktično pedagoško delo ter tako pomembno prispeva k obravnavi raziskovanega področja.

ZAKLJUČEK

Medpredmetno povezovanje športne vzgoje in naravoslovja se v članku izkaže kot smiselna, učinkovita in sodobna pedagoška usmeritev, ki odgovarja na številne izzive današnjega šolskega prostora. Športna vzgoja se ne kaže več zgolj kot predmet telesne aktivnosti, temveč kot pomembno učno okolje, v katerem lahko učenci razvijajo razumevanje lastnega telesa, zdravja in pomena gibanja za kakovost življenja.

Prispevek potrjuje, da izkustveno učenje, ki temelji na gibanju, omogoča globlje in trajnejše usvajanje naravoslovnih vsebin. Učenci lažje razumejo abstraktne pojme, ko jih povezujejo z lastnimi izkušnjami, kar prispeva k večji motivaciji, boljšemu pomnjenju in večji odgovornosti do lastnega zdravja. Takšen način dela je še posebej pomemben v času, ko se soočamo z upadom gibalne dejavnosti otrok in naraščajočimi zdravstvenimi tveganji.

Obširno predstavljeni primeri dejavnosti dokazujejo, da je medpredmetno povezovanje izvedljivo v praksi in da ne zahteva bistvenih organizacijskih sprememb, temveč predvsem premišljeno načrtovanje pouka. Ključno vlogo pri tem ima učitelj, ki s svojim strokovnim znanjem, z ustvarjalnostjo in razumevanjem ciljev posameznih predmetov omogoča kakovostno integracijo vsebin.

Za prihodnost osnovnošolskega izobraževanja je pomembno, da se takšni pristopi še naprej razvijajo in sistematično vključujejo v učni proces. Medpredmetno povezovanje športne vzgoje in naravoslovja ne prispeva le k boljšim učnim rezultatom, temveč tudi k oblikovanju pozitivnega odnosa do gibanja, učenja in zdravega življenjskega sloga. S tem šola izpolnjuje svojo temeljno nalogo – celostno vzgajati posameznika, ki je telesno dejaven, razmišljujoč in odgovoren do sebe ter okolja.

Učni načrt. Osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Osnovna šola. Šport. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje: Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_sport_2025.pdf

Literatura in viri

Boyraz, C., in Serin, G. (2017). Science instruction through the game and physical activities course: An interdisciplinary teaching practice. *Universal Journal of Educational Research*, 5(11), 2026–2036. <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051119>

D'Anna, C., Forte, P., in Pugliese, E. (2024). Trends in physical activity and motor development in young people—Decline or improvement? A review. *Children*, 11(3), 298. <https://doi.org/10.3390/children11030298>

Hu, N. (2024). Interdisciplinary thematic learning in physical education and health under the new curriculum standards. *International Journal of Education and Humanities*, 4(3), 244–255. [https://doi.org/10.58557/\(ijeh\).v4i3.233](https://doi.org/10.58557/(ijeh).v4i3.233)

Kramar, M. (2009). *Didaktika*. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Martinko, A., Blagus, R., Jurak, G., Starc, G., in Sorić, M. (2024). Temporal trends in weight-based disparities in physical fitness of children: 30 years of continuous surveillance through Slovenian national system. *BMC Public Health*, 24, Article 2933. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-20372-5>

Požarnik, B. (2018). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.

Sember, V., Đurić, S., Starc, G., Leskošek, B., Sorić, M., Kovač, M., in Jurak, G. (2023). Secular trends in skill-related physical fitness among Slovenian children and adolescents from 1983 to 2014. *Scandinavian Journal of Medicine and Science in Sports*, 33(11), 2323–2339. <https://doi.org/10.1111/sms.14456>

Štemberger, V. (2008). Medpredmetno povezovanje in športna vzgoja. *Šport*, 56(1–2), 45–50.

Tonnetti, M., in Lentillon-Kaestner, V. (2023). Interdisciplinarity in physical education: Effect on students' situational interest. *Education Sciences*, 13(4), 373. <https://doi.org/10.3390/educsci13040373>

MOJCA FLORJAN

Razredni pouk

Naslov: Sadje v prerezu

Tehnika: Kolaž

Leto: 2026



OD TEKA DO TEKSTA: MEDPREDMETNO POVEZOVANJE ŠPORTA IN JEZIKA OD 1. DO 5. RAZREDA OSNOVNE ŠOLE

Daša Šlatau, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, dasa.slatau@student.um.si

Povzetek

Medpredmetno povezovanje ima pozitivne posledice in je velik motivacijski faktor, ki prinaša boljše učne rezultate na vseh področjih. V prispevku podrobneje obravnavamo povezovanje športa in jezika ter preučujemo, kako vključevanje športnih dejavnosti vpliva na motivacijo učencev pri pouku jezika. Predstavimo tudi načine, kako vključiti športne dejavnosti v pouk jezika in katere metode so se izkazale za najučinkovitejše pri povezavi teh dveh predmetov. Ker je medpredmetno povezovanje športa in slovenščine v našem prostoru precej slabo raziskano, smo dodali tudi konkretne primere aktivnosti za učence od 1. do 5. razreda, ki jih lahko uporabimo pri poučevanju, te pa vsebujejo tudi cilje, ki jih učenci dosežejo pri njihovem izvajanju. Prispevek ponuja tako teoretično podlago kot konkretne praktične primere za učinkovito vključevanje športa v pouk jezika.

Ključne besede: medpredmetno povezovanje, metode, motivacija, slovenščina, šport

FROM RUNNING TO TEXT: THE INTERDISCIPLINARY INTEGRATION OF SPORT AND LANGUAGE FROM 1ST TO 5TH GRADE OF PRIMARY SCHOOL

Daša Šlatau, Elementary education, 1st year, master's degree, dasa.slatau@student.um.si

Abstract

Interdisciplinary integration has numerous positive effects and serves as a strong motivational factor, contributing to improved learning outcomes across subject areas. This paper focuses on integrating physical education and language teaching and examines how the inclusion of physical activities influences students' motivation in language classes. We also explore different approaches to integrating physical activities into language instruction and highlight the methods that have proven most effective in connecting the two subjects. Since the integration of physical education and Slovenian language teaching is still relatively under-researched in the Slovenian context, we provide concrete examples of activities for students in Grades 1 to 5. These examples include clearly defined learning objectives from both subjects that students can achieve by carrying out the proposed activities. The paper therefore offers both a theoretical foundation and concrete practical examples for effectively integrating physical education into language teaching.

Keywords: interdisciplinary integration, methods, motivation, Slovenian language, physical education

UVOD

Medpredmetno povezovanje je eden ključnih didaktičnih pristopov v učiteljskem poklicu. Ima ogromno prednosti in dobrih lastnosti tako za učence kot za učitelje. Učencem omogoča dodatno motivacijo in potencialno boljše učne rezultate. Čeprav je na drugih področjih medpredmetno povezovanje morda močnejše razvito, pa ima dobre lastnosti tudi povezovanje predmetov jezika in športa. Vključevanje športnih aktivnosti lahko pomembno prispeva k učenju jezika, saj zmanjšuje anksioznost, ki lahko nastane ob učenju jezika, kot v svoji raziskavi navajata Poyyamozhi in Balaji (2023).

Obstaja več metod in načinov, kako šport vključiti v pouk jezika. Dva izmed njih predstavljajo Ní Chróinín idr. (2016) in Cichy idr. (2022), ki omenjajo vsebinsko ter jezikovno integrirano učenje in Eduball. Velja, da so najučinkovitejše tiste metode, ki upoštevajo cilje obeh predmetov, zato moramo biti dobro seznanjeni z njimi. Cilji obeh predmetov so opredeljeni v učnih načrtih za športno vzgojo in slovenščino (Kovač idr., 2011; Pozanovič Jezeršek idr., 2018).

Povezovanje športa z različnimi predmeti ima prednosti, saj ne prispeva le k boljšemu telesnemu zdravju, temveč tudi k motivaciji in osredotočenosti učencev. Zato je pomembno, da smo na tem področju izobraženi in ga, kolikor se da, vključujemo v poučevanje.

Prispevek obravnava tri vidike medpredmetnega povezovanja jezika in športa: motivacijo, vključevanje športnih kontekstov in metode povezovanja.

ŠPORTNE DEJAVNOSTI KOT VIR MOTIVACIJE PRI POUKU JEZIKA

Motivacija je eden pomembnejših dejavnikov uspešnega dela in učenja pri vsakem predmetu, vključno z učenjem jezika. Poyyamozhi in Balaji (2023) ugotavljata, da lahko vključevanje športnih aktivnosti v poučevanje jezika zmanjšuje anksioznost, ki je lahko prisotna pri učenju jezika, saj se učenci ob izvajanju tovrstnih aktivnosti počutijo bolj sproščene in so bolj pripravljeni sodelovati. V svoji raziskavi sta ugotovila, da se tako spretnosti učenja športnih veščin kot učenje jezika razvijajo skozi ciklični proces. To pomeni, da se začne z nekompetentnostjo in konča z avtomatizirano kompetentnostjo. To ugotovitev sta potrdila skozi primerjavo faz, v katerih se učenci učijo jezika in športa. Ugotovitev potrjuje, da so lahko športne dejavnosti naravno okolje za učenje jezika.

Športne aktivnosti med poukom ne spodbujajo le boljšega telesnega zdravja, temveč hkrati povečujejo motivacijo za učenje in osredotočenost. Pinto-Escalona in Martínez-de-Quel (2019) v svoji raziskavi potrjujeta zgornjo trditev z ugotovitvijo, da že deset minut telesne aktivnosti, povezane z učno vsebino tiste ure, izboljša pozornost in posledično tudi učni uspeh učenca.

Gibanje je otrokova biološka potreba in usvajanje jezikovnih struktur je enostavnejše, ko poteka v kontekstu igre. Bashta in Zalutskaca (2021) s svojih učnih ur, pri katerih se medsebojno povezujeta angleščina in šport, potrjujeta zgornjo trditev. Njuna pedagoška zasnova integriranih ur kaže, da se je motivacija za učenje jezika povečala, ko je bil učni proces povezan z gibanjem in igro.

VKLJUČEVANJE ŠPORTA V POUK JEZIKA

Koncept CLIL (angl. *Content and Language Integrated Learning*) ali vsebinsko in jezikovno integrirano učenje zagovarja hkratno učenje vsebine in jezika ter je temelj vključevanja športa v jezikovni pouk (Coyle idr., 2010). Ní Chróinín idr. (2016) so izvajali raziskavo na Irskem, ki je pokazala, da je lahko športna vzgoja dobro in učinkovito okolje za učenje jezika, saj omogoča avtentične komunikacijske situacije. Avtorji raziskave omenjajo tudi pomembnost uravnoteženosti obeh ciljev – športa in jezika –, saj vedno obstaja tveganje, da šport postane zgolj sredstvo za jezikovno učenje, kar pa ni naš cilj. Raziskava osvetluje vodilo, da je integracija športa in jezika pri pouku uspešna le, če je učitelj dobro seznanjen s cilji obeh področij in jih zna dobro povezovati med seboj.

Eduball je eden izmed športnih kontekstov, skozi katerega se lahko šport vključuje v učne vsebine jezika. Eduball so športne igre z žogami, na katerih so črke, številke in simboli. Ti omogočajo razvijanje tako motoričnih kot jezikovnih spretnosti pri učencih. Teoretično ozadje Eduballa temelji na konceptu, imenovanem *embodied cognition* ali v prevodu *utelešena kognicija*. Ta narekuje, da so motorične in jezikovne mreže v možganih zelo povezane. Otroci, ki se jezika učijo skozi gibanje, dosegajo tudi boljše rezultate (Cichy idr., 2022).

V slovenskem pedagoškem prostoru se medpredmetno povezovanje ne uveljavlja enako kot v nekaterih drugih izobraževalnih sistemih. Učitelji se zavedajo, da je zelo koristno za učence in nanje deluje pozitivno, a se ga izogibajo, saj menijo, da niso dovolj usposobljeni zanj (Lipavc Oštir, 2024). To pomeni, da je poleg dobrega poznavanja metod medpredmetnega povezovanja veliko odvisno tudi od šolske politike in kako ta podpira ter spodbuja učitelje pri medpredmetnem povezovanju v kurikulumu.

NAJBOLJ UČINKOVITE METODE POVEZOVANJA ŠPORTA IN JEZIKA

Raziskave kažejo, da najučinkovitejše metode povezovanja jezika in športa dosegajo cilje obeh predmetov. Takšen pristop je vsebinsko in jezikovno integrirano učenje. Omogoča avtentično rabo jezika v športnih kontekstih. Kljub svoji učinkovitosti ta pristop zahteva veliko priprave in načrtovanja, da se izognemo zanemarjanju športnih ciljev (Ní Chróinín idr., 2016). Poleg vsebinsko in jezikovno integriranega učenja (CLIL) je ena izmed učinkovitih metod prej omenjeni Eduball. Ta metoda je učinkovita zaradi združevanja gibanja in jezikovnih nalog, temelji pa na nevroznanstvenih spoznanjih, ki povezujejo motorične in jezikovne mreže možganov (Cichy idr., 2022).

Turchaninov (2022) opisuje športne igre, ki so lahko tudi učinkovit pristop k medpredmetnemu povezovanju, saj spodbujajo veččutno učenje. To vsebuje vizualno, avditivno in kinestetično učenje, ki povečuje angažiranost učencev. Primeri teh iger so sledeči:

Učenec zastavi sošolcu vprašanje, mu poda žogo in ta jo nato ujame ter odgovori.

Eden od učencev stoji na sredini, drugi si podajajo žogo. Pred vsakim metom morajo izgovoriti besedo iz obravnavane učne teme. Če učenec, ki stoji na sredini, med tem ujame žogo, se zamenja z učencem ki jo je podal. Zgoraj opisane igre so bile uporabljene za vadbo angleškega besedišča. Poleg tega so zajemale tudi gibanje in sodelovanje učencev, ki so bili motivirani pri dejavnostih.

METODOLOGIJA

Pri pripravi prispevka je bil uporabljen narativni pregled literature, saj je bil namen raziskati obstoječe raziskave o medpredmetnem povezovanju jezika in športa ter jih povezati s praktičnimi primeri. Narativni pregled literature je omogočil, da so smo vključili v prispevek različne tipe virov. Namen prispevka je bil predstaviti možnosti medpredmetnega povezovanja športa in jezika oziroma slovenščine v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Prispevek je osnovan na predpostavki, da lahko vključevanje gibalnih dejavnosti v jezikovni pouk poveča motivacijo učencev, izboljša njihovo pozornost, spodbuja aktivno sodelovanje in prispeva k učinkovitejšemu usvajanju jezikovnih vsebin.

Literatura je bila izbrana na podlagi naslednjih kriterijev:

- Vsebinski ustreznosti: vključili smo vire, ki obravnavajo medpredmetno povezovanje športa in jezika ter didaktične pristope.

- Časovni aktualnosti: izbirali smo novejše vire med letoma 2016 in 2024. Pri temeljnih konceptih, kot je CLIL, smo upoštevali tudi kakšen starejši vir.
- Znanstveni verodostojnosti: izbirali smo recenzirane članke in znanstvene monografije.
- Dostopnosti: vključeni so bili viri, ki so v celoti dostopni in posledično omogočajo preverljivost informacij.

Raziskovalni problem

Osrednji raziskovalni problem prispevka je vprašanje, kako lahko učitelj v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole smiselno povezuje cilje športa in slovenščine ter pri tem uporabi gibanje kot didaktično sredstvo za spodbujanje jezikovnega razvoja, motivacije, pozornosti in aktivnega sodelovanja učencev. Izhodišče problema je dejstvo, da je medpredmetno povezovanje športa in jezika v slovenskem osnovnošolskem prostoru razmeroma šibko sistematično predstavljeno, čeprav literatura kaže, da lahko gibalno podprto učenje pozitivno vpliva na učenčevo vključenost, sproščenost in uspešnost pri usvajanju jezikovnih vsebin.

Sklepi prispevka so bili izpeljani v treh korakih. Najprej je potekala analiza dosedanjih raziskav, sledila je sinteza ugotovitev, pri čemer so bili rezultati raziskav primerjani in združeni v različne sklope. Zadnji korak je obsegal povezavo s prakso, kjer so bili na podlagi sinteze oblikovani konkretni primeri aktivnosti, ki vključujejo načela jezika in športa.

PRIMERI AKTIVNOSTI MEDPREDMETNEGA POVEZOVANJA ŠPORTA IN SLOVENŠČINE

Medpredmetnega povezovanja športa in slovenščine ne zasledimo veliko, kljub temu pa učinkuje pozitivno na pridobivanje znanja in veščin obeh predmetov. Pri oblikovanju predstavljenih primerov smo izhajali tudi iz ciljev, opredeljenih v učnih načrtih za športno vzgojo in slovenščino (Kovač idr., 2011; Pozanovič Jezeršek idr., 2018). V nadaljevanju so predstavljeni konkretni primeri aktivnosti od 1. do 5. razreda, s katerimi se uresničujejo tako cilji s področja športa kot slovenščine.

1. razred

Aktivnost: Govorimo in tečemo

Opis aktivnosti: Po igrišču razporedimo kartončke s sličicami (avto, žogo, peresnico, banana ...). Naloga učencev je, da tečejo do določenega kartončka in poimenujejo, kaj je na sličici. Aktivnost lahko nadgradimo tako, da učenec iz besede nato tvori še poved, pove začetni glas, končni glas itd.

Cilji športa:

- Učenci razvijajo osnovne oblike gibanja;
- učenci vadijo koordinacijo in gibljivost.

Cilji slovenščine:

- Učenci razvijajo zmožnost prepoznavanja in poimenovanja predmetov;
- učenci tvorijo kratke povedi;
- učenci prepoznajo začetni in končni glas v besedi.

2. razred

Aktivnost: Gibalna pravljica

Opis aktivnosti: Izberemo pravljico, ki se nam zdi primerna, po možnosti takšno, v kateri nastopa več živali. Učencem pravljico beremo, oni pa ob določeni besedi napravijo gib, ki ga vnaprej določimo. Ker v pravljici nastopajo živali, so lahko to besede, pri katerih napravijo gib. Na primer zajec – *narediš poskok*; medved – *delaš velike in počasne korake*; kača – *plaziš po tleh*.

Cilji športa:

- Učenci razvijajo osnovne oblike gibanja;
- učenci se urijo v hitrem odzivanju na dražljaje.

Cilji slovenščine:

- Učenci poslušajo in razumejo literarno besedilo;
- učenci razvijajo svoj besedni zaklad.

3. razred

Aktivnost: Navodila za igro

Opis aktivnosti: Učenci igrajo športno igro po izbiri. Če ta zahteva več igralcev, lahko vsi igrajo isto ali pa vsak svojo. Po končani igri se razdelijo v pare in skupaj skušajo napisati navodila igre.

Cilji športa:

- Učenci razumejo pravila elementarnih iger.

Cilji slovenščine:

- Učenci se urijo v pisanju kratkih navodil;
- učenci uporabljajo zaporedne veznike (*najprej, potem, nato*).

4. razred

Aktivnost: Orientacijski tek

Opis aktivnosti: Učencem damo zemljevid igrišča, šolskega parka, dela mesta, kjer je šola, itd. Razdelijo se v pare. Eden opisuje pot, ki je prikazana na zemljevidu (*zavij levo, za zabojsnikom se obrni na desno in naredi dva koraka v tisto smer...*), drugi učenec pa sledi navodilom in gre po poti. Aktivnost lahko prilagodimo zmožnostim učencev (večje območje, manjše območje ...) ali jih dodatno motiviramo s tekmovanjem.

Cilji športa:

- Učenci se orientirajo v prostoru.

Cilji slovenščine:

- Učenci uporabljajo prostorske prislove;
- učenci razvijajo zmožnosti natančnega opisovanja.

5. razred

Aktivnost: Športni dnevnik

Opis aktivnosti: Učencem določimo časovni okvir (na primer en teden), v katerem morajo beležiti vso svojo športno aktivnost v obliki športnega dnevnika.

Cilji športa:

- Učenci razumejo pozitivne vidike redne telesne aktivnosti.

Cilji slovenščine:

- Učenci znajo pisati poročilo;
- učenci uporabljajo preteklik.

Vse zgoraj opisane aktivnosti so primerne ne le za tisti razred, temveč jih lahko s primernimi prilagoditvami težavnosti uporabimo tudi v drugih razredih.

V predstavljenih primerih s pomočjo večje angažiranosti učencev, pripravljenosti za sodelovanje, razumevanja navodil in razvijanja besedišča dosežemo veččutno učenje in povečano aktivacijo možganskih funkcij. To omogoča izboljšanje pozornosti in delovnega spomina, kar lahko vpliva na uspešnost pri jezikovnih nalogah. To dokazujejo tudi raziskave Hillman idr., (2009) in Pinto-Escalona in Martínez-de-Quel, (2019).

ZAKLJUČEK

V prispevku smo se natančneje dotaknili medpredmetnega povezovanja športa in jezika. Ker v našem prostoru povezovanje športa in slovenščine ni tako dobro raziskano, smo pripravili nekaj praktičnih primerov, ki jih lahko učitelji uporabljajo kot izhodišče za načrtovanje pouka. Dokazano je, da lahko povezava športa in jezika pozitivno vpliva na doseganje ciljev obeh predmetov, saj deluje kot motivacijski faktor in spodbuja aktivnost učencev ter posledično boljše razumevanje učne snovi. Pomembno je, da kot učitelji ne zapostavljamo medpredmetnega povezovanja predmetov, ki na prvi pogled ne sovpadajo, in ga po najboljših močeh vključimo v svoje poučevanje, saj le tako učencem omogočimo celostno, povezano ter učinkovito učno izkušnjo.

Literatura in viri

- Bashta, T., in Zalutskaya, O. (2021). Pedagogical project of integrated classes in physical education and English. *Pedagogical Sciences*, 1(103), 15–20. <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=45678901>
- Cichy, I., Kruszwicka, A., Palus, P., Przybyla, T., Schliermann, R., Wawrzyniak, S., Klichowski, M., in Rokita, A. (2022). Physical education with Eduball stimulates non-native language learning in primary school students. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(13), 8192. <https://doi.org/10.3390/ijerph19138192>
- Coyle, D., Hood, P., Marsh, D., (2010) *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Hillman, C. H., m Pontifex, M. B., Raine, L. B., Castelli, D. M., Hall, E. E., Kramer, A. F. (2009). The effect of acute treadmill walking in cognitive control and academic achievement in preadolescent children, *Neuroscience* 159(3), 1044–1054. <https://doi.org/10.1016/j.neuroscience.2009.01.057>
- Kovač, M., Markun Puhon, N., Lorenci, B., Novak, L., Planinšec, J., Hrastar, I., Pleteršek, K., in Muha, V. (2011). *Učni načrt. Osnovna šola. Športna vzgoja*. Ministrstvo za šolstvo in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_sportna_vzgoja.pdf
- Lipavac Oštir, A. (2024). Učiteljice in učitelji jezikov o medpredmetnem povezovanju. V A. Lipavac Oštir in S. Jazbec (ured.), *Medpredmetno povezovanje in pouk jezikov* (str. 9–50). Univerza v Mariboru, Univerzitetna založba. <https://doi.org/10.18690/um.ff.1.2024>
- Ní Chróinín, D., Ní Mhurchú, S., in Ó Ceallaigh, T. J. (2016). Off-balance: The integration of physical education content learning and Irish language learning in English-medium primary schools in Ireland. *Education 3–13*, 44(5), 566–576. <https://doi.org/10.1080/03004279.2016.1170404>
- Pinto-Escalona, T., in Martínez-de-Quel, Ó. (2019). Diez minutos de actividad física interdisciplinaria mejoran el rendimiento académico. *Apunts Educación Física y Deportes*, 35(138), 82–94. [https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2019/4\).138.07](https://doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2019/4).138.07)
- Poyyamozhi, A. M., in Balaji, P. D. (2023). Sports and language integration skill development. *Salud, Ciencia y Tecnología – Serie de Conferencias*, 2, 598. <https://doi.org/10.56294/sctconf2023598>
- Poznanovič Jezeršek, M., Cestnik, M., Čuden, M., Gomivnik Thuma, V., Honzak, M., Križaj Ortar, M., Rosc Leskovec, D., Žveglič, M. in Ahačič, K. (2018). *Učni načrt. Osnovna šola. Slovenščina (posodobljena izdaja)*. Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf



Kartonski tisk "Harmonija glasbil" Eva Ivančič, 2026

EVA IVANČIČ

Razredni pouk

Naslov: Harmonija glasbil

Tehnika: Kolažni tisk

Leto: 2026

POZNAVANJE SLOVENSKE LJUDSKE GLASBE MED UČENCI 5. RAZREDA – ŠTUDIJA PRIMERA

Katja Kurnik, Razredni pouk, 1. letnik, magistrski študij, katja.kurnik@student.um.si

Povzetek

V članku je obravnavana slovenska ljudska glasba kot pomemben del nesnovne kulturne dediščine, prav tako je poudarjena njena vloga v vzgojno-izobraževalnem prostoru. V teoretičnem delu so opredeljeni ljudska glasba, njene temeljne značilnosti in regionalna raznolikost ter pomen konteksta pri njenem razumevanju. Poseben poudarek je namenjen povezavi med ljudsko glasbo, folkloro in pedagoškim delom, pri čemer se izpostavlja pomen zgodnjega ter starosti primernega seznanjanja otrok z ljudskim glasbenim in plesnim izročilom. Na podlagi strokovne literature in raziskav s področja vzgoje je poudarjen pomen pogostejšega stika z ljudsko glasbo pri razvijanju znanja ter odnosa učencev do kulturne dediščine. Empirični del raziskave je bil izveden na vzorcu sedemnajstih učencev enega oddelka 5. razreda osnovne šole. Podatki so bili zbrani s spletnim anketnim vprašalnikom, izvedenim prek spletne platforme 1KA, in s polstrukturiranim intervjujem z učenci, ki obiskujejo folklorno dejavnost. Rezultati kažejo, da učenci slovensko ljudsko glasbo poznajo predvsem na osnovni ravni, pri čemer se z njo najpogosteje srečujejo v šolskem okolju. Učenci, vključeni v folklorno dejavnost, izkazujejo več osebnih izkušenj z ljudsko glasbo in boljše poznavanje nekaterih njenih značilnosti.

Ključne besede: kulturna dediščina, ljudska glasba, ljudski instrumenti, ljudsko izročilo, ljudski plesi

KNOWLEDGE OF SLOVENIAN FOLK MUSIC AMONG FIFTH-GRADE PUPILS – A CASE STUDY

Katja Kurnik, Elementary education, 1st year, master's degree, katja.kurnik@student.um.si

Abstract

This article examines Slovenian folk music as an important element of intangible cultural heritage and focuses on its role in the educational context. The theoretical part defines folk music, outlines its main characteristics and regional diversity, and discusses the importance of context in understanding it. Special emphasis is placed on the connection between folk music, folklore, and educational practice, highlighting the importance of introducing children to folk musical and dance heritage at an early age and in an age-appropriate manner. Based on scholarly literature and research in education, the article emphasises the importance of more frequent exposure to folk music in developing pupils' knowledge of and attitudes towards cultural heritage. The empirical part of the study was conducted on a sample of 17 pupils from one fifth-grade class at a primary school. Data were collected via an online questionnaire administered on the 1KA platform and a semi-structured interview with pupils who participate in folklore activities. The results indicate that pupils are familiar with Slovenian folk music mainly at a basic level and that they most frequently encounter it in the school environment. Pupils involved in folklore activities demonstrate more extensive personal experience with folk music and a better understanding of some of its characteristics.

Keywords: cultural heritage, Slovenian folk music, folk dances, folk instruments, folk tradition

UVOD

Slovenska ljudska glasba je pomemben del slovenske kulturne in nesnovne kulturne dediščine ter pomemben element nacionalne identitete.

Skozi stoletja se je prenašala iz roda v rod in človeka spremljala ob različnih priložnostih, kot so prazniki, šege in navade, poroke, veselice, sejmi ter druga družabna srečanja. Poleg glasbene vrednosti ima pomembno kulturno, zgodovinsko in vzgojno vlogo, saj odraža načine življenja, družbene odnose in kulturne značilnosti skupnosti (Cvetko, 1997).

Kot del folklorne je tesno povezana tudi z ljudskim plesom, s tradicionalnimi glasbili, z nošo in drugimi elementi ljudskega izročila, ki skupaj oblikujejo bogato kulturno dediščino slovenskega prostora.

V sodobni družbi je položaj slovenske ljudske glasbe drugačen kot nekoč. Zaradi vpliva globalizacije, množičnih medijev in sodobnih glasbenih zvrsti imajo otroci in mladostniki z ljudskim glasbenim izročilom vse manj neposrednih stikov. Ljudska glasba se danes pogosto ohranja predvsem v okviru folklornih skupin, kulturnih društev, različnih prireditev in vzgojno-izobraževalnih ustanov. Prav zato ima osnovna šola pomembno odgovornost pri ohranjanju in posredovanju znanja o slovenski glasbeni dediščini, saj učencem omogoča spoznavanje ljudskih pesmi, plesov, glasbil ter njihovega kulturnega pomena.

Čeprav učni načrti vključujejo vsebine slovenske ljudske glasbe, ostaja vprašanje, v kolikšni meri učenci te vsebine dejansko poznajo, kakšen odnos imajo do njih in kako pogosto se z njimi srečujejo tudi zunaj šolskega okolja. Razumevanje njihovega znanja in odnosa do ljudske glasbe je pomembno za načrtovanje kakovostnih pedagoških pristopov, ki bi prispevali k učinkovitejšemu ohranjanju slovenske kulturne dediščine ter razvijanju kulturne identitete mladih.

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako dobro učenci 5. razreda poznajo slovensko ljudsko glasbo, kakšen odnos imajo do nje in kateri dejavniki so lahko povezani z njihovim poznavanjem, zanimanjem ter odnosom do slovenske ljudske glasbe. Posebna pozornost je bila namenjena povezavi med vključevanjem v folklorno dejavnost, znanjem in odnosom učencev do slovenske ljudske glasbe.

Raziskava temelji na kombinaciji anketnega vprašalnika in polstrukturiranega intervjuja, s katerima smo želeli pridobiti celovitejši vpogled v izkušnje učencev ter oblikovati priporočila za nadaljnje vključevanje slovenske ljudske glasbe v vzgojno-izobraževalni proces.

SLOVENSKA LJUDSKA GLASBA KOT DEL KULTURNE DEDIŠČINE

Ljudska glasba je del širše ljudske oziroma folklorne dediščine in je tesno povezana z vsakdanjim življenjem skupnosti, z njenimi običaji, s praznovanji in z vrednotami. V etnomuzikologiji jo pogosto opredeljujejo kot glasbo, ki se prenaša ustno iz roda v rod, pri čemer se skozi čas nenehno spreminja, variira in prilagaja potrebam skupnosti (Kunej, 2008).

Pri tem se pogosto izpostavljajo trije ključni elementi: kontinuiteta z izročilom preteklosti, stalno variiranje in prilagajanje ter izbor skupnosti, ki odloča, katere pesmi in prakse se obdržijo v repertoarju (Strajnar, 1990).

Etnomuzikologija kot veda preučuje glasbo v njenem kulturnem kontekstu – ne le kot zvok, temveč kot družbeno in simbolno prakso, povezano z obredi, navadami in identiteto skupnosti (Kunej, 2008). Ljudska glasba je tako razumljena kot živ proces, v katerem odloča, kaj ostaja del njenega izročila. Ljudska glasba v sodobnosti pogosto sobiva z narodnozabavno in popularno glasbo ter se prepleta z njima, kar otežuje ostro mejo med »ljudsko« in »neljudsko« glasbo (Strajnar, 1990).

Poleg glasbenih značilnosti je pomemben tudi besedilni vidik ljudskih pesmi. Besedila pogosto obravnavajo teme, kot so ljubezen, delo, narava, družinski odnosi, vojna, socialne razlike in vera. Skozi pripovedne pesmi se prenašajo tudi zgodovinski spomini in kolektivne izkušnje, včasih v idealizirani ali simbolni obliki. Ljudska pesem je bila zato eden ključnih načinov, kako je skupnost razumela svet in ga razlagala mlajšim generacijam (Strajnar, 1990).

SLOVENSKA LJUDSKA GLASBA IN NJENE ZNAČILNOSTI

Opredelitev »slovenske ljudske glasbe« je zahtevna, saj zajema glasbo, ki je nastajala in se ohranja na slovenskem ozemlju, obenem pa je bila vedno v stiku z glasbenimi tradicijami sosednjih narodov (Strajnar, 1990).

V slovensko ljudsko glasbeno dediščino uvrščamo različne pesemske in plesne zvrsti, ki so tradicionalno povezane z letnim krogom (npr. božično-novoletnim izročilom, pustom, žetvijo), z življenjskim krogom posameznika (rojstvom, s poroko, smrtjo) ter z delovnimi opravili (t. i. delovne pesmi) (Strajnar, 1990). Glasbo pogosto spremljajo značilni tradicionalni instrumenti, kot so lončeni bas, različne vrste godal, diatonična harmonika, piščali, citre in druga glasbila, ki se danes pojavljajo kot prepoznavni simboli slovenske ljudske glasbe (Kunej, 2008).

Slovenska ljudska glasba se med posameznimi slovenskimi pokrajinami razlikuje po svojih glasbenih in izvajalskih značilnostih. Regionalne posebnosti se kažejo v melodiki, ritmu, načinu petja in različnih oblikah ljudskega plesa. Zgodnji zvočni zapisi slovenske ljudske glasbe imajo veliko dokumentarno vrednost, saj so pomemben vir raziskovanja in ohranjanja ljudskega glasbenega izročila (Kunej, 2008).

Strajnar (1990) poudarja, da začetka slovenskega ljudskega glasbenega izročila ne moremo natančno časovno zamejiti, saj so na današnjem slovenskem prostoru živeli različni narodi in kulture, ki so imeli medsebojni vpliv ter so se prepletali. Slovenska ljudska glasba je zato rezultat dolgotrajnega zgodovinskega procesa, v katerem so se oblikovale specifične melodike, ritmi in oblike, hkrati pa je ohranila tudi številne panonske, alpske ter mediteranske vplive.

Pomemben del slovenske ljudske glasbe je tudi ljudska plesna glasba, povezana z različnimi tipi plesov, kot so šotiš, mazurka, valček, polka, kolo in različne lokalne oblike parnih ter krožnih plesov. Register nesnovne kulturne dediščine med drugim vsebuje tudi posamezne plesne enote, kot sta šamarjanka in sotiš, ki ju spremljajo specifične melodije ter plesne strukture. Med pomembne značilnosti slovenske ljudske glasbe spadajo tudi različne lestvične posebnosti, ritmične strukture in funkcijska povezanost z gibanjem ter plesom. Povezava med glasbo in plesom omogoča celostno doživljanje izročila, kar je še posebej pomembno pri delu z otroki (Tratnjek, 2021).

LJUDSKA GLASBA, FOLKLORA IN NESNOVNA KULTURNA DEDIŠČINA

Ljudska glasba je del širšega pojma folklor, ki zajema pripovedno izročilo, običaje, plese, oblačilno kulturo, obrede in druge oblike tradicionalne kulture. V slovenskem prostoru se folklor pogosto kaže skozi delovanje folklornih skupin, ki na odru poustvarjajo tradicionalne pesmi, plese in noše ter jih prilagajajo sodobnemu odru in publiki (Kunej, 2008; Strajnar, 1990).

Na ravni kulturne politike se ljudska glasba umešča v koncept nesnovne kulturne dediščine. Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije (2024) nesnovno kulturno dediščino opredeljuje kot prakse, predstavitve, izraze, znanja in veščine, ki jih skupnosti ter posamezniki prenašajo iz roda v rod in jih nenehno prakticirajo kot odziv na svoje okolje, naravo ter zgodovino. V Sloveniji se te prakse beležijo v *Registru nesnovne kulturne dediščine*, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo; v njem so zavedeni tudi številni elementi glasbenega in plesnega izročila, kot so pritrkavanje ter različni lokalni običaji z glasbo in s plesom (Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije, 2024).

Zadnja leta se pomembno razvijajo projekti, ki ples in glasbeno-plesno izročilo obravnavajo kot živo dediščino. Med njimi je mednarodni projekt *Ples kot nesnovna kulturna dediščina: novi modeli omogočanja participativnih plesnih dogodkov*, ki razvijajo inovativne metode in prostore za participativne oblike plesnega izročila ter poudarjajo vlogo nosilcev dediščine pri soustvarjanju vsebin (Slovenski etnografski muzej, 2023).

Folklor kot širši pojem zajema besedno, glasbeno, plesno, gledališko in materialno izročilo, ki se prenaša med generacijami in ga skupnosti prepoznavajo kot svoje. Ljudska glasba znotraj tega sistema ne nastopa samostojno, temveč je prepletena z drugimi elementi – npr. z ljudskim plesom, nošo, običaji in navadami ob praznikih. Folklorne skupine, ki danes delujejo po Sloveniji, praviloma združujejo vse te elemente in jih predstavljajo na odru v obliki folklornih programov, ki so hkrati poustvarjanje in stilizacija tradicije.

Koncept nesnovne kulturne dediščine (angl. *intangible cultural heritage*), kot ga opredeljuje UNESCO (2003), poudarja vidik živosti in prenašanja dediščine; pomembno ni le ohranjanje tradicionalnih oblik, temveč tudi njihovo nadaljnje izvajanje, prenašanje in poustvarjanje v skupnostih. Nesnovna kulturna dediščina zajema prakse, predstave, izraze, znanja in veščine ter z njimi povezane predmete in kulturne prostore, ki jih skupnosti, skupine ter posamezniki prepoznavajo kot del svoje kulturne dediščine. Dediščina se prenaša iz roda v rod in se v odzivu na okolje, zgodovino ter družbene spremembe nenehno poustvarja (UNESCO, 2003).

VLOGA LJUDSKE GLASBE NEKOČ IN DANES V SODOBNI DRUŽBI

Z vidika družboslovja in humanistike ima slovenska ljudska glasba pomembno vlogo pri oblikovanju ter izražanju nacionalne identitete. V obdobju narodnega prebujenja v 19. stoletju so slovenski izobraženci in kulturniki v ljudskem izročilu prepoznavali pomemben vir narodne identitete, zbiranje in objavljane ljudskih pesmi pa sta prispevala h krepitvi narodne zavesti. Ljudska glasba je tako postajala pomemben element oblikovanja slovenske nacionalne identitete, zlasti v okviru kulturnih in družbenih procesov v večnacionalni Avstro-Ogrski (Cvetko, 1997; Granda, 2006).

Strajnar (1990) opozarja, da je bila prav ljudska glasba pogosto uporabljena kot simbol »slovenskosti« – na prireditvah, pomembnih političnih dogodkih in slavih. Podoben pomen ima tudi danes: slovenske ljudske pesmi in plesi so pogosto del kulturnih programov ob državnih praznikih, protokolarnih dogodkih ter predstavitev Slovenije v tujini (npr. ob nastopih folklornih skupin, etno glasbenih zasedb, predstavitev na sejmih in festivalih).

Sodobne raziskave in razprave opozarajo, da se vloga tradicionalne ljudske glasbe in plesnih godcev v 20. stoletju pomembno spremeni; del tradicionalnih funkcij prevzame narodnozabavna in popularna glasba, ki sta danes veliko bolj prisotni na družbenih dogodkih (Strajnar, 1990; Kunej, 2008). To pomeni, da imajo mladi pogosto manj neposrednih izkušenj z izvirno ljudsko plesno glasbo in z določenimi starejšimi plesnimi oblikami, ki so bile nekoč del vsakdanjega življenja lokalnih skupnosti.

Kljub temu pa slovenska ljudska glasba ostaja pomemben simbol narodne identitete in del prepoznavne kulturne podobe Slovenije. Poudarja se, da ohranjanje in posredovanje ljudske glasbe ter plesa prispevata k razvijanju narodne zavesti, občutka pripadnosti in zgodovinske kontinuitete (Kunej, 2008; ZVKDS, 2024). Zato je še posebej pomembno, da se z ljudsko glasbo srečujejo tudi otroci in mladostniki, ki so in bodo prihodnji nosilci kulturne dediščine.

V sodobni družbi prevladuje medijsko posredovana glasba – po radiu, televiziji, spletnih platformah, pretočnih storitvah – kar močno vpliva na glasbeni okus in navade mladih.

Popularna glasba, ki jo ponujajo mediji, je pogosto povezana z globalno razširjenimi glasbenimi vzorci, kot so angleški jezik in zvrsti popa, rocka ter hip-hopa. V takšnem okolju so lahko lokalne glasbene tradicije manj neposredno prisotne v vsakdanjem življenju mladih. Ljudska glasba, kot so petje s starimi starši, obisk folklornih prireditev ali obisk etnografskih muzejev, je zato lahko mlajšim generacijam manj blizu, zlasti če z njo nimajo neposrednih izkušenj. Raziskave sicer kažejo, da mladi ljudsko glasbo in pesem še vedno razmeroma dobro poznajo, vendar se z njima pogosto srečujejo tudi prek sodobnih interpretacij ter priredb (Jakop, 2005).

Po drugi strani se je v drugi polovici 20. stoletja v Sloveniji začelo razvijati gibanje ponovnega oživljanja oziroma *folk revival* ljudske glasbe, ki se je od poznih sedemdesetih let naprej izraziteje razvijalo tudi pri nas. Pri tem so posamezne skupine ljudsko glasbo poustvarjale na tradicionalen način, druge pa so jo povezoval z novimi glasbenimi pristopi in vplivi drugih glasbenih zvrsti. Ljudska glasba se je tako začela pojavljati tudi v novih družbenih in umetniških kontekstih, pri čemer so izvajalci tradicionalno glasbeno gradivo prilagajali sodobnim načinom izvajanja (Kunej, 2025).

Pomembno vprašanje je tudi vprašanje identitete: ali mladi slovensko ljudsko glasbo doživljajo kot del svoje identitete ali jo vidijo kot nekaj »tujega« in oddaljenega. Raziskave na področju kulturne dediščine poudarjajo, da je občutek pripadnosti kulturi in skupnosti pogojen tudi s tem, v kolikšni meri mladi prepoznajo »svoje« elemente v okolju – jezik, običaje, glasbo, prostore, zgodovinske pripovedi (ZVKDS, 2024). Če se v javnem prostoru pojavljajo predvsem globalne kulturne oblike, je motivacija za spoznavanje ljudske glasbe lahko manjša.

SLOVENSKA LJUDSKA GLASBA V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU

Slovenska ljudska glasba ima v šolskem sistemu velik potencial, saj učencem ne posreduje le glasbenega znanja, kot so razvoj melodičnih, ritmičnih in vokalnih spretnosti, temveč tudi pomemben kulturno-zgodovinski kontekst ter občutek pripadnosti skupnosti. Učni načrti poudarjajo pomen vključevanja slovenskih ljudskih pesmi, plesov in glasbil v pouk glasbene vzgoje ter v različne dneve dejavnosti in projektno delo (*Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja*, 2011; *Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost*, 2025). Pregled *Učnega načrta za glasbeno vzgojo* iz leta 2011 kaže, da je folklorja že od prvega razreda sistematično vključena kot obvezni del glasbenih dejavnosti.

Učenci redno pojejo slovenske ljudske pesmi, poslušajo ljudsko glasbo, spoznavajo in uporabljajo ljudska glasbila ter izvajajo rajalne igre in slovenske ljudske ples (Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011).

V četrtem in petem razredu se obvezno pojavita tudi instrumentalno izvajanje ljudskih plesov ter spoznavanje slovenske glasbene dediščine po posameznih pokrajinah, kar učnemu načrtu daje izrazito kulturološko in identitetno razsežnost. Folklorne vsebine so natančno razporejene in so pomemben del glasbenega razvoja učencev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011).

Prenovljeni Učni načrt za glasbeno umetnost iz leta 2025 folkloro ohranja, vendar jo vključuje bolj splošno. Slovenska ljudska glasba, ljudski ples, ljudski godci in ljudska glasbila so navedeni predvsem kot strokovni pojmi, ki jih morajo učenci poznati, ter se pojavljajo v splošno zastavljenih ciljih, kot je na primer poglobljanje znanja o slovenski ljudski glasbeni dediščini (Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost, 2025).

Učni načrt iz leta 2025 ne določa več natančne razporeditve folklornih vsebin po posameznih razredih, temveč večji del njihovega vključevanja prepušča avtonomiji učitelja. Ta lahko glede na lokalno okolje in interese učencev po lastni strokovni presoji vključuje ljudske pesmi, glasbila ali plesne dejavnosti. Poudarek je predvsem na splošni kulturni identiteti in manj na konkretnih, obveznih folklornih praksah. Ljudski ples in posamezna ljudska glasbila niso več opredeljeni kot obvezne vsebine v razredih od prvega do petega, kot je to določal učni načrt iz leta 2011, temveč so v prenovljenem učnem načrtu iz leta 2025 vključeni v širše zasnovane cilje in tematske sklope (Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011; Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost, 2025).

Oba učna načrta izkazujeta zavedanje o pomenu slovenske glasbene dediščine v osnovnošolskem izobraževanju. Vendar je v učnem načrtu iz leta 2011 ta dediščina vključena neposredno, sistematično in z jasno določenimi obveznimi dejavnostmi za učence, medtem ko je v učnem načrtu iz leta 2025 obravnavana bolj splošno, z večjim poudarkom na pojmovnem razumevanju ter manj na obvezni izvajalski praksi. Učni načrt iz leta 2011 tako folklori namenja močnejši, jasnejši in bolj zavezujoč poudarek, medtem ko prenovljeni učni načrt iz leta 2025 folklorne vsebine ohranja, vendar jih posplošuje ter v večji meri prepušča strokovni presoji učitelja (Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja, 2011; Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost, 2025).

Raziskave s področja glasbene pedagogike in folklorne dejavnosti v šolah kažejo, da strokovni delavci folkloro pogosto prepoznavajo kot pomemben vzgojno-izobraževalni element, vendar je njena dejanska prisotnost pri pouku omejena zaradi časovnih in organizacijskih razlogov (Kovačič in Černela, 2021). To odpira vprašanje, v kolikšni meri učenci vsebine, povezane s slovensko ljudsko glasbo, resnično poznajo in doživljajo kot del lastne identitete ter kakšen je njihov odnos do teh vsebin.

Raziskave s področja folklorne dejavnosti poudarjajo pomen zgodnjega in ustreznega seznanjanja otrok z ljudskim glasbenim ter plesnim izročilom. Tratnjek (2021) izpostavlja, da sta pri delu z otroki nujna prilagoditev vsebin njihovi starosti in zmožnostim ter povezovanje glasbe, plesa in izkustvenega učenja. Podobno Kotar (2021) ugotavlja, da pogostejši stik z ljudskim izročilom pozitivno vpliva na znanje, razumevanje in odnos otrok do kulturne dediščine.

Slovenska ljudska glasba je torej pomemben del slovenske nesnovne kulturne dediščine, ki jo etnomuzikološke in folkloristične raziskave razumejo kot dinamičen proces, tesno povezan z identiteto skupnosti (Kunej, 2008; Strajnar, 1990). Sodobne družbene spremembe prispevajo k zmanjševanju neposrednega stika mladih z izvirno ljudsko glasbo in plesom, medtem ko je prisotnost teh vsebin v šolskem okolju pogosto omejena (Kovačič in Černela, 2021; ZVKDS, 2024).

METODOLOGIJA

Cilji raziskave

Raziskava je bila zasnovana kot študija primera s kombinacijo kvantitativnega in kvalitativnega pristopa. S kvantitativnim pristopom smo z uporabo anketnega vprašalnika pridobili podatke o ravni znanja učencev 5. razreda o slovenski ljudski glasbi, njihovem odnosu do nje in zanimanju zanjo. S kvalitativnim pristopom smo s polstrukturiranim intervjujem pridobili podrobnejši vpogled v izkušnje in poglede učencev na slovensko ljudsko glasbo. Namen raziskave je bil prepoznati ključne vire in dejavnike, ki so lahko povezani s poznavanjem in z zanimanjem učencev za slovensko ljudsko glasbo, ter na podlagi ugotovitev oblikovati praktične predloge in priporočila za šolske dejavnosti, ki bi lahko prispevale k večjemu poznavanju ter zanimanju za slovensko ljudsko glasbo.

Raziskovalna vprašanja

Skladno z zastavljeno problematiko in s cilji študije primera smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja: *Kako dobro učenci 5. razreda poznajo osnovne značilnosti ljudske glasbe (npr. instrumente, plesne izraze, znane pesmi)?; Kakšen je odnos učencev do slovenske ljudske glasbe in kako pogosto so v stiku z njo (v šoli, doma, prek medijev)?; in Ali obstaja povezava med izpostavljenostjo (npr. folklornim dejavnostim, poslušanju ljudske glasbe v prostem času itd.) ter stopnjo znanja oziroma pozitivnim odnosom do ljudske glasbe?*

Merski instrumentarij

Kot merska instrumenta smo oblikovali anketni vprašalnik in polstrukturirani intervju. Raziskava je potekala na eni izmed mariborskih osnovnih šol, obravnavani primer pa je predstavljal en oddelek učencev 5. razreda. Pred izvedbo anketnega vprašalnika smo na šolo poslali soglasja za starše in po pridobljenih podpisanih soglasjih izvedli spletno anketo med poukom v računalniški učilnici. Anketa je bila izvedena s pomočjo spletne platforme 1KA (EnKlikAnketa). Pri vprašanjih, ki so merila odnos in zanimanje učencev do slovenske ljudske glasbe, je bila uporabljena petstopenjska merska lestvica od 1 do 5, pri čemer je 1 pomenila »sploh ne maram«, 2 »ne maram«, 3 »niti maram niti ne maram«, 4 »rad/-a« in 5 »zelo rad/-a«.

Po končanem reševanju spletnega anketnega vprašalnika smo izvedli še polstrukturirani intervju s tistimi učenci, ki obiskujejo folklorne dejavnosti na šoli ali zunaj nje. Namen intervjuja je bil dopolniti podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, in pridobiti podrobnejši vpogled v izkušnje ter poglede učencev na slovensko ljudsko glasbo. Učencem smo zastavili vprašanja: »Zakaj rad/-a oziroma ne rad/-a poslušas slovensko ljudsko glasbo?«; »Kako se ti zdi, da sodelovanje v folklori ali drugih dejavnostih vpliva na tvoje poznavanje ljudske glasbe?«; ter »Katera pesem, ples ali glasbilo se ti zdita najbolj zanimiva in zakaj?« Odgovore na polstrukturirani intervju smo zvočno posneli in jih nato prepisali.

Podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, smo analizirali z opisno statistiko oziroma s frekvenčnimi porazdelitvami. Izjave učencev, pridobljene s polstrukturiranim intervjujem, smo analizirali opisno in jih uporabili kot dopolnilni vir podatkov za poglobitev razumevanja izkušenj ter pogledov učencev na slovensko ljudsko glasbo.

REZULTATI

Opisna frekvenčna analiza anketnega vprašalnika

V raziskavi je sodelovalo 17 učencev, od tega 9 dečkov (53 %) in 8 deklic (47 %). Odgovora »drugo« ni izbral nihče. Vzorec je po spolu dokaj uravnotežen, zato lahko rezultate obravnavamo kot primerljive med obema spoloma.

V nadaljevanju so predstavljena vprašanja in ugotovitve.

1. Kako dobro poznaš slovensko ljudsko glasbo?

Rezultati so pokazali, da večina učencev (65 %) meni, da slovensko ljudsko glasbo pozna dobro, 24 % pa zelo dobro. Manjši delež učencev (12 %) meni, da jo pozna slabo ali sploh ne. Povprečna vrednost (3,1) kaže na srednjo stopnjo poznavanja, kar pomeni, da imajo učenci osnovno znanje, vendar ne poglobljenega.

2. Katera ljudska glasbila poznaš?

Najbolj prepoznavno glasbilo je harmonika, ki jo pozna kar 94 % učencev. Sledita tamburica (53 %) in citre (47 %). Med odgovori »drugo« so učenci navajali tudi violino, kitaro, čelo in oprekelj. Rezultati kažejo, da učenci najbolj poznajo podane odgovore ljudskih glasbil in medijsko izpostavljena glasbila, ki niso ljudska (razen opreklja).

3. Naštej slovenske ljudske pesmi, ki jih poznaš.

Učenci so najpogosteje navajali pesmi, kot so *Marko skače*, *Zibenšrit*, *Abraham ima sedem sinov*, *Na vasi* in *Ob bistrem potoku je mlin*. Nekateri so odgovorili tudi z »ne vem«, kar kaže, da nimajo vsi enakega znanja ali si naslovov pesmi ne zapomnijo natančno.

4. Naštej slovenske ljudske plesе, ki jih poznaš.

Veliko učencev je imelo težave pri navajanju ljudskih plesov, saj so pogosto zapisovali, da jih ne poznajo ali se jih ne spomnijo. Med najpogosteje omenjenimi so bili kolo, polka in zibenšrit. To kaže na slabše poznavanje ljudskih plesov v primerjavi s pesmimi.

5. Kako rad/a poslušas slovensko ljudsko glasbo?

Skoraj polovica učencev (47 %) je odgovorila, da slovensko ljudsko glasbo rada posluša, 35 % pa ne preveč. 18 % učencev je odgovorilo, da je sploh ne posluša. Povprečna vrednost (2,7) kaže na zmerno zanimanje za poslušanje ljudske glasbe.

6. Kako pogosto prideš v stik z ljudsko glasbo v šoli?

Največ učencev (41 %) pride v stik z ljudsko glasbo v šoli zelo pogosto, 35 % pa pogosto. Le manjši delež učencev se z njo v šoli srečuje redko ali nikoli. To kaže, da ima šola pomembno vlogo pri spoznavanju slovenske ljudske glasbe.

7. Kako pogosto prideš v stik z ljudsko glasbo doma?

V domačem okolju je stik z ljudsko glasbo precej redkejši. Večina učencev je odgovorila, da se z njo srečuje redko, zelo redko ali nikoli. Povprečje (4,7) kaže, da domače okolje za večino učencev ni pomemben vir ljudske glasbe.

8. Kako pogosto prideš v stik z ljudsko glasbo prek medijev?

Najpogostejši stik z ljudsko glasbo prek medijev je stran *YouTube*, sledijo radio, televizija in splet. Najredkejši stik je prek drugih družbenih omrežij (*Instagram*, *Facebook*). Rezultati kažejo, da imajo sodobni digitalni mediji pomembno vlogo, vendar ljudska glasba na njih ni prisotna v veliki meri.

9. Ali obiskuješ folklorne dejavnosti?

Le 18 % učencev obiskuje folklorne dejavnosti, medtem ko jih 82 % ne obiskuje. Nihče od učencev pa ni odgovoril z »ne več«. To kaže, da se s folklorno dejavnostjo ukvarja manj kot petina učencev ali v šoli ali izven nje.

Povzetek pridobljenih rezultatov

Raziskava je bila izvedena med sedemnajstimi učenci, da bi ugotovili, kako dobro poznajo slovensko ljudsko glasbo in kako pogosto prihajajo v stik z njo. Rezultati kažejo, da učenci slovensko ljudsko glasbo večinoma poznajo srednje dobro, pri čemer najbolje prepoznajo harmoniko kot ljudsko glasbilo. Poznavanje ljudskih pesmi je boljše kot poznavanje ljudskih plesov, saj je veliko učencev pri plesih navajalo, da jih ne poznajo ali se jih ne spomnijo. Učenci se z ljudsko glasbo najpogostejše srečujejo v šoli, precej redkeje pa doma. Z ljudsko glasbo se prek medijev srečujejo le občasno, predvsem prek *YouTube* in radija. Večina učencev slovenske ljudske glasbe ne posluša zelo pogosto, vendar do nje nima izrazito negativnega odnosa. Folklorno dejavnost obiskujejo le trije učenci (približno 18 %), kar kaže, da se večina učencev z ljudsko glasbo srečuje predvsem v okviru pouka in ne skozi interesne dejavnosti.

Pri pregledu anketnih odgovorov treh učencev, ki obiskujejo folklorno dejavnost, smo opazili, da so v primerjavi z drugimi sošolci našli več ljudskih pesmi in plesov ter izrazili večje zanimanje za folklorno in slovensko kulturno dediščino. Te ugotovitve lahko v okviru obravnavanega primera nakazujejo povezavo med vključevanjem v folklorno dejavnost in poznavanjem ter zanimanjem za slovensko ljudsko glasbo, vendar jih zaradi majhnega in lokalno omejenega vzorca ni mogoče posploševati na širšo populacijo učencev. Rezultati študije primera tako nakazujejo pomembno vlogo šole pri spoznavanju slovenske ljudske glasbe, hkrati pa opozarjajo tudi na potencialno vlogo interesnih dejavnosti, kot je folklor. Polstrukturirani intervju je podatke, pridobljene z anketnim vprašalnikom, dopolnil z odgovori treh učencev, ki obiskujejo folklorno dejavnost.

Opisna analiza polstrukturiranega intervjuja

Intervjuji z enim fantom in dvema dekletoma, ki obiskujejo folklorno dejavnost, dodatno poglobljajo ugotovitve anketnega vprašalnika in jih dopolnjujejo. Le manjši delež učencev (približno 18 %) je navedel, da obiskuje folklorno, kar se pozna tudi v intervjujih, saj vsi trije sogovorniki izstopajo po boljšem poznavanju slovenske ljudske glasbe v primerjavi z večino učencev, ki so sodelovali v anketi. Vsi trije učenci so poudarili, da radi poslušajo slovensko ljudsko glasbo, predvsem zato, ker je vesela in ker je povezana z njihovimi izkušnjami s folklorom. To dopolnjuje anketne rezultate, v sklopu katerih je večina učencev odgovorila, da ljudsko glasbo posluša rada ali vsaj občasno, vendar brez večjega osebnega stika, ki ga imajo učenci, vključeni v folklorno dejavnost. Intervjuji nakazujejo, da ima sodelovanje v folklorni dejavnosti pomembno vlogo pri poznavanju ljudske glasbe. Učenci navajajo, da zaradi folklorne dejavnosti poznajo več ljudskih pesmi, plesov in glasbil ter da jih lažje prepoznajo tudi v šoli. To dopolnjuje rezultate ankete, v kateri je večina učencev navedla, da se z ljudsko glasbo najpogostejše srečuje prav v šolskem okolju. Folklorna dejavnost se tako kaže kot možna nadgradnja šolskega pouka.

Pri izbiri najzanimivejših elementov ljudske glasbe intervjuvanci omenjajo harmoniko, polko in citre, kar se povezuje z anketnimi rezultati, kjer je bila harmonika najbolj prepoznano ljudsko glasbilo, citre pa je poznalo približno polovica učencev. Izpostavljanje konkretnih plesov in glasbil kaže na bolj poglobljeno poznavanje pri intervjuvanih učencih, saj učenci, vključeni v anketo, pogosto niso znali poimenovati ljudskih plesov. Intervjuji prav tako pokažejo pomen družinskega okolja, saj dva učenca omenjata poslušanje ali učenje ljudske glasbe doma (z dedkom, mamo).

To dopolnjuje anketne rezultate, v katerih je večina učencev navedla, da doma redko prihaja v stik z ljudsko glasbo, kar pomeni, da so bili intervjuvani učenci v tem pogledu izjema. Na podlagi intervjujev in ankete lahko ugotovimo, da se pri učencih, ki obiskujejo folklorno dejavnost, kažejo višja raven poznavanja, več osebnih izkušenj in bolj pozitiven odnos do slovenske ljudske glasbe. Glede na majhno število intervjuvancev in zasnovo študije primera teh ugotovitev ne moremo posploševati na širšo populacijo učencev, prav tako iz njih ne moremo sklepati o vzročnem vplivu folklorne dejavnosti na njihovo znanje ali odnos do slovenske ljudske glasbe.

RAZPRAVA

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako dobro učenci 5. razreda poznajo slovensko ljudsko glasbo, kakšen odnos imajo do nje in kateri dejavniki imajo pomembno vlogo oziroma so lahko povezani z njihovim poznavanjem ter zanimanjem. Rezultati anketnega vprašalnika in polstrukturiranega intervjuja omogočajo primerjavo med učenci obravnavanega oddelka in tistimi, ki so z ljudsko glasbo bolj neposredno povezani prek folklorne dejavnosti. Anketni rezultati so pokazali, da učenci slovensko ljudsko glasbo večinoma poznajo srednje dobro, kar je skladno z ugotovitvami teoretičnega dela, da je stik z ljudsko glasbo v sodobnem okolju lahko bolj omejen in pogosto povezan s šolskim prostorom. Učenci najbolj prepoznajo harmoniko, kar lahko povežemo z njeno prepoznavnostjo in pogosto prisotnostjo v narodnozabavni ter ljudski glasbi. Poznavanje ljudskih pesmi je boljše od poznavanja ljudskih plesov, kar lahko nakazuje, da je plesna komponenta ljudskega izročila pri učencih manj poznana oziroma manj zapomnljiva.

Pomembna ugotovitev raziskave je, da se učenci z ljudsko glasbo najpogosteje srečujejo v šoli, precej redkeje pa doma ali prek medijev. Rezultati na obravnavanem vzorcu tako nakazujejo pomembno vlogo šole pri posredovanju znanja o slovenski glasbeni dediščini, kar je skladno z učnimi načrti in s strokovno literaturo. Rezultati ob enem kažejo, da domače okolje za večino učencev ne predstavlja pomembnega vira stika z ljudsko glasbo. Posebej zanimivi so rezultati, povezani z obiskovanjem folklorne dejavnosti. Le trije učenci (18 %) obiskujejo folkloro, pri čemer so ti učenci v primerjavi z večino učencev iz obravnavanega vzorca izkazovali boljše poznavanje ljudskih pesmi, plesov in glasbil ter bolj pozitiven odnos do slovenske ljudske glasbe. To lahko nakazuje povezavo med večjo izpostavljenostjo ljudski glasbi in ravnjo znanja ter zanimanja zanjo, vendar zaradi majhnega števila učencev, vključenih v folklorno dejavnost, ni mogoče sklepati o njenem vzročnem vplivu.

To ugotovitev dopolnjujejo intervjuji, v katerih so vsi trije učenci, ki obiskujejo folkloro, izrazili pozitiven odnos do slovenske ljudske glasbe in poudarili, da jim folklorna dejavnost omogoča lažje razumevanje, prepoznavanje ter pomnjenje posameznih vsebin. Intervjuji razkrivajo tudi pomen izkustvenega učenja, ponavljanja, osebnih in družinskih izkušenj (npr. igranja harmonike, plesanja z družinskimi člani), kar se v anketnih rezultatih pojavlja redkeje, vendar je pri posameznih učencih pomemben del njihovega stika z ljudsko glasbo. Na podlagi diskusije lahko ugotovimo, da so rezultati empiričnega dela skladni s teoretičnimi izhodišči, ki poudarjajo pomen zgodnjega, rednega in aktivnega stika z ljudsko glasbo. V okviru obravnavanega primera se folklorna dejavnost kaže kot pomembna oblika dodatnega stika z ljudsko glasbo, ki je lahko povezana z boljšim poznavanjem, s pozitivnejšim odnosom in z večjim zanimanjem za slovensko ljudsko glasbeno dediščino. Zaradi majhnega in lokalno omejenega vzorca teh ugotovitev ni mogoče posploševati na širšo populacijo učencev.

ZAKLJUČEK

V raziskavi smo ugotavljali, kako dobro učenci enega oddelka 5. razreda poznajo slovensko ljudsko glasbo in kakšen odnos imajo do nje. Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika in ugotovitev polstrukturiranega intervjuja znotraj obravnavanega vzorca lahko sklenemo, da učenci slovensko ljudsko glasbo poznajo predvsem na osnovni ravni, pri čemer je njihovo znanje neenakomerno in pogosto omejeno na najbolj prepoznavne elemente, kot je harmonika. Raziskava je pokazala, da ima šola pomembno vlogo pri posredovanju znanja o slovenski ljudski glasbi, saj se večina učencev z njo najpogosteje srečuje prav v šolskem okolju. Nasprotno pa domače okolje in mediji pri večini učencev ne predstavljajo pomembnega vira pogostejšega stika z ljudsko glasbo, kar je skladno z ugotovitvami strokovne literature o prisotnosti popularne ter globalne glasbe v sodobni družbi.

Posebej pomembna ugotovitev raziskave je, da se pri treh učencih, ki obiskujejo folklorno dejavnost, kažejo višja raven poznavanja ljudskih pesmi, plesov in glasbil, večje zanimanje ter bolj pozitiven odnos do slovenske ljudske glasbe v primerjavi z večino drugih učencev obravnavanega vzorca. Ugotovitve intervjujev tako nakazujejo, da ima folklorna dejavnost pomembno vlogo pri neposrednem stiku učencev z ljudsko glasbo. Učenci so izpostavili pomen izkustvenega učenja, plesa, igranja na glasbila, ponavljanja in povezovanja z družinskimi izkušnjami pri njihovem spoznavanju ljudske glasbe.

Ker so bili v folklorno dejavnost vključeni le trije učenci, iz teh ugotovitev ni mogoče sklepati o vzročnem vplivu folklorne dejavnosti na njihovo znanje ali odnos do ljudske glasbe.

Na podlagi rezultatov lahko sklenemo, da se v obravnavanem vzorcu kaže potreba po spodbujanju več neposrednih in izkustvenih oblik dela s slovensko ljudsko glasbo v okviru pouka ter interesnih dejavnosti, kot je folklor. Takšne oblike dela lahko učencem omogočajo ne le pridobivanje znanja, temveč tudi neposredno doživljanje in spoznavanje kulturne dediščine. Ugotovitve raziskave se tako ujemajo s strokovno literaturo, ki poudarja pomen zgodnjega, rednega in aktivnega stika z ljudsko glasbo. Rezultati te študije primera kažejo, da ima slovenska ljudska glasba v vzgojno-izobraževalnem prostoru pomembno mesto, pri čemer je treba zaradi majhnega in lokalno omejenega vzorca ugotovitve razumeti v okviru obravnavanega oddelka ter jih ne posploševati na širšo populacijo učencev.

Literatura in viri

- Cvetko, I. (1997). Ljudska glasba in slovenska identiteta. V *Avstrija. Jugoslavija. Slovenija* (str. 168–173). Oddelek za zgodovino Filozofske fakultete.
- Granda, S. (2006). Vloga glasbe, zlasti petja, v rasti slovenske narodne zavesti (do leta 1848). *Muzikološki zbornik*, 42(2), 5–13.
- Jakop, T. (2005). Ljudska pesem v očeh otrok in mladostnikov. *Traditiones*, 34(1), 221–229.
- Kotar, K. (2021). *Postopki učenja izbranih ljudskih plesov na razredni stopnji* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. Repozitorij Univerze v Ljubljani. <https://repozitorij.uni-lj.si/lzpisGradiva.php?id=128710&lang=slv>
- Kovačič, B. in Černela, N. (2021). Stališča strokovnih delavcev do folklorne dejavnosti v osnovnih šolah s posebnim programom vzgoje in izobraževanja [Views of professionals regarding folklore activities in primary schools with special education program]. *Glasbenopedagoški zbornik*, 17(34), 91–113. [https://doi.org/10.26493/2712-3987.17\(34\)91-113](https://doi.org/10.26493/2712-3987.17(34)91-113)
- Kunej, D. (2008). *Fonograf je došel! Prvi zvočni zapisi slovenske ljudske glasbe*. Založba ZRC, ZRC SAZU.
- Kunej, D. (2025). The Trinajsto prase ensemble and the folk music revival in Slovenia. *Muzikološki zbornik*, 61(1), 103–131. <https://doi.org/10.4312/mz.61.1.103-131>
- Ministrstvo za kulturo Republike Slovenije. (2024). *Register kulturne dediščine*. <https://www.gov.si teme/register-kulturne-dediscine/>
- Slovenski etnografski muzej. (2023). *Ples kot nesnovna kulturna dediščina: Novi modeli omogočanja participativnih plesnih dogodkov*. <https://www.etno-muzej.si/sl/ples-kot-nesnovna-kulturna-dediscina-novi-modeli-omogocanja-participativnih-plesnih-dogodkov>
- Strajnar, J. (1990). Slovenska ljudska glasba. *Traditiones*, 19, 99–106.
- Tratnjek, M. (2021). *Prekmurski in porabski ljudski plesi, prilagojeni za otroške folklorne skupine* [Magistrsko delo, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta]. Digitalna knjižnica Univerze v Mariboru. <https://dk.um.si/lzpisGradiva.php?id=79409&lang=slv>
- Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena umetnost. (2025). Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Ucni-nacrti/2025/UN_OS/Ucni_nacrt_glasbena_umetnost_2025.pdf
- Učni načrt. Osnovna šola. Glasbena vzgoja. (2011). Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_glasbena_vzgoja.pdf
- UNESCO. (2003). *Convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage*. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/convention-safeguarding-intangible-cultural-heritage>
- Zavod za varstvo kulturne dediščine Slovenije. (2024). *Register nesnovne kulturne dediščine*. <https://www.nesnovnadediscina.si>



ROMINA KOTNIK RAJH
Likovna pedagogika
Naslov: Brez naslova
Tehnika: Suha igla
Leto: 2026

RAZVOJ SODELOVALNEGA UČENJA

Ana Potočnik, Razredni pouk, 2. letnik, dodiplomski študij, ana.potocnik2@student.um.si

Povzetek

V prispevku je obravnavano sodelovalno učenje kot sodoben pedagoški pristop, ki temelji na aktivni vlogi učencev, socialni konstrukciji znanja in medsebojni odgovornosti pri učenju. V teoretičnem delu so predstavljene klasične in sodobne opredelitve sodelovalnega učenja ter njegovi ključni elementi. V prispevku je nadalje analiziran vpliv sodelovalnega učenja na socialne odnose med učenci, razvoj komunikacijskih in sodelovalnih veščin ter akademski uspeh. Raziskave kažejo, da sodelovalno učenje spodbuja motivacijo, dolgoročnejše pomnjenje znanja in razvoj kritičnega mišljenja. Posebna pozornost je namenjena vlogi učitelja, ki v sodelovalnem učenju prevzema vlogo mentorja in usmerjevalca učnega procesa. Izpostavljene so tudi pedagoške implikacije, ki poudarjajo pomen ustrezne priprave učiteljev, podpore šolskega okolja in sistematičnega razvijanja sodelovalnih veščin pri učencih. Ugotovitve potrjujejo, da sodelovalno učenje pomeni premik od tradicionalnega poučevanja k poučevanju, usmerjenemu na učenca, in pomembno prispeva k razvoju kompetenc 21. stoletja.

Ključne besede: akademski uspeh, kompetence 21. stoletja, socialne veščine, sodelovalno učenje, vloga učitelja

THE DEVELOPMENT OF COLLABORATIVE LEARNING

Ana Potočnik, Elementary education, 2nd year, bachelor's degree, ana.potocnik2@student.um.si

Abstract

This paper examines cooperative learning as a contemporary pedagogical approach grounded in the active role of students, the social construction of knowledge, and mutual responsibility for learning. The theoretical section presents classical and contemporary definitions of cooperative learning and its key elements. The paper further analyses the impact of cooperative learning on students' social relationships, the development of communication and cooperation skills, and academic achievement. Research shows that cooperative learning fosters motivation, long-term knowledge retention, and the development of critical thinking. Special attention is given to the role of the teacher, who assumes the role of a mentor and facilitator in the learning process. Pedagogical implications are also highlighted, emphasizing the importance of appropriate teacher preparation, support from the school environment, and the systematic development of cooperative skills among students. The findings confirm that cooperative learning represents a significant shift from traditional teaching to student-centred learning and makes an important contribution to the development of 21st-century competencies.

Keywords: academic achievement, competencies of the 21st century, cooperative learning, social skills, teacher's role

UVOD

Sodobni izobraževalni sistemi se vse bolj oddaljujejo od tradicionalnih oblik poučevanja, temelječih predvsem na frontalnem pouku, in se usmerjajo k pristopom, ki poudarjajo aktivno vlogo učencev v učnem procesu. Med takšne pristope spada tudi sodelovalno učenje, ki postavlja v ospredje skupinsko delo, medsebojno interakcijo in skupno gradnjo znanja. Razvoj kompetenc 21. stoletja, kot so sodelovanje, komunikacija, kritično mišljenje in reševanje problemov, dodatno povečuje pomen tovrstnih učnih pristopov v sodobni šoli.

Sodelovalno učenje ne pomeni zgolj dela učencev v skupinah, temveč predstavlja strukturiran pedagoški pristop, ki zahteva jasno opredeljene cilje, premišljeno organizacijo dela in aktivno vlogo učitelja kot mentorja učnega procesa (Johnson in Johnson, 1999; Smith in MacGregor, 1993). Raziskave kažejo, da ustrezno načrtovano sodelovalno učenje ne vpliva le na akademske dosežke učencev, temveč tudi na njihov socialni razvoj, motivacijo in odnos do učenja (Tolmie idr., 2010; Urh, 2016).

Namen prispevka je predstaviti teoretične osnove sodelovalnega učenja, analizirati njegove vplive na učence in osvetliti vlogo učitelja ter pedagoške implikacije za učinkovito izvajanje tovrstnega pristopa v vzgojno-izobraževalnem procesu. Posebna pozornost je namenjena povezovanju klasičnih teoretičnih izhodišč s sodobnimi raziskavami, ki potrjujejo aktualnost sodelovalnega učenja v današnjem izobraževalnem prostoru.

OPREDELITEV SODELOVALNEGA UČENJA

Sodelovalno učenje poteka, kadar dva ali več učencev skupaj sodelujejo pri učenju nečesa novega, pri čemer v manjših skupinah (od dveh do petih učencev) uporabljajo različne strategije poučevanja in učenja, da bi izboljšali svoje učenje ter učenje drugih (Dillenbourg, 1999; Johnson in Johnson, 1999). Nekateri avtorji sodelovalnega učenja ne pojmujejo le kot sodelovanje učencev, temveč kot sodelovanje učencev in učiteljev. Ključna razlika med sodelovalnim in frontalnim poukom je, da pri prvem procesu klasičnega učenja ne izginejo, temveč potekajo vzporedno z drugimi procesi, ki temeljijo na razpravi med učenci ter aktivnem delu z učnim gradivom (Smith in MacGregor, 1993). Tudi Yang (2023) sodelovalno učenje opredeljuje kot osrednji pristop k učenju v manjših skupinah, ki temelji na socialni izgradnji znanja in medsebojni pomoči učencev pri doseganju skupnega cilja, s čimer potrjuje zgodnejše opredelitve sodelovalnega učenja kot odmik od tradicionalnega pouka.

Sodobni pregledi raziskav kažejo, da so za učinkovito sodelovalno učenje ključni jasno strukturirani elementi sodelovanja, saj skupinska organizacija dela sama po sebi še ne zagotavlja kakovostnega sodelovanja (Yang, 2023).

Johnson in Johnson (1999) navajata pet ključnih elementov sodelovalnega učenja:

- pozitivno soodvisnost: člani skupine morajo verjeti, da posameznikov uspeh prispeva k uspehu celotne skupine in obratno;
- individualno odgovornost: ključno pri tem je, da je vsak učenec odgovoren za svoj del naloge, s čimer prispeva k skupnemu cilju;
- neposredno interakcijo: med člani skupine se spodbujata medsebojna pomoč in neposredna komunikacija;
- socialne veščine: učenci s socialnimi veščinami razvijajo spretnosti vodenja, odločanja in konstruktivnega reševanja konfliktov;
- skupinsko refleksijo: skupina analizira svoje delovanje in načrtuje izboljšave za prihodnje delo.

VPLIV SODELOVALNEGA UČENJA NA UČENCE

Sodelovalno učenje vpliva na učence na dveh ključnih ravneh: na področju socialnih odnosov in na področju akademskega uspeha. V nadaljevanju sta podrobneje obravnavana oba vidika.

Skupinsko delo prispeva k boljšim učnim rezultatom učencev, k razvoju znanstvenoraziskovalnih veščin in izboljša sposobnost učinkovitega dela v skupini, saj se morajo učenci med seboj poslušati, zastavljati vprašanja, podajati pojasnila in skupaj sprejemati odločitve (Skamp in Preston, 2021).

Vpliv na socialne odnose

Učenci v sklopu skupinskega dela spoznavajo nove načine razmišljanja, sprejemajo več različnih vidikov in se urijo v razpravljanju ter debatiranju o različnih idejah. Vse to prispeva k učenju učinkovite komunikacije, sprejemanja odločitev, pogajanja in reševanja konfliktov (Skamp in Preston, 2021). Rajaković (2020) je tako izvedla učno uro formativnega spremljanja na podlagi sodelovalnega učenja, pri kateri so morali učenci v skupini ovrednotiti svoje delo in podati predloge izboljšanja dela v skupini. Tako so bili primorani sodelovati, kar je krepilo njihovo odgovornost do skupine in posameznika.

Sodelovalno učenje prav tako vpliva na socialne odnose na ravni odnosa učenec-učitelj; ob takšnem načinu dela se vzpostavi bolj sproščeno in podporno učno okolje. Učitelji tako navajajo, da učence dojemajo kot edinstvene posameznike s svojimi osebnostmi in preferencami. Učenci so posledično bolj samozavestni, manj prestrašeni pri sodelovanju in nenazadnje bolj pripravljeni izražati svoje ideje (Burns, Pierson in Reddy, 2014).

Ob vsem zgoraj navedenem je torej razvidno, da sodelovalno učenje pomembno prispeva k izboljšanju socialnih odnosov med učenci in med učenci ter učiteljem, kar posledično ustvarja spodbudnejše in bolj podporno učno okolje za nadaljnje učenje.

Vpliv na akademski uspeh

Urh (2016) je ugotovila, da strukturirano sodelovalno učenje povečuje motivacijo učencev, kar neposredno vodi do boljših rezultatov, saj učenci s pomočjo vrstnikov lažje odpravljajo svoje pomanjkljivosti. Znotraj koncepta sodelovalnega učenja namreč stremijo k skupnemu cilju. Posledično se bolj spodbujajo pri delu, si pomagajo med seboj in iščejo nove ideje ter zamisli, saj se zavedajo, da je za uspeh celotne skupine pomemben tudi uspeh posameznika. Sodelovalno učenje prispeva k bolj sproščnemu vzdušju in večji storilnosti skupine, učenci si več zapomnijo, obenem pa lahko prosijo za pomoč tudi druge člane skupine. V naravni situaciji znotraj razreda se namreč velikokrat zgodi, da učenci učitelja česa ne upajo vprašati, zato nekatera vprašanja ostanejo neodgovorjena. Medvrstniško sodelovalno učenje take situacije omili. Posledično lahko učenci dosegajo boljše učne rezultate (Frangež-Herman, 2019).

Podobno sta ugotovila tudi Sakhi in Ajmal (2025), ki izpostavljata, da so si učenci, vključeni v proces sodelovalnega učenja, zapomnili informacije za dlje časa in so tudi pri poznejšem preverjanju dosegli boljše rezultate kot učenci v kontrolni skupini, kar kaže na dolgoročno učinkovitost skupinskih dejavnosti ter medvrstniškega mentorstva. Pomemben vidik sodelovalnega učenja je tudi razvoj kritičnega mišljenja, saj so učenci v sklopu sodelovalnega učenja primorani utemeljevati svoje mnenje (Fitriani idr., 2021).

VLOGA UČITELJA PRI SODELOVALNEM UČENJU

Pri sodelovalnem učenju ima zelo pomembno vlogo učitelj, saj se lahko pri takšni obliki dela hitro pojavijo težave s pomanjkanjem sodelovalnih veščin med učenci in z izkoriščanjem.

Učenci z nižjo stopnjo inteligentnosti so pogosto tudi neupoštevani oziroma ignorirani (Le, Janssen in Wubbels, 2018).

Učitelji tako niso le prenašalci znanja, temveč mentorji v procesu učenja (Smith in MacGregor, 1993).

Če šole želijo, da učitelj nastopi v takšni vlogi, je ključno, da vplivajo nanj z usklajevanjem strokovnega razvoja s širšimi izobraževalnimi cilji ter z osredotočenostjo na učne dosežke učencev. Pomembno je tudi, da šola spodbuja sodelovanje večjega števila učiteljev (t. i. »kritične mase«), saj skupno učenje in izmenjava izkušenj povečujeta trajnost pedagoških sprememb (Burns, Pierson in Reddy, 2014). Van Leeuwen in Janssen (2019) poudarjata, naj bodo učitelji pozorni na učne strategije, ki jih učenci uporabljajo pri reševanju nalog ter sodelovanju, in na dinamiko interakcij v skupinah. Izkazalo se je namreč, da je vodenje učiteljev, osredotočeno na dejavnosti učencev, pozitivno povezano z njihovimi učnimi dosežki. Slednje pomeni, da mora biti učitelj prisoten, da se učenci zavedajo, da jim je pomoč na voljo, vendar jim ni vsiljena.

Spodbudno okolje učiteljem omogoča spreminjanje njihovih predstav o učenju, vlogi učitelja in učencev, kar je temelj za prehod od tradicionalnega, neposredno na učitelja osredotočenega načina učenja, k sodelovalnemu, na učenca osredotočenemu učenju (Burns, Pierson in Reddy, 2014). Da je spodbudno okolje poleg individualne usposobljenosti učiteljev eden ključnih dejavnikov sodelovalnega učenja, poudarjajo tudi Buchs, Filippou, Pulfrey in Volpé (2017), saj podpora vodstva in sodelovanje med učitelji presežeta izoliranost posameznika ter prispevata k razvijanju inovativnih pedagoških strategij.

Učitelji se temu načinu dela pogosto izognejo tudi, ko opazijo, da imajo učenci nižje kognitivne sposobnosti in pomanjkanje socialnih veščin. Treba je poudariti, da je prav v takšnih razredih ta oblika dela še posebej učinkovita (Adl-Amini, Baie-Mosch, Decker, Seiz, Ries in Kunter, 2024).

Pedagoške implikacije za sodelovalno učenje

Urh (2016) je v svojem magistrskem delu ugotavljala, da se sodelovalno učenje najpogosteje izvaja v dvojicah, saj je slednje tudi organizacijsko najenostavnejše. Ugotovitve so zlasti relevantne za učitelje, saj slednji včasih ne razlikujejo med sodelovalnim učenjem in tradicionalnim skupinskim delom, redko namenjajo pozornost pravilom socialnega vedenja, delitvi vlog v skupini ter opredelitvi skupinskega cilja.

Sicer je raziskava pokazala pozitivne učinke sodelovalnega učenja na kognitivni, socialni in čustveno-motivacijski razvoj, vendar je za učinkovito sodelovalno učenje potrebna temeljna učiteljeva priprava, ki zajema jasno opredeljene učne in socialne cilje, ustrezno oblikovane naloge, premišljeno sestavo skupin, razdelitev vlog ter vrednotenje tako rezultatov kot procesa sodelovanja.

Tolmie idr. (2010) navajajo, da je pomembno, da učitelji spodbujajo razvoj veščin skupinskega dela, saj poleg napredka v razumevanju tako omogočajo tudi socialni napredek učencev. Tako učitelje spodbujajo, naj učence že na začetku šolanja vpeljejo v sodelovalne aktivnosti, saj bi pozneje imeli manj težav pri kakovostnem skupinskem sodelovanju.

Učitelje bi bilo smiselno poučiti, da lahko pri sodelovalnem učenju uporabijo tudi strategije učenja s pomočjo vrstnikov, kar bi jim pomagalo skrajšati čas priprave za takšno obliko pouka, saj učencem ni treba podajati natančnih navodil in ni težav pri določanju vlog v skupini (Adl-Amini, Baie-Mosch, Decker, Seiz, Ries in Kunter, 2024).

Burns, Pierson in Reddy (2014) so izpostavili sistemske spremembe, ki ne temeljijo le na ravni šole, temveč na ravni države. Izredno pomembno je namreč zagotoviti jasno vizijo poučevanja v razredu kot transformativnega in ne didaktičnega procesa. Njihova študija je tudi potrdila pozitivne učinke strokovnega razvoja učiteljev na podlagi dela v fokusnih skupinah. Tudi Kaendler idr. (2015) predlagajo usposabljanje učiteljev ne le v smeri načrtovanja sodelovalnega učenja, temveč v smeri spremljanja in podpiranja interakcij med učenci. Predlagajo tudi raziskave, ki bi pokazale, kako usposabljanje učiteljev vpliva na učenje učencev. Prav tako so Buchs, Filippou, Pulfrey in Volpé (2017) ugotovili, da je izobraževanje učiteljev na tem področju izredno pomembno; predvsem so izpostavili dejstvo, da izobraževanja ne bi smela ostati le na teoretični ravni, temveč bi morala vsebovati neposredno podporo pri načrtovanju pouka, da bi učiteljem nudili konkretna učna gradiva, priročnike ter povratne informacije na podlagi opazovanja neposredne prakse v razredu.

Sodobni pregledi raziskav poudarjajo, da je sodelovalno učenje eden osrednjih pristopov k razvijanju kompetenc 21. stoletja, kot so kritično mišljenje, komunikacija in sodelovanje, kar le še dodatno potrjuje njegovo aktualnost v sodobnem izobraževalnem prostoru (Yang, 2023; Fitriani idr., 2021; Kaendler idr., 2015).

ZAKLJUČEK

Sodelovalno učenje predstavlja pomemben premik od tradicionalnega, na učitelja osredotočenega poučevanja, k aktivnemu, na učenca usmerjenemu učenju. Pregled teoretičnih izhodišč in raziskovalnih ugotovitev kaže, da sodelovalno učenje pomembno prispeva tako k akademskemu uspehu kot k socialnemu in osebnostnemu razvoju učencev. Učenci pri takšni obliki dela razvijajo komunikacijske spretnosti, sposobnost sodelovanja, kritično mišljenje in večjo odgovornost za lastno učenje ter učenje skupine (Urh, 2016; Tolmie idr., 2010).

Ključni dejavnik uspešnosti sodelovalnega učenja je premišljena vloga učitelja, ki mora poleg načrtovanja učnih dejavnosti skrbeti tudi za razvoj socialnih veščin, spremljanje interakcij med učenci in ustvarjanje spodbudnega učnega okolja. Raziskave poudarjajo, da sama organizacija skupinskega dela še ne zagotavlja učinkovitega sodelovalnega učenja, temveč sta nujni jasna struktura sodelovanja ter ustrezna pedagoška podpora (Yang, 2023; Kaendler idr., 2015).

Sodobni izobraževalni izzivi zahtevajo razvijanje kompetenc učencev, ki presegajo zgolj usvajanje vsebinskega znanja, zato je sodelovalno učenje eden ključnih sodobnih pedagoških pristopov. Nadaljnje raziskave in sistematično usposabljanje učiteljev o pomenu sodelovalnega učenja lahko še dodatno prispevajo k njegovi učinkovitosti ter trajnostni vključitvi v šolsko prakso.

Literatura in viri

- Adl-Amini, K., Baie-Mosch, F., Decker, A. T., Seiz, J., Ries, N. in Kunter, M. (2024). Understanding the challenges associated with cooperative learning: An empirical study with primary school teachers. *Revija za elementarno izobraževanje*, 17(1), 1–18. <https://doi.org/10.18690/rei.2832>
- Buchs, C., Filippou, D., Pulfrey, C. in Volpé, Y. (2017). Challenges for cooperative learning implementation: Reports from elementary school teachers. *Journal of Education for Teaching*, 43(3), 296–306. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1321673>
- Burns, M., Pierson, E. in Reddy, S. (2014). Working together: How teachers teach and students learn in collaborative learning environments. *International Journal of Instruction*, 7(1). <https://izlik.org/JA95KC37MM>

- Dillenbourg, P. (1999). What do you mean by collaborative learning? V P. Dillenbourg (ur.), *Collaborative-learning: Cognitive and computational approaches* (str. 1–19). Elsevier. <https://hal.science/hal-00190240>
- Fitriani, A., Zubaidah, S., Susilo, H. in Al Muhdhar, M. H. I. (2021). The influence of 4C (constructive, critical, creativity, collaborative) learning model on students' critical thinking skills. *International Journal of Instruction*, 14(3), 869–886. <https://doi.org/10.29333/iji.2021.14351a>
- Frangež-Herman, M. (2019). Sodelovalno učenje pri pouku matematike. V *Sodobni izzivi pri pouku: Zbornik V. mednarodna konferenca* (str. 121–126). https://books.mib.si/media/filer_public/e4/67/e467c80a-87a2-44e2-a810-01810a349565/dm2019.pdf
- Johnson, D. W. in Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory Into Practice*, 38(2), 67–73. <https://doi.org/10.1080/00405849909543834>
- Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N. in Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505–536. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9288-9>
- Le, H., Janssen, J. in Wubbels, T. (2018). Collaborative learning practices: Teacher and student perceived obstacles to effective student collaboration. *Cambridge Journal of Education*, 48(1), 103–122. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2016.1259389>
- Rajaković, S. (2020). Sodelovalno učenje in formativno spremljanje. *Razredni pouk*, 22(3), 43–48. https://www.zrzs.si/wp-content/uploads/2023/11/06_SnjezanaRajakovic.pdf
- Sakhi, R. in Ajmal, M. (2025). Effect of collaborative learning on academic achievement of primary school students in Islamabad. *Journal of Education and Instruction*, 3(1), 16–25. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14856414>
- Skamp, K. in Preston, C. (2021). *Teaching primary science constructively* (7. izd.). Cengage Learning Australia.
- Smith, B. L. in MacGregor, J. T. (1993). What is collaborative learning? *Washington Center News*, 7(4).
- Tolmie, A. K., Topping, K. J., Christie, D., Donaldson, C., Howe, C., Jessiman, E., Livingston, K. in Thurston, A. (2010). Social effects of collaborative learning in primary schools. *Learning and Instruction*, 20(3), 177–191. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.01.005>
- Urh, J. (2016). *Sodelovalno učenje pri slovenščini v osnovni šoli* [Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta]. PeFprints. http://pefprints.pef.uni-lj.si/3605/1/Sodelovalno_u%C4%8Denje%2C_MAG.%2C_Jana_Urh.pdf
- Van Leeuwen, A. in Janssen, J. (2019). A systematic review of teacher guidance during collaborative learning in primary and secondary education. *Educational Research Review*, 27, 71–89. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.02.001>
- Yang, X. (2023). A historical review of collaborative learning and cooperative learning. *TechTrends*, 67, 1–11. Advance online publication. <https://doi.org/10.1007/s11528-022-00823-9>

Spoštovani študentje in študentke,

vabimo vas k soustvarjanju naslednje številke študentske revije Radovednež. K oddaji prispevkov vabimo vse študente, ki študirate na Pedagoški fakulteti UM. Veseli bomo strokovnih člankov, raziskovalnih prispevkov, primerov dobrih praks in drugih vsebin, ki prispevajo k izmenjavi znanja in strokovnemu razvoju študentov in ostale zainteresirane javnosti.

Prijazno vabimo tudi študente študijske smeri Likovna pedagogika, da s svojimi likovnimi deli obogatite podobo revije in ji dodate ustvarjalno noto.

Prispevke v elektronski obliki pošljite na studentskarevija.pef@um.si.

Navodila za pripravo prispevkov in dodatne informacije so dostopne na spletni strani UM PEF.

Veselimo se vaših prispevkov in novih idej, s katerimi bomo skupaj še naprej ustvarjali kakovostno študentsko revijo.

UREDNIŠTVO REVIJE RADOVEDNEŽ



