
Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

*Mednarodni posvet
Partnerstvo
Pedagoške fakultete
Univerze v Ljubljani in
vzgojno-izobraževalnih
inštitucij 2016*

Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov

Uredila
Tatjana Devjak in Igor Saksida

Ljubljana, 2016

Mednarodni posvet

Partnerstvo

Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016

Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov

Uredila

Tatjana Devjak in Igor Saksida

Ljubljana, 2016

Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov, predstavljenih na
Mednarodnem posvetu **Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani
in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016**

Uredila: izr. prof. dr. Tatjana Devjak in red. prof. dr. Igor Saksida

Recenzenti: asist. dr. Sanja Berčnik, izr. prof. dr. Tatjana Devjak, doc. dr. Jera Gregorc,
doc. dr. Mojca Lipeč Stopar, doc. dr. Zlatan Magajna, prof. dr. Igor Saksida, doc. dr.
Jurij Selan, doc. dr. Darija Skubic, asist. dr. Saša Ziherl, red. prof. dr. Darja Zorc Maver

Slovenski jezikovni pregled: doc. dr. Tomaž Petek

Izdala: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Za izdajatelja: izr. prof. dr. Janez Krek, dekan

Oblikovanje naslovnice: doc. dr. Jurij Selan

Priprava: Igor Cerar

Dosegljivo na: www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2016_znanstvena-in-strokovna-monografija.pdf

© Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani, 2016



Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.014.22(082)(0.034.2)
028:37.091.3(082)(0.034.2)

MEDNARODNI posvet Partnerstvo Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in
vzgojno-izobraževalnih inštitucij (2016 ; Ljubljana)

Zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov / Mednarodni posvet Partnerstvo
Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani in vzgojno-izobraževalnih inštitucij 2016 ;
uredila Tatjana Devjak in Igor Saksida. - El. knjiga. - Ljubljana : Pedagoška fakulteta,
2016

Način dostopa (URL): www.pef.uni-lj.si/fileadmin/Datoteke/Posvet/Partnerstvo_Posvet-PeF-2016_znanstvena-in-strokovna-monografija.pdf

ISBN 978-961-253-194-2 (pdf)
1. Dodat. nasl. 2. Devjak, Tatjana
286663680

VSEBINA

Predgovor	5
ZNANSTVENI PRISPEVKI	
Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija <i>Tamara Gazdić - Alerić, Marko Alerić, Vesna Budinski i Martina Kolar Billege</i>	9
Povezanost informacijske in bralne pismenosti <i>Barbara Grintal</i>	21
Pomen multimodalne pismenosti za branje slikanic <i>Dragica Haramija in Janja Batič</i>	35
Ekstravertnost pri predšolskih otrocih, ki jecljajo <i>Jerneja Novšak Brce, Damjana Kogovšek, Martina Ozbič, Janez Jerman in Stane Košir</i>	49
Čutila in gibanje v procesu učenja – opismenjevanja <i>Tatjana Pleško Zalar in Nataša Zrim Martinjak</i>	65
Usposobljenost pripravnikov za razvijanje bralne pismenosti <i>Maja Šebjanič Oražem</i>	81
STROKOVNI PRISPEVKI	
Bralna pismenost in rezultati na NPZ <i>Mira Anderlič</i>	95
Dejavnosti za dvig bralne pismenosti <i>Nina Čeh</i>	111
Odgovornost pri spodbujanju in razvijanju porajajoče se pismenosti v vrtcu <i>Anja Kristan</i>	125
Vsebinsko-ciljna zasnova pouka kompleksnih bralnih učnih strategij kot metode PV3P pri ekonomskih predmetih <i>Leon Lešnik</i>	139

Povezovanje knjižnično-informacijskih znanj in slovenščine <i>Lučka Palir Mavrič</i>	159
Spodbujanje pismenosti v vrtcu <i>Nataša Tišlarič in Tea Kocjan</i>	169
Začetno opismenjevanje in Tourettov sindrom <i>Tanja Klemenšek Rakun</i>	183
Bralna pismenost v 1. triletju v Osnovni šoli Mirna <i>Vesna Logar in Katja Florjančič</i>	189
Spodbujanje bralne pismenosti skozi poezijo <i>Marta Šliber</i>	197
Z lutko do bralne pismenosti <i>Darinka Tomažin</i>	209
Kako zraste ideja dolgega skupnega branja na zeliščnem vrtilčku ter poveže jezik, naravoslovje in umetnost v izhodišče za razvoj bralne pismenosti <i>Natalija Vahčič</i>	223

PREDGOVOR

Posvet *Pedagoške fakultete Univerze v Ljubljani*, katerega osnovna namenja sta spodbujanje in razvijanje partnerstva med vzgojno-izobraževalnimi institucijami ter fakulteto, se je v letu 2016 osredinil na bistveno zmožnost posameznikovega samorazumevanja in delovanja v družbi – na **bralno pismenost**. Čeprav teorija pozna nekaj deset vrst pismenosti, je bralna pismenost, še posebej v povezavi z drugimi vrstami pismenosti, izhajajočimi iz specifičnih izraznosti podobe, zvoka, telesa, vsekakor temeljna. Ne nazadnje je prav zapisana beseda še danes nosilka obsežne umetniške, znanstvene, izpovedne, družbene pa tudi filozofske tradicije. Če je bil na njenih začetkih pri Sokratu še prisoten dvom o zapisu človekove misli, je skrb glede zapisa na srečo več kot uspešno odpravil njegov največji učenec Platon.

Danes vemo, da se misel v zapisu ostri in da zapis spodbuja poglobljeno misel. Bralna pismenost je zato tudi izziv za vrtce in šole ter za vse, ki pismenost razvijamo na visokošolski ravni. Kako mlade bralce učiti poglobljene, kritičnega branja raznovrstnih besedil? Ali je res dovolj, da se učenci ali študentje učijo le iz zapiskov? Kako v času (pretirane) informacijske gostote (pre)kratkih sporočil, inflacije pomena povedanega, mimobežnosti sporočil gojiti poglobljeno, argumentirano razpravljanje o prebranem? O besedilih, ki niso samo življenjska in primerna za otroka, ampak najprej in predvsem izzivalna, zahtevna? In še: kako mlade sogovornike učiti odgovornega zapisovanja besedil, urejenega miselno-ubeseditvenega postopka, samoopa-zovanja in spoštovanja avtorstva drugih? Kako skrbeti za individualiziran in diferenciran pristop k pismenosti, da bodo napredovali najšibkejši in najbolj-ši bralci? Ali je šola, ki se posveča le bralno manj zmožnim, pravična šola? Kako v prizadevanja šole smiselno vključiti starše, ne da bi se ob tem rušila avtonomija ambicioznega učitelja kot bralnega modela, ki otrokom zastavlja zahtevne bralne naloge in jim jih pomaga reševati?

Na nekatera vprašanja je odgovore skušal očrtati tudi posvet *Bralna pismenost – odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*, ki je predstavljal osnovo za pripravo zbornika znanstvenih in strokovnih prispevkov.

Razvijanja pismenosti se moramo lotevati odgovorno in z mislijo na to, da se le bralna pismen posameznik lahko uspešno uveljavlja v družbi, s tem ko enakopravno sodeluje v bralni skupnosti. En del v mozaiku razvijanja bralne pismenosti je tudi ta zbornik znanstvenih in strokovnih prispevkov, ki nas vabi k branju.

izr. prof. dr. Janez Krek,
dekan

ZNANSTVENI PRISPEVKI

ČITANJE KAO VIŠEFUNKCIONALNA KOMPETENCIJA

Tamara Gazdić - Alerić, Marko Alerić, Vesna Budinski i Martina Kolar Billege
Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet

Sažetak

Kompetencija čitanja jedna je od ključnih jezičnih kompetencija i zajedno sa slušanjem, govorenjem i pisanjem dio je dviju skupina temeljnih kompetencija: komunikacije na materinskome jeziku i komunikacije na stranome jeziku. Uspješno ovladavanje čitanjem podrazumijeva i omogućuje razumijevanje, a posredno i uspješnu proizvodnju pisanih tekstova. Kako je standardni jezik višefunkcionalan idiom, ovladavanje kompetencijom čitanja mora se ostvarivati u procesu u kojem metodički instrumentarij sadrži metodičke predloške u svim funkcionalnim stilovima. U istraživanju će biti utvrđeno u kojoj se mjeri u Republici Hrvatskoj čitanje u osnovnoškolskoj nastavi poučava i uvježbava (1) s obzirom na potrebu trajnog ovladavanja čitanjem i (2) s obzirom na potrebu ovladavanja čitanjem povezanim s višefunkcionalnošću standardnoga idioma. U vezi s tim bit će proučeni aktualni *Nastavni plan i program za osnovnu školu* u Republici Hrvatskoj i metodički predlošci u udžbenicima hrvatskoga jezika kao temeljnog predmeta kojemu je jedan od ciljeva uspješna kompetencija komunikacije na materinskome jeziku, a to znači i kompetencija čitanja (i pisanja) tekstova pisanih svim funkcionalnim stilovima.

Ključne riječi: čitalačka pismenost, višefunkcionalnost, metodički predložak, materinski jezik

Reading as a multi-functional competence

Abstract

The reading competence is one of the key language competences that together with the listening, speaking and writing constitutes part of the two groups of key competences: communication in the mother tongue and communication in foreign languages. Mastery in reading implies and enables comprehension and, indirectly, successful production of written texts. Considering that a standard language is a multi-functional idiom, mastery of the reading competence must be realized through a process where teaching instruments contain teaching templates of all functional styles. The research will aim to establish the extent to which reading in primary education in the Republic of Croatia is taught and practiced with respect to (1) the need for permanent acquisition of reading and (2) the need for mastery reading related to the multi-functionality of the standard idiom. In that respect, the current Croatian primary school curriculum and teaching templates from text-books for the subject Croatian language, as a core subject will be analyzed. One of the basic aims of the mentioned subject is successful communicative competence in the mother tongue, i.e. the competence of reading (and writing) texts in all functional styles.

Key words: reading literacy, multi-functionality, teaching template, mother tongue

Uvod

Nastavni plan i program za osnovnu školu (MZOŠ, 2006) otvorio je put suvremenoj osnovnoj školi u Hrvatskoj fokusirajući se u novim nastavnim planovima i programima na poučavanje u čijem je središtu učenik. Bio je sastavljen na temelju Hrvatskoga nacionalnog obrazovnog standarda (HNOS) koji predstavlja skup normi koje sadrže standarde: odgojno-obrazovnih sadržaja, obrazovnih postignuća (znanja, umijeća, sposobnosti), poučavanja, praćenja i vrednovanja učeničkih postignuća, stručnog osposobljavanja i usavršavanja učiteljstva, koji nikada u potpunosti nije suživio. U Republici Hrvatskoj u tijeku je kurikularna reforma kojom je započela realizacija nacionalne Strategije obrazovanja, znanosti i tehnologije koju je Hrvatski sabor usvojio u listopadu 2014. godine. Cjelovita kurikularna reforma uključuje više od 50 kurikularnih dokumenata koji moraju proći javnu raspravu koja je upravo u tijeku. Kurikularni dokumenti sežu u sva područja odgoja i obrazovanja. Obuhvaćaju ove dokumente: Okvir nacionalnoga kurikula, nacionalne kurikule prema razinama obrazovanja, kurikule područja, kurikule međupredmetnih tema, 29 kurikula predmeta, Okvir za vrednovanje procesa i ishoda učenja u odgojno-obrazovnom sustavu RH, Okvir za prilagodbu i poticanje iskustava učenja te vrednovanje postignuća učenika s teškoćama i Okvir za poticanje iskustava učenja te vrednovanja postignuća darovitih učenika. Nakon provedene javne rasprave i usvajanja novih dokumenta novi bi predmetni kurikuli trebali zamijeniti *Nastavni plan i program u školi*. Prema još važećem *Nastavnome planu i programu* (MZOŠ, 2006, str. 26.) Hrvatski je jezik najopsežniji predmet osnovnoškolskoga obrazovanja te se navodi kako je nastava hrvatskoga jezika najuže povezana sa svim ostalim predmetnim područjima jer se sva nastavna komunikacija ostvaruje hrvatskim jezikom. Predmet je zastupljen od prvoga do osmoga razreda, a obuhvaća pet predmetnih sastavnica: Početno čitanje i pisanje, Jezik, Književnost, Jezično izražavanje i Medijsku kulturu.

Prema načelu unutarpredmetnoga povezivanja zadaće i sadržaji svih predmetnih sastavnica međusobno se prožimaju i nadopunjuju, a prema načelu međupredmetnoga povezivanja funkcionalno bi se trebale povezivati s ostalim nastavnim područjima. U nastavnom planu predmeta Hrvatski jezik navodi se kako je temeljni cilj nastave Hrvatskoga jezika osposobiti učenike za jezičnu komunikaciju koja im omogućuje ovladavanje sadržajima svih nastavnih predmeta i uključivanje u cjeloživotno učenje, što, između ostaloga, podrazumijeva i „razvoj jezično-komunikacijskih sposobnosti pri govornoj i pisanoj uporabi jezika u svim funkcionalnim stilovima“ te „razvoj literarnih sposobnosti, čitateljskih interesa i kulture“ (MZOŠ, 2006, str. 26.). Bez obzira na spomenuto načelo međupredmetnoga povezivanja, uvidom u *Nastavni plan i program* može se uočiti kako jezična djelatnost čitanja zauzima

zapaženo mjesto u učenju stranih jezika, a da se vrlo malo pojavljuje u područjima vezanim uz učenje materinskoga jezika. Čitanje se kao samostalna tema u nastavnom planu Hrvatskoga jezika od prvoga do četvrtoga razreda, ako izuzmemo nastavno područje Početno čitanje i pisanje koje se pojavljuje u posebnom kontekstu samo u prvome razredu, spominje samo u nastavnom području Jezično izražavanje u prvom razredu, a u trećem se i četvrtom razredu spominje čitanje po ulogama i izražajno čitanje.

Razvoj je čitalačke kompetencije vezan i uz lingvističku kompetenciju, odnosno jezična znanja. Posebno je vezan uz jezičnu djelatnost pisanja te uz književnost i medije, tako da i teme vezane uz spomenuta područja svakako pridonose čitalačkoj kompetenciji u cjelini. Nažalost, nigdje se ne spominju različite strategije čitanja, čitanje s razumijevanjem te različitost čitanja s obzirom na medije kojima se tekst posreduje.

Od fonemske svjesnosti do razumijevanja različitih funkcionalnih tekstova

U stručnoj su literaturi detaljno opisani različiti teorijski modeli i pristupi čitanju. Oni su se mijenjali u skladu sa znanstvenim spoznajama vremena u kojima su nastajali. Prvi su jednostavni pristupi čitanju bili pod snažnim utjecajem bihevizma u psihologiji, ali su se razvojem znanstvenih i stručnih spoznaja javile složene teorije čije glavne spoznaje pripadaju različitim disciplinama od psiholingvistike do kognitivnih znanosti. Razvoj teorijskih modela možemo pratiti od proučavanja čitanja kao fenomena vezanog uz aktivnost mehaničkoga dekodiranja preko interaktivnih modela sve do suvremenih pristupa vezanih uz istraživanja s područja psihologije čitanja.

Čitanje i pisanje temeljne su intelektualne vještine koje se nalaze u osnovi većine školskih i akademskih predmeta. Zato je njihovo adekvatno razvijanje preduvjet postizanja uspjeha u cijeloj vertikalnoj obrazovanju te im u sustavu obrazovanja treba dodijeliti primjereno mjesto.

Uspjeh u čitanju i pisanju ovisi o iskustvu, odnosno o količini uvježbavanja. Slušna i vidna percepcija, motorika i znanje jezika na razini jezičnih predvještina uvjet su za napredovanje učenika u početnom čitanju i pisanju. Fono-loška svjesnost (fonem, slog, riječ), vidna obrada (vidno razlikovanje sličnog i različitog), izloženost jeziku (izloženost čitanju i pisanju) i upotreba jezika osnovne su predvještine (v. Budinski i Kolar Billege, 2011). Brojna su istraživanja pokazala kako kvaliteta čitanja i pisanja ovisi i o upotrebi strategija čitanja i pisanja (Bereiter i Scardamalia, 1987; Hamann, 2012; Rončević Zubković, 2013). Najvažnije strategije čitanja jesu: pregledavanje teksta, identificiranje glavne ideje teksta, stvaranje zaključaka i sažimanje teksta. Budući

da upotrebu strategija učenici trebaju razviti do razine vještine, treba im se u nastavnome procesu dati prilika za uvježbavanje primjene tih strategija i to na različitim vrstama tekstova.

Pozitivan stav o tome da su strategije čitanja i pisanja korisne, kao i pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku u njegovu ovladavanju (v. Alerić i Gazdić - Alerić, 2009), ima pozitivan utjecaj na povećanje sklonosti i interesa prema čitanju i pisanju, a percepcija o korisnosti strategija povećava postignuća u područjima čitanja i pisanja. Nažalost, u *Nastavnome planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2016) strategijama čitanja i pisanja nije posvećena pažnja. Zanimljivo je usporediti kako je stručna skupina prilikom definiranja ciljeva *Nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (2015) u Republici Sloveniji na svim razinama osnovnoškolskoga i srednjoškolskoga obrazovanja predvidjela rad na različitim vrstama tekstova. Tako se učenje različitih vrsta tekstova, tehnike glasnoga i tihoga čitanja različitih tekstova s razumijevanjem te interes i motivacija za čitanjem spominju već u prvom trogodišnjem razdoblju, u drugom se trogodišnjem razdoblju težište stavlja na sposobnost čitanja različitih vrsta tekstova i postizanje automatizirane tehnike čitanja te korištenje različitih strategija čitanja pri čitanju s razumijevanjem, u trećem trogodišnjem razdoblju je predviđen daljnji razvoj po jezičnim djelatnostima, pa se tako kod čitanja navodi čitalačka sposobnost odabira i upotrebe strategija čitanja za različite namjene (učenje, iskustva, informacije...) i samostalan funkcionalan izbor i upotreba izvora čitateljskih i informativnih izvora (usp. *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*, 2005, str. 12.).

Metodologija istraživanja

Cilj istraživanja

Cilj istraživanja bio je utvrditi u kojoj se mjeri u Republici Hrvatskoj čitanje u osnovnoškolskoj nastavi poučava i uvježbava: 1) s obzirom na potrebu trajnog ovladavanja čitanjem i 2) s obzirom na potrebu ovladavanja čitanjem povezanim s višefunkcionalnošću standardnoga idioma.

Postupak

U vezi s ciljem i problemima istraživanja proučeni su aktualni *Nastavni plan i program za osnovnu školu u Republici Hrvatskoj* (MZOŠ, 2006) i metodički predlošci u udžbenicima Hrvatskoga jezika kao temeljnoga predmeta kojemu je jedan od ciljeva uspješna kompetencija komunikacije na materinskom jeziku, a to znači i kompetencija čitanja (i pisanja) tekstova pisanih svim funkcionalnim stilovima. Istraživanje je provedeno u siječnju 2016. godine.

U *Nastavnom planu i programu* identificiran je broj i postotni udio ključnih pojmova za predmetna područja (Početno čitanje i pisanje, Jezik, Jezično izražavanje, Književnost i Medijska kultura) od 1. do 4. razreda.

U udžbenicima su analizirani metodički predlošci (polazni tekstovi za poučavanje početnoga čitanja i pisanja, jezičnometodički, književnometodički i medijskometodički predlošci za svaki funkcionalni stil). Utvrđen je postotni udio tekstova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova s obzirom na funkcionalni stil, udio lingvometodičkih predložaka pisanih književnoumjetničkim stilom te udio predložaka s obzirom na (književne) vrste (poezija, proza, drama, strip, ilustracija, film).

Uzorak

Istraživanje je provedeno na uzorku najzastupljenijih udžbenika za nastavni predmet Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju (ISCED 1) u Republici Hrvatskoj. Analizirani su svi tekstovi u udžbenicima (N = 417).

Korpus su činili ovi udžbenici:

– Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Pčelica početnica – I. i II. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

– Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 2. Integrirani udžbenik za nastavu hrvatskog jezika i književnosti u 2. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

– Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 3. Udžbenik hrvatskog jezika u 3. razredu osnovne škole – čitanka s pravopisom i gramatikom*. Zagreb: Školska knjiga.

– Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 4. Udžbenik hrvatskog jezika u 4. razredu osnovne škole – čitanka s pravopisom i gramatikom*. Zagreb: Školska knjiga.

Problemi i hipoteze istraživanja

1. problem

Utvrđiti udio sadržaja (ključnih pojmova) u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) za predmetna područja Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju (1. – 4. razred).

1. hipoteza

Statistički je značajno manje sadržaja početnoga čitanja i pisanja nego ostalih sadržaja.

2. problem

Utvrđiti udio tekstova pojedinih funkcionalnih stilova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u udžbenicima za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju.

2. hipoteza

Znatno je više tekstova pisanih književnoumjetničkim stilom nego drugim funkcionalnim stilovima.

3. problem

Utvrđiti udio lingvometodičkih predložaka pisanih književnoumjetničkim stilom.

3. hipoteza

Znatan je udio lingvometodičkih predložaka pisanih književnoumjetničkim stilom.

4. problem

Utvrđiti udio predložaka s obzirom na (književne) vrste (poezija, proza, drama, strip, ilustracija, film) u ukupnom korpusu analiziranih metodičkih predložaka.

4. hipoteza

Znatan je udio poetskih i proznih tekstova u korpusu analiziranih metodičkih predložaka.

Rezultati istraživanja i interpretacija rezultata

Prvi problem istraživanja bio je utvrditi udio sadržaja (ključnih pojmova) u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOŠ, 2006) za predmetna područja Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju (1. – 4. razred). Rezultati su prikazani u tablici 1.

Tablica 1: *Udio sadržaja (ključnih pojmova) za predmetna područja Hrvatskoga jezika u primarnom obrazovanju*

Razred		Početno čitanje i pisanje	Jezik	Jezično izražavanje	Književnost	Medijska kultura	Ukupno
1.	f	14	11	17	9	7	58
	p	24,1%	19,0%	29,3%	15,5%	12,1%	100%
2.	f	0	21	18	12	11	62
	p	0,0%	33,9%	29,0%	19,4%	17,7%	100%
3.	f	0	16	22	14	6	58
	p	0,0%	27,6%	37,9%	24,1%	10,3%	100%
4.	f	0	21	18	23	7	69
	p	0,0%	30,4%	26,1%	33,3%	10,1%	100%
Ukupno	f	14	69	75	58	31	247
	p	5,7%	27,9%	30,4%	23,5%	12,6%	100%

f – frekvencija

p – postotni udio

Rezultati u tablici 1 pokazuju da su sadržaji početnoga čitanja i pisanja u *Nastavnom planu i programu za osnovnu školu* (MZOS, 2006) zastupljeni s ukupno 14 ključnih pojmova, odnosno 5,7% u ukupnom korpusu sadržaja. Ključnih je pojmova za predmetno područje Jezik 69 (27,9%), za Jezično izražavanje 75 (30,4%), za Književnost 58 (23,5%) i za Medijsku kulturu 31 (12,6%). Da bi se utvrdila statistička značajnost razlike, primijenjen je hi-kvadrat test. S obzirom na dobivene pokazatelje možemo zaključiti da je potvrđena prva hipoteza, odnosno da je statistički značajno manje sadržaja početnoga čitanja i pisanja nego jezika ili jezičnoga izražavanja ($\chi^2 = 55$; $df = 4$; $p < 0,01$). Daljnja je obrada podataka pokazala da nema statistički značajne razlike u zastupljenosti sadržaja književnosti, jezika i jezičnoga izražavanja ($\chi^2 = 2,2$; $df = 2$; $p > 0,05$). Prema dobivenim rezultatima možemo zaključiti kako početnom čitanju i pisanju u Republici Hrvatskoj nije dodijeljena primjerena vremenska dimenzija da bi se sadržaji početnoga opismenjivanja optimalno metodički realizirali i učenici na toj razini dosegli potrebnu razinu automatizacije čitanja i pisanja na hrvatskome jeziku.

Drugi je problem istraživanja bio utvrditi udio tekstova pojedinih funkcionalnih stilova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u udžbenicima za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju. Rezultati su prikazani u tablici 2.

Tablica 2: *Udio tekstova pojedinih funkcionalnih stilova u ukupnom korpusu analiziranih tekstova u udžbenicima za Hrvatski jezik u primarnom obrazovanju*

Razred		Književno- umjetnički stil	Razgovorni stil	Novinarsko- publicistički stil	Znanstveni stil	Ukupno
1.	f	97	36	0	1	134
	p	72,4%	26,9%	0,0%	0,7%	100%
2.	f	69	21	2	0	92
	p	75,0%	22,8%	2,2%	0,0%	100%
3.	f	67	8	1	3	79
	p	84,8%	10,1%	1,3%	3,8%	100%
4.	f	92	15	1	4	112
	p	82,1%	13,4 %	0,9%	3,6%	100%
Ukupno	f	325	80	4	8	417
	p	77,9%	19,2 %	1,0%	1,9%	100%

f – frekvencija

p – postotni udio

Rezultati u tablici 2 pokazuju da je od ukupno 417 analiziranih tekstova 325 (77, 9%) pisano književnoumjetničkim stilom. Razgovornim je stilom pisano 80 tekstova (19,2%). Najviše je takvih tekstova u prvome razredu osnovne škole. Novinarsko-publicističkim stilom pisana su ukupno 4 teksta (1,0%). Taj podatak upućuje na to da je u udžbenicima najmanje informacijskih tekstova, a tekstovima toga stila učenici bi trebali biti znatnije izloženi jer je njegova funkcija informiranje, poučavanje i popularizacija znanja i kulture. Znanstvenim je stilom, odnosno njegovim znanstvenopopularnim podstilom, pisano ukupno 8 tekstova (1,9%) u sva četiri razreda primarnoga obrazovanja. Tekstovi znanstvenopopularnoga podstila obilježeni su izrazitom objektivnošću i omogućuju učenicima razvoj logičkog ustrojavanja misli. Izostavljanje metodičkih predložaka pisanih tim stilom onemogućuje učenicima primanje primjerenih znanstvenih (znanstveno-popularnih) sadržaja i percepciju obilježja tih sadržaja. Dakle, hipoteza uz drugi problem jest potvrđena, odnosno statistički je značajno najviše tekstova pisanih književnoumjetničkim stilom ($\chi^2 = 658$; $df = 3$; $p < 0,01$).

Treći je problem istraživanja bio utvrditi udio lingvometodičkih predložaka pisanih književnoumjetničkim stilom. Rezultati su prikazani u tablici 3.

Tablica 3: *Udio lingvometodičkih predložaka pisanih književnoumjetničkim stilom*

Metodički predložak		Književno- umjetnički stil	Razgovorni stil	Novinarsko- publicistički stil	Znanstveni stil	Ukupno
Polazni tekst za učenje slova	f	61	33	0	1	95
	p	64,2%	34,7%	0,0%	1,1%	100%
Lingvometodički predložak	f	24	40	3	3	70
	p	34,3%	57,1%	4,3%	4,3%	100%
Književno- metodički pred- ložak	f	231	3	1	3	238
	p	97,1%	1,3%	4,0%	1,3%	100%
Medijsko- metodički pred- ložak	f	9	4	0	1	114
	p	64,3%	28,6%	0,0%	7,1%	100%
Ukupno	f	325	80	4	8	417
	p	77,9%	19,2%	1,0%	1,9%	100%

f – frekvencija

p – postotni udio

Rezultati u tablici 3 prokazuju da su 24 teksta pisana književnoumjetničkim funkcionalnim stilom odabrana za lingvometodičke predloške. Budući da svaki funkcionalni stil ima svoja pravila i karakteristike te da književnoumjetnički stil jest *sui generis* (Silić, 2006), smatramo da su takvi tekstovi djelomično primjereni za učenje jezičnih sadržaja (gramatike i pravopisa).

Četvrti je problem istraživanja bio utvrditi udio predložaka s obzirom na (književne) vrste (poezija, proza, drama, strip, ilustracija, film) u ukupnom korpusu analiziranih metodičkih predložaka. Rezultati su prikazani u tablici 4.

Tablica 4: *Udio metodičkih predložaka s obzirom na vrstu (poezija, proza, drama, strip, ilustracija, film)*

Vrsta metodičkoga predloška	Frekvencija	Postotak
Poezija	181	43,4%
Proza	174	41,7%
Drama	12	2,9%
Strip	34	8,2%
Ilustracija	10	2,4%
Film	6	1,4%
Ukupno	417	100%

Na temelju rezultata prikazanih u tablici 4 može se zaključiti da u nastavi Hrvatskoga jezika prevladavaju poetski tekstovi (43,4%) i prozni tekstovi (41,7%). Potvrđena je hipoteza da je znatan udio poetskih i proznih tekstova u korpusu analiziranih metodičkih predložaka.

Opisani rezultati upućuju na to da se nastava Hrvatskoga jezika temelji na literarno-estetskoj komunikaciji, pa se tako i jezični sadržaji, koji s obzirom na izraz i sadržaj imaju informacijsku ulogu, poučavaju u kontekstu književno-umjetničkoga stila. Iz toga proizlazi i kritika da je funkcija književnosti kao umjetnosti u nastavi Hrvatskoga jezika neprimjereno dovedena u funkciju učenja jezika (gramatike i pravopisa). Tako se narušava književno-estetska senzibilnost učenika, a istodobno se ne omogućuje upoznavanje potrebnih jezičnih struktura. Učenici uče jezik pamćenjem i uključivanjem jezičnih struktura u svoj jezični sustav (Rosandić i Silić, 1979). U metodičkome kontekstu potrebno je odabrati primjerene lingvometodičke predloške koji omogućuju upoznavanje jezične pojave u kontekstu te aktivnu i stvaralačku primjenu jezičnih sadržaja u novim jezičnim aktivnostima.

Zaključak

S obzirom na potrebu trajnog ovladavanja čitanjem možemo zaključiti na temelju teorijskoga razmatranja i rezultata istraživanja da neuravnotežena izloženost književno-umjetničkom stilu te poetskim i proznim tekstovima nije primjerena za razvoj funkcionalne pismenosti. U odabiru metodičkih predložaka potrebno je uvažavati matične znanosti metodike hrvatskoga jezika te potrebe suvremenih učenika i primjerenost tema s kojima se mladi čitatelji susreću ili za njih pokazuju interes. U poučavanju hrvatskoga jezika, pri odabiru metodičkih predložaka, osobito je važno uzimati u obzir višefunkcionalnost standardnoga idioma kako bi učenici dosegli komunikacijsku jezičnu kompetenciju na standardnom hrvatskom jeziku u skladu s urednim jezičnim razvojem. Metodički pristup nastavi hrvatskoga jezika u suvremenom kontekstu omogućuje učenje/poučavanje uz digitalne udžbenike u koje su interpolirani digitalni metodički predlošci. Digitalni metodički instrumentarij omogućuje spoznavanje željenoga pojma (ključnoga pojma), na raznim uzorcima tekstova, pisanih različitim funkcionalnim stilovima. Izbor tekstova u metodičkome činu (nastavnom satu) ovisi o prethodnoj zastupljenosti tekstova pojedinoga stila, sadržaju poučavanja (primjerice korpus tekstova novinarskoga stila poslužit će kao metodički predložak za poučavanje o strukturiranju obavijesti, izvješća i vijesti) i interesu učenika s obzirom na razinu čitalačke pismenosti. U praktičnome metodičkom diskursu potrebno je učenike izložiti tekstovima svih funkcionalnih stilova. Ta izloženost omogućuje napredovanje u čitanju s razumijevanjem tekstova svih funkcionalnih stilova

te u govorenom i pisanom jezičnom izražavanju sukladno individualnim karakteristikama učenika i jezičnim razvojem. Čitanje kao višefunkcionalna kompetencija temelji se na predčitačkim vještinama, početnom opismenjivanju u primarnom obrazovanju te razvoju čitalačkoga znanja, vještina i angažmana u cijeloj obrazovnoj vertikali.

Literatura

Alerić, M. i Gazdić - Alerić, T. (2009). Pozitivan stav prema hrvatskome standardnom jeziku kao uvjet njegova uspješnijega ovladavanja. *Lahor: časopis za hrvatski kao materinski, drugi i strani jezik*, 4(7), 5–24.

Bereiter, C. i Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.

Budinski, V. i Kolar Billege, M. (2011). Razine jezičnih predvještina učenika u hrvatskom jeziku na početku prvoga razreda osnovne škole (nečitač, polučitač i čitač) – inicijalno istraživanje. U A. Bežen i B. Majhut (ur.), *Redefiniranje tradicije: Dječja književnost, suvremena komunikacija, jezici i dijete* (str. 89–103). Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i ECNSI.

Cotič, M. i Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučavanje različnih vrst pismenosti. U M. Cotič, V. Medved Udovič i S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 11–18). Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta.

Čudina - Obradović, M. (2014). *Psihologija čitanja – od motivacije do razumijevanja*. Zagreb: Golden marketing – Tehnička knjiga i Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Grosman, M. (1997). *Branje kot dejavna jezikovna raba. Pouk branja z vidika prenove*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, M. (2010). *U obranu čitanja – čitatelji i književnost u 21. stoljeću*. Zagreb: Algoritam.

Hamann, E. T. i Reeves, J. (2012). *Accessing high-quality instructional strategies*. Digital Commons@University of Nebraska – Lincoln.

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

Perfetti, C. A. (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.

Rončević Zubković, B. (2013). Samoregulacija čitanja. U M. Mićanović (ur.), *Čitanje za školu i život* (str. 33–41). Zagreb: Agencija za odgoj i obrazovanje.

Rosenberg, V. M. (1989). *Reading, writing, thinking*. New York: Random House.

Silić, J. (2006). *Funkcionalni stilovi hrvatskoga standardnog jezika*. Zagreb: Disput.

Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlađih – dileme, vprašanja, izazvi. *Sodobna pedagogika*, 61(1), 66–85.

Šamo, R. (2014). Čitanjem do spoznaje, spoznajom do čitanja. Zagreb: Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu.

Tancig, S. (2014). Kako branje spreminja možgane in kaj izgubimo, če pisanje nadomestimo s tipkanjem?. U M. Orel (ur.), *Zbornik radova s međunarodne konferencije EDUvision 2014 – Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij* (str. 11–19). Ljubljana: EDUvision.

Izvori

Nastavni plan i program za osnovnu školu (2006). D. Vican i I. Milanović Litre (ur.). Zagreb: Ministarstvo znanosti, obrazovanja i športa Republike Hrvatske.

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2005). S. Pečjak i dr. (ur.). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije.

Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Pčelica početnica – I. i II. dio*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 2. Integrirani udžbenik za nastavu hrvatskog jezika i književnosti u 2. razredu osnovne škole*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 3. Udžbenik hrvatskog jezika u 3. razredu osnovne škole – čitanka s pravopisom i gramatikom*. Zagreb: Školska knjiga.

Ivić, S. i Krmpotić - Dabo, M. (2015). *Zlatna vrata 4. Udžbenik hrvatskog jezika u 4. razredu osnovne škole – čitanka s pravopisom i gramatikom*. Zagreb: Školska knjiga.

POVEZANOST INFORMACIJSKE IN BRALNE PISMENOSTI

Barbara Grintal

Študentka doktorskega študija socialne gerontologije,
Alma Mater Europaea, ECM Maribor

Povzetek

Pismenost na različnih področjih pomembno vpliva na delovanje celotne družbe. V informacijski dobi se z informacijsko tehnologijo srečujemo na vseh področjih družbenega delovanja, kar ustvarja potrebo po informacijskih znanjih. Informacijska pismenost je ena ključnih kompetenc v vseh obdobjih človekovega življenja. Človek mora znati informacijsko tehnologijo varno in kritično uporabljati. Pri uporabi informacijske tehnologije je pomembna bralna pismenost, s pomočjo katere človek razume in kritično presoja pridobljene informacije s svetovnega spleta. S kvantitativno raziskavo smo ugotavljali informacijsko pismenost pri starejših odraslih osebah v Sloveniji, načine uporabe informacijske tehnologije in to, katere so ključne prednosti uporabe informacijske tehnologije, povezane z bralno pismenostjo. Starejše odrasle osebe uporabljajo informacijsko tehnologijo za komuniciranje z drugimi ljudmi, iskanje informacij in za pisanje besedila. Za učenje in uporabo informacijske tehnologije so bile pri starejših odraslih osebah pomembne tudi pretekle izkušnje s tehnologijo. Informacijsko pismene starejše odrasle osebe lahko z uporabo informacijske tehnologije razvijajo bralno pismenost. Starejše odrasle osebe z uporabo informacijske tehnologije izboljšajo svoje jezikovne in spominske sposobnosti, pridobivajo pomembne informacije, ki jim omogočajo biti na tekočem in na podlagi katerih se lahko učijo ter spoznavajo nove stvari. To jim omogoča, da postanejo samozavestnejši, bolj neodvisni in da ostanejo socialno vključeni.

Ključne besede: informacijska pismenost, bralna pismenost, informacijska tehnologija, starejše odrasle osebe, socialna vključenost

The link between information and reading literacy

Abstract

Literacy in different fields has a significant impact on the functioning of the whole society. In the information age, we encounter information technology in all spheres of social activity which creates the need for IT skills. Information literacy is one of the key competences at all stages of human life. One must know how to use information technology safely and critically. When using information technology, reading literacy through which we understand and critically assess information obtained from the Internet is especially important. Quantitative survey was used to determine information literacy in older adults in Slovenia and to determine key advantages of information technology use related to reading literacy. Older adults use information technology to communicate with other people, to search for information and to write texts. When older

adults use information technology for learning, previous experience with technology is also important. Those older adults that are information literate can use information technology to develop reading literacy. They can also improve their language and memory abilities, they can obtain important information which enables them to be up to date, and can learn and discover new things. This allows them to become more confident, more independent, and to remain socially included.

Key words: information literacy, reading literacy, information technology, older adults, social inclusion

Uvod

Zaradi kompleksnega delovanja družbe in medsebojnega komuniciranja njenih članov predstavlja pismenost zelo kompleksen pojem (Starc, 2011, str. 9), pri čemer Badke (2010, str. 129) ugotavlja, da nova informacijska doba kaže potrebo po informacijski pismenosti, ki se ji v raziskovalni sferi posveča premalo pozornosti.

Tehnološki razvoj in napredek v informacijski tehnologiji omogočata preučevanje pismenosti in možnosti učinkovitega usposabljanja s pismenostjo z vedno novimi metodami in oblikami (Grosman, 2011a, str. 19). Z informacijsko pismenostjo odrasli izražajo sposobnost iskanja, ovrednotenja in učinkovite uporabe informacij (Association of College and Research Libraries, 1989). McTavish (2009, str. 3) poudarja, da je pismenost pomembna za zdravo, demokratično in pluralistično družbo ter za njen trajnostni in gospodarski razvoj. Som in Kurt (2012, str. 104) na drugi strani ugotavljata, da je pismenost ključnega pomena pri pridobivanju novih znanj v procesu vseživljenjskega učenja odraslih oseb.

Odrasli pridobivajo tiste informacije, ki zanje predstavljajo neko vrednost in ki pomembno vplivajo na njihovo odločanje. Pridobivanje informacij je pogoj za nastanek novih informacij. Odrasli namreč pridobljene informacije delijo z drugimi člani družbe (Topaloglu in Tekkanat, 2015, str. 574–575) in vsakodnevno dostopajo do veliko informacij, zato jih morajo znati uporabiti za svoje potrebe, lahko pa jih tudi delijo z drugimi, kar omogoča nastanek novih informacij.

Informacijska pismenost je torej pomembna za nemoteno delovanje ljudi v družbi. Da odrasli razvijejo informacijsko pismenost, morajo biti bralno pismeni. PISA (2013, str. 5) navaja, da bralna pismenost pomeni človekovo sposobnost iskanja, izbiranja, razumevanja in vrednotenja različnih vrst besedil. Navedene sposobnosti jim omogočajo aktivno participacijo v družbi. Kot navaja Friedman (2005, str. 202), odrasli s pomočjo bralne pismenosti izboljšajo osebno blaginjo, omogoča pa jim tudi aktivno participacijo v

družbi. Bralna in informacijska pismenost združujeta kognitivno in motivacijsko komponento. Pri razvoju bralne in informacijske pismenosti je treba upoštevati potrebe odraslih in jim predstaviti uporabnost obeh pismenosti z njihovega vidika (Novljan, 2011, str. 186).

Postopek branja elektronskega besedila je drugačen kot pri branju navadnega besedila (Grosman, 2011b, str. 139). Poleg samega besedila se namreč pogosto uporabljajo slikovna gradiva, povezave in glasba. To od odraslih zahteva prostorsko umestitev predmetov in od njih terja drugačno interakcijo z besedilom. Odrasli morajo tako pri razbiranju elektronskega sporočila združiti vse kode v celostno razumevanje (Kress, 2003, str. 2).

Informacijska pismenost

Prvo definicijo informacijske pismenosti je opredelilo Ameriško združenje visokošolskih in znanstvenih knjižnic (Association of College and Research Libraries – ACRL, 1989), ki navaja, da informacijsko pismeni odrasli prepoznajo, kdaj informacijo potrebujejo, znajo informacijo poiskati, jo ovrednotiti in učinkovito uporabiti. Podobno ugotavlja Badke (2010, str. 130), ki pravi, da znajo informacijsko pismeni odrasli poiskati informacije, izbrati tiste, ki jih potrebujejo, te informacije pa ovrednotiti in učinkovito uporabiti. Poleg tega razumejo informacijo in njeno delovanje. Pri celotnem procesu pa upoštevajo tudi etični vidik. Novljan (2011, str. 186) poudarja, da je informacijska pismenost več kot seštevek vseh pismenosti in da vključuje razumevanje raziskovalnega procesa, v katerem se spoznavne ravni povezuje s preverljivostjo informacij in postopkov. Piciga (2002, str. 68) ugotavlja, da je informacijska pismenost kompetenca odraslih, ki zahteva uporabo kognitivnih procesov, kot so: sporazumevanje, sinteza, analiza, interpretacija, povzetek in vrednotenje.

Badke (2010, str. 130) izpostavlja tudi, da se pojem informacijske pismenosti pogosto napačno enači z računalniško pismenostjo oziroma veščino uporabe računalnika ali s knjižnično-informacijskim znanjem z oziroma znanjem za uspešno uporabo vseh vrst pismenosti.

V dokumentu National information policy position paper: information literacy and literacy (2001) informacijsko pismenost ponazarjajo s konceptom dežnika, pri čemer je informacijska pismenost nadrejen pojem drugim vrstam pismenosti, kot so: računalniška, medijska, kulturna, knjižnična in kognitivna pismenost. Oblinger in Hawkins (2006, str. 12) opozarjata, da je informacijska pismenost veliko več kot to, da znajo odrasli odpreti spletni brskalnik in vnesti iskani izraz v iskalnik Google.

Ob tem Ross, Perkins in Bodey (2016) v svoji raziskavi ugotavljajo, da je za

vseživljenjsko učenje in informacijsko pismenost bistvenega pomena motivacija odraslih, pri čemer je pomembno, da odrasli izrazijo željo po znanju.

Bennett (2007, str. 148) ugotavlja tudi, da se v izobraževanju informacijska pismenost premalo izpostavlja. Tudi Badke (2010, str. 139) opozarja na problem neopaženosti informacijske pismenosti. Vzrok za to vidi v tem, da se premalo poudarja pomen informacijske pismenosti za posameznika in družbo. Kot navaja Filova (1992, str. 14), sta nosilca razvoja v informacijski družbi informacija in znanje. Zato je informacijska pismenost v današnji družbi pomemben dejavnik osebne blaginje in delovanja ter razvoja celotne družbe.

Bralna pismenost

Z informacijsko pismenostjo je tesno povezana bralna pismenost, ki predstavlja temelj za uspešno delovanje na večini področij življenja ljudi (Smith, Mikulecky, Kibby, Dreher in Dreher, 2000, str. 378). PISA (2013, str. 5) definira bralno pismenost kot temeljno zmožnost človeka pa tudi kot sposobnost iskanja, izbiranja, razumevanja in vrednotenja različnih vrst besedil. To mu omogoča aktivno participacijo v družbi. Bečaj (2011, str. 40) navaja, da najvišjo stopnjo bralne pismenosti odrasli dosežejo, ko podrobno razumejo besedilo, katerega vsebina ali oblika jim je neznana, ko poiščejo in organizirajo več delov informacije, kritično ovrednotijo besedilo in oblikujejo hipoteze.

Nolimal (2011, str. 7) ugotavlja, da bralna pismenost odraslim omogoča napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo. Prav tako jim omogoča vseživljenjsko učenje, konkurenčnost na trgu in umestitev v družbeno okolje. Tako bralna pismenost, kot ugotavlja tudi Friedman (2005, str. 202), izboljšuje osebno blaginjo odraslih, pripomore pa tudi k njihovi večji socialni povezanosti v družbi.

Vse večja prisotnost in uporaba elektronskih sporočil ter potreba po njihovem branju odpirajo nova vprašanja o bralni pismenosti (Grosman, 2011b, str. 143). Pri elektronskem besedilu se pogosto uporablja veliko slikovnih gradiv, kar od odraslih zahteva združevanje besednih in slikovnih sporočil. Pri tem se poraja vprašanje, ali odrasli vrednotijo besedilo glede na osebne preference in poznavanje sporočilnih možnosti ali pa na njihovo vrednotenje besedila vplivata kakovost slik in njihova vsečnost (Kress, 2003, str. 12). Postopek branja e-besedil je drugačen kot pri branju navadnega besedila. Odrasli elektronsko besedilo zaradi številnih kod in povezovalnikov vrednotijo bolj subjektivno. Za branje elektronskega besedila je značilno, da odraslim omogoča široko izbiro sestavin, hkrati pa jim ponuja besedilo z raznolikimi sestavinami. Branje elektronsko oblikovanih besedil je zapleteno zaradi prisotnosti besednih blokov, podob in glasbe, ki jih morajo odrasli razbrati kot skupno sporočilo. Prisotne in uporabljene so tudi spletne povezave, ki

odraslim omogočajo takojšen prehod k drugemu besedilu in oblikovanju osebne poti skozi besedilo (Grosman, 2011b, str. 139–143).

Povezanost bralne in informacijske pismenosti

Bralna in informacijska pismenost sta med seboj povezani. Iz preglednice 1 lahko razberemo, da je za bralno pismenost pomembna informacijska pismenost, tako kot je za informacijsko pismenost pomembna bralna pismenost odraslih. Odrasli morajo poznati informacijske vire, jih izbrati in uspešno pridobiti, potem pa lahko zbirajo informacije iz pridobljenih besedil, jih prepoznavajo, razlagajo, razmišljajo o vsebini in jih vrednotijo z zunanjimi podatki.

Preglednica 1. *Cilji bralne in informacijske pismenosti*

Cilji bralne pismenosti	Cilji informacijske pismenosti
Zbiranje informacij v besedilu.	Zaznavanje problema in njegova opredelitev.
Tvorjenje razumevanja: prepoznavanje glavnih tem, namena, rabe besedila.	Poznavanje informacijskih virov in znanje njihovega izbiranja.
Razvijanje razlag: logično razumevanje, prepoznavanje in organizacija informacij v besedilu.	Uspešno pridobivanje primernih vrst informacijskih virov.
Razmišljanje o vsebini: vrednotenje z zunanjimi podatki.	Kritično ovrednotenje pridobljenih informacijskih virov.
Razmišljanje in ovrednotenje oblike besedila.	Uporaba ustreznih elementov za ocenjevanje in ovrednotenje pomena ter etične in zakonite rabe informacij.
	Učinkovita in ustvarjalna raba informacij.

Vir: Novljan, 2011, str. 188

Novljan (2011, str. 187) ugotavlja, da bralno in informacijsko pismenost povezujejo sporočila različnih oblik in njihova izbira za uporabo ter razreševanje raznovrstnih problemov.

Namen raziskave in metodologija

Z raziskavo povezanosti informacijske in bralne pismenosti smo želeli ugotoviti, katere so ključne prednosti uporabe informacijske tehnologije, povezane

z bralno pismenostjo pri starejših odraslih. Še posebej nas je zanimalo, katere načine komuniciranja s pomočjo interneta uporabljajo starejši odrasli, kako zaznavajo prednosti uporabe računalnika in interneta, kako to vpliva na njihovo bralno pismenost in kakšna je pri tem razlika med spoloma.

V kvantitativno raziskavo, ki je potekala med septembrom in decembrom 2014 na celotnem območju Slovenije, smo zajeli 492 oseb, starejših od 55 let. V procesu vzorčenja smo uporabili neverjetnostno vzorčenje. Vzorec smo izbrali glede na dostopnost in značilnost populacije, zato smo vanj izbrali tiste starejše odrasle osebe, ki imajo izkušnje z uporabo računalnika in interneta.

Med anketiranimi je bilo 75 % sodelujočih ženskega spola in 25 % sodelujočih moškega spola. Največ anketirancev, in sicer 52 %, je bilo starih od 55 do 64 let, 40 % anketirancev je bilo starih od 65 do 74 let, najmanj, samo 8 %, pa je bilo anketirancev iz starostne skupine od 75 do 84 let. Dobra polovica anketirancev ima končano srednjo ali višjo šolo (56 %), 28 % anketirancev ima visoko ali fakultetno izobrazbo, 12 % anketirancev ima osnovnošolsko ali poklicno izobrazbo in najmanj anketirancev ima končan magistririj ali doktorat (4 %).

Podatke, ki smo jih pridobili z anketnim vprašalnikom, smo obdelali s statističnim programom SPSS, in sicer na ravni opisne in inferenčne statistike; ugotavljali smo povezanost med posameznimi spremenljivkami. Statistično značilnost smo ugotavljali na ravni 5-odstotnega tveganja.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo analizo rezultatov v obliki preglednic in grafov, pri čemer predstavljamo načine uporabe računalnika in interneta, pogostost uporabe računalnika in interneta ter koristi uporabe interneta v skupnih vrednostih ter ločeno po spolu.

Uporaba računalnika in interneta

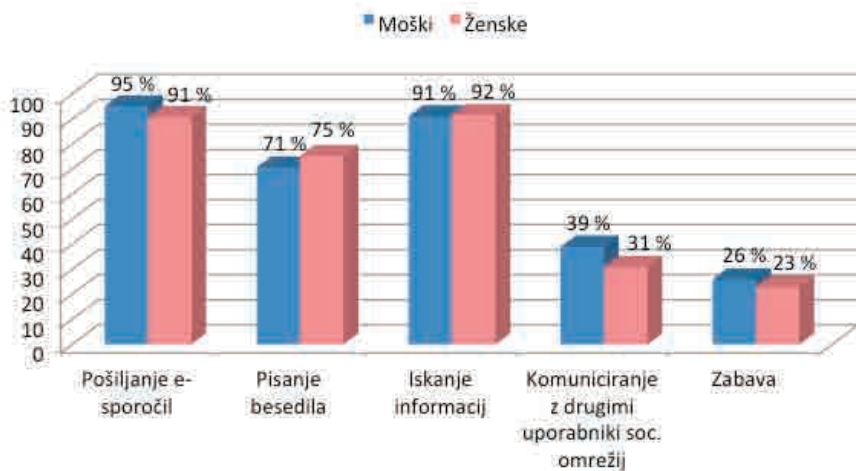
Starejši odrasli so v vprašalniku navajali naklonjenost trditvam, s katerimi so izbirali med odgovori na lestvici od 1 do 5. Odgovor 1 je pomenil, da so zelo nenaklonjeni trditvi, odgovor 5 pa je pomenil, da so zelo naklonjeni trditvi. Pri uporabi računalnika in interneta smo predvideli pošiljanje e-sporočil, pisanje besedila, iskanje informacij, komuniciranje na socialnih omrežjih in zabavo.

Preglednica 2. Načini uporabe računalnika in interneta

	N		%		AS		SD	
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Internet uporabljam za pošiljanje e-sporočil.	452		91,9		4,58	4,64	0,73	0,78
	117	335	95,1	90,8				
Računalnik in internet uporabljam za pisanje besedila.	365		74,2		3,91	4,21	1,36	1,17
	87	278	70,7	75,3				
Internet uporabljam za iskanje informacij.	450		91,5		4,46	4,68	1,01	0,67
	112	338	91,1	91,6				
Internet uporabljam za komuniciranje z drugimi uporabniki socialnih omrežij.	162		32,9		2,77	2,53	1,64	1,64
	48	114	39,0	30,9				
Računalnik in internet uporabljam za zabavo (igranje igrice).	117		23,8		2,26	2,18	1,48	1,49
	32	85	26,0	23,0				

N – št. odgovorov, ki so izrazili naklonjenost trditvi, % – odstotek, AS – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, M – moški, Ž – ženske

Iz preglednice 2 lahko razberemo, da starejši odrasli najpogosteje uporabljajo internet za pisanje e-sporočil in iskanje informacij. Nekoliko manj, a še vedno pogosto starejši odrasli računalnik in internet uporabljajo za pisanje besedila. Bolj poredko uporabljajo internet za komuniciranje na socialnih omrežjih, kot so: Facebook, Twitter in Skype. Starejši odrasli računalnik in internet najmanj uporabljajo za zabavo, kot je na primer igranje igrice.



Graf 1. Uporaba računalnika in interneta glede na spol

V grafu 1 prikazujemo uporabo računalnika in interneta glede na spol. Če primerjamo načine uporabe računalnika in interneta pri starejših moških in ženskah, lahko ugotovimo, da ni razlik med spoloma. Starejši moški in starejše ženske računalnik in internet najpogosteje uporabljajo za iskanje informacij in pošiljanje e-sporočil. Nekoliko manj ga uporabljajo za pisanje besedila, najmanj pa za komuniciranje na spletnih socialnih omrežjih in igranje igrice.

V nadaljevanju ugotavljamo tudi, da starejši odrasli računalnik in internet uporabljajo pogosto, saj jih kar 74 % navaja, da računalnik in internet uporablja najmanj enkrat dnevno. Pri primerjavi pogostosti uporabe glede na spol ugotavljamo, da 71,5 % starejših moških in 74,5 % starejših žensk uporablja računalnik in internet vsak dan.

Starejši odrasli navajajo tudi, da na uporabo računalnika in interneta v veliki meri vplivajo njihove pretekle izkušnje z računalnikom in drugo tehnologijo. Kar 70,9 % starejšim odraslim namreč pretekle izkušnje s tehnologijo predstavljajo pomemben dejavnik uporabe. Pri primerjavi med spoloma ugotavljamo, da 78 % starejšim moškim in 68,6 % starejšim ženskam predstavljajo pretekle izkušnje pomemben dejavnik uporabe računalnika in interneta.

Koristi uporabe interneta

Kot je pokazala raziskava, lahko starejši odrasli s pomočjo interneta komunicirajo z drugimi in imajo zato občutek vključenosti v družbo. Z uporabo interneta krepijo svoje jezikovne in spominske sposobnosti, saj morajo pri branju in vrednotenju besedila aktivno razmišljati. Iskanje, vrednotenje in uporaba različnih informacij krepijo uporabo njihovih kognitivnih sposobnosti. Internet lahko predstavlja koristen vir informacij, kadar koli jih starejši odrasli potrebujejo, in jim omogočajo biti na tekočem z novicami. Starejši odrasli lahko na internetu usvajajo nova znanja, spoznavajo nova dognanja ter se učijo in naučijo novih stvari, kar jih motivira za vseživljenjsko učenje.

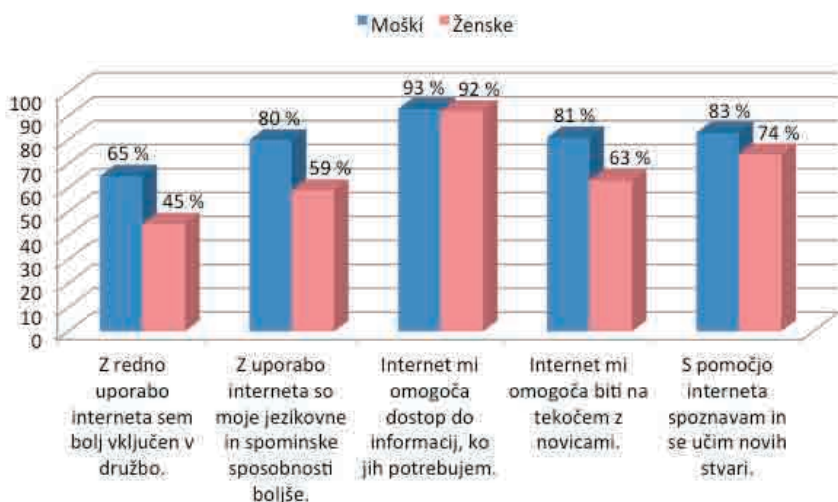
Preglednica 3. *Koristi uporabe računalnika in interneta*

	N		%		AS		SD	
	M	Ž	M	Ž	M	Ž	M	Ž
Z redno uporabo interneta sem bolj vključen/-a v družbo.	248		50,4					
	80	168	65,0	45,5	3,72	3,27	1,30	1,39
Z uporabo interneta so moje jezikovne in spominske sposobnosti boljše.	318		64,6					
	99	219	80,4	59,3	4,13	3,72	0,91	1,22

Internet mi omogoča dostop do informacij, ko jih potrebujem.	454	92,3	4,45	4,68	0,83	0,35
	114	340	92,7	92,1		
Internet mi omogoča biti na tekočem z novicami.	330	67,1	4,14	4,31	1,11	1,07
	99	231	80,5	62,6		
S pomočjo interneta spozna-vam nove stvari in se jih učim.	375	76,2	4,31	4,20	0,88	0,99
	102	273	82,9	74,0		

N – št. odgovorov, ki so izrazili naklonjenost trditvi, % – odstotek, AS – aritmetič-na sredina, SD – standardni odklon, M – moški, Ž – ženske

Iz podatkov v preglednici 3 lahko ugotovimo, da je starejšim odraslim daleč najpomembnejše, da prek interneta dostopajo do informacij, ko jih potrebujejo (92,3 %). Starejšim odraslim je pomembno tudi to, da s pomočjo interneta spoznavajo nove stvari in se jih učijo (76,2 %) ter da jim omogoča biti na tekočem z novicami (67,1 %). 64,6 % starejših odraslih meni, da s pomočjo interneta izboljšajo svoje jezikovne in spominske sposobnosti, 50,4 % starejših odraslih pa meni, da z redno uporabo interneta ostajajo vključeni v družbeno dogajanje.



Graf 2. Koristi uporabe interneta glede na spol

V grafu 2 prikazujemo koristi uporabe interneta glede na spol. Ugotavljamo, da starejši moški nekoliko drugače vrednotijo koristi kot starejše ženske. Starejšim moškim je najpomembnejše, da s pomočjo interneta dostopajo do informacij, ko jih potrebujejo (93 %). Naslednjo korist interneta vidijo v spoznavanju in učenju novih stvari (83 %), biti na tekočem z novicami (81 %)

ter v izboljšanju jezikovnih in spominskih sposobnosti (80 %). 65 % starejših moških meni, da z redno uporabo interneta ostajajo vključeni v družbo. Tudi starejše ženske so kot največjo korist interneta poudarile dostop do informacij, ko jih potrebujejo (92 %). Sledi korist spoznavanje in učenje novih stvari (74 %). Kot tretjo najpomembnejšo korist interneta starejše ženske vidijo v tem, da so na tekočem z novicami (63 %), šele na četrto mesto pa so postavile izboljšanje jezikovnih in spominskih sposobnosti (59 %). 45 % starejših žensk meni, da z redno uporabo interneta ostajajo vključene v družbo. Starejšim moškim se zdi torej korist krepitev jezikovnih in spominskih sposobnosti pomembnejša, kot se zdi starejšim ženskam.

Zaradi heterogenosti vzorca glede na spol smo pri posameznih postavkah o koristih uporabe interneta preverjali pomembnost razlik med odgovori s pomočjo t-testa. Pri statističnem sklepanju smo uporabili 5-odstotno tveganje.

Preglednica 4. *Razlike glede koristi uporabe interneta glede na spol*

	t	Sig.
Z redno uporabo interneta sem bolj vključen/-a v družbo.	3,570	0,001
Z uporabo interneta so moje jezikovne in spominske sposobnosti boljše.	3,924	0,000
Internet mi omogoča dostop do informacij, ko jih potrebujem.	-2,535	0,012
Internet mi omogoča biti na tekočem z novicami.	-1,532	0,127
S pomočjo interneta spoznavam in se učim novih stvari.	1,173	0,242

Iz preglednice 4 ugotavljamo, da obstajajo statistično značilne razlike med spoloma pri treh kategorijah koristi interneta. Starejšim moškim je pomembnejše, da so z uporabo interneta njihove jezikovne in spominske sposobnosti boljše ter da so z redno uporabo interneta bolj vključeni v družbo. Starejšim ženskam pa je bolj kot starejšim moškim pomembno, da jim internet omogoča dostop do informacij, ko jih potrebujejo. Medtem pa pri koristih, da jim internet omogoča biti na tekočem z novicami ter da s pomočjo interneta spoznavajo in se učijo novih stvari, ni statistično značilne razlike med spoloma.

Razprava

Iz rezultatov raziskave ugotavljamo, da starejši odrasli računalnik in internet v največji meri uporabljajo za pošiljanje e-sporočil, pri čemer za razbiranje e-sporočil uporabijo svojo bralno pismenost, ko slikovna gradiva in besedila združujejo v celostno razumevanje. Pri iskanju informacij s pomočjo interneta starejši odrasli krepijo informacijsko pismenost, saj na internetu iščejo

informacije, ki jim predstavljajo neko vrednost in so jim podlaga pri odločanju. Starejši odrasli morajo pri iskanju informacij izbrati prave informacije, jih ustrezno razbrati in ovrednotiti glede na njihove trenutne potrebe. Pridobljene informacije lahko uporabijo za svoje potrebe ali pa jih delijo z drugimi ljudmi. Grosman (2011b, str. 143) ugotavlja, da vse večja prisotnost in uporaba elektronskih sporočil spodbujata uporabo bralne pismenosti in odpirata nova vprašanja o njeni uporabi tudi pri informacijski pismenosti.

Rezultati raziskave kažejo, da starejši odrasli s pomočjo interneta poiščejo informacije takrat, ko jih potrebujejo, kar kaže na njihovo informacijsko pismenost, saj morajo poznati informacijske vire in imeti znanje njihovega izbiranja. Pri tem starejši odrasli krepijo svoje kognitivne zmožnosti, saj – kot ugotavlja Piciga (2002, str. 68) – informacijsko pismen človek analizira, interpretira, povzema in vrednoti informacije.

S pomočjo interneta lahko starejši odrasli spoznavajo nova znanja in se učijo novih stvari. Pri tem sta jim v pomoč bralna in informacijska pismenost. S pomočjo bralne pismenosti podrobno razumejo nova besedila, s pomočjo informacijske pismenosti pa novo znanje vrednotijo in ga učinkovito uporabijo. Nolimal (2011, str. 7) ugotavlja, da je vseživljenjsko učenje pomembno za konkurenčnost na trgu in umestitev v družbeno okolje. Ključno za razvijanje informacijske pismenosti starejših odraslih in vseživljenjskega učenja pa je, kot ugotavljajo Ross, Perkins in Bodey (2016), želja po znanju.

Rezultati raziskave kažejo na povezanost bralne in informacijske pismenosti, ker internet starejšim odraslim omogoča biti na tekočem z novicami. Tako razvijajo svojo bralno pismenost, ko skušajo novice logično razumeti, prepoznati namen novic, jih primerjati in se o njih pogovarjati tudi z drugimi ljudmi. Ugotovitve so skladne z ugotovitvami Badkeja (2010, str. 130) in Picige (2002, str. 68), da starejši odrasli s pomočjo uporabe interneta izboljšujejo svoje jezikovne in spominske sposobnosti, kar dvigne njihovo bralno pismenost na višjo raven. Pri informacijski pismenosti starejši odrasli uporabljajo kognitivne procese, kot so: sinteza, analiza, interpretacija, povzemanje, vrednotenje in učinkovita uporaba informacij. Nolimal (2011, str. 7) pa dodaja, da bralna pismenost spodbuja razvoj starejše osebe, krepí njen občutek svobode, ozaveščenosti in enakosti.

Na podlagi raziskave ugotavljamo, da starejši odrasli z redno uporabo interneta ostajajo vključeni v družbo. S pomočjo interneta namreč komunicirajo z drugimi ljudmi prek e-sporočil ali spletnih socialnih omrežij. Pogosta komunikacija, nove informacije in nova znanja, ki jih pridobijo s pomočjo interneta, krepijo njihov socialni kapital, saj – kot ugotavlja Friedman (2005, str. 202) – starejša oseba s pomočjo bralne pismenosti izboljšuje osebno blaginjo in socialno vključenost v družbo. Tudi McTavish (2009, str. 3) poudarja pomen pismenosti starejših odraslih za zdravo, demokratično in za pluralistično družbo ter njen razvoj.

Zaključek

V informacijski dobi je pomembno, da starejše odrasle spodbujamo k uporabi računalnika in interneta, saj s tem spodbujamo njihovo informacijsko in bralno pismenost. Starejši odrasli tako pridobijo znanje za poznavanje, pridobivanje, kritično ovrednotenje informacijskih virov, za učinkovito in ustvarjalno rabo informacij na eni strani ter znanje za prepoznavanje namena in razlage besedila, razmišljanje o vsebini besedila in primerjanje z zunanjimi podatki na drugi strani. Informacijsko pismene starejše osebe lahko s pomočjo interneta razvijajo bralno pismenost in nasprotno, saj z uporabo interneta krepijo svoje jezikovne in spominske sposobnosti. Poleg tega so informacijsko pismeni starejši odrasli pozorni in ozaveščeni, saj internet uporabljajo varno in kritično.

S pomočjo uporabe interneta se ohranja in krepi bralna pismenost starejših odraslih, ki informacije in novice s svetovnega spleta skušajo razumeti ter jih kritično vrednotiti. O najvišji stopnji bralne pismenosti govorimo, ko starejši odrasli razumejo napisano besedilo s svetovnega spleta, to besedilo kritično ovrednotijo, pridejo do nekih svojih sklepov in svoje razmišljanje delijo tudi z drugimi ljudmi. Vse to je podlaga za nastanek novih informacij. Bralna in informacijska pismenost starejšim odraslim omogočata razvoj, ozaveščenost in vključenost v družbeno dogajanje. Zaradi takšnega pomena informacijske in bralne pismenosti je pomembno spodbujati uporabo računalnika in interneta v vseh življenjskih obdobjih. Čeprav je uporaba računalnika in interneta danes že močno razširjena tudi v Sloveniji, še vedno obstaja veliko starejših odraslih, ki jim je uporaba računalnika in interneta neznana večšina.

Raziskavo o povezanosti informacijske in bralne pismenosti bi bilo v prihodnje smiselno podrobneje razmejiti in jo preučiti tudi v drugih starostnih kategorijah. S tem bi zajeli celostno razumevanje vloge in pomena informacijske in bralne pismenosti v družbi.

Literatura in viri

Association of College and Research Libraries. (1989). American Library Association Presidential Committee on Information Literacy: final report. Pridobljeno 5. 2. 2016 s <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.html>

Badke, W. (2010). Why information literacy is invisible. *Communication in information literacy*, 4(2), 129–141.

Bečaj, J. (2011). Izboljšave ali preobrazba? V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 40). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Bennett, S. (2007). Campus cultures fostering information literacy. *Libraries and the Academy*, 7(2), 147–167.

Filo, B. (1992). Informacijska politika. *Knjižnica*, 36(2), 9–27.

Friedman, T. L. (2005). *The World is flat: A brief history of the twenty-first century*. New York: Farrar, Straus and Giroux.

Grosman, M. (2011a). Raziskovalni pogledi na branje. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 19–27). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annales.

Grosman, M. (2011b). Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 131–145). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annales.

Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. London: Routledge.

McTavish, M. (2009). I get my facts from the Internet: A case study of the teaching and learning of information literacy in in-school and out-of-school contexts. *Journal of Early Childhood Literacy*, 9(1), 3–28.

National information policy position paper: information literacy and literacy (2001). Library and Information Association of New Zealand Aotearoa. Pridobljeno 2. 2. 2016 s http://www.lianza.org.nz/text_files/literacy.rtf

Nolimal, F. (2011). Uvod. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 7–8). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Novljan, S. (2011). Vloga knjižnice pri razvoju bralne pismenosti. V F. Nolimal (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 181–194). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Oblinger, D. G. in Hawkins, B. L. (2006) The myth about student competency. *Educause Review*, 41(2), 12–13.

Piciga, D. (2002). Informacijska pismenost mladih. V M. Velikona (ur.), *Pismenost, participacija in družba znanja* (str. 67–77). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

PISA (2013). *PISA 2015. Draft reading literacy framework*. Pridobljeno 2. 2. 2016 s <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Draft%20PISA%202015%20Reading%20Framework%20.pdf>

Ross, M., Perkins, H. in Bodey, K. (2016). *Academic motivation and information literacy self-efficacy: The importance of a simple desire to know*. In Press. Pridobljeno 28. 1. 2016 s <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818816300263>

Smith, M. C., Mikulecky, L., Kibby, M. W., Dreher, M. J. in Dole, J. A. (2000). What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), 378–383.

Som, S. in Kurt, A. A. (2012). Media literacy levels of students attending the department of computer education and instructional technologies. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 2(1), 104–119.

Starc, S. (2011). Razmišljati o pismenosti v začetku 21. Stoletja. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 9–10). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče Koper, Univerzitetna založba Annales.

Topaloglu, M. in Tekkanat, E. (2015). Identifying the usage of information technologies and literacy levels. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 182, 574–583.

POMEN MULTIMODALNE PISMENOSTI ZA BRANJE SLIKANIC¹

Dragica Haramija in Janja Batič***

*Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta,

**Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta

Povzetek

Multimodalnost se ukvarja s pomenom, ki ga sočasno ustvarjajo različni kodi sporočanja, npr. napisana beseda, podoba, gesta, telesna drža itn. Multimodalna ali večrazsežna pismenost pomeni zmožnost branja besedil v najširšem pomenu, pri čemer so vsi kodi sporočanja enakovredni nosilci informacij. Eden izmed primerov multimodalnega besedila je slikanica, ki bralca nagovarja z besedo (jezikovni kod) in s sliko (vizualni kod). Slika v slikanicah s postmodernističnimi elementi (med njimi so najpomembnejši intenzivna interakcija med besedilom in sliko, nelinearnost, uporaba različnih likovnih govoric, večpomenskost itn.) namreč ni dodatek besedilu, ampak enakovreden nosilec informacij, zato ilustracije ne moremo več razumeti v tradicionalnem smislu, v katerem ilustracija le »osvetli« besedilo, kakor je to zaznati v klasičnih slikanicah. V sodobnih slikanicah s postmodernističnimi elementi lahko ob jezikovnem in vizualnem kodu ugotovimo prisotnost še dodatnih kodov sporočanja, med katerimi izstopa oblikovanje (postavitve besedila in ilustracij, tipografija, barva besedila itn.), kar od bralca zahteva, da vsebino slikanice osmišlja z branjem besedila in slik ter s prepoznavanjem pomena oblikovanja. Na primeru analize avtorske slikanice Vilibald Mélanie Watt predstavljamo, kako interakcija med besedilom, ilustracijami in vsebinsko-oblikovnim odnosom vpliva na razumevanje pomena v slikanici.

Ključne besede: multimodalna pismenost, slikanica, branje slikanic, Mélanie Watt, *Vilibald*

The Importance of Multimodal Literacy in Reading Picture Books

Abstract

Multimodality refers to meaning-making that occurs through various communication codes, including written text, imagery, gestures, body language etc. Multimodal literacy or multiliteracy is the ability to read texts in their broadest context, treating all communication codes as equally important in terms of information they provide. A great example of a multimodal text is a picture book which addresses the reader through text (verbal code) and image (visual code). Imagery in picture books with postmodern elements (including intense interaction between text and image, non-linearity, use of different visual languages, multimeaningness etc.) is not an accessory to the text but rather an equal source of information. As a result we can no longer understand illustrations

1 Avtorici sta članek pripravili v okviru CRP 2016: Kulturni in sistemski dejavniki bralne pismenosti v Sloveniji (V5-1506), ki ga financirata ARRS in Ministrstvo za kulturo RS.

in their traditional sense when their sole purpose was that of highlighting the narration. Contemporary picture books with postmodern elements include, in addition to the visual and the verbal code, also some other communication codes, the most prominent being the design (text/image placement, typography, text colour etc.) which urges the reader to make out the meaning of the picture book through reading the text as well as the images, incorporating also the design elements. Through the analysis of *Vilibald*, a picture book by Mélanie Watt, we tried to show how the interaction between text, illustration, and topical-visual relationship impacts the readers' understanding of the picture book.

Key words: multimodal literacy, picture book, reading picture books, Mélanie Watt, *Vilibald*

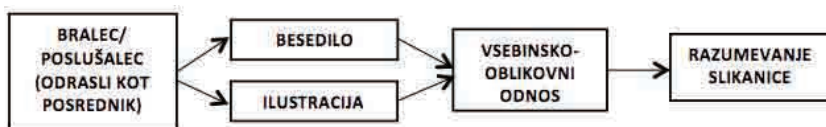
Pismenost in branje slikanice

Definicije pismenosti so zelo raznolike, vsekakor pa velja opozoriti, da je v *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti* (2006, str. 6–7), torej v nacionalnem strateškem dokumentu, ki določa prioritete in cilje vzgojno-izobraževalne politike na področju pismenosti, poleg zmožnosti branja, pisanja in računanja, ki veljajo za temeljne zmožnosti pismenosti, poudarjen tudi pomen drugih zmožnosti (npr. poslušanje) in novih pismenosti, kot so: informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje v družbi. Večrazsežna pismenost vključuje najrazličnejše kode sporočanja, kar pomeni, da pri celostnem branju slikanic upoštevamo jezikovni in likovni kod ter nato sestavljamo sporočila celotnega dela. Pismenost se namreč, kakor ugotavlja Meta Grosman, »vedno dogaja v jeziku in z jezikom. /.../ Oznaka večrazsežna ali sestavljena pismenost želi opozoriti na potrebo po preseganju pogoste omejitve pojmovanja pismenosti na branje in pisanje /.../« (Grosman, 2011, str. 19–20).² Ob širši definiciji pismenosti, ki ni samo branje besedila, se ponuja slikanica kot idealna oblika knjige za razvoj večrazsežne (tudi multimodalne) pismenosti že v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju,³ saj je slikanica že po svojem temelju multimodalna knjiga, ki bralca nagovarja z dvema različnima kodoma sporočanja, to sta jezikovni (besedilo) in likovni (ilustracije) kod. Vsaka slikanica ima namreč tri osnovne sestavine, in sicer: besedilo, ilustracije in vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami, ki sta ga Maria Nikolajeva in Carol

2 Meta Grosman še ugotavlja, da je večrazsežna pismenost »sestavljena iz več ločljivih oblik pismenosti, kot so npr. besedna, besedilna, vizualna, digitalna, (multi)medijska pa tudi skupna sestavljena pismenost« (2011, str. 20).

3 Opozoriti velja na prispevek Sonje Pečjak *Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejaniti v naših šolah* (2007, str. 14), v katerem avtorica predstavlja petstopenjsko lestvico razvoja branja in pisanja po Gillet, Temple, Crawford in Cooney (2003): porajajoča se pismenost (2–5/6 let), začetno branje in pisanje (5/6–6/7 let), tekočnost branja in pisanja (7–8 let), branje za učenje in branje za razvedrilo (8–18 let) ter zrelo branje (8–18 let).

Scott v monografiji *How Picturebooks work* (2006) poimenovali interakcija.⁴ Za slikanice je značilno, kakor ugotavljata Dragica Haramija in Janja Batič v monografiji *Poetika slikanice* (2013, str. 35), da je likovni delež obvezno večji kakor besedilni, besedilo pa načelno ne presega 1.800 besed oz. približno pet strani strnjenega besedila formata A 4, razporejenega po vsej slikanici. Hkrati z zavedanjem večrazsežne pismenosti v slikaniških besedilih pa velja opozoriti še na proces pretvorbe različnih kodov v jezikovnega: kadar želimo povedati ali napisati, kaj vidimo na sliki (in s tem ne mislimo le slikaniške produkcije, ampak ilustrativno gradivo na splošno), pretvarjamo vizualni kod v jezikovnega. Pri slikanici ne moremo več govoriti le o dveh osrednjih dejavnikih bralnega procesa, torej o bralcu oz. učencu in besedilu (prim. Grosman, 2007, str. 21), ampak zmore bralec razumeti slikanico šele ob celostnem branju besedila, ilustracij in vsebinsko-oblikovnega odnosa (shema 1).



Shema 1. Dejavniki bralnega procesa pri slikanicah

Najzanimivejši fenomen leposlovne slikanice je vsebinsko-oblikovni odnos med besedilom in ilustracijo. Z vidika oblikovnega odnosa spremljamo, kam je besedilo umeščeno, pri čemer lahko največkrat opazimo naslednje: besedilo je postavljeno na eno stran, na drugi strani pa je ilustracija (npr. Fran Levstik in Roža Piščanec *Kdo je napravil Vidku srajčico*, 1971); besedilo se lahko nahaja pod ilustracijo, nad njo ali ob njej na isti strani (npr. Branka Jurca in Milan Bizovičar *Žrebiček brez potnega lista*, 1980); besedilo se nahaja v ilustraciji, in sicer na enoviti barvni ploskvi (npr. Svetlana Makarovič in Gorazd Vahen *Pod medvedovim dežnikom*, 2013); besedilo in ilustracija sta oblikovno prepletena v celoto, besedilo z izbrano tipografijo, postavitvijo, barvo itn. je razumljeno kot del ilustracije (npr. Lila Prap *Zakaj?*, 2002). Z vidika vsebinskega odnosa ločimo slikanice v dve večji skupini. V prvi skupini so klasične slikanice (od začetkov slikaniške produkcije in nastajajo tudi še v sodobnem času), za katere je značilno, da ilustracije osvetlijo besedilo. Informacija, ki jo dobimo iz besedila, se ponovi v ilustraciji, pri čemer ilustrator s svojo likovno govorico interpretira besedilo (v to skupino sodijo prve tri variante). V drugo skupino uvrščamo slikanice, v katerih ilustracije vnašajo informacije, ki jih besedilo ne omenja (npr. nove književne like, dogodke, prikaz prostora). Tovrstne slikanice, med katere prištevamo tudi postmoderne slikanice, nastajajo v sodobnem času (zadnjih

4 Nikolajeva in Scott (2006) navajata tri vrste interakcije: simetrična, pri kateri besede in slike pripovedujejo isto zgodbo, komplementarna, v kateri besede in slike medsebojno zapolnjujejo vrzeli, stopnjevana, pri kateri razlika med sporočilnostjo besed in slik ustvarja kompleksnejšo dinamiko.

nekaj let) in od bralca zahtevajo celostno branje (četrta varianta) besedila in ilustracij ter sestavljanje pomenov iz obeh kodov sporočanja. Strinjati se velja z Vido Medved Udovič (2011, str. 41), ki pravi: »Poznavanje različnih bralnih strategij besedilnega in likovnega oblikovanega sporočila, upoštevanje individualnih pripovednih zmožnosti otrok in oblikovanje pozitivnega bralnega okolja v predšolskem in zgodnjem šolskem obdobju so za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena.«

Multimodalna pismenost

O pomenu večrazsežne pismenosti, ki bi jo morali pri predšolskem otroku in učencu v osnovni šoli spodbujati vsi odrasli kot mentorji branja, bi morale prevladati zavedanje, da pismenost ni povezana samo z jezikovnim znanjem in posledično v vrtcu z jezikovno vzgojo, v osnovni šoli pa z usvajanjem slovenščine in tujega jezika. Multimodalna pismenost je temelj za razumevanje vseh predmetnih področij (in znanstvenih disciplin), ki se kaže pri branju informativnih (oz. informativnih slikanic) in leposlovnih besedil (oz. leposlovnih slikanic). Kakovostne leposlovne slikanice so naslovniško odprte in bi morale tudi odrasle nagovarjati k odkrivanju ter sestavljanju pomenov iz obeh kodov sporočanja, čeprav se običajno zgodi, da odrasli bere le besedilo, ilustracij pa ne opazuje, v postmodernih slikanicah pa takšno branje skoraj ni mogoče, ker se samo skozi besedilo ne da razbrati vsebine.

Postmoderne slikanice se od klasičnih ločijo po nekaterih posebnostih, ki jih navajajo različni avtorji (npr. Goldstone, 2001; Anstey, 2002); poudarili bomo le nekaj najbolj tipičnih:

- Intenzivna interakcija med besedilom in ilustracijo: šele s celostnim branjem besedila in ilustracije se ustvari pomen. Besedilo in ilustracija ločeno ne ustvarjata smiselne zgodbe.
- Nelinearnost: bralec se pomika po slikanici naprej in nazaj, da bi razbral pomen. Ni jasne smeri branja od leve proti desni. Za razumevanje zgodbe se je včasih treba vrniti nazaj.
- Literarni lik je pripovedovalec: besedilo ali ilustracije so zasnovane tako, da doživimo zgodbo skozi oči različnih likov.
- Uporaba različnih likovnih govoric: bralec mora poznati osnove likovnega jezika, prav tako pa izrazne možnosti likovnih tehnik in materialov. Ilustrator namreč namerno spreminja likovno govorico znotraj iste slikanice za ustvarjanje novega pomena.
- Večpomenskost: postmoderna slikanica je večpomenska in zato nagovarja različne skupine bralcev; starejši kot je bralec, več izkušenj in znanja ima, več plasti sporočila odkriva.

Analiza slikanice Mélanie Watt *Vilibald* (2014)⁵

Z analizo avtorske slikanice Mélanie Watt z naslovom *Vilibald* želimo nazorno prikazati, da je postmoderna slikanica besedilno in likovno neločljiva celota. Slikanica je bila izbrana za analizo, zato ker jezikovni in vizualni kod skozi celotno slikanico dosledno nosita drugačne, komplementarne informacije; te se torej nikoli ne ponovijo v obeh kodih (niti enkrat ne gre za simetrično interakcijo). Šele s sestavljanjem pomenov besedila in ilustracij namreč bralec sestavi celotno zgodbo, pri čemer je treba upoštevati tudi barvo zapisanega besedila (kdo govori), velikost in obliko črk (izbira pisave nakazuje, kako je nekaj povedano), geste, simbole in fraze. Ponekod je avtorica vnesla v slikanico tudi tipične stripovske elemente, ki jih mora bralec prepoznati, da bi lahko v pomensko celoto vstavljal njihov pomen (npr. slika 1: oblaček, ki je s krogci povezan do mačkove glave, pomeni njegovo sanjarjenje, kaj naj bi se zgodilo; Mélanie in miš, ki jima Vilibald pripiše svoje mnenje, kaj si mislita o dogodkih, imata narisana polna oblačka do ust, torej gre za govor; Mélanie ima v oblačku z velikimi tiskanimi črkami napisano besedo JEZNA, kar pomeni, da je poudarjeno oz. da je zelo jezna).



Slika 1. Deseta dvostranska ilustracija v slikanici *Vilibald*, str. 22–23

Avtorica Mélanie Watt je v slikanici ustvarila tri književne like. Prvi je maček Vilibald, ki je hkrati tudi naslovni literarni lik; poimenovan je z lastnim imenom, po zunanosti je debel rjavo-oranžni maček z zelenimi očmi; že na naslovnici drži v taci rdeč flomaster (za njegov govor in invencije v slikanici je uporabljena rdeča barva). Drugi lik je siva miš, ki jo Vilibald poimenuje

⁵ Tipične strani iz slikanice so objavljene z dovoljenjem založbe KUD Sodobnost International.

Miška, tretji lik je avtorica slikanice, ki se skozi pisanje »pogovarja« z Vilibaldom. Likovno je upodobljena s fotografijo (na začetku in koncu slikanice), sicer pa je njena prisotnost likovno prezentirana s črno pisavo.

Naslovnica, vezni listi in notranja naslovnica

Na naslovnici slikanice je upodobljen debel oranžno-rjav maček z zadovoljnim izrazom na obrazu; ima zelene oči, v taci drži rdeč flomaster. V spodnjem levem delu se izza njega poskuša v ospredje pririniti jezna siva miš. V zgornjem delu naslovnice je zapisan naslov, ob njem pa je označen prostor za nagrado (oboje z enako pisavo in rdečo barvo). V spodnjem delu naslovnice je zapisano ime avtorice (v drugačni pisavi, črne barve), ki pa je prečrtano z rdečo barvo in pod njim z rdečo pisavo zapis »Vilibald«. Še preden odpremo slikanico, se pojavijo zanimiva vprašanja: *Zakaj je avtoričino ime prečrtano? Zakaj je dopisano ime Vilibald, če pa je to naslov slikanice? Zakaj drži maček v roki rdeč flomaster? Zakaj je siva miš slabe volje?*

Vezni listi v slikanici so uvod v zgodbo, saj v besedilu avtorica pojasni svojo namero, da želi napisati in ilustrirati zgodbo o miši. Besedilo je zapisano v črni barvi, pisava je okrašena (npr. namesto pik pri črki l so krogi). Med to besedilo so postavljeni deli besedila v rdeči barvi (večja pisava, drugačne oblike). Ko bralec prebere celotno besedilo, vidi (razume), da je s črno barvo napisano besedilo govor avtorice, z rdečo pa govor mačka Vilibalda, ki ji ves čas krade pozornost in želi, da bi bila knjiga namenjena njemu. Na zadnjih veznih listih sta predstavljena oba »avtorja«, Mélanie in Vilibald. Pred notranjo naslovnico je dodana še ena ilustrirana stran, na kateri najdemo avtoričino opravičilo za Vilibaldovo vedenje v njeni mišji zgodbi. Listič z besedilom (črna pisava) je postavljen na fotografijo delovne mize, na kateri so barve, čopiči, lepilni trak, avtoričina črno-bela fotografija, ilustracija Vilibalda s flomastrom v roki in ilustracija miši. Pod avtoričin zapis je v rdeči pisavi dopisano »Bla! Bla! Bla!«, kar nemudoma razberemo in razumemo kot nesmiselno govoričenje. Naslovnica, vezni listi in notranja naslovnica, ki po Gerardu Genettu (1997) tvorijo parabesedilo (torej vse tisto, kar ni avtorjevo besedilo knjige), so pomembni elementi slikanic in hkrati pomembni nosilci informacij. Branje izbrane slikanice predšolskemu otroku ali učencu v prvem triletju osnovne šole brez aktivnega vključevanja ilustracije in pogovora o njej ni mogoče. Pred nadaljevanjem branja, torej pred prehodom na notranjo naslovnico, je treba z otrokom ugotoviti, da je vse, kar je zapisano s črno pisavo, govor avtorice Mélanie Watt, vse, kar je zapisano z rdečo pisavo, pa je dopisal Vilibald. Literarni lik Vilibald je dobil v slikanici vlogo enega izmed avtorjev besedila in ilustracij. Vilibald je za mladega bralca nekdo, ki zares nagaja. Mélanie Watt, resnična oseba, pa je ob vlogi avtorice slikanice dobila še vlogo književnega lika v svoji slikanici.

Notranja naslovnica je oblikovana tako, da se v zgornjem delu na desni strani ponovi naslov z naslovne strani. V osrednjem delu je upodobljen zadnji del mačka, ki prebije rob lista (gre v zgodbo). V spodnjem delu je zapis v črni pisavi »Napisala in ilustrirala /.../«, pred tem pa je z rdečo dvakrat podčrtan NI. Na levi strani je avtoričino posvetilo, ki je prečrtano z rdečo barvo, zraven pa je z rdečo barvo napisano novo posvetilo. Na levi strani je v spodnjem delu upodobljena siva miška s prekrižanimi rokami. Videti je, kakor da bi udarjala s tačko ob tla. Bralcu se začnejo zastavljati vprašanja: *Kaj je naredil Vilibald? Zakaj je miš tako jezna? Kam odhaja Vilibald?*

Sledijo posamezni prizori v dvostranskih ilustracijah; te večinoma niso klasične dvostranske ilustracije, ampak gre za oblikovno in vsebinsko tesno povezano levo in desno stran, ki učinkujeta kot celota (npr. slika 2).



Slika 2. Prva dvostranska ilustracija v slikanici, str. 4–5

Pod opisi besedila in ilustracij so v nadaljevanju zapisana vprašanja, s katerimi posrednik spodbudi predšolske otroke/učence (mlade bralce) k opazovanju ilustracij in razbiranju pomena s slik ter h kombiniranju njihovih pomenov s pomenom besedila. Ko mladi bralec podaja odgovore, naj ga posrednik spodbuja, da bralec odgovore podkrepi in utemelji z obema koda informacij, torej z informacijo z ilustracije in besedila.

Hkratno branje (ki upošteva multimodalnost) besednega in vizualnega sporočila je temeljni način za razvijanje *modela celostnega branja* (leposlovnih) *slikanic*.

Tabela 1. *Analiza slikanice*

	Leva stran	Desna stran
1.	Leva stran je namenjena besedilu (umeščeno je v okrašen okvir, dodana je manjša ilustracija Mišje hiše). Zgodbo začne pripovedovati avtorica, a jo »dopolni« Vilibald.	Ilustracija je umeščena v črn okvir. Upodobljena je miš, ki sedi na fotelju (center kompozicije) v svoji hiški. Ob fotelju je mizica, na kateri je kos sira. Na stenah so portreti različnih miši. Ilustracija je »popravljen« z rdečo risbo in dopisom. Vilibald pošlje miš na letalo in dopiše »Hasta la vista, Miška!«. Ta vzklik vnaša v slikanico medbesedilnost s filmom Terminator 2, v katerem Arnold Schwarzeneger tako nagovori dekle (prevod namreč pomeni Se vidiva, dekle!). V spodnjem desnem robu je delno upodobljen Vilibald (vidijo se le ušesa in zgornji del glave).
	<i>Kaj pripoveduje avtorica? Kaj je dopisal Vilibald? Kakšen je odnos Vilibalda do miši? Kakšna je miškina hiša? Kako se počuti miška? Kam jo je poslal Vilibald? Kje se skriva Vilibald?</i>	
2.	Manjša ilustracija Mišje hiše je enaka predhodni, le da je prečrtan zapis Mišja in dodan zapis Vilibaldova; besedilo je rdeče barve. Vilibald napiše, da se je vselil v novi dom. Beseda »svoj« je zapisana z velikimi tiskanimi črkami.	Ilustracija je enaka predhodni (manjka miš), le »popravljen« z rdečo risbo. Na fotelju sta klobčič volne in zapis Vilibaldov stol, poudarjeno svojino izrazi Vilibald tudi z napismo »MOJE zaves«, portreti so iz mišjih popravljeni v mačje, sir je prečrtan, dodana je riba, dodana sta sonce in mavrica. Vilibald doda tudi napis »Ljubo doma, kdor ga ima, Vilibald«, stalna besedna zveza je prepoznavna z vezenih prtov. Pred foteljem na tleh s flomastrom v roki zadovoljno leži Vilibald.
	<i>Kaj je Vilibald »popravlil«? Zakaj je beseda »svoj« poudarjena? Zakaj ni besedila v črni barvi? Kaj je naredil Vilibald? Kako je »popravlil« ilustracijo? Zakaj je prečrtal sir? Kako se počuti Vilibald?</i>	
3.	Manjša ilustracija Mišje hiše je identična predhodni, le da je dodano letalo (leti od desne proti levi, smer gibanja pomeni nazaj, torej domov). Besedilo v črni barvi (miš se je vrnila in prinesla s seboj spominek z zobmi). V spodnjem levem delu je upodobljen Vilibald v skoku (od desne proti levi) s prestrašenim izrazom na obrazu in flomastrom v sprednjih tacah.	Enaka ilustracija kot predhodna, le da je namesto Vilibalda na preprogi velik jezen pes pasme bulldog. Ob njem stoji miš, počitniško oblečena (sombbrero, mehiško ogrinjalo, ima kovček). Pes in kovček sta označena z lističem (na njem je letalo in pri psu še zapis »letalsko«). Miš in pes gledata levo proti bežečemu Vilibaldu na predhodno stran.
	<i>Po čem se manjša ilustracija Mišje hiše razlikuje od predhodne? Kaj je oz. kaj pomeni »velik spominek z zobmi«? Zakaj Vilibald beži? Zakaj ima pes listek z letalom? Kje je bila miš?</i>	

-
- | | | |
|----|--|---|
| 4. | Manjša ilustracija Mišje hiše (enaka kot prva). Mélanie piše zgodbo od začetka. Vilibald prevzame pripoved, označi psa za vegetarijanca in napove novo zgodbo, za katero naj bi ga rotila Mélanie. | V zgornjem delu je viden le rob ilustracije (identično kot na predhodni). Večino strani zasede upodobitev Vilibalda, ki zavzame tudi nekaj leve strani. Zadovoljno miži, v rokah ima rdeč flomaster. Izza njega v desnem zgornjem delu gleda jezna miš, v tačkah drži krtačo in vedro vode, briše Vilibaldove »popravke«. |
|----|--|---|
-

Zakaj je Vilibald tako velik? Kako se počuti Vilibald? Zakaj ima miš krtačo in vedro? Kako je videti miš?

- | | | |
|----|---|---|
| 5. | Risba in zapis v rdeči barvi. Kompozicija je enaka predhodnim, le da je namesto upodobitve Mišje hiše narisana mačja glava; maček spremeni ime književnega prostora, poimenuje ga Vilibaldol. Lastnosti so napisane v obliki akrostiha in tvorijo besedo Vilibald: veličasten, lep, briljanten, atraktiven, legendaren in duhovit, dvakrat se v akrostihu pojavi i – ignorira, in sicer Mélanie in miš. | Vilibald je naslikan, prostor, torej Vilibaldol, je podan v risbi (z Vilibaldovim rdečim flomastrom). Vilibald leži; na glavo si je narisal krono, narisal je tudi tablo, na kateri je prečrtana miš, narisal je pokal (simbol zmagovalca) in simbole za idilično življenje (ptica, sonce, rože, riba). |
|----|---|---|
-

Kdo pripoveduje zgodbo, Mélanie ali Vilibald? Kako se počuti Vilibald? Zakaj je Vilibald narisal tablo, na kateri je prečrtana miš? Katere živali je še narisal Vilibald?

- | | | |
|----|--|--|
| 6. | S črno barvo je zapisano, da je začelo deževati. Zaporedni ilustraciji sta zmočeni različici predhodne dvojne strani (črte in črke so kar »stekle«). Po obeh straneh so nanizane dežne kaplje, v spodnjem desnem delu ilustracije je upodobljen zgornji del premočenega Vilibalda. | |
|----|--|--|
-

Kdo je »ustvaril« dež? Kaj se je zgodilo z Vilibaldovim zapisom in ilustracijo? Kakšen je Vilibald? Kako se Vilibald počuti?

- | | | |
|----|---|---|
| 7. | Manjša ilustracija mišje hiše je enaka prvi, zgodbo piše Mélanie, ponovi se besedilo z začetka slikanice. V spodnjem delu lista (zunaj okvirja) so nanizani mokri odtisi tac, ki se nadaljujejo na desno stran. | Enaka ilustracija kot prva: miš sedi na fotelju v svoji hiši, vse Vilibaldove invencije so zbrisane. V spodnjem desnem delu pod ilustracijo v okvirju je zapis v rdeči barvi, torej gre za Vilibaldov pripis: »In živel je srečno do konca svojih dni ...«. |
|----|---|---|
-

Kdo je naredil mokre odtise? Kaj je napisal Vilibald?

- | | | |
|----|--|--|
| 8. | V spodnjem delu je čez dve strani upodobljen zgornji del Vilibaldove glave; po obrazni mimiki bralec zlahka ugotovi, da se maček zadovoljno smeji. Oči ima zaprte, nad glavo drži velik bel list, na katerem piše »KONEC«, rdeč flomaster ima zataknen za uho. Z belim listom prekriva ilustracijo na desni strani, delno se vidijo le mizica s sirom in dva portreta na steni. Na spodnjem robu ilustracije stoji miš: levo roko drži v bok (kar je gesta, ki pomeni jeznega človeka), z desno kaže na Vilibalda, glavo ima obrnjeno proti desni, torej naprej v zgodbo. V oblaku je zapis s črno barvo »Tako ne morem delati!«, torej medklic Mélanie, ki nakazuje, da zgodbe še ni konec. | |
|----|--|--|
-

Kaj je naredil Vilibald? Kako se počuti miš?

-
9. Na levi strani je upodobljen desni del sobe iz Mišje hiše, miš pa gleda iz ilustracije proti desni (drži se za glavo). S črnimi črkami je zapisano »Vilibald! Tu pa potegnem črto!« Na sredini spodnjega roba se začne rdeča črta, ki se nadaljuje diagonalno na desno stran. Z rdečo pisavo Vilibald pove, da bo sam potegnil črto, pri tem pa dopiše sporočilo za Mélanie, da naj ne prestopi narisane črte.
- Na desni strani je upodobljen Vilibald, ki leži, s hrbtom je obrnjen proti bralcu. V levi roki ima flomaster in vleče črto. S črto razdeli dve strani, desna stran je njegova in vstop na njegovo stran je prepovedan. Črta ima simbolni pomen, in sicer poudarja Vilibaldov trud, da je zgodba, ki jo ustvarja Mélanie, končana.
-

Kaj pomeni »potegniti črto«? Zakaj Mélanie pravi, da bo potegnila črto? Kaj naredi Vilibald? Kdo ga pri tem opazuje? Kako se počuti miš?

10. Čez dve strani je upodobljen Vilibald, ki zadovoljno spi na hrbtu. V rokah drži rdeč flomaster. S črno pisavo je zapisano »Vilibald! Dovolj!«. Mélanie zahteva, da naj ji da maček rdeč flomaster, torej naj se preneha vmešavati v njeno zgodbo. Z rdečim flomastrom sta na desni strani narisani Mélanie in miš; vsaki je dodan stripovski oblaček z besedilom, v katerem Vilibald zapiše mnenje o njunih občutkih.
-

S čim je zaposlen Vilibald? Koga je narisal Vilibald? Kako se je Vilibald ponorčeval iz Mélanie in miši?

11. Besedilo v rdeči in črni barvi je na obeh straneh. Vilibald je upodobljen na desni strani in obrnjen proti levi (jezik kaže proti črnim številkam 1, 2, 3). Mélani želi ustaviti Vilibalda, on pa se le norčuje, kar je nakazano z nizanem rdečih števil in onomatopoetskim izrazom la, la, la (oboje izraža Vilibaldovo dolgočasje in njegovo prepričanost, da bo nastopal v svoji zgodbi). Mélanie se preda: »V redu, Vilibald! Hočeš svojo lastno zgodbo?« Vilibald se predloga razveseli.
-

Zakaj Mélanie šteje 1, 2, 3? Kako ji nagaja Vilibald?

12. Enaka zasnova kot na levi strani prve ilustracije, le da je zgornji zapis Mišja hiša spremenjen v Vilibaldova hiša. Besedilo v črni barvi (spet torej piše zgodbo pisateljica) je enako začetnemu besedilu, le da govori o Vilibaldu.
- Enaka upodobitev kot na desni strani druge ilustracije, le da je vse, kar je v drugi ilustraciji Vilibald popravil z rdečo, avtorica zdaj vnesla v ilustracijo (sonce, mavrica, mačji portreti, klobčič volne). Namesto sira je na mizi konzerva tune in ob njej leži rdeč flomaster. Miš gleda iz mišje luknje. Na fotelju sedi zadovoljni Vilibald.
-

Kako je opremljena Vilibaldova hiša? Katere Vilibaldove popravke je Mélanie upoštevala in kaj je dodala? Kje je miš? Kako se sedaj počuti Vilibald?

13. Namesto zgornje manjše ilustracije Vilibaldove hiše je upodobljen obešalnik z rožnato pentljo. S črno pisavo je zapisano, da je bil Vilibald lep maček, še posebej »kadar je bil oblečen v roza«.
- Ilustracija približa pogled v prostor. Zgornji del zavzema zelen fotelj, v spodnjem delu pa je upodobljen presenečeni Vilibald, ki se oprijema spodnjega roba ilustracije. Gleda iz ilustracije proti levi strani (torej nazaj), v roki drži rdeč flomaster, s katerim pod ilustracijo zapiše grožnjo oz. vzklík avtorici (»DA NE BI!!!«). Pred mišjo luknjo stoji miš in se smeji (heheta), kar je nakazano z mimiko in s kretnjo.
-

Kaj dela miš? Zakaj se miš heheta? Kako se počuti Vilibald? Zakaj reče »DA NE BI!!!«? Zakaj je njegov vzklík napisan z velikimi tiskanimi črkami? Kakšen pomen ima tiskana pisava v tej slikanici (in tudi bolj splošno, npr. pri pisanju SMS-sporočil)?

-
14. Ilustracija čez dve strani. Pred steno v Vilibaldovi hiši (enake tapete) je čez dve strani upodobljen Vilibald v rožnati baletni oblekici s pentljo; na glavi ima krono. Drži se mrko, pred njim je na tleh upodobljen rdeč flomaster. Na levi strani na tleh leži miš in se glasno krohota (naslikana je z odprtimi usti, drži se za trebuh, noge drži v zrak). S črno pisavo je zapisano nadaljevanje s prejšnje strani »baletno krilce!«. Pod ilustracijo na desni strani je zapisano z rdečim flomastrom (»TO pa zamerim ...«).
-

Kako se je Mélanie ponorčevala iz Vilibalda? Kaj dela miš? Kako se počuti Vilibald?

15. Zadnja stran je oblikovno enaka Bela, prazna stran.
kot stran pred notranjo naslovnico.
Upodobljena je delovna površina mize: listič z nagovorom je prestavljen v zgornji levi vogal, v osrednjem zgornjem delu je fotografija Mélanie in je »počečkana« z rdečim flomastrom (Vilibald ji je narisal očala, brke in brado), v spodnjem delu je miš, ki z roko maha proti desni, v spodnjem delu je upodobljen Vilibald, ki ima na obrazu zadovoljen izraz. V roki drži rdeč flomaster, ki je pokrit s pokrovčkom. Upodobljen je tako, da se giba proti desni.
-

Kaj je naredil Vilibald? Kako je Vilibald spremenil Melanié? Zakaj je »počečkal« njeno fotografijo? Ali bo Vilibald še kaj narisal? Kaj dela miš?

Na notranji strani začetne in končne platnice je predstavitev avtorice in naslovnega lika; med njima poteka dialog (pisava v črni in rdeči barvi), ki je usmerjen k bralcu: Mélanie in Vilibald v njem argumentirata svoja dejanja in pričakovanja. Na hrbtni strani slikanice je upodobljen Vilibald od zadaj (obrnjen je proti steni), na hrbtu ima zalepljen list z napisom »Miši so zakon!«; zraven je upodobljena miš, ki se zadovoljno naslanja na lepilni trak, saj je dobro opravila svoje delo. Šele ko zapremo slikanico in si ogledamo hrbtno stran, je zgodba končana.

Zaključek

S podrobno analizo slikanice *Vilibald* smo želeli predstaviti, kako lahko postmoderno slikanico približamo otroku, ki šele vstopa v svet branja. Sonja Pečjak že za stopnjo porajajoče se pismenosti navaja, da bi moral imeti otrok »predstavo, da lahko misli posredujemo v pisni ali slikovni obliki« (2007, str. 14), za tretjo stopnjo, tekočnost branja in pisanja, pa med drugim navede, da bi moral učenec »samostojno brati slikanice« (Pečjak, 2007, str. 14). Pri tem moramo poudariti sočasno branje besedila in slike ter postavljanje posrednikovih (vzgojitelj, učitelj, tudi starši in drugi odrasli) vprašanj, ki predšolske otroke/učence spodbujajo k razbiranju pomena slik in besedila ter k

argumentiranju odgovorov, pri čemer naj mladi bralec črpa informacije iz vseh sestavin slikanice. Postmoderne slikanice ob bralni pismenosti spodbujajo tudi vizualno pismenost otrok, saj se ob tovrstnih slikanicah otroci usposablajo za branje ter interpretiranje besedila in vizualnih podob, ki tvorijo skupno sporočilo. Nezmožnost branja oblikovanja v obravnavani slikanici pomeni nezmožnost oblikovanja pomena in s tem nezmožnost razumevanja sporočila, kar je enako omejujoče, kakor da ne bi znali prebrati napisanega besedila v slikanici. V kontekstu branja postmodernih slikanic moramo pismenost razumeti širše, in sicer s prepoznavanjem vloge in pomena multimodalne pismenosti. V izbrani slikanici to pomeni predvsem sposobnost ustvarjanja pomena iz besedila, slike in oblikovanja. V slikanici *Vilibald* je govor popolnoma vizualiziran: namesto premega govora, ki sicer označuje, kdaj in kaj kdo govori, to vlogo prevzame oblika in barva pisave. Otrok, ki še ne zna brati, lahko »prebere« barvo in obliko pisave ter ugotavlja, kdaj govori Mélanie in kdaj Vilibald. Otrokovo vprašanje se tako iz »Preberi mi, kaj tukaj piše.« spremeni v »Kaj je tukaj rekel Vilibald?«.

V predstavljeni slikanici je interakcija med obema kodoma sporočanja, torej med besedilnim in likovnim, izjemno močna, zato je celostno branje nujno za razumevanje pomena slikanice. Seveda vloge ilustracije ne smemo zanamariti niti takrat, kadar je interakcija manj intenzivna; slike imajo namreč moč, da prikažejo razpoloženje, zunanjo podobo književnega lika, tudi njegov značaj, književni prostor (ki v slikanicah običajno ni podrobno opisan), določijo književni čas itn., zato je treba otrokom slikanice ob branju hkrati tudi prikazovati (če še ne berejo sami) in se pogovarjati o vseh njenih sestavinah (besedilo, ilustracija, oblikovni odnos).

Odličen primer za razvijanje multimodalne pismenosti so lahko slikanice, ki so bile izdane z istim besedilom in z različnimi ilustracijami, npr. pravljica Svetlane Makarovič *Pekarna Mišmaš* z ilustracijami Marije Lucije Stupice (1974), Gorazda Vahna (1997) in Kostje Gatnika (2011) ali pesnitev Toneta Pavčka *Juri Muri v Afriki* z ilustracijami Melite Vovkove (1958), Marjance Jemec Božič (1988) in Damijana Stepančiča (2012). Kot poseben primer razvijanja multimodalne pismenosti lahko poudarimo tudi branje slikanic brez besedila, npr. *Deček in hiša* avtorice Maje Kastelic (2015). Čeprav spada med slikanice brez besedila, pa so besede v slikanici *Deček in hiša* (torej naslov in intraikonično besedilo) zelo pomembne za razumevanje vsebine. Pri ustvarjanju skupnega pomena tega multimodalnega besedila je jezikovni kod manj zastopan, a nikakor nepomemben. Naslov usmeri bralčevo pozornost, intraikonično besedilo pa soustvarja pomen (poimenovanje ulic, npr. Grimova ulica⁶, Andersenova ulica; kratki zapisi kot npr. »vse mine«, »noč ima svojo

6 Pomemben vidik razumevanja pomena predstavlja tudi intertekstualnost, ki se nanaša na sporočila, podana z jezikovnim kodom (npr. imena ulic) in tudi vizualnim kodom (npr. poustvarjanje poznanih ilustracij ali pa upodobitev dečka v majici z rdečimi in belimi črtami) (kot Jurij Muri Melite Volk in Damijana Stepančiča).

moč', ,glej naprej', ,daj priložnost usodi', ,prepusti se toku, ne načrtuj toliko, naj te življenje preseneti').

Razvijanje večrazsežne (multimodalne) pismenosti že v otrokovem zgodnjem obdobju ter posledično uzaveščanje otrok in odraslih, da je pismenost v sodobnem času razumljena bistveno širše kakor le branje črk, je natančneje opredeljeno že v *Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti*. Zdaj je treba narediti le še korak do upoštevanja in uvajanja različnih pismenosti v neposredno (pedagoško) prakso.

Viri

- Jurca, B. in Bizovičar, M. (1980). *Žrebiček brez potnega lista*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).
- Kastelic, M. (2015). *Deček in hiša*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).
- Levstik, F. in Piščanec, R. (1971). *Kdo je napravil Vidku srajčico*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Knjižnica Čebelica).
- Makarovič, S. in Stupica, M. L. (1974). *Pekarna Mišmaš*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).
- Makarovič, S. in Vahen, G. (1997). *Pekarna Mišmaš*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Svetlanovčki).
- Makarovič, S. in Gatnik, K. (2011). *Pekarna Mišmaš*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Svetlanovčki).
- Makarovič, S. in Vahen, G. (2013). *Pod medvedovim dežnikom*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Biserna Čebelica).
- Pavček, T. in Vovkova, M. (1958). *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Cicibanova knjižnica).
- Pavček, T. in Jemec - Božič, M. (1988). *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Velike slikanice).
- Pavček, T. in Stepančič, D. (2012). *Juri Muri v Afriki: o fantu, ki se ni maral umivati*. Dob pri Domžalah: Miš.
- Prap, L. (2002). *Zakaj?* Ljubljana: Mladinska knjiga (Zbirka Žlabudron).
- Watt, M. (2014). *Vilibald*. Ljubljana: KUD Sodobnost International. (Gugalnica: Zbirka najlepših slikanic).

Literatura

- Anstey, M. (2002). »It's not all black and white«: Postmodern picture books and new literacies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 45(6), 444–457.
- Genette, G. (1997). *Paratexts: thresholds of interpretation*. Cambridge, New York (USA): Cambridge University Press.
- Goldstone, P. B. (2001). Whaz up with our books? Changing picture book codes and teaching

implications. *The Reading Teacher*, 55(4), 362–370.

Grosman, M. (2007). Zakaj je potreben stopenjsko zasnovan/načrtovan pouk bralne zmožnosti za leposlovje. V J. Vintar (ur.), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije* (str. 20–35). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, M. (2011). Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. V *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 19–27). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus).

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

Medved Udovič, V. (2011). Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 37–45). Koper: Univerza na Primorskem, Znanstvenoraziskovalno središče, Univerzitetna založba Annalis (Knjižnica Annalis Ludus).

Nikolajeva, M. in Scott, C. (2006). *How picturebooks work*. New York, London: Routledge, Taylor & Francis Group.

Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. V J. Vintar (ur.), *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije* (str. 12–19). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

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

EKSTRAVERTNOST PRI PREDŠOLSKIH OTROCIH, KI JECLJAJO

Jerneja Novšak Brce, Damjana Kogovšek, Martina Ozbič,

Janez Jerman in Stane Košir

Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Jecljanje je multidimenzionalna motnja, ki se manifestira na govornem, psihološkem, fiziološkem, telesnem in na socialnem področju. Postavlja se vprašanje, zakaj se pri nekaterih otrocih jecljanje razvije, pri drugih pa ne. Sodobne raziskave povezujejo razvoj jecljanja z določenimi osebnostnimi značilnostmi. Raziskave, ki bi pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, ugotavljala osebnostne značilnosti, v Sloveniji še ni, zato je cilj prispevka raziskati osebnostno dimenzijo ekstravertnosti pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče. Osebnostno dimenzijo ekstravertnosti smo pri 49 otrocih eksperimentalne in 75 otrocih kontrolne skupine, starih od 3 do 6 let, ugotavljali z Vprašalnikom o medosebnih razlikah za otroke in mladostnike (VMR-OM), ki so ga izpolnili starši otrok. Rezultati so pokazali, da so predšolski otroci, ki jecljajo, v primerjavi s predšolskimi otroki, ki govorijo tekoče, na dimenziji ekstravertnosti v povprečju dosegli statistično pomembno manjše število točk. Predšolski otroci, ki jecljajo, niso tako ekstravertni, dejavni, družabni in odprti za izkušnje kot otroci, ki govorijo tekoče.

Ključne besede: predšolski otroci, jecljanje, osebnostne značilnosti, ekstravertnost

Extraversion in preschool children who stutter

Abstract

Stuttering is a multidimensional disorder that manifests itself in verbal, psychological, physiological, physical and social field. The question arises why some children develop stuttering and others not. Modern researches link the development of stuttering with certain personal characteristics. In Slovenia there is no such research which would identify personal characteristics in preschool children who stutter yet, so the aim of this study is to investigate the personality dimension of extraversion in preschool children who stutter, and to compare them with their peers who speak fluently. Extraversion as personality dimension was assessed in 49 children of the experimental group and in 75 children of the control group, aged 3 to 6 years, by a parent administered questionnaire on individual differences in children and adolescents (VMR - OM). The results showed that preschool children who stutter, compared with preschool children who are fluent in the dimension of extraversion, on average achieved a statistically significant lower score. Children who stutter are not as extraverted, active, sociable and open to experience as children who speak fluently.

Key words: preschool children, stuttering, personal characteristics, extraversion

Teoretični uvod

Musek in Pečjak (1997) sta osebnost označila kot celoto vseh značilnosti telesnega in duševnega dogajanja pri posamezniku; obsega vse zanj značilne vidike in lastnosti. Po tej celoti oz. po osebnosti se vsak loči od vsakega drugega človeka, obenem pa je za vse značilno, da smo osebnostna bitja, tj. da imamo vsak svojo neponovljivo osebnost.

Pojem psihologije osebnosti lahko zasledimo v poznem 19. stoletju, v katerem so zgodnji poskusi razumevanja zgodovine osebnosti temeljili na analizi jezika. V 40. letih dvajsetega stoletja je na teh temeljih nadaljeval Cattell (v Bumpass, 2009). Razvil je multidimenzionalen model osebnosti. Odkril je 171 klastrov osebnostnih lastnosti, ki jih je pozneje zmanjšal na od 12 do 16 pomembnih dejavnikov osebnosti (Bumpass, 2009). Digman (1990), ki je naredil pregled literature zgodovine psihologije osebnosti, ugotavlja, da je leta 1947 Eysenck (v Digman, 1990) raziskoval osebnost na podlagi faktorske analize. Odkril je dva pomembna dejavnika osebnosti – nevroticizem in ekstravertnost. Leta 1970 je k temu dodal še tretji faktor – psihotocizem.

McCrae in Costa sta leta 1985 ustvarila instrument za oceno petih faktorjev osebnosti (v Digman, 1990). Pet faktorjev osebnosti sta poimenovala: nevroticizem, ekstravertnost, odprtost, sprejemljivost, vestnost. Raziskovalci (McCrae in Costa, 1997) se strinjajo, da pri preučevanju osebnostnih značilnosti petfaktorski model zadovoljivo povzema splošno organizacijo osebnostnih potez pri odraslih v različnih deželah in jezikovnih skupnostih.

Kot so ugotovili raziskovalci skozi čas, lahko osebnost pri ljudeh razložimo s petimi robustnimi osebnostnimi dimenzijami: ekstravertnost, sprejemljivost, vestnost, nevroticizem in odprtost (Zupančič in Kavčič, 2007).

Ekstravertnost je osebnostna dimenzija, ki meri socialnost, entuziazem in prijetna vznburjenja (Abe, 2005; Costa in McCrae, 1995; Hagekull in Bohlin, 1998; McCrae in Costa, 1987; McCrae in John, 1992). K dimenziji ekstravertnosti spadajo tudi: toplina, družabnost, aktivnost, asertivnost, iskanje vznemirjenja in pozitivnih čustev. Osebe, ki so na teh testih dosegle veliko število točk, kažejo na to, da so zelo aktivne, družabne, asertivne, energične, entuziastične in zgovorne (Bumpass, 2009).

Ekstravertnost kot osebnostna dimenzija je pomembna tudi v povezavi z jecljanjem. Ekstravertnost je eden izmed faktorjev petfaktorskega modela osebnosti, ki ga je leta 1949 razvil Fiske (Stipdonk, 2011). Ekstravertnost – introvertnost sta dva pola, ki temeljita na družabnosti, razdražljivosti, prevladi, asertivnosti in na čustveni izraznosti. Osebe, ki so ekstravertne, so bolj asertivne, aktivne, zgovorne kot tiste, ki so introvertne. Rade imajo vznemirjenje, so energične in optimistične, odprte in usmerjene v okolico. Za introvertne osebe pa Costa in McCrae (1992) pravita, da so bolj samostojne,

neodvisne, premišljajoče in so raje same. Bolj se osredinjajo na njihova lastna čustva in občutke kot na okolico. Zaradi tega introvertne osebe govorijo manj kot ekstravertne osebe. Introvertna oseba, ki jeclja, lahko jeclja na drugačen način, kot jeclja ekstravertna oseba. Ekstravertna oseba jeclja bolj odprto, brez sramu in strahu, medtem ko introvertna oseba govori premišljeno in se skuša jecljanju izogniti (Stipdonk, 2011).

Večina raziskav je pokazala, da so mlajši otroci, ki jecljajo, v primerjavi z njihovimi vrstniki, ki govorijo fluentno, manj uspešni pri vzdrževanju pozornosti, prilagajanju okolju (Embrechts idr., 2000), so bolj reaktivni na dražljaje okolja (Wakaba, 1998), bolj občutljivi, anksiozni, introvertni in zaprti (Fowlie in Cooper, 1978; Glasner, 1949, v Anderson idr., 2003). Yairi (2007) je v študiji, v kateri so matere s pridevniki opisovale svoje otroke, ugotovil, da so otroke, ki jecljajo, opisale kot negotove, občutljive, plašne, prestrašene, introvertne. Bharath in Ras (1970) sta za ugotavljanje osebnostnih značilnosti uporabila Eysenckov osebnostni vprašalnik. Rezultati so pokazali nagnjenost oseb, ki jecljajo, k nevroticizmu in introvertnosti.

Kot ugotavlja Guitar (1976), osebnost sama po sebi še ni prediktor razvoja jecljanja. V njegovi raziskavi se je pokazalo, da niti nevroticizem niti ekstravertnost, ki ju je meril z Eysenckovim osebnostnim vprašalnikom, nista bila sama po sebi pomemben napovednik izzvenevanja ali vztrajanja jecljanja, a Guitar (1976) ugotavlja, da je kombinacija teh dejavnikov (osebnost, jakost jecljanja, stališča) pred terapijo uporaben napovednik za uspešnost terapije.

Po ugotovitvah nekaterih avtorjev (Embrechts, Ebben, Franke in van de Poel, 2000; Anderson, Pellowski, Conture in Kelly, 2003; Wakaba, 1998) se predšolski otroci, ki jecljajo, na dimenziji ekstravertnosti razlikujejo od predšolskih otrok, ki govorijo tekoče. Raziskave pa so bile izvedene z različnimi instrumenti in le redko so raziskovale posamezne dimenzije osebnosti, kot je npr. ekstravertnost, a hkrati odpirale možnost vpogleda tudi v interakcije z drugimi dimenzijami, kot so: nevroticizem, vestnost in odprtost za izkušnje. Ta raziskava je prva, ki ugotavlja razlike v ekstravertnosti pri predšolskih otrocih, ki jecljajo, in njihovih vrstnikih, ki govorijo tekoče, na podlagi petfaktorskega modela osebnosti.

Cilj raziskave

Cilj raziskave je ugotoviti, ali se otroci, ki jecljajo, na dimenziji ekstravertnosti in petih lestvicah, ki sestavljajo to dimenzijo, razlikujejo od otrok, ki govorijo tekoče.

Metoda

V raziskavi je uporabljen kvantitativen raziskovalen pristop. Uporabljena je kavzalno-neeksperimentalna metoda raziskovanja.

Vzorec

Vzorec je neslučajnostni namenski. Vanj smo izbrali otroke, tako da smo vnaprej izločili otroke z nezaželenimi lastnostmi in izbrali le tiste, ki so imeli vnaprej želene lastnosti. Vzorec obsega 124 predšolskih otrok v starosti od 3 do 6 let. Razdeljen je na dve osnovni skupini – skupino otrok, ki jeclja, in skupino otrok, katerih govor je fluenten. Skupino otrok, ki jecljajo, sestavlja 49 predšolskih otrok. Udeleženci, ki so zajeti v to skupino, prihajajo iz treh centrov: Zavoda za gluhe in naglušne Ljubljana, Centra za sluh in govor Maribor ter Centra za korekcijo sluha in govora Portorož, ki pokrivajo celotno Slovenijo. Skupino otrok, katerih govor je fluenten, sestavlja 75 predšolskih otrok, ki nimajo nobenih govorno-jezikovnih težav. Predšolski otroci prihajajo iz različnih vrtcev po Sloveniji.

Spremenljivke

Neodvisni spremenljivki, ki zagotavljata primerljivost skupine predšolskih otrok, ki jecljajo, in skupine predšolskih otrok, katerih govor je fluenten, sta spol in starost. Odvisne spremenljivke pa so: fluentnost oz. tekočnost govora, ki je kriterijska spremenljivka, ker vzorec razdeli na preučevano in primerjalno skupino, in postavke z dimenzij osebnostnih lastnosti – ekstravertnosti.

Merski instrumentarij

Podatke o osebnostnih značilnostih predšolskih otrok, to je dimenzijo ekstravertnosti, smo pridobili s pomočjo Vprašalnika o medosebnih razlikah za otroke in mladostnike (VMR-OM), katerega avtorja sta Halverson in Havill (Inventory of Child Individual Differences (ICID), 2003); za slovensko populacijo sta ga priredili M. Zupančič in T. Kavčič. Odrasli (eden izmed staršev) na 7-stopenjski lestvici oceni, v kolikšni meri trditev drži za določenega otroka. 108 postavk se združuje v 15 lestvic, te pa v 4 dimenzije (ekstravertnost, vestnost, nevroticizem, nesprejemljivost), dobljene z analizo glavnih komponent in rotacijo varimax. Vse navedene dimenzije so notranje zanesljive (koeficient α se giblje od 0,79 do 0,92) (Zupančič idr., 2009). Dimenzija ekstravertnost je sestavljena iz lestvic pozitivno čustvovanje (naklonjenost do drugih, veselje, prijetnost, prisrčnost ...), družabnost (prijateljstvo, naklonjenost, družabnost, prilagodljivost ...), odprtost za izkušnje (ustvarjalnost,

zgovornost, domišljija, radovednost ...), uvidevnost (občutljivost, obzirnost, pomoč drugim, skrbnost ...) in raven dejavnosti (aktivnost, energičnost, gibanje, igra na prostem ...).

Postopek zbiranja podatkov

Starši sodelujočih otrok so podpisali privoljenja za sodelovanje in izpolnili Vprašalnik o medosebnih razlikah za otroke in mladostnike (VMR-OM) (Zupančič idr., 2009). Uporaba VMR-OM je skladna s predpisanimi navodili o uporabi psihodiagnostičnih sredstev, pri interpretaciji rezultatov osebnostnih lastnosti pa je sodeloval psiholog. Iz obeh sodelujočih skupin smo pridobili podatke o kronološki starosti in spolu udeležencev. Predšolskim otrokom, katerih govor je fluenten, je bil z logopedskim pregledom določen govorno-jezikovni status.

Obdelava podatkov

Za ugotavljanje razlik v osebnostnih značilnostih na dimenziji ekstravertnosti med otroki, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče, smo opravili opisno statistiko, izračunali smo t-test za dva neodvisna vzorca. Kot mero velikosti učinka smo izračunali Cohenov d .

Rezultati in interpretacija

Otroci, ki jecljajo, so v povprečju na dimenziji ekstravertnosti dosegli manjše število točk (23,50, $SD = 2,48$) kot predšolski otroci, ki govorijo tekoče (25,24, $SD = 3,25$) (preglednica 1).

Preglednica 1. *Opisna statistika in t-test razlik med preučevano in primerjalno skupino otrok za dimenzijo ekstravertnosti*

EKSTRAVERTNOST		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Skupina	jeclja	49	23,50	2,48	4,370	,039	-3,375	,001	0,637
	ne jeclja	75	25,24	3,25					

Tudi t-test (rezultati so prikazani v preglednici 1) je pokazal statistično pomembno razliko med skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, in tistimi, ki

govorijo tekoče ($t = -3,375$, $p = 0,001$, $d = 0,637$). Predšolski otroci, ki jecljajo, so manj ekstravertni kot otroci, ki govorijo tekoče. Velikost učinka je srednje velika, saj je $d > 0,5$.

Zanimalo nas je, katere so tiste podlestvice na dimenziji ekstravertnosti, pri katerih prihaja do razlik med otroki, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče. Dimenzija ekstravertnosti je sestavljena iz ravni dejavnosti, družabnosti, odprtosti za izkušnje, pozitivnega čustvovanja in uvidevnosti. Rezultati povprečja točk predšolskih otrok, ki jecljajo, in tistih, ki govorijo tekoče, kažejo, da so predšolski otroci, ki jecljajo, prav na vseh podlestvicah dimenzije ekstravertnosti v povprečju dosegli manjše število točk kot predšolski otroci, ki govorijo tekoče (preglednica 2).

Preglednica 2. Opisna statistika in t-test razlik za posamezno lestvico dimenzije ekstravertnosti za skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Raven dejavnosti	jeclja	49	4,65	0,69	3,239	0,074	-3,583	0,000	0,667
	ne jeclja	75	5,17	0,86					
Družabnost	jeclja	49	4,46	0,69	1,644	0,202	-2,927	0,004	0,552
	ne jeclja	75	4,87	0,79					
Odprtost za izkušnje	jeclja	49	4,40	0,51	1,265	0,263	-4,644	0,000	0,870
	ne jeclja	75	4,88	0,59					
Pozitivno čustvovanje	jeclja	49	4,96	0,73	1,131	0,290	-1,647	0,102	0,313
	ne jeclja	75	5,20	0,80					
Uvidevnost	jeclja	49	5,09	0,74	1,101	0,296	-0,670	0,504	0,124
	ne jeclja	75	5,12	0,86					

Iz rezultatov pomembnosti razlik med preučevano in primerjalno skupino (preglednica 2) vidimo, da razlike med skupinama niso statistično pomembne na lestvici pozitivnega čustvovanja ($t = -1,647$, $2 p = 0,102$, $d = 0,313$) in uvidevnosti ($t = -0,670$, $2 p = 0,504$, $d = 0,124$), kar pomeni, da se predšolski otroci, ki jecljajo, od predšolskih otrok, ki govorijo tekoče, ne razlikujejo glede pozitivnega čustvovanja (naklonjenost do drugih, zadovoljnost, razigranost) in uvidevnosti (rahločutnost, sposobnost živeti se, pomagati, zavzeti se za nekoga, biti prizanesljiv). Tudi velikost učinka (d) je na lestvici

pozitivnega čustvovanja in lestvici uvidevnosti majhna. Rezultati ne prese-nečajo; od otrok, ki jecljajo, že zaradi njihove izkušnje glede drugačnosti nji-hovega govora lahko pričakujemo, da so prav tako kot drugi otroci rahloču-tni, se sposobni uživati v druge, jim pomagati in se zavzeti zanje.

Preglednica 3. Opisna statistika in t-test razlik za lestvico uvidevnosti za sku-pino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Pomoč drugim	jeclja	49	5,31	1,07	0,614	0,435	0,341	0,734	0,066
	ne jeclja	75	5,24	1,05					
Skrbnost do drugih	jeclja	49	4,98	0,95	0,389	0,534	-0,107	0,915	0,019
	ne jeclja	75	5,00	1,09					
Pozornost do drugih	jeclja	49	4,84	1,20	0,059	0,808	-0,145	0,885	0,026
	ne jeclja	75	4,87	1,07					
Ljubečnost	jeclja	49	5,22	1,05	0,196	0,659	-0,897	0,372	0,168
	ne jeclja	75	5,40	1,08					
Občutljivost, sočutje	jeclja	49	5,18	1,07	0,417	0,520	0,809	0,420	0,150
	ne jeclja	75	5,01	1,19					
Prisrčnost	jeclja	49	4,92	1,04	0,290	0,591	-2,357	0,020	0,426
	ne jeclja	75	5,36	1,01					
Obzirnost	jeclja	49	4,67	0,90	0,320	0,572	-1,548	0,124	0,294
	ne jeclja	75	4,95	1,00					

Pri postavki rad pomaga in je sočuten (preglednica 3) so otroci, ki jecljajo, v povprečju dosegli več točk kot otroci, ki govorijo tekoče, vendar razlika ni bila statistično pomembna. Na obeh lestvicah – pozitivnega čustvovanja in uvidevnosti – se je kot statistično pomembna posamezna postavka izkazala prisrčnost ($t = -2,357$, $2 p = 0,020$, $d = 0,426$). Velikost učinka je majhna, saj je $d < 0,50$ (preglednici 3 in 4). Otroci, ki jecljajo, so na tej postavki dosegli statistično pomembno manj točk kot otroci, ki govorijo tekoče. Ugibamo lahko, da otroke, ki jecljajo, govorna motnja zunanje tako zaznamuje in je tako opazna, da starši zato ocenjujejo, da otroci niso tako prikupni kot dru-gi otroci, saj je prikupnost nekaj, kar povezujemo z zunanjo podobo, način govora pa je vsekakor nekaj, kar je navzven opazno in s čimer naredimo prvi vtis na ljudi okrog sebe.

Preglednica 4. Opisna statistika in t-test razlik za lestvico pozitivnega čustvovanja za skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Izražanje naklonjeno-sti	jeclja	49	4,96	0,96	0,300	0,585	-0,362	0,718	0,069
	ne jeclja	75	5,03	1,05					
Dobrovoljnost	jeclja	49	5,04	1,02	0,004	0,951	0,219	0,827	0,039
	ne jeclja	75	5,00	1,01					
Vesetje	jeclja	49	4,86	1,31	1,072	0,303	-1,784	0,077	0,318
	ne jeclja	75	5,23	0,99					
Prijetnost	jeclja	49	5,04	0,89	1,787	0,184	-1,144	0,255	0,213
	ne jeclja	75	5,24	0,98					
Ljubečnost	jeclja	49	5,22	1,05	0,196	0,659	-,897	0,372	0,169
	ne jeclja	75	5,40	1,08					
Prisrčnost	jeclja	49	4,92	1,04	0,290	0,591	-2,357	0,020	0,426
	ne jeclja	75	5,36	1,01					
Razumevanje z drugimi	jeclja	49	4,69	0,90	1,126	0,291	-2,336	0,021	0,440
	ne jeclja	75	5,12	1,05					

Na lestvici pozitivnega čustvovanja (preglednica 4) se je kot statistično pomembna razlika med skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govorijo tekoče, izkazala še trditev »se dobro razume z drugimi«. Otroci, ki jecljajo, se statistično pomembno slabše razumejo z drugimi kot njihovi vrstniki, ki govorijo tekoče. Otroci, ki jecljajo, so zaradi negativnih izkušenj v povezavi z lastnim govorom in zaradi načina govora lahko tarča posmeha, kar lahko kaže na to, da njihovi starši ocenjujejo, da se ne razumejo dobro z drugimi; ne nazadnje lahko pod to postavko starši štejejo tudi to, da imajo ti otroci manj prijateljev, da so bolj izolirani.

Statistično pomembne razlike pa obstajajo med skupino otrok, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče, na lestvici ravni dejavnosti ($t = -3,583$, $2 p = 0,000$, $d = 0,667$), družabnosti ($t = -2,927$, $2 p = 0,004$, $d = 0,552$) in odprtosti za izkušnje ($t = -4,644$, $2 p = 0,000$, $d = 0,870$). Otroci, ki jecljajo, so po mnenju staršev statistično pomembno manj dejavni (telesna dejavnost, težnja po gibanju, ukvarjanje z nečim), družabni (težnja po druženju, iskanju stikov z drugimi) in manj odprti za izkušnje (težnja k raziskovanju, poizvedovanju, zanimanju za ljudi, dogodke, situacije) kot predšolski otroci, ki govorijo tekoče.

Preglednica 5. *Opisna statistika in t-test razlik na lestvici raven dejavnosti za skupino otrok, ki jeclja, in skupino otrok, ki govori tekoče*

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Aktivnost	jeclja	49	4,61	0,91	3,936	0,049	-2,948	0,004	0,533
	ne jeclja	75	5,16	1,15					
Energičnost	jeclja	49	4,63	0,95	2,569	0,112	-0,231	0,818	0,046
	ne jeclja	75	4,68	1,23					
Gibanje	jeclja	49	4,49	1,29	1,045	0,309	-3,040	0,003	0,556
	ne jeclja	75	5,21	1,30					
Gibalna aktivnost	jeclja	49	4,67	1,28	0,237	0,627	-2,745	0,007	0,502
	ne jeclja	75	5,29	1,19					
Igra na prostem	jeclja	49	4,94	1,25	1,391	0,241	-3,396	0,001	0,610
	ne jeclja	75	5,63	1,00					
Športna aktivnost	jeclja	49	4,55	1,12	0,192	0,662	-2,542	0,012	0,468
	ne jeclja	75	5,07	1,10					

Na lestvici raven dejavnosti so se za statistično pomembno različne med skupino otrok, ki jecljajo, in njihovih vrstnikov, ki govorijo tekoče, izkazale vse postavke, razen postavke, ki ocenjuje energičnost (preglednica 5). Otroci, ki jecljajo, so dosegli statistično pomembno manj točk na postavkah, ki ocenjujejo aktivnost, gibanje in igro na prostem kot otroci, ki govorijo tekoče (preglednica 5). Tako so otroci, ki jecljajo, manj gibalno aktivni, v primerjavi s tekočimi govorci se manj igrajo na prostem oz. izvajajo aktivnosti na prostem. Starši so to gibanje in aktivnost verjetno ocenjevali v smisli športne dejavnosti in ne gibanja kot motoričnega nemira, pri čemer nekateri avtorji (Howell idr., 2004) ugotavljajo, da ga je pri otrocih, ki jecljajo, več, in sicer v smislu drobnih stvari, ki jih otrok, ki jeclja, ves čas počne. To razliko v gibalni aktivnosti in manjši želji po igrah na prostem lahko povežemo z družbo. Večina gibalnih aktivnosti ni individualna in zanje otrok potrebuje sovrstnikov. Če je otrok zaradi načina svojega govora izpostavljen, ga zbadajo, ocenjujejo, se bo takšnim aktivnostim raje izogibal in čas porabil za knjige, televizijo in za aktivnosti, pri katerih se mu ni treba govorno izpostavljati in pri njih ni odvisen od drugih otrok.

Preglednica 6. *Opisna statistika in t-test razlik za posamezno postavko na lestvici družabnosti za skupino otrok, ki jeclja, in skupino otrok, ki govori tekoče*

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Živahnost in navdušenost	jeclja	49	4,82	1,09	0,780	0,379	-1,863	0,065	0,340
	ne jeclja	75	5,20	1,14					
Družabnost	jeclja	49	4,71	0,87	4,908	0,029	-1,937	0,055	0,351
	ne jeclja	75	5,07	1,16					
Vodenje	jeclja	49	3,96	1,44	1,278	0,260	-1,549	0,124	0,277
	ne jeclja	75	4,32	1,14					
Prijateljstvo	jeclja	49	5,06	0,97	0,773	0,381	-0,030	0,976	0,010
	ne jeclja	75	5,07	1,02					
Težnja po druženju	jeclja	49	4,41	1,10	0,482	0,489	-2,596	0,011	0,480
	ne jeclja	75	4,95	1,15					
Prilagodljivost	jeclja	49	3,84	0,97	1,586	0,210	-2,985	0,003	0,548
	ne jeclja	75	4,41	1,09					
Druženje	jeclja	49	4,73	1,15	0,241	0,625	-2,437	0,016	0,449
	ne jeclja	75	5,25	1,16					
Sklepanje prijateljstva	jeclja	49	4,35	0,95	6,237	0,014	-1,688	0,094	0,294
	ne jeclja	75	4,69	1,34					
Iskanje prijateljstva	jeclja	49	4,29	1,06	0,014	0,907	-2,836	0,005	0,517
	ne jeclja	75	4,84	1,07					

Na lestvici družabnosti, pri čemer se je prav tako pokazala statistično pomembna razlika med skupino otrok, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo tekoče, so predšolski otroci, ki jecljajo, v povprečju dosegali manjše število točk na vseh postavkah lestvice (preglednica 6). Iz rezultatov vidimo, da je statistična pomembna razlika med skupino predšolskih otrok, ki jecljajo, in njihovih vrstnikov, ki govorijo tekoče, na postavkah družabnosti, prilagodljivosti in druženja ter na postavki števila prijateljev. Predšolski otroci, ki jecljajo, si po mnenju staršev v primerjavi z vrstniki, ki govorijo tekoče, v statistično pomembno manjšem številu radi poiščejo družbo, se težko prilagodijo na nove situacije, niso radi v družbi in nimajo velikega števila prijateljev. Naši rezultati sovpadajo z različnimi študijami drugih avtorjev (Howell idr., 2004; Anderson idr., 2003; Embrechts idr., 2000) in kažejo, da so predšolski otroci, ki jecljajo, v primerjavi s tekočimi govorci manj prilagodljivi na nove situacije, potrebujejo več časa, da se prilagodijo na nove dogodke, ljudi in

okolščine. V vseh tujih raziskavah je to tudi edina osebna lastnost, ki se je izkazala kot statistično pomembna. Zaradi načina govora si otroci, kot smo omenili, ne iščejo družbe sovrstnikov in nimajo tako velikega števila prijateljev kot otroci, ki govorijo tekoče. L. Anderson idr. (2003) tako kot mi ugotavljajo, da otroci, ki jecljajo, manj iščejo družbo sovrstnikov, raje ohranjajo trenutne stike kot pa sklepajo nove, z drugimi komunicirajo manj pogosto in krajši čas. Vse to vodi v manj komunikacije, v manj priložnosti za povratne informacije, kar je v predšolskem obdobju še posebej pomembno za otrokov razvoj.

Preglednica 7. Opisna statistika in t-test razlik za posamezno postavko na lestvici odprtost za izkušnje za skupino otrok, ki jeclja, in skupino otrok, ki govori tekoče

Skupina		Opisna statistika			Levenov test homogenosti varianc		T-test		Velikost učinka
		N	M	SD	F	p	t	2 p	d
Ustvarjalnost	jeclja	49	4,59	1,10	0,185	0,668	-1,191	0,236	0,223
	ne jeclja	75	4,83	1,06					
Zgovornost	jeclja	49	4,35	1,36	0,012	0,913	-3,870	0,000	0,704
	ne jeclja	75	5,28	1,28					
Domišljija	jeclja	49	3,06	1,41	1,261	0,264	-0,527	0,599	0,097
	ne jeclja	75	3,21	1,67					
Zanimanje	jeclja	49	4,88	1,11	0,010	0,922	-2,949	0,004	0,532
	ne jeclja	75	5,45	1,03					
Sprejemanje novih idej	jeclja	49	3,35	1,13	7,494	0,007	0,412	0,681	0,079
	ne jeclja	75	3,25	1,39					
Radovednost	jeclja	49	4,88	1,01	0,574	0,450	-3,208	0,002	0,589
	ne jeclja	75	5,47	0,99					
Zanimanje	jeclja	49	4,59	1,21	0,392	0,532	-3,111	0,002	0,573
	ne jeclja	75	5,28	1,20					
Spraševanje	jeclja	49	4,84	1,01	0,861	0,355	-4,820	0,000	0,888
	ne jeclja	75	5,75	1,04					
Bujnost domišljije	jeclja	49	4,92	1,06	2,156	0,145	-1,469	0,144	0,274
	ne jeclja	75	5,24	1,27					
Smisel za humor	jeclja	49	4,59	0,76	1,677	0,198	-2,700	0,008	0,509
	ne jeclja	75	5,05	1,03					

Tudi na lestvici odprtost za izkušnje so se pokazale statistično pomembne razlike med predšolskimi otroki, ki jecljajo, in njihovimi vrstniki, ki govorijo

tekoče. V preglednici 2, v kateri so prikazana povprečja na lestvicah dimenzije ekstravertnosti, vidimo, da so otroci, ki jecljajo, na lestvici odprtost za izkušnje v povprečju dosegali manjše število točk kot otroci, ki govorijo tekoče. Preglednica 7 prikazuje povprečja in standardni odklon posamezne trditve na lestvici odprtost za izkušnje, z izračunom t-testa pa je prikazana statistična pomembnost razlik med otroki, ki jecljajo, in tistimi, ki govorijo tekoče, na posamezni trditvi. Predšolski otroci, ki jecljajo, se statistično pomembno ne razlikujejo od otrok, ki govorijo tekoče, na trditvah, ki ocenjujejo, kako je otrok ustvarjalen, kakšno ima domišljijo in kako sprejema nove ideje. Otrok, ki jeclja, se lažje sprosti in izkaže v aktivnostih in dejavnostih, ki zanj ne predstavljajo govornega napora. V to področje vsekakor sodita ustvarjalnost in domišljija, kjer se otroci, ki jecljajo, ne razlikujejo od preostalih otrok. Mogoče preseneča, da na trditvi, da otrok težko sprejema nove ideje, ni statistično pomembnih razlik med skupinama. Če pogledamo povprečje za sprejemanje novih idej v preglednici 7, opazimo, da imajo otroci, ki jecljajo, na tej trditvi v povprečju večje število točk kot otroci, ki govorijo tekoče, razlika pa ni statistično pomembna. Kot smo omenili, veliko raziskav (Howell idr., 2004; Anderson idr., 2003; Embrechts idr., 2000) ugotavlja, da so otroci, ki jecljajo, manj prilagodljivi na nove situacije, to je da se na splošno težje prilagajajo. Morda se razlika pri tej trditvi ni pokazala kot statistično pomembna, ker so starši ocenjevali v zelo ozkem smislu sprejemanja novih idej (ne širše kot sprejemanje situacij – prilagajanje), na kar se morda otroci zaradi potrebe po govornem izpostavljanju niti ne odzovejo pomembno različno od preostalih otrok. Statistično pomembne razlike na lestvici odprtost za nove izkušnje pa so se pokazale pri trditvah, ki ocenjujejo zgovornost in spraševanje. Otroci, ki jecljajo, v govoru doživljajo negativne izkušnje in zato se mu v manjši ali večji meri izogibajo, so v takšnih situacijah napeti, nesproščeni, kar jih posledično vodi v to, da so v primerjavi s tekočimi govorniki manj zgovorni in manj sprašujejo. Iz tega izhaja, da starši in drugi ocenjujejo, da otroci, ki jecljajo, kažejo manj zanimanja za stvari okrog sebe kot otroci, ki govorijo tekoče. Tako smo tudi na trditvah zanimanja za stvari okrog sebe dobili statistično pomembno razliko med skupino otrok, ki jecljajo, in skupino otrok, ki govori tekoče. Statistično pomembna razlika se je pokazala tudi na trditvi, ki ocenjuje smisel za humor. Tudi smisel za humor lahko povezujemo z govorom in izpostavljenostjo otroka in zato so lahko starši ocenili, da otroci, ki jecljajo, kažejo manj smisla za humor kot otroci, ki govorijo tekoče.

Če povzamemo rezultate na dimenziji ekstravertnosti, ugotovimo, da so otroci, ki jecljajo, v primerjavi z otroki, ki govorijo tekoče, na tej dimenziji dosegali statistično pomembno nižje rezultate. Rezultati so bili v eksperimentalni in kontrolni skupini statistično pomembno različni na lestvicah raven dejavnosti, družabnost in odprtost za izkušnje.

Omenili smo že, da so si rezultati raziskav glede osebnostnih lastnosti

predšolskih otrok, ki jecljajo, nasprotujoči, vendar je precej raziskav različnih avtorjev, ki so zajele ekstravertnost, pokazalo, da se otroci, ki jecljajo, na dimenziji ekstravertnosti razlikujejo od otrok, ki govorijo tekoče. Tako Klassen (2001) ugotavlja, da so otroci, ki jecljajo, bolj introvertni in manj prepričani vase, prav tako sta tudi Baz in Elsayed (2010) ugotovila, da otroci, ki jecljajo, na dimenziji ekstravertnosti dosegajo pomembno nižje število točk kot otroci, ki govorijo tekoče. Da so predšolski otroci, ki jecljajo, občutljivejši in bolj introvertni kot otroci, ki govorijo tekoče, je ugotovil tudi Wakaba (1998). O nagnjenosti oseb, ki jecljajo, k introvertnosti sta že leta 1970 pisala tudi Bharath in Ras, ki sta uporabila Eyesenckov osebnostni vprašalnik. Tudi Fowlie in Cooper sta leta 1978 ugotovila, da so otroci, ki jecljajo, bolj introvertni in zaprti vase. Zanimivo pa Lewis in Goldberg (1997) nasprotno pri otrocih, ki jecljajo, ugotavljata visoko sposobnost prilagoditve in pozitiven pristop k novim dražljajem. O pomembni povezavi med ekstravertnostjo in jecljanjem piše tudi Stipdonkova (2011), ki ugotavlja, da introvertne osebe govorijo manj kot ekstravertne. Ugotavlja celo, da obstaja razlika v načinu jecljanja osebe, ki je ekstravertna, kot osebe, ki je introvertna. Tako ekstravertna oseba jeclja bolj odprto, brez sramu in strahu, medtem ko introvertna oseba govori premišljeno in se skuša jecljanju izogniti.

Sklep

Sodobne študije motnje jecljanja kažejo, da se pojav jecljanja povezuje z osebnostnimi značilnostmi. Predšolsko obdobje je izjemnega pomena, saj se jecljanje največkrat pojavi med tretjim in petim letom in je uspeh terapije pri zgodnejši obravnavi večji. Prav zato so osebnostne značilnosti posameznika pomembna informacija za oblikovanje učinkovite logopedске obravnave.

Predšolski otroci, ki jecljajo, so na vseh lestvicah dimenzije ekstravertnosti v povprečju dosegli manjše število točk kot predšolski otroci, ki govorijo fluentno. Razlike med skupinama so statistično pomembne na lestvicah ravni dejavnosti, družabnosti in odprtosti za izkušnje. Predšolski otroci, ki jecljajo, so manj telesno aktivni, kažejo manj težnje po gibanju, so manj družabni, ne iščejo stikov z drugimi in so manj odprti za izkušnje, manj nagnjeni k raziskovanju, poizvedovanju, zanimanju za ljudi, dogodke, situacije kot predšolski otroci, ki govorijo tekoče. Razlike med skupinama niso statistično pomembne na lestvici pozitivnega čustvovanja in uvidevnosti, kar pomeni, da se predšolski otroci, ki jecljajo, od predšolskih otrok, ki govorijo tekoče, ne razlikujejo glede naklonjenosti do drugih, zadovoljnosti, razigranosti in rahločutnosti, sposobnosti vživeti se, pomagati, zavzeti se za nekoga, biti prizanesljiv. Razlike na dimenziji ekstravertnosti med predšolskimi otroki, ki

jecljajo, in predšolskimi otroki, ki govorijo tekoče, so ugotovili tudi nekateri drugi raziskovalci (Bharath in Ras, 1970; Baz in Elsayed, 2010; Fowlie in Cooper, 1978; Klassen, 2001; Wakaba, 1998).

Kot smo že zapisali, so si rezultati naših raziskav v velikem delu podobni z drugimi raziskavami, pa vendar enotnih rezultatov tudi pri drugih raziskavah ni. Poleg različnih pristopov k raziskovanju – od različnih vprašalnikov, intervjujev, prostih opisov, opazovanj doma in v laboratorijskih pogojih do spremljanja različnih psihofizičnih in psihofizioloških indikatorjev oz. kombinirane uporabe različnih pristopov – se lahko strinjamo z ugotovitvami Guitarja (1976), ki je zapisal, da osebnost sama ni prediktor razvoja jecljanja, je pa vsekakor pomemben dejavnik. Kombinacija osebnosti, jakosti jecljanja in stališč pa je po njegovem mnenju pomemben dejavnik, ki vpliva na uspešnost logopedске terapije in izzvenevanje jecljanja. V prihodnje bi bilo pomembno raziskati, kakšne so osebnostne značilnosti otrok, pri katerih jecljanje izzveni, in jih primerjati z osebnostnimi značilnostmi otrok, pri katerih jecljanje vztraja.

Glede na rezultate, ki smo jih dobili v Vprašalniku o medosebnih razlikah za otroke, ki so jih dali starši, se ob koncu vsekakor odpira vprašanje veljavnosti, zanesljivosti ocen staršev. Kot smo ugotovili že v sami interpretaciji rezultatov, smo pri starših skozi odgovore odkrili marsikatero stereotipno mišljenje o otrocih, ki jecljajo, čeprav znanstvene raziskave določenih potez otrok, ki jecljajo, ne potrjujejo. Rezultati raziskav predšolskih otrok iz večinskih vrtcev po Sloveniji (Zupančič in Kavčič, 2009) kažejo, da so ocene staršev skladne, kadar gre za enako (družinsko – mama, oče) okolje (Pearson r je višji od 0,60), zato bi bilo v takšno raziskavo zanimivo vključiti tudi vzgojiteljice otrok, kajti skladnost ocen med ocenjevalci istih otrok v različnih okoljih (mama – vzgojiteljica) je precej nižja (Pearson r je 0,30). Zanimivo bi bilo preveriti, ali se tako kot pri starših tudi pri vzgojiteljicah pri ocenjevanju otrok, ki jecljajo, pojavijo razlike na podobnih postavkah kot pri starših in ali se v enaki oz. celo večji meri pojavljajo neka stereotipna prepričanja o otrocih, ki jecljajo (manj prisrčni, manj inteligentni ...). Pri ocenjevanju osebnostnih lastnosti predšolskih otrok, ki jecljajo, bi bilo glede značilnosti populacije otrok, ki jecljajo (na vpliv stereotipov pri ocenjevanju), smiselno razmišljati o drugačnih načinih ugotavljanja osebnostnih lastnosti.

Literatura in viri

- Abe, J. A. (2005). The predictive validity of the five-factor model of personality with preschool age children: A nine year follow-up study. *Journal of Research in Personality*, 39, 423–442.
- Anderson, J., Pellowski, M., Conture, E. in Kelly, E. (2003). Temperamental characteristics of young children who stutter. *Journal of Speech, Language, & Hearing Research*, 46, 1221–1233.
- Baz, H. in Elsayed, H. (2010). *Psychosocial profile of preschool stuttering children with co-morbid psychiatric disorders*. Mansoure, Egypt: Unit of Phoniatrics, Faculty of Medicine, Mansoura University.
- Bharath, R. in Ras, B. (1970). Personality characteristics of stutters. *Journal of All India Institute of Speech and Hearing*, 1, 7–13.
- Bumpass, C. R. (2009). *Personality and curiosity in preschool children*. Graduate School of Western Carolina University.
- Costa, P. T. in McCrae, R. R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory (NEO-PI-R) and the Five Factor Inventory (NEO-FFI): Professional manual*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources Inc.
- Costa, P. T. Jr. in McCrae, R. R. (1995). Domains and facets: Hierarchical personality assessment using the revised NEO personality inventory. *Journal of Personality Assessment*, 64, 21–50.
- Digman, J. M. (1990). Personality structure: Emergence of the five-factor model. *Annual Review of Psychology*, 41, 417–440.
- Embrechts, M., Ebben, H., Franke, P. in van de Poel, C. (2000). Temperament: A comparison between children who stutter and children who do not stutter. V H. G. Bosshardt, J. S. Yaruss in H. F. M. Peters (ur.), *Proceedings of the Third World Congress on Fluency Disorders: Theory, research, treatment, and self-help* (str. 557–562). Nijmegen, The Netherlands: University of Nijmegen Press.
- Fowle, G. M. in Cooper, E. B. (1978). Traits attributed to stuttering and nonstuttering children by their mothers. *Journal of Fluency Disorders*, 3, 233–246.
- Guitar, B. (1976). Pretreatment factors associated with the outcome of stuttering therapy. *Journal of Speech and Hearing Research*, 19, 590–600.
- Hagekull, B. in Bohlin, G. (1998). Preschool temperament and environmental factors related to the five-factor model of personality in middle childhood. *Merrill-Palmer Quarterly*, 44, 194–215.
- Halverson, C. F. Jr., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Victor, B. J., Pavlopoulos, V., Besevegis, E. in Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality*, 71, 995–1026.
- Howell, P., Davis, S., Patel, H., Cuniffe, P., Downing - Wilson, D., Au - Yeung, J. in Williams, R. (2004). Fluency development and temperament in fluent children and children who stutter. V A. Packman, A. Meltzer in H. F. M. Peters (ur.), *Theory, research and therapy in fluency disorders. Proceedings of the 4th World Congress on Fluency Disorders* (str. 250–256).
- Klassen, T. R. (2001). The complexity of attitudes toward people who stutter. V *Proceedings of the Third World Congress on Fluency Disorders* (str. 605–609). Nijmegen, The Netherlands: Nijmegen University Press.
- Lewis, K. E in Goldberg, L. L. (1997). Measurements of temperament in the identification of children who stutter. *European Journal of Disorders of Communication*, 32, 441–448.
- McCrae, R. R. in Costa, P. T. Jr. (1987). Validation of the Five-Factor Model of personality across instruments and observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 81–90.

- McCrae, R. R. in Costa, P. T. Jr. (1997). Personality trait structure as a human universal. *American Psychologist*, 52, 509–516.
- McCrae, R. R. in John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60, 175–215.
- Musek, J. in Pečjak, V. (1997). *Psihologija*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Seery, C. H., Watkins, R. V., Mangelsdorf, S. C. in Shigeto, A. (2007). Subtyping stuttering II: Contributions from language and temperament. *Journal of Fluency Disorders*, 32(3), 197–217.
- Stipdonk, L. (2011). *Personality influences in stuttering – The influence of extraversion on type of dysfluency and communication attitude*. Master Thesis. Universiteit Utrecht, Opleiding MSc Logopediewetenschap Clinical Language, Speech, and Hearing Sciences.
- Wakaba, Y. (1998). Research on temperament of children who stutter with early onset. V E. C. Healey in H. F. M. Peters (ur.), *Stuttering: Proceedings of the Second World Congress on Fluency Disorders* (str. 84–87). Nijmegen, The Netherlands: University Press.
- Yairi, E. (2007). Subtyping stuttering I: A review. *Journal of Fluency Disorders*, 32, 165–196.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2007). *Otroci od vrtca do šole: razvoj osebnosti in socialnega vedenje ter učna uspešnost prvošolcev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Zupančič, M. in Kavčič, T. (2009). *Vprašalnik o medosebnih razlikah pri otrocih in mladostnikih*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.

ČUTILA IN GIBANJE V PROCESU UČENJA – OPISMENJEVANJA

Tatjana Pleško Zalar in Nataša Zrim Martinjak
Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani

Povzetek

Prispevek predstavlja vlogo gibanja in čutil, ki kot najzgodnejši in osnovni temelj učenja v širšem pomenu lahko prispeva k razvoju pismenosti. Čutila so poudarjena kot tista, prek katerih poteka celoten proces učenja. V povezavi z opismenjevanjem je izpostavljeno pomanjkljivo poznavanje kinestetičnih čutil, to sta čutilo za gibanje (vestibularni sistem) in čutilo za položaj telesa (proprioceptivni sistem), ki tvorita osnovo za možnost dobrega povezovanja vseh čutnih informacij v smiselno in učinkovito celoto ter s tem pogoje za učenje. Vloga kompetentnega odraslega v predšolskem obdobju je spodbujanje njegovega razvoja. Glavno raziskovalno vprašanje, na katerem gradi prispevek, je, ali z usmerjeno pozornostjo kinestetičnim čutilom in njihovem razvijanju lahko prispevamo k razvoju pismenosti prek področja gibanja. V raziskavi smo ugotavljali, kakšen pomen ima gibanje v procesu opismenjevanja z vidika vzgojiteljic predšolskih otrok (N = 63) ter ali in kako povezujejo čutila in gibanje z opismenjevanjem. Rezultati kažejo zavedanje pomena razvoja čutil, priznavanje pomena gibanja pri opismenjevanju, prednostno vrednotenje pomena gibanja tudi v primerjavi z drugimi področji, a slabo prepoznavanje kinestetičnih čutil in s tem tudi slabše razumevanje pomena vrste aktivnosti za razvoj in tudi slabše razumevanje pomena za učenje, in sicer kljub prepoznavanju pomena gibanja za urejenost čutil. Ob pregledu Kurikuluma za vrtce (1999) na podlagi vsebin, ki vključujejo gibalne vzpodbude, ki razvijajo tudi kinestetični čutili, podamo predloge za boljšo pokritost področja z vidika razvoja kinestetičnih čutil.

Ključne besede: čutila, gibanje, kinestetični čutili, proces učenja – opismenjevanja, predšolsko obdobje

Sense organs and physical activity in learning and developing literacy skills

Abstract

The article presents the role of physical activity and sensory systems, which constitute the earliest and the most basic fundamentals of learning, and can as such contribute to the development of literacy skills. Sensory systems are singled out as those through which the entire learning process is taking place. In connection with developing literacy, inadequate understanding of kinesthetic sensory systems is emphasized, i.e. for movement (vestibular system) and body position (proprioceptive system). Both systems constitute a basis for connecting sensory information into an effective whole through which learning is enabled. The role of a competent adult in the pre-school period is encouraging the development of both abovementioned systems. The main research

question the article is based on is the following: is it possible to influence the development of literacy skills by focusing the attention on the kinaesthetic sensory systems' development triggered through physical activity. The research investigates the significance of physical activity in developing literacy skills from the perspective of pre-school teachers (N=63), and how they interlink sensory systems and physical activity with developing literacy. Research results showed awareness of the importance of sensory systems' development, and recognized the role of physical activity in developing literacy skills. Research also revealed recognition of the benefits of physical activity in comparison to other fields, and limited ability to identify kinaesthetic systems further resulting in reduced understanding of the importance of different types of physical activity for development and learning, in spite of demonstrated understanding of the importance of physical activities in relation to sensory systems' functioning. By studying pre-school curricula, based on the content encompassing physical activity incentives, including development of kinaesthetic systems, we conclude by offering suggestions for better coverage of the area from the perspective of kinaesthetic sensory systems.

Key words: sensory systems, physical activity, kinaesthetic sensory systems, learning and developing literacy skills, pre-school education

Uvod

Številne sodobne razprave odpirajo in poudarjajo pomen prispevka k opismenjevanju v zgodnjem, predšolskem obdobju razvoja otroka (Marjanovič Umek, 2005, 2010). Zavedanje o pomenu temeljev, ki prispevajo k pismenosti posameznika in sporazumevalnim zmožnostim predšolskega otroka, najdemo v priporočilih (Poučevanje, 2011), ki so podlaga snovalcem izobraževalnih politik (Bela knjiga ..., 2011) in dokumentih (Kroflič idr., 2010; Kurikulum, 1999), ki formalno usmerjajo strokovno delo, pa tudi v drugih strokovnih razpravah in priročnikih, nastalih po izvedenih projektih s tega področja (Grginič, 2008; Noliml in Novakovič, 2013a, 2013b). Prvi koraki do pismenosti, ki jih otrok naredi v predšolskem obdobju, predstavljajo pomemben temelj za njegovo pismenost. Slovenski vrtci kot pomembno okolje oz. kontekst razvijanja otrokove pismenosti s številnimi aktivnostmi in z dejavnostmi prispevajo k razvijanju otrokovih temeljev za njegovo pismenost. Ob formalnih aktivnostih in dejavnostih seveda ni mišljeno zanemarjanje vpliva zgodnjih socialnih interakcij s pomembnimi odraslimi, ki jih potrjujejo raziskave in projekti na podlagi sociokulturnih teorij (Grginič, 2005; Marjanovič Umek, 2005).

Namen prispevka je opozoriti na korake, ki jih otrok naredi na poti do pismenosti v kontekstu gibanja in čutil in ki kot najzgodnejši in osnovni temelj učenja v širšem pomenu lahko prispevajo k razvoju pismenosti. Pri tem bosta poudarjena proprioceptivni in vestibularni sistem kot čutilo za gibanje,

ki ga v eksplicitnem povezovanju z opismenjevanjem nismo zasledili. Zato je namen prispevka pokazati na pomen in vrsto izkušenj, ki predstavljajo temeljni gradnik v razvoju otroka, pomemben za celoten proces opismenjevanja in tudi širše. Sprašujemo se, ali lahko gibanje in urejeno delovanje čutil umestimo med dejavnike začetnega oz. zgodnjega opismenjevanja ter med orodje za razvoj pismenosti, česar v literaturi nismo zaznali. Prikazani bodo rezultati raziskave, v kateri smo ugotavljali pomen gibanja in čutil za opismenjevanje z vidika vzgojiteljic predšolskih otrok. S prispevkom želimo spodbuditi k razmisleku o učenju kot procesu v razvijanju pismenosti, pri čemer ob bok neposrednim, formalnim aktivnostim za razvijanje (bralne) pismenosti (Čas, Kovač in Justin, 2005; Grginič, 2005, 2008) postavljamo posredne aktivnosti, utemeljene z otrokovim gibalnim in s senzornim razvojem (Kremžar in Petelin, 2001; Ayres, 2008).

Gibanje z vidika opismenjevanja

Danes pismenost pojmujeemo kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti, pri čemer je temeljni element vseh pismenosti bralna pismenost (Pečjak, 2010). Ne glede na različnost opredelitev glede definicij in vrst pismenosti (Harris in Hodge, 1995, v Pečjak, 2010) se v priemerjavi iz izvornim pomenom pojma samega, ki označuje 'človeka, ki se uči' (Pečjak, 2010, str. 11), danes vse stekajo v pismenost kot želen, končni cilj. Tisti vmesni pomen na poti do pismenosti – kot kontinuum v razvoju (Marjanovič Umek, 2005, 2010; Miller, 1995, v Zrimšek, 2003) – pripade pojmu opismenjevanje. Raziskave so dokazale vpliv zgodnjega opismenjevanja na poznejšo pismenost (Marjanovič Umek, 2010).

Otrokov razvoj v predšolskem obdobju poteka celostno in prepleteno skozi posamezna področja razvoja, kar pomeni, da sprememba na enem področju povzroči spremembo na drugem področju (Videmšek in Pišot, v Zajec, Videmšek, Krpljuk in Štihec, 2009). Iz tega sledi, da je smiseln pristop k razvoju pismenosti oz. med opismenjevanjem tisti, ki poudarja učenje na različnih področjih, ki otrokov razvoj spodbuja z dejavnostmi in aktivnostmi z različnih področij razvoja in ne ozko povezano s spoznavnim razvojem. Modeli zgodnjega opismenjevanja so izpeljani iz različnih biologističnih, vedenjskih in sociokulturnih teorij, pri čemer novejša spoznanja biologističnim in vedenjskim teorijam očitajo ozkost v izpeljavah na posamezna področja učenja, saj je sociokulturni vpliv na zgodnjo pismenost izjemen (Marjanovič Umek, 2005, 2010). Kljub temu so si stroke še vedno edine, da nevrobiološka osnova učenja obstaja; ta za optimalen razvoj potrebuje ustrezne spodbude kompetentnega odraslega, s čimer tvori dobro osnovo za proces opismenjevanja in na splošno učenja. Tudi razvoj nevrobiološke osnove je

povezan s kakovostno interakcijo z okoljem (Ayres, 2008). Ustrezne gibalne izkušnje v kritičnem obdobju razvoja zmanjšajo tudi tveganje za neustrezen razvoj nevrobiološke osnove učenja (Ayres, 2008; Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002) oziroma višje razvite senzomotorne sposobnosti pomenijo boljši razvoj višjih intelektualnih sposobnosti (Ayres, 2008).

Nadalje v literaturi sledimo usmeritvi k ustreznemu temeljnemu izhodišču »neizoliranega« opismenjevanja (Saksida, 2010), kar spodbuja njegovo vključevanje v vsebine vseh predmetov oz. področja dela z otrokom. Pregled številne literature s področja zgodnjega opismenjevanja pokaže na sorazmerno skromno izpostavljanje povezovanja zgodnjega opismenjevanja z gibanjem; eksplicitno to namreč lahko zasledimo le v povezavi z razvojem grafomotorike kot gibalno sposobnost za pisanje (Podgoršek Pirc, 2007; Zrimšek, 2003) in z razvojem govora kot podlago za razvoj branja in pisanja (Turk, 2007). Prav z gibanjem se otrok začne učiti, pridobiva prve izkušnje, ki vplivajo tudi na pridobivanje izkušenj na drugih področjih (Martinjak, 2004; Zajec idr., 2009). V procesu opismenjevanja je pomen gibanja poleg razvijanja temeljev za učenje tudi njegova vloga v razvoju govora. Poleg motorične osnove govoril gibanje otroku omogoča spoznavanje z njegovim okoljem, s čimer pa razvija tudi nekatere pomembne komponente govora. Skozi konkretne izkušnje z okoljem ustvarja besednjak in ga širi ter iz konkretne, zaznavne ravni, ki jo izkusi, prehaja na predstavno, simbolno raven mišljenja, razvija metajezikovne zmožnosti. Vse naštetu so napovedniki zgodnje in poznejše pismenosti (Marjanovič Umek, 2010). Gibalne izkušnje omogočajo otroku spoznavati in poglobljati semantične vsebine ter z uporabljanjem jezika v različnih situacijah tudi pragmatične vsebine.

Pomen čutil v opismenjevanju – učenju

Učenje poteka na podlagi sprejemanja informacij iz okolja in umeščenosti lastnega telesa v njem. Združevanje množice informacij iz čutil v osrednjem živčnem sistemu jih spremeni v zaznavo. A. J. Ayres (1972, 2008) je v svojem življenjskem raziskovanju in delu osnovala temelje za razumevanje procesa senzorne integracije. Pojem označuje organiziranje senzornih vnosov, prek katerega lahko možganske strukture tvorijo ustrezen prilagojen telesni odziv in ustrezne zaznave, čustva in misli (Ayres, 2008). Nekatere kritike tej teoriji očitajo šibko metodologijo in nezmožnost posploševanja, ker je raziskovalno delo zasnovano na študijah primerov (Hoehn in Baumeister, 1994; Leong, Carter in Stephenson, 2015), vendar je do zdaj teorija senzorne integracije pokazala veliko praktično in raziskovalno vrednost, med drugim na področjih učnih težav, senzomotoričnih težav in motenj avtističnega spektra (Cascio, 2010; Dionne - Dostie, Paquette, Lassonde in Gallagher, 2015; Imray,

2014; Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002; Schaaf in Miller, 2005).

Neurejeno delovanje čutil se kaže skozi različne nabore pokazateljev in se kaže tudi na področju učenja. Moteno je lahko zaznavanje jakosti ali prepoznavanje vrste dražljaja in je razvidno skozi različno simptomatiko. W. Dunn (2007, 2009) je razvila model, ki pojasnjuje posameznikov tip senzornega zaznavanja na podlagi visokega ali nizkega senzornega praga posameznika in njegovega aktivnega ali pasivnega načina samouravnavanja; ugotovila je, da imajo te značilnosti pri posamezniku življenjsko trajanje. Določen tip zaznavanja in s tem tudi učenja lahko razberemo že v obdobju zgodnjega razvoja in to upoštevamo pri individualizaciji pedagoških pristopov. A. J. Ayres (1972, 2008) je senzorno-integrativno obravnavo uporabljala pri delu z otroki z učnimi težavami in motnjami, pri čemer je ugotovila, da so lahko zaradi slabše senzorne integracije opazne motnje vidno-motorne integracije in stransko-sti, motnje motoričnega načrtovanja in izvajanja, motnje zaznavanja oblike in prostorske zaznave, slušno-govorne motnje, taktilna (pre)občutljivost, vedenjske težave. Vzročnost motenj pozornosti in hiperaktivnosti je lahko povezana z neurejenim delovanjem kinestetičnih čutil (Dionne - Dostie idr., 2015), in ker so gibalne izkušnje potrebne za razvoj teh temeljnih čutil, celo evolucijsko nujne za razvoj človeške vrste (Ayres, 2008), telo samo išče vestibularne spodbude, kar se kaže kot nemir (Kiphard v Passolt, 2002; Kremžar in Petelin, 2001). Tudi druge raziskave kažejo na to, da imajo učenci z učnimi težavami pogosto slabo razviti kinestetični čutili, kar se kaže kot slabo zavedanje telesa in slaba prostorska orientacija (Imray, 2014). Tudi motnje branja (Dionne - Dostie idr., 2015; Kremžar in Petelin, 2001) lahko izvirajo iz slabše razvitih kinestetičnih senzornih sistemov. Po A. J. Ayres (2008) ima 5–15 % otrok v ZDA težave v senzorni integraciji do te mere, da se slabše učijo in imajo čustveno-vedenjske težave ob sicer povprečnih do nadpovprečnih intelektualnih sposobnostih.

Razvoj čutil

Glede načina razvoja čutil ne moremo z gotovostjo reči, ali je ta pridobljen ali prirojen. Obstajata dve šoli – šola zgodnje in pozne integracije. V prid pozni integraciji kažejo ugotovitve, da naša optimalna zmožnost (multi)senzorne integracije doseže zrelost v poznem otroštvu in je močno odvisna od zgodnjih izkušenj (Dionne - Dostie idr., 2015). Tudi raziskovalno delo po A. J. Ayres (1972, 2008) močno zagovarja tezo, da razvoj čutil poteka izključno z uporabo, torej izkušnjami. Poleg zagotavljanja ustreznih izkušenj je pomembna tudi pogostost uporabe, saj vsakokratno motorično ponavljanje zahteva manj nevronske energije, kar pomeni lažje in hitrejše vsakokratno naslednje prenašanje istega procesa (Ayres, 1972, 2008). Obstajajo štiri ravni integracije čutnih zaznav, od katerih je prva in najzgodnejša raven integracija vestibularnega, proprioceptivnega in taktilnega sistema temelj za

vse preostale (Ayres, 1972, 2008). Za pomen opismenjevanja se običajno omenja le pet čutil; pogosto zanemarjeni in nepoznani sta prav ti osnovni, kinestetični čutili: čutilo za gibanje (vsetibularni sistem) in čutilo za položaj telesa (proprioceptivni sistem). Ker ugotavljamo sorazmerno nepoznavanje kinestetičnih čutil na pedagoškem področju, v nadaljevanju povzemamo bistvo njunega delovanja.

Kinestetični čutili

Vestibularni senzorni sistem nam poda informacijo, kje se telo nahaja glede na prostor. Iz njega izvira občutek težnosti, zaznava tudi tresljaje telesa in vzpostavlja ravnotežje (Ayres, 2008). Pri stimulaciji tega čutila so zelo pomembni občutki zaviranja in pospeševanja glave (Passolt, 2002), saj čutilo leži v notranjem ušesu in ob premikanju glave tekočina v njem niha v vse smeri. Fizično občutenje orientacije v prostoru je pogoj za npr. orientacijo v šolskem zvezku (Kremžar in Petelin, 2001). Ob postavljanju šolskih zahtev je treba vedeti, da prav sedenje pri miru in stoja zahtevata pravzaprav najučinkovitejše delovanje vestibularnega sistema in visoko stopnjo ravnotežja (Ayres, 2008). Proprioceptivni senzorni sistem nam prek mišic in sklepov daje informacijo o položaju in mejah telesa ter njegovih delov, občutek za mišično napetost, koliko sile potrebujemo, da nekaj naredimo, npr. držimo svinčnik, občutek oddaljenosti predmetov v okolju (Ayres, 1972; Kremžar in Petelin, 2001).

Vestibularni sistem je od vseh evolucijsko najstarejši in najboljčutljivejši ter povezan s skoraj vsemi deli možganov. Predstavlja temelj, na katerem se organizirajo vsa preostala čutila, zato je od dobrega delovanja vestibularnega sistema odvisno dobro in usklajeno delovanje preostalih čutil (Ayres, 2008). Zaradi tega vestibularni, skupaj s proprioceptivnim, saj ta njegovo delovanje podpira, (Ayres, 2008; Kremžar in Petelin, 2001) v prispevku predstavljamo kot temeljni čutili. Kot temeljna gibanja pa predstavljamo tista gibanja, ki ju za svoj razvoj potrebujeta. Vsi terapevtski posegi delovnih terapevtov na tem področju se zato začenjajo pri urejanju teh čutil (Ayres, 2008) in enaka bi morala biti usmeritev pedagoga v predšolskem obdobju za uspešen celostni razvoj in s tem uspešno učenje.

Kurikulum za vrtce (1999) z vidika kinestetičnih čutil

V prvih sedmih letih razvoja otroka se razvija senzomotorični sistem (Ayres, 2008), kar podpira tudi Piagetovo (1968, 1978) razumevanje razvoja, zato bi moralo biti gibanje pomembno vsebovano v programu tudi še v prvih letih šolanja. Pregled Kurikuluma za vrtce (1999) pokaže, da je ta na področju gibanja kar precej izpopolnjen, pogrešamo pa večjo sistematičnost in

vsebovanost nekaterih gibanj z vidika spoznanj senzorno-gibalnega razvoja (Kremžar in Petelin, 2001; Ayres, 2008). Nekatere potrebe za proprioceptivni razvoj so sicer posredno upoštevane v poglavju »Prostor kot element kurikula« (Kurikulum, 1999), v pripravi okolja, kot je npr. pregrajevanje prostora, delanje hišic in kotičkov. Te možnosti so sicer utemeljene s ciljem umika otroka, a z vidika zaznave in razvijanja proprioceptivnega sistema se s tem zadovoljuje še potreba po spoznavanju in preizkušanju lastnih telesnih meja (Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002; Ayres, 2008). Nadalje je navedeno (Kurikulum, 1999), da cilji na področju gibanja zasledujejo razvoj motorike, poudarjajo fino motoriko, razvoj motoričnih sposobnosti, socialni in emocionalni razvoj. Kurikulum (1999) ne izpostavlja ciljev ali namena razvijanja vestibularnega in proprioceptivnega senzornega sistema. Nekateri primeri dejavnosti spodbujajo razvoj teh senzornih sistemov, vendar pogrešamo elemente, kot so npr.: mišični razteg ter krčenje mišic in kit (dinamično in statično), dejavnosti ob zaprtih očeh, kar aktivira proprioceptivni sistem, in nekatera vestibularna gibanja, ki vključujejo premikanja glave v vseh smereh in ravninah ter v različnih hitrostih (pomembnost pospeševanj, zaviranj) in tresenje (Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002; Ayres, 2008).

Glavno raziskovalno vprašanje prispevka je, ali z usmerjeno pozornostjo čutilu za gibanje in njegovemu razvijanju lahko prispevamo k razvoju pismenosti prek področja gibanja.

Opredelitev raziskovalnega problema in metodologija

Z raziskavo smo želeli ugotoviti, kakšen pomen ima gibanje v procesu opismenjevanja z vidika vzgojiteljic predšolskih otrok. Izhodiščno smo izhajali iz vprašanja, kaj naj bi predšolski otrok pridobil z vidika opismenjevanja. Še posebej nas je zanimalo, ali se anketiranim zdi pomembno razvijati čutila in katera se jim zdijo pomembna za opismenjevanje. Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali in kako vzgojiteljice predšolskih otrok povezujejo čutila in gibanje z opismenjevanjem.

V raziskavi, ki je potekala februarja 2016, so sodelovale vzgojiteljice iz Kranjskih vrtcev v Kranju. V vzorec je bilo zajetih 83 vzgojiteljic, ki v šolskem letu 2015/16 delajo v tem vrtcu. Razdeljenih je bilo 83 vprašalnikov, vrnjenih in izpolnjenih pa je bilo 63 oz. 75,9 % vprašalnikov. Trije vprašalniki niso bili pravilno izpolnjeni, pri trditvah, pri katerih ni bilo podanega odgovora, pa smo ustrezno zmanjšali numerus. Skladno z namenom raziskave je bil izdelan *Vprašalnik za vzgojiteljice predšolskih otrok*, ki je vsebinsko vseboval trditve o čutilih in gibanju. Vprašalnik je sestavljalo 12 trditev s petstopenjsko lestvico Likertovega tipa in 3 vprašanja odprtega tipa. Vse sodelujoče so bile ženskega spola, zato v prispevku uporabljamo žensko obliko zapisa vzgojiteljice.

Uporabljena je bila deskriptivna in kavzalno-neeksperimentalna metoda pedagoškega raziskovanja. Kvantitativna obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne statistike z navedbo dveh statističnih parametrov, aritmetične sredine ($\bar{x}$) in standardne deviacije (SD). Podatki so prikazani tabelarično.

Rezultati z interpretacijo

Pomen in način razvoja čutil v procesu opismenjevanja – učenja

Najprej bomo prikazali, kako pomembno je razvijati čutila in katera so po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok še posebej pomembna za opismenjevanje.

Preglednica 1. *Način razvijanja čutil*

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 9: Čutila se razvijajo z njihovo uporabo.	62	4,34	0,76
Trditev 2: Čutila se razvijajo, tudi če jih ne uporabljamo.	62	2,10	1,29

Rezultati kažejo, da se po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok čutila razvijajo z njihovo uporabo, saj je povprečna ocena trditve »Čutila se razvijajo z njihovo uporabo.« visoka, kar 4,34. Ob tem se mnenje anketiranih vzgojiteljic o nasprotnem, da se »Čutila razvijajo, tudi če jih ne uporabljamo.«, kaže v bistveno nižji oceni te trditve, ki je 2,10. Standardna deviacija pokaže, da so vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok pri drugi trditvi bistveno bolj razpršene (SD = 1,29) kot pri prvi trditvi (SD = 0,76). Predvidevamo, da so pri drugi trditvi bolj razpršene zaradi različnega razumevanja omenjene trditve.

Preglednica 2. *Pomen spodbujanja razvoja čutil*

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 3: Pomembno je spodbujati razvoj čutil pri vseh otrocih.	63	4,79	0,44
Trditev 8: Pomembno je spodbujati razvoj čutil le pri otrocih s posebnimi potrebami.	63	1,52	1,10

Rezultati kažejo tudi, da je po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok pomembno spodbujati razvoj čutil pri vseh otrocih in ne le pri otrocih s posebnimi potrebami, kar potrjuje zelo visoka povprečna ocena trditve »Pomembno je spodbujati razvoj čutil pri vseh otrocih.«, ki je s 4,79 tudi najvišja povprečna ocena vseh trditev v vprašalniku, medtem ko je povprečna ocena trditve »Pomembno je spodbujati razvoj čutil le pri otrocih s posebnimi potrebami.« pomembno nižja, 1,52. Standardna deviacija, podobno kot

pri prejšnjih trditvah, pokaže, da so vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok pri drugi trditvi bistveno bolj razpršene ($SD = 1,10$) kot pri prvi trditvi ($SD = 0,44$). Predvidevamo, da so pri drugi trditvi bolj razpršene zaradi različnega razumevanja področja, na katero se trditev navezuje.

Preglednica 3. *Pomen urejenega delovanja čutil za učenje*

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 10: <i>Urejeno delovanje čutil ni najpomembnejše pri procesu učenja.</i>	62	2,10	1,10
Trditev 5: <i>Slaba predelava senzornih dražljajev lahko vodi do učnih težav.</i>	62	4,18	0,79

Rezultati kažejo tudi, da je po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok urejeno delovanje čutil za učenje otroka pomembno. Povprečna ocena trditve »Urejeno delovanje čutil ni najpomembnejše pri procesu učenja.« je nizka – 2,10 – in povprečna ocena trditve »Slaba predelava senzornih dražljajev lahko vodi do učnih težav.« je 4,18. Predvidevamo, da je večja razpršenost vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok pri prvi trditvi ($SD = 1,10$) takšna zaradi negativno postavljene trditve, kar je povzročilo različno razumevanje trditve.

Rezultati v odgovoru na odprto vprašanje, katera čutila se anketiranim zdijo pomembna za opismenjevanje, kažejo, da anketirane vzgojiteljice predšolskih otrok kot najpomembnejše čutilo za proces opismenjevanja navajajo vid, takoj za njim sledi sluh in nato tip. V 14 primerih (22,2 % odgovorov) se pojavi prepoznavanje pomena kinestetičnih čutil posredno, in sicer so omenjani: ravnotežje (5-krat), kinestetika (4-krat), koordinacija (2-krat), fina in groba motorika (2-krat). Le en odgovor vsebuje kot čutilo omenjano propriocepcijo in vestibularni sistem, in sicer tudi kot najpomembnejše čutilo pri procesu opismenjevanja, preostali odgovori pa dajejo gibalno področje večinoma na zadnje mesto po pomembnosti.

Pomen gibanja v procesu opismenjevanja – učenja

V nadaljevanju prikazujemo, kakšen pomen ima gibanje za opismenjevanje in kaj naj bi po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok gibalne aktivnosti v predšolskem obdobju spodbujale.

Preglednica 4. *Pomen ustreznih gibalnih aktivnosti za učenje*

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 7: <i>Ustrezne gibalne aktivnosti so podlaga za urejeno delovanje čutil.</i>	62	4,37	0,55
Trditev 12: <i>Zmožnost učenja ni neposredno povezana s količino in z vrsto gibalnih aktivnosti v predšolskem obdobju.</i>	62	2,58	1,07

Rezultati kažejo tudi, da so po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok ustrezne gibalne aktivnosti pomembne za urejeno delovanje čutil in da vplivajo na učenje. Tako je povprečna ocena trditve »Ustrezne gibalne aktivnosti so podlaga za urejeno delovanje čutil.« 4,37 in povprečna ocena trditve »Zmožnost učenja ni neposredno povezana s količino in z vrsto gibalnih aktivnosti v predšolskem obdobju.« je 2,58. Standardna deviacija pokaže večjo razpršenost vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok pri drugi trditvi ($SD = 1,07$). Predvidevamo, da je takšna zaradi negativne postavljene trditve, kar je povzročilo različno razumevanje trditve.

Preglednica 5. Pomen gibanja za opismenjevanje

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 6: <i>Gibalne aktivnosti so v predšolskem obdobju v primerjavi z drugimi aktivnostmi za opismenjevanje pomembnejše.</i>	62	4,06	0,93
Trditev 4: <i>Pri pripravi otroka na šolo je najpomembnejše delo s pisali, z zvezki, s knjigami in z drugimi šolskimi pripomočki.</i>	63	2,02	0,83

Rezultati kažejo tudi, da je po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok gibanje v procesu opismenjevanja pomembno, celo pomembnejše v primerjavi z drugimi oblikami priprave na šolo. Povprečna ocena trditve »Gibalne aktivnosti so v predšolskem obdobju v primerjavi z drugimi aktivnostmi za opismenjevanje pomembnejše.« je 4,06. Povprečna ocena druge trditve »Pri pripravi otroka na šolo je najpomembnejše delo s pisali, z zvezki, s knjigami in z drugimi šolskimi pripomočki.« pa je 2,02. Standardna deviacija pri prvi trditvi ($SD = 0,93$) in pri drugi trditvi ($SD = 0,83$) pokaže na relativno razpršenost vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok. Predvidevamo, da je pri obeh trditvah takšna zaradi možnosti razumevanja enoznačne usmerjenosti s trditvami.

Preglednica 6. Pomen usmerjenih gibalnih aktivnosti za razvoj

Trditev	N	$\bar{x}$	SD
Trditev 1: <i>Gibanje v kateri koli obliki enako spodbuja otrokov razvoj.</i>	63	3,98	1,31
Trditev 11: <i>Otrok za razvoj potrebuje usmerjene gibalne aktivnosti.</i>	63	3,81	0,99

Rezultati pokažejo tudi, da po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok ni razlik med usmerjenimi gibalnimi aktivnostmi in gibanjem v kateri koli obliki kot vplivanju na otrokov razvoj. Gibanje kot tako je za otrokov razvoj po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok pomembno, kar pokaže povprečna ocena trditve »Gibanje v kateri koli obliki enako spodbuja otrokov razvoj.«, ki je 3,98. Povprečna ocena druge trditve »Otrok za razvoj

potrebuje usmerjene gibalne aktivnosti.« je 3,81. Standardna deviacija je višja pri prvi trditvi ($SD = 1,31$) in je tudi najvišja pri vseh trditvah vprašalnika. Predvidevamo, da je vzrok razpršenosti vrednosti pri anketiranih vzgojiteljicah predšolskih otrok v različnem razumevanju trditve.

Rezultati v odgovoru na odprto vprašanje, kaj naj bi gibalne aktivnosti v predšolskem obdobju spodbujale, kažejo, da anketirane vzgojiteljice predšolskih otrok večkrat navajajo nekaj naslednjih odgovorov, npr.: *celostni razvoj otroka, vsa področja otrokovega razvoja, koordinacijo, ravnotežje, gibalne sposobnosti, orientacijo, vztrajnost, moč, grobo in fino motoriko*, manjkrat, tudi posamično, pa so navedeni: *govor, pozornost, hitrost odzivanja, čustveni in socialni razvoj, razvoj in povezanost sinaps v možganih, samostojnost, samozavest, vzdržljivost, preciznost, ritem, mišljenje*.

Pomen opismenjevanja v predšolskem obdobju

V nadaljevanju prikazujemo, kako pomembno je opismenjevanje v predšolskem obdobju in kaj naj bi otrok z vidika opismenjevanja v tem obdobju pridobil po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok.

Rezultati v odgovoru na odprto vprašanje, kaj naj bi otrok pridobil v predšolskem obdobju z vidika opismenjevanja po mnenju anketiranih vzgojiteljic predšolskih otrok kažejo, da npr. *motorične spretnosti, različne izkušnje, finomotoriko, grafomotoriko, jezikovne zmožnosti, uporabo znanj in sposobnosti v različnih situacijah*, čustvene spretnosti, predbralne sposobnosti. Nadalje rezultati kažejo tudi zelo konkretno navedene pridobitve, kot so npr. *bogato besedišče, razumevanje besed, prepoznavanje dolžine besed, moč mišic za držo pisala, pravilno držo pisal, škarjic, pravilno izgovarjavo, začetek – konec besede, prvi in zadnji glas v besedi, orientacijo v prostoru, prepoznavanje oblik, simbolov, različne črte, prepoznavanje zvokov, prepoznavanje črk svojega imena, opisovanje ilustracij, poslušanje in upoštevanje navodil, ustrezni pincetni prijem, ločiti črke, številke, ve, da v knjigi dobi informacije, samostojnost, samozaupanje, pozitiven odnos do knjige, spozna črke, se podpiše, ve, da lahko vse, kar govorimo, tudi zapišemo*. Eden izmed odgovorov poudari spodbudno okolje z vidika opismenjevanja, ki ga utemelji z *razvijanjem grafomotorike, gledanjem slikic, možnostjo glasovnega zavedanja črk, vidnim zavedanjem, z razvijanjem zgodnjega opismenjevanja skozi spontano igro*. Drug, a tudi le en odgovor pa poudari senzomotorično integracijo, koordinacijo in globinsko, prostorsko zaznavanje.

Sklepne ugotovitve

V predšolskem obdobju naj bi otrok glede na rezultate raziskave po mnenju vzgojiteljic na področju opismenjevanja pridobil veliko predvsem s področja jezika in nato gibanja. V gibalnem smislu so poudarjeni različni vidiki gibalnega razvoja, med katerimi prevladujejo finomotorične oziroma grafomotorične sposobnosti, ki sicer napovedujejo višjo akademsko uspešnost (Carlson, Rowe in Curby, 2013). Podobne ugotovitve navajajo Zupančič, Čagran in Mulej (2015), tj. da vzgojitelji znotraj Kurikuluma (1999) največji pomen pripisujejo gibanju in jeziku, nato sledijo narava, družba, umetnost in matematika. Ti rezultati se v prid pomenu gibanja v primerjavi z drugimi področji potrdijo tudi prek analize rezultatov šeste trditve (»Gibalne aktivnosti so v predšolskem obdobju v primerjavi z drugimi aktivnostmi za opismenjevanje pomembnejše.«). Kot protiutež se ponujena trditev 4 (»Pri pripravi otroka na šolo je najpomembnejše delo s pisali, z zvezki, s knjigami in z drugimi šolskimi pripomočki.«) ne potrdi, saj se izkaže z manjšo stopnjo strinjanja – enako kot prejšnja, s srednjo stopnjo razpršenosti rezultatov. Veliko različnih dejavnosti in nekateri izčrpní odgovori na odprto vprašanje, *kaj naj bi otrok pridobil z vidika opismenjevanja v predšolskem obdobju*, kažejo na vnašanje velikega števila različnih vsebin v predšolsko obdobje, kar je pomembno z vidika dela vzgojiteljice in za razvoj otroka. Razpršenost rezultatov bi lahko nakazovala tudi na velike zahteve in manj jasne prioritete področij predšolske vzgoje za pomen opismenjevanja, saj v Kurikulumu (1999) področje opismenjevanja ni posebej razdelano.

Manj visoka je stopnja strinjanja glede pomena usmerjenih gibalnih dejavnosti za razvoj otroka. Na podlagi odgovorov bi lahko sklepali, da se vzgojiteljice zavedajo pomembnosti vnašanja gibalnih aktivnosti; te naj bi bile tudi usmerjene, vendar je mogoče sklepati, da vzgojiteljice nimajo jasne predstave, ali vse vrste gibalnih aktivnosti enako spodbujajo otrokov razvoj. Prek velike stopnje razpršenosti je razvidno, da so bila prisotna močna strinjanja in nestrinjanja. Literatura (Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002; Ayres, 2008) kaže, da vsaka gibalna aktivnost ne spodbuja otrokovega razvoja v enaki meri in na enak način ter da so potrebne usmerjene in primerne gibalne spodbude, ki vključujejo predvsem spodbude za razvoj kinestetičnih čutil.

Pri prepoznavanju pomena ustreznih gibalnih aktivnosti za učenje rezultati kažejo, da se vzgojiteljice dobro zavedajo pomena gibalnih aktivnosti kot podlage za urejeno delovanje čutil (trditev 7), kar potrjuje tudi majhna razpršenost. Sklepamo lahko na nejasna stališča vzgojiteljic o tem, koliko količina in vrsta gibalnih aktivnosti v predšolskem obdobju vpliva na zmožnost učenja (trditev 12), saj velika razpršenost rezultatov ob šibkem strinjanju nakazuje na manj jasno predstavo o tematiki vprašanja. Vrste gibalnih aktivnosti,

ki spodbujajo delovanje kinestetičnih čutil, predstavljajo temelj za urejeno delovanje senzornih sistemov, z urejenimi zaznavami pa boljše poteka proces učenja (Ayres, 1972, 2008; Kremžar in Petelin, 2001). Slabše razvite gibalne sposobnosti in nevrodinamike v predšolski dobi so eden najresnejših napovednikov za učne težave (Glozman in Konina, 2014). Pogostost ponavljanja gibalnih akcij je pomembna, zato ker vodi v večjo avtomatizacijo gibanja, ki poteka brez zavestnega vodenja (Čoh, 2014), kar sprošča zmožnosti za večjo zavestno pozornost, namenjeno učenju.

Nadalje se vzgojiteljice strinjajo, da slaba predelava senzornih dražljajev lahko vodi do učnih težav (Ayres, 1972, 2008), manj jasen pa je odgovor na vprašanje o pomembnosti delovanja čutil pri procesu učenja (trditve 10). Opazna sta šibko strinjanje in večja mera razpršenosti, kar lahko nakazuje na slabše razumevanje področja in tudi na manj jasno postavljeno raziskovalno vprašanje. Ker je zastavljeno nikalno, je dejansko mogoča manjša stopnja strinjanja ne samo zaradi manjšega priznavanja pomena urejenosti delovanja čutil, ampak tudi zaradi priznavanja pomembnosti drugih področij za uspešen proces učenja. Pomen različnih področij za opismenjevanje je razviden tudi iz vprašanja odprtega tipa na to temo, in sicer kljub priznavanju prednostnega pomena gibanja.

Glede razvijanja čutil se vzgojiteljice visoko strinjajo s teorijo pozne integracije (Dionne - Dostie idr., 2015), vendar se ob kontrolnem vprašanju izkaže (manjša stopnja strinjanja in velika mera razpršenosti), da je predstava o tem manj jasna ali pa da zagovarjajo tezo, da se čutila razvijajo brez uporabe in z uporabo. Razvidno pa je, da vzgojiteljice menijo, da je pomembno spodbujati razvoj čutil pri vseh otrocih. Iz rezultatov je razvidno, da nekaj vzgojiteljic meni, da je treba čutila razvijati le pri otrocih s posebnimi potrebami (manjša stopnja strinjanja in večja razpršenost s trditvijo 8 v primerjavi z rezultati trditve 3).

Rezultati torej kažejo zavedanje pomena razvoja čutil, priznavanje pomena gibanja pri opismenjevanju, prednostni pomen gibanja tudi v primerjavi z drugimi področji, a slabo prepoznavanje kinestetičnih čutil in s tem tudi slabše razumevanje pomena vrste aktivnosti za razvoj in tudi slabše razumevanje pomena za učenje, in to kljub prepoznavanju pomena gibanja za urejenost čutil.

Zaključek

Gibanje je za področje predšolske vzgoje zelo pomembno področje, saj prek njega potekata razvoj in učenje na različnih področjih. V predšolskem obdobju in še v začetnih letih šolanja je zelo pomembno konkretno preizkušanje, prek katerega poteka učenje na lastnih konkretnih izkušnjah (Piaget, 1968,

1978), razvijajo se elementi govora kot pomembnega napovednika poznejše pismenosti (Marjanovič Umek, 2010), obenem pa se prek telesnih izkušenj razvijajo tudi osnovni pogoji za učenje (Ayres, 1972, 2008). Učenje poteka prek številnih senzornih informacij iz okolja; velik del otrokove učne zmožnosti je odvisen od sposobnosti procesiranja dražljajev iz okolja, kar omogočajo dobro razviti in usklajeni senzorni sistemi (Ayres, 2008; Kremžar in Petelin, 2001; Passolt, 2002), česar se vzgojiteljice v vrtcih glede na rezultate raziskave slabše zavedajo. Slabše je poznan tudi način razvoja čutil. Temelj za delovanje vseh sistemov predstavljata kinestetični čutili, vestibularno in proprioceptivno čutilo, ki zaznavata položaj telesa ter njegovo gibanje in ravnotežje. Ti čutili predstavljata osnovo za delovanje preostalih čutil, zato bi jima morali dati posebno pozornost, v nasprotju s tem pa sta slabo prepoznani, kot je ugotovila raziskava, na področju Kurikuluma za vrtce (1999) in pri vzgojiteljicah v vrtcih. Za razvijanje kinestetičnih čutil je treba poznati, katere dražljaje zaznavata, da bi jih znali potem ustrezno ponuditi. Izkušnja sama spodbuja tudi razvoj senzornih sistemov (Dionne - Dostie idr., 2015), pomembno pa je tudi vedeti, da je kritično obdobje razvoja v času predšolske vzgoje in prvih letih šolanja, torej takrat mora imeti otrok na voljo dovolj gibalnih izkušenj in ustreznih spodbud. Neustrezno delovanje senzornih sistemov se lahko kaže kažejo kot učne težave tudi ob povprečnih ali nadpovprečnih inteligentnih sposobnostih (Ayres, 2008).

V Kurikulu za vrtce (1999) kinestetični čutili nista prepoznani kot čutilni organ, saj ju v poglavju razvijanja čutil ni zaslediti. Posledično tudi med primeri dejavnosti, danimi kot priporočila vzgojiteljicam, ni zaslediti sistematičnih spodbud za njun razvoj, kljub temu, da je področje gibanja v Kurikulu podrobneje opredeljeno kot samostojno področje dejavnosti. Tudi rezultati raziskave kažejo, da vzgojiteljice v večji meri ne prepoznajo kinestetičnih čutil, niti vrst gibalnih spodbud za njun razvoj, niti pomena njunega razvoja za procese učenja. V organiziranih oblikah predšolske vzgoje je pomembno načrtno in sistematično vnašati gibalne elemente, ki spodbujajo razvoj telesnih sistemov, ki urejajo temeljno odzivanje na okolje in učenje, ter s tem aktivno oblikovati spodbudno okolje za otrokov celostni razvoj, zato predlagamo dopolnitve Kurikuluma za vrtce (1999) s temi vsebinami. Nadaljnje možnosti raziskovanja vidimo na področju sistematičnega vnašanja gibalnih elementov v vzgojo in izobraževanje v predšolskem obdobju in zgodnjem šolskem obdobju ter v izobraževanju pedagoških delavcev na tem področju.

Literatura

Ayres, A. J. (1972). *Sensory integration and learning disorders*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Ayres, A. J. (2008). *Sensory integration and the child*. Los Angeles: Western Psychological Services.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Carlson, A. G., Rowe, E. in Curby, T. W. (2013). Disentangling fine motor skills' relations to academic achievement: The relative contributions of visual-spatial integration and visual-motor coordination. *The Journal Of Genetic Psychology: Research And Theory On Human Development*, 174(5), 514–533.

Cascio, C. J. (2010). Somatosensory processing in neurodevelopmental disorders. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, 2(2), 62–69.

Čas, M., Kovač, R. in Justin, R. (2005). Zgodnje opismenjevanje v vrtcu. *Sodobna pedagogika*, 56(122), 96–105.

Čoh, M. (2004). Motorično učenje. *Annales : anali za istrske in mediteranske študije*, 14(2), 385–394.

Dionne - Dostie, E., Paquette, N., Lassonde, M. in Gallagher, A. (2015). Multisensory integration and child neurodevelopment. *Brain Sciences*, 5(1), 32–42.

Dunn, W. (2007). Supporting children to participate successfully in everyday life by using sensory processing knowledge. *Infants & Young Children: An Interdisciplinary Journal Of Early Childhood Intervention*, 20(2), 84–101.

Dunn, W. (2009). *Living sensationalely: understanding your senses*. London, Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.

Grginič, M. (2005). Pomen porajajoče se pismenosti za začetno opismenjevanje. *Sodobna pedagogika*, 56(122), 68–79.

Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti: priročnik za vzgojitelje in starše predšolskih otrok*. Mengeš: Izolit.

Glozman, J. M. in Konina, S. M. (2014). Prevention of learning disability in the preschool years. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 146, 163–168.

Imray, P. in Hinchcliffe, V. (2014). *Curricula for teaching children and young people with severe or profound and multiple learning difficulties: practical strategies for educational professionals*. London, New York: Routledge, Nasen.

Kiphardt, E. J. (2002). Hiperaktivni otrok s stališča psihomotorike. V Passolt (ur.), *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija* (str. 58–75). Ljubljana: Zveza sožitje.

Kremžar, B. in Petelin, M. (2001). *Otrokovo gibalno vedenje*. Ljubljana: Društvo za motopedagogiko in psihomotoriko.

Kroflič, R., Marjanovič Umek, L., Videmšek, M., Kovač, M., Kranjc, S., Saksida, I. ... Japelj Pavešič, B. (2010). *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Ljubljana: Obzorja.

Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Leong, H., Carter, M. in Stephenson, J. (2015). Review article: Systematic review of sensory integration therapy for individuals with disabilities: Single case design studies. *Research In Developmental Disabilities*, 47, 334–351.

- Marjanovič Umek, L. (2005). Zgodnje opismenjevanje: vidik razvoja in učenja v zgodnjem otroštvu. *Sodobna pedagogika*, 56(122), 12–23.
- Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, 61(127), 28–45.
- Martinjak, N. (2004). Telo, gibanje in razvoj mišljenja. *Socialna pedagogika*, 8(2), 153–172.
- Nolimal, F. in Novakovič, T. (2013a). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Nolimal, F. in Novakovič, T. (2013b). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Passolt, M. (2002). *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija*. Ljubljana: Zveza sožitje.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Piaget, J. (1968). *Psihologija inteligence*. Beograd: Nolit.
- Piaget, J. (1978). *Intelektualni razvoj deteta*. Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Podgoršek Pirc, Š. (2007). Gibanje kot osnova za razvoj grafomotorike pri otroku s posebnimi potrebami. V B. Vrbovšek (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 114–116). Ljubljana: Supra.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. *Sodobna pedagogika*, 61(127), 66–85.
- Schaaf, R. C. in Miller, L. J. (2005). Occupational therapy using a sensory integrative approach for children with developmental disabilities. *Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 11(2), 143–148.
- Turk, B. (2007). Gibanje in osvajanje prostora – dobri pogoji za jezikovni razvoj otroka. V B. Vrbovšek (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 72–75). Ljubljana: Supra.
- Zajec, J., Videmšek, M., Krpljuk, D. in Štihec, J. (2009). Značilnosti gibalnih/športnih dejavnosti in specifičnosti v spodbujanju gibanja predšolskih otrok. *Sodobna pedagogika*, 60(126), 86–99.
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Zupančič, T., Čagran, B. in Mulej, M. (2015). Preschool teaching staff's opinions on the importance of preschool curricular fields of activities, art genres and visual art fields. *Ceps Journal*, 5(4), 9–29.

USPOSOBLJENOST PRIPRAVNIKOV ZA RAZVIJANJE BRALNE PISMENOSTI

Maja Šebjanič Oražem
Osnovna šola Puconci

Povzetek

Prispevek obravnava usposobljenost pripravnikov za razvijanje bralne pismenosti pri pouku slovenščine kot maternega/prvega jezika. Bralna pismenost je pri slovenščini predmetni in čezpredmetni cilj. Kot predmetni cilj je sestavni del sporazumevalne zmožnosti, katere razvoj je temeljni cilj pouka slovenščine; kot čezpredmetni cilj pa je zajeta znotraj ključnih kompetenc. Da lahko učitelj spodbuja razvoj bralne pismenosti učencev, mora pri načrtovanju in izvedbi pouka uporabiti ustrezne in učinkovite spodbude, torej mora biti ustrezno strokovno usposobljen. To pomeni, da mora imeti razvite ustrezne predmetnospecifične, zlasti specialnodidaktične kompetence za poučevanje (slovenščine). Pridobivanje teh kompetenc se začne že med študijem na fakulteti, najintenzivneje pa je ob poklicnem delovanju. Pripravištvu, ki predstavlja začetek poklicnega delovanja in profesionalnega razvoja, je sistematično organizirano uvajalno obdobje v pedagoški poklic in lahko znatno pripomore k razvijanju specialnodidaktičnih kompetenc, saj pod vodstvom izkušenega praktika nudi učitelju začetniku številne priložnosti njihovega usvajanja. V praksi te priložnosti pogosto niso izkoriščene (v zadostni meri), na kar opozarja stroka in kažejo tudi rezultati naše raziskave, opravljene v okviru doktorskega študija, zato bi bilo treba temu segmentu posvetiti zavestno pozornost. Predpogoja za to pa sta dobra ozaveščenost o vidikih profesionalnih kompetenc in poznavanje mogočih načinov njihovega pridobivanja v obdobju pripravištva.

Ključne besede: bralna pismenost, pouk slovenščine, pripravištvo, profesionalne kompetence, specialnodidaktične kompetence

Qualification of teacher apprentices to develop reading literacy

Abstract

This article deals with the qualification of teacher apprentices to develop reading literacy in teaching Slovene as a mother/first language. The aim of Slovene lessons is to develop reading literacy. As the lesson's goal, it is an integral part of the communicative competence, the development of which is the fundamental goal of the Slovene language classes. For the teacher to encourage the development of reading literacy of the learners, he or she must design and implement lessons to appropriate and effective incentives, therefore, he or she must have the necessary qualifications. This means that he or she has developed relevant subject-specific, in particular, special didactic skills for teaching (Slovene language). Acquiring of these competences starts already during the

teacher's studies at the college. Internships, which represent the beginning of professional practice and professional development, are systematically organized introductory phases of the teaching profession and can significantly contribute to the development of special didactic competences, because the guidance of an experienced practitioner offers the teacher beginner numerous opportunities for learning. In practice these opportunities are often unexploited, which recalls the profession and also shows the results of our research carried out within the framework of the doctoral program. Precondition to this are a good awareness of aspects of professional competences and knowledge of the possible ways of obtaining it in the period of apprenticeship.

Key words: reading literacy, teaching Slovene, internships, professional competence, special didactic competence

Pregled opredelitev bralne pismenosti

Opredelitev bralne pismenosti je več, za namene našega prispevka in v slovenistični stroki najpogosteje uporabljene pa so opredelitve bralne pismenosti v raziskavi PISA in v učnih načrtih za slovenščino ter opredelitev S. Pečjak (2010), zato bomo na kratko povzeli te opredelitve.

Opredelitev v raziskavi PISA

V programu mednarodne primerjave dosežkov učencev PISA, ki je bil v svoji raziskavi leta 2009 osredinjen na bralno pismenost, je ta opredeljena kot »razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi« (Pisa 2009. Prvi rezultati, 2010, str. 7). Za razvoj bralne pismenosti so pomembni tudi zavzetost oziroma motivacija za branje, torej zanimanje zanj in uživanje v njem, ter »bralne navade, ki vključujejo pogosto branje in branje raznolikih besedil« (Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog, 2013, str. 33).

Z navedeno opredelitvijo bralne pismenosti in njenimi dimenzijami se prekrivajo opredelitev bralne pismenosti in cilji pouka slovenščine v osnovni in srednji šoli v Sloveniji (Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina, 2011, v nadaljevanju. UN OŠ, 2011; Učni načrt. Slovenščina, gimnazija, 2008, v nadaljevanju: UN GIM, 2008).

Opredelitev v učnih načrtih za slovenščino

Bralna pismenost je v učnih načrtih za slovenščino poimenovana kot bralna zmožnost oziroma zmožnost branja z razumevanjem. Kot taka je zajeta znotraj temeljnega cilja pouka slovenščine, to je razvijanja sporazumevalne

zmožnosti v slovenskem (knjižnem) jeziku. Gre za zmožnosti kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst (UN GIM, 2008; UN OŠ, 2011), ki se razvija ob sporazumevalnih dejavnostih jezikovnega in književnega pouka – to so poslušanje, branje, govorjenje in pisanje.¹ Zlasti v srednji šoli pa dijak razvijajo specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti, to je zmožnost literarnega branja² (UN GIM, 2008).

Eden pomembnejših ciljev pouka slovenščine je tudi, da učenci »/b/ranje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv« (UN OŠ, 2011, str. 6) in da »ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil« (UN OŠ, 2011, str. 7).

Opredelitev Sonje Pečjak

O bralni pismenosti (torej bralnem razumevanju oziroma zmožnosti branja) in načinih razvijanja bralnega razumevanja je v slovenskem prostoru pisala predvsem S. Pečjak (primer 2010), ki pismenost pojmuje »kot kompleksno sposobnost, ki vključuje številne spretnosti in sposobnosti branja, pisanja [...]« (str. 15). Te so:

- sposobnost branja besed oziroma tehnika branja;
- sposobnost oblikovanja pomena oziroma razumevanja prebranega s pomočjo različnih kognitivnih in metakognitivnih strategij;
- sposobnost tvorjenja učinkovitih sporočil, prilagojenih (različnim) okoliščinam;
- razvoj pozitivnih stališč in motivacije za branje.

Bralno pismenost pa vidi kot temeljni element vseh (vrst) pismenosti.

Bralna pismenost in pouk slovenščine

Ker je bralna pismenost učencev v veliki meri odvisna tudi od njihove motivacije za branje, za katero si med drugim prizadevamo pri pouku slovenščine, bomo v nadaljevanju predstavili nekaj pomembnih poudarkov o vlogi slovenščine kot maternega/prvega jezika učencev in raziskovalnih podatkov o bralni kulturi slovenskih učencev.

1 Izhodišče jezikovnega pouka je neumetnostno besedilo različnih vrst, temeljna metoda dela pa celostna obravnava neumetnostnega besedila (Vogel, 2004); pri književnem pouku je izhodišče umetnostno besedilo, temeljna metoda pa metodični sistem šolske interpretacije (Krakar Vogel, 2004).

2 Pri pouku književnosti se ob literarnem branju razvija še literarna zmožnost (več o tem v nadaljevanju).

Vloga slovenščine kot maternega/prvega jezika

Materni jezik ima pomembno vlogo pri oblikovanju posameznikove identitete in samopodobe ter predstavlja osnovo za njegovo sposobnost učenja. Slovenščina kot materni/prvi jezik za večino učencev in dijakov ter kot drugi/tuji jezik okolja za pripadnike manjšin je ne le ključni splošnoizobraževalni predmet v osnovni in srednji šoli (UN OŠ, 2011; UN GIM, 2008), ampak je tudi »podlaga za sporazumevanje, za vsakršno učenje s slovenskim jezikom izraženih vsebin, za razumevanje, doživljanje in vrednotenje pojavov okrog nas« (UN GIM, 2008, str. 5).

Za uspešno delovanje posameznika v družbi so zelo pomembne komunikacijske sposobnosti, zato morajo učenci in dijaki razviti sposobnost sporočanja in izražanja (to je učinkovitost govornega in pisnega sporazumevanja) v slovenskem jeziku (Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji, 2011, v nadaljevanju: Bela knjiga, 2011; UN OŠ, 2011; UN GIM, 2008). Sposobnost učenčevega sporazumevanja v materinščini (poudarjena je tudi v dokumentih Eurydice,³ na primer *Developing Key Competences at School in Europe: Challenges and Opportunities for Policy*, 2012) prav tako pomembno vpliva na njegov uspeh v šoli, njegovo znanje, njegovo sposobnost socializacije in osebne identifikacije. Še več: rezultati številnih raziskav (primer Kozinc, 2001, po Marentič Požarnik, 1998) kažejo na odvisnost učenčeve uspešnosti pri vseh šolskih predmetih od njegovega razumevanja učiteljevih in učbeniških besedil ter od njegovih jezikovnih/sporazumevalnih sposobnosti. Dobro obvladanje maternega jezika pa je ključno tudi pri učenju tujih jezikov, ki postaja čedalje pomembnejše (Grosman, 2001).

Raziskave bralne pismenosti in bralne kulture

Podobno sliko kaže tudi mednarodna raziskava PISA iz leta 2009. Rezultati⁴ raziskave so pokazali, da je bralni dosežek slovenskih dijakov, starih 15 let, nižji od povprečja držav OECD (Organizacije za ekonomsko sodelovanje in razvoj) in povprečja Evropske unije (v primerjavi z letom 2006 so na testu bralne pismenosti dosegli še nižje rezultate); spremljajoči vprašalniki, ki so zbirali podatke o tem, ali učenci radi berejo in koliko časa dnevno berejo za zabavo,⁵ pa so pokazali pomembno povezavo med ljubeznijo do branja in bralno pismenostjo (tisti, ki radi berejo, so imeli na testu bralne pismenosti

3 Evropsko informacijsko omrežje za izmenjavo podatkov o izobraževanju 33 evropskih držav in centralne enote v Bruslju, ki deluje v okviru Izvršne agencije za izobraževanje, avdiovizualne vsebine in kulturo (pridobljeno 12. 9. 2015 s http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=1112&Itemid=110).

4 Povzeti iz poročila *PISA 2009. Prvi rezultati* Pedagoškega inštituta v Ljubljani (pridobljeno 12. 9. 2015 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf).

5 Številne raziskave kažejo, da je bralna kultura slovenskih otrok nizka in da rado bere vedno manj otrok (primer Grosman, 2006).

v raziskavi PISA v povprečju višji dosežek), kar kažejo tudi izsledki raziskav pri nas (primer Grosman, 2006).

Pri tem ima pomembno vlogo učitelj materinščine, pri nas torej slovenščine, ki mora biti spodbujevalec dejavnega učenja in moderator kakovostnega pouka (Krakar Vogel, 2004). Na tem mestu naj poudarimo, da učitelj slovenščine ni edini odgovoren za razvijanje bralne pismenosti pri učencih, saj lahko ta pri pouku književnosti in pouku jezika razvijanje splošne bralne pismenosti učencev spodbuja v okviru dejavnosti obravnave umetnostnega in neumetnostnega besedila. Ob delu z njimi namreč učenci »spoznavajo bralne in učne strategije, spoznavajo različne vire znanja in se jih učijo uporabljati« (Jožef Beg, 2013, str. 41), učitelji preostalih predmetov pa morajo učence v okviru svojega predmeta usmerjati in spodbujati v branje in razumevanje predmetnospecifičnih besedil.

Razvijanje bralne pismenosti pri slovenščini

Bralna pismenost je pri pouku slovenščine predmetni in čezpredmetni cilj; znotraj zadnjega je del ključnih kompetenc. Kot predmetni cilj je, kot smo navedli že prej, sestavni del sporazumevalne zmožnosti in je razumljena kot »zmožnost sprejemanja, razumevanja, interpretiranja, vrednotenja in uporabe raznovrstnih besedil« (Krakar Vogel, 2014a, str. 25). Pri pouku književnosti se razvija tudi posebna kategorija bralne pismenosti, in sicer literarnobralna pismenost, »ki zajema dejavnosti ob literarnih besedilih« (Krakar Vogel, 2014a, str. 25). Kot temeljni cilj književnega pouka tako B. Krakar Vogel (2004) navaja dejaven stik/komunikacijo z literaturo različnih zvrsti, žanrov, časov.

Pri književnosti razvijamo zlasti literarno branje in literarno zmožnost, ki sta sestavini sporazumevalne zmožnosti ter »vključujeta elemente kulturne in medkulturnih zmožnosti pa tudi širših socialnih kompetenc« (Žbogar, 2014, str. 551) ter osrednja cilja znotraj komunikacije z literaturo. Za razvijanje teh zmožnosti obstajajo različne pedagoške spodbude: predbralne, medbralne in pobralne strategije, ki se razporejajo v metodičnih sistemih (zaporedjih korakov) za delo z učenci. Predstavljene pedagoške spodbude sestavljajo učiteljevo specialno- oziroma književnodidaktično usposobljenost.⁶

Temeljni cilj jezikovnega pouka pri slovenščini (Bešter Turk, 2011; Križaj Ortar in Bešter, 1994; UN GIM, 2008; UN OŠ, 2011; Vogel, 2010) je prav tako razvoj sporazumevalne zmožnosti oziroma zmožnosti kritičnega sporazumevanja (Vogel, 2015).

6 Po B. Krakar Vogel (2004) zajemajo: poznavanje dejavnikov pouka (vloge učenca, učitelja, književnosti pri pouku predmeta) in didaktične strukture (taksonomija ciljev, metode, vsebine pouka); uporabo tega znanja pri poučevanju; kritično spremljanje lastnega dela, odzivanje na rešitve kurikulumu (učitelj kot razmišljajoči praktik).

Temeljni cilj in glavna naloga učitelja pri jezikovnem pouku je torej razvijanje učenčeve sporazumevalne zmožnosti prek dejavnosti v posameznih fazah obravnave neumetnostnega besedila. J. Vogel (2004, str. 45; 2010, str. 125) poudarja, da mora biti razvijanje sporazumevalne zmožnosti celostno in da mora potekati po načelih spoznavanja oziroma grajenja novega znanja, in sicer od neposredne (praktične) izkušnje prek opazovanja (in razčlenjevanja, razumevanja) do opisovanja (in metakognitivnih dejavnosti ter posploševanja) in ponovnega (aktivnega) preizkušanja. Obvladanje navedenih dejavnosti predstavlja sestavine učiteljeve jezikovnodidaktične usposobljenosti.⁷

Kompetence učitelja za razvijanje bralne pismenosti

Sestavine profesionalne kompetence učitelja slovenščine

Da lahko učitelj slovenščine v pouk uspešno vključuje učinkovite motivacijske pristope spodbujanja bralne pismenosti učencev, mora biti ustrezno usposobljen. Razvite mora imeti sestavine profesionalne kompetence, ki jih imenujemo specialnodidaktične. Za poučevanje slovenščine in razvijanje bralne pismenosti pri pouku slovenščine kot dvopodročnega predmeta mora učitelj razviti in usvojiti zlasti področja književno- in jezikovnodidaktičnih kompetenc.

Književnodidaktične kompetence zajemajo na primer spodbujanje komunikacije učencev z literaturo in interpretativno branje, izbiro ustreznih pristopov in strategij za obravnavo umetnostnega besedila po sistemu šolske interpretacije (zlasti za razmišljajoče opazovanje na podlagi doživetja besedila, analiza besedila, sinteza ugotovitev in vrednotenje), spodbujanje aktualizacije prebranega besedila in učenčeve umestitve med svoja doživetja in izkušnje, spodbujanje rabe različnih strategij za razumevanje besedila in k dodatnemu samostojnemu razmišljajočemu opazovanju besedila.

Jezikovnodidaktične kompetence pa zajemajo na primer spodbujanje učencev k dejavnemu stiku z besedili različnih vrst in sodelovanju v različnih sporazumevalnih dejavnostih (poslušanje, govorjenje, branje in pisanje), izbiro ustreznih strategij in pristopov za obravnavo neumetnostnega besedila po sistemu celostne obravnave (zlasti dejavno opazovanje besedil različnih vrst, analizo oziroma njihovo razčlenbo z različnih vidikov), spodbujanje učencev k tvorjenju lastnih besedil ter razmisleku o lastnem in tujem sporazumevanju (vključno z utemeljevanjem sodb in mnenj) ter spodbujanje bralnega

⁷ Analogno s književnodidaktično usposobljenostjo jezikovnodidaktično opredeljujemo kot učiteljevo obvladovanje faz celostne obravnave neumetnostnega besedila, ki vodijo do temeljnega cilja jezikovnega pouka pri slovenščini, to je ob jezikovnem znanju tudi razvita sporazumevalna zmožnost učencev.

razumevanja z uporabo različnih dejavnosti/bralnih učnih strategij.

Poleg omenjenih profesionalnih kompetenc, s katerimi lahko uspešno urešničuje temeljni cilj pouka slovenščine, mora biti učitelj usposobljen še za uresničevanje čezpredmetnih ciljev. Za spodbujanje razvoja (splošno)bralne pismenosti mora usvojiti naslednje vidike profesionalnih kompetenc: uporaba različnih motivacijskih pristopov za branje (glasno/tiho razredno branje), spodbujanje uporabe različnih bralnih strategij (pred branjem, med njim in po njem, tesno, podrobno branje) ter vsestranske uporabe različnih beril in učbenikov za raznovrstno branje (v šoli in doma).

B. Krakar Vogel (2012, 2014b) glede razvijanja bralne pismenosti opozarja, da bi bili potrebni boljša izkoriščenost učbenikov pri pouku slovenščine, povezovanje strategij jezikovnega in književnega pouka, raznovrstnost oblik pouka in domače naloge, več pozornosti pa bi bilo treba nameniti tudi tesnemu oziroma natančnemu branju, učencem bi bilo treba brati vsebinsko in oblikovno ustrezno zahtevna literarna in neliterarna besedila oziroma odlomke iz njih, njihovo branje pa mora biti vodeno in se mora dogajati na različne načine (glasno branje učitelja in učencev, samostojno tiho branje, sprotno razreševanje in razlaganje nejasnih mest v besedilu in podobno). Razvoj bralne pismenosti lahko učitelj pri pouku slovenščine spodbuja še z različnimi motivacijskimi pristopi, na primer s spodbujanjem predbralnih, medbralnih in pobralnih strategij, z oblikovanjem lestvic priljubljenih knjig in podobno, obstajajo pa še drugi učinkovitejši pristopi, ki v praksi večinoma niso izkoriščeni (Krackar Vogel, 2014a).

Pozornost pripravnikov, namenjena razvijanju bralne pismenosti učencev

V ugotavljanje pozornosti, ki jo razvijanju bralne pismenosti učencev namenijo pripravniki, je bil usmerjen tudi del raziskave o razvijanju kompetenc za poučevanje slovenščine v obdobju pripravništva,⁸ v kateri so sodelovali pripravniki na pripravniškem mestu učitelja slovenščine in njihovi mentorji.⁹ S pomočjo anketnih vprašalnikov za pripravnike in mentorje smo ugotavljali, kako so pripravniki pozorni¹⁰ na naslednje sestavine bralne pismenosti, na katere opozarja (slovenistična) stroka (primer Krakar Vogel, 2014a): vsestranska in dosledna uporaba učbenikov in beril za raznovrstno branje doma in v šoli, usmerjanje učencev k uporabi strategij tesnega, podrobne- ga branja, uporaba jezikoslovnega znanja (pomensko-slovnične razčlembe) pri obravnavi umetnostnih besedil ter povezovanje strategij jezikovnega

8 Raziskava je potekala v okviru doktorskega študija avtorice prispevka na Oddelku za slovenistiko Filozofske fakultete v Ljubljani pod mentorstvom red. prof. dr. Bože Krakar Vogel.

9 V raziskavi je sodelovalo 72 pripravnikov, ki so pripravništvo opravljali med letoma 2010 in 2014, in 60 mentorjev.

10 Ali so bili pri pouku pozorni na posamezne sestavine razvijanja ključnih zmožnosti učencev, znotraj katere smo zajeli bralno pismenost, in po čigavem nasvetu: na lastno pobudo, po nasvetu mentorja ali po nasvetu drugih (na primer strokovnega aktiva, pedagoškega kolektiva).

in književnega pouka na splošno (na primer dolgo glasno branje ne le pri umetnostnih besedilih, ampak tudi pri neumetnostnih, izpisovanje ključnih besed tudi pri umetnostnih besedilih in podobno). S pomočjo anketnega vprašalnika za mentorje smo (med drugim) ugotavljali njihova stališča in mnenja ter oceno usposobljenosti pripravnikov za razvijanje ključnih zmožnosti učencev in znotraj nje usposobljenost za razvijanje bralne pismenosti.

Pripravniki v našem vzorcu so v povprečju razvijanju sporazumevalne zmožnosti v maternem jeziku s spodbujanjem razmisleka o rabi jezika pri drugih predmetih in v drugih okoliščinah, ne le pri slovenščini, in z uporabo jezikovnega znanja pri razčlenjevanju umetnostnih besedil ter izkoriščenosti učbenikov za branje večpredstavnostnih besedil pozornost namenili včasih. Povezovanju strategij jezikovnega in književnega pouka pa so pozornost enakomerno namenili vedno in včasih. Na dejavnosti, ki prispevajo k razvijanju bralne pismenosti učencev, so bili po svojem mnenju pripravniki pozorni na lastno pobudo, nekoliko manj pa po opozorilu mentorja. Stališča in ocene mentorjev pa kažejo drugačno sliko. Mentorji namreč usposobljenost pripravnikov za razvijanje bralne pismenosti ocenjujejo kot srednje ustrezno in menijo, da jim manjkajo izkušnje in da potrebujejo pomoč mentorja. Svojo vlogo mentorji torej vidijo bolj aktivno, kot jo ocenjujejo pripravniki, kar je kontradiktorno.

Na splošno pripravniki torej kompetencam za razvijanje bralne pismenosti učencev niso posvečali večje pozornosti, prav tako pa so na področjih teh kompetenc nekoliko šibkejši. Strokovnjaki, ki se ukvarjajo z razvijanjem ključnih zmožnosti kot čezpredmetnih ciljev pri pouku slovenščine (na primer Jožef Beg, 2014), pa opozarjajo, da bi bilo treba pri pouku slovenščine razvijanju teh zmožnosti posvetiti zavestno pozornost. Stroka (na primer Krakar Vogel, 2008, 2012, 2014b) zato priporoča vrsto strategij za razvijanje bralne pismenosti pri slovenščini.¹¹ Rezultati naše raziskave nakazujejo, da bi se morali pripravniki v obdobju pripravništva ustrezno usposobiti za razvijanje bralne pismenosti, vendar ne osamljeno, ampak z medpredmetnim povezovanjem.

Na pomanjkljivo (specialno)didaktično usposobljenost pripravnikov so opozorili tudi anketirani mentorji v raziskavi M. Valenčič - Zuljan idr. (2006). Opozarjajo na primer na slabo povezavo teorije s prakso, pomanjkanje didaktičnih in metodičnih znanj, na neustrezne pristope pri obravnavi nove snovi in podobno. V povezavi s tem avtorji predlagajo seznanitev fakultet, ki izobražujejo prihodnje učitelje, z omenjenimi težavami, te pa naj bi mentorjem posredovale sezname kompetenc, ki naj bi jih pripravnik pridobil/razvil v obdobju pripravništva, in učinkovite strategije za razvoj teh kompetenc. S pomočjo rezultatov naše raziskave smo ugotovili, da se specialnodidaktičnim kompetencam za poučevanje in razvijanje različnih zmožnosti (tudi bralne pismenosti) pri pouku slovenščine v obdobju pripravništva posveča (pre)

11 Več o tem smo pisali v podglavju Sestavine profesionalne kompetence učitelja slovenščine.

malo pozornosti. Zaradi načina organiziranosti, ki smo ga predstavili, bi bilo treba priložnosti za usvajanje strategij razvoja navedenih kompetenc izkoristiti in temu vidiku posvetiti več zavestne pozornosti.

Priložnosti za razvoj kompetenc za razvijanje bralne pismenosti v obdobju pripravništva

Ena temeljnih nalog pripravnika v obdobju pripravništva je, da ob načrtovanju in pripravi učnih ur v konkretnem učnem okolju pridobi, razširi in utrdi med študijem usvojene kompetence (Bizjak, 2004). V ta namen je treba predvideti konkretne dejavnosti,¹² s katerimi se kompetence lahko razvijajo, ob tem pa upoštevati njihove sestavne dele.

Razvijanje bralne pismenosti pri pouku književnosti

K razvoju kompetence pripravnikov za spodbujanje učenčevega razmišljajočega opazovanja besedil na podlagi njegovega doživetja besedila ter kompetence za spodbujanje učenčeve analize besedil z razumevanjem njegovih posameznih sestavin bi lahko prispevali s celostnim in podrobnim razčlenjevanjem posameznosti in odnosov, kritičnim branjem, z oblikovanjem novih nalog ob istem besedilu in podobno.

Na razvoj kompetenc za uporabo nalog v berilih in šibko spodbujanje rabe različnih strategij branja (podrobnega, tesnega branja od vrstice do vrstice, prevajanja verzov v prozo in podobno) ter branja novih besedil na podlagi pridobljenih strategij vplivata seznanjanje in usmerjanje pripravnikov v različne vrste branj glede na zahtevnost besedil na posamezni ravni izobraževanja, pri čemer je treba pozornost nameniti tudi novim načinom branj, ki so prisotni v sodobnem času (na primer branje e-knjig).

Razvijanje bralne pismenosti pri pouku jezika

Kompetence na področju usmerjanja v rabo različnih gradiv (vključno z e-gradivi in e-besedili) lahko razvijamo z usmerjanjem pripravnikov v pripravo takšnih dejavnosti za učence, ki temeljijo na dejavnem stiku in dejavnem opazovanju besedil različnih vrst oziroma različnih govornih položajev ter h kritičnemu branju. Pri tem jim je lahko v pomoč uporaba različnih motivacijskih pristopov, kot so na primer izbira aktualnih tem, vključevanje sodobne učne tehnologije in podobno. Ob tem pripravniki razvijajo tudi kompetence za spodbujanje bralnega razumevanja učencev, in sicer z uporabo različnih

¹² Dejavnosti se načrtujejo in oblikujejo v programu pripravništva, ki naj bi nastajal v sodelovanju mentorja in pripravnika.

bralnih učnih strategij pred branjem, med njim in tudi po njem.¹³

H kompetencam za razvijanje bralne pismenosti lahko znatno prispeva tudi uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske/učne tehnologije¹⁴ pri pouku, ki omogoča ne le branje novih oblik besedil, ampak tudi pripravo in uporabo raznovrstnih nalog (med drugim interaktivnih s pomočjo i-tabel, ki so učencem blizu in jih lahko dodatno motivirajo za delo). Po drugi strani pa tak način dela prispeva k razvoju čezpredmetnih oziroma ključnih kompetenc: z rabo sodobne učne tehnologije prispevamo k razvoju kompetence kritičnega sprejemanja sporočil medijev in rabe e-gradiv. Te lahko razvijamo z usmerjanjem v raziskovanje učnih vsebin, gradiv in besedil s pomočjo spleta ter opozarjanjem in usmerjanjem na kakovostne spletne vire. K bralni pismenosti učencev prispeva tudi raba različnih strategij učenja pri dejavnostih v okviru obeh metodičnih sistemov obravnave besedil. Ob tem bi bilo treba pripravnike usmerjati v namenjanje časa in pozornosti neposrednemu delu učencev z besedili ter njihovi rabi različnih strategij učenja v raznovrstnih okoliščinah in ob besedilih različnih vrst. Ne nazadnje pa bi bralno pismenost učencev lahko razvijali še z usmerjanjem v samostojno učenje.

Sklep

Razvijanje bralne pismenosti je eden ključnih ciljev pouka slovenščine, ki se razvija ob delu z umetnostnimi in neumetnostnimi besedili, vendar se bralna pismenost razvija tudi pri drugih predmetih ob delu s predmetno-specifičnimi vrstami besedil. Bralna pismenost učencev je odgovornost vseh strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ta odgovornost pa se začne z začetkom poklicnega delovanja, to je z uvajanjem v pedagoški poklic oziroma obdobjem pripravništva. V tem obdobju učitelj začetnik usvaja različne sestavine specialnodidaktičnih kompetenc. Za izkoriščanje priložnosti, ki jih nudi pripravništvo kot sistematično organizirana uvajalna faza učitelja začetnika v pedagoški poklic in delo pod vodstvom izkušenega praktika, pa ni dovolj le delo v konkretnih šolskih okoliščinah, ampak mora biti to delo vnaprej načrtovano z vidika temeljnih ciljev usposabljanja. Na uspešnost vstopa učitelja začetnika v poklic namreč pomembno vpliva védenje o tem, katere so tiste kompetence in njihovi vidiki, ki jih želimo v obdobju pripravništva razviti, in zavestno posvečanje pozornosti temu. Ravno tako je z bralno pismenostjo, ki se ji v obdobju pripravništva pogosto posveča manj pozornosti, čeprav je priložnosti za usvajanje teh kompetenc ter pristopov in strategij veliko.

13 V pomoč pri izbiri ustreznih bralnih učnih strategij oziroma primernih dejavnosti v posamezni fazi branja za učence je priročnik S. Pečjak in A. Gradišar (2012) z naslovom *Bralne učne strategije*.

14 Na področju digitalnih kompetenc so pripravniki zelo dobro usposobljeni; njihovi mentorji menijo, da celo veliko bolje kot oni.

Viri in literatura

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Bešter Turk, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 56(3–4), 111–130.

Developing key competences at school in Europe: Challenges and opportunities for policy. Eurydice Report (2012). Luxembourg: Publications Office of the European Union. Pridobljeno 13. 9. 2015 s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/145EN.pdf

Grosman, M. (2001). Zavest o materinščini pri pouku tujih jezikov. V M. Ivšek (ur.), *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (str. 32–39). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2012 s primeri nalog (2013). Uredila K. Šterman Ivančič. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 12. 9. 2015 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/digitalna_knjiznica/Documenta_6_ISBN_978-961-270-192-5_PDF/978-961-270-192-5.pdf

Jožef Beg, J. (2013). Razvijanje ključnih zmožnosti z nalogami in vprašanji v učbenikih za književnost v gimnaziji in štiriletnih strokovnih šolah. *Slovenščina v šoli*, 16(2), 34–45.

Jožef Beg, J. (2014). Pogledi na literarno zmožnost v didaktiki književnosti. *Jezik in slovstvo*, 59(1), 69–81.

Kozinc, A. (2001). Slovenščina v pedagoškem sporazumevanju. V M. Ivšek (ur.), *Materni jezik na pragu 21. stoletja* (str. 373–387). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana: DZS.

Krakar Vogel, B. (2008). Prenova srednješolskega književnega pouka v luči aktualnih vzgojno-izobraževalnih tendenc. *Slovenščina v šoli*, 12(3), 13–27.

Krakar Vogel, B. (2012). Bralna pismenost in književni pouk. V B. Krakar Vogel (ur.), *Slavistika v regijah – Koper* (str. 193–203). Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.

Krakar Vogel, B. (2014a). Bralna pismenost med teoretičnimi načeli in poučevalno prakso. *Slovenščina v šoli*, 17(3–4), 25–35.

Krakar Vogel, B. (2014b). Tesno branje kot dodatna podpora učencem z bralnimi težavami. *Slovenščina v šoli*, 17(3–4), 117–121.

Križaj Ortar, M. in Bešter, M. (1994). Besedilo kot izhodišče in cilj. V M. Križaj Ortar, M. Bešter in E. Kržišnik, *Pouk slovenščine malo drugače* (str. 7–22). Trzin: Založba Different, d. o. o.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

PISA 2009. Prvi rezultati (2010). Ljubljana: Pedagoški inštitut. Pridobljeno 12. 9. 2015 s http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 12. 9. 2015 s http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Učni načrt. Slovenščina. Gimnazija: splošna, klasična, strokovna gimnazija (2008). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 12. 9. 2015 s http://portal.mss.edus.si/msswww/programi2008/programi/media/pdf/un_gimnazija/un_slovenscina_gimn.pdf

Valenčič - Zuljan, M. idr. (2006). *Učitelj mentor v sistemu pripravništva*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Vogel, J. (2004). Razvijanje razumevanja in vrednotenja govorjenega besedila. *Jezik in slovstvo*, 49(2), 37–56.

Vogel, J. (2010). Zmožnost kritičnega sporazumevanja kot temeljni cilj jezikovnega izobraževanja v šoli. V M. Ivšek (ur.), *Pot k jezikovni politiki v izobraževanju* (str. 106–135). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V A. Žbogar (ur.), *Recepcija slovenske književnosti. Simpozij Obdobja 33* (str. 551–557). Ljubljana: Filozofska fakulteta.

STROKOVNI PRISPEVKI

BRALNA PISMENOST IN REZULTATI NA NPZ

Mira Anderlič

Osnovna šola Destrnik – Trnovska vas

Povzetek

V letu 2011/12 smo vsi strokovni delavci Osnovne šole Destrnik – Trnovska vas vstopili v projekt ZRSŠ Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Vzrok je bilo spoznanje, da učenci naše šole ne izkazujejo dovolj znanja, kar se je izkazovalo v nizkih dosežkih na NPZ, v zmanjšanem interesu za branje ter v težavah učencev pri razumevanju kompleksnejših besedil in reševanju nalog višjih taksonomskih ravni. Rešitev problema smo videli v razvijanju zmožnosti hitrega branja z razumevanjem in pisanja o prebranem v vseh razredih in pri vseh predmetih. Ob tem se nam je odprl nov problem – ustrezna strokovna usposobljenost vseh učiteljev. Tega smo reševali s ciljno naravnanim strokovnim spopolnjevanjem učiteljev, obveznim za vse strokovne delavce. V dveh šolskih letih smo organizirali deset izobraževanj, skozi katere smo na začetku pridobili védenja o vzrokih in se seznanili z ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti pri učencih. V nadaljevanju smo se učili rabe bralnih učnih strategij. Prek aktivnosti učencev smo jih nato vnašali v ure pouka. Projektni tim je skupaj z učitelji 2-krat v šolskem letu obdeloval in analiziral zbrane podatke ter jih skladno s postavljenimi kazalniki interpretiral (po potrebi so se aktivnosti pri pouku spremenile). V dveh šolskih letih, kolikor je trajal projekt, so se rezultati učencev 6. in 9. razredov na NPZ precej izboljšali. Po koncu projekta lahko rečemo, da raba bralnih učnih strategij pri pouku prispeva k razvoju bralne pismenosti. Gotovo pa rezultati na NPZ v šolskem letu 2014/15, ko projekta nismo več izvajali, predstavljajo nov izziv, saj so ti ponovno nekoliko padli.

Ključne besede: bralna pismenost, bralne učne strategije, rezultati na NPZ

Reading literacy and the results of the National knowledge assessment

Abstract

In the 2011/2012 school year, all professional workers of the Elementary School Destrnik – Trnovska vas entered the ZRSŠ project Empowerment of students with improving literacy and access to knowledge. This was a result of the realization that our students do not demonstrate sufficient knowledge, as evident from lower achievements in NPZ (national examinations), as well as a reduced interest in reading and students' difficulty in understanding complex texts and solving problems of higher taxonomic level. We saw a solution for this issue in developing the ability of fast reading with text comprehension and the capacity to interpret read texts in written form, in all grades and in all subjects. This presented a new problem – the adequate professional qualification of all teachers. This problem was solved with targeted professional training of teachers,

mandatory for all professional workers. In a span of two school years we organized ten professional trainings, during which we initially acquired knowledge about the causes and learnt about measures to improve reading literacy among students. Subsequently we learned about the use of reading and learning strategies. These strategies were then implemented in lessons through student activities. The project team and the teachers then processed and analysed the collected data twice during the school year and interpreted it in accordance with the established indicators (if necessary, the classroom activities were changed). Throughout the two school years that the project lasted, the NPZ results of 6th and 9th grade students improved significantly. The professional staff of our school came to a logical conclusion: the use of reading-learning strategies in the classroom contributes to the development of literacy. It is certain that the NPZ results for the 2014/2015 school year, when the project was no longer implemented, represent a new challenge, as they have once again slightly dropped.

Key words: reading literacy, reading learning strategies, NPZ results

Uvod

Od šolskega leta 2006/07 naprej je na Osnovni šoli Destrnik – Trnovska vas mogoče prebirati raznovrstne dokumente¹, ki opisujejo vzgojno-izobraževalno delo v šoli. Od tega šolskega leta naprej smo na šoli opravljali natančne analize dosežkov nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) in na njihovi podlagi izdelovali akcijske načrte izboljšav, ki naj bi zagotavljali višjo kakovost dela pri pouku. Cilj, ki smo ga postavljali, je bil iz leta v leto isti – dvig ravni znanja pri učencih. Kljub uresničevanju akcijskih načrtov analize dosežkov NPZ niso pokazale dviga ravni znanja pri učencih.

Ker ima NPZ formativno funkcijo in so rezultati, ki jih učenci dosegajo na NPZ, izmerljivi in primerljivi, smo se odločili, da kakovost našega dela preverjamo s pomočjo natančno opravljenih analiz dosežkov naših učencev na NPZ.

Ugotovitve do šolskega leta 2010/11

Letno poročilo o samoevalvaciji šole (OŠ Destrnik – Trnovska vas, 2010/2011, str. 5–8) vsebuje evalvacijo dosežkov učencev šole na NPZ skozi petletno obdobje. V poročilu je mogoče prebrati, da sta bila namen in cilj (te) samoevalvacije predvsem motiviranje ter vzpodbujanje učiteljev in učiteljic. Samoevalvacijsko poročilo naj bi v učiteljih in strokovnih delavcih vzbudilo

1 Letno poročilo o samoevalvaciji šole (skladno z 49. členom ZOFVI, Uradni list RS, št. 16/07 – UPB 5 in 36/08), Analize dosežkov nacionalnega preverjanja znanja, Poročila o uresničitvi letnega delovnega načrta, Letni delovni načrti – od šolskega leta 2006/07 do šolskega leta 2014/15.

motivacijo za ohranitev trenda dvigovanja dosežkov in okrepilo željo po spremembi in oplemenitenju oz. izboljšanju metod poučevanja.

Preglednica 1. Dosežki učencev 6. razreda na NPZ – odstopanje od državnega povprečja v odstotnih točkah (%)

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %				
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
MAT	-2,4	-5,66	-8,2	-8,03	-1,15
SLJ	-2,6	-3,1	-12,6	-1,56	-1,31
TJA	-12,6	-14,51	-14,81	-5,21	-6,12

Iz preglednice 1, v kateri so za učence 6. razreda dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, je razvidno, da cilja, ki smo si ga učitelji in učiteljice postavljali v svojih akcijskih načrtih (doseči državno povprečje), v obdobju petih let nismo dosegli pri nobenem predmetu. Najnižjo raven smo pri vseh treh predmetih dosegli v šolskem letu 2008/09. Od državnega povprečja smo odstopali za -35,61 odstotne točke.

Preglednica 2. Dosežki učencev 9. razreda na NPZ – odstopanje od državne povprečja v odstotnih točkah (%)

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %				
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11
MAT	-13,20	-11,20	-8,10	-9,69	-12,45
SLJ	-2,60	-3,10	-3,00	-4,36	-2,74
3. predmet	ZGO	FIZ	ŠPO	LUM	GEO
	-5,30	-4,89	0,44	-3,51	-2,29

Iz preglednice 2, v kateri so za učence 9. razreda dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, izhaja, da smo cilj, ki smo si ga postavljali v svojih akcijskih načrtih (doseči državno povprečje), v šolskem letu 2008/09 dosegli pri predmetu šport. Najnižjo raven smo pri vseh treh predmetih dosegli v šolskem letu 2009/10, ko smo od državnega povprečja odstopali za -17,56 odstotne točke.

Iz Letnega poročila o samoevalvaciji šole (OŠ Destrnik – Trnovska vas, 2010/2011, str. 5–8) izhaja, da smo cilj »Učenci šestih in devetih razredov bodo v petih letih na NPZ dosegali državno povprečje.« postavili v šolskem letu 2007/08. Kljub dejavnostim, ki smo jih skladno s svojimi akcijskimi načrti

izboljšav izvajali skozi petletno obdobje, bistvenega napredka nismo dosegli. Ko smo iskali vzroke za to, smo (tudi) s pomočjo raziskav, ki jih je opravljala šolska svetovalna služba šole, ugotavljali, da:

- so pogoji dela v šoli (prostori, materialna in didaktična opremljenost, knjige, številčnost učencev v oddelkih) dobri oz. zelo dobri;
- je socialno-ekonomski status družin v povprečju dober (raziskava v šolskem letu 2004/05: dobra materialna opremljenost naših družin – pominjalni stroji, vsak svoj mobilni telefon, računalnik, internet ...); iz te raziskave tudi izhaja, da je pri veliko družinah v ospredju težnja po zadovoljevanju materialnemu potreb;
- je izobrazba staršev, ki pomembno vpliva na znanje, ki ga v šoli izkazujejo otroci na naši šoli, nižja od regijskega in državnega povprečja (raziskava v šolskem letu 2002/03 je pokazala, da je na naši šoli za 4 odstotke več staršev, ki nimajo dokončane osnovne šole, glede na regijo; s srednjo izobrazbo jih je 18 odstotkov manj glede na regijo in 24 odstotkov glede na državo. Z višjo izobrazbo jih je 3 odstotke manj glede na regijo in 4 odstotke glede na državo; razlika pri visoki izobrazbi je še večja; v regiji je za slabe 4 odstotke več visokoizobraženih staršev, v državi pa za slabih 7 odstotkov).

Iz presejalne analize dosežkov učencev na NPZ od šolskega leta 2006/07 do šolskega leta 2010/11 izhaja, da smo učitelji vsa ta leta podajali bolj ali manj enake vzroke za nizke dosežke na NPZ. Ugotavljali smo, da:

- so nizki dosežki na NPZ posledica nizke motivacije, saj se učenci zavedajo, da rezultati NPZ zanje niso pomembni, ker pri večini učencev ne vplivajo na vpis;
- učence pri učenju in izkazovanju znanja najbolj onemogoča slaba bralna opismenjenost;
- velika večina učencev ne obvlada natančnega branja daljšega neznanega besedila, prav tako imajo težave s povezovanjem podatkov in sklepanjem;
- je osnovno znanje matematike (množenje, seštevanje, odštevanje, razširjanje in krajšanje ulomkov, izračun ploščine in obsega likov, pretvarjanje enot) pri učencih zelo šibko;
- so pri reševanju nalog višjih taksonomskih stopenj, raziskovanju in pri reševanju problemov tudi učno uspešnejši učenci nesamostojni, problemov ne znajo reševati sistematično z razvijanjem domišljije, uporabe intuitivnosti in kreativnosti;
- učenci ne znajo ločevati bistvenih od nebistvenih podatkov;
- je pri učencih zelo slabo razvita sposobnost sklepanja s konkretnega na splošno in nasprotno.

Presejalna analiza tudi pokaže, da se predlogi za izboljšanje dosežkov učencev razlikujejo in da so vezani na konkretne aktivnosti, ki naj bi jih učenci opravljali pri posameznem predmetu. Vendar pa presejalna analiza tudi pokaže, da se predlogi za izboljšanje dosežkov učencev pri posameznem predmetu skozi obdobje petih šolskih let bistveno ne razlikujejo.

Preobrat v šolskem letu 2011/12

V začetku šolskega leta 2011/12 se je na pedagoških konferencah soglasno izglasoval vstop v dva nacionalna projekta. Prvi je bil projekt Šole za ravnatelje Učenje učenja. Zajemal je usposabljanja vseh učiteljev oz. strokovnih delavcev za izvajanje kompetenčnega pristopa k poučevanju s spodbujanjem pridobivanja ključne kompetence učenje učenja na vseh ravneh vzgoje in izobraževanja. Znotraj tega projekta smo se vsi strokovni delavci učili sodobnih metod spodbujanja aktivnega učenja; pomena globokega učenja; načrtovati strategije, ki podpirajo globoko učenje; ovrednotiti globoko učenje v šolski praksi; analizirati primere dobre prakse globokega učenja in pripraviti izhodišča za izboljšave ter spoznati učne strategije, povezane s premikom od plitvega h globokemu učenju.

Strokovni delavci smo v projektu Učenje učenja ugotovili, da s svojim načinom poučevanja učencem omogočamo (njihovo) pasivnost. Sklep se je navezoval na uvedbo aktivnosti, s katerimi bomo spodbujali globinsko učenje oz. ga krepili, tako da bomo upoštevali značilnosti učencev in učiteljev pri učinkovitem učenju in poučevanju.

Drugi projekt, v katerega smo vstopili, je bil projekt Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ) Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Tudi v ta projekt smo vstopili vsi strokovni delavci. Na ravni šole smo izdelali izvedbeni načrt in v njem postavili razvojno prioriteto, ki se je nanašala na izboljšanje bralne pismenosti učencev prek učnega jezika in bralnih učnih strategij (BUS). Cilj oz. rezultat, ki smo ga pričakovali, je bil 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov, in sicer pri vseh predmetih, pri katerih so učenci NPZ pisali. Izdelali smo strategijo, ki je vsebovala tri postavke:

- Učitelji smotno kombiniramo tradicionalni in dialoški učni pogovor ter učence spodbujamo, da znotraj učne ure tvorijo več ustnih/pisnih, krajših/daljših odgovorov na vprašanja odprtega tipa.
- Merila nalog/vprašanj (taksonomske ravni) so poenotena pri vseh predmetih po celotni vertikali.
- Učenci pri učenju uporabljajo učne strategije.

Kazalniki, ki smo jih dvakrat v šolskem letu evalvirali, so bili:

- Več učenčevih zapisov v zvezek (samostojno pisno tvorjenje krajših in daljših odgovorov na vprašanja odprtega tipa) – pri vseh predmetih, po celotni vertikali.
- Učitelji pri svojem predmetu pri učencih načrtno razvijajo bralne učne strategije (BUS).
- Merila nalog/vprašanj (taksonomske ravni) so pri vseh predmetih in učiteljih poenoteni.
- Učenci dosegajo boljše rezultate na zaključnih, kvantitativno zastavljenih preizkusih (NPZ).

Aktivnosti za doseganje rezultatov so zajemale:

1. Izobraževanje učiteljev in strokovnih delavcev ter staršev

Do marca leta 2012 smo opravili 10 izobraževanj, ki so se vsebinsko navezovala na učenje bralnih učnih strategij. Prisotnost učiteljev in strokovnih delavcev na izobraževanjih je bila 94,8-odstotna. Izobraževanja, ki smo ga organizirali za starše, pa se je udeležilo 27,2 % staršev.

2. Poenotenje meril nalog/vprašanj (taksonomske ravni) pri vseh predmetih

Učitelji smo poenotili merila v smislu, da pri poučevanju, preverjanju in pri ocenjevanju dajemo 50 % nalog/vprašanj na prvi taksonomski ravni (minimalni standardi znanj), 30 % na drugi (temeljni) in 20 % nalog/vprašanj na tretji taksonomski ravni (višji standardi znanj). Šolski projektni tim je na osnovi analize pisnih preizkusov in izpraševalnih listov ustnega ocenjevanja ugotovil, da smo učitelji merila po celotni vertikali poenotili in uskladili s standardi znanj v učnih načrtih ter da smo učitelji rahlo dvignili pričakovanja glede sposobnostmi, zmožnostmi in znanja učencev.

3. Izvajanje dialoškega pouka

Učitelji smo na pedagoški konferenci 26. 1. 2012 podali polletne evalvacije v povezavi z opravljenimi aktivnostmi operativnega načrta. Povedali smo, da smo se po izobraževanju zavedeli, kako pogosto smo oblikovali odgovore namesto učencev. Začeli smo uporabljati več odprtih vprašanj, s pomočjo katerih so učenci lažje izrazili svoje poglede, izkušnje, domneve in razumevanje znanja. Prav tako smo povsod tam, kjer se je dalo, organizirali učne ure, tako da so ure potekale na podlagi dobre, vsebinsko bogate diskusije, ko se je učenec omogočal čas, da so utemeljevali, razložili ...

Aktivnosti za doseganje rezultatov in roki izvedbe	Izobraževanje učiteljev strokovnih delavcev in staršev	1. BRALNA PISMENOST v Sloveniji in Evropi, konferenca, Brdo pri Kranju, 25. in 26. 10. 2011.
		2. 1. modul: IZBOLJŠANJE ALI PREOBRAZBA? Zunanji predavatelj: dr. Janez Bečaj (predsednik izpitne komisije za OŠ, RIC). Predavanje v ČE, 17. 11. 2011.
		3. 2. modul: UČNI JEZIK. Zunanja predavateljica: mag. Milena Igčič (ZRSŠ). Predavanje v SR, 23. 11. 2011.
		4. 3. modul: KRITERIJI OCENJEVANJA. Zunanja predavateljica: mag. Mira Bevc (ZRSŠ). Predavanje v PO, 29. 11. 2011.
		5. UKREPI ZA IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI PRI OTROKU. Pedagoški inštitut in ZRSŠ. Posvet z delavnicami, 13. 12. 2011.
		6. SODOBNI POGLEDI NA OTROKOVU UČENJE – POKUŠAJMO V MOŽGANE NAŠIH MALČKOV. Zunanja predavateljica: Tina Bregant, dr. med. (UKO). Predavanje v TO, 17. 1. 2012.
		7. 4. modul: UVOD V BRALNE UČNE STRATEGIJE. Interna predavateljica, članica ŠTBP, Mira Anderšič, univ. dipl. soc. ped. Predavanje s primeri dobre prakse v PO, 23. 1. 2012.
		8. 5. modul: BRALNE UČNE STRATEGIJE. Interna predavateljica, članica ŠTBP, Nina Laki, prof. SLO, MAT. Predavanje s primeri dobre prakse v PO, 30. 1. 2012.
		9. 6. modul: BRALNE UČNE STRATEGIJE. Interna predavateljica, Tina Vrhovšek Maložič, univ. dipl. ped. soc. Predavanje s primeri dobre prakse v PO, 6. 2. 2012.
		10. 7. modul: POMEN IN VLOGA SAMOREGULACIJE UČENJA V POVEZAVI Z BRALNO PISMENOSTJO IN RAZVOJEM BRALNIH STRATEGIJ PRI UČENIH. Zunanja predavateljica: dr. Sonja Pečjak (IF LJ). Predavanje v TO, 14. 2. 2012.
	Poenotenje nalog/vprašanj (taksonomske ravni) pri vseh predmetih.	50 % nalog/vprašanj na prvi taksonomski ravni (minimalni standardi znanj), 30 % na drugi (temeljni) in 20 % nalog/vprašanj na tretji taksonomski ravni (višji standardi znanj). Do PO, 12. 12. 2011.
	Izvajanje dialoške pouka.	1. Uporaba odprtih vprašanj, s pomočjo katerih učenci lažje izrazijo svoje poglede, izkušnje, domneve in razumevanje znanja: - vprašanja, na katere ni le enega pravega odgovora, - nova vprašanja na osnovi prejšnjega odgovora, - učitelj občasno povzema in uokvirja, - dovoli časa za oblikovanje odgovora. Od 1. 12. 2011 do 24. 6. 2012.
		2. Del pouka poteka na podlagi dobre, vsebinsko bogate diskusije – učenec utemeljuje, razloži npr., zakaj je uporabil neki postopek ali izbral neko trditev. Od 1. 12. 2011 do 24. 6. 2012.
		3. Večrabe pristnega, avtentičnega pogovora, kjer učenci razvijajo sporazumevalno zmožnost: - tvorijo daljše in smiselne zaokrožene odgovore (ustno in pisno), - učenci ob koncu šolske ure samostojno tvorijo krajše pisno besedilo (v povezavi z obravnavano vsebino – vprašanja odprtega tipa) pri vseh predmetih in ob tem uporabljajo knjižni jezik. Od 1. 12. 2011 do 24. 6. 2012.

Slika 1. Izvedbeni načrt – aktivnosti za doseganje rezultatov in roki izvedbe

V izvedbeni načrt smo zapisali, katere podatke bomo zbiral. Zbirali smo zapise v učenčevih zvezkih, učenčevo uporabo in njegove trditve o poznavanju bralnih (učnih) strategij, pisne in ustne preizkuse znanja in rezultate na NPZ. Načrtovali smo še, na kak način bomo podatke zbiral, s katero metodo jih bomo analizirali ter kdo bo opravil obdelavo, analizo in interpretacijo zbranih podatkov.

kazalniki (merilo)	1.	več učenčevih zapisov v zvezek – samostojno pisno tvorjenje krajših in daljših odgovorov na vprašanja odprtega tipa pri vseh predmetih, po celotni vertikali.						
	2.	učitelj pri svojem predmetu pri učenih načrtno razvija bralne (učne) strategije.						
	3.	kriteriji nalog/vprašanj (taksonomske ravni) so pri vseh predmetih in učiteljih poenoteni.						
	4.	učenci dosegajo boljše rezultate na zaključnih, kvantitativno zastavljenih preizkuhih (NPZ).						
Zbiranje podatkov	kajere	Zapisi v učenčevih zvezkih	način	Zbiranje	Metoda	Analiza učenčevih besedil (ob začetku in koncu)	Analiziranje podatkov (obdelava, analiza in interpretacija zbranih podatkov)	učitelj šolski projektni tim bralne pismenosti
		učenčeva uporaba in njegove trditve o poznavanju bralnih (učnih) strategij		Spraševanje Zbiranje		Anketiranje kontrola po naključnem izboru		
		Pisni in ustni preizkusi znanja		Zbiranje		Analiza pisnih in ustnih preizkusov (glede na laniško šolsko leto)		
		Rezultati na NPZ		Zbiranje		Kontrola po naključnem izboru Analiziranje dokumentov		

Slika 2. Izvedbeni načrt – kazalniki in zbiranje podatkov

Ob koncu šolskega leta 2011/12 je projektni tim predstavil evalvacijo kazalnikov.

Anketiranje učencev, učiteljev in staršev

V maju 2012 smo z anketnimi vprašalniki, ki jih je pripravil projektni tim, anketirali učence, učitelje in starše ter pri evalvaciji kazalnikov upoštevali tudi rezultate, ki so izhajali iz anketnih vprašalnikov.

Anketni vprašalnik za učence je vseboval 31 trditev, ki so opredeljevale uporabo bralnih učnih strategij, in 6 odprtih vprašanj, ki so se navezovala na izvajanje dialoškega pouka ter poenotenje meril ocenjevanja. Anketirali smo 212 učencev od 3. do 9. razreda; od tega je bilo 109 učencev razrednega pouka in 103 učenci predmetnega pouka.

Učitelji oz. strokovni delavci so odgovarjali na anketni vprašalnik s 23 trditvami, ki so opredeljevale poučevanje bralnih učnih strategij, in 6 odprtih vprašanj s področja izvajanja dialoškega pouka ter poenotenja meril ocenjevanja. Anketiranih je bilo 32 anketirancev; od tega 14 učiteljev predmetnega pouka, 14 učiteljev razrednega pouka in 4 strokovni delavci, ki so izvajali dodatno strokovno pomoč.

Anketni vprašalnik za starše je vseboval 9 trditev, ki so opredeljevale rabo bralnih učnih strategij pri njihovih otrocih, in eno odprto vprašanje, ki se je navezovalo na izvajanje dialoškega pouka in poenotenje meril ocenjevanja. Anketirali smo 166 staršev; od tega je imelo 96 staršev otroke na razredni stopnji, 70 pa na predmetni stopnji.

Na trditve so anketiranci odgovarjali z oceno strinjanja. Ocena 1 je pomenila, da se s postavljeno trditvijo sploh ne strinjajo; 2 – da se deloma ne strinjajo; 3 – da se deloma strinjajo; 4 – da se v glavnem strinjajo; 5 – da se s trditvijo popolnoma strinjajo. Pri obdelavi podatkov smo ocene strinjanja pri posamezni trditvi podajali s povprečno oceno strinjanja. Skupaj je bilo obdelanih 410 anketnih vprašalnikov.

Evalvacija kazalnikov

Evalvacija prvega kazalnika: »Več učenčevih zapisov v zvezek.«, ki je zaobjelo samostojno pisno tvorjenje krajših in daljših odgovorov na vprašanja odprtega tipa pri vseh predmetih in po celotni vertikali, je pokazala, da so imeli učenci v zvezkih že pred sprejetjem izvedbenega načrta samostojne zapise pri posameznih predmetih, vendar so bili ti skromni. Zapisi v zvezek so po sprejetju izvedbenega načrta postali obsežnejši in pri večini učencev so se zapisi po kakovosti in količini skozi šolsko leto izboljševali. Projektni tim je v poročilu še zapisal, da so posamezni učitelji (dva, trije) do te aktivnosti zadržani.

Ko smo učence z anketnim vprašalnikom vprašali, kako ocenjujejo samostojne zapise v zvezek, je analiza anketnega vprašalnika pokazala, da učenci samostojne zapise ocenjujejo kot zelo koristne, ampak le, če z zapisi povzamemo bistvo snovi, ki so jo pri učni uri obravnavali.

Evalvacija drugega kazalnika »Učitelji pri svojem predmetu pri učencih načrtno razvijajo bralne učne strategije (BUS).« je s pomočjo odgovorov učencev v anketnem vprašalniku pokazala, da smo učitelji pri svojem predmetu z

bralnimi učnimi strategijami poučevali vsaj 2-krat v šolskem letu. Učenci so v anketni vprašalnik navajali, da se pogostost učenja s pomočjo BUS giblje od 4- pa do 20-krat v šolskem letu. Najpogostejše sta bili uporabljeni Paukova strategija in strategija Vem, želim vedeti, naučil sem se (VŽN), sledili sta metodi povzemanja bistva in postavljanja vprašanj. Le približno 60 % anketiranih učencev od 7. do 9. razreda je menilo, da so si snov, če so jo obravnavali prek BUS, bolj zapomnili, medtem ko je tako menilo več kot 80 % anketiranih učencev od 3. do 6. razreda.

Tretji kazalnik »Merila nalog/vprašanj (taksonomske ravni) so pri vseh predmetih in učiteljih poenotena.« je projektni tim najprej evalviral s pomočjo analize testov pisnega ocenjevanja in ocenjevalnih listov ustnega ocenjevanja znanja. Iz analize je izhajalo, da smo učitelji merila poenotili po celotni vertikali in vprašanja postavljali na vseh treh ravneh standardov znanj (minimalni 50 %, temeljni 30 %, višji 20 %).

V anketnem vprašalniku so učenci za trditev »Za oceni 4 in 5 so učitelji v tem šolskem letu postavljali težja vprašanja.« izrazili 4. stopnjo strinjanja (v glavnem se strinjam), kar je šolski projektni tim interpretiral kot pokazatelj, da smo učitelji rahlo dvignili pričakovanja v povezavi s sposobnostmi in pričakovanim znanjem učencev.

Četrty kazalnik »Učenci dosegajo boljše rezultate na zaključnih, kvantitativno zastavljenih preizkusih (NPZ).« je pokazal, da rezultati učencev 6. in 9. razreda na NPZ v šolskem letu 2011/12 niso bili boljši od preteklega šolskega leta. Tega cilja oz. kazalnika torej nismo dosegli. To dejstvo je na večino učiteljev delovalo nemotivacijsko in imelo vpliv na poznejša ravnanja, saj so v celovito spremembo poučevanja ter učenja vložili veliko energije in časa.

Preglednica 3. Dosežki učencev 6. razreda na NPZ – odstopanje od državnega povprečja v odstotnih točkah (%) od leta 2006 do leta 2012

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %					
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
MAT	-2,4	-5,66	-8,2	-8,03	-1,15	-12,7
SLJ	-2,6	-3,1	-12,6	-1,56	-1,31	-8,5
TJA	-12,6	-14,51	-14,81	-5,21	-6,12	-3,5
vsota	-17,6	-23,27	-35,61	-14,8	-8,58	-24,7

Iz preglednice 3, v kateri so za učence 6. razreda dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, je razvidno, da cilja iz izvedbenega načrta »Za 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov pri vseh predmetih.« nismo dosegli. Še najbolj se mu je približala angleščina (+2,62 %). Od državnega povprečja smo pri vseh treh predmetih odstopali za -24,7 odstotne točke.

Preglednica 4. Dosežki učencev 9. razreda na NPZ – odstopanje od državnega povprečja v odstotnih točkah (%) od leta 2006 do leta 2012

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %					
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12
MAT	-13,20	-11,20	-8,10	-9,69	-12,45	-11,92
SLJ	-2,60	-3,10	-3,00	-4,36	-2,74	-5,00
3. predmet	ZGO	FIZ	ŠPO	LUM	GEO	KEM
	-5,30	-4,89	0,44	-3,51	-2,29	-11,60
vsota	-21,1	-19,19	-10,66	-17,56	-17,48	-28,52

Iz preglednice 4, v kateri so za učence 9. razreda dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, je razvidno, da cilja iz izvedbenega načrta »Za 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov.« ravno tako nismo dosegli. Pri tretjem predmetu (KEM) smo celo dosegli najslabši rezultat v celotnem šestletnem obdobju. Od državnega povprečja smo pri vseh treh predmetih odstopali za -28,52 odstotne točke, kar je najnižji rezultat v vsem šestletnem obdobju.

Slabi rezultati četrtega kazalnika so nas pripravili do tega, da smo naredili podrobnejšo analizo rezultatov učencev 9. razreda. Ugotovili smo, da so isti učenci v 9. razredu izkazali višje rezultate na NPZ kot v 6. razredu, čeprav bi upoštevali vse dejavnike (kompleksnejša in težavnejša snov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, vedno večje vrzeli v znanju pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, težje vzpostavljanje pozitivnega zgleda pri adolescentih – kriza identitete) v 9. razredu pričakovali nižje rezultate od 6. razredov.

Težka pot naprej

Dejstvo, da v šolskem letu 2011/12 nismo dosegli četrtega kazalnika oz. cilja »Za 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov pri vseh predmetih.« je v kolektiv vneslo mešane občutke in dodobra načelo motivacijo. Čeprav so nas na ZRSŠ opominjali, da naj ne pričakujemo takojšnjih rezultatov, se je klima v kolektivu zelo skalila. Že februarja 2012 je analiza inventarija DION (J. Elliot. Diagnosing Individual and Organisational Needs), ki ugotavlja potrebe posameznikov in šole kot organizacije, pokazala, da smo učitelji najnižje ocenili motivacijo, sledilo ji je timsko delo. Najbolje smo ocenili izbor kadrov ter ustvarjalnost in inovacije.

Slabe klime v šolskem letu 2012/13 ni pogojevala le nizka motiviranost, ampak tudi napoved, da bomo to leto znotraj projekta z instrumentariji, ki jih bo pripravil ZRSŠ, anketirali učence in učitelje. ZRSŠ je anketne vprašalnike tudi obdelal in nam rezultate predstavil, seveda skupaj z rezultati vseh 42 šol, ki so bile vključene v nacionalni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

To šolsko leto smo na šoli naredili nov izvedbeni načrt, ki je bil smiselno nadaljevanje predhodnega. Prioriteta v tem šolskem letu je bila, da vsi učitelji uporabljamo didaktične strategije za razvijanje dobrega učnega pogovora, kritičnega mišljenja, komunikacijskih in metakognitivnih sposobnosti učencev.

Kazalniki, s katerimi smo merili oz. preverjali, ali gremo k cilju, so bili:

- Analize anketnih vprašalnikov, ki jih je znotraj projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* opravljal ZRSŠ, ki je zagotovil tudi instrumentarije.
- Refleksije učiteljev in medsebojne hospitacije.
- Videoposnetki učnih ur.
- Ugotovitve svetovalcev ZRSŠ, OE Maribor, ob spremljavah pouka (opravljene so bile pri devetih učiteljih pri predmetih SLJ, MAT, ZGO, GEO, ANG, TIT, KEM, FIZ in pri razrednem pouku).
- Vzorna nastopa dialoškega pouka s prikazom dejavnosti za razvoj bralne zmožnosti za ravnatelje in učitelje Spodnjega Podravja.

Celotno šolsko leto smo nato izpolnjevali izvedbeni načrt. Ob koncu šolskega leta je ravnatelj na pedagoški konferenci predstavil analizo instrumentarijev ZRSŠ. Vprašalnika za učence in učenke 5. in 7. razredov o strategijah branja in razumevanja besedil (G. Cankar, S. Mršnik in N. Potočnik, 2012. Vprašalnika za učence in učenke 5. in 7. razredov o strategijah branja in razumevanja besedil. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo) sta pokazala, da:

- so učenci 5., 6. in 7. razredov najustreznejšo strategijo za razumevanje in pomnjenje uvrstili na drugo mesto;
- zmožnost natančnega branja in razumevanja besedila oz. dela besedila pri učencih še ni razvita;
- se pri učencih pokažejo težave že pri nalogah, ki preverjajo zmožnost razumevanja besedila (iskanje bistvenih podatkov in poimenovalna zmožnost v povezavi z razumevanjem besedila);
- so učenci najslabše rešili nalogo, ki je preverjala zmožnost pisnega tvorjenja besedila z bistvenimi podatki iz besedila;
- so naloge, ki preverjajo metajezikovno zmožnost, zelo slabo rešene;

– so učenci šestih razredov kljub letu prednosti dosegli nižji rezultat od učencev petih razredov;

– se rezultata rešenih nalog med učenci 7. in 8. razredov bistveno ne razlikujeta.

Enotni bralni test za učence 3. razredov (S. Pečjak in N. Potočnik (2012). Enotni bralni test za učence. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo) nam je pokazal, da smo:

– lahko zadovoljni z rezultati pri podtestu Hitrost razumevanja, saj se je le en učenec (3,7 %) uvrstil v podpovprečje, 40,7 % testiranih učencev pa se je uvrstilo v nadpovprečje;

– manj zadovoljni z rezultati pri podtestu Stopnja razumevanja; tu se je v podpovprečje rezultatov uvrstilo 48,1 % naših tretješolcev, v nadpovprečje pa 11,1 %.

Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo (F. Noliml (2012). Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo) nam je pokazala, da smo lahko zadovoljni s povratnimi informacijami svetovalcev ZRSŠ, OE Maribor. To pomeni, da pri pouku največkrat uporabljamo didaktične strategije za razvijanje dobrega učnega pogovora, kritičnega mišljenja, komunikacijskih in metakognitivnih sposobnosti učencev.

Sklepi izvedbenega načrta so bili ponovno rezultati naših učencev na NPZ in cilj »Za 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov pri vseh predmetih«.

Preglednica 5. Dosežki učencev 6. razreda na NPZ – odstopanje od državnega povprečja v odstotnih točkah (%) od leta 2006 do leta 2015

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %								
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
MAT	-2,4	-5,66	-8,2	-8,03	-1,15	-12,7	-4,53	-4,51	-2,79
SLJ	-2,6	-3,1	-12,6	-1,56	-1,31	-8,5	-7,4	4,55	0,82
TJA	-12,6	-14,51	-14,81	-5,21	-6,12	-3,5	-16,3	-10,3	-11,2
vsota	-17,6	-23,27	-35,61	-14,8	-8,58	-24,7	-28,23	-10,26	-13,17

Iz preglednice 5, v kateri so za učence 6. razredov dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, je razvidno, da smo cilj izvedbenega načrta »Za 3 odstotke višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov.« v šolskem letu 2012/13 dosegli pri MAT. Tu smo rezultat glede na predhodno šolsko leto izboljšali za 8,17 %. Pri SLJ smo rezultat izboljšali za 1,1 %, vendar cilja nismo dosegli. Pri TJA je rezultat padel za 12,8 %. V preteklem šolskem

letu smo bili s TJA le za 3,5 % pod državnim povprečjem. TJA se je v tistem letu cilju najbolj približal (+2,62 %).

Od državnega povprečja smo pri vseh treh predmetih šolskem letu 2012/13 odstopali za –8,23 odstotne točke. Rezultat je bil za 3,35 odstotne točke nižji od predhodnega.

Velja omeniti, da se je v šolskem letu 2012/13 na NPZ pri 6. razredih zgodila sprememba pri vrednotenju nalog NPZ. Naloge so enako kot naloge učencev 9. razredov začeli vrednotiti zunanji ocenjevalci in ne več učitelji, ki so učence poučevali.

Preglednica 6. Dosežki učencev 9. razreda na NPZ – odstopanje od državnega povprečja v odstotnih točkah (%) od leta 2006 do leta 2015

Predmet	Šolsko leto – odstopanje od državnega povprečja v %								
	06/07	07/08	08/09	09/10	10/11	11/12	12/13	13/14	14/15
MAT	–13,20	–11,20	–8,10	–9,69	–12,45	–11,92	–2,00	–7,78	–12,6
SLJ	–2,60	–3,10	–3,00	–4,36	–2,74	–5,00	5,21	6,59	0,75
3. predmet	ZGO	FIZ	ŠPO	LUM	GEO	KEM	ZGO	BIO	KEM
	–5,30	–4,89	0,44	–3,51	–2,29	–11,60	13,60	0,50	7,24
vsota	–21,1	–19,19	–10,66	–17,56	–17,48	–28,52	16,81	–0,69	–4,61

Iz preglednice 6, v kateri so za učence 9. razreda dosežki na NPZ prikazani v odstopanju od državnega povprečja, je razvidno, da smo cilj iz izvedbenega načrta »Za 3 % višji rezultati na NPZ-jih pri učencih 6. in 9. razredov.« v šolskem letu 2012/13 dosegli pri vseh predmetih. Pri MAT smo rezultat izboljšali za 9,92 % in od državnega povprečja zaostali za 2 %. Pri SLJ smo rezultat izboljšali za 10,21 % in prvič v šestih letih, odkar smo sistematično spremljali dosežke učencev, državno povprečje presegli za 5,21 %. Pri ZGO, tretjem predmetu, smo rezultat izboljšali za 18,9 %, če ga primerjamo z rezultatom ZGO v šolskem letu 2006/07. Če rezultat ZGO primerjamo s predhodnim tretjim predmetom, smo rezultat izboljšali za 25,20 %.

V evalvacijsko poročilo 2012/13 je projektni tim zapisal: »Večjih težav v organizacijskem smislu nismo imeli. Še največ energije vlagamo v vzpostavljanje pozitivne klime v kolektivu in v motivacijo osebja. Zaznavamo spremembe v razmišljanju in delovanju pri sebi, sodelavcih tima in pri drugih kolegi na šoli. Ozavestili smo, da lahko »šola« močno poveza med okoljem in dosežki zmanjša tako, da učitelji dvignemo pričakovanja v povezavi z znanjem učencev, saj so bila ta na zelo nizki ravni. Usmerili smo se v glavne stopnje bralnega razvoja, učinkovite učne strategije in v prakse poučevanja za učne branje ter učenja učencev prek bralnih učnih strategij. Na tem področju

se bomo tudi v prihodnje sistematično izobraževali.

V naslednjem obdobju/šolskem letu bomo učence še naprej urili v učenju z BUS. Posebno pozornost bomo namenili pomenu in vlogi samoregulacije učenja v povezavi z bralno pismenostjo in razvojem bralnih strategij pri učencih.

Zaključek

S šolskim letom 2012/13 se je nacionalni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* končal. Vodstvo šole je v Letni delovni načrt šole (OŠ Destrnik – Trnovska vas, 2013/14, str. 18) zapisalo prednostne naloge, ki so bile nadaljevanje projekta. Učitelji smo nadaljevali izvajanje dialoškega pouka in učence navajali na samoregulacijo učenja v povezavi z bralno pismenostjo ter uporabo bralnih strategij. Trudili smo se poučevati tako, da smo ohranjali naučene, sodobnejše oblike poučevanja in da so ti pristopi ohranjali kakovost znanja na ravni celotnega zavoda. Učenje z BUS smo poglobili, delno tudi nadgradili in ga kot takega »spravljali v dnevno rutino«.

V dveh šolskih letih, kolikor je trajal projekt, smo na NPZ, upoštevajoč slovenščino, matematiko in angleščino (6. r.) ter zgodovino in biologijo (tretji predmet 9. r.), rezultate v 6. razredih dvignili za 17,97 odstotne točke in v 9. razredih za 27,03 odstotne točke.

Iz rezultatov lahko strokovni delavci naše šole ugotovimo, da raba bralnih učnih strategij pri pouku prispeva k razvoju bralne pismenosti. Gotovo rezultati na NPZ v šolskem letu 2014/15 predstavljajo nov izziv, saj so ti v 6. razredih padli za 2,86 odstotne točke in v 9. razredih za 3,99 odstotne točke.

V šolskem letu 2014/15 projekta nismo več izvajali. Razvijanje strategij razumevanja pri mlajših učencih in uporabnost posameznih BUS, ki jih učenci prepoznavajo kot koristne pri reševanju posameznih bralnih nalog (razumevanje, pomnjenje, povzemanje), niso bile več predmet pogovora niti analiziranja v kolektivu. Iz intervjujev, ki sem jih opravila z učenci, sklepam, da je slaba polovica učiteljev opustila učenje s pomočjo bralnih učnih strategij. Morebiti bo vključitev v projekt *Formativno spremljanje* te učitelje dokončno prepričala, da raba bralnih učnih strategij pri pouku prispeva k razvoju bralne pismenosti.

Viri

OŠ Destrnik – Trnovska vas (od 2006/07 do 2014/15). Letno poročilo o samoevalvaciji šole. Destrnik.

OŠ Destrnik – Trnovska vas (od 2006/07 do 2014/15). Analiza dosežkov nacionalnega preverjanja znanja. Destrnik.

OŠ Destrnik – Trnovska vas (od 2006/07 do 2014/15). Poročilo o uresničitvi letnega delovnega načrta. Destrnik.

OŠ Destrnik – Trnovska vas (od 2006/07 do 2014/15). Letni delovni načrt. Destrnik.

DEJAVNOSTI ZA DVIG BRALNE PISMENOSTI

Nina Čeh

Osnovna šola Destrnik – Trnovska vas

Povzetek

V šolskih letih od 2011 do 2013 smo na OŠ Destrnik – Trnovska vas po celotni vertikalni in pri vseh predmetih pri učencih sistematično dvigovali bralno pismenost, tako da smo pouk in dneve dejavnosti usmerjali tako, da smo bralno pismenost razvijali z dialoškim poukom in rabo bralnih učnih strategij. Za učence prvih in drugih razredov, ki so izkazovali bralne težave, smo organizirali »Bralni center začetnega branja«, pri čemer smo se usmerili v glavne stopnje bralnega razvoja z uporabo učinkovitih učnih praks in strategij poučevanja branja. Pozornost smo usmerili tudi v dvigovanje motivacije za branje učencev – za učence prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja smo enkrat tedensko v šolski knjižnici organizirali »pravljичne ure«. Učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, pri katerih je bralna motivacija zelo nizka, pa smo enkrat tedensko vabili v »nebesa« – v majhno učilnico na vrhu šolske stavbe, v kateri so skupaj z učiteljico prebirali raznovrstno literaturo, od klasike do poljudnoznanstvenih člankov. Organizirali smo tematske dvodnevne poletne taborne za vedoželjne in nadarjene učence, in sicer tako, da smo vsebine, ki smo jih obravnavali pri pouku, poglobili, razširili in jih operacionalizirali v vsakodnevem življenju. Za učence in otroke iz vrtca smo izvedli »medgeneracijsko povezovanje«. Učenci so za »malčke« pripravili dan dejavnosti, katerega cilj je bil spodbujati malčke k zanimanju za branje in motivacijo za vključevanje v čim več dejavnosti, ki spodbujajo jezikovne sposobnosti.

Ključne besede: bralna pismenost, bralne dejavnosti, bralno učne strategije

Activities for raising reading literacy

Abstract

In the Elementary School Destrnik – Trnovska vas we were systematically raising literacy among students during the school years 2011-2013, across all grades and in all subjects, through the following strategies. We steered the classes towards developing reading literacy through dialogic teaching and the use of reading-learning strategies. We included dialogic teaching and the use of reading-learning strategies in the daily activities. We organized the "Reading Centre for beginner reading" for first and second grade students exhibiting reading difficulties, where we focused on the main stages of reading development through the use of effective teaching practices and strategies of teaching reading. Attention was also paid to raising students' motivation to read, so once a week we organized "fairy-tale hours" in the school library for students of the first and second educational period. The students of the third educational period, who exhibited very low reading motivation, were invited weekly to "heaven" - a small classroom at the top of the school building,

where they joined their teacher in reading a variety of literature, from classics to popular scientific articles. We organized theme-based two-day summer camps for the eager and talented students, deepening and expanding the content addressed in the classroom, and operationalizing it for everyday life. We performed "intergenerational interaction" for students and kindergarten children. Students prepared daily activities for the "little ones", where the aim was to encourage toddlers to gain interest in reading and motivation to engage in many activities that boost language skills.

Key words: reading literacy, reading activities, reading-learning strategies

Uvod

V šolskem letu 2011/12 je »naša« šola, Osnovna šola Destrnik – Trnovska vas, vstopila v dveletni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (BP), ki je potekal pod okriljem Zavoda Republike Slovenije za šolstvo (ZRSŠ).

Učitelji smo pred vključitvijo v projekt BP menili, da učenci naše šole ne izkazujejo dovolj znanja, kar se je izkazovalo v nizkih dosežkih na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ), zmanjšanem interesu za branje, ki ga v tretjem triletju skoraj ni več bilo, v težavah, ki so jih imeli učenci pri razumevanju besedil in reševanju nalog na višjih taksonomskih ravneh. Kljub nenehnemu prizadevanju vodstva in učiteljev rezultatov nismo uspeli izboljšati. Čeprav smo vlagali veliko znanja, energije, časa in dela v projekte, ki (naj) bi dvigovali raven znanja pri učencih, je bil napredek (skozi triletno obdobje) minimalen. Lahko bi celo rekli, da je bil glede na količino vloženega dela in truda učiteljev napredek v znanju učencev zanemarljiv.

Z rezultati smo se skoraj že sprijaznili in sprejeli, da je za premalo znanja, ki ga izkazujejo naši učenci, kriv nizek socialno-ekonomski status (SES) družin, iz katerih učenci izhajajo (vaško okolje).

V članku bom opisala in predstavila dejavnosti, s katerimi smo na naši šoli pri učencih sistematično dvigovali bralno pismenost in po dveh šolski letih izvajanja dosegli želeni cilj – pri učencih je bilo izkazanega več znanja in posledično so dosegli višje rezultate na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ).

Vstop v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (BP)

V projekt BP smo se vključili vsi strokovni delavci in celotna vertikalna šole, in sicer 279 učencev od 1. do 9. razreda, 37 učiteljev in 5 izvajalcev dodatne

strokovne pomoči. Po vstopu v projekt BP smo hitro spoznali, v čem je težava.

1. Nismo ozavestili, da lahko »šola« močno povezavo med okoljem in dosežki zmanjša, saj smo nizke rezultate na NPZ pripisovali predvsem nizkemu SES družin, iz katerih prihajajo naši učenci. Zato so bila tudi naša pričakovanja v povezavi z znanjem učencev nizka.
2. »Šola« ni bila (posebej) usmerjena v glavne stopnje bralnega razvoja, učinkovite učne strategije in v prakse poučevanja za učenje branja.
3. »Šola« učiteljev na tem področju ni sistematično izobraževala.

V operativnem načrtu 2011/12 smo si zadali cilj, da bomo pri učencih 6. in 9. razredov dvignili bralno pismenost in s tem posledično tudi rezultate na NPZ pri vseh predmetih. Načrtovali smo dejavnosti, s katerimi se bomo cilju čim bolj približali oz. ga dosegli.

a) Prehod s tradicionalnega na dialoški pouk ter aktivna uporaba bralnih učnih strategij

Pouk smo usmerjali tako, da smo BP razvijali z dialoškim poukom in rabo bralnih učnih strategij (BUS). Med poučevanjem smo uporabljali pristni, avtentičen pogovor, ki je učence usmerjal v razvijanje sporazumevalne zmožnosti. Vprašanja, ki smo jih zastavljali, so bila v obliki problemskih situacij ali odprtih vprašanj in so učence »silila« k samostojnemu razmišljanju. Učenci so v pogovorih med seboj urili izražanje svojih pogledov na snov, opisovali svoje izkušnje in domneve ter tako poglobljali razumevanje. Tako smo učence pri usvajanju snovi usmerjali na višje taksonomske ravni oz. na globinsko znanje.

Del pouka smo vedno namenili razvijanju vsebinsko bogate diskusije. Učenci so se tako polagoma učili razpravljanja o podatkih, analize, uporabe, sinteze in vrednotenja.

Pri vseh predmetih smo učence navajali na samostojno tvorjenje besedil in uporabo knjižnega jezika. Ob koncu šolske ure so samostojno tvorili krajše pisno besedilo v povezavi z obravnavano vsebino.

Prav tako smo pri vseh predmetih in po celotni vertikali poenotili merila vprašanj oz. nalog, ki so morale vsebovati vse tri taksonomske ravni. Z uvedbo dialoškega pouka smo pri učencih začeli razvijati kritično mišljenje in komunikacijske ter metakognitivne spretnosti (ozaveščanje uporabljenih poti oz. metod učenja, vrednotenje in njihova izbira glede na osebne izkušnje, zaznavni in spoznavni stil).

Učitelji smo se znotraj projekta učili bralnih učnih strategij in njihove rabe pri

pouku. Svoje teoretično pridobljeno znanje smo nato vnašali v poučevanje in učence učili uporabe, in sicer tako, da so se znali učiti s pomočjo ponujenih bralnih učnih strategij.

Skozi celotno šolsko leto smo učitelji izvajali tudi medsebojne oz. kolegialne hospitacije. Učna ura je morala biti izvedena z uporabo ene izmed bralnih učnih strategij. Pri hospitiranju smo uporabljali Lestvico za spremljanje pouka didaktičnih strategij za razvoj bralnih zmožnosti. Nameni medsebojnih hospitacij so bili naš profesionalni in osebni razvoj, prepoznavanje svojih šibkih in močnih področij, pohvala in tudi konstruktivna kritika ter povratna informacija o svojem delu.

Izvedenih je bilo 42 medsebojnih hospitacij. Za samorefleksijo pa smo hospitirane ure tudi posneli z videokamero, tako da je vsak učitelj dobil popolni vpogled vase in v svoje delo.

b) Uporaba BUS in dialoškega pouka v dnevih dejavnosti

Najprej smo na temo *Slovenski tradicionalni zajtrk* izvedli kulturni dan, ki smo ga zasnovali tako, da so učenci brali besedila različnih funkcijskih zvrsti na isto temo in jih nato obdelali z različnimi BUS.

Cilji omenjenega kulturnega dne so bili:

- učence navaditi na dobre prehranjevalne navade (redno zajtrkovanje);
- učencem omogočiti, da v tednu, ko se izvede slovenski tradicionalni zajtrk, pred poukom prihajajo na brezplačne zajtrke;
- učence izobraževati in ozaveščati o pomenu zajtrka v okviru prehranjevalnih navad;
- poudariti pomen in prednost lokalno pridelanih živil slovenskega izvora (samooskrba);
- poudariti pomen in prednosti kmetijske dejavnosti za okolje;
- poudariti pomen čebelarstva za kmetijsko pridelavo;
- splošno ozaveščati učence o pomenu zdravega načina življenja, vključno s pomenom gibanja in izvajanja športnih aktivnosti;
- pri učencih spodbujati zanimanje za dejavnosti na kmetijskem področju;
- učence spodbujati, da bodo natančno brali besedila in navodila, da bodo pri zapisu tvorili lastne povedi, da bodo slovnično pravilno pisali in tvorili povedi/besedila pri vseh predmetih ter da bodo znali uporabljati BUS.

Izvedli smo 16 različnih delavnic (po celotni vertikali) in v vseh smo dejavnosti načrtovali tako, da so učenci najprej prebrali besedilo (na obravnavano temo posamezne delavnice), ga obdelali po eni izmed BUS (najpogosteje uporabljeni strategiji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju

(VIO) sta bili »vem – želim izvedeti – sem se naučil (VŽN)« in »preleti – vprašaj – preberi – ponovno preglej – poročaj (PV3P), v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa »vem – želim izvedeti – sem se naučil (VŽN)« in Paukova strategija). Nato so o prebranem pisno poustvarjali – pisali so pesmi/ (pol)literarne spise, zapisovali misli/občutja, izdelali plakat, miselni vzorec ... Vsi nastali izdelki so se razstavili v šolski avli.

Nato smo bralni pismenosti posvetili drugi kulturni dan, v katerem so si učenci ogledali film *Navihani Bram*, ga doživljali, razumeli in vrednotili ter se nato na njegovo vsebino govorno in pisno izražali. Prioritetni cilj kulturnega dne je bil razvijati kritično naravnost in kritični pogled na film ter v njem prikazane motnje pomanjkanja pozornosti ADHD.

Po ogledu so učenci po razredih ustvarjali v vnaprej pripravljenih delavnicah, ki so se navezovala na gledani film in v njem prikazane teme (prijateljstvo, šola in prvi šolski dan, razredna pravila, kazni, zanimive in pomembne besede, učenje in učitelji, občutek neuspeha, pohvala in reči, ki jih delamo dobro, na koliko načinov, če ne bi imeli ...).

Za delo v delavnicah so imeli učenci in njihovi razredniki na voljo dve šolski uri. O obravnavani temi so morali narediti tudi plakat, na katerem je moral biti razviden zapis pomembnih informacij s pomočjo grafičnih prikazov oz. uporabljen BUS. Na koncu smo najizvirnejši in najkakovostnejši plakat tudi nagradili.

V sklepnem delu projekta BP smo si delavci šole zadali, da preverimo besedišče, ki so ga učenci usvojili pri pouku. Novo besedišče so si skozi celotno šolsko leto pri vseh predmetih zapisovali v t. i. *Slovarček novih besed*, ki so si ga izdelali v zvezku.

Ugotoviti smo želeli, kolikšen del obravnavanega besedišča so učenci v tekočem šolskem letu usvojili, zato smo v okviru tehniškega dne pripravili kviz, v katerem so učenci tekmovali v poznavanju besed, pojmov in fraz. V kvizu so se pomerile mešane skupine po triletnih, ki so odgovarjale na vprašanja. Še prej se je v razredih preverilo poznavanje usvojenih besed v obliki testa, najboljši pa so se pozneje pomerili še v kvizu.

Ugotavljali smo, da so učenci in učitelji kviz zelo dobro sprejeli in ga predlagali tudi za prihodnja šolska leta, saj se je besedišče pri učencih močno izboljšalo. Za motivacijo so učenci zmagovalnih ekip za nagrado prejeli tudi knjižne nagrade.

V drugem delu tega tehniškega dne so se učenci preizkusili še v pisanju navodil. Želeli smo ozavestiti, kako pomembno je natančno branje navodil ter kako pomembno je, da so navodila nalog jasna, kratka in razumljiva. Učenci so se v oddelku razdelili v dve skupini. Vsaka je morala napisati navodilo za izdelavo izdelka. Nato so navodila med seboj zamenjali in izdelek po zapisanem navodilu izdelali. Z izvedenimi dejavnostmi smo želeli izboljšati

občutljivost za natančno, skoncentrirano branje navodil in besedilnih nalog.

c) Bralni center začetnega branja

Za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki so izkazovali bralne težave, smo organizirali »Bralni center začetnega branja«, v katerem smo se usmerili v razvoj tistih elementov pismenosti, ki jih je učenec lahko obvladoval, in sistematično prek uporabe učinkovitih učnih praks in strategij poučevanja branja usvajali elemente pismenosti, ki jih je zahteval učni načrti.

Bralni center začetnega branja je prvi dve leti vodila socialna pedagoginja, in sicer je z učenci, ki so izkazovali motnje v razvoju branja in pisanja, delala 2-krat dnevno po 15 minut tako dolgo, dokler niso usvojili tekočnosti branja.

V to individualno obliko pomoči so učiteljice s soglasjem staršev vključile učence, ki so izkazovali težave pri začetnem opismenjevanju, npr.: poznali so le črke svojega imena, slišali le prvi glas v besedi, niso ločili glasu in zloga, pri glaskovanju so izpuščali zloge/glasove, pri branju niso zmogli vezave v zlog, pri pisanju jih je ovirala okorna grafomotorika ... Dodatno so te učence pri opismenjevanju ovirali nizka motiviranost in samopodoba, počasnejše emocionalno dozorevanje, šibka oz. kratkotrajna pozornost, slaba koordinacija gibov, imeli so težave z orientacijo po prostoru in na listu, slabo razvito fino in grafomotoriko.

Cilji, ki so jim učenci sledili, so bili:

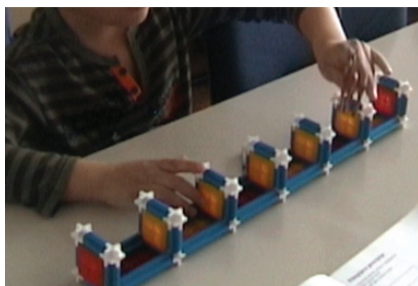
- izboljšati motivacijo za šolsko delo, samostojnost, pobudo;
- usmeriti pozornost in podaljšati zbranost;
- pravilno ustno oblikovati besede;
- izboljšati neposredno slušno pomnjenje;
- razločevati glasove;
- identificirati glasove v besedi v pravilnem zaporedju;
- naštetiti vse glasove, tako kot ustrezajo črkam;
- ugotoviti število glasov v besedi;
- razumeti glasovno analizo in sintezo;
- ob hkratnem razvoju sposobnosti poslušanja in govorjenja se naučiti branja in pisanja.

Pedagoginja je pri delu s temi učenci tudi sebi postavila jasen cilj, ki mu je sledila. Ko so se v razvoju otroka oz. v procesu opismenjevanja pokazale posebnosti in so odpovedale tudi splošnoveljavne metode, je vedno znova iskala nove načine ravnanja, prilagojene posamezniku, tudi take, ki jih ni bilo mogoče najti v učbenikih didaktike.

Vse naloge branja in pisanja so morale vsebovati »tisto nekaj«, kar je pritegnilo učenčevu pozornost. Tako so npr. besede glaskovali in črkovali s pomočjo »muholovke« (ko je učenec izgovoril glas, je na plakatu poiskal njegov simbol in ga »ulovil« z muholovko), slušno ugotavljali in simbolično prikazovali število glasov posamezne besede (vsak glas/črka ima svoj prostor) s pomočjo »konjička, ki je skakal iz staje v stajo«.



Slika 1. Učenec besede glaskuje in črkuje s pomočjo »muholovke«.



Slika 2. Vsak glas/vsaka črka v besedi ima svoj prostor.

Za takšno obliko dela ni bilo predvidenih dodatnih ur (če seveda učenec ni imel odločbe o usmerjanju in ni bil vključen k uram dodatne strokovne pomoči). Znotraj izvajanja projekta smo razmišljali, kako na šoli takšne ure organizirati v naslednjih šolskih letih. Porodila se je ideja, da bi Bralni center začetnega branja izvajali npr. kot interesno dejavnost oz. bi to individualno obliko pomoči strokovni delavci izvajali znotraj t. i. »doprinosa ur«. Individualno obliko pomoči bi lahko izvajali specialni pedagogi, če jih šola nima ali pa za tako obliko dela ne bi kazali zanimanja, pa bi to individualno obliko pomoči nudili učitelji RP oz. strokovni delavci, ki izkazujejo **željo, zanimanje in veselje** ter so pripravljeni znanje, metode opismenjevanja nenehno izpopolnjevati.

č) Dvigovanje motivacije za branje

Znotraj projekta BP smo pozornost usmerili tudi v dvigovanje motivacije za branje. Že vrsto let smo opažali, da motivacija za branje pri učencih pada, »zlatih bralcev« pri bralni znački je bilo iz leta v leto manj, velika večina učencev pa je brala le za to, da je opravila domače branje. Zato smo se odločili, da v okviru projekta organiziramo še razne dejavnosti, s katerimi bi spodbujali željo po branju. Učitelji smo se namreč zavedali, da so dobro razvite bralne spretnosti in čim zgodnejše uveljavljanje učenčevih interesov za branje bistveni za uspeh učencev v šoli in njihovo poznejše odraslo življenje v družbi znanja (Poučevanje branja v Evropi, 2011, str. 63). Tako smo skozi leto enkrat tedensko v šolski knjižnici organizirali »pravičljne ure«, ki so jih obiskovali predvsem učenci prvega in drugega VIO. Učence tretjega VIO, pri katerih

je bralna motivacija zelo nizka, pa smo enkrat tedensko vabili v »nebesa« – v majhno učilnico na vrhu šolske stavbe, v kateri so skupaj z učiteljico prebirali raznovrstno literaturo, od klasike do poljudnoznanstvenih člankov. Včasih sta se »bralnih uric« udeležila le dva učenca tretjega VIO, včasih trije, včasih jih je prišlo deset. Statistično gledano, je bil obisk nizek. Glede na to, da so bralne urice za učence tretjega VIO novost in še nimajo tradicije, pa je veljalo vztrajati in delati na tem, da jih bodo učenci sčasoma sami popularizirali.

Prav tako pa smo z namenom, da bi pri učencih spodbudili in povečali motivacijo za branje ter hkrati širili njihovo znanje, med poletnimi počitnicami organizirali poletna tabora.

d) Tematski poletni dvodnevni tabori za vedoželjne in nadarjene učence

Na naši šoli že več let zapored organiziramo tematsko obarvane dvodnevne poletne taborne za vedoželjne in nadarjene učence, ki niso del rednega pouka, tematska vsebina taborov pa se je vedno navezovala na pouk. Do vstopa v projekt BP se vsebina teh taborov bralnih aktivnosti ni dotikala, med trajanjem projekta pa smo prav v okviru poletnih bralnih aktivnosti organizirali dva tabora (v preteklih letih samo enega) – prvega samo za učence drugega VIO z naslovom *Večer v medvedjem brlogu*, drugega pa za učence drugega in tretjega VIO z naslovom *Po poteh viničarjev in kajžarjev*.

Oba tabora smo pripravili tako, da sta bila v sozvočju s projektom BP. Rdeča nit prvega tabora so bile različne dejavnosti na temo basni in živalskih pravljic, rdeča nit drugega pa dejavnosti, ki so izhajale iz poznavanja življenja viničarjev in kajžarjev.

Za združevanje naših taborov s projektom BP smo se odločili, ker so bili naši tabori za vedoželjne in nadarjene učence v preteklih letih zelo dobro obiskani, učenci pa so v evalvacijskih listih izražali željo po organizaciji več taborov. Učitelji smo pri pouku pri učencih, ki so se taborov udeležili, opazili določena znanja, spretnosti in uporabo strategij. Vse to smo seveda želeli obdržati, hkrati pa v vsebine taborov dodati še dejavnosti, s katerimi bi pri učencih spodbudili in povečali motivacijo za branje.

Cilji obeh taborov in dejavnosti, s katerimi smo cilje dosegli, so bili:

Cilji	Dejavnosti
Spoznati in uporabiti različne BUS	Spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo: – VŽN, Paukovo strategijo; – metodo iskanja in povzemanja bistva; – metodo postavljanja vprašanj.
Spodbuditi branje in povečati motivacijo za branje	Nočni obisk šolske knjižnice, obisk Knjižnice Ivana Potrča na Ptuj: – izbirajo znotraj raznolikosti bralnega gradiva; – ogled skladišča knjižnice; – seznanitev s študijskim, z mladinskim in domoznanskim oddelkom; – preučevanje literature literatov, ki so v svojih delih prikazovali življenje viničarjev in kajžarjev (npr. Ivan Potrč – v knjižnici ogled pisateljeve spominske sobe, Anton Ingolič, Miško Kranjec ...); – učitelj je bralni model; – učenci se pogovarjajo, družijo in sodelujejo, med seboj izmenjujejo ideje, se medsebojno dopolnjujejo pri reševanju naloge.
Razviti recepcijske zmožnosti z branjem, opazovanjem umetnostnih besedil, govorjenjem in s pisanjem o njih	– Branje basni in živalskih pravljic, odlomka iz Potrčevih romanov <i>Na kmetih</i> in <i>Krefli</i>; – gledanje in vrednotenje umetniškega filma <i>Svet na kajžarju</i> in primerjava s komercialnim filmom.
Kritično vrednotiti svoja dela	
Tvoriti kratko enogovorno neumetnostno besedilo	– Spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo opis postopka; – berejo strokovna besedila o življenju kajžarjev in viničarjev; – napišejo intervju s potomcem viničarja.
Razviti recepcijske zmožnosti s tvorjenjem in (po) ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih	– Pišejo basni, živalske pravljice, činkvine in krajše dramsko besedilo; – dramatizirajo ustvarjeno dramsko besedilo; – izdelujejo medvedji brlog.
Razviti zmožnosti učencev za samostojno pridobivanje informacij, kritično vrednotenje in uporabo teh informacij	– Seznanjajo se s sistemom Cobiss in iščejo gradiva v njem; – obišejo <i>Zgodovinski arhiv na Ptuj</i>, spoznajo njegove naloge ter preučujejo arhivsko gradivo o viničarjih in kajžarjih.
Brati, pisati in iskati informacije iz različnih virov	
preveriti funkcionalno pismenost	Branje in ocenjevanje: – recepta; – lokalnega zemljevida; – voznega reda Lenart–Ptuj.

Tabora sta imela še vsak svoje specifične cilje, povezane z vsebino in izvedbo.

Tematske delavnice in dejavnosti, ki so potekale na taborih, so vodili učitelji naše šole. Vse delavnice na taboru *Večer v medvedjem brlogu* so potekale v šoli, medtem ko sta dve dejavnosti na taboru *Po poteh viničarjev in kajžarjev* potekali na Ptuju in v bližnji okolici šole.

Na obeh taborih smo v vseh delavnicah pripravili takšna besedila in naloge, ki so bili spodbudni za učence, da so jih zmogli prebrati, predelati in razumeti sami ali v skupini. Uvodne dele in potek vseh delavnic smo se trudili izpeljati tako, da so učenci usmerili svojo pozornost, bili miselno čim bolj aktivni in vključeni ter da so vztrajali pri dejavnostih. Kot motivacijsko sredstvo smo uporabljali dejavnosti, ki so pri učencih spodbudile čustveno vključenost v branje (pred branjem kratka socialna igra, igra vlog, zanimiva gibalna aktivnost, pantomima, pripovedovanje anekdote, osebna izpoved viničarskega otroka ...).

Med potekom tabora učenci šole/tabora niso zapuščali. Vsi učenci so se udeležili vseh delavnic (niso jih izbirali po interesih, ampak smo vsebine učitelji interesom prilagodili). Prenočili so v šolski telovadnici, na šolskih blazinah, kar jim je bilo še posebno doživetje.

Na taboru *Večer v medvedjem brlogu* so učenci so spoznali basni in živalske pravljice ter njune značilnosti, naučili so se jih pisati in iz njih izluščiti bistvo. Preverili in utrdili so svoje znanje o pretvarjanju merskih enot, napisali in uprizorili so dramatizacijo, spoznali opis postopka, uporabljali strategijo VŽN in se urili v iskanju bistva oz. nauka basni. Učenci so bili ves čas aktivni, še posebej pa so uživali v dramatizaciji in v t. i. medvedji delavnici, saj jim je bilo branje basni pod milim nebom (oz. v izdelanem medvedjem brlogu na šolskem dvorišču) posebno doživetje.

Pri izvedbi literarne delavnice smo ugotovili, da učenci nimajo težav pri razumevanju preprostejših (krajših) basni, težave pa se pojavijo pri razumevanju basni, ki so zapisane v arhaičnem jeziku (npr. F. Erjavec *Žabe*), in pri besedilih, ki vsebujejo več metaforičnega izrazja oz. več stalnih besednih zvez, kar pa je posledica njihovega šibkega besednjaka. Nekateri učenci so imeli težave tudi pri samostojnem ustvarjanju basni, npr.: v pripoved so vključili preveč oseb, ki v zgodbi potem niso imele vloge, bistvo basni se ni ujemalo z vsebino ... Pri tej nalogi so učenci potrebovali tudi več časa in spodbude.

Pri dejavnostih v kuharski delavnici, v kateri so si učenci pripravili t. i. medeno večerjo, smo preverili funkcionalno pismenost učencev (branje recepta) in dejavnosti izvedli s pomočjo strategije VŽN. Predvsem učenci nižjih razredov so imeli težave pri pretvarjanju merskih enot, nekaj težav pa so imeli tudi pri rokovanju s kuhinjskimi pripomočki.

Učenci so povedali, da so bile delavnice na taboru zanimive. Največ pohval so dodelili dramatizaciji basni, pripravi večerje, branju basni v medvedjem brlogu ...

Besedila, ki so jih učenci brali in spoznavali na taboru *Po poteh viničarjev in kajžarjev*, so bila diferencirana za različne starostne skupine učencev, kljub temu pa je bila tema viničarstva in kajžarstva za nekatere mlajše učence manj zanimiva, zato smo tem učencem dodelili starejšega učenca kot mentorja. Nekatera besedila so učenci brali in obravnavali v skupinah, kar je bilo z vidika motivacije zelo spodbudno za vse učence (pomoč, pogovor, sodelovalno učenje). Učenci so zelo radi preostalim učencem prebirali svoja umetnostna besedila in aktivno sodelovali pri vrednotenju, saj so to doživljali kot pohvalo, dober dosežek.

Ugotavljali smo, da so učenci sorazmerno dobro razumeli prebrana besedila, težave pa so imeli z iskanjem ključnih informacij oziroma bistva. Več težav so imeli pri tvorbi besedil, še posebej umetnostnih (npr. pri ustvarjanju činkvine), pri katerih so potrebovali več časa in spodbude. Pri nekaterih mlajših učencih so bile težave tudi skromen besednjak in skromna splošna razgledanost ter poučenost. Mentorji smo tudi opazili, da učencem primanjkuje povsem vsakdanjih življenjskih izkušenj, da slabo obvladujejo spretnosti in postopke priprave obrokov, rokovanje z delovnimi pripomočki, čiščenje in pospravljanje. Menili smo, da moramo več narediti na področju izkustvenega znanja, saj smo opažali, da so učenci izkazovali predvsem teoretično šolsko znanje ter zelo malo znanja o viničarjih in kajžarjih iz njihovega neposrednega okolja, čeprav je bilo to okolje še desetletja nazaj tipično viničarsko področje s še danes vidnimi sledovi.

V analizi taborov smo ugotavljali, da lahko prav vse vsebine in dejavnosti delavnic prenesemo v redni pouk. Za nekatere smo potrebovali »bloku-re« ali izvedbo v več delih, za kar je bilo potrebno le preiščeno in dobro načrtovanje.

Učenci so se na obeh taborih naučili še veliko drugih stvari, kot so npr.: sodelovanje v skupini, bonton pri mizi, razvijanje giblih in ročnih spretnosti.

V sklepni evalvaciji, ki smo jo naredili skupaj z učenci, so učenci povedali, da si želijo več taborov, ki bi potekali več kot dva dni, saj je spanje v telovadnici na blazinah »res nekaj posebnega«. Povedali so, da se v takšnih dejavnostih, ki niso »strogo šolske«, veliko naučijo.

S tako organiziranimi tabori smo učencem omogočali druženje, učenje in zabavo z vrstniki. Pod vplivom izkustvenega in vrstniškega učenja smo pri učencih povečali zaznavanje lastne uspešnosti, ki je eden najpomembnejših vidikov zavedanja o sebi. Z osebno izkušnjo so se učenci prek izkustev učili, razvijali in dosegali višjo raven znanja ter osebno zadovoljstvo.

e) Starejši za (naj)mlajše

Na pobudo učencev 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) smo se odločili za izvedbo projekta *Starejši za (naj)mlajše*, v okviru katerega smo

načrtovali več dejavnosti sodelovanja in povezovanja otrok vrtca in učencev prvih razredov. Na pobudo svetovalne delavke in učiteljice slovenščine smo v projekt vključili tudi dneve dejavnosti, v katerih smo povezali dejavnosti za razvijanje (pred)bralnih zmožnosti predšolskih otrok s povezavo tehnike, glasbe, jezika in dramske igre.

Cilji projekta so bili, da otroci vrtca razvijajo predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti:

- poslušajo, razumejo in doživljajo jezik;
- ob poslušanju in gledanju dramatizacije razvijajo zmožnost domišljajske rabe jezika, spoznavajo moralno-etične dimenzije in doživljajo dramsko dogajanje, razvijajo gibalne sposobnosti (se izražajo s kretnjami in z gibi telesa, povezujejo gibanje z elementi ritma in prostora, razvijajo fino motoriko);
- spoznavajo simbole pisnega jezika;
- spodbujajo ustvarjalnost.

Ob spodbudi, usmerjanju in ob pomoči mentoric so si učenci 2. in 3. VIO zadali nalogo, da za starejši skupini otrok vrtca pripravijo dan dejavnosti, katerega cilj je spodbuditi predšolske otroke k zanimanju za branje, razvijati (pred)bralne zmožnosti, hkrati pa vključiti čim več dejavnosti, ki spodbujajo tudi jezikovne in (fino)motorične sposobnosti predšolskih otrok.

Učenci so bili postavljeni pred nalogo, da povežejo svoje znanje različnih predmetov in dozdajšnje izkušnje (predvsem iz svojega obdobja opismenjevanja) ter da s svojimi ustvarjalnimi idejami (so)oblikujejo oziroma pripravijo vsebine in dejavnosti. Ob tem so morali vsebine in dejavnosti smiselno povezati in slediti zastavljenim ciljem. Mentorici sta jih njihovi razvojni stopnji in njihovem predznanju primerno podučili o procesu opismenjevanja, metodah in o didaktičnih pripomočkih. Spodbujali sta jih, da so bili vsi učenci v aktivnem odnosu do vseh vsebin in dejavnosti v vseh etapah: od načrtovanja do izvedbe. Usmerjali sta jih, da so v dejavnosti vključili čim več čutil in različnih metod, ki izzivajo in upoštevajo otrokove čustvene izkušnje.

Najprej so si učenci izbrali besedilo za dramatizacijo, zanjo izdelali kostume in sceno ter podali predloge za dejavnosti po dramatizaciji. Pripravili so naslednje dejavnosti:

- uprizorili so dramatizacijo »Mišek Matiček«;
- otroke so naučili deklamacijo »*Miška vzela je s poličke*«, ob tem pa še povezali besedilo (deklamacijo) z glasbo in gibanjem;
- iz papirja so izdelali »mišja ušesa«;
- izvedli so »Mišji kviz«, v katerem so preverili:
 - zmožnost poslušanja in razumevanja besedila,

- slišanje prvega glasu in prepoznavanje pisnih simbolov,
- poznavanje simbolov in imen za števila,
- zmožnost štetja;

– iz papirja so izdelali »govoreče miške«:

- otroci so izrezovali, zgibali – izdelano miško so poslikali ter v igri vlog posnemali in igrali miško (dialog).

Tako nam je uspelo v celoto integrirati in povezati različne predmete, vsebine, dejavnosti, učne strategije, metode in oblike dela; združiti nam je uspelo mišljenje in aktivnosti, izkušnje in teorijo. Učenci in otroci vrtca so bili ob koncu dneva dejavnosti navdušeni – starejši zaradi občutka, da so mlajšim veliko dali, in mlajši, da so jim starejši podarili nekaj pomembnega.

Takšna izvedba dneva dejavnosti je učencem omogočala pridobitev izkustvenega znanja ter novih izkušenj in s tem trajnejše zanje. Učenci so ob koncu potrdili, da jih takšna oblika dela zelo pritegne in da so pridobili veliko novih znanj. Zelo pozitivna povratna informacija vzgojiteljic pa nam je dala dodatno spodbudo in porodila novo idejo. Tako smo se lotili novega projekta in za otroke vrtca izdelali didaktične pripomočke, ki razvijajo njihove (pred)bralne zmožnosti.

Zaključek

Učitelji smo na hospitacijah ugotavljali, da je naš pouk postal kakovostnejši, saj so bili učenci veliko bolj vključeni v procese učenja in razumevanja njihove lastne dejavnosti. Dneve dejavnosti in dejavnosti, ki so potekale ob pouku, smo uspeli nadgraditi in poglobiti, tako da so učenci zanje ohranili zanimanje, čeprav smo večino teh dejavnosti usmerili v branje različne literature. Ta je učence spodbujala in usmerjala v raznotere aktivnosti, znotraj katerih so učenci začutili potrebo po določenem znanju, vedenju, spretnosti oz. veščini, da bi te lahko uporabili v povsem vsakdanjih situacijah. S tem smo učencem razširili znanje, jih motivirali za branje in v njih spodbudili vedoželjnost.

Viri in literatura

Erjavec, F. (1984). *Žabe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Potrč, I. (1984). *Krefli*. Ljubljana: DZS.

Potrč, I. (2004). *Na kmetih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

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

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

ODGOVORNOST PRI SPODBUJANJU IN RAZVIJANJU PORAJAJOČE SE PISMENOSTI V VRTCU

Anja Kristan

Vrtec Sežana

Povzetek

Prva stopnja zgodnje pismenosti je porajajoča se pismenost, ki jo umeščamo v predšolsko obdobje oziroma v obdobje malčka in otroka v zgodnjem otroštvu. Način, kako, kdaj, kako pogosto, zakaj zgodnjo pismenost razvijamo pri otrocih strokovni delavci v sodelovanju s starši otrok, je ključnega pomena za vzgajanje bralca za vse življenje. Razvoj zgodnje pismenosti namreč pozneje vpliva tudi na šolski učni uspeh, posledično pa na samozavest otrok in zmožnosti odraščanja v aktivnega državljana. Z izzivom razvijanja elementov porajajoče se pismenosti pri otrocih sem se srečala kot vzgojiteljica otrok v Vrtcu Sežana, kjer sem bila pet let vzgojiteljica isti skupini otrok, od katerih jih je bilo 17 od 24 dvojezičnih oziroma jim slovenščina ni bila materni jezik ali so bili večjezični. Ta specifičnost skupine je bila zame velik izziv tudi na področju bralne pismenosti. Pozneje pa kot vodstveni delavec vrtca razmišljam tudi širše o tem, kdo vse naj bi bil vključen in odgovoren za razvoj tega področja pri otrocih, kako lahko res zajamemo vse otroke (tudi specifične skupine otrok, ki potrebujejo drugačne pristope) in kakšno vlogo imajo pri tem starši. V prispevku predstavljam nekaj ugotovitev in razmislekov, do katerih sem prišla z lastno prakso, izobraževanjem in z različnimi oblikami timskega sodelovanja, tudi v (zame zelo pomembnem) sodelovanju s svetovalko za predšolsko vzgojo iz ZRSŠ Ljubljana, go. Marijo Sivec.

Ključne besede: kritični praktik, odgovornost, porajajoča se pismenost, sodelovanje s starši

Responsibility in promoting emergent literacy in kindergarten

Abstract

As a teacher of a group of preschool children I found it very challenging to develop emergent literacy in many different ways for every single child in my group. Children were different due to their age, gender, mother language, cultural and social-economical background etc. Collaboration with parents, co-workers and specialists was a very efficient way to get closer to all children. When my role changed from a preschool teacher to a managerial position I found it challenging to responsibly include different actors who could contribute to better results in emergent literacy in kindergarten.

Key words: critical teacher, responsibility, emergent literacy, collaboration with parents

Porajajoča se pismenost

Pojem porajajoča se pismenost se je v literaturi prvič pojavil v 70. letih prejšnjega stoletja. Ta izraz je prvič uporabila M. Clay v svoji doktorski disertaciji leta 1966, ko je porajajočo se pismenost opredelila v knjigi *Emergent literacy: Writing and reading*. V njej je navedla definicijo Teala in Sulzbyja (1986), ki sta porajajočo se pismenost opredelila »kot spretnosti, znanja in vedenja, ki se – razvojno gledano – pojavijo pred formalnim branjem in pisanjem« (Marjanovič Umek, 2007, v Janže, 2013, str. 12).

L. Marjanovič Umek (2013) v svojem prispevku govori o rekonceptualizaciji zgodnje pismenosti, pri čemer moramo jezik razumeti znotraj socialno-kulturnega konteksta. »Jezik je sicer pomemben mehanizem posredovanja kulture in je hkrati sam oblika kulturnega kapitala (Bourdieu, 2004, v Marjanovič Umek, 2013, str. 5). Pri razumevanju jezika v socialnem kontekstu ne bi smeli spregledati otrokove lastne udeležbe v dejavnostih z drugimi. Za otroke v zgodnjem otroštvu je pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih) pridobivajo znanja in spretnosti, ki niso enaka konvencionalni pismenosti. Dejavnosti in pogoji, ki jih raziskovalci znotraj sociokulturnih teorij posebej poudarjajo v povezavi z razvojem govora, mišljenja in pismenosti, so:

- V razvoju govora so ključne komunikacijske zmožnosti in raba govora v različnih funkcijah.
- Zgodnje socialne interakcije in poznejše vrstniške interakcije so generativni kontekst za razvoj govora in pismenosti.
- Posameznikovo znanje se oblikuje v porajajočih se procesih (govor, drobni motorični gibi, socialne interakcije, porajajoča se pismenost ... akademska pismenost.
- Simbolno »bogato« okolje: količina (npr. število knjig, revij za otroke; pogostost skupnega branja) in kakovost (način skupnega branja; gledanja TV, vključevanje v simbolno igro) spodbujanja otrokovega razvoja in učenja.

Pomen predšolskega obdobja oziroma obdobja malčka in zgodnjega otroštva

»Raziskovalci so si enotni, da je za razvoj otrokovih bralnih sposobnosti, katerih posledica je uspešnost v poznejšem šolskem obdobju, odločilno predšolsko obdobje. K. E. Stanovich (1992) meni, da je za to pomembna kompleksna kombinacija podedovanih lastnosti in vpliva okolja« (Dolinšek - Bubnič, 1999, str. 16).

Občutljiva obdobja v zgodnjem razvoju možganov

Raziskava, izvedena v Vancouvru (University of British, v Bregant, 2012) nakazuje, da se področje jezika najintenzivneje razvija v starosti od 1,5 leta do 2,5 leta, kar je za delo v vrtcu ključnega pomena. Prav otroci v prvem starostnem obdobju so zelo dovzetni za razvijanje veščin bralne pismenosti. Porajajoča se pismenost se torej odvija že zelo zgodaj, veliko prej, kot se večina staršev tega zaveda. Zato ni vseeno, ali jim to sporočilo predamo ali ne. Zgodnja vključitev v vrtec pa ne prispeva kar samodejno tudi višjega napredka pri otrocih, saj je predpogoj ta, da je vrtec tudi kakovosten.

Odgovornost vseh

Pogosto razmišljam, da odločitev o tem, ali se posebno pozornost nameni področju razvijanja kompetenc bralne pismenosti, in o tem, kako se bo na tem področju ravnalo, ne bi smela biti prepuščena ustanovi, ampak bi lahko zavzemalo posebno področje v Kurikulumu za vrtce ali v kakem drugem uradnem dokumentu, ki usmerja naše delo.

V Vrtcu Sežana smo se strinjali, da je razvijanje porajajoče se pismenosti odgovornost vseh, ki delujemo v vrtcu, kar pa ne pomeni, da smo že uspeli vse vključiti. Najprej je potreben konsenz, kdo smo »vsi«, kaj sploh je »porajajoča se pismenost«, šele nato pa se lahko začenjata konstruktiven razmislek in delovanje v tej smeri. Tudi predhodna analiza obstoječega stanja nekega zavoda veliko pripomore k odgovornemu načrtovanju v obliki letnega načrta, akcijskega ali razvojnega načrta vrtca.

V okviru vrtca lahko pojem »vsi« sestavljajo v prvi vrsti otroci, njihovi starši in strokovni delavci vrtca, pedagoški kader, vodstvo in svetovalna služba, nato pa še vsi, ki so posredno ali neposredno del njega. Glede tematike porajajoče se pismenosti tako lahko razmišljamo širše, kje in kako lahko vključimo zunanje sodelavce (logoped, defektolog, delavni terapevt ...), ki delujejo v okviru vrtca, in kako lahko sodelujemo z zunanjimi strokovnjaki s področja bralne pismenosti (svetovalci za predšolsko vzgojo, profesorji s fakultet, raziskovalci ...). To velja za ožje lokalno okolje ter nacionalni in mednarodni prostor, ki ponujajo veliko možnosti sodelovanja, izmenjave praks in medsebojnega učenja.

Ob tem pa se prepogosto pozablja na študente in praktikante, ki vstopajo v neki vrtec z željo po novih izkušnjah in strokovnem znanju, zato ni vseeno, kaj jim kot zavod ponudimo in predstavimo. Kaj in kako lahko torej vsak izmed omenjenih členov neke celote prispeva k skupnemu cilju, razvijanju porajajoče se pismenosti v vrtcu?

Ustrezno usposobljen strokovni kader

Ustrezno usposobljen strokovni kader, ki sta mu skupna strokovno znanje na nekem področju in cilj, potrebuje prostor in čas, da lahko izmenjuje strokovna mnenja in primere iz prakse. Svetovalka za predšolsko vzgojo iz ZRSŠ nas vodi skozi proces, v katerem posamezniki, manjši timi, večje skupine in celoten kolektiv postopoma pridobivamo znanje s področja bralne pismenosti, ki ga vsak s svojim znanjem in z metodami prenašamo v prakso in razvijamo naprej.

Tako je bil Vrtec Sežana, v katerem sem zaposlena, v zadnjih petih letih mentorsko središče študijskih skupin za strokovne delavce v vrtcih pri Zavodu RS za šolstvo (vodja Oddelka za predšolsko vzgojo Fanika Fras Berro), kjer sem bila aktivno vključena kot vabljen izvajalka ŠS. Tematika študijskih skupin je bila v zadnjih petih letih posvečena jeziku in porajajoči se pismenosti:

- 2009/10: »Ustvarjalni pristopi na področju spodbujanja jezikovnih zmožnosti in uporabe IKT v vrtcu«;
- 2011/12: »Kompetenca učenje učenja skozi naravoslovne in jezikovne dejavnosti v vrtcu«;
- 2012/13: »Vloga vrtca pri razvijanju pismenosti – porajajoča se pismenost v povezavi z medijsko pismenostjo«;
- 2013/14: »Gibanje za otrokov celostni razvoj – povezave z jezikom, zgodnjo pismenostjo in z drugimi področji po kurikulumu«.

Vrtec Sežana je bil v letih 2012–2015 aktivno vključen v projekt Porajajoča se pismenost v vrtcu, ki ga je vodil ZRSŠ – Oddelek za predšolsko vzgojo (vodja oddelka Fanika Fras Berro), v katerem sem bila aktivna članica projekta; v letih 2013–2016 pa je aktivno vključen v mrežo inovacijskih projektov pri ZRSŠ (vodja projekta Inovativna edukacija dr. Natalija Komljanc), kjer sem v zadnjem šolskem letu vodja IP Vrtca Sežana »Od doma v svet – senzibilizacija za medkulturnost in večjezičnost«.

Vse strokovne delavke so se udeležile tudi predavanj Barbare Baloh iz Pedagoške fakultete v Kopru, ki so bila organizirana znotraj vrtca. V Vrtcu Sežana je bilo področje bralne pismenosti uvrščeno v prednostno nalogo vrtca, v aktive, ki so povezovali različne dislocirane enote vrtca in v sodelovanje s starši, ki je potekalo na zelo različne načine.

Element, na katerem je treba še delati, je po mojem mnenju sodelovanje z drugimi člani, ki delujejo znotraj vrtca in ki bi lahko vsak posebej s svojimi specifičnimi znanji prispeval svoj del k celoti, razvijanju porajajoče se pismenosti pri otrocih, ki imajo specifične značilnosti ali potrebe, ki se razlikujejo od večine otrok, vključenih v vrtec (npr. otroci s posebnimi potrebami, otroci, ki katerih slovenski jezik ni prvi jezik, otroci priseljencev, otroci iz socialno šibkejših okolij ...). Prav tako je tudi pomembno, kako vzgojiteljica prenaša

oziroma prezentira strokovno znanje s tega področja staršem, študentom/ praktikantom, ki vstopajo v naš vrtec, in medijem, ki so predstavniki širšega okolja, v katerem se nahajamo. Prav tu čutim, da bi bila potrebna strokovna podpora, ob kateri bi se okrepili prav v tem, kako in na kak način se to izvaja.

»Razmišljajoči praktik« in »kritični profesionalce«

»Za 'profesionalce' je značilno, da se znajo na poseben, razmišljajoč način učiti iz svoje prakse. Po mnenju Marentič - Požarnik (2000b) profesionalni učitelj deluje kot 'razmišljajoči praktik', po mnenju Valenčič - Zuljan (2001) pa tudi kot 'kritični profesionalce' (Žorga, 2002, str. 10).

Pri delu z otroki se pogosto sprašujem, kaj kreira moj način razmišljanja, delovanja in torej posledično vpliva na odločitve, ki jih sprejemam. Zavedam se, da moram pogledati dlje od trenutka, ko sem postala zaposlena delavka vrtca, tudi dlje od tega, ko sem bila še študentka; skušam pogledati tako daleč, kolikor mi seže spomin. Ugotavljam, da je vse, kar sem in kar smo, nekaka kombinacija celotne življenjske poti – otroštva, formalne in neformalne izobrazbe, vpliva okolja, medijev, subjektivnih in implicitnih teorij, karakternih lastnosti. Prav proces, v katerem skušamo ozavestiti lastne sposobnosti sodelovanja, izmenjave mnenj, prakse, pogledov, izkušenj ter lastne subjektivne teorije, poznavanje in ozaveščanje implicitnih teorij prispeva k temu, da razumemo to, kar sicer počnemo zavestno ali nezavedno. Ozavestila sem pomen okolja, v katerem sem odraščala in še odraščam, ki je izjemno multikulturen in večjezičen (blokovsko naselje), pomen opravljanja prostovoljnega dela, ki pokaže svet skozi drugačne oči, pomen izobrazbe in pomen sodelovanja. Različna stališča, prepričanja, vrednote, strokovno znanje, ozaveščenost sebe ... oblikujejo moj način dela z otroki in povzročajo razlike med nami, pedagoškimi delavci v vrtcu. Zanimivo je delati na tem in si mnenja izmenjevati. Rastem lahko le v sobivanju z drugimi, sicer ostanem v svojem zaprtem krogu prepričanj, da delam vedno prav, in mi to lahko zapre možnosti strokovne in osebne rasti. Past tega, da se ne odpiram navzven, da nisem kritična do sebe, je gotovo ta, da ne zaznam lastnih napak, ki so lahko za otroke tudi usodne in imajo dolgoročne posledice.¹

»Po Tehartu naj bi učitelj razvijal svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih:

- na kognitivnem (spoznavnem) – vem, da ...;
- praktičnem – vem, kako ...;
- moralnem – vem, čemu.

¹ O načinih povezovanja in sodelovanja v Vrtcu Sežana sem pisala v prispevku, objavljenem v reviji Vodenje (3/2015, str. 69–83), zato jih tu ne navajam.

Na vseh treh področjih se prepletata »2 R«: refleksija (razmislek) in rutina« (Žorga, 2002, str. 7).

Na področju razvijanja kompetenc bralne pismenosti v vrtcu smo tako ugotavljali (v sodelovanju z drugimi sodelavci in strokovnjaki) pomen enakovrednega in aktivnega vključevanja vseh otrok v vrtec, pri čemer se je izkazala potreba po posebni pozornosti otrokom, ki prihajajo iz socialno šibkejšega okolja, otrokom, katerih slovenski jezik ni prvi jezik oziroma so dvojezični, otrokom s posebnimi potrebami, otrokom iz prvega starostnega obdobja. Pri teh otrocih ima vrtec še posebno kompenzacijsko vlogo, saj lahko do vstopa v šolo zmanjša morebitne razlike v primerjavi z višjimi dosežki uspešnosti preostalega, tj. večinskega deleža otrok.

Spremljanje in dokumentiranje napredka otrok – individualizacija, diferenciacija, inkluzija

Kot vzgojiteljica sem iskala različne načine, kako bi lahko zaznala različne sposobnosti in potrebe različnih otrok, ki so sestavljali mojo skupino, ter kako bi pri njih v sodelovanju s starši in z drugimi strokovnjaki, vključenimi v naš vrtec, razvijala kompetence bralne pismenosti.²

»Kot razmišljajočega praktika označujemo/pojmujemo učitelja, ki se poklicno ukvarja z vzgojo in izobraževanjem in ki sproti razčlenjuje svoje vsakdanje poklicne izkušnje ter se iz njih uči. Tak učitelj je ustvarjalen in poskuša vedno kaj novega. Svoje subjektivne teorije o poučevanju, odnosih v razredu, vzrokih raznih pojavov (nedisciplina, slabo znanje itn.) stalno sooča z znanstvenimi teorijami. Premišljeno ravna v vsakdanjih situacijah (pri načrtovanju, izvajanju, pri vrednotenju pouka) pa tudi v netipičnih, konfliktnih situacijah. V celoti zna izkoristiti in celo širiti manevrski prostor, ki mu je na voljo. Stalno izpolnjuje svoja znanja in spretnosti. Skrbi za kakovostno opravljanje svojega dela, kar je povezano z obvladovanjem stroke, ustrezno stopnjo strokovne izobrazbe in z delovnimi izkušnjami. Pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega programa ima strokoven pristop in si prizadeva za dosledno uresničitev učnih vsebin po obsegu in tudi kakovosti. Na kakovost učiteljevega dela vpliva tudi to, v kolikšni meri uporablja sodobne učne oblike, metode in učna sredstva ter koliko je pri svojem delu sistematičen, razumljiv in ustvarjalen« (Žorga, 2002, str. 10).

Ugotovila sem, da sem imela včasih težave, ker sem uporabila na začetku leta za spremljanje otrok lestvice, ki so se v več letih spremenile, dopolnile, preoblikovale, kar je oteževalo primerjavo začetnega in končnega stanja. Ugotovila sem, da opazovalne lestvice pogosto ne omogočajo celostnega vpogleda v situacije, v katerih je otrok spremljan. Ugotovila sem tudi, da se

² O zaznavanju razlik, težav in različnih potreb različnih otrok na področju bralne pismenosti, pomenu medvrstniškega učenja, o različnih načinih izražanja otrok in metodah dela, ki so se izkazale kot dobrodošle za različne otroke, sem pisala v prispevku, ki je bil letos objavljen v zborniku Bralnega društva Slovenije z naslovom »Branje združuje: z BDS že 20 let«.

moje opazovanje otrok spreminja in dopolnjuje glede na strokovno znanje, ki ga pridobivam v vseh teh letih (z branjem strokovne literature, izobraževanjem, s sodelovanjem ...). Ugotovila sem tudi, da je dobro združiti opazovanje z različnih zornih kotov; tako sem istega otroka drugače zaznala jaz kot moja pomočnica, praktikantka ali sodelavka iz sosednje igralnice. Prav izmenjava na tem področju je omogočila objektivnejše spremljanje otroka, kar je bilo pogoj pri načrtovanju primernih dejavnosti za posamezne otroke. Diferenciacija se odseva pri načrtovanju dela, izvajanju in pri evalvaciji.

»Sposobnost vrednotenja je pomembna z več vidikov:

- kot sestavina učiteljeve poklicne kompetence pri delu z učenci;
- kot sredstvo (razmišljajoče analize) učiteljevega poklicnega razvoja;
- na ravni šole in širše družbe pa vrednotenje, npr. kot sestavni del akcijskega raziskovanja, omogoča, da postanejo učitelji enakovredni partnerji v oblikovanju šolske politike.

Profesionalizacija je vseživljenjski proces učenja, ki ima po mnenju številnih avtorjev izkustveno učenje z refleksijo izkušenj pomembno vlogo. Zato je izjemno pomemben cilj izobraževanja učiteljev za spremembe spodbujanje sposobnosti vrednotenja in refleksije« (Žorga, 2002, str. 11).

Otroke smo tako tudi drugače in bolj poglobljeno začutili, opazili, znali razumeti njihova dejanja in obnašanja. Kakovostno spremljanje otroka pomaga pri boljšem sodelovanju s starši, ko gre za svetovanje, izmenjave informacij, predvsem pa podajanje informacij o njihovem otroku (prej smo opazili posebne talente in jih razvijali ali morebitne težave, da smo čim prej skupaj s strokovnjaki stopili na isto pot).

Sonja Rutar v svojem prispevku *Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse* (2014) opozarja na prepoznavanje različnih jezikov in kultur otrok, vključenih v vrtec, »in to ne izključno za to, da bi se otroci v večjezičnem okolju naučili slovenskega jezika in bili uspešni v šoli, ampak za to, da bodo v šoli uspešni, ker bodo v spoštljivem odnosu pozitivno pripoznani. Način pripoznanja jezika/jezikov je eno in drugo: je način doseganja učne (ne)uspešnosti in obenem način vzajemnega pripoznanja, razvoja ter spreminjanja kulturnih identitet posameznikov in skupin« (Rutar, 2014, str. 34). Pravi tudi, da je stopnja dvojezičnosti oziroma razvitosti zmožnosti poslušanja, branja, govorjenja in pisanja v različnih jezikih odvisna od pogostosti izpostavljenosti interakcijam in njihove količine v različnih jezikih. Ključno je tudi, da interakcije potekajo z različnimi viri (z govornimi, s pisnimi) in osebami, ki določene jezike uporabljajo v najrazličnejše namene, prav tako pa je pomembna možnost vaje in uporabe različnih komunikacijskih veščin.

Raziskovalci navajajo, da so individualne razlike v razvoju metajezikovnega zavedanja večje kot v razvoju govornega razumevanja in izražanja. Vzrok je v tem, da so v veliki meri povezane s kakovostjo spodbud na področju spoznavnega razvoja in učenja. Spodbudni socialni konteksti so npr.: simbolna igra (miselne in govorne pretvorbe, metakomunikacija); skupno branje in druge dejavnosti s knjigo. Večina raziskovalcev se strinja, da je določena raven metajezikovnega zavedanja nujni pogoj za akademsko opismenjevanje oz. formalno izobraževanje. Otrok mora pri učenju branja »odkriti« poveza-vo med pisanim besedilom in govorjenim jezikom. Pomembni so fonološko ter skladenjsko in pragmatično zavedanje. Kombinacija več področij metajezikovnega zavedanja je najmočnejši napovednik učenja branja 7-letnih otrok (tudi ob kontroli govorne kompetentnosti) (Marjanovič Umek, 2013).

Ko govorimo o aktivni vlogi otroka, participaciji, individualizaciji, diferenciaciji in o inkluziji, pa ob teh merilih enako pomislim na otroke in odrasle, strokovne delavce in starše. Kakšna je moja aktivna vloga, kje delam drugače od preostalih, kje imamo skupne točke, znam vključevati otroke in odrasle v svoje delo za skupni cilj, zmorem prisluhniti drugačnim od sebe? Je okoli-je, ki ga pripravljam za otroke, dovolj spodbudno? Kako razvijam metajezikovno zavedanje pri otrocih različnih starosti in spodobnosti? Kdaj in kako organiziram simbolno igro, kdaj se vanjo vključujem in kdaj se umaknem? Kako preverjam otrokovo govorno razumevanje, izražanje in metajezikovno zavedanje? Lahko okolje nagovarja tudi odrasle? Načini, kako pridobivam odgovore na ta vprašanja, izoblikujejo moje metode dela.

Sodelovanje s starši

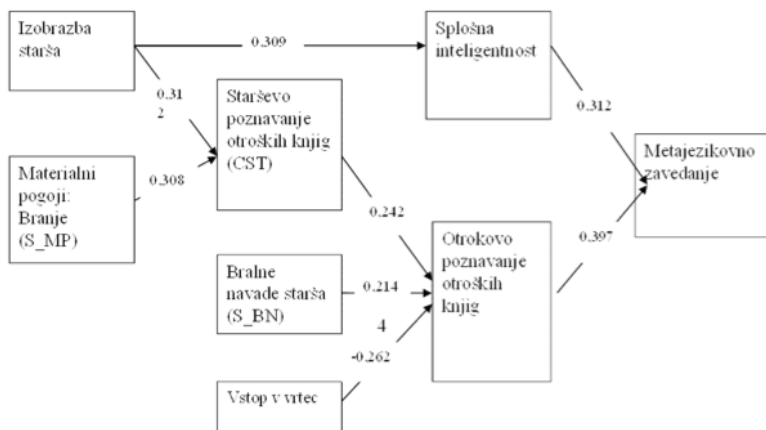
Elementi porajajoče se pismenosti prvotno izhajajo iz otroka (iz otrokovih sposobnosti in spretnosti). Nanje pa ima močen vpliv tudi okolje, še posebej družinsko okolje, ko otrok v vsakdanjih dogodkih usvaja govor in jezik ter odkriva pismenost. Družinsko okolje je prvo naravno in spodbudno okolje. »Raziskovalci so si edini, da je za razvoj otrokovih bralnih sposobnosti, katerih posledica je uspešnost v poznejšem šolskem obdobju, odločilno predšolsko obdobje. K. E. Stanovich (1992) meni, da je za to pomembna kompleksna kombinacija podedovanih lastnosti in vpliva okolja« (Dolinšek - Bubnič, 1999, str. 16).

L. Marjanovič Umek (1990, v Dolinšek - Bubnič, 1999, str. 37) poudarja pomen zgodnje komunikacije med materjo in otrokom; v svoji raziskavi navaja tudi primere, pri katerih avtorja Grossman in Grossman ugotavljata, da so matere z ljubečim govornim slogom veliko občutljivejše za sporočila svojih otrok, jih tudi pravilno razlagajo in ustrezno reagirajo. »Tudi slovenske raziskave kažejo, da je za otrokovo uspešnost v šoli zelo pomembno poslušanje; dobri poslušalci so tisti učenci, ki so bili v najzgodnejšem otroštvu deležni pozornega poslušanja in so živeli v kakovostnem slušnem okolju. To lahko

pomeni, da neprimeren razvoj slušnih sposobnosti v prvem letu življenja ovira prihodnji razvoj bralnih sposobnosti» (Dolinšek - Bubnič, 1999, str. 30).

»Medicinske raziskave dokazujejo, da je za rast in razvoj možganskih celic bistvenega pomena branje oziroma pripovedovanje v najzgodnejšem otroštvu (že od samega rojstva naprej), to pa ima dolgoročen vpliv na celotni razvoj in ne samo na razvijanje branja in uspešnosti v šoli. Študije kažejo, da tistega, kar zamudimo v tem obdobju, ne moremo nadomestiti. Težave, ki iz tega izvirajo, lahko vodijo v začaran krog nezadovoljstva in neuspeha na številnih področjih. Naj omenim le nekatera: borna domišljija, nesposobnost, da se uživijo v vsebino prebranega, nerazumevanje prebranih vsebin, različne težave otrok in mladostnikov, ki lahko vodijo v slabe odnose z okolico, šolsko neuspešnost, delinkventna dejanja, psihosomatske bolezni, narkomanijo« (Dolinšek - Bubnič, 1999, str. 146).

V mojem primeru so bili starši nad veliko informacijami s področja porajajoče se pismenosti, ki sem jih posredovala prek govorilnih ur, presenečeni. Pogosto so bila vprašanja, kaj pa zdaj; kaj nam svetujete; je in na kak način lahko pomagamo svojemu otroku, da bo lažje napredoval. Ugotovila sem, da moram biti previdna, da starše ne bi obremenila z izzivi, ki jim morda niso kos in bi predstavljali težave. Raje sem jim le predstavila, kaj mi počnemo v vrtcu, za doseganje ciljev. Iskreno priznam, da bi drugače svetovala prvo leto svoje zaposlitve kot zdaj, ker imam več znanja in izkušenj. A že sama pripravljenost nekaterih staršev, da sodelujemo, se je izkazala kot izjemno dobrodošla za otroke.



Slika 1. Jezik in kultura v socialnih kontekstih (Grgić, 2012, v Marjanovič Umek, 2013)

Diagram poti (Grgić, 2012, v Marjanovič Umek, 2013) pojasnjuje vpliv okolijskih dejavnikov na metajezikovno zavedanje otrok (varovalni dejavniki metajezikovnega zavedanja otrok, pozneje pismenosti). Diagram poti kaže, da imata na otrokovo metajezikovno zavedanje neposredni vpliv splošna

inteligentnost in otrokovo poznavanje otroških knjig. Druge spremenljivke imajo posredni vpliv. Z vsemi spremenljivkami v modelu je pojasnila 27 % variabilnosti v metajeziku otrok. (Vključeni otroci so bili stari pet let.)

Bistvenega pomena se mi zdi, da znanje o razvijanju bralne pismenosti predamo staršem na njim primeren način že v prvem letu, ko je otrok vpisan v vrtec (najbolje v starosti otroka 1–2 let). Vsak od staršev se različno odzove na povabilo za sodelovanje, zato je pomembno, da iščemo nove in nove načine in oblike sodelovanja, včasih tudi za vsako družino v skupini drugačne. »Ugotovili smo, da je za oblikovanje partnerstva v prvi vrsti odgovoren vzgojitelj predšolskih otrok, ki starše dojema kot enakovredne partnerje pri doseganju skupnih ciljev. Nujno je oblikovati partnerstvo s starši, ki implicira njihovo aktivno vključenost« (Berčnik in Devjak, 2012, str. 79).

Pomembno se mi zdi, da vrtec kot ustanova staršem poleg izmenjave strokovnega znanja o tem, kako lahko doma razvijajo porajajočo se pismenost, posreduje tudi naslednje informacije:

- Starši so pomembni partnerji na področju porajajoče se bralne pismenosti.
- Vpliv družinskega okolja/vloga staršev na področju porajajoče se bralne pismenosti.
- Pomen sodelovanja med družino in vrtcem za skupni cilj. Pomen izmenjave različnih izkušenj in poti za doseganje tega cilja.
- Vsaka kultura, jezik in družinsko okolje so cenjeni, spoštovani in upoštevanji.
- Pomen vsakodnevnega branja.

Odrasli, ki otroku vsak dan berejo in se ob tem z njim pogovarjajo, so v dobesednem smislu ustvarjalci otrokove prihodnosti, saj ustvarjajo njegove predstave, simbole, oblikujejo doživljanje, logiko in mišljenje ter ob tem tudi sami rastejo. Zato menim, da vsakodnevno branje in pripovedovanje otrokom od rojstva do šole ni pomembno le za razvijanje govora in literarnoestetskega čuta, ampak je preventivna dejavnost širšega družbenega pomena, ki tudi odloča o prihodnosti državljanov in države. Naložba, ki jo moramo vložiti v zgodnjem otroštvu v branje in knjige, je neprimerljivo manjša od tiste, ki bi jo morali v dobi odrasčanja vlagati v razvoj mladostnikov, če bi zabredli v različne težave, ker v zgodnjem otroštvu niso imeli možnosti, da bi se naučili osnovnih komunikacijskih veščin. Ni pomembno le, da otrokom beremo in se z njimi pogovarjamo, ampak je pomembno tudi, da jim beremo res kakovostne knjige, ki otroka usmerjajo v svet pozitivnih vrednot. Knjige vzgajajo (Dolinšek - Bubnič, 1999).

Otroci priseljencev in migrantov se med seboj izjemno razlikujejo – ne le v jeziku, ki ga doma govorijo, ampak tudi v načinu čustvovanja, vključevanja v skupino, kulturi, oblačenju itn. Za družine, ki jim slovenščina ni materin jezik in morda težje razumejo informacije, je smiselno povabiti še koga, ki

pomaga pri prevajanju, morda iskati načine sodelovanja, ki jih starši sami predlagajo. Ko ozaveščamo starše, kako pomembno je, da svojemu otroku že zelo zgodaj berejo, pojejo, se igrajo besedne igrice z njim v svojem materinem jeziku, s tem hkrati tudi potrjujemo in izkažemo spoštovanje do njihove kulture in narodne identitete. S tem ko o tem govorimo in dajemo temu pomen, spreminjamo celoten odnos do knjige, branja, učenja, komunikacije, igre (ki zelo spodbuja razvoj jezika).

Starši so povedali, da otroka vpišejo v vrtec tudi z namenom, da bi se prej naučil slovenskega jezika in se zaradi tega lažje asimiliral v okolje. Od vrtca imajo velika pričakovanja tudi na področju bralne pismenosti, da bi jim pozneje v šoli in življenju »lažje šlo«. Ugotovila sem, da jezikovne sposobnosti in kompetence bralne pismenosti pri otrocih pogosto niso bile odvisne od jezikovne pripadnosti otroka, ampak od izobrazbe in ozaveščenosti staršev.

»Večina šibkih bralcev ima manj izobražene starše; prihajajo iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, v katerih primanjkuje izobraževalnih virov, tudi knjig. Vpliv domačega in družinskega okolja pa se po državah razlikuje, kar nakazuje, da znajo v nekaterih izobraževalnih sistemih močno povezavo med okoljem in dosežki zmanjšati« (Barle, 2011).

Višje izobraženi in bolj ozaveščeni starši so pogostejše izražali skrb za napredek in razvoj svojega otroka ter izkazovali zanimanje, spraševali, si želeli sodelovanja z namenom pomoči svojemu otroku. Nižje izobraženi starši in tisti, ki so bili manj ozaveščeni o lastni vlogi pri razvijanju bralne pismenosti, so izkazovali manjše zanimanje za uspehe in napredke svojega otroka, izkazovali so nižjo pripravljenost sodelovanja in so večjo vlogo za napredek svojega otroka pripisovali vrtcu kot sebi. Prav zadnje sem skušala še bolj pritegniti s tem, da sem izkazovala zanimanje za njihovo kulturo in jim predajala konkretne možnosti pomoči otroku. Prek elektronske pošte so prejeli pesmi, ki smo se jih učili, z melodijo in besedilom, v obliki MP 3, prek povezave youtube ali posnetkov, ki smo jih posneli sami v vrtcu, ko smo prepevali. Staršem sem snemala in pošiljala tudi razna pripovedovanja in opisovanja otrok.

Otroci, ki imajo težave s slovenskim jezikom, se pogosto zelo bojijo delati napake, ker jih vrstniki zasmehujejo, jih oponašajo, odrasli pa jih popravljajo. Pogosto je zato vloga odraslih že samo ta, da otroke sprostimo, ne popravljamo, ampak pripravimo okolje, v katerem bodo lahko varno komunicirali, pridobivali izkušnje, da so napake del učnega procesa. Najlažje sem otrokom to pokazala tako, da nas je otrok učil svojega jezika (ki ni bil slovenski) in smo se sami pogosto zmotili, si nismo mogli zapomniti katere izmed besed in smo lažje razumeli otroka, on pa je lažje razumel svojo vlogo v skupini. Tudi sama sem postala učeča in močno zainteresirana ter se skupaj z otroki spreminjala. Lažje sem postavljala staršem vprašanja, od kod ste, kako daleč se peljete domov med prazniki, katere knjige so vam brali, ko ste bili otrok, kateri jezik govorite doma, mi zaupate vaše kulturne razlike. Izvedela sem stvari, ki so

mi pomagale bolje razumeti otroke; posledično sem lažje organizirala drugačne učne situacije – »Aha, zdaj razumem, zakaj se ta deček vedno sezuva, zakaj ta deklica noče piti naših čajev, zakaj ta deklica toliko pripoveduje ...« – in lažje upoštevala kulturne razlike v načinih prehranjevanja, oblačenja, dojemanja spolnih vlog, odnosa do branja in znanja, do starševske vloge itn.

»Kadar govorimo o pomembnosti branja z našimi otroki, pogosto pozabljamo na družine, v katerih to ni mogoče. Po vseh krajih sveta je na stotine družin, katerih starši doma ne govorijo jezika okolja ali niso pismeni. Kaj lahko predlagamo tem družinam? Pripovedujte zgodbe. Nedavna raziskava kaže, da otrokom že pripovedovanje zgodbe enako uspešno razvija pismenost kot skupno branje. Primerne so vsakršne zgodbe; če jih le pripovedujemo redno in v domačem okolju, pa bo to še vedno močno vplivalo na otrokovo sposobnost branja v jeziku okolja. Berite skupaj v svojem maternem jeziku. Družinam, katerih prvi jezik se razlikuje od jezika okolja, se ni treba prebijati skozi »tuje« otroške knjige; berejo naj v svojem jeziku. Pomembno je namreč branje in poslušanje samo, ne pa jezik« (Kropp, 2000, str. 7).

Vsaka družina ima svojo, sebi lastno zgodbo. Posploševanje, da vsi potrebujejo enak način sodelovanja, da se bodo vsi na enak način odzivali, se ni izkazala kot prava pot do družin in otrok. Prisluhnila sem njihovim zgodbam, jih skušala razumeti in kdaj tudi priznala, da jih ne razumem. Dovolila sem, da predlagajo, svetujejo, da so slišani in upoštevani. Ponudila sem jim svoje strokovno znanje, oni pa so mi zaupali lastne načine reševanja in doseganja uspešnih korakov z otroki. Korak, ki ga še nisem izvedla, pa je že v pripravi, je iskreno pridobiti mnenja staršev, zakaj si oni želijo sodelovanja z vrtcem, kdo si ga v resnici želi ali ne želi, kaj si želijo (vsebinsko) izvedeti, deliti z vrtcem, kdaj in kako, kakšne so posledice nesodelovanja, katere so ovire, predlogi za reševanje z njihove strani.

Vloga otroka

V praksi mi je vsak otrok v skupini predstavljal poseben izziv, vendar mi je bilo osebno najtežje videti otroka, ki je žalosten, tih, ki ne sodeluje, se umika ali se ne počuti dobro v vrtcu. Zame je to klic na pomoč, pri čemer je nujno odkriti pravi pristop – pot do otroka. Recepta za uspeh ni, je le vedno znova nova pot iskanja, saj vsak otrok morda potrebuje drugačen pristop, osebo, vsebino ali dejavnost, ki ga pritegne in je zanj smiselna ter se bo v njej počutil uspešen. Glede na sposobnosti, starost, razvojne značilnosti, značaj, jezik, kulturno ali socialno okolje, iz katerega prihaja, sta odvisna način dela in priprava spodbudnega učnega okolja. Pogosto je bil izziv tudi ta, da sem dala otroku dovolj časa, da se je odprl, pristopil zraven. Iskala sem izzivajoče dejavnosti za otroke, se povezovala s svetovalno službo in z logopedom pri iskanju poti do otroka. Vsak nasvet, izmenjava mnenj sta bila dobrodošla.

Pomembno se mi je zdelo, da otrok razume, kaj se od njega pričakuje, po čem ga sprašujem, da ima možnost sodelovanja na različne načine, da se počuti varnega in da je srečen v vrtcu, da je aktiven in da napreduje v lastnem tempu in načinu. Iskala sem načine, prek katerih so se otroci med seboj povezovali, se sprejemali, se krepili in ščitili.

Zaključek

Še vedno sem na poti iskanja, na teoretični in praktični poti. Spremljanje otrok, njihovih odzivov in napredkov mi narekuje tempo in oblike dela, strokovno znanje me usmerja, sodelovanje z različnimi vključenimi sodelavci in strokovnjaki mi odpira nova vprašanja in poti. Starši so mi še vedno največji izziv pa tudi povezovanje z drugimi vrtci, morda celo zunaj meja. Pogosto mi kaka stvar tudi ne uspe, kljub dobrim namenom in veliko vloženega truda. A otroci so nasmejani, dobro se počutijo in napredki so, tudi na področju porajajoče se pismenosti. Vsak korak je vreden truda.

Literatura

Devjak, T. in Berčnik, S. (2012). *Sto jezikov otrok*. Univerza v Ljubljani. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Barle, L. A. (ur.) (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. [internet]. Pridobljeno 22. 1. 2015 s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130SI.pdf

Bregant, T. (2012). Otrokov govor in učenje v luči novejših nevroloških spoznanj. V *Kako otrok raziskuje, se uči in izraža. Področje narave in jezika ter učenje učenja*. 10. posvet vrtcev Slovenije – Postojna, sept. 2012. Zbornik prispevkov uredili: M. Sivec in F. Fras Berro. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Dolinšek - Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano!* Ljubljana: Založba Epta.

Janže, D. (2013). *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju*. Diplomsko delo. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

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

Marjanovič Umek, L. (2013). Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: Socialna in kulturna perspektiva. Pridobljeno 10. 1. 2016 s http://www.zrss.si/BP2013/files/PLENARNA/2_dr_Ljubica_Marjanovic_Umek_Misljenje_in_govor_-_Bralna_konferenca_2013.pdf

Rutar, S. (2014). Večjezično učenje in poučevanje kot načelo inkluzivne prakse. *Sodobna pedagogika*, 1(65), 22–37.

Žorga, S. (2002). *Evalvacijska študija »pedagoški delavci, njihovo strokovno izpopolnjevanje, motivacija in stališča do posameznih rešitev kurikularne prenove«*. Pridobljeno 11. 1. 2016 s www.mizs.gov.si/evalvacija/teoreticna_izhodišca/evalvacijska_studija

VSEBINSKO-CILJNA ZASNOVA POUKA KOMPLEKSNIH BRALNIH UČNIH STRATEGIJ KOT METODE PV3P PRI EKONOMSKIH PREDMETIH

Leon Lešnik

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje

Povzetek

Za kakovostno znanje je treba narediti korak k izboljšanju bralne pismenosti učencev. Branje v vlogi učenje učenja pa zahteva, da učenec pozna kompleksne bralne učne strategije, ki mu omogočajo, da informacije ne le pozna, ampak jih zna glede na namen tudi izbirati in uporabiti. Za namen vsebinsko-ciljne zasnove pouka kompleksnih bralnih strategij sem izbral petstopenjsko strategijo PV3P (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati), ki sem jo uporabil pri predmetu trženje v 4. letniku oddelka z evropsko in globalno dimenzijo, smer gastronomsko-turistični tehnik. Učna enota je *Vrsta tržnega komuniciranja*, ki obravnava petstopenjsko strategijo za primer obravnave besedila *Oglaševanja storitev v turizmu*. Ta učencem omogoča učinkovito predelavo informacij, kar pomeni, da jih razumejo in si jih zapomnijo. Cilj učitelja je združiti vse predznanje učencev o določeni vsebini, npr. *tržno komuniciranje* v obliki pojmovne mreže, po ogledu videoposnetka Slovenija, moja dežela, na katerem učenci vidijo teorijo *oglaševanja* z načelom AIDA (pozornost, zanimanje, želje, odločitev) v praksi. Asociacije učencev na posnetek kategoriziramo v širše sklope vseh osem faz oglaševanja (cilji oglaševanja, predmet oglaševanja, subjekti oglaševanja, oglaševalski subjekti kot posredniki, čas trajanja oglaševanja, oblikovanje oglaševalskega sporočila, denarna sredstva za oglaševanje in kontrolo učinkov oglaševanja) ter na podlagi vnaprej pripravljenega delovnega lista na temo *Oglaševanje v turizmu*. Tako učenci zapišejo vprašanja in odgovore na list papirja. To učence usmeri v konkretnейše razumevanje besedila in omogoča diskusijo o prebranem besedilu. S pomočjo strategije PV3P učenci krepijo pomen znanja kompleksnih bralnih učnih strategij. Kurikulum pismenosti z ekonomskega področja tako predstavlja odgovorno didaktično nalogo za učitelja.

Ključne besede: učenje učenja, bralne učne metode, PV3P, pregledati, vprašati se, prebrati, bralno poročanje

Content goal designed classes with complex reading strategies for learning methods – SQ3R in economic subjects

Abstract

Knowledge quality demands a step towards improving the students' reading literacy. Learning to read demands that the reader is familiar with effective reading strategies which enable him to not only know information but also choose and effectively use it. For the content goal designed classes focused on complex reading strategies I have chosen a five-staged strategy SQ3R

– (survey, question, read, review, recite), which I have used in the Marketing class in the 4th year of the Gastronomy-tourism technician program, part of the Department with the European and Global Dimension. In the learning unit *Types of Market Communication* the five-staged strategy was used for examining the text *Advertising Services in Tourism*. This enabled students to effectively process the information, understand it, and memorize it. The teacher's goal was to combine students' prior knowledge of specific content, e.g. market communication, into a concept map. After watching a video – *Slovenija moja dežela* (Slovenia, My Land) which is an example of the advertising's AIDA (attention, interest, desire, action) principle in practice – students' associations to the video were categorized into eight advertising phases (advertising objectives, objects of advertising, subjects of advertising, subjects as intermediaries, duration of advertising, designing the message, funds for advertising, and controlling advertising's effect). Students were given worksheets on the topic of *Advertising in Tourism* and had to write down their answers and questions. This directed the students into a concrete understanding of the text and its discussion. Using the PV3P strategy students learnt of the importance of complex reading strategies. The economic field's literacy curriculum is thus a teacher's responsibility and his or her important didactic task.

Key words: learning about learning, reading methods – SQ3R – survey, question, read, review, and recite

Uvod

Različne študije od osemdesetih let 20. stoletja naprej kažejo, da se slabši učni dosežki učencev povezujejo z neustreznim rabo ali neuporabo bralnih učnih strategij (Nolimal v Plut - Pregelj, 2013). V Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju (Krek in Metljak, 2011, str. 25) je tako zapisano, da je največji korak h kakovostnemu znanju »potrebno narediti v izboljšanju bralne pismenosti učencev«. Jedro bralne pismenosti, o kateri obstaja več opredelitev, je torej razumevanje besedila, s katerim se bomo ukvarjali v nadaljevanju (Plut - Pregelj, 2013, str. 64). Branje v funkciji učenja namreč terja, »da bralec pozna tudi učinkovite bralne učne strategije, ki omogočajo, da informacije ne le pozna, ampak jih zna glede na namen tudi izbirati in učinkovito uporabiti« (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 7). Po mnenju L. Plut - Pregelj (2013, str. 67) učitelji pogosto razmišljajo, ali se ima smisel ukvarjati z razumevanjem besedila, če ga učenci lahko obnovijo in odgovorijo na testna vprašanja; zakaj poučevati branje pri njihovem predmetu, če je to naloga prvih razredov; kaj izpustiti, če učitelj sam misli, da je vsa načrtovana učna snov pomembna za učence; ali je vzrok pomanjkanje časa. Take izjave dajejo misliti, da ostaja izobraževanje učiteljev pri vpeljevanju metod poučevanja branja z razumevanjem velik izziv.

Vsem, še posebno šolskim oblastem, ni povsem jasno, da bralno pismenost potrebujemo prav vsi prebivalci 21. stoletja za uspešno delovanje, saj brez funkcionalne pismenosti posameznik ne more prispevati k družbenemu in gospodarskem razvoju (Grosman, 2005, str. 7). Tako se je treba učiteljem zavzemati za širše poznavanje bralne pismenosti in njen učinkovitejši pouk. Vprašanje pa je, kako zvišati pismenost slovenskih učencev. Šolsko spoprijemanje je z novimi generacijami učencev, ki so od mladih nog prebivalci globalne digitalne vasi in spretni uporabniki novih tehnologij, pred učitelje predstavlja težko razrešljiv izziv preseganja lastne učne izkušnje s tradicionalnim poukom (Grosman, 2005, str. 12). K strateškemu znanju bi v prvi vrsti morala pomagati šola in vsak učitelj v njej. Tako je branje interaktivni proces med bralcem in besedilom, v ta proces pa je treba pri poučevanju v šoli vključiti tudi učitelja (Pečjak, 2001, str. 39).

Če želimo Slovenijo razvijati v družbo znanja, katere ekonomski razvoj temelji na kakovostnem znanju, je učiteljeva dolžnost spodbujanje zavesti o pomembnosti znanja, sposobnost kompetence učenje učenja, s tem pa učenec pridobi učne navade in vztrajnost pri reševanju nalog (Krek in Metljak, 2011, str. 29). Po mnenju S. Pečjak (2010, str. 32–33) je ključni korak v samoregulaciji branja, da učenci najprej analizirajo nalogo oziroma besedilo in si postavijo primerne cilje, od katerih je odvisna nadaljnja smer bralnih aktivnosti. Ko namreč učenec enkrat razume zahteve naloge, lahko uporabi določene bralne strategije oziroma zaporedje korakov (miselnih aktivnosti), ki učenca pripelje do cilja.

Uvodni del predstavlja metodologijo dela, ki opredeljuje cilje, namen in teorijo bralne pismenosti različnih avtorjev. Cilji razširjenega povzetka so uresničiti vsebinsko-ciljno zasnovo pouka. Na podlagi tega sestavim *učni načrt PV3P*, ki sem ga zapisal, preden sem izvajal učno enoto *Oglaševanje storitev*. Tako sem po izvajanju pouka spisal *analizo učne ure*, pri kateri sem uporabil kompleksne bralne učne strategije – primer metode PV3P ob besedilu *Oglaševanje sestavlja osem faz*. V ta namen je kot rdeča nit prispevka prikazati učno blokuro, ki vključuje učno vsebino z metodo PV3P, ter učiteljevo vlogo z učenci v 4. letniku oddelka z globalno in evropsko dimenzijo, smer gastronomsko-turistični tehnik pri predmetu trženje, ki odraža boljše učenčevo razumevanje učne vsebine. S tem učitelji izmenjamo izkušnje pedagoškega dela.

Poučevanje strategije PV3P (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati)

Kako učencu pomagati do strateškega branja? Če izhajamo iz teze, da je branje interaktivni proces med učencem/bralcem in bralno nalogo/besedilom, je treba pri poučevanju v šoli nujno vključiti tudi učitelja. Ob tem pa se mora

učitelj tudi zavedati, da je treba učenca naučiti uporabljati učne strategije – šele takrat lahko učenec prevzame odgovornost za pridobivanje znanja v svoje roke. Tako je potrebno deklarativno in proceduralno znanje, ki vodi bralca do stopnje, ki ji pravimo strateško branje (Pečjak, 2001, str. 39–40). Pri poučevanju branja z razumevanjem gre za načrtovanje pouka kot zaokrožene večje ali manjše vsebinske enote, ki zasleduje določen cilj.

T. Ažman (2012, str. 3) poudari, da »spretnosti učenje učenja, ki jo nekateri imenujejo kar pismenost, zahtevajo najprej pridobitev temeljnih osnovnih znanj, kot so: pisanje in branje, računanje ter IKT, ki so potrebna za nadaljnjo učenje«. Branje je tako osnova kompetence učenja, ki pa jo sestavljajo tri širša področja »treh korakov« učenja:

– *Motivacijsko področje*, ki vključuje notranje (vrednote, stališča, čustva) in zunanje dejavnike (ožje in širše učno okolje), ki spodbujajo učenje.

– *Kognitivno področje obsega kognitivne in učne strategije*: kompleksno mišljenje, spretnosti procesiranja informacij ter miselnih navad in neposredno učenje uspešnih učnih strategij (navade, metode in tehnike). Znanje o učenju je mogoče opredeliti na treh ravneh: vem, kaj se učiti; vem, kako se učiti; vem, zakaj in kdaj uporabiti določene učne metode in tehnike.

– *Metakognitivno področje* vključuje razvoj *metakognitivnih strategij* ali sposobnost metaučenja, ki kažejo, koliko znajo učenci »razmišljati o svojem učenju, ga spremljati, kontrolirati in krmariti«. Primer metakognitivnih strategij: vedeti, kdaj nekaj znaš in kdaj ne (Ažman, 2012, str. 7).

Poučevanje kompleksne bralne strategije razvrstimo v dokumentacijske učne metode kot metode dela z besedilom. »Kot končna bralna zmožnost učenca se pojavlja njegovo razumevanje različnih besedil« (Pečjak, 2010, str. 23). Za predelavo besedila je zelo učinkovita Robinsonova strategija (1941), ki omogoča dobro razumevanje učnega gradiva. V izvirniku se metoda imenuje SQ3R – survey, question, read, review, recite, v Sloveniji pa jo je B. Marentič Požarnik poslovenila v PV3P – preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 326). Teoretična podlaga strategije izhaja iz teorije informacijskega procesiranja in poznavanja dejstva, da obstajajo omejitve v spominskem sistemu. Strategija je sestavljena iz več stopenj, ki učencem omogočajo učinkovito predelavo informacij, kar pomeni, da jih razumejo in si jih zapomnijo. Strategija PV3P spodbuja metakognitivno zavedanje učenja, kar pomeni, da učenci razumejo način predelave informacij in so sposobni kontroliranja, kar se odraža v boljšem razumevanju prebranega (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 326).

Strategija ima pet stopenj (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati), ki jih je uvedel Robinson (1941, v Pečjak in Gradišar, 2012, str. 326) in ki jih v nadaljevanju podrobneje predstavimo:

1. *Preleteti gradivo*

Pomen prve faze je, da bralec podrobneje spozna način, kako je prikazano besedilo, in splošno organizacijo gradiva, ki ga bo moral učenec v nadaljevanju prebrati in se ga naučiti. Pri tem preletu oz. hitrem pregledu gradiva učenec:

- prebere naslov, na podlagi katerega si skuša predstavljati, o čem bo besedilo govorilo;
- pregleda začetek in konec besedila, kako široko avtor obravnava snov;
- usmerja pozornost na podnaslove (vpogled na strukturo besedila, spozna ključne pojme);
- pregleda slike, grafe in prebere podnapise kot pomen gradiva;
- na hitro preleti povzetek na koncu, če obstaja.

Prva stopnja učenecem v nadaljevanju olajšuje razumevanje prebranega in pomnjenje informacij.

2. *Vprašati se*

Postavljanje vprašanj temelji na hitrem pregledu gradiva, vendar učenec na tej stopnji še vedno ne pozna dovolj vsebine in si zato težko zastavlja vprašanja oziroma določi cilje branja. V tem primeru lahko učenec prebere prvi odstavek besedila in si z možgansko nevihto postavi vprašanja, prav tako pa je pomembna vloga učitelja kot moderatorja z vprašanji, ki učenca izzove k razmišljanju in postavljanju vprašanj (pri tem lahko učenci enako postavljajo vprašanja pri drugem, tretjem ... odstavku). Pri postavljanju vprašanj naj izhaja učenec iz treh smernic, in sicer naj najprej naredi seznam vprašanj, na katera bi rad odgovarjal, temu sledi predikcija, o čem bo besedilo govorilo, v zadnji fazi pa poskuša povedati, kaj bi se rad naučil iz besedila. Svoja pričakovanja zapiše na list (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 327).

Pomen druge faze predstavlja učenčev samostojno učenje. Slabost tega je, da učitelj velikokrat ne dobi vpogleda, ali je učenec aktiviral svoje predznanje, ki ga bo pri razumevanju besedila potreboval. Tako učitelj poskuša združiti vse učenčev predznanje o določeni vsebini in ga prikazati v obliki pojmovne mreže. Učitelj že pred branjem iz besedila izloči ključne besede in besedne zveze ter jih napiše na tablo. Učitelj vpraša učence, kaj že vedo oziroma so slišali o tem, katere asociacije se jim porajajo ob določenih besedilih ter si pri tem zapisuje na tablo učenčeve asociacije, ki nato skušajo uvrstiti v širše sklope ter razložiti morebitne nove besede. Pojemovno mrežo učenci dopolnijo, popravijo, razširijo po peti stopnji (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 328).

3. Prebrati

Učenec je na tej stopnji resnično pripravljen na pozorno branje celotnega besedila. Pri branju učitelj usmeri učence, da so pozorni na branje uvodnega stavka, ki ga je treba prebrati zelo pozorno in po potrebi dopolniti svoj list vprašanj. Potrebno je sprotno zapisovanje novih neznanih besed, ki bi jim pozneje razložil pomen (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 328–329).

4. Pregledati ponovno

Po končanem branju poskuša učenec najprej sam pojasniti pomen novih oziroma neznanih besed, nato pa to stori s pomočjo učitelja ali sošolcev v skupini. Pri ponovnem pregledu besedila razdeli daljša besedila na manjše odstavke in skuša iz besedila izbrati bistvene točke z namenom, da bi si jih zapomnili. Namen predzadnje stopnje je izbrati informacije, ki jih učenec želi s ponavljanjem prenesti iz kratkoročnega v dolgoročni spomin. Ponovni pregled si lahko učence olajša (ali ga pri tem vodi učitelj) s tremi vprašanji: katera je glavna misel, bistveno sporočilo v tem odstavku oziroma besedilo; kaj je hotel povedati avtor; kako bi bistveno sporočilo povzel v obliki ključne povedi. Robinson, avtor strategije, opozarja, da se tega ni ni mogoče naučiti samo z branjem, ampak je potrebno ponavljanje pod vodstvom učitelja, potem pa samostojno (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 329).

5. Poročati

Temeljni namen te stopnje je, da učenec pokaže razumevanje prebranega ter s ponavljanjem utrdi prebrano in izbrano vsebino ter si jo lažje zapomni. Poročanje poteka na različne načine in v obliki različnih dejavnosti. Razumevanje na tej stopnji preveri učitelj z učenčevim odgovarjanjem na njegova lastna vprašanja, ki jih je učenec zastavil na drugi stopnji, in vprašanja učitelja (po podrobnosti vsebine, bistvu, zaporedju dogodkov) ter s pisanjem kratkega izvlečka. Pomen zapisovanja skozi parafraziranje besedila kaže, koliko bralec resnično razume/ne razume besedilo (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 329).

Brez razvitosti teh sposobnosti ni učinkovitega bralnega razumevanja. Branje lahko opredelimo kot zaporedje korakov pri reševanju bralne naloge. To pomeni, da samo poznavanje bralnih strategij še ne zagotavlja bralnega razumevanja, če ni motivacije za branje. Po drugi strani pa le volja do branja ne zadostuje, če učenec ne ve, kako se lotiti bralnega procesa in še zlasti, kako ga usmerjati, da bo razumel prebrano (Pečjak, 2001, str. 37). Tudi M. Cotič in V. Medved Udovič (2011, str. 18) poudarita: »Šola mora učencu ponuditi široko temeljno znanje oziroma pismenosti«, ki jih lahko nadgrajuje in uporabi v različnih življenjskih situacijah.

Učni načrt PV3P (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati)

M. Cotič in V. Medved Udovič (2011, str. 13) pravita: »Pomembna naloga sodobnega poučevanja pismenosti je zato oblikovanje didaktičnega modela pismenosti v najširšem pomenu besede« na vseh predmetnih področjih srednje šole. Tako je na podlagi teorije bralnih učnih strategij kot metode PV3P sestavljena učna priprava za učno enoto Oglaševanje.

Preglednica 1. Učna priprava

Šola: Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje

Datum: 9. 4. 2015

Učitelj: Leon Lešnik

Razred: 4. B, gastronomsko-turistični tehnik (oddelek z evropsko in globalno dimenzijo)

Predmet: trženje storitev

Št. učne ure: 51–52/60 (»blok ure«)

Učna tema: Vrste tržnega komuniciranja za storitve

Učna enota: Vrsta tržnega komuniciranja: Oglaševanje

V-I cilji:

- **Splošnejši cilji:** spretnost funkcionalnega branja pri učencu – branja z razumevanjem in zmožnost miselne predelave informacij (metode učenja PV3P iz besedila).
- **Globalni cilji:** praktičnost oziroma uporaba znanja osmih faz oglaševanja za storitve, ki so vseživljenjskega pomena.
- **Procesni cilji (vseživljenjska ali procesna znanja):**
 - pojasnjevalno branje (iskanje povezav med deli besedila – pojasnjevanje faz oglaševanja);
 - dirigirano ali usmerjeno branje (individualno razvrščanje podatkov iz besedila oglaševanja);
 - komuniciranje (učenec jasno izraža misli in se v komunikaciji prilagaja sogovorniku pri vprašanih osmih faz ter na podlagi tega;
 - samostojnost pri izpolnjevanju delovnega lista;
 - miselne navade (ustvarjalno mišljenje) pri odgovarjanju vprašanj faz oglaševanja;
 - podoživljanje in vrednotenje odgovorov, ponavljanje znanja vprašanj iz kviza kot diskusija.
- **Operativni cilji: po Bloomovi stopnji kognitivne taksonomije.** Učenec bo po določeni končni enoti (Vrsta tržnega komuniciranja: Oglaševanje) pri opravljanju poklica zmožen:
 - priklicati iz spomina oziroma prepoznati osem faz oglaševanja;
 - obnoviti osem faz s svojimi besedami ter naštet: cilje oglaševanja, subjekte in posrednike ter čas oglaševanja;
 - na posameznih novih primerih utemeljiti zakonitosti vrednostne in vsebinske kontrole oglaševanja; pri tem se zaveda ključnega pojma zadovoljstvo in zvestoba uporabnikov storitev;
 - uporabljati oglaševanje v novih življenjskih situacijah z drugačnimi vrstami gostov (porabnikov) storitev oglaševanja;
 - sestavljati celostnih osem vrst faz oglaševanja;
 - samostojnosti in ustvarjalnosti, kot je npr. oblikovati oglaševanje po štirih korakih z načelom AIDA (zanimanje, pozornost, želja in nakup);
 - presojeti vrednosti določenih idej, kot je npr. upoštevanje denarnih sredstev glede na predhodno določene faze oglaševanja;
 - z vidika lastnih argumentov utemeljiti kritičnost do osmih faz oglaševanja.

Didaktična načela:

- didaktično načelo učna diferenciacija in individualizacija;

- racionalnost in ekonomičnost pouka;
- življenjskost šole in pouka oz. povezanost teorije in prakse;
- učenje učenja iz besedila po metodi PV3P poteka načrtovano; tako se postopoma uresničuje vsebinsko-ciljna zasnova pouka.

Učne metode:

- **Verbalne učne metode**
 - a) Verbalne monološke razlage: opisovanje, obrazložitev, pojasnjevanje
 - b) Verbalni dialoški pogovor: sokratska in hevristična vprašanja in metoda diskusija
- **Demonstracijske metode:** statičnih predmetov in dinamičnih pojavov in aktivnosti: PV3P
- **Metoda dokumentacije:** metoda dela z besedilom PV3P – Oglaševanje sestavlja osem faz
- **Operacijske metode:** metoda pisnih del (polvezana oblika), zapisovanje posredovane vsebine pri pouku – delovni list

Učne oblike: frontalni pouk: neposredna oblika dela (individualno delo učencev)

Uporabljeni pripomočki: Power Point

Korelacije: podjetništvo, praktični pouk turizma

Priloge: tabelska slika, delovni list

Artikulacija učne ure pomeni potek dela učne enote z besedilom po posameznih etapah: uvod, obravnavanje in ponavljanje učne snovi, v kateri so zapisane aktivnosti učitelja in učenca. Tudi M. Cotič in V. Medved Udovič (2011, str. 18) sta poudarili: »Koncept vzgoje in izobraževanja mora biti zgrajen tako, da učenec, bodoči odrasel, razvije paleto pismenosti«.

Preglednica 2. Artikulacija učne ure

Učna etapa	Čas	Potek dela po posameznih etapah	
		Aktivnosti učitelja	Aktivnosti učenca
Uvajanje	10 minut	– Spoznavne narave: Kaj je po vašem mnenju oglaševanje? Ali je oglaševanje ključnega pomena za podjetje? Zakaj? – Pojasnim svojo zgodbo, ki je povezana z oglaševanjem hotelskih storitev.	– Učenci bodo v prvem delu aktivno razmišljali in odgovarjali na zastavljena vprašanja. Morda bodo uporabili predznanje. Pri tem bodo postopoma pridobili predstavo obravnavane učne snovi in o pomenu te učne snovi za razumevanje prihodnjih tem.
Obravnavanje nove učne snovi	35 minut	– Pojasnim navodila za delo z besedilom kot metodo PV3P. – Prva stopnja: razložim oziroma opozorim, da naj bodo pozorni na naslov ter na prvi in zadnji odstavek.	– Poslušajo in razmišljajo ter postavijo vprašanja. – Preletijo besedilo.

		– Po preletu besedila kot učitelj skupaj z učenci izdelam pojmovno mrežo, s katero ugotovimo stopnjo predznanja učencev. – Druga stopnja: razložim postavljanje učenčevih vprašanj. – Pojasnim navodila za delo z besedilom kot metodo PV3P. – Razložim tretjo stopnjo: branje. – Razložim četrto stopnjo: ponovni pregled besedila. – Razložim izpolnjevanje delovnega lista.	– Naštevajo. – Na tej stopnji postavljajo vprašanja v povezavi s tem, kaj bi želeli izvedeti iz besedila, in tvorijo napoved v povezavi z besedilom. – Pozorno preberejo besedilo in sproti označijo nove, neznane besede. – Najprej pojasnijo nove, neznane besede. Pri tem si pomagajo s tabelsko sliko definicij. – Iz zgoraj zapisanih definicij so učenci izpeljali novo poved, v kateri uporabijo neznano besedo. Tako izpolnjujejo delovni list na temo osmih faz.
Odmor	5 minut		
Obravnavanje nove učne snovi	30 minut	– Razložim, kako naj učenci analizirajo položaj glavne misli/ključne besede na posamezni del odstavka. – Kot moderator učencem zastavljam vprašanja iz besedila. – Razložim peto stopnjo: poročanje. – Ker je sedmi odstavek – faza oblikovanje oglaševalskega sporočila – težje razumljiv, posebej razložim z metodo demonstracije, kar pomeni, da prikažem ogled videoposnetka – <i>Slovenija, moja dežela</i>.	– Učenci nato analizirajo posamezne odstavke, pri čemer poskušajo iz vsakega odstavka izluščiti <i>bistveno sporočilo</i> in ga izraziti v obliki <i>ključnih besed (besednih zvez)</i>. – Izluščijo bistvene, ključne elemente iz posameznih odstavkov; z njimi dopolnijo in nadgradijo izhodiščno pojmovno mrežo oziroma oblikujejo povsem novo. – Učenci gledajo videoposnetek kot primer oglaševanja. Tako vidijo teorijo oblikovanja oglaševalskega sporočila AIDA (pozornost, zanimanje, želje, odločitev) v praksi. S tem pa je razumljivost boljša tudi za dopolnjevanje pojmovne mreže.

		– V tej stopnji so različne dejavnosti, s katerimi preverjamo učenčevo razumevanje besedila. Kot moderator usmerjam učence ter jim zastavljam vprašanja in podvprašanja iz vseh odstavkov besedila. – Pri tem lahko učenci odgovarjajo na svoja vprašanja iz druge stopnje, preverjajo pravilnost svojih napovedi in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja (ustno ali pisno), tvorijo povzetek na temelju ključnih besed.
Ponavljjanje – sintetiziranje (kviz)	15 minut	– Frontalna oblika dela: ta oblika dela je skupinska. Kviz je sestavljen iz besedila <i>Oglaševanje je sestavljeno iz osmih faz.</i> – Verbalna dialoška metoda Diskusija: učitelj je vodja diskusije. Postavlja vprašanja in podvprašanja iz besedila oglaševanja. – Učenci žrebajo kuverto z vprašanjem. Odgovarjajo na vprašanja iz kviza, pri tem pa si pomagajo s pojmovno mrežo in z delovnim listom. – Učenci izražajo mnenje ob izkušnji teorije oglaševanja v vseživljenjsko prakso.

Spodnja slika prikazuje delovni list učne enote, ki vključuje vsebino besedila Oglaševanje storitev v turizmu.

Delovni list, št. 25/60 Celje Predmet: trženje storitev v turizmu Št. uče ure. 51/60 Datum: 9. april, 2015 Razred: 4. B, gastronomsko-turistični tehnik Učitelj: Leon Lešnik, mag. manag. Učna tema: Osem faz oglaševanja v turizmu	Srednja šola za gostinstvo in turizem 
Kaj je oglaševanje? 1. faza: Cilja oglaševanja sta: _____ in _____. 2. faza: Oglašujemo lahko: _____ ali _____ in _____. 3. faza: Ciljna skupina potrošnikov so: _____ ali _____ osebe. 4. faza: Oglaševalski posredniki kot subjekti so npr. trend je _____. 5. faza: Čas trajanja oglaševanja pred izvedbo storitve _____ dan, teden, mesec.	

6. faza: Oblikovanje oglaševalskega sporočila AIDA — _____ — _____ — _____ — _____ 7. faza: Denarna sredstva za oglaševanje Glede na predhodno določene _____. 8. faza: Kontrola učinkov oglaševanja Ali se je prodaja _____ (vrednost kontrole) in _____ (vsebinsko kontrolo).
<i>(Delovni list je individualna priprava učnega načrta SŠGT).</i>

Slika 1. Delovni list Oglaševanje sestavlja osem faz (lastni vir)

Analiza učne ure – primer obravnave besedila po metodi PV3P

Metoda dela z besedilom predstavlja način dela pouka, pri katerem učenci spoznavajo (poglobljajo utrjujejo, preverjajo) učno vsebino prek pisnih virov v primeru *besedila na učno temo Oglaševanja*. Ta učna metoda dobi v sodobni šoli vse večji pomen. Z njo uresničujemo materialne in funkcionalne naloge pouka. Besedilo sem vključil v pouk kot osnovni vir znanja. Uporabil sem ga v vseh etapah učnega procesa pri različnih učnih metodah in oblikah poučevanja.

V nadaljevanju analiziram izpeljano učno uro, pri kateri me je usmerjal zapis M. Grosman (2006, str. 9): »Če pa želimo pismenost v šoli razvijati, je treba razvijati tudi različne metode in oblike poučevanja pismenosti.« S. Pečjak (2010, str. 13) dodaja, da se izraz pismenost zelo pogosto uporablja kot sopomenka za bralno pismenost. Obstaja razlika med branjem literature, ki je v osnovi namenjena doživljanju, in branjem teoretskih besedil, ki naj bi jih mislili. In prav zmožnost prebrati in obravnavati prebrano, pa naj je videti še tako preprosta, se vedno znova izkaže za precej težavno nalogo. Branje teorije bi težko opredelili kot veščino, ki jo lahko pridobimo z usvojitvijo neke tehnike, ker cilj ni branje kot pri opismenjevanju, ampak mišljenje o vprašanjih, ki jih obravnava avtor, ki ga beremo. Videti je, da bi morala biti ta naloga, potem ko smo se enkrat naučili brati, lažja od prve.

Tako sem na začetku učne ure zastavil sokratsko vprašanje, ali je oglaševanje pomembno in zakaj. Pri tem sem učence spodbudil za novo učno temo, pridobil njihovo pozornost in sledil njihovem razmišljanju. Za motivacijo sem povedal lastno izkušnjo oglaševanja. Učno temo smo obravnavali v dveh učnih urah v treh etapah: uvod, obravnavanje in ponavljanje učne snovi kot potek izpeljane učne ure, kar v nadaljevanju podrobneje analiziram. Primer obravnave besedila Oglaševanje storitev po metodi PV3P.

Oglaševanje sestavlja osem faz

Oglaševanje je plačana oblika tržnega *komuniciranja*, del tržnokomunikacijskega *spleta*, ki pa je del *marketinga*. Oglase opredeljuje tudi Zakon o medijih (ZMed-UPB1, 2006, čl. 46), ki v 1. točki pravi: »Oglaševalske vsebine po tem zakonu so oglasi in druge vrste plačanih obvestil (v nadaljevanjem besedilu: oglasi), katerih objavo naroči pravna ali fizična oseba z namenom, da bi s tem pospeševala pravni promet proizvodov, storitev, nepremičnin, pravic ali obveznosti, pridobivala poslovne partnerje ali si v javnosti ustvarjala ugled in dobro ime. Oglasi se objavljajo za plačilo ali drugo podobno nadomestilo ali z namenom samoglaševanja.«

Gostinsko-turistični ponudnik npr. Wellness Thermana Laško, kot podjetje želi dosega *cilje oglaševanja*, tako da poveča oziroma širi atraktivno ponudbo hotelskih storitev. Tako hoteli prodajajo storitve domačim in tujim gostom. S tem pa želijo ohraniti stalne goste in se trudijo pridobiti čim več novih, predvsem tujih gostov.

Predmet oglaševanja so lahko posamezni hoteli ali skupina hotelskih storitev. Najpogosteje oglašujejo kombinacijo obeh storitev, npr. paket tedenskih počitnic kot penzion. Takšen penzion vključuje zajtrk, kosilo in večerjo. Poleg tega, kot imenujejo paket, vključuje kopanje, savno in razne sprostitvene aktivnosti. Bolj kot je pestra in atraktivna ponudba storitev, večji je lahko učinek oglaševanja.

Ciljna skupina potrošnikov oziroma gostov so fizične ali pravne osebe. Fizične osebe so npr. družine z majhnimi otroki, različne generacije (mladina, srednja in starejša generacija). Pravne osebe so zaposleni v podjetjih, ki se odločijo za nakup hotelske storitev prek podjetja. Pri oglaševanju je treba upoštevati starostne kategorije gostov. Posebno pozornost posvečamo njihovem željam in pričakovanjem.

Oglaševalski subjekti delujejo kot posredniki, kar pomeni, da se mora podjetje odločiti za izbrani množični medij (revije, regijski radio in TV, brošure), ki oglašuje »paket storitev«. Učinkovitejši in brezplačni trendi predstavljajo seznanjanje potencialnih kupcev prek socialnih omrežij, ki oglašujejo storitve. Komunikacijska tehnologija je najučinkovitejši oglaševalski posrednik. Wellness Thermana Laško oglašuje storitve prek spletnih strani, npr. Facebooka, baze podatkov obiskovalcev. Posebnost IKT-tehnologije pomeni brezplačno oglaševanje in veliko možnost, da potencialni gosti opazijo oglase.

Čas trajanja oglaševanja. Ni enotnega pravila. Odvisno, kakšen je namen oziroma vrsta storitve, predvsem je to odločitev podjetja. Običajno je, da množični mediji oglašujejo storitev npr. 14 dni pred dogodkom oziroma preden storitev podjetje izvaja. Pri IKT-oglaševalskih posrednikih je v večini primerov značilno, da se storitev izvaja in hkrati oglašuje.

Oblikovanje oglaševalskega sporočila mora biti skladno z načelom AIDA (ang. izraz), ki pomeni pozornost, zanimanje, želje, odločitev. Pri oblikovanju oglaševalskega sporočila je treba upoštevati, da »oglaševana storitev«, ko jo potencialni gosti prvič opazijo v medijih, vzbudi pozornost, zanimanje, želje, odločitev za nakup npr. hotelske storitve. Da bi učenci lažje razumeli oblikovanje oglaševalskega sporočila, prikazujem videoposnetek – Slovenija moja dežela, na katerem vidijo teorijo *oglaševanja* z načelom AIDA – pozornost, zanimanje, želje, odločitev – v praksi.

Denarna sredstva za oglaševanje, ki jih podjetje nameni za oglaševanje, so odvisna od več dejavnikov, predvsem glede na izkušnje s preteklim oglaševanjem, kar pomeni, da je bil po oglaševalski akciji nakup hotelskih storitev večji v primerjavi, če se podjetje ne bi odločilo porabiti denarja za oglaševanje. Količina namenjenega denarja je lahko odvisna od predhodnih faz oglaševanja. To pomeni, da ima posamezna faza oglaševanja cenovni razred, npr. izbira posrednika oglaševanja, oglaševalskega sporočila, dolžina in čas trajanja oglasa. Pozorni moramo biti tudi na konkurenco, ki ponuja podobno hotelsko storitev. Največji uspeh podjetja pomeni, da zadovoljstvo gostov preide v zvestobo, kar pomeni, da postanejo redni gostje v hotelu.

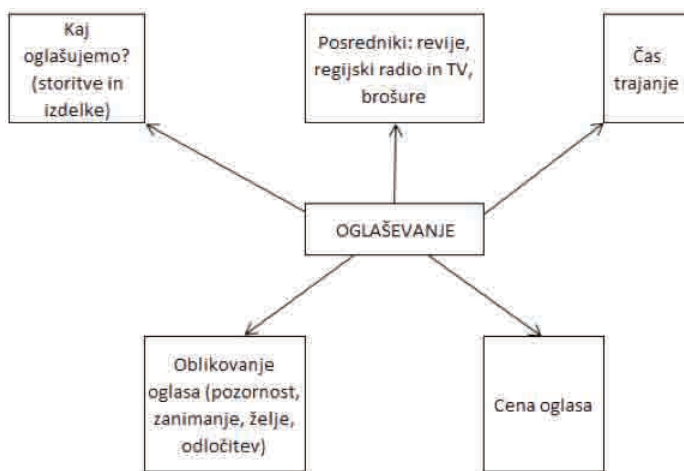
Znani sta dve kontroli učinkov oglaševanja. Prva je vrednost kontrole, ki pove, ali se je prodaja storitve povečala. Primerjati moramo stroške oglaševanja in prodanih oglaševalskih storitev. Druga je vsebinska kontrola, ko ugotavljamo število gostov, ki so prišli v stik z našim oglaševalskim sporočilom in ali nanje reagirajo ter se nato odločijo za nakup. To pa kontrolirajo na recepciji, kjer imajo prvi in zadnji stik z gostom, npr. vprašajo, kje so izvedeli za oglaševalsko informacijo za hotelsko storitev v našem hotelu. Mogoče je izvesti tudi anketni vprašalnik o zadovoljstvu gostov na recepciji po odhodu ali pa telefonsko povprašati goste čez nekaj dni. Vsekakor shranimo njihove podatke, npr. elektronski naslov, da jih obveščamo o nadaljnjih oglaševalskih storitvah. (Zgornje besedilo vključuje učni načrt Srednje šole za gostinstvo in turizem v Celju, 2015.)

Spodaj je opisana petstopenjska strategija PV3P (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati) po S. Pečjak in A. Gradišar (2013, str. 326–237) in vključuje besedilo *Oglaševanje sestavlja osem faz*, ki sem ga sestavil in uporabil pri pouku ter zapisal v učnem načrtu kot cilji razširjenega povzetka.

Prva stopnja: prelet besedila

Učenci preletijo besedilo. Ob tem jih opozorim, da naj bodo pozorni na naslov ter na prvi in zadnji odstavek. Po preletu besedila kot učitelj skupaj z učenci izdelam pojmovno mrežo, s katero ugotovimo stopnjo predznanja učencev o določeni vsebini – *tržno komuniciranje*. Pojemovna mreža izhaja iz vprašanja, *na kaj vse pomislite, ko slišite besedo oglaševanje*. Vse asociacije,

ki jih učenci naštejejo (reklame, oglasi, mediji, televizija, radio, trženjski splet, storitve, izdelki, potrošniki itn.), poskuša učitelj skupaj z njimi povezati v širše pojmovne kategorije. Pri tem se oblikuje pojmovna mreža (slika 2).



Slika 2. Pojmovna mreža I

Druga stopnja: postavljanje vprašanj

Učenci na tej stopnji postavljajo vprašanja v povezavi s tem, kaj bi želeli izvedeti iz besedila, in tvorijo napoved v povezavi z besedilom.

Primeri vprašanj: Zakon opredeljuje oglase proizvodov in storitev ali pa si podjetje z oglaševanjem ustvarja dobro ime ali ugled. Kako lahko povečamo prodajo storitev/izdelkov. Kako lahko pridobimo nove goste? Kako vemo, kdaj se odločiti za določen medij, ki oglašuje ponudbo podjetja? Zakaj je pomembno določiti čas trajanja oglaševanja? Kako se oblikuje oglaševalsko sporočilo AIDA? Koliko denarja podjetja namenijo za oglaševanje? Zakaj sta dve kontroli učinkov oglaševanja?

Primer napovedi v povezavi z besedilom: besedilo bo govorilo o: oglaševanju, posrednikih oglaševanja, oblikovanju oglaševalskega sporočila AIDA, ceni, kontroli učinkov, o ugledu podjetja.

Tretja stopnja: branje

Učenci pozorno preberejo besedilo in sproti označijo nove, neznane besede.

Četrta stopnja: ponovni pregled besedila

Učenci najprej pojasnijo nove, neznane besede. Pri tem si pomagajo s shemo

(tabelsko sliko, slika 3). Iz spodaj zapisanih definicij so učenci izpeljali novo poved, v kateri so uporabili neznano besedo. Tako učenci izpolnijo delovni list na temo osmih faz oglaševanja.

Preglednica 3. *Definicija povedi iz besedila z neznano besedo*

Neznana beseda	Definicija poved iz besedila z neznano besedo
Oglaševanje	Plačana oblika tržnega komuniciranja.
Cilj oglaševanja	Povečajo oziroma širijo ponudbo ter prodajo hotelske storitve tujim in domačim gostom.
Predmet oglaševanja	Predstavljajo posamezne hotelske storitve ali skupino hotelskih storitev. To imenujemo paket hotelskih storitev.
Subjekti oglaševanja	Fizične osebe predstavljajo različno starostno populacijo. Pravne osebe so zaposleni v podjetjih.
Oglaševalski subjekti kot posredniki	Odločiti se moramo za neki množični oglaševalski medij ali oglaševanje IKT (informacijsko- komunikacijska tehnologija).
Čas trajanje oglaševanja	Ni enotnega pravila. Odvisno od naročnika oglasa.
Oblikovanje oglaševalskega sporočila	Oblikovanje mora biti skladno z načelom AIDA: pozornost, zanimanje, želje, odločitev.
Denarna sredstva za oglaševanje	Glede na izkušnje uporabiti % vrednosti načrtovane prodaje glede na predhodne faze, opažanja konkurence.
Kontrola učinkov oglaševanja	a) <u>Vrednost kontrole</u> , ali se je prodaja storitve povečala. Primerjati moramo stroške oglaševanja in prometa. b) <u>Vsebinsko</u> kontrolo ugotavljamo s tem, koliko gostov je prišlo v stik z našim oglaševalskim sporočilom ali nanje reagirajo in se nato odločijo za nakup.

Učenci nato analizirajo posamezne odstavke, pri čemer poskušajo iz vsakega odstavka izluščiti bistveno sporočilo in ga izraziti v obliki ključnih besed (besednih zvez).

Preglednica 4. *Ključne besede in položaj glavne misli*

Odstavek	Glavna misel (ključne besede)	Položaj glavne misli
Prvi	Cilji oglaševanja	Sredina odstavka
Drugi	Predmet oglaševanja	Začetek odstavka
Tretji	Ciljna skupina gostov	Ves odstavek
Četrty	Oglaševalski subjekti	Konec odstavka
Peti	Čas trajanja oglaševanja	Sredina odstavka
Šesti	Oblikovanje oglaševalskega sporočila	Ves odstavek
Sedmi	Denarna sredstva za oglaševanje	Začetek odstavka
Osmi	Kontrola učinkov oglaševanja	Ves odstavek

Ko učenci izluščijo bistvene, ključne elemente iz posameznih odstavkov, lahko z njimi dopolnijo in nadgradijo izhodiščno pojmovno mrežo ali oblikujejo povsem novo. Npr.:



Slika 3. Pojmovna mreža II

Peta stopnja: poročanje

V tej stopnji so različne dejavnosti, s katerimi preverjamo učenčevo razumevanje besedila; pri tem lahko učenci odgovarjajo na svoja vprašanja iz druge stopnje, preverjajo pravilnost svojih napovedi in odgovarjajo na učiteljeva vprašanja (ustno ali pisno), tvorijo povzetek na temelju ključnih besed.

1 Učenci poskušajo odgovoriti na svoja vprašanja, ki so jih zastavili na drugi stopnji. Posebej označijo (npr. z zvezdicami ***) tista vprašanja, na katera niso našli odgovora, npr.: *** Zakaj zakon opredeljuje oglase proizvodov in storitev ali pa da si z oglaševanjem podjetje ustvarja dobro ime ali ugled? Kako lahko povečamo prodajo storitev/izdelkov? Kako lahko pridobimo nove goste? Kako vemo, kdaj se odločiti za določen medij, ki oglašuje ponudbo podjetja? Zakaj je pomembno določiti čas trajanja oglaševanja? Kako se oblikuje oglaševalsko sporočilo? Koliko denarja podjetja namenijo za oglaševanje? Zakaj sta dve kontroli učinkov oglaševanja?

2 Posebej označijo tudi napovedi, ki so se izkazale kot pravilne, in tiste, ki so

bile napačne. Nepravilne napovedi označijo z zvezdicami (***), kot npr.: *Primer napovedi v povezavi z besedilom: besedilo bo govorilo o: oglaševanju, posrednikih oglaševanja, oblikovanju oglaševalskega sporočila AIDA, ceni, kontroli učinkov, **** ugledu podjetja.

3 Učitelj postavlja vprašanja o besedilu, ki se nanašajo na različne ravni razumevanja. Učenci povežejo predznanje na učno temo tržno komuniciranje. Pri tem so učenci izpolnjevali delovni listi na temo Oglaševanja, npr.: Učenci razložijo zakonsko podlago oglaševanja. Kaj je predmet oglaševanja v podjetjih? Poimensko naštej vseh osem faz oglaševanja, imenovane v besedilu oz. s pomočjo pojmovne mreže. S katerimi ključnimi besedami asociacije bi po ogledu videoposnetka Slovenija, moja dežela obnovil opis oglaševalskega sporočila? Kako bi poskušal razložiti spodnji odlomek?

Oblikovanje oglaševalskega sporočila mora biti skladno z načelom AIDA (ang. izraz), ki pomeni pozornost, zanimanje, želje, odločitev. Pri oblikovanju oglaševalskega sporočila je treba upoštevati, da »oglaševana storitev«, ko jo potencialni gosti prvič opazijo v medijih, vzbudi pozornost, zanimanje, želje, odločitev za nakup npr. hotelske storitve. Da bi učenci lažje razumeli oblikovanje oglaševalskega sporočila, prikazujem videoposnetek Slovenija, moja dežela, na katerem učenci vidijo teorijo *oglaševanja* z načelom AIDA – pozornost, zanimanje, želje, odločitev – v praksi. Vsi učenci so aktivno sodelovali pri učni uri skozi vse etape. Učenci poročajo o rešitvah iz delovnega lista vseh osmih faz oglaševanja. Učitelj pripravi vprašanja za kviz, ki so zaprtega tipa. Tako učenci žrebajo kuverto in odgovorijo na vprašanje. Pouk je tako bolj dinamičen in usmerjen v učence.

Zaključek in diskusija

Paradigma vseživljenjskega učenja poudarja posameznikovo aktivno bralno pismenost v vseh sferah izobraževanja in družbenega življenja. Učenci se upirajo učiti vsebine, ki niso povezane z njihovimi poklicnimi kompetencami. Če jih nekaj zanima, bodo tudi sami segli po pisnih besedilih oziroma učbenikih. To pa smo dosegli pri pouku z uporabo posamezne stopnje pri strategiji PV3P (preleteti, vprašati, prebrati, pregledati, poročati), ki spodbuja učenčev predelavo miselnih informacij. To pomeni, da so učenci bolje razumeli način predelave teh informacij. Obravnavano besedilo so bili učenci sposobni nadzirati, kar se odraža v boljšem razumevanju prebranega besedila. Temu pravimo metakognitivno učenje učenja.

Če povzamem opažanja bralne pismenosti učencev, lahko povem, da je pomembno njihovo predznanje, ker le tako povežejo znanje nove učne snovi. Besedilo mora biti smiselno tudi za učence. Učitelj je moderator, ki izzove učenčeva vprašanja, kar pomeni, da jih usmerja, da razmišljajo in tako

aktivno sodelujejo. Pomagal sem narediti pojmovno mrežo, nato pa učenci postavljajo morebitna vprašanja in ponovno preberejo besedilo. Izpišejo nove neznane besede, ob branju besedila vsakega izmed osmih odstavkov izluščijo glavno misel. Ko učenci izluščijo ključne besede/besedne zveze iz posameznih odstavkov, smo naredili novo pojmovno mrežo. Učenci poročajo rešitve z delovnega lista vseh osmih faz oglaševanja, prav tako pripravim vprašanja za kviz, ki so zaprtega tipa. Polega tega za konec pouka oziroma sintetiziranje snovi ponovno zastavim vprašanje, ki se navezuje na sedmi odstavek iz besedila, ki je učencem povzročil največ nerazumevanja. »S katerimi ključnimi besedami ali asociacijo bi po ogledu videoposnetka *Slovenija, moja dežela* obnovil opis oglaševalskega sporočila?« Učenci odgovarjajo z razumevanjem, da mora biti oblikovanje oglaševalskega sporočila skladno z načelom AIDA: pozornost, zanimanje, želje, odločitev. To pomeni, da so učenci besedilo oziroma sedmi odstavek večkrat brali z razumevanjem, izluščili neznane besede in poiskali definicijo. Tako so učenci povezali asociacijo posnetka in teorijo s prakso, ki je prikazoval oglaševalsko sporočilo. Naslednjo učno uro smo izdelali plakat, ki je prikazoval sliko pojmovne mreže na učno vsebino Oglaševanje sestavlja osem faz. Namestili smo ga na steno učilnice, ker tako učenci ohranjajo asociacije krepitve spomina učne snovi pri ponavljanju in preverjanju znanja. Tako sta učiteljeva učna priprava in delo v razredu zahtevnejša pri uporabi z različnimi metodami in oblikami poučevanja. Zahteva pa se, da učenci aktivno individualno in skupinsko sodelujejo pri pouku. Tako menim, da je velika večina učencev brala besedilo z razumevanjem, saj sem vsako petstopenjsko strategijo posebej razložil. Pri tem sem izzval učence z vprašanji in s podvprašanji. Pouk pa je bil usmerjen v učence. Večkrat sem razlagal in preverjal potek dela za tiste učence, ki potrebujejo več diferenciacije. Tako lahko rečem, da sem upošteval didaktična načela, da se je učenje učenja iz besedila po metodi PV3P izvajalo načrtovano, da se je postopoma uresničila vsebinsko-ciljna zasnova pouka.

Za kognitivni konflikt v obliki diskusije s pedagoškimi delavci sem izbral naslednjo trditev: ozvestiti učitelje, da si prizadevamo umestiti kompleksne bralne učne strategije, npr. metodo PV3P, ki pomeni delo z besedilom, v vsebine učne snovi v medpredmetne povezave. Kljub temu se zavedam, da sta za učitelja in učence vsakodnevna priprava in izvedba pouka z uporabo bralnih strategij skoraj nemogoči. Gotovo pa lahko sklepam, da bi večkratna uporaba bralnih strategij ali posameznih stopenj pri različnih predmetih vplivala na boljše poznavanje in spretnost pri učencih z učenjem besedila.

Literatura

Ažman, T. (2009). *Učenje učenja – Kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Cotič, M. in Medved Udovič, V. (2011). Učenje in poučevanje različnih vrst pismenosti. V M. Cotič, V. Medved Udovič in S. Starc (ur.), *Razvijanje različnih pismenosti* (str. 11–18). Koper: Univerza na Primorskem Pedagoška fakulteta.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Krek, J. in Metljak, M. (ur.) (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju o Republiki Sloveniji*. (1. izd., 2. natis). Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Pečjak, S. (2001). Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/učno učinkovitost?. V M. Ivšek (ur.), *Različne vrste branja terjajo različne vrste bralnih strategij* (str. 33–41). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidik bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije* (2. razširjena in dopolnilna izdaja, 1. natis). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Plut - Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli – teoretska izhodišča in empirične ugotovitve* (str. 63–82). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Srednja šola za gostinstvo in turizem Celje. (2015). *Učni načrt za 4. letnik, oddelek z evropsko in globalno dimenzijo pri predmetu trženje*. Program gastronomsko-turistični tehnik.

Zakon o medijih (ZMed-UPB1) (2006). *Uradni list Republike Slovenije*, št. 110.

POVEZOVANJE KNJIŽNIČNO-INFORMACIJSKIH ZNANJ IN SLOVENŠČINE

Lučka Palir Mavrič
Osnovna šola Lesično

Povzetek

Medpredmetno zasnovane učne ure omogočajo združevanje vsebin več predmetov. Načrtovanje se opravi že pri letni pripravi na pouk. Potek izvedbe, usvajanja in preverjanja znanja ter evalvacije je enak kot pri drugih učnih urah. Medpredmetno povezovanje omogoča večjo aktivnost učencev, saj ponuja drugačen pristop. Gre za iskanje področij, na katerih se učne vsebine med seboj dopolnjujejo, razširjajo in nadgrajujejo. Posledično sta znanje in razumevanje boljša. V sklopu bibliopedagoških ur zasledujemo cilje KIZ (knjižnično-informacijskih znanj), ki jih lahko smiselno povezujemo s cilji skoraj vseh predmetov. Šolska knjižnica nudi pedagoškemu procesu podporo predvsem z zagotavljanjem gradiva, prek katerega udeleženci pedagoškega procesa dostopajo do informacij, ki jih potrebujejo. Knjižničar nastopa v vlogi učitelja in informacijskega svetovalca. Učenci se učijo iskati in uporabljati gradivo, ki ga potrebujejo. Predstavljen je primer učnih ur medpredmetnega povezovanja slovenščine in KIZ v 6. razredu osnovne šole – spoznavanje pisatelja Hansa Christiana Andersena in njegovih del. V posameznih etapah učnih ur je poudarek na obvladovanju določenih bralnih učnih strategij. Spremljanje znanja učencev gre v smeri ugotavljanja in vključevanja njihovega predznanja, ki se v poteku ur skozi oblike dela nadgrajuje na teoretični in praktični ravni. V sklepnem delu sta vključena povratna informacija učitelju in formalno ovrednotenje znanja učencev – ocenjevanje.

Ključne besede: medpredmetno, bibliopedagoška ura, slovenščina, Hans Christian Andersen, KIZ, bralne učne strategije

Integration of library and information science knowledge and Slovene

Abstract

Interdisciplinary planned lessons enable content integration of different subjects. The planning process starts with the annual teaching plan. The realization of acquiring knowledge, assessment and evaluation of one's work is the same as in other lessons. Interdisciplinary teaching allows learners to be more active as it offers a different approach. We are talking about finding the areas where we can complement, expand and upgrade the contents, which consequently improve knowledge and comprehension. As a part of bibliopedagogical lessons, we follow library and information science (LIS) objectives, which can be logically connected with almost every subject objectives. The school library offers the pedagogical process support mostly through providing material, which enables

the participants to reach the information they need. A librarian takes a role of a teacher as well as an information advisor. The learners learn to search for, and use the material they need. An example of an interdisciplinary Slovene and LIS lesson in 6th grade of primary school, on writer Hans Christian Andersen and his work, is represented. In some stages there is an emphasis on mastering certain reading strategies. Monitoring learners' knowledge is through recognizing and integrating their prior knowledge, which is upgraded during the lesson in theory and practice through different work formats. The final part consists of feedback for the teachers and assessment of learners.

Key words: interdisciplinary teaching, bibliopedagogical lesson, Slovene, Hans Christian Andersen, LIS, reading strategies

Uvod

V želji po čim boljšem načinu pridobivanja novih znanj, odprtem učenju, po ustvarjanju učnega in učečega okolja, takšnega, ki omogoča dejavnost vseh udeležencev, se učitelji pri pripravah na učne ure opiramo na dane možnosti in preverjene prakse, ki zmorejo ustvarjati razmere optimalnega pretoka znanj. Glavne težave, na katere naletimo pri tem, ne izhajajo iz pomanjkanja informacij, s katerimi se je mogoče opremiti. Prej izhajajo iz težave, *kako* preoblikovati informacij in zamisli razumno selekcionirati in usmeriti tako, da bodo koristne. V prizadevanje za dostop do informacij so vključene tudi knjižnice, še zlasti v sodobnem času, s povečanim vključevanjem računalniške in komunikacijske tehnologije. Sistematično vključevanje knjižnic v pridobivanje potrebnih informacij je opaziti tudi v osnovnih šolah. Šolske knjižnice podpirajo pedagoško delo. Pri delovanju in izvajanju jih vodijo cilji pouka, pri medpredmetnih učnih urah pa cilji vseh vključenih predmetov.

Znanje, ki ga je posameznik sposoben povezovati in hkrati nadgrajevati, torej širiti in večati po vertikalni in horizontalni liniji, je ravno tisto, ki prehaja iz teorije v praktično uporabo. Namena sta v grobem dva: uspešno rešiti neko življenjsko situacijo ali problem (cilj/-i) ter pridobivati veščine za hitro in uspešno reševanje situacij (zmožnosti/sposobnosti).

Sodobni bralni pouk in pismenost

»Sodobni pristopi k bralnemu poučevanju izhajajo iz spoznanj najnovejših teorij o učenju, ki v ospredje postavljajo samoregulative, kognitivne, metakognitivne in motivacijske dejavnike« (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 57). Strokovnjaki na področju bralnega raziskovanja in poučevanja branja v novejšem času dajejo velik pomen motivaciji za branje, sposobnosti za dobro predstavljalnost sporočila, prevladi močnejših bralnih področij pri

posamezniku, premiku od razumevanja k uporabi jezikovnega znanja. Branje je v slovenskem izobraževalnem sistemu, podobno kot v veliko drugih, eno izmed štirih osnovnih komunikacijskih dejavnosti. Preostale tri so poslušanje, govorjenje in pisanje (Pečjak in Gradišar, 2012). Naštete dejavnosti predstavljajo tudi temeljne zmožnosti pismenosti. Nacionalna strategija za razvoj pismenosti definira pismenost kot »trajno razvijajočo se sposobnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju« (2006, str. 7).

Informacijska pismenost

Pismenosti je več vrst. Ena izmed njih je tudi informacijska pismenost. Termin, ki ga je prvi uporabil Paul Zurkowski leta 1974, opredeljuje to vrsto pismenosti kot učinkovito uporabo najdenih informacij za reševanje problemov. Dandanes je definicij informacijske pismenosti veliko. Verjetno najpogostejše navajana je definicija ameriškega bibliotekarskega združenja ALA (American Library Association) iz leta 1989, ki pravi, da je informacijsko pismen posameznik ta, ki je zmožen prepoznati svojo potrebo po informaciji, poiskati informacijo, jo ovrednotiti in učinkovito uporabiti (Stopar idr., 2006, str. 3). Sodobnejša pojmovanja vključujejo še en pomemben element, in sicer deljenje informacij z drugimi ljudmi.

Šolska knjižnica

Vsaka šola ima knjižnico. Na splošno je šolska knjižnica prostor, ki omogoča dostop do informacij, ki so sicer dosegljive tudi zunaj šolskega prostora. Bistvenega pomena je, da so informacije, do katerih uporabniki (učenci, učitelji, zaposleni, starši) pridejo, v podporo učnemu procesu.

Podgoršek (2009, str. 9) navaja: »Osnovnošolska knjižnica s svojimi nalogami aktivno posega v vzgojno-izobraževalni proces. Naloga šolske knjižnice ni le oskrba udeležencev vzgojnoizobraževalnega programa s knjižničnim gradivom, ampak tudi poseganje v vse vidike vzgojno-izobraževalnega dela v osnovni šoli:

- z vključevanjem v proces učiteljeve priprave na pouk;
- z zagotavljanjem ustreznega knjižničnega gradiva kot učnega sredstva pri pouku;
- z vključevanjem v proces priprave individualnega dela učencev;
- z vključevanjem v medpredmetno povezavo pouka;
- z izobraževanjem in vzgojo uporabnika v informacijskem procesu;

– z omogočanjem in vključevanjem pri organiziranju in izvajanju vzgojno-izobraževalnih dejavnosti, ki presegajo klasični pouk – ekskurzije, proslave.

Da bo osnovnošolska knjižnica lahko uspešno opravljala svoje naloge in izpolnjevala poslanstvo, ki ga ima, mora kakovostno opravljati svoje storitve. Spodbujati mora radovednost in ustvarjalnost posameznika in skupin ter nuditi pomoč pri iskanju in izboru knjižničnega gradiva.«

Šolska knjižnica, ki dobro opravlja svoje poslanstvo, naj bi imela naslednje značilnosti (po Kropp, 2000):

- knjižničar sodeluje pri pripravi učnega načrta z drugimi učitelji, daje predloge o novih gradivih;
- knjižnica izposoja knjige za učence in njihove starše;
- šolska knjižnica je delovni prostor, v katerem ne manjkajo niti škarje niti lepilo, iz revij se lahko izrezuje;
- zbirka obsega gradiva vseh vrst, ne le knjige;
- knjižničar skrbi za sodelovanje med učenci, za bralno pomoč starejših mlajšim;
- knjižničar dobro pozna učence in ve, kaj posameznik rad bere;
- knjižnica premore udoben, tih kotiček za branje ali oddih.

Poleg naštetega dodajam, da je ključnega pomena knjižničarjevo dobro poznavanje knjižnične zbirke in potreb uporabnikov knjižnice.

Knjižnično-informacijsko znanje

Program knjižnično-informacijskega znanja uvrščamo med čezpredmetne teme, ki učence navajajo na samostojno delo in jim pomagajo k doseganju ključnih kompetenc, tudi prek sistematičnega in načrt(ovan)ega bibliopedaško delu. Kurikul (2008, str. 9) v Namenu programa knjižnično-informacijsko znanje za izhodišče postavlja cilje šole, kot namen pa zastavi uspešno doseg ciljev opismenjevanja in učenja. Sočasno predvideva razvijanje vseh vrst pismenosti, še posebej informacijske. Zato je poudarek na iskanju in rabi knjižničnega gradiva, informacijskih virov, do katerih knjižnica omogoča dostop, ter vključevanje strokovnega znanja knjižničarja in drugih strokovnih šolskih delavcev, ki sodelujejo v procesu.

O književnem pouku pri slovenščini

Osnovnošolski učni načrt za slovenščino (2011) ponuja smernice, ki nas vodijo pri izvajanju književnega pouka. Razdeljene so po triletjih, torej od 1. do 3. razreda, od 4. do 6. razreda in od 7. do 9. razreda osnovne šole. Smernice

za 2. triletje (od 4. do 6. razreda) obsegajo sistematično spodbujanje in razvijanje učenčevega interesa za fantastično pripoved. V 6. razredu se to med drugim nanaša na obravnavo klasičnih/avtorskih pravljic.

Eden izmed avtorjev svetovne mladinske književnosti, katerega dela in ustvarjanje spoznajo učenci v 6. razredu, je Hans Christian Andersen.

Obravnava posameznega literarnega dela se sklada s potekom bralne strategije in zajema dejavnosti pred branjem, stvarna pojasnila, branje književnega besedila, dejavnosti po branju, postavljanje vprašanj za poglobljanje razumevanja, ustvarjalne naloge, tudi različne medijske predelave ter definicije in pojasnila s področja literarne teorije. Zadnje vključuje tudi pomembne podatke o avtorju.

Priporočeni Andersenovi deli za obravnavo v 6. razredu sta pravljici Deklica z vžigalicami in Grdi raček. Andersenova dela se obravnavajo tudi v nižjih razredih. Večina otrok se srečuje s pravljicami od najzgodnejšega otroštva naprej, najprej kot poslušalci, pozneje kot bralci.

Medpredmetno povezovanje

Pri medpredmetnem povezovanju gre za izvajanje učnih vsebin, ki jih lahko povežemo med dvema predmetoma ali več – torej medpredmetno. To počnemo z namenom medsebojnega vpliva znanj z različnih področij in načrtnim usmerjanjem učenčeve pozornosti v miselne procese, pri katerih lahko uporabi svoje predznanje, ki ga je že pridobil drugje.

Načrtovanje medpredmetnih ur (po Ambrožič idr., 1999) je dejavnost, ki zahteva:

- da to obliko dela doživimo kot resničen izziv;
- dobro načrtovanje in pripravo (letni načrt, iz katerega izhajamo; sposobnosti, interesi in druge značilnosti učencev določene starosti);
- zanimive povezave v predmetniku;
- organizacijo in predvidene viri (tudi elektronske);
- jasen cilj, ki ga želimo doseči (cilj je doseči cilje);
- poznavanje vseh predmetnih področij;
- strategije za posredovanje znanja.

O učnih strategijah

Ljudje se učimo na različne načine. Pečjak in Gradišar (2012) navajata, da v povezavi z načini učenja in predelovanja učne snovi obstaja veliko izrazov, kot so npr. učni pristopi, učne taktike, učni stili, učne strategije itn. Ena izmed splošnejših definicij avtorjev Pressley, Woloshyn, Lysynchuck, Martin, Wood in Willoughby (1990) učne strategije opisuje kot urejen sistem miselnih operacij višjih in nižjih miselnih procesov, katerih posledica je razrešitev neke naloge.

Ključni element v tem procesu je zavestno obvladovanje teh miselnih operacij.

Marentič Požarnik opredeljuje učno strategijo kot »specifično kombinacijo mentalnih operacij, ki jih nekdo uporablja glede na zahteve konkretne učne situacije« (1995, str. 76). Ista avtorica pravi tudi, da za učno strategijo velja, da je »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije« (2000, str. 167). Alexander, Graham in Harris (1998) poudarjajo *namen*, ki ga odražajo učne strategije. Namen je dosežek učnega cilja (npr. razumevanje poglavja v učbeniku, razumevanje navodil za sestavo kolesa, vedenje, kaj naloga zahteva od nas, itn.).

Na področju branja in učenja skušamo opredeliti bralne učne strategije kot »zavestno izbiro določenih miselnih operacij (korakov) pri branju, ki bralcu v specifični učni situaciji omogočajo doseganje učnega cilja« (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 48).

Strategija VŽN

Strategija VŽN je kratica, ki v slovenščini pomeni kaj **v**emo – kaj želimo izvedeti – kaj smo se **n**aučili. Avtorica strategije je Donna M. Ogle (1986), v tuji literaturi pa strategijo zasledimo tudi pod imenom K-W-L (What we know – What we want to know – What we learnt). Strategijo VŽN uvrščamo med kompleksne učne strategije (sistematične). Zajema celoten učni proces, dejavnosti pred branjem, med branjem in po njem.

Prednosti strategije VŽN (povzeto po Pečjak in Gradišar, 2012):

- je uporabna, preprosta in zelo razširjena;
- primerna je za delo z večjimi in manjšimi skupinami;
- gradi na učenčevem/bralčevem predznanju;
- spodbuja sodelovalno učenje, t. i. socialno interakcijo;
- z aktivnim branjem in razmišljanjem zaposli vse sodelujoče;
- učenci dobijo možnost pisnega izražanja, pomemben je vsak prispevek;
- osredinjanje na zapis omogoča usmeritev pozornosti na obravnavano snov;
- učencu omogoča spremljanje lastnega razumevanja pri branju;
- primerna je za različne starosti učencev.

Šest stopenj strategije VŽN:

Pred branjem: 1) možganska nevihta, 2) kategoriziranje, 3) napovedovanje, 4) postavljanje vprašanj.

Med branjem: 5) branje.

Po branju: 6) pisanje odgovorov in povzetkov.

(Vključitev stopenj strategije VŽN je razvidna iz preglednice 1, tretji stolpec z opisom dejavnosti učencev).

Potek izvedbe učne ure (preglednica 1)

Vsebina: *Hans Christian Andersen in njegova dela*

Razred: 6.

Število ur: 2

Način izvedbe: medpredmetno povezovanje SLJ in KIZ

Cilji SLJ:

1. Učenci spoznajo Hansa Christiana Andersena in njegova dela.

Pod postavko pridobivanja literarnovednega znanja najdemo v učnem načrtu za slovenščino Andersena kot enega izmed štirih književnikov, ki jih podrobneje obdelamo. Spoznamo njegov življenjepis in primere najznamenitejših del ter druge zanimivosti, ki so značilne za čas, v katerem je ustvarjal (povezava z znanjem zgodovine in umetnosti).

2. Učenci doživljajo, razumevajo in vrednotijo prozna besedila.

Vključuje predznanje učencev in na novo pridobljeno znanje. To jim omogoča primerjavo med različnimi deli – oblikujejo si lastno mnenje o pravljicah, njihovi strukturi in o sporočilnosti.

3. Učenci spoznajo klasično avtorsko pravljico.

Ob več primerih povežejo teoretično znanje. Značilnosti pravljice iščejo v več knjigah. Navezujejo se na njim znane pravljice in jih skušajo umestiti.

4. Učenci ugotavljajo značilnosti fantastične pripovedi in jo primerjajo z realistično pripovedno prozo.

Ob branju in obnovi znanih besedil najdejo elemente fantastične pripovedi. Oblikujejo svoj literarni okus in motivacijo za branje določenega žanra in tematike.

5. Učenci pišejo pravljice po vzoru klasičnih avtorskih pravljic.

Tvorijo lastna besedila, v katerih dosledno upoštevajo značilnosti, ki so jih spoznali, in izvirnost lastne zgodbe.

Cilji KIZ:

1. Učenci ločijo različne vrste knjižničnega gradiva in izberejo primerno gradivo za določeno temo.

Samostojno poiščejo podatke v gradivih, ki so na voljo (književna dela – leposlovje, DVD, CD, zvočna knjiga; življenje in delo – referenčna zbirka, splet ...).

2. Učenci spoznajo različne vrste informacijskih virov.

Glede na potrebo po gradivu in virih se učenci lahko zatečejo h knjižnim ali k drugim virom. O ustreznosti gradiva presojaajo glede na koristnost in količino informacij, ki jim jih določeno gradivo ponuja.

3. Berejo leposlovne vsebine.

Ta cilj je procesno naravnan. Učenci berejo za potrebe pridobivanja novega znanja, npr. pri pouku, in za lastne potrebe, za razvedrilo. Pomembno je vzdrževati bralno motivacijo učencev – upad branja je največji ravno v starostnem obdobju prehoda iz otroštva v mladostništvo (10–13 let). Učenec branje enači bolj s funkcionalnostjo kot z užitkom bralnega izkustva.

Metodologija, strategije in oblike dela:

– strategija VŽN, sodelovalno učenje, razgovor, delo v parih, delo v skupinah, individualno delo, delo z besedilom, uporaba IKT in AV-sredstev, razlaga, pogovor.

Potek učne enote:

Preglednica 1. Učna priprava

Učna etapa/ Čas	Dejavnost učiteljev	Dejavnost učencev	Učni pripomočki
<i>Uvodni del</i> 5 min.	Knjižničarka učence pozdravi in jih povpraša, ali vedo, kateri dan je danes. Pogovor napelje na mednarodni dan in pisatelja H. C. Andersena. Povabi k ogledu razstavljenih knjig.	Učenci sedejo na pripravljena mesta v šolski knjižnici in se vključujejo v pogovor. Povedo, kaj vse vedo o avtorju, to zapišejo, tudi kaj želijo izvedeti.	Knjige H. C. Andersena, listki
<i>Glavni del</i> 10 min.	Učiteljica SLJ usmerja k iskanju podatkov v knjigi. Knjižničarka poda navodila skupinam. Določi čas.	S stojal jemljejo knjige in jih prelistajo. Primerjajo različne izdaje knjig z istim naslovom glede na obliko, leto izdaje, ilustracije in vsebino. Razdelijo se v štiri skupine. Vsaka dobi svojo nalogo: 1. skupina: Preberite odlomek Deklica z vžgalicami iz berila. Poiščite knjigo in preberite sobesedilo odlomka. Zapišite strnjeno obnovo. 2. skupina: Preberite odlomek Cesarjeva nova oblčila iz berila. Poiščite knjigo in preberite sobesedilo odlomka. V nekaj povedih povzemite temo in sporočilo odlomka.	Listi z nalogami, primeri besedil, berilo 6, flomastri, plakati
25–30 min.	Učiteljici preverjata delo skupin, podajata dodatna pojasnila, če je potrebno. Spodbujata k iskanju različnih virov in ustreznosti določenega gradiva.	3. skupina: V različnih virih poiščite ključne informacije o življenju pisatelja. Zapišite jih na plakat. 4. skupina: V različnih virih poiščite ključne informacije o delu in delih pisatelja. Zapišite jih na plakat. Učenci si razdelijo delo v skupini ter samostojno iščejo zanimive in poučne rešitve. Učenci se pripravijo na poročanje, določijo si način predstavitev.	Knjige H. C. Andersena, DVD-ji, CD-ji, kasete in zvočna knjiga, splet, gradivo referenčne zbirke

<i>Odmor:</i>			
<i>5 min.</i>			
<i>15 min.</i>	Učiteljica SLJ povabi k poročanju skupin.	Poročajo o svojem delu in ugotovitvah, pri tem izražajo tudi svoje mnenje.	Zvezki za SLJ
<i>5 min.</i>	Spremljata poročanje. Dajeta povratne informacije in ovrednotita njihovo delo. Učiteljica SLJ pregleda obnovi in ju popravi.	Dopolnijo nepopolne zapise in odpravijo morebitne pomanjkljivosti. V zvezke zapišejo ključne pojme slišane. Utrdijo pojme klasična avtorska pravljica, fantazijska pripoved in naštejejo njune značilnosti.	
	Učiteljica SLJ vodi učence k razmišljanju o vrstah pravljic.	Povedo, katere znane pravljice poleg Andersenovih še spadajo v to skupino. Predlagajo, kateri starosti bi priporočili določeno pravljico.	
<i>10 min.</i>	Knjižničarka vodi pogovor o primernosti različnih gradiv in virov – zakaj za, zakaj proti.	Primerjajo različne variante pravljic in gradiv (DVD, CD). Poslušajo primer zvočne knjige Grdi raček.	Leposlovno gradivo, DVD-predvajalnik, CD, zvočna knjiga
<i>Zaključek</i>	Učence povabita, da razmislijo, kaj so se novega naučili.	Na listek napišejo, kaj so se novega naučili. Listke VŽN obesijo na oglasno desko pred knjižnico poleg plakatov 3. in 4. skupine. Pospravijo prostor. Gradiva, ki so jih uporabljali, pripravijo za izposojno na posebno razstavno mesto.	Listki, plakata
	Učiteljica SLJ razdeli domačo nalogo na dveh ravneh glede na sposobnosti učencev.		<i>Diferencirano:</i> Križanka o H. C. Andersenu, osebna izkaznica H. C. Andersena
<i>Napoved preverjanja znanja</i>	Učiteljica SLJ pove, da bodo znanje pri prihodnjih urah SLJ preverili in ocenili.	Poslušajo in si zapišejo navodila.	Pisna lastna pravljica.
<i>5 min.</i>	Zahvalita se za sodelovanje.		

Zaključek

Izvedba učne ure zahteva zaključek, nekakšen epilog, povzetek. Ta faza je primerna za refleksijo in vrednotenje, hkrati pa se že pojavijo konkretne odlike ali pomanjkljivosti učnega načrta, načina izvedbe, povezanosti vsebin ali samih oblik in metod, uporabljenih pri izvedenih urah. Evalvacija, ki jo učitelj naredi najprej z učenci, nato pa še med sodelujočimi (vključno s samim seboj), je dobra iztočnica za izboljšave v prihodnosti. Integrirane vsebine obeh predmetov spet osvetlimo z vidika ciljev – v kolikšni meri so bili doseženi, zakaj (ni)so bili itn. Pomembno je, da se zavedamo tudi, kaj nam je uspelo in kaj smo morali narediti, da nam je uspelo.

Seveda pa se znanje najbolje (samo)ovrednoti v trenutku, ko postane orodje za reševanje novih situacij. Učitelj ima v šolskem procesu pomembno vlogo, saj učence k temu spodbuja. Dovzetnost in samoiniciativnost učencev pa sta

tisti, ki učence ženeta naprej in spodbujata željo po novem in neodkritem tudi v zunajšolskem okolju.

Literatura

Alexander, P., Graham, S. in Harris, K. (1998). A perspective on strategy research. Progress and products. *Educational Psychological Review*, 10, 129–154.

Ambrožič, M. idr. (1999). *Vodnik za šolskega knjižničarja v osnovni in srednji šoli ter v domovih za učence*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Modeli poučevanja in učenja. Knjižnična dejavnost).

Blažič, M., Kenda, J. in Svetina, P. (2007). *Svet iz besed 6. Berilo za 6. razred devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Rokus Klett.

Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.

Kraker Vogel, B. idr. (2005). *Svet iz besed za učitelje 4, 5, 6: priročnik za učitelje*. Ljubljana: Rokus.

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

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

Marentič Požarnik, B., Magajna, L. in Peklaj, C. (1995). *Izzivi raznolikosti*. Nova Gorica: Educa. *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* (2006). Pridobljeno 30. 1. 2016 z arhiv.asc.si/publikacije/NSRP.pdf

Novljan, S. (2002). Informacijska pismenost. *Knjižnica*, 46(4), 7–24.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. 2., razširjena in dopolnjena izdaja. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Podgoršek, M. (2009). *Motivacija in uporaba storitev šolske knjižnice*. Ljubljana: Morfem.

Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2011). *Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Pridobljeno 21. 11. 2015 z www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_slovenscina_OS.pdf

Pressley, M., Woloshyn, V., Lysynchuck, L., Martin, V., Wood, E. in Willoughby, T. (1990). A primer of research on cognitive strategy instruction: The important issues and how to address them. *Educational Psychological Review*, 2, 1–58.

Steinbuch, M., Bratuša, A., Fekonja, R. in Novljan, S. (2008). *Kurikul. Knjižnično-informacijsko znanje. Osnovna šola*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Stopar, K., Kotar, M., Pejova, Z., Bartol, T. in Novljan, S. (2006). *Izhodišča za uveljavljanje informacijske pismenosti na univerzah v Sloveniji*. Pridobljeno 21. 11. 2015 z arhiv.acs.si/dokumenti/Informacijska_pismenost_na_univerzi_izhodišca.pdf

Stružnik, E. idr. (2002). *Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. (Modeli poučevanja in učenja. Knjižnična dejavnost).

SPodbujanJE PISMENOSTI V VRTCU

Nataša Tišlarič in Tea Kocjan
Vrtec Kočevje

Povzetek

Z načrtovanimi dejavnostmi in načrtno urejenimi igralnicami smo v vrtcu ustvarjali okoliščine, v katerih smo pri otroku spodbujali seznanjanje s pisanim jezikom. V igralnicah je veliko predmetov poimenovanih z besedo, urejenih koticikov s simboli in pisanim jezikom. Otrokom smo zagotavljali dovolj časa in okolje, v katerem so nemoteno, v spontani igri in vodenih dejavnostih, odkrivali, raziskovali in gradili svoje znanje. S prispevkom bova prikazali primer razvijanja porajajoče se pismenosti, izhajajoč s področja matematike. Sledili smo naslednjim ciljem: otrok spozna igralnico, njene meje in koticke, predmete v njej; uporablja in utrjuje izraze za opisovanje položaja predmeta; bogati besedni zaklad in spozna pomen nove besede. Otroci so skupaj z vzgojiteljico izdelali slikovni zemljevid igralnice. Zgodnje učenje doma in v vrtcu je ključno za spodbujanje različnih področij, vključno s področjem miselnih zmognosti predšolskega otroka. Zavedamo se pomembnosti spodbud, ki jih otrok dobiva v domačem okolju. Starše smo o porajajoči se pismenosti ozaveščali tudi na roditeljskih sestankih. Starši so aktivno sodelovali na delavnicah, na katerih so dobili vpogled, kaj vse že delajo in še lahko naredijo za spodbujanje razvoja pismenosti pri svojem otroku. Pri načrtovanju področja porajajoče se pismenosti smo izhajali iz znanega, tj. da sta branje in pisanje v prvi vrsti zaznavna procesa. Vzgojiteljice so pripravile dejavnosti, ki so bile za otroke zanimive in so jih motivirale za sodelovanje. Poseben izziv je bilo delo v kombiniranem oddelku. Oddelek ima 19 otrok prvega in drugega starostnega obdobja. Dejavnosti smo prilagodili glede na starost in razvojno stopnjo otrok. Vsi otroci so imeli možnost sodelovanja v okviru svojih sposobnosti. Izbrana tema je bila letni časi. Izdelali smo štiri drevesa iz trdega kartona. Ciljno smo sledili k prepoznavanju in poimenovanju letnih časov.

Ključne besede: pismenost, dejavnosti, kombinirani

Promoting literacy in a kindergarten

Abstract

With planned activities and organised playrooms in a kindergarten, we created circumstances that encouraged children to acquire written language. Playrooms included many objects labelled with words, and organised corners with symbols and written language. We assured children enough time and surroundings where they discovered and built their knowledge spontaneously and uninterruptedly through play and guidance activities. In this contribution we will present a case of developing early literacy in mathematics. We focused on the following: a child is comprehending the playroom, its frontiers, corners and objects in it; a child is using and strengthening expressions for describing

object's position; a child enriches its vocabulary and discovers the meaning of new words. Together with their educator children made an image map of a playroom. Early learning at home and in a kindergarten is the key point for stimulating different fields, including a child's mental abilities. We are aware of the importance of stimulations that a child gets in the family environment. At parent-teacher conferences we shared our knowledge of early literacy. Parents cooperated actively in workrooms, where they realized what else they can do for stimulating the development of their child's literacy. When planning the early literacy we took under consideration the fact that the known perceptible processes i.e. reading and writing are the most important. Educators prepared activities that were interesting for the children, and motivated them to cooperate. Working in combined department presented special challenge. The department consisted of 19 children of first and second age period. We adopted activities considering the children's age and developmental phase. All children had the possibility to cooperate according to their abilities. The chosen theme was seasons. We made four trees from a hard paperboard. We followed the goal to recognise and name the seasons.

Key words: literacy, activities

Uvod

Dejavnosti porajajoče se pismenosti v vrtcu so skladne z Nacionalno strategijo za razvoj pismenosti nujno potrebne. Mednarodne raziskave so pokazale nezadostno stopnjo pismenosti pri slovenskih osnovnošolskih učencih in odraslih, kar je bil povod za nastanek strategije. Poudarek je na igrivem spoznavanju jezika, razvoju govora in interesa za branje ter na razvoju pozitivnega odnosa do branja; navajati otroke na uporabo knjižnega in neknjižnega gradiva ter različnih medijev; ozaveščati starše, strokovne delavce v vrtcih in knjižnicah ter širšo javnost o pomenu razvoja otrokove pismenosti s poudarkom na družinskem branju (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006).

V vrtcu smo se na pobudo Zavoda RS za šolstvo priključili projektu *Porajajoča se pismenost*. Ob jasnem zavedanju, da je treba k področju pismenosti pristopiti odgovorno in načrtovano, sem kot koordinatorica projekta želela o porajajoči se pismenosti pridobiti oz. usvojiti strokovne temelje, ki so bistveni za sodelovanje s strokovnimi delavkami. Začeli so se raziskovanje, branje in učenje. Za strokovne delavce sem pripravila interno gradivo, v katerem sem povzela znanje o razvoju zaznav pri otroku, predstavila vlogo odraslega in dejavnosti za razvoj posameznih področij. Po predstavitvi projektne timu so sledili analize stanj v oddelkih in zapisi akcijskih načrtov. Odziv strokovnih delavk je bil spodbuden. Ugotavljale so, da so pri otrocih po aktivnostih opazile napredek pri bogatenju besednega zaklada, orientaciji v prostoru, razumevanju navodil, razvoju fine motorike in grafomotorike. Otroci so

postali pozornejši na zapisano besedo, kar se je kazalo s postavljanjem vprašanj in prošnjami: »Kaj piše na omari? Preberi mi, prosim, kaj piše.« To sta dve povedi, s katerima so otroci sporočali, da se zavedajo, da pisana beseda obstaja in da jih zanima. Strokovne delavke so morale biti iz dneva v dan bolj in bolj ustvarjalne pri ponudbi dejavnosti, da so pri otrocih ohranjale motiviranost in željo za učenje. V nadaljevanju bom predstavila nekaj dejavnosti.

Porajajoča se pismenost v povezavi s področjem matematike

Za opismenjevanje, predvsem učenje pisanja, so pomembne tudi otrokove sposobnosti zaznavanja prostora. »Otrok se najprej zave sebe ločeno od prostora in se zmore premakniti z mesta, začne prostor okoli sebe raziskovati intenzivneje. Kljub temu da uspe sam spoznati prostor, kjer se giblje, se sam ne more naučiti izrazov za opismenjevanje. Sprva se z njimi srečuje v pogovoru z osebo, ki izraze uporablja (v, na, pred, pod, za, spredaj, zadaj ...), pozneje otrok pokaže, da izraze razume, v naslednji stopnji pa jih že sam uporablja« (Marjanovič Umek, 2001, v Pračak, 2011). V skupini Pikapolonic, otrok, starih od 3 do 4 let, je vzgojiteljica ugotavljala, da so otroci že sposobni zavzemati perspektivo drugega in se orientirati po preprostih načrtih. Sledila je naslednjim ciljem:

- otrok spoznava igralnico, njene meje in koticke, predmete v njej; uporablja in utrjuje izraze za opisovanje položaja predmeta (pred, nad, ob, za, pri ...);
- zna se orientirati v igralnici na podlagi slikovnega zemljevida; bogati besedni zaklad in spoznava, se seznanja s pomenom nove besede;
- s pomočjo odraslega postopoma izdela slikovni zemljevid/tloris igralnice.

Strokovni delavki sta k oblikovanju zemljevida igralnice pristopili načrtno. V začetku sta skupaj z otroki zelo podrobno raziskali igralnico, ugotavljali, kje v prostoru se nahajajo koticčki in posamezni predmeti v njih (npr. knjižni koticček desno od okna itn.).

Raziskovanje sta izvedli skozi dejavnosti, ki so bile otrokom zanimive in so jim predstavljale miselne izzive:

- otrok pove, kaj vidi nad posameznim kosom pohištva, pri njem ali ob njem (vrata, stol, miza ...);
- išče rime na predmete v igralnici;
- igrivo zlogovanje s ploski;
- nalepi kartonček na ustrezen kos pohištva;
- posluša pravljice in pesmice (D. Zajc – Vrata; Pošasti iz omare, Sneguljčica; Kdo se skriva spodaj?);
- otrok ugotavlja (ugani, kaj vidim; kaj je pojedel Vsežer/Požreško?).

S pomočjo fotografij koticikov in posameznih kosov pohištva sta strokovni delavki z otroki izdelali slikovni zemljevid igralnice.



Slika 1. Nastajanje zemljevida



Slika 2. Zemljevid igralnice

Načrtovanje in nastanek zemljevida sta potekala v zavedanju, da je branje zemljevidov dolgotrajen in zahteven proces, ki se razvija postopoma že od zgodnjega otroštva. Nastali zemljevid sicer ne ustreza vsem zahtevanim merilom zemljevida, vendar sama vidim vrednost v idejni zasnovi, motiviranosti, raziskovalnem duhu in v miselnih izzivih otrok ob nastajanju in ustvarjanju tega projekta.

Kaj je pojedel Vsežer/Požreško?

Priljubljena igra otrok je Vsežer, ki se je rodil s pomočjo ustvarjalnega duha vzgojiteljice in delovnih rok otrok. Vsežer pri hranjenju ni izbircen. Poje vse, kar mu ponudimo. Naloga otroka je, da vstavi roko v Vsežerova usta, otiplje predmet v njem in ga opiše. Ko se zvrstijo vsi otroci, položijo predmete predse in nadaljujejo igro Ugani, kaj vidim. Posameznik opisuje predmet (barva, velikost ...), preostali otroci pa ugotavljajo, za kateri predmet gre.



Slika 3. Požreško



Slika 4. Ugani, kaj vidim

Strokovni delavki sta po izvedbi vseh dejavnosti ugotavljali, da se znajo vsi otroci orientirati v prostoru na podlagi izdelanega slikovnega zemljevida; da

večina otrok poimenuje koticke v igralnice (npr. gospodinjski, frizerski); da otroci znajo razvrstiti predmete v koticke; da znajo vsi otroci pokazati, kje se nahaja posamezen predmet v igralnici, večina jih zna to tudi povedati oz. opisati; da otroci razumejo in uporabljajo predloge za opisovanje položaja predmetov: spodaj, zgoraj, pod, pri, za, na, pred; da so besedni zaklad obogatili vsi otroci, tri deklince pa so ga nadgradile s poznavanjem sopomenk (npr. ogledalo – zrcalo, kuhinjski kotichek – gospodinjski kotichek, pod – tla, pričeska – frizura ...); pet otrok potrebuje več govorne spodbude in usmerjenja oz. vodenja s podvprašanji za poimenovanje predmetov in koticčkov pa tudi pri razvrščanju.

Dnevna prisotnost otrok

V skupini od 2- do 3-letnih otrok vzgojiteljica v jutranjem krogu skupaj z otroki ugotavlja dnevno prisotnost. Na panoju je zapisala besedi dom in vrtec. Skupaj z otroki razvrstijo simbole otrok. Ob tem utrujejo imena otrok in simbole ter razvrščajo in urijo spomin.



Sliki 5, 6. Dnevna prisotnost otrok

Zemljevid Slovenije v igralnici

V skupini Zajčki, v kateri so od 3- do 4-letni otroci, so začeli kazati zanimanje za zemljevid Slovenije. Otroci so si zemljevid pogosto ogledovali in postavljali so različna vprašanja. Vzgojiteljica je zemljevid izkoristila kot sredstvo motivacije za različne dejavnosti s področja pismenosti. Otroci Slovenijo spoznavajo postopoma, skozi uganke o mestih, rekah, gorah, živalih itn. Na zemljevidu znajo pokazati mejo, reke, velika mesta (pika). Ob igri so usvojili nove pojme (glavno mesto, zastava, grb itn.) in se naučili slovensko himno ter spoznali slovensko zastavo in grb.

Spodbujanje družinskega branja

V skupini od 4- do 5-letnih otrok je vzgojiteljica ugotavljala, da 5 otrok ni prineslo še nobene knjige za bralno značko. Kljub spodbudi in pogovorom

s starši o pomenu branja otroku ni bilo učinka. Uvedla je bralni nahrbtnik, ki je vseboval različne slikanice. Nahrbtnik je potoval od otroka do otroka z namenom, da mu starši knjige preberejo. Posamezniki so nahrbtnik zadržali do 14 dni. Zaradi velikega zanimanja otrok po izposoji knjig je vzgojiteljica omogočila še izposojajo knjig iz knjižnega kotička igralnice. Z uvedbo izposoje knjig iz vrtca so otroci povedali več zgodbic za bralno značko, kar pomeni, da so doma brali več knjig. Izposoja knjig ni bila več odvisna od volje, časa in od odločitve staršev, ampak je bila želja in odločitev otroka.

Spodbudno učno okolje

Porajajoča se pismenost je postopen in dolgotrajen proces, ki se začne v zgodnjem obdobju življenja otroka. Raziskave kažejo, da so otroci v vrtcu socialno motivirani, da se učijo z igranjem. Fonološko zavedanje, uporaba knjižnega jezika in abecedno znanje so na začetni stopnji in se počasi porajajo; otroci kažejo zanimanje za poslušanje besedil. Poleg simbolne igre, igre vlog ter dobro premišljenega in pripravljenega okolja za prosto igro so pomembne aktivnosti otrok, ki potekajo skupaj z odraslimi. Odrasli otrokom prenašajo informacije o tisku, knjigah, napisih, tako da jih opozarjajo nanje, se o njih pogovarjajo z njimi in v prisotnosti otrok izvajajo aktivnosti, povezane s pismenostjo. Otroci morajo imeti možnost, da samoiniciativno in prek lastnih dejavnosti dodatno odkrivajo pismenost ter eksperimentirajo s pisanjem in z branjem v okolju, obogatenim z napisi, označbami in s pisnimi predmeti (npr. telefonski imeniki, koledarji). Za vzgojitelje je pomembno, da upoštevajo razvojno stopnjo posameznega otroka in ji prilagodijo aktivnosti. V obdobju porajajoče se pismenosti se otrok pretvarja, da bere in piše ter da pismenost spoznava na zelo globalen način (Grginič, 2005). V vrtcu smo ozaveščenost o pomenu branja in pomembni vlogi vzpostavljanja stika s knjigo v vsakodnevnih aktivnostih z otrokom delili s starši na tematskem roditeljskem sestanku. Pripravili smo jim uvod, v katerem smo predstavili pojem porajajoča se pismenost, pomen slikanice v predšolskem obdobju in njeno kakovost, pomen družinskega branja v povezavi s porajajočo se pismenostjo ter razvoj fine motorike in grafomotorike pa tudi pomen za nadaljnje opismenjevanje pri otrocih. Nadaljevali smo z dvema delavnicama. Na prvi smo s starši skupaj brali in jim predstavili kakovostno slikanico, na drugi delavnici pa smo s starši navijali volno, trgali papir, risali ... Predstavili smo jim razvoj motorike in dejavnosti, ki jih lahko z otrokom ob vsakodnevnih domačih aktivnostih izvajajo ter ob tem ne potrebujejo veliko dodatnega časa in denarja. Delavnici sta bili uspešni; starši so aktivno sodelovali ter pri tem izmenjali izkušnje in znanje z drugimi udeleženci. S tovrstnim predavanjem so bili zadovoljni; izrazili so željo po še kakšni takšni obliki sodelovanja. K načrtovanju spodbudnega učnega okolja smo v vrtcu pristopili odgovorno in strokovno. Igralnice smo bogato opremili s pisanimi besedami

na stenah in koticčkih (recepti, imena otrok, poimenovanja predmetov, dnevi v tednu, pesmi, besedila ...). Koticčke smo obogatili z didaktičnimi igračami, kot so: lesene črke, abecedne kartice, slikanice.

Igra s črkami malo drugače

Vzgojiteljica je otrokom na papir zapisala vsa imena otrok v skupini. Svoje ime in imena svojih prijateljev so sestavili z lesenimi črkami. Deklica v skupini je črke uporabila drugače – sestavila je človeka. V veliko veselje je poslušati vzgojiteljice, ki govorijo o tem, da otroci uživajo v rokovalju s črkami, da se ob tem veliko pogovarjajo in zabavajo. Poleg vidne zaznave razvijajo še vsa druga področja.



Slika 7. Človek iz lesenih črk

Porajajoča se pismenost v kombiniranem oddelku otrok v vrtcu

Na razvoj pismenosti vplivajo zmožnosti posameznega otroka za učenje branja in pisanja oz. zmožnost dekodiranja, ki zajema vidno in slušno zaznavanje, vzporedno pa tudi druge miselne procese, in sicer pozornost, razumevanje in zapomnitev. Otrok si mora v dejavnostih tudi razviti in si pridobiti določene veščine, zato mu moramo dati dovolj časa in različnih priložnosti, da si pridobi trdne temelje za formalno učenje pisanja in branja (Grginič, 2009, str. 16). Otrok se s pismenostjo sreča že zelo zgodaj – najprej doma, nato v vrtcu in tudi drugod. Otroka znaki z napisi in različni simboli spremljajo vsepovsod (na različnih predmetih, igračah, knjigah ...) in te mu vzbujajo vedoželjnost, da se tudi sam želi preizkusiti v pismenosti. Temeljna naloga vzgojitelja v vrtcu pred vstopom otroka v šolo in na začetku šolanja je tako razvijanje sporazumevalne zmožnosti otroka, ki temelji na govoru, poslušanju ter na spodbujanju potrebe po branju in pisanju. Predopismenjevanje je v vrtcu zasnovano kot razvijanje otrokovega opazovanja, zaznavanja in miselnih procesov, a ne kot sistematično opismenjevanje (Medved Udovič, 2011, str. 23). Vzgojiteljica mora nameniti

posebno pozornost ustvarjanju priložnosti, v katerih lahko otroci z lastno aktivnostjo odkrivajo pismenost ter eksperimentirajo v branju in pisanju. V dobro pripravljenem prostoru imajo otroci možnost pogovarjanja o pomembnih izkušnjah, opisovanja dogodkov in razmerij, poigravanja z jezikom (izmišljanja in poslušanja zgodb, pesmi ...), branja na različne načine (simbolov, znakov, knjig, zapisov otrok ...) ter pisanja na različne načine (čečkanje, risanje, pisanje črkam podobnih oblik ...). Opremljenost kotičkov in izbira sredstev pri pripravi prostora za igro ter usmerjene dejavnosti predstavljajo spodbudno okolje, ki otrokom ponuja možnosti za razvoj porajajoče se pismenosti (Kovačevič, 2007, str. 178). Tema me je zelo pritegnila, saj vzgojitelji preživimo z otroki v vrtcu velik del dneva in že samo s pozitivno komunikacijo, z vztrajnostjo in s skrbno načrtovanimi dejavnostmi na področju jezika lahko veliko pripomoremo k porajajoči se pismenosti. V projekt smo – kot že rečeno – vstopili v letu 2014/15 in sama sem v tem videla nekakšen izziv zase in tudi za otroke.

Primer 1: Razumevanje navodil

Izvajala in evalvirala sem predvsem dejavnosti s področja razumevanja navodil, in sicer z otroki, starimi 5–6 let (6 otrok), na podlagi ugotovitve, da trije od šestih otrok slabo poslušajo in razumejo navodila ter jim slabo sledijo.

Postavila sem si cilje in načrtovala dejavnosti za njihovo doseganje. Vmesni in končni kazalniki so mi pomagali pri vpogledu, kakšne so zmožnosti posameznika (preglednica 1).

Preglednica 1. *Postavljeni cilji, dejavnosti in kazalniki*

CILJI	DEJAVNOSTI za doseganje ciljev	KAZALNIKI (strukturni, posredni, procesni)
Otrok posluša dano navodilo od začetka do konca.	Razločno, postopno in razumljivo podajanje navodil.	Otroci pozorno poslušajo navodilo od začetka do konca.
Otrok razume dano navodilo in mu sledi (se odloči sam).	Podajanje navodil s pomočjo »kartic«.	Otroci razumejo dano navodilo s tremi ali celo štirimi informacijami in mu sledijo.
Otrok pridobiva na samozavesti.	Potrditev, pohvala, spodbuda pri izvajanju dejavnosti.	Otrok sledi danemu navodilu (se odloči sam).

Dejavnosti za razumevanje navodil sem izvajala s pomočjo »kartic«, na katerih so bila dana navodila z 2 in s 3 informacijami (slike 8, 9, 10 in 11). Te sem nadgradila tudi s 4 informacijami glede na zmožnost otroka. Vse dejavnosti so potekale večinoma v dopoldanskem času po zajtrku, saj so ravno takrat otroci najproduktivnejši.



Slika 8. Kartice z navodili



Slika 9. Primer navodila



Slika 10. Primer navodila



Slika 11. Izvajanje navodila

Ugotovitve

DEČEK 1

Deček je že tako po naravi izjemno glasen, živahen, rad je v središču dogajanja, večkrat skače v besedo. Ravno zato ima težave s poslušnostjo in sem ga morala večkrat opozoriti. Je zelo spreten in iznajdljiv, dejavnosti je rad izvajal, jih razumel, vendar jih je zaradi slabega poslušanja večkrat izvedel v nasprotnem vrstnem redu. Skozi večkratne ponovitve in opozorila mu je uspelo tudi ostati miren in poslušati dano navodilo.

DEČEK 2

Njegov besedni zaklad in izgovarjava sta zelo slaba, zato tudi nekaj nerazumevanja pri sledenju navodilom. Skozi ponavljanja in nekaj moje spodbude pravilno sledi navodilom. Je vedno dobre volje, rad izvaja dejavnosti, a potrebuje ponovitve – sam pa tudi veliko sprašuje (razmišlja).

DEČEK 3

Je nekoliko tih, plah, vendar menim, da navodila v celoti razume, le sledi jim s težavo. Primanjkuje mu tudi malo samozavesti, zato potrebuje mojo spodbudo, pomoč, potrditev ... v nasprotnem primeru kar obstoji in je tiho. Od začetka izvajanja dejavnosti do danes je pri njemu viden izjemen napredek.

Preostali trije otroci so pozorni, poslušajo moja navodila – preprosta in zahtevnejša – ter jim tudi sledijo.

Samorefleksija

Navodila za otroke izbiram primerna njihovi starosti in njihovim zmožnostim; seveda so potrebne prilagoditve. Poleg ustvarjanja prijetne klime, veliko zabave in smeha pri izvajanju dejavnosti sem otroke večkrat pohvalila in jih na koncu tudi nagradila z močnim ploskanjem. Navodila sem otrokom podajala počasi, razločno in postopno (nekatera sem opremila tudi slikovno), bila potrpežljiva in vztrajna. Vse to pa kaže na potrditev, saj smo z otroki dosegli velik napredek.

Primer 2: Jezik – letni časi

Glede na to, da je skupina kombinirana in da nekateri otroci še ne govorijo oz. govorijo nerazločno, spet drugi imajo šibkejši besedni zaklad, sem se na podlagi tega odločila spodbujati jezikovne zmožnosti in širiti besedni zaklad. Glede na izbrano prioriteto v letošnjem šol. letu 2015/16 želim, da otroci usvojijo pojme: pomlad, poletje, jesen, zima, jih pokažejo na sliki ter poimenujejo in razporedijo simbol na ustrezno drevo.

Cilji:

- otrok pravilno uvrsti simbol na kartici na ustrezno drevo;
- usvoji pojme letnih časov (pomlad, poletje, jesen, zima), jih pokaže na sliki in poimenuje;
- razvija določene sposobnosti oz. spretnosti glede jezikovne zmožnosti in si bogati besedni zaklad (kartice z nalogo);
- izvaja grafomotorične in finomotorične vaje.

Kot že rečeno, ima izjemno pomembno vlogo spodbudno učno okolje. V igralnici smo skupaj z otroki organizirali različne kotičke, med katerimi otroci nemoteno prehajajo in izbirajo med ponujenimi dejavnostmi. Prostor smo opremili tudi z izdelki otrok, s plakati in z različnimi simbolnimi zapisi (slike 12, 13, 14, 15).



Slika 12. Slikovni prikaz – jesen



Slika 13. Simboli



Slika 14. Kotiček – simboli



Slika 15. Plakat z abecedo

Skozi literaturo in različne dejavnosti otroci usvajajo značilnosti letnega časa. Literatura ima v zgodnjem otroštvu izjemno pomembno vlogo. Izbrati, ponuditi in približati otrokom primerno besedilo in ilustracije ni preprosto delo. Je težko in odgovorno. Vzgojitelji moramo izbrati ustrezno literaturo, ki bo otroka pritegnila in v njem vzbudila željo, da jo vzame in odpre. Knjiga bo razvijala otrokovo domišljijo, z njo bo odkrival pisan svet, ki ga obdaja, z njo se bo učil, si širil svoj besedni zaklad ali pa samo užival ob ilustracijah (slike 12–15). Ravno tako ima pomembno vlogo tudi prebivanje na prostem, ko otroci izvajajo različne dejavnosti, tudi take, prek katerih spoznavajo značilnosti letnega časa (slike 16, 17).



Slika 16. Razgovor ob ilustracijah



Slika 17. Jesenska opravila

Različne dejavnosti in igre v naši igralnici so del našega vsakdana v vrtcu; glede na to, da spoznavamo značilnosti letnih časov, smo si pripravili tudi slikovno gradivo, ki nam je v veliko pomoč pri doseganju naših ciljev (slike 18, 19, 20).



Slika 18. Simboli letnih časov



Slika 19. Kartice z nalogo



Slika 20. Drevesa – 4 letni časi

Otroci simbole letnih časov razvrščajo najprej k ustrezni sliki in pozneje simbol tudi položijo na drevo, ki ustreza letnemu času na simbolu (slika 21). Na koncu skupaj ugotavljamo, ali so vsi simboli razporejeni pravilno; ko ugotovimo nasprotno, otroci položijo simbol na pravilno mesto in ob tem povedo, zakaj je to tako (slika 22). Ob slikovnih prikazih otrok tudi samostojno poimenuje, pokaže, pripoveduje in opisuje značilnosti letnega časa, ki ga je izbral (slika 23).



Slika 21. Razvrščanje simbolov



Slika 22. Preverjanje pravilne razvrstitve simbolov



Slika 23. Pogovor o letnih časih

Otroci izjemno radi tudi rešujejo »naloge«, zapisane na karticah (npr.: naštej štiri zimske športe, tri jesenske plodove, zimska oblačila ...), kajti zanimivo je že to, da morajo med mnogimi sami izbrati eno kartico in počakati, da jim vprašanje preberem, ta pa so seveda prilagojena razvojni zmožnosti otroka. V pomoč pri odgovorih so nam tudi slikovni plakati v igralnici in tako skupaj poiščemo pravilno rešitev (sliki 24, 25).



Slika 24. Kartice z »nalogo«



Slika 25. Poiščemo pravilni odgovor

V igralnici imamo tudi stalni kotiček s črkami, v katerem majhni in veliki otroci radi rokujejo z njimi. Otroci tako prek igre spoznavajo črke, sestavljajo besede, svoja imena, letne čase ... včasih pa črke postanejo tudi predmet – črka E je postala glavnica (sliki 26, 27).



Slika 26. Majhni in veliki rokujejo s črkami



Slika 27. Stalni kotiček s črkami iz lesa

Ugotovitve:

- Skupina je kombinirana, zato so med otroki na govornem področju precejšnje razlike.
- V skupini so otroci, pri katerih jim slovenščina ni materni jezik.
- Nekateri otroci ne govorijo, nekateri imajo šibkejši besedni zaklad (sodelujejo le z besedo), nekateri pa se ne želijo izpostavljati (sodelujejo le ob spodbudi vzgojitelja).
- Otroci se odzivajo dobro – glede na posebnosti skupine.
- Otroci so po lastni želji rokovali z aplikati, se vživljali v dejavnosti in med seboj komunicirali.
- Med sovrstniki je opazna razlika med razumevanjem in govorno zmožnostjo.
- Mlajši otroci še ne govorijo veliko – vzgojiteljica je govorni vzgled (spodbuja in razširja izjave otrok).

V vrtcu bomo v prihodnje nadaljevali aktivnosti na področju pismenosti in otrokom zagotavljali njihove potrebe po ustvarjanju, raziskovanju in po igranju.

Literatura

Bahovec, E. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.

Bucik, N., Doupona Horvat, M. idr. (2005). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Evropski socialni sklad.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Izolit.

Grginič, M. (2009). *Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole*. Mengeš: Izolit.

Kovačevič, T. (2007). Razvijajoča se pismenost v spodbudnem okolju vrtca. V B. Vrbovšek (ur.), *Porajajoča se pismenost v predšolskem obdobju* (str. 178–180). Ljubljana: Supra. d. o. o.

Medved Udovič, V. (2011). *Prehod med vrtcem in šolo, pot k bralcu in bralki*. Trst: Državna agencija za razvoj šolske avtonomije, Območna enota za Furlanijo Julijsko krajino.

Pračak, T. (2011). *Orientacija in matematika v predšolskem obdobju*. Diplomski naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

ZAČETNO OPISMENJEVANJE IN TOURETTOV SINDROM

Tanja Klemenšek Rakun

JVIZ Mozirje, OE Vrtec Mozirje, Enota Tulipan

Povzetek

V predšolskem obdobju predstavljata razvoj družinske in porajajoče se pismenosti uspešen nadaljnji razvoj pismenosti. To pomeni, da naj bi imeli otroci ob koncu predšolskega obdobja razvite predbralne in predpisalne zmožnosti, ki vključujejo ločevanje med črkovnim in slikovnim delom; zmožnost ustvarjanja različnih grafičnih in slikovnih sporočil; poznajo različne tokove informacij. Otroci do vstopa v šolo po navadi bolj ali manj uspešno usvojijo vse našteto. Velik problem pa predstavlja začetno opismenjevanje otroku, ki ima zdravstvene težave, ki izvirajo iz opredelitve »govorno-jezikovna motnja«. Te otroke lahko precej hitro opazimo. V krajšem pogovoru lahko ugotovimo, za kaj pravzaprav gre. Na drugi strani pa imamo otroke, ki imajo velike težave z začetnim opismenjevanjem, saj imajo težave z motoriko. Njihov govor je ustrezno ali celo zelo dobro razvit, težave pa se pojavljajo pri grafičnem in slikovnem delu začetnega opismenjevanja. Ena izmed teh težav, ki se kaže že v predšolskem obdobju so tudi tiki, v literaturi pogostokrat poimenovani kar Tourettov sindrom.

Ključne besede: začetno opismenjevanje, predšolska vzgoja, Tourett

Early literacy and Tourette syndrome

Abstract

Family literacy and early literacy play an important role in the successful development of literacy. This means that children have to develop pre-reading and pre-writing abilities at the end of pre-school, which include: differences between letter and image work; the ability to create different graphic and picture messages; different ways of getting information. Children up to school age tend to be more or less successful in acquiring all of the above. A big obstacle in the development of early literacy of children is caused by health problems stemming from the definition of a "speech-language disorder." These children can be identified quite quickly. On the other hand, we have children that have a lot of problems with the early literacy because they have problems with motoric skills. Their speech is appropriate or even very well-developed, but difficulties arise in graphics and the visual part of the early literacy. One of these problems that reflects in the pre-school period is the so called Tourette syndrome.

Key words: early literacy, pre-school, Tourette syndrome

Uvod

Da bi zadostili ciljem Kurikuluma za vrtce in upoštevali pristop Reggio Emilia, iz katerega črpamo veliko idej, se moramo zavedati, da je pismenost osnovno področje, ki ga v okviru začetnega opismenjevanja obravnavamo že v predšolskem obdobju. Dobri temelji pismenosti so namreč po besedah B. Hanuš (2009) osnovno orodje za delovanje v družbi. Ta nadaljuje, da se pismenost tudi najučinkoviteje razvije, če se šola/vrtec odloči, da bodo temu namenili več pozornosti. Razvoj mora biti seveda načrtovan in pozneje pismenost vpliva tudi na učni uspeh. Tukaj govorimo predvsem o pisnem in ne samo besednem izražanju. Kako se začetnega opismenjevanja lotiti v vrtcu, če opažamo, da imamo v skupini otroka, ki ima močne tike? Kako se s takšno težavo, ki velikokrat pripelje do paničnih napadov, nenadnega menjavanja razpoloženja in drugih težav, spoprijemati v vrtcu? Ali imamo res dovolj znanja in ali so postopki za pridobitev pomoči takšnim otrokom dovolj hitri? To so vprašanja, ki si jih v predšolskih ustanovah zastavljamo iz dneva v dan, ko srečujemo otroke z različnimi težavami. Naše temeljne naloge, ki izhajajo iz kurikuluma, pa so: pomoč staršem pri celoviti skrbi za otroke, izboljšanje kakovosti življenja družin in otrok ter ustvarjanje pogojev za razvoj otrokovih telesnih in duševnih sposobnosti.

Koncept Reggio Emilia

Z opazovanjem svojih prijateljev se otroci učijo obnašanja, ki je sprejemljivo za njihovo kulturo (Rich in Harris, 2007). Eden izmed ciljev koncepta Reggio Emilia (RE) je vzgojiti otroke v kritične mislece in varuhe demokracije (Malaguzzi, 1998, v Thornton in Brunton, 2007). V pedagoškem pristopu pa v RE ne dajejo prednosti besednemu izražanju. Menijo namreč, da so druge oblike izražanja v tradicionalni predšolski pedagogiki zapostavljene, zato je otrok prikrajšan za svoje doživljanje in razlaganje sveta. Pristop, ki sloni na Malaguzzijevi teoriji o »100 jezikih« otroškega izražanja (Thornton in Brunton, 2007), poudarja celosten razvoj otroka in spodbuja vse oblike otrokovega izražanja. Otrokovo vedoželjnost prebuja neposredno doživetje, ki je vir otrokovega izražanja na likovnem, glasbenem, govornem in na telesnem (plesnem) izražanju (Špoljar, 1999). S tem predšolskemu otroku omogočamo, da lahko na različne načine izrazi odnos do sebe, drugih, narave, prostora in do časa, v katerem živi. Vrtec je razumljen kot prostor, ki izraža in ustvarja kulturo, v kateri otroci živijo (Malaguzzi, 1993). Celostno doživljanje pa je ob opažanju primanjkljaja težje, saj moramo vendarle več pozornosti posvetiti področju, na katerem opažamo primanjkljaj.

Razvoj tikov ali Tourettovega sindroma

O otroški nemirnosti in hiperaktivnosti sta se v 19. stoletju ukvarjala predvsem nevrolog Charco in pediater Henoch. Prvi, ki je leta 1885 opisal t. i. Tourette-Syndrom in ga največkrat zasledimo v povezavi z otroškimi tiki, je bil Charcov učenec. Za ta sindrom je dejal, da so to prisilni motorični izbruhi, imenovani tiki. Podrobnejši opis simptomov z motnjo pozornosti in še s hiperaktivnostjo pa je podal leta 1854 Fidgety. Nato v 20. stoletju Still in Tredgold opisujeta 43 otrok, ki bi jih danes lahko označili kot otroke z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo. Njihova glavna značilnost je bila, da so želeli takoj zadovoljiti svoje potrebe in da niso bili vztrajni. Pri tem je tudi kazen kot vzgojna metoda neučinkovita. Leta 1904 pa so se prvič začeli v omenjenem sindromu že kazati opisi otroškega gibalnega nemira, gnanosti, odvrnljivosti in šibkosti koncentracije. To so pozneje povezovali z možgansko poškodbo oz. možgansko disfunkcijo. Glede na številne raziskave (Göllnitz, 1954; Lemke, 1953; Chess, 1960) se je termin minimalna cerebralna poškodba preimenoval v termin minimalna cerebralna disfunkcija. V 70. letih prejšnjega stoletja pa so strokovnjaki iskali vzroke za motnje pozornosti in hiperaktivnost v nevrološki dejavnosti možganov, psihoanalitiki pa pripisujejo vse večjo krivdo družinskim faktorjem. Za termin minimalna cerebralna disfunkcija se velikokrat uporabljajo besede vedenjske, učne, kognitivne težave, v ospredje pa vse bolj prihaja hiperaktivnost. Pozneje pa to preraste v heterogenost motnje, ki obsega še impulzivnost, kratkotrajno pozornost, težave pri učenju, motorično nespretnost, agresivnost ... Šele po letu 1990 se je pokazal premik v iskanju vzrokov hiperaktivnosti od bioloških vzrokov k sociološkim, pri tem pa se je večal pomen vzgojno-izobraževalnih ustanov (Barkley, 1998; Teeter, 1998; Soršak, 2004).

O otrocih z minimalno cerebralno disfunkcijo v svojem delu govorita tudi Mikuš - Kos in Svetina (1971). Avtorja pravita, da so to normalno bistri otroci, ki imajo zaradi blažjih motenj ali posebnosti možganskega delovanja razne vedenjske odklone, delne sposobnostne okrnjenosti in tipične storilnostne šibkosti (Mikuš - Kos in Svetina, 1971). Danes obravnavamo učence/otroke z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo v sklopu skupine s primanjkljaji na posameznih področjih učenja ali kot dolgotrajno bolne otroke. Magajna s sodelavkami (2005) je pri raziskavi ugotovila, da sem uvrščajo te otroke predvsem zaradi težav v socialni integraciji, zaradi vedenjskih težav, slabše razvitih socialnih veščin, psihomotoričnega nemira itn.

Ustreznost ravnanja v vrtcu

Žunko (1995) pravi, da otroci z motnjo pozornosti in s hiperaktivnostjo velikokrat spravijo vzgojno osebje v stisko predvsem zato, ker ne vedo,

kako naj se odzovejo. Osnovno pravilo pa naj bi bilo, da bi otroka sprejeli takšnega, kot je, in ga razumeli kljub njegovim posebnostim (Žunko, 1995). Čeprav Mikuš - Kos (2002), ki se z otroki, ki imajo težavo pozornosti in so hiperaktivni, ukvarja že vse življenje, pravi, da ti otroci nujno potrebujejo vzgojno-izobraževalno ustanovo. Hkrati pa imajo tam tudi največje probleme. Ti nastajajo predvsem zato, ker strokovno osebje ni dovolj seznanjeno z značilnostmi otrok s hiperkinetičnim sindromom in s specifičnimi težavami pri učenju. Vprašanje pa je tu tudi, ali je dovolj možnosti za izvedbo individualnega pristopa k otrokom (Mikuš - Kos, 2002).

Jezik je tista komponenta, ki je prisotna tako rekoč povsod (Krajnc in Saksida, 2001, v Kroflič idr., 2001). Po mnenju avtorjev v vrtcu nikoli ne bi smelo zmanjkati časa za pogovor, pripovedovanje, razlago, opisovanje, dramatizacijo, igro vlog, branje različnih literarnih del (Krajnc in Saksida, 2001, v Kroflič idr., 2001). Povezovalni kurikulum je pravzaprav odgovor na to, da se posamezna področja povezujejo, dopolnjujejo in celo uresničujejo le v povezavi z drugimi področji (Kroflič idr., 2001). Zato jezik velikokrat povežemo tudi z matematiko, za katero kurikulum predvidi veliko vsakdanjih izkušenj (Kurikulum za vrtce, 1999). Otrok ima npr. pregled nad svojimi igračami, oblačili, vsakdanjimi predmeti, ki jih prešteva, meri, primerja, razvršča, grupira, prikazuje s simboli, jih poimenuje in »prešteje«, opisuje, se o njih pogovarja. Pri tem pa se najbolj razveseli, ko najde rešitev, zato navadno išče še nove in nove situacije, ki so vsakič znova izziv za še in še več (Kurikulum za vrtce, 1999).

Da bi poskušali zadostiti merilom kurikulumu Kosova in Svetina (1971) pravita, da bi morali pri minimalni cerebralni disfunkciji oz. tihih izhajati tudi iz otrokovih pozitivnih lastnosti, ki so gotovo prisotne. Takšnim otrokom moramo nuditi veliko pohval, nagrad, naklonjenosti, ne pa da jih nenehno grajamo in kaznujemo. Pri tem je pomembno, da mu ne nalagamo preveč obremenitve, mu uravnotežimo sedenje pri miru in gibanje. Sodelovati je treba tudi s starši, vzgojitelj pa mora biti trden, miren, dosleden in tudi ustvarjalen (Brecelj - Kobe, 2003).

Najtežji del pri vsem tem je sporočiti staršem, da je njihov otrok drugačen, kako bi mu pomagali in da bi predlagali postopek usmeritve. V našem primeru so starši pogovor sprejeli kot dobronameran in se s predlogom o usmeritvi strinjali. Ni pa vedno tako.

Zaključek

Pravica vsakega otroka je, da napreduje tako hitro in tako daleč, kot le zmore, ne da bi mu pri tem postavljali ovire. Od tod pa sledi, da ima vsak otrok pravico do najboljšega vzgojno-izobraževalnega programa kot najskrbnejše pozornosti, največje ljubezni in spoštovanja, ki smo mu jih dolžni nuditi starši in vzgojitelji. Vrtčevsko okolje mora spodbujati sposobnosti razumevanja sebe in drugih, gibalni, jezikovni razvoj in ustvarjalno uporabo govora. Otrok v primerni skupini razvija prepoznavanje čustev ter spodbuja čustveno doživljanje in izražanje. Neguje radovednost, raziskovalni duh in domišljijo. Otrok je predvsem v strokovnih rokah, ki vplivajo nanj pomirjajoče in nudijo obilo spodbud, ki jih ustanova mora zagotavljati.

Čeprav naši dnevi niso vedno rožnati in pomanjkanje znanja velikokrat načena tudi našo strokovnost, pa se moramo zavedati, da je v tem primeru sodelovanje s svetovalno službo vrtca še kako pomembno. Naša praksa in njihova teoretično-praktična podkovanost nas spodbujata, da z otroki, ki odstopajo od povprečja, poskusimo delati na vseh kurikularnih področjih ustrezno. Res pa je, da si moramo dovoliti tudi to, da nam drugi pri tem pomagajo.

Literatura

- Barkley, R. A. (1998). *Attention-deficit hyperactivity disorder. A Handbook for Diagnosis and Treatment*. New York: The Guilford Press.
- Brecelj - Kobe, M. (2003). *Nemirni otroci*. Ljubljana: Klinični center Ljubljana.
- Hanuš, B. (2009). Medkulturni dialog v šolski knjižnici. *Knjižnica*, 53(1-2), 179–195.
- Kroflič, R. (2001). Temeljne predpostavke, načela in cilji kurikula za vrtce. V L. Marjanovič Umek (ur.), *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce* (str. 7–24). Maribor: Založba Obzorja.
- Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Malaguzzi, L. (1998). History, ideas, and basic philosophy: an interview with Iella Gandini. V C. Edwards, L. Gandini in G. Forman (ur.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach to early childhood education* (str. 49–98). Norwood, NJ: Ablex Publishing.
- Magajna, L. (2005). *Učenci z učnimi težavami v osnovni šoli – razvoj celovitega sistema učinkovite pomoči* (Raziskovalno poročilo – priloга). Ljubljana: Razvojno-raziskovalni inštitut Svetovalnega centra.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S. in Bregar Golobič, K. (2005). *Poročilo o pripravi koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli«*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Magajna, L., Pečjak, S., Pekljaj, C., Bregar Golobič, K., Kavkler, M. in Tancig, S. (2008). *Učne težave v osnovni šoli, problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: ZRSŠ.
- Mikuš - Kos, A. in Svetina, J. (1971). *Nemirni učenec*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Mikuš - Kos, A., Žerdin, T. in Strojnik, M. (1990). *Nemirni otroci*. Ljubljana: Svetovalni center za

otroke, mladostnike in starše Ljubljana.

Mikuš - Kos, A. (2002). Obravnava otrok s hiperkinetičnim sindromom. V M. Passolt (ur.), *Hiperaktiven otrok: psihomotorična terapija* (str. 7–10). Ljubljana: Sožitje.

Rich - Harris, J. (2007). Do pals matter more than parents. Pridobljeno 2. 1. 2011 s <http://proquest.imi.com.nukweb.nuk.uni-lj.si>

Soršak, S. in Vrlič Danko, A. (2003). *Otroci s specifičnimi vedenjskimi in učnimi težavami*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

Soršak, S. (2004). *Nepozorni, nemirni in vedenjsko moteni otroci*. Maribor: Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Maribor.

Špoljar, K. (1999). Predšolska vzgoja v Reggio Emilii. *Vzgoja in izobraževanje*, 30(2), 29–35.

Teeter, P. A. (1998). *Interventions for ADHD*. New York. London: The Guilford Press.

Thornton, L. in Brunton, P. (2007). *Bringing the Reggio approach to your early years practice*. Abingdon: Routledge.

Žunko, S. (1995). *Individualna pomoč nemirnemu učencu*. Diplomsko delo. Ljubljana.

BRALNA PISMENOST V 1. TRILETJU V OSNOVNI ŠOLI MIRNA

Vesna Logar in Katja Florjančič
Osnovna šola Mirna

Povzetek

V prispevku je opisano izvajanje projekta bralne pismenosti v OŠ Mirna na Dolenjskem. Na začetku se osredinjamo na teoretične osnove, ki so pripomogle k razvoju projekta. Opisan je pomen zgodnjega opismenjevanja v prvem triletju osnovne šole. Posebej so poudarjeni bralna motivacija in njen pomen ter celostni pouk, ki so osnova za uspešen razvoj bralne pismenosti. Predstavljen je pomen razvoja bralne pismenosti v osnovni šoli. Poseben poudarek je namenjen projektu bralna pismenost, splošnim ciljem tega projekta in njegovi uspešnosti. Na OŠ Mirna smo se v projekt prvič vključili v šolskem letu 2013/14. Učitelji smo se usposobili in uporabljali različne bralne strategije za izvajanje diferenciranih, individualiziranih in personaliziranih strategij. Timsko spremljamo napredke učencev po posameznih oddelkih. Poglobljeno obravnavamo domače branje. Poleg obstoječih učencem ponujamo nove bralne spodbude, da jih še dodatno motiviramo med poukom in tudi po njem – med podaljšanim bivanjem. Stremimo k dosledni uporabi diferenciranih, individualiziranih in personaliziranih strategij pri pouku. Želimo nadaljevati hospitacije znotraj šole, ker so se pokazale kot dobre in zaželenе. Naš cilj je, da še naprej pozitivno razvijamo bralno pismenost pri učencih in s kazalniki uspešno preverjamo njihov napredek.

Ključne besede: bralna pismenost, bralne strategije, branje, hospitacije

Reading literacy in the first grade at Mirna Primary School

Abstract

This paper describes the Reading Literacy Project implementation at Mirna Primary School in Dolenjska region. The introductory part focuses on theoretical foundations contributing to the development of the project. Furthermore, we emphasize the importance of early literacy in the first three years of primary school, the significance of reading engagement, integral classes and the development of reading literacy among pupils. Project results are analysed as well. Mirna Primary School first joined the project in the school year 2013/14. Teachers have been trained to use different reading strategies for the implementation of differentiated, individualized and personalized strategies. We have paid more attention to required reading. In addition to the existing, students have been offered new reading incentives to further motivate them both during the lessons and after-school classes. The school team has been monitoring students' progress. There is a continuing need for consistent application of differentiated, individualized and personalized strategies in the classroom. Our aim is to proceed with classroom observations, since they have proved very good and desirable. Additionally, we will

further develop reading literacy among pupils and constantly check their progress.

Key words: reading literacy, reading strategies, reading, classroom observations

Opismenjevanje v 1. triadi osnovne šole

Začetno opismenjevanje se ne začne v 1. razredu osnovne šole, se pa takrat učenec sreča s sistematičnim in ponavljajočim se glasovnim in z besednim razločevanjem in razčlenjevanjem. Obe sposobnosti umeščamo v proces pismenosti, pri kateri se med seboj prepletajo vse sporazumevalne zmožnosti (govorjenje, poslušanje, branje in pisanje). Učiteljice v 1. razredu največ časa namenjamo razvijanju slušne in govorne zmožnosti, saj sta ključ, ki odpirata vrata v svet branja in pisanja (Kralj in Mozetič, 2013). Branje in pisanje nista ločeni spretnosti. To je zapleten proces, v katerem se prepletajo različni dejavniki. Učenje branja in pisanje bistveno olajša dobro obvladovanje opismenjevalnega jezika. Obvladovanje jezika, razumevanje in izražanje je pri otrocih nedvomno boljše, če jim odrasli čim več beremo, pripovedujemo in se z njimi pogovarjamo o prebranem (Knaflič, 2009). Ko otroku beremo ali pripovedujemo, to počnemo celostno. Otrok nas posluša z vsemi čuti in nas zaznava kot celoto (Bucik, 2009).

Bralna motivacija in njen pomen

Bralna motivacija je pomembna v procesu učenja branja. Razumemo jo kot skupek kognitivnih, čustvenih, socialnih in metakognitivnih dejavnikov, ki vplivajo na interes za branje, pristop do branja in za bralno zavzetost. Bralno motivacijo številni avtorji vidijo kot del učinkovitosti bralca v neposredni povezavi z razvojem bralne pismenosti (Pečjak, 2006). O pomenu bralne motivacije bi bilo treba ozaveščati po vseh šolah in pri vseh predmetih, predvsem zaradi dejstva, da bralni interes upada pri večjem delu šolske populacije. Šola naj bo prostor, v katerem učitelj osmišlja svoje delovanje ter je usmerjen k iskanju in krepitvi različnih virov motivacije za branje in učenje. Učitelj naj v pristopih čim bolj upošteva učenčevo osebnost, njegove zmožnosti in sposobnosti, interes in druge posebnosti in naj mu zagotavlja prijetne in predvsem pozitivne izkušnje, povezane z branjem. Iskanje različnih pristopov za različne učence ni preprosto, a je vendarle nujno, če želimo napredovati v razvoju bralne motivacije (Margan in Kerin, 2013).

Sprotno (formativno) spremljanje učenca vodi učence v ozaveščeno in osmišljeno učenje ter spremljanje lastnega napredka (Komljanec, 2012).

Pouk, osredinjen na otroka

Sodobne teorije procesa učenja izhajajo iz kognitivno-konstruktivističnih teorij, ki poudarjajo pomen miselnih procesov za izgrajevanje znanja. Znanja ne poimenujejo kot nekaj, kar je zunaj posameznika, ampak kot subjektivni konstrukt, do katerega se posameznik »dokoplje« samo z lastno miselno aktivnostjo (Potočnik, 2013). Če pouk osredinimo na učenca, pri vseh predmetih zagotavljamo aktivnost učenca pri izmenjavi, nadgradnji ali pri izgradnji znanja ali izkušenj. V ta namen spodbujamo izvajanje raznolikih didaktičnih strategij, samostojno učenje in predvsem učenje v najrazličnejših socialnih skupinah. Pozornost moramo nameniti tudi vodenju učnega pogovora in uporabi bralnih učnih strategij (Nolimal, 2013). Sprotno (formativno) spremljanje učenca vodi učence v ozaveščeno in osmišljeno učenje ter spremljanje lastnega napredka (Komljanec, 2012). Celostni pouk temelji na aktivnostih iz resničnega življenja, povezuje se z vsemi komunikacijskimi dejavnostmi (s poslušanjem, z govorjenjem in s pisanjem) in spodbuja učence k branju vseh vrst besedil. Pri tem sistematično razvijamo pozitivna stališča in odnos do branja, metakognitivni bralni proces in razumevanje prebrane vsebine (Pečjak, 2012). Te cilje spodbujamo s procesom refleksije in z uporabo bralnih učnih strategij skozi celoten proces branja.

Medpredmetno povezovanje prispeva k poglobljenemu razumevanju in osmišljanju znanja, ki ga učenci usvojijo z aktivnim udejstvovanjem pri pouku. Medpredmetno načrtovanje, poučevanje in učenje potekajo horizontalno in vertikalno. Horizontalno povezovanje temelji na povezovanju učne snovi in učiteljev, nosilcev predmetov v okviru enega razreda, vertikalno povezovanje pa na povezovanju učne snovi in učiteljev oz. različnih učnih skupin po vertikali (Nolimal, 2013).

Bralna pismenost v osnovni šoli

Obvladovanje bralne pismenosti predstavlja eno temeljnih zmožnosti, ki bi jo morali učenci razviti med obveznim šolanjem, saj jim omogoča enakopravno vključevanje v proces nadaljnjega izobraževanja, enakopravno sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju ter konkurenčnost na trgu dela (Nolimal, 2013). Temeljni nameni razvijanja bralne pismenosti so zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanje dostopa do kakovostnega izobraževanja in integracija različnih učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višje ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja (Nolimal, 2013). Sledimo aktualnim teoretskim spoznanjem o pedagoških strategijah za uspešno opismenjevanje in nadaljnji razvoj bralnih oz. komunikacijskih zmožnosti, didaktičnih trendih na področju poučevanja, učenja

in spremljanja pedagoškega dela ter dosežkov posameznih učencev pa tudi o šolski kulturi ter vodenju za učinkovito izboljšanje pedagoške prakse (Pečjak, 2012).

Bralna pismenost vključuje veščine in dejavnosti, kot so: branje besedila, njegovo razumevanje, kritično vrednotenje in tudi nadaljnjo uporabo informacij, ki jih neko besedilo zajema. Bralna pismenost je tesno povezana s procesom učenja. Veliko učenja je namreč povezanega s procesom pridobivanja informacij iz pisnih virov, zato dobra bralna pismenost pomembno vpliva na uspešnost učenja. Zelo pomembno je, da znamo iz množice informacij izbrati tiste, ki jih potrebujemo, jih kritično ovrednotiti in jih na novo organizirati za uporabo pri naših dejavnostih. Gre za kompleksno dejavnost, ki ne zahteva le primerne tehnike branja in razumevanja prebranega, ampak so pri tem potrebne tudi druge veščine (Novljan, 2013).

Projekt Bralna pismenost in njegova uspešnost

Strukturiranost in delovanje projekta Bralna pismenost ter model strokovne podpore, ki ga izvajajo skrbniki, je ustrezen le toliko, kolikor prispeva k učinkovitemu doseganju ciljev oz. izbranih vsebinskih prioritet v projektu sodelujočih šol, ki so zapisane v operativnem načrtu. V ta namen šole izvajajo najrazličnejše dejavnosti, ki bi izboljšale motivacijo in interes za branje (Nolimal, 2013). Da bi razvijali procese refleksije, metakognicije in samoreflektivnega učenja pri pouku, učence spodbujamo, da spremljajo in analizirajo svoj učni proces. Na podlagi tega jim ponudimo različne poti učenja, jih spodbujamo, da jih avtonomno izbirajo in sproti evalvirajo svojo učinkovitost (Nolimal, 2013).

Spremljanje uspeha projekta in udeležba v akcijskem raziskovanju sta pomembna in dolgoročno koristna zlasti takrat, ko spodbujata profesionalno rast učiteljev, ki v sodelovanju načrtujejo in vpeljujejo nove metode in pristope, ob tem pa spreminjajo in poglobljajo svoje ideje. Ob kritičnem razmisleku vplivajo na okoliščine svojega dela in krepijo svojo poklicno samozavest. Projekt je aktiviral veliko mero ustvarjalnosti in zavzetosti pri sodelujočih šolah in učiteljih ter je odločilno vplival na profesionalni razvoj vseh sodelujočih in s tem okrepil dolgoročne pozitivne posledice (Marentič Požarnik, 2007).

Izvajanje projekta Bralna pismenost na OŠ Mirna

Učitelji na OŠ Mirna smo že dlje časa opazili, da imajo učenci težave z razumevanjem napisanih besedil, njihovo uporabo in s tvorjenjem različnih

vrst besedil. Veliko vrzeli je bilo opaziti tudi v notranji motivaciji za branje. Na podlagi omenjenih ugotovitev smo se v šolskem letu 2013/14 odločili, da vstopimo v projekt, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo in se imenuje *Opolno-močenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* oz. projekt Bralna pismenost.

Po analizi obstoječega stanja smo ugotovili, da učenci v prvem triletju še precej radi segajo po knjigah in berejo, medtem ko zanimanje in veselje do branja upada v drugem in še bolj v tretjem triletju. Učitelji so med razpravami na to temo večkrat navajali, da je poglavitni vzrok tega pojava invazija različnih medijev, pri čemer otrok pri njihovi uporabi neaktivno in nezavedno srka množico informacij, ki jih ne zna praktično uporabiti in vključevati v vsakdanjo rabo. Med analizo obstoječega stanja smo ugotavljali, da so ravni razumevanja prebranega besedila med učenci zelo različne in da učenci naučenih informacij ne povezujejo, ne primerjajo in ne vrednotijo, pridobljeno znanje premalo utrjujejo in iz prebranega ne znajo izluščiti bistva.

V vseh fazah nastajanja operativnega načrta projekta Bralna pismenost smo imeli pred očmi cilj, da moramo vsi učitelji postati pozitivni bralni model za učence. Zavedali smo se, da jih moramo prek svojega zgleda motivirati za branje in za branje posledično navdušiti tudi njihove starše, saj imajo največkrat največji vpliv na otrokov izobraževalni proces. Naš cilj je bil, da bi učence motivirali, da bi veliko in radi brali ter da bi izpopolnili in nadgradili branje, poslušanje, govorjenje in pisanje, da bi širili besedišče s pomočjo različnih metod učenja. Z različnimi oblikami in metodami dela smo želeli vključiti glasno in tiho branje v šolski vsakdanjik, zadostiti otrokovo potrebo po sprostivni, razvijati sposobnost nastopanja v različnih vlogah in z glasnim branjem pred sošolci premagovati strah pred nastopanjem. Z izvajanjem projekta smo želeli izkoristiti različne okoliščine in priložnosti dni dejavnosti (kulturni, naravoslovni, športni, tehniški dnevi) za uporabo bralnih učnih strategij. Vzpodbudili smo sodelovanje s splošno knjižnico in se povezovali tudi z drugimi dejavniki v domačem kraju in zunaj njega. Zastavili smo si cilj, da bomo vzpodbujali likovno, glasbeno, dramsko, gibalno in nebesedno izražanje ter bogatenje medgeneracijskega sodelovanja. Prav tako smo vključevali in izobraževali strokovne delavce šole za kakovostno sodelovanje v projektu Bralna pismenost. Vsi strokovni delavci smo glede na učne vsebine in cilje posamezne učne enote pripravili in realizirali niz dejavnosti, ki so učencem pomagale pri krepitvi bralne pismenosti. To so bralna in igralna ura s knjigo, urice branja v podaljšanem bivanju, branje knjig za literarno in ekobralno značko, branje za Cankarjevo tekmovanje, poglobljena obravnava knjig za domače branje (že od 1. razreda naprej), gledališki abonma za učence in starše. Organizirali smo tematske razstave šolske knjižnice z ogledom in s pogovorom, se preizkusili v kamišibaju, s pomočjo katerega smo obnavljali knjige in izvajali govorne nastope, nadgrajene z izdelavo dodatnih nalog za poslušalce. V razredih smo imeli razredno

gledališče, ki smo ga uporabljali po obravnavi določenih književnih besedil, in razredno knjižnico. Učitelji smo skupaj z učenci redno pregledovali izpolnjevanje bralnih listov in skupaj smo oblikovali bralni zvezek ter raziskovali s pomočjo knjig iz bralnega nahrbtnika. Pogosto smo pravljичne ure izvajali skupaj z otroki iz šole s prilagojenim programom. Dejavnosti v vseh razredih smo izvajali v okviru rednega pouka, dopolnilnega oz. dodatnega pouka, podaljšanega bivanja, knjižnične vzgoje in varstva vozačev pa tudi prek sodelovanja na različnih natečajih in tekmovanjih.

Strokovni delavci šole so izrazili mnenje, da premalo poznajo učinkovite strategije za doseganje višje ravni bralne pismenosti. Zaradi tega smo se vsi udeležili izobraževalnega seminarja o bralnih strategijah, ki ga je vodila priznana strokovnjakinja dr. Sonja Pečjak. Predstavila je razvoj in pomen branja ter pisanja, še večji poudarek seminarja pa je bil na delavnicah z učitelji, v katerih je na konkretnih primerih predstavila različne bralne učne strategije. Šolska knjižničarka je pripravila razstavo s knjigami in priročniki na temo branja, opismenjevanja in bralnih strategij, izvajali smo tudi hospitacije sodelavcev v isti stroki ter razširjene hospitacije za sodelavce različnih predmetnih področij in predstavnike zavoda ZRSŠ.

Sklepne ugotovitve

Ob koncu šolskega leta 2014/15 smo učitelji ugotovili, da se je med učenci predvsem prvega in drugega triletja pa tudi pri nekaterih drugih dvignila notranja motivacija za branje. Nekateri učenci so bili zadovoljni in ponosni, ker so zmogli samostojno prebrati knjige, ki so primerne njihovi starosti. Ugotovili smo, da prebrano tudi bolje razumejo. Učenci znajo bolj poglobljeno razmišljati o prebranih književnih vsebinah in so izvirnejši pri izmišljanju ter nadaljevanju zgodb. Izkazalo se je, da je jutranje branje oz. vsakodnevno glasno branje pripomoglo k izboljšanju tehnike branja in razumevanju prebranega. Razredna knjižnica in bralni nahrbtnik pa sta učencem na koristen in sproščajoč način zapolnila njihov prosti čas.

Za naprej načrtujemo uvedbo dodatnih dejavnosti za povečanje bralne pismenosti v vseh razredih, predvsem pa v drugem in tretjem triletju. Še naprej bomo velik poudarek dajali bralnim učnim strategijam, učenju jeziku in branju z razumevanjem. Dosledno bomo uporabljali diferencirane, individualizirane in personalizirane strategije pri pouku. Nadaljevali bomo hospitacije znotraj šole. Nikakor pa ne bomo prenehali s kazalniki preverjati napredka naših otrok na področju bralne pismenosti.

Literatura

- Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V L. Knaflič (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo*: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti (str. 17–26). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Knaflič, L. (2009). Družinska pismenost v predšolskem obdobju. V L. Knaflič (ur.), *Branje za znanje in branje za zabavo*: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti (str. 7–16). Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Komljanec, N. (2012). Formativno spremljanje. Predstavljeno na usposabljanju članov ŠPT v Radencih aprila 2012. Ljubljana: Interno gradivo Zavoda RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Nekateri dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spreminjanju in evalvaciji projektov na šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, (5), 12–19.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Uvajanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu bralna pismenost. *Vzgoja in izobraževanje*, (2–3), 16–21.
- Margan, U. in Kerin, M. (2013). Motivacija za branje. *Vzgoja in izobraževanje*, (2–3), 30–32.
- Nolimal, F. (2013). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v (vrtcih in) osnovnih šolah. Projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, (2–3), 8–15.
- Pečjak, S., Bucik, N. in Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Potočnik, N. (2013). Bralne učne strategije v luči sodobnega pojmovanja učenja. *Vzgoja in izobraževanje*, (2–3), 33–35.

SPODBUJANJE BRALNE PISMENOSTI SKOZI POEZIJO

Marta Šliber
Vrtec Črnuče

Povzetek

V Vrtcu Črnuče smo z evalvacijo letnih delovnih načrtov in s sledenjem ciljev opazili, da po skupinah premalo uporabljamo sodobna umetnostna besedila. Spoznali smo potrebo po izboljšavi in se tako vključili v projekt *Porajajoča se pismenost v vrtcu in šoli* s poudarkom na poeziji. Izdelali smo si vizijo, da načrtno uvedemo sodobna umetnostna besedila pri načrtovanju področja jezika. Seveda smo v projekt vključili tudi Knjižnico Črnuče, ki nam je na stežaj odprla vrata, nam razkazala police s poezijo, priporočila priljubljene in primerne ustvarjalce umetnostnih besedil. Pri načrtovanju smo sledili ciljem, da otrok ob poslušanju poezije prepozna rimo, pomen rimanih besed, doživlja zvočnost in ritem besed ter se pri tem zabava. Pozneje pa smo sledili tudi viziji, da uvedemo poezijo tudi na druga področja dejavnosti. Tako sem pri dejavnostih uporabljala več ugank, otrokom sem za umiritev in motivacijo za pospravljanje igrač pela pesmice, pri socialnih igrah sem uporabljala več različnih izštevank, naučila sem jih veliko rajalnih iger in plesov, jutra smo začeli z gibalno minuto v obliki plesa ob glasbi. Otroci so v oddelku skozi tri leta poudarka na poeziji ločili med seboj uganke, deklamacije in pesmice ter temu ustrezno tudi simbole zanje. Evalvacija projekta v mojem oddelku je pokazala opazen napredek otrok pri umiritvi in daljši koncentraciji, ki jo imajo ob teh dejavnostih. Pozitivni učinki teh dejavnosti na otroke so pokazatelj, da je bil inovacijski projekt *Porajajoča se pismenost v vrtcu in šoli* prava izbira in odločitev. Zato bom tovrstne dejavnosti in izbrano poezijo uporabljala tudi vnaprej.

Ključne besede: poezija v vrtcu, umiritev in daljša koncentracija otrok

Encouraging reading literacy through poetry

Abstract

Through the evaluation of annual lesson plans and goals we have observed the underuse of contemporary literary texts in the kindergarten Črnuče. We recognized the need for improvement and started to participate in the project "Emerging literacy in preschool and school" with an emphasis in poetry. We created a vision to systematically and deliberately introduce modern literary texts in language planning. We have involved the local library Črnuče which proved to be very helpful. The library employees showed us shelves full of poetry, and recommend popular and suitable authors. While planning we followed several goals. While listening to poetry, children should recognize the rhyme, the importance of rhymed words, they should experience sonority and the rhythm of the words, and have fun at the same time. Later we followed the vision to introduce poetry also in other activities. During

regular activities we used more riddles, we sang songs while cleaning up, we used children's counting rhymes while playing social games. In the mornings we began with minutes of movement which include dance and music. After three years of emphasis in poetry, children were able to distinguish between riddle, declamation and songs, and were able to find appropriate symbols for them. The project evaluation has shown noticeable progress in children's moderation and longer concentration during activities. The positive effects on the children have shown that the innovation project "Emerging literacy in preschool and school" was a good choice and a good decision. Therefore we will use such activities also in the future.

Key words: poetry in kindergarten, calm children, longer concentration

Uvod

V vrtcu načrtujemo dejavnosti po Kurikulumu za vrtce, ki so razdeljene na šest področij. Ta so: družba, narava, gibanje, jezik, matematika in umetnost. Verjetnost, da vgojitelji izvedemo dejavnosti, s katerimi bi zajeli vse cilje za vsa področja dejavnosti je majhna. Tako smo tudi v Vrtcu Črnuče z evalvacijo letnih delovnih načrtov in s sledenjem ciljev zaznali, da so na področju jezika premalo zastopana sodobna umetnostna besedila. Da bi izboljšali dozdajšnjo uporabo umetnostnih besedil, smo se kot vrtec vključili v projekt *Porajajoča se pismenost v vrtcu in šoli* s poudarkom na poeziji. Ko smo pristopili k projektu, sem imela skupino otrok, starih 2–3 let. Z njimi sem sprva spoznavala Knjižnico Črnuče. Otroci so najprej posegali po pravljicah, saj so tudi na takem mestu, da so otrokom takoj dostopne. Knjižničarka nam je pokazala, kje so police z ugankami, s pesmimi in z deklamacijami. Tako so otroci spoznavali razlike in podobnosti med ugankami, pesmicami in deklamacijami. Vsem pa je skupno to, da spadajo v poezijo; otroci so prepoznavali rime ter doživljali zvočnost in ritem besed, kar je bil moj zastavljeni cilj. Naslednje leto smo poezijo povezali s področjem gibanja v obliki Gibalne minute po zajtrku. Izbirala sem pesmi, ki so jih otroci razumeli, da so lahko zraven pripeli in niso imeli težav s posnemanjem gibov. Letos so otroci stari 4–5 let. Izziv, ki sem si ga postavila kot cilj, je, da otroci slišijo in prepoznajo rimo, sami iščejo rime na podane besede, ki so lahko smiselne in nesmiselne, in si širijo besedni zaklad.

Literatura za otroke

Otrokom doma in v vrtcu največkrat beremo pravljice, pripovedke in bajke, slikanice. Menim, da se vse več staršev zaveda, kako pomembno je za učenje, da se otrok čim prej sreča s slikanico. Že J. Beruch v 18. stoletju je menil,

da »je otroška slikanica obvezni del inventarja otroške sobe, tako kot posteljica, leseni konjiček in lutka iz cunj. Najzgodnejše učenje otroka moramo začeti prek slik« (v Dolinšek- Bubnič, 1999).

S pravljicami, slikanicami želimo otroke »peljati« v domišljjski svet. Avtorici knjige *Povej mi s pravljico* sicer v svojem predgovoru omenita tudi druge literarne zvrsti, s katerimi lahko otroka motiviramo, učimo, zabavamo, pa vendar se skozi knjigo osredinita predvsem na slikanice, s katerimi pravita da so »... svet, ki nam omogoča sanje, pričakovanja in zadovoljstvo. Zato se ne gre čuditi, da je za otroke poslušanje in pripovedovanje pravljic ter drugih literarnih del eden izmed prijetnejših trenutkov. To pa pomeni, da je lahko tudi učinkovito motivacijsko sredstvo, s katerim je mogoče doseči različne cilje, in sicer od spoznavanja jezika, izražanja v jeziku pa vse do doživljanja pravljic in s tem spodbujanja razvoja moralno-etičnih dimenzij – pri odraslem in otroku. Uporaba pravljic kot orodje za razvijanje mišljenja in vrednot/vrlin pomeni inovativni pristop v izobraževanju in vzgoji otroka (in staršev) v dobrega človeka in posledično v dobro družbo« (Gartner in Musil, 2011). Tudi ko gremo v knjižnico, odrasli in otroci posegamo predvsem po pravljicah in slikanicah. Poeziji namenimo manj pozornosti, čeprav z njenim poslušanjem otrok prepozna rime ter pri tem doživlja zvočnost in ritem besed. S tem projektom smo se tudi strokovni delavci ozaveštili, da pri svojem delu z otroki razširimo in pomnožimo uporabo poezije na vseh področjih dejavnosti.

Značilnosti poezije

Značilnosti poezije so: rime in ritem, čustvena odzivnost, misel, slikovitost v izrazu, besedilo, napisano v verzih, imajo neko misel, prepoznana je slikovitost v izrazu.

»Izkušnje kažejo, da otrok uživa v igranju z besedami, s pojmi. Radosti ga, če ugotovi, da se besede kako glasovno skladajo, rimajo. Zato otroško rimanje le na videz nima pravega smisla, v resnici pa razkriva otrokovo ustvarjalnost in intelektualno razgibanost, ki sta temelj razvoju bralnih zmožnosti« (Vačun Kolar, 2005).

Igre z rimami so različne:

- pogoste so rime na imena (Janez – banez, Minca – binca, Boža – roža);
- sledijo rime in onomatopeje (to je posnemovalna beseda, ki glasovno ohranja slušno značilnost neke stvari ali živali; primer: kikiriki) ter ponavljanje istih zlogov, s katerimi se rima poved (Pedpedika pedpedi v službi sem po cele dni);
- tretjo skupino tvorijo rime znotraj povedi, med deli stavčne zveze (Peter je hiter ko veter. Mira se prepira. V kozjo jamo po salamo.).

»Primeri kažejo, kako prvine otroške jezikovne ustvarjalnosti izrablja umetnostno oblikovanje, ki nato spodbuja obratni proces – prenos iz pesniške besedne ustvarjalnosti v bralčevo« (Vačun Kolar, 2005, str. 88).

Otroke najprej pritegnejo rime, šele nato vsebina, zato je pomembno, da so besede v poeziji domiselne, nevsakdanje, zabavajoče, polne zanimivih onomatopoj.

Ritem v poeziji lahko primerjamo z naravnim ritmom gibanja, kot je ritem hoje ali plesa. Otroci se na ritem odzivajo, še preden znajo govoriti in razumeti vsebine verza. Otroci so zavestno pozorni na vsebino pesmi, muzikalni element in ritem. Zaradi teh značilnosti otrok pesem sprejme ali pa zavrne, ne da bi o njej poglobljeno razmišljal (Brlek, 2014).

Otroci se odzivajo na čustveno izražene besede oz. besedilo, kot so: žalost, veselje, začudenje, nenavadnost, skrivnostnost in pravljичnost. To odzivanje pa je povezano s starostjo. Predšolski otrok spremlja poezijo celostno in veliko bolj neposredno kot šolski otrok.

»Poleg tega mora poezija za otroke vsebovati elemente vsebinske naravne in čustvene odzivnosti, kar pomeni, da mora biti skladna z otrokovimi izkušnjami. Pesem za otroka ni vez z življenjsko realnostjo, zato ne moremo pričakovati, da lahko z dobro pesmijo obnavljamo otrokove že pridobljene izkušnje, ampak mora otrok te izkušnje povezati v nove doživljajske zveze, kar pomeni, da mora pesem otroka doživljajsko bogatiti« (Brlek, 2014, str. 21). »Kvalitetne umetne pesmi za otroke pa večinoma izhajajo iz ljudskih otroških pesmi, vendar imajo veliko bolj pestro vsebino in so tudi bolj razgibane. Vsebinsko umetne pesmi zajemajo široko področje psihičnih doživetij otroka, saj najdemo vsebinsko šaljive pesmi, pesmi o naravi, pesmi z realistično vsebino o otrokovi vsakdanjosti, pripovedne pesmi, pesmi s pravljичnim motivom in tudi na videz nesmiselne pesmi (nonsens)« (Brlek, 2014, str. 22).

Ni nujno, da otrok razume idejo pesmi, pomembnejše je, da otrok v pesmi uživa, čeprav je ne zna analizirati zaradi slikovitega pesniškega izražanja oziroma metaforike (Brlek, 2014).

Delitev poezije

Najbolj znana in uporabljena delitev poezije je na: gibalne pesmi, izštevankе, rajalne pesmi, uganke, nagajivke, uspavanke (Blažič, 2004/05).

– Med *gibalne pesmi* lahko uvrščamo bibarije in prstne igre (najbolj znana avtorja sta Mira Voglar in Igor Cvetko). »Bibarije so gibalne igre ob pesmih nagajivkah, ob izštevankah in ritmičnih besedilih. Temeljijo na ritmičnih, glasovnih in besednih igrah, včasih dopolnjenih z melodijo, ki se povezujejo z igro dotikanja ter gibanja odraslega in otroka« (Grušovnik, 2012).

– »*Izštevanka* je ritmizirano besedilo, oblikovano in uporabljeno z namenom,

da se z njim smotrno uvede določena igra (prim: SSKJ II, 1975, str. 170). »Takšno besedilo s svojo zvočno ritmično podobo ustvarja »zvočno zaveso«, mejo med svetom resničnosti in igre, otroka pa notranje osvobaja in ga vključuje v igro kot možnost za oblikovanje novega, izvirnega sveta« (Vačun Kolar, 2005, str. 62).

– »Uganke imajo s poezijo skupne verze in rime. Za uganke je značilno, da reševalca seznanijo z značilnimi lastnostmi v uganko skritega objekta, reševalec pa mora te lastnosti povezati in odkriti. Pri tem otrok razvija miselne procese« (Brlek, 2014).

– »*Zbadljivka* je pesem, zgodba, navadno kratka, ki na zbadljiv način prikazuje določene osebe, stvari ali dogodke« (SSKJ – spletni slovar).

– »Ljudje za umirjanje ali uspavanje nemirnih, nespečih ali bolnih otrok pa tudi odraslih ali celo živali navadno povsem intuitivno uporabljamo najbolj primarne človeške resurse, kot so: glas, dotik in gib. Iz njih se rodi *uspavanje*« (Juvančič, 2014).

Vloga poezije pri otroku

– Najmlajši otroci ne razumejo prebranega ali povedanega, vendar nanje pozitivno in blagodejno vplivata zvočnost in ritem besed.

– Za starejše otroke je poezija odličen način učenja kompleksnih miselnih struktur (metajezik in metakognicija) in razumevanja globokih čustev.

– Pri otroku se začne razvijati čut fonološkega zavedanja (občutljivost za najmanjše, najsubtilnejše jezikovne strukture).

– Otrok prek stika s poezijo pridobiva na večjem številu in uporabi novih besed (poezija daje poudarek na posamezno besedo) in razvoj konceptov – metajezik.

– Otrok prek igre z jezikom, glasovi in z besedami doživlja humor, užitek, spoznava estetiko, ponazarjanje z glasovi – onomatopeja).

– Poezija vpliva na otrokova čustva (kompleks čustev opisan z uporabo ene ali nekaj izbranih besed).

– Z izbranimi besedami ali zvočno podobo glasov se otrok nauči tudi doumeti pomen besed in besednih zvez. Bralcu lahko določen vokal vzbudi tudi možnost, da začuti razpoloženje, čustvo, vzdušje, ki ga želi pesnik posredovati.

– Poezija lahko vzbudi željo po pomnjenju (vzljubiti posamezne besede in uriti spomin).

– Igra z jezikom lahko pri otroku preide v ustvarjalnost (izmišljarije, nesmiselne rime, prve pesmi ...) (Stritar, 2013).

– »Bračvevo sproščeno manipuliranje z glasovi materinščine je temeljno za razvoj njegovih bralnih zmožnosti. Igrivo spoznava in usvaja glasove slovenskega knjižnega jezika, njihove pomenske vrednosti. ... Ne da bi se naveličal, lahko otrok že na začetni stopnji tudi do onemoglosti ponavlja povedi z »lepimi«, novimi, »s skrivnostnimi« besedami in besednimi zvezami v povedih, ki jih je spoznal v književnih besedilih« (Vačun Kolar, 2005, str. 85).

– Da so se starši že včasih zavedali pomena ponavljajočih se zgodb, pesmic na razvoj pismenosti, pove poved: »V ljudskem slovstvu je veliko preprostih otroških pesmic (izštevank, nagajivk, prstnih iger, igrivih in nesmiselnih rimank itn.) in nežnih uspavank, kar ravno dokazuje, da so se starši (predvsem matere, ker so se več ukvarjale z otroki) že nekdam zavedali, da je otrokom za razvoj potrebna živa govorjena beseda« (Jamnik, 2003, str. 40–43).

Empirični del

Začetki načrtnega uvajanja poezije v skupino otrok, starih 2–3 let

Ko smo začeli ta projekt, sem imela skupino otrok, starih 2–3 let. Razmišljala sem, kako bi otrokom predstavila pojem poezije. V skupini smo imeli na knjižnih policah prozo – kartonke, slikanice in revije Cicido. Kartonke in slikanice smo si izposojali iz Knjižnice Črnuče pa tudi iz knjižnice v vrtcu. Izbirali smo slikanice, ki so bile povezane s temo, o kateri smo se pogovarjali.

Načrtno sem se odločila, da ločim prozno besedilo od poezije. Na knjižnih policah je bila proza, za poezijo pa sem izdelala tri kuverte iz filca in jih nalepila na pano pod knjižne police. Na vsako kuverto sem narisala simbol, po katerem so se otroci učili prepoznavati in pravilno razvrščati različna besedila, ki sem jih izbrala in ki spadajo med poezijo.

Zvočnost besed, rime in ritem jezika so otroci spoznavali prek ugank, deklamacij in petih pesmic. Simboli, ki sem jih izbrala za razvrščanje poezije, sprva otrokom niso bili blizu, so jih pa hitro usvojili. Ustnice so ponazarjale deklamacije, violinski ključ je ponazarjal pesmi, vprašaj pa uganke. Da bi otroci povezovali pojem poezije s pravljico o osebo, sem se vsakič oblekla v palčka Bralčka (tudi ime sem si izbrala načrtovano), ki je v svojem nahrbtniku nosil »poezijo«. Igralnico smo pred mojim prihodom vedno zatemnili, tako da sem pot v igralnico našla s pomočjo svetilke »lučke Bučke«. Ti rimi so si otroci hitro zapomnili. Potem sem odprla svoj nahrbtnik in raziskovanje vsebine se je začelo. Otroci so iz nahrbtnika povlekli kartonček, na katerem je bil simbol. Otrok, ki je potegnil karton s simbolom, je poskušal ugotoviti, kaj je napisano na njem: uganke, deklamacija ali pesmica.



Slika 1. Palček Pohajalček na obisku



Slika 2. Razvrščanje besedil na deklamacije, uganke in na pesmi

Uganko sem prebrala, otroci pa so ugotavljali rešitev uganke; za pomoč sem imela na hrbtni strani nalepljeno sliko rešitve. Nato je otrok karton pospravil v kuverto z vprašajem in pokazal tudi, kako se žival, predmet giblje. Če je bilo na kartončku samo besedilo, sem prebrala deklamacijo, skupaj pa smo jo izvajali (bibarije: Kako biba pozdravi, Nagajiva biba, Jezdec, Dežek pada, Piki, piki, pikica; deklamacije o Pedenjpedu, deklamacije Anje Štefan (Lonček na pike), Gremo na norčavi ples, Kdaj je najlepše, Tri luže). Na kartončkih so bile narisane tudi note in violinski ključ; takrat sem s flavto najprej zaigrala to pesmico (Pesem za pospravljanje, Tiho, Pleši, pleši črni kos, Vrabček, Babica Zima, Krica kraca, Klobuček) ali rajalno igro, nato pa smo jo skupaj izvedli (prstna igra – Igramo se, rajalna igra – Zidamo hiško, Polžek).

Pano »poezije« sem opremila še s slikami živali in predmetov, ki so bili opisani v dveh verzih z rimami. Na isti način smo izdelali plakat »Praznujem« in vsak letni čas označili z dvema takima slikama narave z opisom v rimah.



Slika 3. Plakat Praznujem

Opazila sem, da je poezija otroke med seboj povezovala in združevala, hkrati pa tudi umirjala, saj so medsebojni pogovori potekali z veliko manj prepiranja, med seboj so sodelovali, si pomagali pri iskanju rešitev. Otroci so se v dopoldnevu večkrat ustavljali pri kuvertah, jih praznili, si ogledovali črke, note, črte in slike na kartonih, jih komentirali, kazali drugim otrokom ter jih nato spet pospravili nazaj v kuverto. Večkrat sem se jim pridružila tudi sama, da sem jim prebrala deklamacije, da smo se skupaj igrali in uživali ob bibarijah. Kmalu sem zasledila, da so otroci razvrstili deklamacije, predvsem bibarije, med bolj in manj priljubljene. To sem sklepala po večkratnih zaporednih ponovitvah določenih bibarij.

Zvočnost besed in rim je na otroke vplivala blagodejno. Pesmi in deklamacije smo ponavljali po zajtrku, na sprehodu, pred kosilom, kadar se je pokazala možnost. S tem pa smo dosegli še en pomemben pozitiven vpliv poezije na otroka – željo po pomnjenju besedila.

Pokazalo se je tudi, da sem z izborom ciljno naravnane poezije prej dosegla želeni cilj pri otrocih (na primer utihnemo, pospravljamo igrače, naredimo kolono).

Prepletanje poezije, glasbe in gibanja

Naslednje šolsko leto (2014/15) smo uvajalno obdobje začeli in popestrili s poezijo, ki smo jo spoznali prejšnje leto, ter nadaljevali s spoznavanjem novih deklamacij, ugank in pesmic. Ker je bil cilj letošnjega projekta, da vključimo poezijo tudi na področje gibanja ob hkratni uporabi informacijsko-komunikacijske tehnologije, sem se odločila za dejavnost »Gibalna minuta« v obliki plesa ob glasbi. Sama sem doma prek spletne strani youtube poiskala otroške pesmi, na katere je bila narejena tudi plesna koreografija, in sem se jih naučila. V vrtcu smo z otroki poslušali pesem, se pogovorili,

o čem pesem govori (letni čas, katere živali nastopajo, katero pleme opева pesmica, izbrala sem tudi rime, ki so bile smešne in preproste). Potem pa sem otrokom pokazala koreografijo posamezne glasbe. Otroci so sledili in po svojih zmogljivostih ponavljali določena gibanja. Opazila sem, da so predvsem mlajši otroci v skupini samo opazovali ples. Menila sem, da je to le začetniška neizkušенost, vendar sem proti sredini leta videla, da še vedno nekaj posameznikov sploh ne pleše (samo opazujejo oz. se zamotijo s čim drugim). Kljub pogovoru in spodbujanju jih nisem prepričala.

Gibalno minuto po zajtrku sem načrtovala zato, ker otroci sedijo za mizo že med zajtrkom. Po navadi sem po zajtrku nadaljevala dejavnost, pri kateri so otroci spet sedeli, tokrat v krogu. Otroci so hitro postali nemirni, zbranost je bila kratka. Skozi mesece pa sem opazila, da se je ideja pokazala za odlično, saj so otroci pesmi vzeli za svoje. Že med zajtrkom so me prosili in izbirali pesem, na katero bi plesali v Gibalni minuti. Plesali smo naslednje plese: Hitre račke, Od glave do peta, Enkrat je bil en škratek, Ole majole, Delamo snežaka, Če si srečen, Prstna igrice, Potujemo v Rakitnico, Abraham ma sedem sinov, Ob bistrem potoku. Naučili pa smo se tudi koroško ljudsko Jutri se bom v mesto peljal in pesem Ples z ruto.



Slika 4. Ples z ruto

Kot sem že omenila, so starejši otroci posnemali gibanje, sledili so tudi ritmu. Mlajši pa so se trudili po svojih najboljših močeh, a vseeno uživali ali pa so samo opazovali mene in druge otroke. Otrokom je bilo najtežje plesati v paru, saj so se morali uskladiti v ritmu. Težave so imeli tudi pri hitrih spremembah zaporednih gibov. Vseeno pa so otroci svojo napetost sprostili, kar se je pokazalo pri dejavnostih po Gibalni minuti.

Otroci so po gibanju ostali dlje časa motivirani za naslednje kognitivne dejavnosti v jutranjem krogu (pogovor, poslušanje pravljice, izdelava plakata ...). Medsebojnega prerivanja in motečega vedenja je bilo manj, postali so bolj umirjeni in pozitivno razigrani.

Poezija kot igra

Letos so otroci stari 4–5 let. Poskušam izbirati deklamacije, ki so zahtevnejše, in sicer v smislu razumevanja čustev, opisovanja čustev, lastnosti ljudi, živali, rastlin. Želim, da otroci prek poezije usvojijo pridevnike in jih znajo tudi smotno uporabljati v svojih povedih. Večkrat analiziram besedilo; otroke vprašam po pomenu besed, za katere menim, da jih ne razumejo, ali po pomenu metafor in se o njih pogovorimo. Tako širimo besedni zaklad. Zelo rada posegam po poeziji Zvezdane Majhen, ki ima lepa sporočila za prav vsak letni čas, praznik in za druge priložnosti. Učimo se pesmi, ki ne sporočajo ničesar razumnega, pomembnega, ampak so bolj brezpomenske in šaljive (Sraka in avtobus, Kolesarska, Pesmica o kruhku). V decembru sem načrtovala spoznavanje pojma sreča. Izbrala sem poezijo Janeza Bitenca (Pesmice o sreči), ki opisuje simbole, ki nam prinašajo srečo. In ker so pesmi bolj šaljive, so si otroci zapomnili simbole sreče. Letos tudi spoznavamo imena mesecev in njihove značilnosti, ki so opisane v verzih in rimah (Barbara Gregorič Gorenc: Sladko leto).

Poudarek dajem tudi ritmični spremljavi deklamacij ali petih pesmic. Otroci dobijo majhne ritmične instrumente (ropotulje, ločene metalofone, kistanjete, drdrala, boben) ali pa igrajo na lastna (ploskanje z rokami pred seboj, nad glavo, izmenično pred seboj in za seboj, sinhrono udarjanje rok po nogah, po tleh, ploskanje z rokami s sosedom) in s katerimi lahko udarjajo v ritmu. Spreminjamo tudi hitrost ritmične spremljave (vendar imajo predvsem mlajši otroci težave pri sledenju).

Letos so otroci že dosegli cilj, ki ga spodbuja poezija, to je pomnjenje poezije. Otroci že »slišijo« rime in jih ponavljajo, iščejo rime na svoje ime, ustvarjajo izmišljarije, nesmiselne rime, skratka poteka že igra z jezikom. Otroci že izpolnjujejo najvišji cilj poezije – da se zabavajo ob rimah, spoznavajo ritem besedil in igra z jezikom prehaja v ustvarjalnost. Ta se kaže zlasti med spontano igro, ko otroci ponavljajo besedi, ki se med seboj rimata, ali iščejo nesmiselne rime na besede, ki jih poznajo. Hkrati pa nam v oddelku s poezijo uspeva podaljševati zbranost in umirjenost otrok med dejavnostmi. Ko zbranost popusti, imam vedno pripravljeno zanimivo, smešno, šaljivo deklamacijo ali uganko, bibarijo, s katero razelektrim notranjo napetost otrok in ponovno pridobim usmerjeno pozornost.

Ker so otroci že zmožni pomnjenja besedil, smo se vključili v predšolsko bralno značko, ki pa je zelo fleksibilna in ne določa natančno ciljev, ki jih mora

vsak otrok doseči, ravno tako je literatura, po kateri posegajo otroci, samo priporočena in ne obvezna. Priporočila sem pesnike Anjo Štefan (Sto ugank, Lonček na pike), Zvezdano Majhen, Tatjano Pregl Kobe, Nika Grafenauerja, Svetlano Makarovič.

Zaključek

Z načrtnim in postopnim uvajanjem poezije ter z različnim pristopom sem postopoma dosegla cilje, ki sem si jih zadala. Otroci so začeli uživati v poslušanju poezije, postali so pozorni na rime. Postali so tudi sami ustvarjalci rim, predvsem na rime svojih imen.



Slika 5. Poslušanje poezije otroke sprošča

Hkrati pa sem opazila, da sem s poezijo pri otrocih dosegla daljšo usmerjeno pozornost in zbranost, večjo umirjenost. Poslušanje poezije je v otrocih vzbudilo tudi željo po pomnjenju besedila in rim. Zato otroci pri pripovedovanju deklamacij v okviru bralne značke nimajo težav in jih imajo raje kot pravljice.

Tudi L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (2003) trdita, da otrok ob poslušanju in gledanju vedno istih zgodb »poleg doživljanja varnosti, zadovoljevanja potrebe po skupni pozornosti in skupnemu doživljanju prijetnih čustev ... uri spretnost usmerjene pozornosti« (str. 22–23).

»Otroci želijo isto vsebino slišati večkrat tudi zaporedoma, kar odrasli včasih težko razumejo. S ponovnim poslušanjem imajo otroci priložnost, da bolje razumejo vsebino in si zapomnijo vsebino, ki jim je bila všeč. Pogosto so vzroki za zaporedno branje istega besedila želja po podoživljanju čustev, ki spremljajo zgodbo, naraščanje napetosti ob nekem dogajanju in končen

razplet, po katerem ponovno nastopi čustveno ravnovesje» (Knaflič, 2003, str. 34–39).

Pomembno je, da otrokom beremo, »saj se ob branju ustvarjajo čustvene vezi, ki ostanejo za vse življenje« (Kropp, 1993).

Literatura

Blažič, M. M. (2004). Uvod v mladinsko književnost: gradivo za interno uporabo (ppt). Pridobljeno 28. 12. 2015 s http://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=oahUKEwic_c2XqM3KAhVJwHIKHAFClYQFgggMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.pef.uni-lj.si%2F~vilic%2Fgradiva%2F2-uvod-v-mlad-knjiz.ppt&usg=AFQjCNG9-HkgtgCsSuXbfA4xglGfD4YyDw&sig2=iNjksCkYOGzaco7GdOdQEw&bvm=bv.112766941,bs.1,d.bGg

Brlek, B. (2014). *Sodobna slovenska poezija in njena obravnava v predšolskem obdobju*. Diplomsko delo. Pridobljeno 12. 12. 2015 s http://pefprints.pef.uni-lj.si/2413/1/Barbara_Brlek_Diplomsko_delo.pdf

Dolinšek - Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano: strokovni priročnik z nasveti za kreativno uporabo otroških slikanic*. Ljubljana: Epta.

Gartner, S. in Musil, B. (2011). *Povej mi s pravljico*. Nova Gorica: Založba Educa.

Grušovnik, V. (2012). *Bibarije in prstne igre*. Diplomsko delo. Pridobljeno 12. 12. 2015 s <https://dk.um.si/IzpisGradiva.php?id=22249>

Jamnik, T. (2003). Bralne izkušnje v zgodnjem otroštvu. V M. Blatnik Mohor (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 40–43). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Juvančič, K. (2014). Kaj prebujamo z uspavankami. Pridobljeno 23. 12. 2015 s <http://www.pripovedovalskivariete.si/medkulturni/?p=108>

Knaflič, L. (2003). Vzgoja bralca v družini. V M. Blatnik Mohor (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 34–39). Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kropp, P. (1993). *Vzgajanje bralca. Predgovor*. Tržič: Učila.

Marjanovič Umek, L. in Zupančič, M. (2003). Vloga branja in pripovedovanja v otrokovem razvoju. V M. Blatnik Mohor (ur.), *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja* (str. 22–33). Ljubljana: Mladinska knjiga.

SSKJ. Spletna izdaja. Pridobljeno 22. 12. 2015 s <http://bos.zrc-sazu.si/cgi/neva.exe?name=ssb&tch=14&expression=zs%3D90215>

Stritar, U. (2013). *Kako delati ustvarjalno s predšolskimi otroki. Igra se z jezikom*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Pridobljeno 27. 12. 2015 s <http://www.zrss.si/slovenscina/gradiva/GRA-Kako-delati-ustvarjalno-s-predsolskimi-otroki-jan2013.pdf>

Vačun Kolar, M. (2005). Poglobljeno in ustvarjalno branje. V *Mladi bralec* (str. 88). Slovenj Gradec: Cerdonis.

Z LUTKO DO BRALNE PISMENOSTI

Darinka Tomažin

Vrtec pri Osnovni šoli Podbočje

Povzetek

M. Grginič in M. Zupančič (2004, str. 8) pravita, da je pripravljanje otroka na učenje branja in pisanja postopen in dolgotrajen proces, ki mu v slovenskem jeziku pravimo porajajoča se pismenost. Pismenost se rojeva skozi predšolsko obdobje od trenutka, ko otrok prvič vzame v roke pisalo in začne čečkati ali listati slikanico in se pretvarja, da jo bere, pa vse do trenutka, ko se otroci začnejo v šoli učiti branja in pisanja. V Slovarju slovenskega knjižnega jezika je pismenost definirana kot znanje branja in pisanja. Strokovni delavci v vrtcu ugotavljamo, da ima vse več otrok težave pri govoru in pri pravilni izgovarjavi glasov, besed, tvorjenju povedi. Vloga vzgojitelja je učenje otrokovih spretnosti na igriv in zabaven način. Tako je naša naloga, da otroke spodbujamo k pripovedovanju, tvorjenju povedi, izmišljanju k besedil ... Če želimo, da bi otroci širili besedni zaklad, moramo otrokom v vrtcu ponujati čim več raznovrstnih dejavnosti (dramatizacije, igre vlog, pripovedovanje ob sliki ...), ki spodbujajo bralno pismenost.

Ključne besede: lutka, pripovedovanje, otroci, opismenjevanje

Achieving reading literacy with the help of a puppet

Abstract

Grginič and M. Zupančič (2004, p. 8) state that getting a child ready for learning reading and writing is a gradual and long-lasting process, which is, in Slovene, called emerging literacy. Literacy begins in the kindergarten, from the moment when a child first holds a pen and starts doodling or browsing through a picture book and pretends that he or she is reading it, to the moment when a child starts learning reading and writing in school. The Dictionary of Slovene Literary Language defines literacy as the knowledge of reading and writing. The professionals in kindergarten observe that more and more children have difficulties with speech, with the correct pronunciation of letters and words, and difficulties with forming sentences. The kindergarten teacher's role is to teach these skills to a child in a playful and fun way. Our task is therefore to encourage children to tell stories, form sentences and make up texts etc. If we want children to expand their vocabulary, we need to offer them as many different activities in kindergarten as possible (dramatizations, role-play, telling stories while looking at pictures etc.).

Key words: puppet, story-telling, children, encouraging literacy

Porajajoča se pismenost

Porajajoča pismenost pomeni razvoj otrokove zmožnosti rabe napisane oblike jezika, ki se začne razvijati že v obdobju dojenčka/malčka in se nepretrgano nadaljuje v obdobju zgodnjega otroštva. Sledi značilno obdobje za učenje branja in pisanja (okoli 6. leta otroške starosti) (Hohmann in Weikart, 1995, v Marjanovič Umek, 2012).

Veliko je teoretikov, ki poudarjajo, kako pomembno je zgodnje opismenjevanje pri predšolskem otroku. Vse sposobnosti, ki si jih otrok pridobi v predšolskem obdobju, pomembno vplivajo na razvoj otrokovih bralnih in pisnih spretnosti v šoli. Učenje jezika je odvisno od spoznavnega razvoja (Grginič, 2005).

A. Luku in P. Freebody (v Grginič, 2005) sta družbeno-kulturno razumevanje pismenosti prenesla v pedagoško teorijo in prakso. Razvila sta model, ki opredeljuje štiri neločljivo povezane zmožnosti, ki jih posameznik potrebuje v praksi, in sicer:

- zmožnost dekodiranja (prepoznavanje osnovnih značilnosti in zgradbe besedila, torej abecede, besed, zvoka, simbolov, izgovarjave in strukturnih pravil ter vzorcev);
- semantična zmožnost (zmožnost uporabe svojega znanja v svetu, jeziku in njegovih učinkih);
- pragmatična zmožnost (funkcionalnost rabe besedil, tako da otrok razume, da se jezik spreminja glede na kontekst, namen in občinstvo; učenje govora v različnih situacijah: v simboli igri, s pogovori s sovrstniki, z vzgojitelji, s starši in z neznanci);
- kritična zmožnost (analizirati in oblikovati besedilo tako, da ga razumemo in delujemo na zavedanju, da besedila niso nevtralna).

Otrok se že v zgodnjih letih srečuje s pisnim jezikom. Na cesti lahko vidi znake z napisi, napise na naslovnica revij, ki jih berejo odrasli, v izložbah, na prehranskih izdelkih prepozna napise, na televizijskem zaslonu lahko opazi oglasna sporočila oziroma simbole, prav tako na ikonah na računalniku. Otrok lahko napise vidi na oblačilih in obutvi, ko zvečer posluša pravljico, znake pa lahko prepozna tudi v knjigah. Večji del predšolskega branja in pisanja poteka spontano in neopazno v vsakodnevni dogodkih (Grginič, 2005).

Književna vzgoja v vrtcu

D. Golli (1996, str. 20) pravi, da se branje začne že v družini in vrtcu, kjer se otroci srečujejo s knjigo. Pomembno je, da otrok vidi odraslega, kako bere in piše. S tem se uči ravnanja s knjigo, si ogleduje ilustracije. Iz ilustracij predvideva vsebino zgodbe in navidezno bere. Znanje iz knjig lahko povezuje s

svojimi vsakdanjimi izkušnjami. Ob knjigi se otrok rad pogovarja o vsebini in ilustracijah. Ob gledanju opazuje zapise črk in sprašuje, kaj vse piše v knjigi.

Otroci se radi vživijo v glavne igralce iz knjig in jih začnejo oponašati ter si izmišljevati različne zgodbe. Tako si otroci ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvijajo zmožnost domišljajske rabe jezika; s tem razvijajo sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu (Kurikulum, 1999, str. 33).

Igre vlog v vrtcu potekajo spontano in samoiniciativno v igralnih kotičkih. Na izbiro teme in oblikovanje scenarija vplivajo otroci in vzgojitelji. Na voljo imajo igralne pripomočke in igralne kotičke, kot so: dom – družina, frizerski salon, šola, knjižnica. Pri igri z vlogami so pomembni pripomočki in prilagojen prostor. Otroci lahko sami izbirajo, katero vlogo bodo odigrali, sami oblikujejo scenarij. Vzgojitelji so lahko otrokom le v pomoč. V igri se identificirajo s pravljичnimi junaki in si ustvarijo lastno domišljijo (Grginič, 2005).

Osnova za oblikovanje scenarija so umetnostna besedila; otroci pri poustvarjanju na svoj način zaigrajo vloge knjižnih oseb. Pri dramatizacijah se preoblečejo, maskirajo v vloge in pripravijo pripomočke. Pri igrah, pri katerih nastaja gledališče, pa lahko otroci izdelajo sceno, prostor za gledalce s sedeži, z vstopnicami, vabili in z gledališkimi listi. Za dramsko uprizoritev so primerne pravljice, ki jih otroci že poznajo (Grginič, 2005).

Bralna kultura ima pomembno mesto v Kurikulu za vrtce (1999). Povezuje se tudi z drugimi področji Kurikuluma za vrtce (gibanje, družba, umetnost, narava, matematika). Pri spodbujanju bralne kulture v vrtcih so upoštevane razvojne značilnosti predšolskega otroka. Zelo pomembno vlogo imajo strokovni delavci vrtcev, saj so posredniki besedil, hkrati pa z ustreznimi strategijami vplivajo na bralno kulturo pri otrocih (Pečjak idr., 2011).

Ob branju pravljic, pripovedovanju, dramatizacijah otroci širijo besedni zaklad. Ob gledanju in branju slikanic, enciklopedij gradijo pozitiven odnos do branja in knjige, zato je zelo pomembno, da otroke v predšolskem obdobju seznanimo s književno vzgojo na pravilen način.

M. Grginič (2005) pravi, da je osrednji cilj književne vzgoje otrokovo doživljanje literarnega besedila: pravljic, zgodb, ugank, pesmi in pripovedk. Otrok se uči in širi besedni zaklad ob zgodbah in rimah. Otroci že zelo zgodaj vedo, da lutka omogoča doživljanje ugodja, vznemirjenja in varnosti.

Spodbujanje govornega razvoja v vrtcu

A. Browne (1996, v Grginič, 2005) meni, da imajo vzgojitelji in starši pomembno vlogo pri spodbujanju govornega razvoja predšolskih otrok. Otroci

razvijajo govor s poslušanjem, spraševanjem, z interpretiranjem odgovorov, ki jih dobijo od vzgojiteljic. Meni, da je uspešnost vzgojiteljice pri spodbujanju govornega razvoja otrok v skupini odvisna od pripravljenosti vzgojiteljice, da skupaj z otroki razpravlja o določenih vsebinah in problemih, pri čemer jim dovoli, da pojasnjujejo svoja mnenja in širijo svoje znanje. Prav tako je uspešnost odvisna od odnosa do govornega izražanja. Otroci se bolj sprošeno govorno izražajo, če vzgojiteljica kaže zanimanje za to, kar so povedali, in pohvali različne načine govora otrok v skupini.

A. Browne (1996, v Grginič, 2005) pravi, da lahko vzgojiteljica uporablja govor tako, da otrokom daje navodila, komentira, sprašuje in odgovarja, vrednoti, izmenjuje ideje, razlaga, preverja razumevanje otrok, izraža čustva, ukazuje, postavlja hipoteze, spodbuja dejavnosti otrok, raziskuje, pojasni svoje izjave, se pogaja, poroča, sodeluje, prepričuje, prosi, deli svoja čustva in izkušnje z otroki, izraža svoje mnenje, pripoveduje, povzema, posluša zgodbe otrok, glasno razmišlja ...

Jezikovno področje v vrtcu, cilje v Kurikulu za vrtce (1999) opredeljujemo na štirih ravneh dejavnosti: govorna vzgoja, književna vzgoja, predopismenjevanje in knjižna vzgoja kot del informacijskega predopismenjevanja (Grginič, 2005).

Kranjc in Saksida (2001, v Grginič, 2005) poudarjata, da vzgojiteljice na različne načine spodbujajo razvoj govorne kompetentnosti. L. Marjanovič Umek (2010) meni, da posebno pozornost namenjamo razlagi pozitivnega učinka posameznih komponent otroškega govora (besednjaka, metajezikovnega zavedanja, pripovedovanja) na razvoj porajajoče se pismenosti ter prikazu različnih kontekstov in dejavnosti v družinskem in vrtčevskem okolju, ki imajo neposreden ali posreden pozitiven učinek na razvoj in učenje pismenosti. Kranjc in Saksida (2001, v Grginič, 2005) pravita, da sta jezik in govor odraslih najpomembnejša, nato izbira tem pogovorov, ki jih otrokom predlaga vzgojiteljica. Za govorni razvoj otrok so pomembne otroške knjige, slikanice in revije ter časopisi, ki naj bi bili otrokom v vrtcu vedno na voljo v pripravljenih kotičkih. Za otrokov govorni razvoj je pomembno, da otroci dobijo dovolj možnosti za igranje jezikovnih iger, poslušanje in seznanjanje s knjigami.

Pomen igre v vrtcu v povezavi s pismenostjo

I. Toličič (1961, v Marjanovič Umek in Zupančič, 2006) uvršča igralno dejavnost v štiri skupine: funkcijska igra (vključuje npr. otipanje, prijemanje, metanje, tek ...), domišljajska igra (vključuje simbolne dejavnosti, vključno z igro vlog), dojemalna igra (poslušanje, opazovanje, posnemanje, branje) in ustvarjalna igra (pisanje, risanje, oblikovanje, pripovedovanje, gradnja).

Otroško igro lahko razvrstimo v štiri skupine, ki predstavljajo različne razvojne ravni igre: funkcijska igra (gre za ponavljajoče se gibanje mišic s predmeti

ali brez njih, ki temeljijo na otrokovi potrebi po aktiviranju svojega telesa), konstrukcijska igra (otrok uporablja predmete ali materiale, da bi z njimi oz. iz njih nekaj naredil, sestavil, ustvaril), dramska igra (zanjo je značilno pretvarjanje in/ali igra vlog) in igra s pravili (otrok prepozna, sprejme in se poredi vnaprej določenim, dogovorjenim in sprejetim pravilom) (Smilansky v Marjanovič Umek in Zupančič, 2006, str. 41–42).

Casper in Thomas (1999, v Batistič Zorec, 2002) menita, da se simbolna igra pojavi približno pri letu in pol. V simbolni igri je pomembna vloga govora, zato nekateri (Smith in Cowie, 1993, v Batistič Zorec, 2002) govorijo o jezikovnih igrah. Avtorja omenjata, da se že dveletniki pogovarjajo sami s seboj, govor pa spremljajo zlasti igre z vlogami in igre s pravili. Raziskave, ki so bile narejene, so pokazale, da prek simbolne igre otroci razvijajo metajezikovne zmožnosti (Marjanovič Umek, 2012).

Vloga vzgojitelja pri bralni pismenosti

Weidemann (2010, v Šinko, 2013, str. 5) navaja, da je zelo pomembno, da vzgojitelj otrokom daje občutek varnosti, saj se otrok v tako okolje, v katerem se počuti varnega, lažje vključi. Vzgojitelj mora v skupini vzpostaviti odnose, v katerih se otroci počutijo sprejete.

Vzgojitelj mora biti pri svojem delu sproščen, da se igro lahko igra kreativno kot otroci. Pri igri naj vzgojitelj ne posega v otrokov način razmišljanja in igre. Vzgojitelj je s svojo podobo, z besedami in dejanji ves čas vzgled otrokom. Naloga vzgojitelja je, da otroke pri igri spodbuja k razmišljanju, raziskovanju in k ustvarjalnosti (Šinko, 2013, str. 5).

Zgodnjo pismenost lahko razvijamo skozi igro in dejavnosti, ki so primerne za predšolskega otroka (pretkanke, natikanke, nizanje, prelivanje, pretresanje, lepljenje, striženje s škarjami, risanje in pisanje po mivki, pretresanje, sestavljanje kock ...). Vse to vpliva na razvoj grafomotorike (pravilna drža pisala) (Kurikulum, 1999).

Vzgojitelj je lahko v otroški igri samo opazovalec, lahko pa je aktivni udeleženec. To pomeni, da je v neposredni interakciji z otroki. Kako dejaven bo opazovalec, je odvisno od namena opazovanja (Marjanovič Umek in Ceci Erpič, 2006, str. 173). Ko je igra spontana in svobodna, je zelo pomembno, da je odrasli ne skušajo pretirano usmerjati z navodili in s poskusi spremenjanja otrokove aktivnosti (Casper in Thomas, 1999, v Batistič Zorec, 2002). Batistič Zorec (2002, str. 11) meni, da so vzgojiteljice v naših vrtcih vse preveč usmerjene v načrtovane dejavnosti za otroke, premalo pa so fleksibilne, da bi dopustile, da se pri dejavnostih uveljavijo ideje in želje otrok.

Marjanovič Umek (2006, str. 125) navaja, da je vključevanje odraslih oseb v otrokovo igro zelo pomembno, kajti takrat otroci dobijo najbolj optimalne

spodbude za razvoj v igralni interakciji z mentalno razvitejšim partnerjem. S pomočjo partnerjevega besednega ali čustvenega tolmačenja si otrok razvija lastno razlago sveta in svojega delovanja v njem.

Lutka v vrtcu

Lutka vzgojitelju omogoča lažje razumevanje otroka in njegovega vedenja. Otroci čustva in misli sporočajo skozi lutko, kar učitelju omogoča lažje spoznavanje in razumevanje otroka, to pa posledično olajša in spodbudi otrokov razvoj, samopodobo in kreativnost. V igri z lutko otroci pogosto odkrijejo informacije o družinskem življenju, osebnih zadevah, strahovih in o fantazijskih željah (Korošec, 2006).

Z različnimi lutkami se otroci srečajo že takoj po rojstvu. Otroci si velikokrat izberejo lutko za »niniko«. Prav ta lutka velikokrat pomaga pri uvajanju otroka v vrtec, ker se z njo počuti varnejšega. »Ninika« otroka spominja na dom, starše, njegov kotiček, ki ga ima doma. Lutka otroka v vrtcu potolaži, ko je žalosten, pri počitku pa jo stisne in skupaj počivata. Otroci večkrat ob uvajanju prinesejo različne mehke igrače od doma. Te otrokom dajo občutek varnosti, se z njimi potolažijo, ko jim je hudo.

Z lutkami lahko pri otrocih spodbujamo razvoj besedne in nebesedne komunikacije in nastopanje pred skupino, bogatimo besedni zaklad, urimo motorične spretnosti, spoznavamo pojme, izražamo čustva, razvijamo ustvarjalnost in vplivamo na dobro socialno klimo v oddelku (Oljačič, 2011).

Majaron in H. Korošec (2006) navajata, da lutke otrokom nudijo možnosti za doseganje različnih ciljev: izboljšanje govora in izgovarjave, povečanje domišljije, razvijanje spontanega besednega izražanja, izboljšanje fine motorike ter razvijanje spretnosti pisanja in gladkega branja. Otrok se vživlja in posnema živali, osebe, odnose med njimi z uporabo glasu, telesa, prostora, lutke, predmeta, kostima, maske. Otroku moramo omogočiti, da si izmišlja in izvaja animacijo z raznimi vrstami lutk in s predmeti, da sodeluje v igri, ki ima več prizorišč. Otrok naj si izmisli zgodbo, pesem in naj jo z otroki igra. Pri dramskih dejavnostih naj se otrok izraža, opazuje besedni govor (monolog, dialog, zbor), govorico telesa (gibanje, gesta, izraz obraza), govorico dogajanja v prostoru (oseba, usmerjena proti predmetu ali stran od predmeta) in govorico časovnega dogajanja. Otroku je treba omogočiti, da gleda predstavo, si izmišlja in režira dogajanje v prizoru (Kurikulum, 1999, str. 44–45).

Vzgojiteljem lutke omogočajo lažje razumevanje otroka, prepoznavanje njegovih čustev in težav ter hitrejša in zanimivejša doseganje ciljev učnega načrta (Korošec, 2004).

Lutke so za otroke zelo privlačne in jih imajo zelo radi, saj imajo izjemno moč in energijo. Govorimo o preprostih lutkah, ki jih lahko otroci naredijo sami ali s pomočjo vzgojiteljic. Te lutke niso estetske, kot so kupljene v trgovinah oz. kot jih vidimo pri profesionalnih predstavah. Vsak predmet lahko oživi in postane nova pravljica oseba (Korošec, 2004). Vsak izmed nas se je v otroštvu že srečal z različnimi lutkami. Včasih po televiziji ni bilo takih risank, kot so danes, ampak so bile različne lutkovne risanke. Najbolj v spominu imam Radovednega Tačka in Zverinice iz Rezije.

Poznamo več vrst lutk, in sicer: lutke na palicah, lutke na nitkah – marionete, ročne lutke, maske, ploske lutke, mimične lutke, prstne lutke, lutke na stopalih ... (Varl, 1995).

M. Grginič (2005) pravi, da igralci pri igri uporabljajo lutke. Lahko so senčne, prstne ali ploščate; otroci si jih lahko izdelajo sami ali pa jim pri tem pomagajo odrasli. Otroci si lahko skupaj z odraslimi izdelajo lutke iz nogavice, rokavice, prazne embalaže, ovojnice, iz papirja ... Z njimi se lahko igrajo v lutkovnih koticah, pri mizi, za stoli ali na lutkovnem odru. K lutkovnim igram pa lahko prištevamo tudi prstne igre. Te imajo zelo radi najmlajši otroci, saj jih z njimi lahko hitro motiviramo pri mizi, da lažje počakajo na kosilo, zajtrk.

M. Grginič (2005) pravi, da lahko za lutkovno igro uporabljamo pravljice s ponavljajočimi se dvogovori. Otroci se lahko z lutko igrajo oz. izvajajo različne dejavnosti (spontana igra z lutko, dramatizacija z lutko, pripovedovanje z lutko, pogovarjanje z lutko in učenje z lutko) (Korošec, 2006).

Primeri dejavnosti v vrtcu, ki spodbujajo bralno pismenost

V našem vrtcu potekajo različne aktivnosti, ki spodbujajo in razvijajo pismenost. Strokovni delavci skupaj z otroki načrtujejo različne tematske sklope. Vsebine so prilagojene glede na starost otrok. Starejši otroci lahko sodelujejo pri načrtovanju s svojimi idejami, medtem ko mlajši otroci nakažejo, kaj jih zanima. Pri načrtovanju sledimo ciljem in načelom kurikulumu. Strokovni delavci skupaj z otroki pripravijo različne koticke, ki spodbujajo bralno pismenost:

- Koticek s knjigami (časopisi, revije, slikanice, leksikoni ...). V tem koticu sami prebirajo revije in knjige. Glede na želje otrok jim strokovni delavci berejo oz. pripovedujejo o vsebini.
- Lutkovni koticek (različne vrste lutk). Otrokom ponudimo različne vrste lutk. Otroci imajo možnost, da se sami preizkušajo v igri z lutkami.
- Dramski koticek (pokrivala, kostumi, različna oblačila). Otroci imajo zelo radi različna oblačila, da se lahko preoblečejo in se spremenijo v odrasle osebe oz. knjižnega junaka.

Vse dejavnosti v vrtcu se odvijajo prek igre. Otroci imajo zelo radi simbolno igro, pri kateri lahko uporabljajo različne vrste lutk. Pomembno je, da strokovni delavci otrokom omogočimo dostop do njih. Z lutko otrokom ponudimo širše možnosti za uspešno razvijanje predbralnih in bralnih sposobnosti ter spretnosti. Lutka je predvsem sredstvo za doseganje ciljev na različnih področjih – pri učenju, govoru, gibanju in socializaciji (Sitar, 2008, str. 132). V vrtcu lahko izvajamo različne gledališke predstave z lutko. S tem širimo otrokov besedni zaklad.

Projekt »Zeleni nahrbtnik z zmajčkom Jurčkom«



Slika 1. Zmajček Jurček

Cilj projekta: spodbujanje ustvarjalnosti in domišljije ter doživljanja umetnosti in jezika. Kretnja, gibanje in mimika telesa imajo nalogo spodbujanja govora in aktivnega poslušanja (Kurikulum, 1999). Namen projekta je razvijanje zmožnosti domišljijske rabe jezika; otrok se s književno osebo identificira in doživlja književno dogajanje (Kurikulum, 1999). Namen je bil tudi motivirati otroke, da razmišljajo o naravi in okolju ter odnosu do človeka. V ta namen v vrtcu potekajo različne aktivnosti (različne gledališke uprizoritve, lutka kot motivacija za dejavnosti, ustvarjalne delavnice, plesne predstave, branje in pripovedovanje pravljic ...). Vse aktivnosti so povezane z različnimi področji kurikuluma. Velik poudarek je na področju jezika.

Skupaj z zmajčkom Jurčkom se pogovarjamo, beremo pravljice, listamo enciklopedije ... V projektu sodelujemo že več let skupaj z ZPM Krško, ki je tudi pobudnik tega projekta. V sklopu tega sodelujemo z različnimi vrtci. Vsako leto nas obišče en vrtec in nam prinese lutko zmajčka Jurčka, zeleni nahrbtnik in nalogo. Zmajček Jurček potuje od skupine do skupine in sodeluje pri izvajanju nalog. Otroci so se lutke dotikali, se igrali z njo in si jo izmenjevali. Izmišljevali so si različne zgodbe in si v gledališkem kotičku pričarali različne zgodbe. V skupine so povabili tudi babice, ki so z zmajčkom Jurčkom pripovedovale pravljice. Otroci so babice z zanimanjem poslušali in se veselili vsakega obiska. Po enem mesecu se najstarejša skupina iz našega vrtca odpravi v drug vrtec skupaj z novo nalogo, zmajčkom Jurčkom in nahrbtnikom. Ob predaji jim pripovedujemo, kaj vse smo počeli v vrtcu, in jim zaigramo kako dramsko igro oz. jim zapojemo pesmi. Obisk zaokrožimo s skupnim druženjem.

Obisk zobne asistentke s pravljico »Zobna miška«

Cilj dejavnosti: otrok sodeluje v različnih govornih položajih, začenja pogovor, vpeljuje nove teme (Kurikulum, 1999). Vsako leto zobna asistentka iz ZD Krško obiše otroke od 2. leta starosti naprej. Otrokom z lutko pripoveduje pravljico o zobni miški. Ob pravljici se učijo pravilnega čiščenja zob, spoznavajo nove besede (zobozdravnik, zdravstveni dom, čiščenje, karies, zobne bolezni ...) in s tem širijo besedni zaklad. Lutka se sporazumeva z otroki in jih spodbuja, da sprašujejo in pripovedujejo, kaj že vedo o čiščenju zob. Ob pripovedovanju tvorijo krajše in daljše povedi. Otroci so imeli za simbolno igro na voljo: oblačila, zobne ščetke, lutko, zaščitne maske, kape, injekcije, beležke, recepte, rokavice ... Lutki so pregledovali zobe, jih zdravili in se vživeli v vlogo zobozdravnika. Otroci so si vloge menjavali. Ob igranju so se med seboj pogovarjali in uporabljali strokovne izraze, ki jih je uporabila zobna asistentka. Ker je v dejavnosti vključena lutka, so otroci še bolj z zanimanjem poslušali, igrali in sodelovali pri dejavnostih.



Slika 2. Zobna miška

Pravljica »Debela repa«

Cilj dejavnosti: otrok se uči samostojno pripovedovati, tvori večbesedne povedi, tvori nove besede in stavčne vzorce, posluša preprosto zgodbo in jo uprizori (Kurikulum, 1999).

Otrokom sta vzgojiteljici večkrat brali oz. pripovedovali pravljico o debeli repi ter si skupaj ogledovali ilustracije. Otroci so si tako hitro zapomnili besedilo. Tako sta se odločili, da bosta z otroki pripravili dramatizacijo. Izdelali

sta lutke na palici in jim zaigrali predstavo. Ko so že dovolj dobro poznali vsebino, so začeli učenje dramatizacije tudi otroci. Zelo so bili navdušeni nad igro. Pri dramatizaciji so govorili, tvorili krajše in daljše povedi, si izmišljevali besedilo, peli in plesali. Otroci so bili izjemno iznajdljivi in so poleg lutk na palici uporabljali za dramatizacijo tudi plišaste igrače ter oblikovali svojo izmišljeno zgodbo, v katero so vključili elemente zgodbe o debeli repi. Pri igranju sta bili zelo pomembni zbranost in pozornost, da se je otrok znal pravočasno vključiti. Vključili so se tisti otroci, ki so si to želeli. Vsak otrok je imel svojo vlogo. Po odigrani dramatizaciji so si vloge menjali.



Slika 3. Debela repa

Pravljica »Izgubljena ovca«

Cilji dejavnosti: otrok uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, doživlja in spoznava besedno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov, razvija sposobnost domišljjskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta, uči se samostojno pripovedovati.

Vzgojiteljica je otrokom ponudila lutke na palici. Zanimalo jo je, ali si bodo otroci sami začeli izmišljevati zgodbo. Najprej so si pripravili prostor. V ospredje so si postavili stolčke in jih pogrnili s kosi blaga. Tako je nastala scena. Skrili so se za stole in dvignili lutke v zrak ter začeli igro. Začeli so si izmišljevati zgodbo o izgubljeni ovci. Najprej sta bila v igranje vključena dva otroka, nato pa so se jim pridružili še drugi. Tako je vedno znova in znova nastajala nova zgodba. Ob igri so se otroci sprostili, tvorili povedi, obnavljali različne zgodbe, ki občasno niso imele nobenega smisla, oz. zgodbe, ki so jih že slišali. Otroci so v igro vpeljali nove teme, se igrali in se zabavali z

besedami. V igri so se vživeli oz. posnemali različne osebe, živali oz. predmete. Preostali otroci so z zanimanjem poslušali in so jih ob koncu nagradili z močnim ploskanjem. Ob igri so razvijali sposobnost sooblikovanja domišljije in ustvarjalnosti; širili so tudi besedni zaklad.



Slika 4. Izgubljena ovca

Zaključek

Strokovni delavci v vrtcu ugotavljamo, da je spodbujanje bralne pismenosti v vrtcu zelo pomembno. Dejavnosti z lutkami, ki jih izvajamo v vrtcu, imajo veliko vlogo pri napredku bralne pismenosti. Z njimi so otroci ustvarjali, tvorili daljše in krajše povedi, se vživljali v vloge, širili besedni zaklad, razvijali fino motoriko in razvijali domišljijo. V Priročniku h Kurikulu (2001, str. 80) je zapisano, da je v zgodnjem otroštvu ena izmed osnovnih nalog za otroka, da razvije jezikovno zmožnost, torej zmožnost tvorjenja in razumevanja besedil v različnih govornih položajih in za različne potrebe. Odrasli naj bi skušali razumeti in spoštovati komunikacijo z jezikovnimi in nejezikovnimi sredstvi.

Ker smo vrtec pri osnovni šoli, vemo, da imajo učenci na šoli velike težave pri razumevanju prebranega besedila, zlasti pri besedilnih nalogah pri matematiki oz. pri tvorjenju daljših povedi. Tako smo se v vrtcu odločili, da damo velik poudarek jeziku. Otrokom je lutka zelo všeč, zato je bila glavno vodilo pri spodbujanju bralne pismenosti. Tako je bila naša naloga, da se čim bolj potrudimo, da otrokom omogočamo, da širijo besedni zaklad z različnimi dejavnostmi. Že več let sodelujemo z Valvazorjevo knjižnico Krško. Knjižničarka nas vsako leto večkrat obišče in otrokom bere pravljice ter se z njimi pogovarja.

Ob svetovnem dnevu knjige pa najstarejši skupini obiščeta knjižnico in otroci se seznanijo, katere knjige lahko dobijo v knjižnici. Ogledajo si tudi lutkovno predstavo, ki jo zaigrajo knjižničarke. Otroci skupaj s strokovnimi delavci večkrat obiščejo šolsko knjižnico. Tam se umirijo, sprostijo in prisluhnejo pravljici. Za predšolske otroke je zelo pomembna lutka, ki otroke motivira, da prisluhnejo vzgojiteljem. Lutka večkrat pomaga pri umirjanju otrok, ki imajo težave na različnih področjih (avtizem, Aspergerjev sindrom ...).

V vrtcu torej ne poučujemo danes npr. branja, jutri poslušanja, tretji dan spet govorjenja in podobno, ampak so vse sporazumevalne dejavnosti del vsakdanjega življenja v vrtcu ves čas, odvisno tudi od drugih dejavnikov (Priročnik h Kurikulu za vrtce, 2001, str. 81).

Literatura

Bahovec, E. D. idr. (1999). *Kurikulum za vrtce*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Batistič Zorec, M. (2002). *Psihološki vidiki otrokove igre*. Interno (nelektorirano) gradivo. Ljubljana. Pridobljeno 12. 12. 2015 s <https://www.google.si/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espv=2&ie=UTF-8#q=psiholo%C5%A1ki%20vidik%20otrokove%20igre>

Golli, D. (1996). *ABC: govorimo – poslušamo, pišemo – beremo*. Priročnik za učitelje. Trzin: Izolit.

Grginič, M. (2005). *Porajajoča se pismenost*. Domžale: Založba Izolit.

Grginič, M. in Zupančič, M. (2004). *ABC – igralnica: didaktične igre pri začetnem opismenjevanju*. Domžale: Izolit.

Korošec, H. (2004). *Lutke – otrokov vsak dan v vrtcu ali šoli*. Ljubljana. Pridobljeno 19. 2. 2016 s <http://www.pef.uni-lj.si/~vilic/gradiva/3-korosec-kreativna.pdf>

Korošec, H. (2006). *Kreativne dejavnosti z lutkami kot proces. Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Ljubljana. Pridobljeno 19. 2. 2016 s http://www.kulturnibazar.si/data/upload/Otrok_v_svetu_glasbe_plesa_in_lutk.pdf

Majaron, E. in Korošec, H. (2006). *Otrokovo ustvarjanje z lutkami*. V B. Borota, V. Geršak, H. Korošec in E. Majaron, *Otrok v svetu glasbe, plesa in lutk*. Koper: Univerza na primorskem Pedagoška fakulteta Koper.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S. in Fekonja, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Založba Izolit.

Marjanovič Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu: Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Ljubljana: Založba Obzorje.

Marjanovič Umek, L. (2010). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napredek zgodnje in kasnejše pismenosti. *Sodobna pedagogika*, (1), 28–45.

Marjanovič Umek, L. (2012). Simbolna igra: vloga v razvoju in učenju otrok. V B. Vrbovšek (ur.), *Simbolna igra v vrtcu* (str. 14–15). Ljubljana: Supra, d. o. o..

Marjanovič Umek, L. (b. l.). Govorna kompetentnost malčkov in otrok kot napovednik zgodnje in kasnejše pismenosti. Pridobljeno s file:///C:/Users/PC/Downloads/URN-NBN-SI-doc-6KBFP1Q.pdf

Oljačič, S. (2011). *Lutka kot motivacijsko sredstvo pri bibarijah*. Diplomsko delo. Maribor.

Pečjak, S., Grosman, M., Bucik, N., Gomivnik Thuma, V. in Stritar, U. (2011). Bralna kultura. V N. Bucik, N. Požar Matijašič in V. Pirc (ur.), *Kulturno-umetnostna vzgoja* (str. 23–34). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod R za šolstvo.

Pečjak, S. in Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V F. Nolimal (ur.), *Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*, Brdo, 25. in 26. oktober 2011 (str. 61–76). Pridobljeno 22. 5. 2016 s http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf

Sitar, J. (2008). Lutkovna umetnost v okviru kulturne vzgoje. V N. Požar Matijašič in N. Bucik (ur.), *Kultura in umetnost v izobraževanju – popotnica 21. stoletja*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.

Šinko, S. (2013). *Pomen gledaliških igric v prvem starostnem obdobju*. Maribor. Pridobljeno 17. 12. 2015 s http://www.pef.um.si/content/Zalozba/clanki_2013_06_st_1/8%20SINKO.pdf

Varl, B. (1995). *Moje lutke od 1 do 6*. Šentilj: Založba Aristej, d. o. o.

KAKO ZRASTE IDEJA DOLGEGA SKUPNEGA BRANJA NA ZELIŠČNEM VRTIČKU TER POVEŽE JEZIK, NARAVOSLOVJE IN UMETNOST V IZHODIŠČE ZA RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI

Natalija Vahčič
Osnovna šola Artiče

Povzetek

V prispevku je predstavljen praktičen primer razvijanja bralne pismenosti pri četrtošolcih ter medpredmetne povezanosti jezika, naravoslovja in umetnosti. Zeliščni vrtiček kot mini učilnica ob šolskem sadovnjaku je s svojimi obiskovalci, čmrlji, spodbudil mlade vrtičkarje, da so začeli razmišljati o uporabnem branju za življenje in odkrili knjigo Ivana Sivca: Ljubezen za eno polje. Sledilo je dolgo skupno branje ljubezenske zgodbe, ki je izhajala iz okusa mladih in je spontano predstavljala motivacijsko izhodišče za srečanje z bralnimi učnimi strategijami. Te so učencem odprle vrata do lažjega spoznavanja novih učnih vsebin pri pouku naravoslovja. Pridobljeno znanje je učence še dodatno motiviralo za likovni natečaj o Kranjski čebeli.

Ključne besede: bralna pismenost, medpredmetna povezanost, bralne učne strategije, dolgo skupno branje, čmrlji in čebele

How does an idea about long common reading grow on a herb garden and connects the language, science and art as a starting point for reading literacy development

Abstract

The article presents a practical example of developing reading literacy among 4th grade pupils (aged 9) and of the connection between the language, science and art. A small herb garden was grown near the school orchard, which together with its visitors, e.g. bumblebees, motivated young gardeners to start thinking about useful reading for life. Pupils discovered the book *Love for one summer* by Ivan Sivec. What followed were long common readings of love stories, which proved interesting for young readers and presented a motivation basis for dealing with reading strategies. They showed the pupils a path to easier understanding of new learning contents in science classes. The knowledge gained gave the pupils additional motivation to take part in the art contest about the Carniolan honey bee.

Key words: reading literacy, connection between the language, science and art, reading strategies, long common readings, bumblebees and bees

Uvod

Proces učenja je v življenju posameznika razpršen in podprt z neskončnimi oblikami in vrstami informacij, a kljub vsemu sta branje in pisanje osnovna predpogoja, da ta proces steče v popolni in trajni obliki. Obema veščinama se skoraj ni mogoče izogniti, kadar si kot posameznik ali skupina želimo pridobiti novo, uporabno in kakovostno znanje.

V šolskem sistemu je branju, pisanju in razumevanju prebranega namenjenega veliko časa. Na ravni prve triade OŠ učenci spoznavajo abecedo teh prvin, v branju in pisanju navadno uživajo, se skozi igro in zabavne didaktične pristope zabavajo in spontano pridobivajo nova znanja.

Prehod iz prve v drugo triado OŠ za večino učencev pomeni preskok iz »mehkega naslonjača na trd stol« oz. iz branja za veselje v branje in pisanje za učenje. Na tej točki se bomo v prispevku ustavili in poskušali pojasniti, kako smo pri četrtošolcih poskušali ohraniti interes za branje; še več – kako jih ob njim zanimivem branju in pisanju pripeljati do spontanega spoznavanja bralnih učnih strategij pri pouku naravoslovja.

Projekta smo se lotili tako, da smo v prvi fazi, ki je bila motivacijske narave, z učenci pri obdelovanju in negi zeliščnega vrtička spoznavali njegove prebivalce in zelišča spontano, pozneje pa vodeno s prebiranjem knjig o zeliščih. Sledilo je dolgo skupno branje ljubezenske zgodbe Ivana Sivca: Ljubezen za eno samo poletje. Ko smo končali bralno motivacijsko fazo projekta, je bila na vrsti druga faza – naravoslovni del. V tem delu smo povezali jezik in naravoslovje na način, da smo skozi spontano pridobljeni bralni interes za vedenje o žuželkah raziskali nova spoznanja o žuželkah s pomočjo bralne učne strategije. Uporabili smo strategijo VŽN, ki temelji na treh fazah: V – kaj že vem o nečem, Ž – kaj želim izvedeti novega, N – kaj novega smo se naučili. Na koncu projekta smo nova znanja prenesli v prakso in jih z gradnjo žuželčjih hotelov utrdili in nadgradili.

Šolski ekozeliščni vrtiček ob sadovnjaku

Ob šolskem sadovnjaku imamo na OŠ Artiče zeliščni ekovrtiček, na katerem z učenci gojimo različna zelišča in dišavnice. Vrtiček urejamo v okviru rednih ur pouka, med naravoslovjem, športno vzgojo in po pouku. Učenci s pomočjo učitelja vsako leto dosadijo nekaj novih zelišč. Na vrtu rastejo predvsem avtohtona zelišča, ki jih imajo učenci tudi doma: meta, rožmarin, žajbelj, sivka, ognjič, origano, timijan, bazilika, pehtran, janež, melisa ...

Pri delu na vrtičku so se nam pri lanskih četrtošolcih porajala vprašanja o zeliščih in žuželkah. Odgovore nanje smo poiskali v knjigah, na spletu, v Mojem planetu, Cicibanu ter doma pri mamah in babicah.

V bralnem klubu, ki smo ga imeli v razredu enkrat tedensko, smo brali izbrane vsebine in iskali informacije, ki smo jih potrebovali pri delu na vrtu. Spontana bralna motivacija se je rodila pri delu na šolskem ekozeliščnem vrtičku in je bila povod za motivirano spoznavanje novih vsebin pri pouku naravoslovja s pomočjo bralne učne strategije VŽN. Več o omenjeni strategiji si lahko preberete v knjigi Sonje Pečjak Bralne učne strategije.



Slika 1. Delo četrtošolcev na šolskem vrtičku

Vedoželjnost nas je vodila naprej ...

Učencem so se spontano porajala vprašanja o zeliščih, ki so jih srečevali in negovali na vrtu. Zastavljali so mi veliko zanimivih vprašanj, po odgovore pa sam jih napotila v knjižnico. Tam smo odkrili knjigo Zelišča male čarovnice in jo skupaj prebrali.

Učenci so v knjigi raziskovali:

- Zakaj zelišča dišijo?
- Od kod imena zelišč?
- Za kateri namen uporabljamo zelišča?
- Kateri so zdravilni učinki zelišč?

Vse odgovore nam je razkrila glavna junakinja čarovnica Lenčka. Knjigo smo prebirali ob vrtilčku; učenci so mimogrede utrjevali glasno branje in potešili svojo zeliščarsko radovednost. Še več – knjiga nam je razkrila veliko uporabnih receptov za predelavo naših zelišč, čajnih mešanic, pojasnila pomen tinktur in nevarnosti posameznih zeli.

Brali smo še naprej in odkrili Sivčevo knjigo: Ljubezen za eno samo poletje. To je bila druga v celoti skupno prebrana knjiga na predlog knjižničarke, ki nam je namignila, da lahko v njej izvemo veliko o čmrljih, ki smo jih videvali vsak dan na našem vrtilčku. Še več – knjiga je učence zares zelo natančno poučila o življenju čmrljev, vzporedno pa jih je motivacijsko spodbujala z ljubezensko zgodbo dveh najstnikov.

Dolgo skupno branje nas je vodilo skozi teme:

- prijateljstvo;
- prva ljubezen;
- nevarnost SMS-ov;
- v zanimiv svet čmrljev.

Poleg zgoraj naštetega je Sivčeva knjiga dodatno osmislila naše delo na vrtu, saj se je dotaknila problematike izumiranja čmrljev in problema opraševanja. Učenci so tako začutili še dodano vrednost svojega dela in povezanosti z naravo.

Čmrlji in kranjska čebela so bili »krivi«, da smo pri likovni umetnosti izdelali svoje panjske končnice.

Znanje o čebelah, prijateljicah čmrljev in tudi naših obiskovalk na vrtilčku, smo razširili pri sodelovanju na likovnem natečaju Čebelarke Slovenije. Vsak učenec je poslikal eno panjsko končnico, ki je predstavljala utrinek iz narave. Lesene deščice nam je narezal oče učenca, ki je mizar. Naslikane motive smo poslali na likovni natečaj, ki spodbuja zavedanje pomena in koristi čebel.



Slika 2. Panjska končnica

Sledili sta uri naravoslovja s pomočjo strategije VŽN; tema: žuželke.

Vse zgoraj naštete »nenačrtne« aktivnosti so postale izhodiščna motivacija za uri naravoslovja, pri katerih sem obravnavala temo žuželke sistematično.

Najprej smo z učenci s pomočjo možganske nevihte ugotovili, kaj že vemo o žuželkah. Sledilo je urejanje pojmovnih mrež (preglednica 1). Zapis je nastal na tabli.

Preglednica 1. *V – kaj že vemo*

V – kaj že vemo?	DEJAVNOSTI UČENCEV
– Čmrliji, čebele, muhe, žužki, matica, trot, kranjska sivka, komarji, čebelica Maja.	Možganska nevihta na temo žuželke
– Panj, med, čebelar, gnezdo, gozd, travnik.	
– Krila, rilčki, želo, oči.	Urejanje pojmovnih mrež
– Ljubezen, oploditev, poletje.	

Potem sem učence usmerila v pogovor in razmišljanje, kaj novega želimo še izvedeti o žuželkah. Z mojo pomočjo so učenci nanizali nova vprašanja. Zapisali smo jih na tablo. Razdelili so se v skupine in začeli iskati nove informacije o žuželkah s pomočjo različnih besedil na to temo, ki sem jih pripravila. Pri razjasnitvi novih pojmov je bil učencem v pomoč SSKJ. Med raziskovanjem so uživali, branje besedila pa jim ni predstavljalo mučnega prebijanja skozi vrstice, ampak je bil to vir novih informacij, ki so jih želeli izvedeti (preglednica 2).

Preglednica 2. *Ž – kaj želimo izvedeti*

Ž – kaj želimo izvedeti?	SAMOSTOJNE DEJAVNOSTI UČENCEV
– Kako se žuželke premikajo?	Bralno raziskovanje besedil o žuželkah iz različnih učbenikov po skupinah.
– Kdo so njihovi plenilci?	Podčrtavanje bistvenih podatkov.
– Zgradba žuželk.	Izpisovanje ključnih besed in podatkov.
– Prehranjevanje.	
– ???	RAZJASNITEV NOVIH POJMOV S POMOČJO SSKJ

Tretji korak dveh ur naravoslovja je usmerjalo vprašanje: N – kaj novega smo se naučili. Učenci so poročali po skupinah o svojih novih spoznanjih, ki smo jih napisali na tablo; stare pojmovne mreže smo dopolnili in preuredili z novimi. Skupaj smo določali pomen novim besedam.

Nova spoznanja so zapisali v zvezke. Sledil je kratek film o žuželkah. V zadnjem delu druge ure so se učenci lotili reševanja nalog v delovnem zvezku. Za nagrado so v naslednji uri, pri pouku jezika, v računalniški učilnici brskali po spletu o zanimivih informacijah in neverjetnicah o žuželkah.

Obravnava naravoslovnih vsebin je bila na opisani način ob tako bogati predhodni motivaciji zanimiva in odlična priložnost za učenje strategije VŽN, ki učencem pomaga priti do novega znanja. Skozi ves proces so brali z veseljem, imeli aktivno vlogo pri izbiri bralnega gradiva, razumevanje prebranega je bilo zaradi visoke vedoželjnosti in povezanosti z naravo zelo veliko.

Znanje ima trajno vrednost, če postane uporabno in osmišljeno v vsakdanjem življenju. Zato sem na pobudo učenca prisluhnila ideji, da bi tudi mi lahko izdelali hotele za žuželke. Ideja je oživela mesec dni pozneje na planinskem taboru, na katerem je bila prisotna skoraj polovica tega razreda. Vsak učenec je v naravi našel material za izdelavo svojega hotela in s pomočjo orodja izdelal hotel za žuželke, ga odnesel domov in znanje o žuželkah širil naprej v svoji družini.



Slika 3. Izdelava hotelov za žuželke

Zaključek

Učenje, pri katerem **učenca aktivno vključimo v pouk in mu damo možnost, da izrazi svoja hotenja in ideje, je posnemanje življenja. Ideje rodijo radovednost, ki je notranje vodilo posameznika na poti do znanja.**

Medpredmetnost, v našem primeru prepletanje jezika, naravoslovja in umetnosti, ne izolira posameznih znanj v osamljene enote, ampak daje učencem možnost vpogleda v celoto in smiselnost učenja.

Knjigi, ki smo ju uporabili za izhodiščno motivacijo pri pouku naravoslovja, sta sicer atipični umetnostni besedili, ker v svoji osnovi skozi zgodbo poučujeta bralca o življenjskih problemih. Zaradi svojih zanimivih zgodb in junakov

bralca seznanita o vsakdanji skrb vzbujajoči svetovni problematiki izumrtja čmrljev oz. o moči in aktualni uporabi zelišč.

V našem primeru je bila želja po branju zelo velika, ker je branje postalo sredstvo za potešitev radovednosti. Pisanje se je vzporedno priključilo k branju in je predstavljalo spontano večščino za zapis misli in izpis novih spoznanj; tako ni bilo v vlogi mučnega prepisovanja s table.

Učenci so imeli pred seboj ves čas jasen cilj in ta jih je vodil k reševanju življenjskih problemov. Ne nazadnje pa je največji uspeh opisanih aktivnosti trajno in uporabno znanje, ki je v vsakem posamezniku pustilo kali za razvoj novih idej in znanj.

Literatura

Grosman, M. (2003). *Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kropp, P. (2000). *Vzgajanje bralca*. Tržič: Učila.

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2010). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 2002.

Univerza v Ljubljani
Pedagoška fakulteta



ISBN 978-961-253-194-2



9 789612 531942 >