

**OPOLNOMOČENJE UČENCEV Z IZBOLJŠANJEM BRALNE  
PISMENOSTI IN DOSTOPA DO ZNANJA**

**Zbornik povzetkov strokovnega posveta**

**Rogla, 28. in 29. avgust 2012**



## Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja

### Strokovni posvet

Zreško Pohorje, 28. in 29. avgust 2012

### Zbornik povzetkov strokovnega posveta

**Organizator:** Zavod RS za šolstvo

**Programski odbor:** dr. Fani Nolimal, Urška Margan, Sandra Mršnik, mag. Katica Pevec Semec, dr. Nataša Potočnik, Brigita Rupar, mag. Mariza Skvarč, Danijel Lilek, Tanja Novakovič

**Uredili:** dr. Fani Nolimal, Tanja Novakovič

**Avtorji plenarnih prispevkov:** dr. Fani Nolimal, ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Tanja Rupnik Vec, mag. Sonja Rutar, mag. Mirko Zorman, dr. Sonja Pečjak, Darinka Rosc Leskovec, dr. Nataša Potočnik

**Avtorji delavnic:** ddr. Barica Marentič Požarnik, dr. Tanja Rupnik Vec, mag. Sonja Rutar, mag. Milena Kerndl, Mojca Dolinar, Marjeta Kepec, Bogomir Furlan, Tatjana Krapše, Brigita Rupar, mag. Mojca Pušnik, Leonida Novak, Sandra Mršnik, Urška Stritar, Karmen Usar, mag. Marjeta Doupona Horvat, dr. Sonja Pečjak, Jaka Banko, Ada Holcar Brunauer, dr. Stanka Preskar, Darinka Rosc Leskovec, dr. Nataša Potočnik, mag. Vineta Eržen, mag. Barbara Lesničar, Tamara Malešević, Marjana Cenc Weiss, Darinka Ložar, mag. Jana Kruh Ipavec, mag. Marta Novak, mag. Katica Pevec Semec, Vesna Vršič, Smiljana Žalik, Vida Fifonja Hanc, Maja Novljan, Zdenka Opalič, Andrejka Žičkar, Zdenka Bregar Umek, Suzana Kristovič Sattler, Bernarda Gaber, Marjeta Čas, Darinka Jazbinšek, Nataša Jesenko, mag. Pavla Karba, Metka Lesjak, Natalija Košir, Tanja Strojman, Cirila Jeraj, Nina Bradič, Tatjana Pleteršek, Katja Plos, Sanela Vodovnik Knez, Tanja Blaznik, Anita Kaube

**Avtorji predstavitev v tematskih skupinah:** Anita Slakonja, Metka Novak, Suzana Štefanec Kodila, Tamara Bračič, Ivanka Svetec, Irma Krečič Slejko, Uršula Plimen, Zlatka Avžner, Gabrijela Novak, Urška Verhovčak, Natalija Košir, Nina Senica, Marijana Kolenko, Biserka Zdravec, Suzana Panker, Suzana Deutsch, Saša Bezjak, Tatjana Majdič, Mateja Jakoš Vasle, Nataša Plevnik, Karmen Zupanc, Valerija Pukl, Frančiška Hvalc, Barbara Čretnik, Livia Horvath, Kristina Zupančič, Barbara Leban, Mojca Saksida, Irena Čengija Peterlin, Blanka Kovačec, Nena Radmelič, Majda Štih, Andreja Jamnik Oblak, Vojka Havlas, Nina Marčec, Valentina Vrhovšek Malovič, Nataša Plevnik, Zdenka Bregar-Umek, Andrejka Žičkar, Zinka Dokl, Nataša Pavšič, Silva Jančan, Dragica Pešakovič, Astrid Videc, Andreja Mitič Štirn, Maja Vačun, Vlasta Puklavec, David Voh, Petra Cigan, Metka Husar Černjavič, Lucija Orter, Barbara Radek, Darja Mandžuka, Tatjana Lukovnjak, Blanka Bežan, Bojana Rudl, Klavdija Ivančič, Nataša Kuhar, Viktor Furman, Nevenka Jesenik, Saša Veler, Nataša Mlinarič, Milena Smisl, Stanka Hozjan, Irena Krajnc, Andreja Novak, Tina Bujišič, Lota Kahne, Zdenka Gradišnik, Anita Rojnik, Nina Tomšič, Valerija Dravec, Polona Učakar, Romana Zorko, Tatjana Mali, Nadja Bagon, Jana Kruh Ipavec, Berta Kogoj, Nadja Pahor Bizjak, Tatjana Košak, Barbara Fir, Darja Bremec, Ingrid Pobjbič, Vida Zrim, Katja Šafer, Nina Laki, Olga Omejc, Polonca Vodičar, Jana Kovačič, Ela Verstovšek Tanšek, Mateja Jankovič Čurič, Danica Mati Djuraki, Lidija Vidmar, Marija Smolko, Mateja Perko, Mojca Tomažin, Tatjana Furjan, Leonida Rokavec, Nataša Bavec, Cveta Škulj, Miran Štuhec, Marja Panker, Melita Broz

**Strokovni pregled:** Fanika Fras Berro, mag. Milena Kerndl, Sandra Mršnik, dr. Nataša Potočnik, mag. Mariza Skvarč

**Jezikovni pregled:** mag. Mirjam Podsedenšek

**Izdal:** Zavod RS za šolstvo

**Predstavnik:** mag. Gregor Mohorčič

**Prva objava v spletni učilnici projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja:**

Ljubljana, 2012

Publikacija je brezplačna.

Izid zbornika je omogočilo sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva Republike Slovenije za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.

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

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

OPOLNOMOČENJE učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja  
[Elektronski vir] : zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012 /  
[avtorji Fani Nolimal ... [et al.] ; uredili Fani Nolimal, Tanja Novaković]. - El. knjiga. -  
Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2012

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf>

ISBN 978-961-03-0059-5 (pdf)  
1. Nolimal, Fani  
264420608

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

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

## KAZALO

UVOD .....	6
PLENARNE PREDSTAVITVE .....	8
PREDSTAVITVE DELAVNIC .....	103
Strokovni delavci Zavoda RS za šolstvo in zunanji sodelavci projekta .....	104
Strokovni delavci šol - praktiki .....	148
PREDSTAVITVE V TEMATSKIH SKUPINAH .....	163
1. DAN:	
1. skupina .....	164
2. skupina .....	177
3. skupina .....	193
4. skupina .....	208
5. skupina .....	223
6. skupina .....	237
7. skupina .....	251
2. DAN:	
1. skupina .....	266
2. skupina .....	281
3. skupina .....	299
4. skupina .....	315
5. skupina .....	331
6. skupina .....	350
7. skupina .....	367
PROGRAM STROKOVNEGA POSVETA .....	385
ZAPISKI .....	386

## UVOD

Zaključuje se prvo leto projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, v katerem so člani 42 šolskih projektnih timov, skupaj s skrbniki in drugimi svetovalci Zavoda RS za šolstvo ter zunanji sodelavci projekta, korak za korakom napredovali na poti k uresničitvi ciljev projekta. Učitelji in učiteljice, ravnatelji in ravnateljice so veliko časa načrtovali, izvajali in evalvirali dejavnosti za dvig bralne pismenosti, iščoč učinkovite pedagoške strategije, ki bodo prispevale k izboljšanju na področju izbranih prioritet posamezne šole. Čeprav se na prvi pogled zdi, da je v enem letu nemogoče doseči merljive premike, pa sinergija med člani šolskih projektnih timov, skrbniki, svetovalci in zunanji sodelavci daje spodbudne rezultate. V prispevku vodje projekta, dr. Fani Nolim, lahko med drugim preberemo, da se pozitivni učinki projekta kažejo predvsem v večji ozaveščenosti in odgovornosti učiteljev za učni jezik in govor učencev, izboljšanju kakovosti pouka pismenosti, večjem poudarku na razvoju začetne pismenosti, branju z razumevanjem, motivaciji za branje idr.. Predvsem pa je spodbudno to, da so se člani šolskih projektnih timov in drugi člani kolektiva povezovali in sodelovali po celotni vertikali.

Če se ozremo na pričakovane rezultate projekta, ki smo si jih zadali nosilci nalog in sklopov, lahko z zadovoljstvom ugotovimo, da smo že v prvem letu projekta dosegli premike v pravo smer. Med drugim lahko ugotovimo, da je odgovornost ravnateljev in učiteljev za spremljanje in evalvacijo dela šole na področju bralne pismenosti zares okrepljena in da je v praksi zaživel veliko primerov, s katerimi lahko izboljšamo motivacijo za branje. Zaradi dobrega sodelovanja med vsemi udeleženci projekta, ponujenih strokovnih vsebin, pripravljenosti na izobraževanje in implementacijo novih spoznanj v prakso ter drugih, (tudi skritih) dejavnikov, se krepi tudi pedagoški proces, ki omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti. Krepi pa se tudi strokovno znanje ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev šol za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij in učinkovito poučevanje in učenje.

Eden izmed pričakovanih rezultatov projekta je tudi razvoj strokovnih gradiv za dobro prakso in v pričujočem zborniku jih z veseljem delimo s strokovno javnostjo. Na ogled je strokovno delo šol in strokovnih sodelavcev Zavoda RS za šolstvo ter drugih institucij.

Prispevki so razvrščeni v tri večje skupine. V prvi skupini so plenarne predstavitve strokovnega posveta, v drugi pa predstavitve delavnic z dvema podskupinama – v prvi so povzetki delavnic, ki so jih pripravili svetovalci Zavoda RS za šolstvo in zunanji svetovalci projekta, v drugi pa delavnice, ki so jih pripravili učitelji praktiki.

V tretji skupini prispevkov so primeri šolske prakse, ki so jih udeleženci posveta prikazali v štirinajstih tematskih skupinah – skupaj kar 77 prispevkov.

Število prispevkov torej kaže na živahno strokovno dogajanje v projektu in želimo si, da bi se prispevki v zborniku širila dobra praksa in netila pripravljenost za dvig bralne pismenosti na šolah po vsej Sloveniji.

dr. Nataša Potočnik

vodja sklopa za razvoj pedagoških strategij

# PLENARNE PREDSTAVITVE



## OPOLNOMOČENJE UČENCEV Z IZBOLJŠANJEM BRALNE PISMENOSTI IN DOSTOPA DO ZNANJA

### Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej

dr. Fani Nolimal, vodja projekta

*Zavod RS za šolstvo*

#### **Povzetek**

V prispevku uvodoma opredelimo bralno pismenost, nato predstavimo cilje in pričakovane dosežke projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. V nadaljevanju predstavimo dejavnosti šol v projektu, ki sovpadajo z načeli in cilji celostnega pouka branja. Ob tem kritično analiziramo dosežke šol, izpostavimo kakovostne pozitivne učinke, v povezavi s cilji in širše, pa tudi negativne, oz. slabosti, ki terjajo izboljšanje. Prispevek zaključimo z načrtom za naprej in informacijo o načrtovanem spremljanju in evalvaciji dosežkov projekta.

**Ključne besede:** *bralna pismenost, celostni pouk branja, pričakovani dosežki, pozitivni učinki, spremljane in evalvacija projekta*

#### **Uvod**

Izboljševanje ravni bralne pismenosti je zadnje desetletje eden skupnih ciljev vseh šolskih sistemov v Evropi in drugod po svetu. Čemu? Razlogi so v vseh državah več ali manj enaki – nezadovoljiva raven ali zniževanje ravni bralne pismenosti šolajoče populacije in posledično slabša učinkovitost pri nadaljnjem šolanju, zadovoljitev osebnih ciljev ter vključitev v poklicno in družbeno življenje. Slovenska šolska politika se je za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: *Opolnomočenje ...*), ki je ena oddržavnih razvojnih prioritet in prednostnih usmeritev, financira ga Evropski socialni sklad, odločila, ker so dosežki učencev pri NPZ zadnjih nekaj let nezadovoljivi in ker je bil v mednarodni raziskavi PISA (2006, 2009) ugotovljen negativen trend bralne pismenosti slovenskih 15-letnikov. **Osnovni namen in cilji** projekta so: *prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanju dostopa do kakovostnega izobraževanja in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v formalnem izobraževanju ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti*. Cilje uresničujemo v dveh, bolj ali manj povezanih, vsebinskih sklopih projekta:

1. sklop: **Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij,**
2. sklop: **Dvig kulturnega in socialnega kapitala.**

### Opredelitev bralne pismenosti

V zavesti, da je bralna (funkcionalna) pismenost temeljna spretnost in človeška vrednota, ki prinaša *napredek, razvoj, svobodo, ozaveščanje, enakost in demokracijo* (UNESCO, v Nolimal 2000), so vse šolske politike, že od sredine preteklega stoletja, tej zmožnosti namenjale veliko pozornosti. Opredelitve bralne pismenosti so se v šolski zgodovini spreminjale, dopolnjevale, širile od manj do vse bolj kompleksnih. Katere opredelitve bralne pismenosti srečujemo danes, oz. *kdo je/ ni bralno pismen?* S. Pečjak (1999) v enem od svojih številnih del o tej tematiki zapiše, da je bralno pismen tisti, ki:

- je sposoben *hitro brati z razumevanjem in fleksibilno pristopati* k bralnemu gradivu (Pečjak 1999);
- *aktivno uporablja jezik in višje miselne procese*, da lahko usmerja in bogati lastno usodo (prim. Duffy in Roehler 1993, v Pečjak 1999);
- je sposoben „...*razumeti in uporabiti tiste pisne jezikovne oblike*, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika“ (IEA – Mednarodno združenje za evalvacijo, v Pečjak 1999, str. 57).

V projektu *Opolnomočenje ...*, skladno z opredelitvami raziskave PIRLS in PISA bralno pismenost razumemo kot **zmožnost učencev**, da *samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo*, si na osnovi le-teh *ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage* pojavov ter dogodkov, *razmišljajo* o njih in jih *vrednotijo, razvijajo argumente* za takšno ali drugačno delovanje na osnovi informacij, se *znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo in sklepajo* (PISA in PIRLS, v: Načrt projekta Opolnomočenje ... 2011).

### Cilji projekta in pričakovani dosežki šol

V projektu sledimo uresničevanju *globalnih ciljev* in tudi *ciljev posameznih šol*, ki so jih opredelile na podlagi identificiranih slabosti, ugotovljenih v analizi dosežkov NPZ ali drugih analizah, ki jih izvajajo in spremljajo šole same. Na podlagi tega so šole izbrale dve prioriteti, ki so ju operacionalizirale (načrt udejanjanja) v operativnih načrtih. Celosten pregled ciljev in pričakovanih dosežkov prikazujemo v preglednici, ki sledi.

Cilji projekta:	Pričakovani dosežki šol:
• prispevati k zagotavljanju enakih	• okrepljen socialni in kulturni kapital

<p><i>izobraževalnih možnosti,</i></p>	<p>učencev v regijah in šolah, ki ne dosegajo zelene ravni bralne idr. vrst pismenosti,</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• okrepljeno <b>strokovno znanje</b> ravnateljev, učiteljev idr. strokovnih delavcev šol za <b>ustvarjanje spodbudnih učnih okolij</b> in učinkovito poučevanje in učenje;</li> <li>• okrepljena <b>odgovornost (ravnatelji, učitelji, učenci)</b>, doslednejše <b>spremljanje in (samo)evalvacija</b> dela šol na področju bralne pismenosti,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• prispevati k <i>uresničevanju nacionalne strategije</i> (niz aktivnosti) za razvoj BP,</li> <li>• izboljšati <i>dostop do kakovostnega izobraževanja</i>:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ <i>integracija učinkovitih didaktičnih strategij</i> za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja,</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• višja (dovolj visoka) <b>raven pričakovanj</b> učiteljev do vseh skupin učencev in posameznikov,</li> <li>• prisotnost procesov <b>refleksije</b> in <b>metakognicije</b> (kontrolne strategije) v učni praksi,</li> <li>• okrepljen (diferenciran) <b>pedagoški proces</b> v smeri, ki omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti vseh skupin učencev in posameznikov, npr:             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ obvladovanje BUS, različnih jezikovnih zmožnosti, kritično branje</li> <li>○ načrtovanje in izvajanje <b>diferenciranih in individualiziranih strategij</b> (kompenzacija učnih primanjkljajev) za izboljševanje ravni bralne pismenosti,</li> </ul> </li> <li>• <b>višja raven BP</b> (PISA, NPZ),</li> <li>• razvoj <b>strokovnih gradiv</b> za podporo dobrih praks v povezavi s projektom,</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• doseči <i>cilje posameznih šol</i> (pri projektu),             <ul style="list-style-type: none"> <li>○ povečati motivacijo za branje, izboljšati tehnike branja in branje z razumevanjem, usposobiti učence za uporabo bralnih učnih strategij</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• boljša <b>motivacija</b> za branje in učenje, boljša tehnika branja in branje z razumevanjem,</li> <li>• poznavanje in uporaba <b>BUS</b>,</li> <li>• razvoj in uporaba procesov <b>refleksije</b> idr. metakognitivnih procesov pri učiteljih in</li> </ul>

(BUS), spodbuditi samoregulativno učenje ...	učencih.
--	----------

Preglednica 1: Cilji projekta in pričakovani dosežki šol

Cilji in pričakovani dosežki na ravni projekta in posameznih šol so ambiciozno zastavljeni, zato je povsem na mestu vprašanje: *Kako učinkovito uresničevati zastavljene cilje projekta?* Nekateri, npr. **zviševanje dosežkov pri nacionalnih in mednarodnih preizkusih**, so videti, glede na čas trajanja projekta (dve šolski leti), nekoliko nerealni, kajti zavedamo se, da tovrstne spremembe terjajo svoj čas in se ne morejo zgoditi čez noč. Pogosto so pogojene tudi z dejavniki, na katere v projektu nimamo vpliva. Kljub temu so za strateški tim projekta in šolam *osnovni kašipot* za delo. Realizacijo pričakovanih dosežkov je v času trajanja projekta, bolj kot z neposrednimi, mogoče spremljati s posrednimi pokazatelji, npr. učnimi dejavnostmi in/ali izdelki učencev.

### Uresničevanje ciljev projekta

*Katere učne dejavnosti izvajati, da bomo učinkovito realizirali cilje, ki smo si jih v projektu zastavili?* Ker je naš **osnovni cilj** vzgojiti **bralno pismene učence**, lahko enega od možnih odgovorov najdemo v viru S. Pečjak (1999), ki zapiše, da je bralno pismene učence mogoče razvijati s *celostnim poukom branja* (v nadaljevanju: CPB), ki ga opredeljuje z naslednjimi načeli:

- pouk branja moramo obravnavati *v povezavi z aktivnostmi iz resničnega življenja*;
- pouk branja moramo obravnavati celostno *v povezavi z drugimi komunikacijskimi dejavnostmi (poslušanjem, govorjenjem, pisanjem)*;
- pri pouku branja moramo *spodbujati učence k branju vseh vrst besedil* (umetnostnih in neumetnostnih, učbeniških idr., elektronskih ...) (prim. prav tam 1999, str. 57).

Izvedba pouka branja, ki ustreza načelom CPB in vodi k razvoju veščin bralne pismenosti, pa mora koherentno povezati tri temeljne cilje CPB (Pečjak 1999):

1. **pozitivna stališča/odnos do branja (OBČUTKI ob branju);**
2. **metakognitivni bralni proces (KONTROLA procesa razumevanja);**
3. **razumevanje prebrane vsebine (KOGNITIVNI procesi).**

Pri prvem cilju so v ospredju *občutki*, ki jih imajo učenci ob branju, pri drugem gre za *spremljanje oz. kontrolo* procesa razumevanja in tretjem za *kognitivne procese*, ki potekajo ob spoznavanju vsebine prebranega. *Ali oz. kako te cilje uresničujemo v projektu Opolnomočenje ...*, bomo prikazali na podlagi **Poročil šol o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012**(v nadaljevanju: Poročila šol 2011/12).

Gre za samoevalvacijska poročila, v katerih so šole ocenile uspešnost doseganja pričakovanih rezultatov in kazalnikov za prvo in drugo<sup>1</sup> izbrano prioriteto, ki so ju opredelile v operativnih načrtih.

Šole so načrtovale in izvedle številne dejavnosti, ki imajo, skladno s teoretskimi spoznanji, empiričnimi ugotovitvami (NPZ, PISA, PIRLS) in predvsem ugotovitvami sekundarnih kvalitativnih evalvacij,<sup>2</sup> pomemben vpliv na posamezne dosežke.

Tako so šole cilje, ki zadevajo **pozitivna stališča in odnos do branja**, uresničevale z dvema prioriteta, tj. *dvigom interesa in motivacije za branje* (16 šol). Cilje, ki zadevajo **metakognitivni bralni proces in razumevanje prebrane vsebine**, s prioriteta *razvoj refleksije, metakognitivnimi procesi in samoodgovornostjo* (1 šola),<sup>3</sup> *izboljšanjem branja z razumevanjem* (12 šol), posredno pa tudi z *uvajanjem bralnih učnih strategij* (v nadaljevanju: BUS) (24 šol). Nazorneje to predstavljamo v spodnji preglednici.

Cilji CPB	Operativni cilji šol za področje CPB <sup>4</sup>
<b>1. Pozitivna stališča/odnos do branja</b>	Dvig MOTIVACIJE/INTERESA za branje
<b>2. Metakognitivni bralni proces</b>	Razvoj REFLEKSIJE, METAKOGNITIVNIH PROCESOV in SAMOODGOVORNOSTI Uvajanje BRALNIH UČNIH STRATEGIJ (BUS)
<b>3. Razumevanje prebrane vsebine</b>	Izboljšanje BRANJA Z RAZUMEVANJEM Uvajanje BRALNIH UČNIH STRATEGIJ (BUS)

Preglednica 2: Cilji CPB in operativni cilji šol

V nadaljevanju bomo prikazali, *kako so šole uresničevale cilje CPB in katere dejavnosti so v ta namen izvedle v prvem letu projekta*. Kljub temu, da bomo dejavnosti za posamezne cilje prikazali ločeno, se zavedamo, da je med njimi medsebojni vpliv in interaktiven odnos. Tako npr. z dejavnostmi, ki prispevajo k dvigu motivacije za branje, zagotovo (vsaj dolgoročno) prispevamo tudi k spodbujanju in

<sup>1</sup>Nekatere šole so opredelile zgolj prvo prioriteto, saj se z drugo niso utegnile ukvarjati (prenesle jo bodo v naslednje šolsko leto).

<sup>2</sup>Npr.: *Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti* (Štraus, Dupona et al. 2008).

<sup>3</sup>Ta šola je zapisala, da niso imele dovolj znanja, da bi to izvajale, zato so to prioriteto prenesle v novo šolsko leto.

<sup>4</sup>Za področje CPB, sicer pa cilji operativnih načrtov šol zadevajo še številna druga področja pismenosti.

razvoju metakognitivnih procesov, boljši tehniki branja in – posledično - boljšemu razumevanju prebranega. Zatorej je prikaz dejavnosti v preglednicah, ki sledijo, potrebno tako tudi razumeti.

Preglednica, ki sledi, prikazuje primere dejavnosti za starše, učitelje in učence, ki so jih šole izvajale zato, da bi spodbudile **pozitiven odnos do branja** oz. *izboljšale motivacijo in interes za branje*. Dejavnosti, namenjene učencem, upoštevajo dejavnosti pri in izven pouka.

Cilji CPB in šol v projektu	Primeri dejavnosti šol
<p>1. <b>Pozitivna stališča/odnos do branja:</b></p> <p><b>Izboljšanje MOTIVACIJE in/ali INTERESA za branje:</b></p>	<p><b>Dejavnosti za STARŠE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Seznanitev staršev s projektom in rezultati PISA</li> <li>• Vključitev staršev in otrok v projekt BIPS – beremo in pišemo skupaj</li> <li>• Neformalna srečanja ob družinskem branju z učenci</li> </ul> <p><b>Dejavnosti za UČITELJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bralna značka za učitelje</li> <li>• »Drugačno delo pri pouku: učitelj kot bralni model, povečanje količine in raznolikosti (izbira učencev) bralnega gradiva</li> </ul> <p><b>Dejavnosti za UČENCE</b></p> <p><b>PRI POUKU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Branje <ul style="list-style-type: none"> <li>○ v razredu (na blazinah, 15-/10-/5-minutno branje raznovrstnih besedil),</li> <li>○ na deževen dan,</li> <li>○ za dobro jutro,</li> <li>○ v naravi itn..</li> </ul> </li> <li>• Spodbujanje ljubiteljskega branja (izbor knjig za domače branje po izboru učencev, diferenciacija glede na spol in jezikovno ozadje)</li> <li>• Skupno (glasno) branje pri vsakem šolskem predmetu in pogovor o prebranem</li> <li>• Podporne dejavnosti za podoživljanje in razumevanje bralne literature s čim večjo aktivnostjo učencev</li> </ul>

- Internetno branje:
  - enkrat na teden v spletno učilnico posredujejo odlomek besedila (knjige) z namenom, da učence pritegne, da preberejo tudi naslednji odlomek.
- Kritične predstavitve/ocene prebranih del, knjižni kvizi, nagradne uganke
- Spletni časopis kot samostojni izdelek
- Učenec učencu »knjižni promotor«
- Berimedo«, bralni nahrbtnik, bralne hišice, bralni zvezek
- Debatni klub (pogovori o izbranih knjigah)
- Razstave knjig, izdelava lutk ...

#### **IZVEN POUKA**

- Obisk knjigarne, Pionirske knjižnice
- Knjižni sejem (bazar)
- Akcija »Podarim knjigo sošolcu«
- Noč branja z Andersenovimi pravljicami, noč v knjižnici (branje, družabne in športne aktivnosti, kreativno ustvarjanje)
- Natečaj »Moja najljubša knjiga«
- Sobotna šola:
  - V znamenju čarovnic, ki nastopajo v različnih knjigah
  - Predstavitve Digitalne knjižnice Slovenije – [www.dlib.si](http://www.dlib.si)
- Učenci Romi (bralci) opravijo BZ
- Dejavnosti Knjigoljub
- Oddaje po šolskem radiu, minutka za slovenski jezik
- Bralni tedni (vsaj 2 bralna tedna letno), kjer starejši učenci berejo mlajšim, jim dajejo priporočila za knjige.
- Bralni maraton (za učence, ki opravljajo BZ),
- Bralni zajtrk (15-minutno branje 3-krat tedensko), literarni natečaji, foto natečaji, dramatizacije, bralne urice ...
- Medvrstniško branje v tednu knjige
- Branje v nadaljevanjih v jutranjem varstvu
- Bralni klub
- Bralna značka malo drugače (okrogla miza)
- Različne dejavnosti za nadarjene učence v okviru knjižnice:

	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ pomoč v knjižnici pri urejanju gradiv,</li> <li>○ vrstniško svetovanje mlajšim učencem,</li> <li>○ vodenje in priprava bralne dejavnosti za mlajše učence,</li> <li>○ šolsko novinarstvo (priprava člankov, ustvarjalnih besedil),</li> <li>○ kritične predstavitve/ocene prebranih del, knjižni kvizi, nagradne uganke, šolski časopis, spominska knjiga.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Spletni šolski časopis</li> <li>● Oblikovanje bralnih kotičkov po šoli</li> </ul>
--	---

Preglednica 3: Primeri dejavnosti šol za izboljšanje motivacije in interesa za branje

Šole ponujajo zelo bogato paleto dejavnosti, ki jih izvajajo izven pouka. S tem zelo obogatijo ponudbo, vendar se moramo ob tem zavedati, da je za slabše bralce in učence, ki prihajajo iz nespodbudnih družinskih okolij, toliko bolj pomembno, da dobijo kar največ spodbud za branje pri rednem pouku, kajti ti učenci se v izvenšolske dejavnosti s to tematiko redkeje udeležujejo.

Naslednja preglednica prikazuje primere dejavnosti za učitelje in učence, ki so jih šole izvajale pri pouku zato, da bi spodbudili **razvoj metakognitivnih procesov pred, med ali po branju**. Pestrost dejavnosti na tem področju je manjša, kar si lahko razlagamo najmanj na dva načina: bodisi, da ta cilj za šole ni pomemben, bodisi, da šole teh procesov ne obvladujejo.

Operativni cilji CPB in šol v projektu	Primeri dejavnosti šol
<p>2. <b>Metakognitivni bralni proces:</b></p> <p><b>Razvoj REFLEKSIJE, METAKOGNITIVNIH PROCESOV in SAMOODGOVORNOSTI in BRALNE UČNE STRATEGIJE (BUS)</b></p>	<p><b>Dejavnosti za UČITELJE</b></p> <p><b>RAZVIJANJE METAKOGNICIJE in STRATEGIJE BUS</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>● Izobraževanje/usposabljanje (predavanje in delavnica) učiteljev o BUS, strategijah za izboljšanje branja za fante, strategijah za učence z učnimi težavami</li> <li>● Delavnica »Učenje učenja«</li> <li>● Učitelji sistematično spodbujajo učence, da se zavejo, kako se učijo, kako dobro so razumeli besedilo in katere BUS uporabljajo za razumevanje besedil</li> <li>● Pogovor učiteljev o uspešnosti uporabe BUS pri učencih</li> <li>● Samoevalvacijski vprašalnik</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Intervizija v paru</li> <li>• Kolegialne/medsebojne hospitacije, pisanje zapisnikov in refleksij</li> <li>• Refleksije učiteljev o odzivih učencev pri uporabi BUS</li> <li>• Okrogla miza o pomenu bralne pismenosti</li> </ul> <p><b>Dejavnosti za UČENCE</b></p> <p><b>PRI POUKU</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Učenje in izvajanje BUS (metoda VŽN, PV3P idr.)<sup>5</sup> <ul style="list-style-type: none"> <li>○ Primeri uporabe BUS (primeri učencev)</li> </ul> </li> <li>• Seznanitev učencev s strategijami za razvoj kritičnega mišljenja in branja</li> <li>• Kritično branje, pogovor o prebranem, vrednotenje prebranega</li> <li>• Anketa o bralnih navadah učencev na začetku in ob koncu leta (primerjava)</li> <li>• Sprotna (po vsaki izvedeni uri) samoevalvacija učencev</li> </ul>
--	--

Preglednica 4: Primeri dejavnosti šol za spodbujanje razvoja metakognitivnih procesov

Za razliko od predstavitve dejavnosti v predhodni preglednici tu vidimo, da dejavnosti za doseganje metakognitivnih procesov niso upoštevale dejavnosti za starše in da so se vse aktivnosti, namenjene učencem, odvijale pri pouku, torej pri šolskem učenju, ne pa tudi pri samostojnem učenju doma.

V zadnji, tretji preglednici predstavljamo primere dejavnosti za **razvoj branja z razumevanjem**, namenjene staršem (in širšemu okolju), učiteljem in učencem. K temu cilju smo, enako kot v predhodni preglednici, umestili tudi dejavnosti, ki so jih šole izvajale pri BUS. Zavedamo se namreč, da je uporaba sleherne BUS namenjena lažjemu predelovanju učne vsebine,<sup>6</sup> nazornejšemu (grafični način) prikazu znanja, *boljšemu razumevanju* ter s tem tudi *boljši zapomnitvi*. Primeri dejavnosti za učence obsegajo, z izjemo ene, izključno dejavnosti, ki so jih izvajali pri pouku.

Operativni cilji CPB in šol v projektu	Primeri dejavnosti šol
---	------------------------

<sup>5</sup> Nekateri pišejo, da so se BUS učili pri urah oddelčne skupnosti, kar kaže, da te niso bile v uporabljen pri učenju resnične učne snovi.

<sup>6</sup> Nekateri tudi še predhodnemu priklicu predznanja.

<p>3. Razumevanje prebrane vsebine:</p> <p>Izboljšanje <b>BRANJA Z RAZUMEVANJEM</b> in <b>BRALNE UČNE STRATEGIJE (BUS)</b></p>	<p><b>BRANJE Z RAZUMEVANJEM in BUS</b></p> <p><b>Dejavnosti za STARŠE in ŠIRŠE OKOLJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Oddelčni roditeljski sestanki (za starše in učence), s poudarkom na predstavitvi vsebin za razvijanje bralnih zmožnosti</li><li>• Roditeljski sestanek (o pomenu in načinih utrjevanja branja)</li><li>• Dogovor z lokalnim radiem in časopisi o sodelovanju</li></ul> <p><b>Dejavnosti za UČITELJE</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Anketa za učitelje o bralni pismenosti učencev</li><li>• Opredelitev bralno učnih strategij kot prioritete po vsej vertikali</li><li>• Izobraževanje učiteljev o strategijah dela z besedili</li><li>• Izobraževanje kolektiva (predavanje in delavnica) za uporabo enostavnih in kompleksnih BUS (Metoda VŽN, PV3P...)</li><li>• Študij literature in obravnava BUS v vseh šolskih aktivih</li><li>• Izdelava brošure za BUS</li><li>• Pedagoška konferenca – predstavitev magistrske naloge:<ul style="list-style-type: none"><li>○ <i>Motnje branja in pisanja pri učencih Romih in postopki za njihovo premagovanje</i></li></ul></li><li>• Sodelovalno učenje med učitelji</li><li>• Ravnatelji s hospitacijami (pri vsakem učitelju vsaj enkrat) spremljajo vpeljevanje bralnih učnih strategij v pouk</li><li>• Medsebojne hospitacije in izmenjave izkušenj</li><li>• Poročanje o izvajanju in odprtih problemih po VIO (vmesna in zaključna evalvacija)</li><li>• Povratna informacija o uporabi BUS (primeri dobre prakse) – predstavitev znotraj aktivov, na konferenci – usmerjanje, svetovanje</li></ul> <p><b>Dejavnosti za UČENCE</b></p> <p><b>PRI POUKU</b></p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Več pisnih navodil pri pouku, več branja, več komunikacije</li><li>• Poslušanjepravlji in/ali samostojno branje,<ul style="list-style-type: none"><li>○ preverjanje razumevanja prebranega (o prebranem pripovedujejo, odgovarjajo na vprašanja, iščejo določene</li></ul></li></ul>
--	---

	<p>podatke, rešujejo zanimive naloge: kartončki z nalogami, barvanje, lov na zaklad ...)</p> <ul style="list-style-type: none"><li>• Učenje (aktivno, ob delu z besedilom) strategij dela z besedili:<ul style="list-style-type: none"><li>○ branje besedil in učenje po različnih postopkih in strategijah, npr. preberi, podčrtaj neznane besede, branje po odstavkih, iskanje ključnih besed v odstavkih, obnovitev odstavka s svojimi besedami, izpis ključnih besed, ponavljanje</li><li>○ ali učenje po strategiji VŽN, Paukovi strategiji ali strategiji PV3P idr. strategijah</li><li>○ spodbujanje procesov metakognicije<sup>7</sup></li></ul></li><li>• Oblikovanje pojmovnih map idr. grafičnih predstavitev</li><li>• Poslušanje in branje različnih vrst besedil, različnih prikazov (grafi, tabele), tudi diferencirana besedila (dolžina, besedišče, skladnja)</li><li>• Individualno poučevanje BUS učencem z učnimi težavami</li><li>• Izvedba preizkusa razumevanja različnih tipov navodil, npr. učenec:<ul style="list-style-type: none"><li>▪ s svojimi besedami razloži prebrano navodilo,</li><li>▪ pravilno izpolni obrazce (anketo, položnice),</li><li>▪ pojasni trditve iz besedila (s svojimi besedami ali svojimi primeri),</li><li>▪ pogovori v obliki diskusije (za pojasnjevanje sošolcem).</li></ul></li><li>• Po zgledu NPZ (SLO) rešujejo krajše preizkuse z bralnimi nalogami različnih ravni zahtevnosti (pri vseh predmetih 2-krat mesečno)</li><li>• Delo s slovarji, enciklopedijami, Wikipedijo</li><li>• Sistematično razvijanje poimenovalne zmožnosti (usvajanje novih besed, uporaba le-teh v smiselnih besedilih)</li><li>• Izdelava slovarčka neznanih besed (dogovor pri vseh predmetih)</li><li>• Preverjanje/spremljanje napredka (dvakrat ali trikrat na leto):<ul style="list-style-type: none"><li>○ ugotovitev začetnega stanja, vmesno in končno testiranje učencev s pripravljenimi nalogami, ki se navezujejo na izhodiščno besedilo.</li></ul></li></ul>
--	---

<sup>7</sup>Ki jim omogoči, da se zavedajo, kako dobro so razumeli besedilo, ki so ga prebrali, da izboljšajo razumevanje in se iz tega nekaj naučijo.

	<b>IZVEN POUKA</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Skupinsko učenje branja slabših bralcev izven pouka</li></ul>
--	--

*Preglednica 5: Primeri dejavnosti šol za spodbujanje razvoja branja z razumevanjem*

Podobno kot v predhodni preglednici, se tudi na tem področju osrednje dejavnosti za razvijanje branja z razumevanjem in učinkovito uporabo BUS odvijajo v šoli, s cilji in načrti dela za njihovo uresničitvev pa so seznanjeni starši, na nekaterih šolah pa tudi širša javnost.

### **Dosežki po prvem letu izvajanja projekta**

*Ali z dejavnostmi*, ki jih šole (vključene v projekt) izvajajo na področju CPB (preglednice 3, 4 in 5) in dejavnostmi, ki sovpadajo s prioriteta in cilji posameznih šol<sup>8</sup> (izbrane prioritete), *uresničujemo načela in cilje CPB ter razvijamo bralne zmožnosti učencev, oz. bralno pismene učence*, pa je naslednje vprašanje, s katerim se v prispevku soočamo. Če pogledamo *Poročila šol 2011/12*, ki vsebujejo kazalnike za posamezna področja in izpostavljajo ugotovljene prednosti ter slabosti na ravni projekta ter posameznikov (učiteljev idr. strokovnih delavcev), lahko odgovorimo pritrdilno – razen ene šole, ki se druge prioritete ni lotila, vse ostale ugotavljajo, da kazalnike dosegajo v celoti, oz. vsaj deloma. Ob tem se seveda zavedamo, da je potrebna določena mera kritične distance, kajti gre za samoevalvacijske ocene, kjer subjektivnega vpliva ni mogoče eliminirati, smo ga pa zmanjšali s tem, da so delo šol in uresničevanje kazalnikov komentirali tudi skrbniki šol kot zunanji sodelavci in poznavalci dogajanj na šoli.

Podobno kot v *prvem, polletnem samoevalvacijskem poročilu*, tudi v *poročilu ob zaključku šolskega leta* (Poročila šol 2011/12) šole kot največje **pozitivne dosežke projekta** poudarjajo:

- *večjo ozaveščenost, pozornost, odgovornost učiteljev za učni jezik, govor učencev idr., komunikacijske veščine ter zmožnosti, ki opredeljujejo bralno pismenost;*
- *novo kakovost pouka: raznovrstne dejavnosti za spodbujanje motivacije in interesa za branje, za delo z besedili (uporaba BUS in drugih strategij dela z besedili), prisotnost procesov refleksije in metakognicije;*
- *večji poudarek na razvoju porajajoče se pismenosti, opismenjevanju, usvajanju tehnike branja, branja z razumevanjem, motivaciji za branje, spodbujanju razvoja zahtevnejših miselnih operacij itn.;*
- *medsebojno povezovanje po vsej vertikali in timsko delo članov šolskih projektnih timov in drugih članov kolektiva.*

<sup>8</sup>Teh tu posebej nismo predstavljali, saj gre za ožja vsebinska področja in specifične cilje, ki globalno sovpadajo s cilji CPB.

Dodatno pa so nekatere šole v poročilih ob zaključku šolskega leta poudarile še:

- *večjo osveščенost staršev* glede bralne pismenosti in njihov pozitiven odnos do projekta in pa
- ***boljše znanje, ocene in izražanje***, kot posledico tega pa ***izrazito boljše rezultate iz materinščine pri NPZ***.

Slednje, doseganje boljših rezultatov pri NPZ, je skupni cilj in motiv vseh šol v projektu, nenazadnje tudi ključni razlog vključitve v projekt.

Dosežke šole konkretizirajo z najrazličnejšimi **kazalniki**.

Tako npr. **večjo ozaveščenost učiteljev** za bralno pismenost dokazujejo s tem, da so v kolektivu večino izobraževanj namenili prav tej tematiki. Učitelji so v večini *premagali dvome* o uporabi BUS in so sedaj *bolj motivirani za uvajanje BUS*, razvoj bralnih idr. zmožnosti učencev. Bolj premišljeno, v dogovoru s knjižničarji, *v sodelovanju z učenci, izbirajo učna besedila*. Mnogi učitelji vidijo v projektu priložnost za osebno in strokovno rast.

**Novo kakovost pouka** in *dosežke na posameznih*, za bralno pismenost (BP) pomembnih področjih (opismenjevanje, motivacija za branje, branje z razumevanjem, uporaba BUS), šole dokazujejo predvsem z opisi aktivnosti učencev in tudi končnimi učinki. Ugotavljajo namreč, da učenci *več in raje berejo*, tudi iz učbenikov, *več neformalno komunicirajo z učiteljem*, pri pouku *aktivno sodelujejo* itn.. Zaradi vsega tega opažajo, da postajajo tudi *bolj samozavestni in samostojni* (samoiniciativno podčrtujejo ključne besede v navodilih, preizkusih, učnih besedilih). Ugotavljajo tudi, da je zaradi uporabe BUS, večjih poudarkov in načrtnega dela na področju opismenjevanja, branja itn. opazen *večji napredek učencev pri opismenjevanju, razumevanju besedil, širjenju besednega zaklada, strategijah učenja*, manj pri sami tehniki branja, ki - poleg vsega - terja določeno količino vaje in časa. Več je tudi neobveznega branja za zabavo, tudi bralno značko je opravilo več učencev kot leto poprej.

**Medsebojno povezovanje** po vsej vertikali in timsko delo je dosežek, ki, na prvi pogled, ni neposredno, temveč zgolj posredno povezan s cilji bralne pismenosti. Ugotovljena *večja zavzetost kolektiva za sodelovanje, več medsebojne pomoči in izmenjave idej*,<sup>9</sup> kar šole v projektu ugotavljajo, namreč vpliva na boljšo informiranost članov kolektiva in posledične *spremembe v pojmovanju ter odnosu do tega*, kar se v projektu dogaja. Tako na nekaterih šolah poudarjajo, da se je *okrepilo povezovanje* v aktivnih in vzgojno-izobraževalnih obdobjih, *povečalo število medsebojnih hospitacij* in da so jim učitelji vse bolj naklonjeni. Nič manj ni pomembna tudi *naklonjenost staršev* za vse te spremembe, ki jo mnoge šole prav tako zaznavajo.

---

<sup>9</sup> Več se pogovarjajo o projektu, še zlasti člani tima - o izvedenih dejavnostih, o pridobljenem znanju na izobraževanjih, spremljamo pa tudi delo v spletni učilnici in literaturo o tej tematiki.

Dosežki šol, ki smo jih poudarili na koncu nazadnje, tj. **boljše znanje, ocene in izražanje** ter - posledično - **boljši rezultati NPZ**, še zdaleč niso najmanj pomembni in terjajo natančnejšo analizo. Glede na to, da je (v začetku projekta) vsaka šola zase identificirala področja, ki so pri učencih šibka in terjajo izboljšave pa glede na to, da so na podlagi tega šole izbrale različne prioritete in načrtovale različne dejavnosti, bo potrebno *dosežke pregledati in analizirati individualno*, posebej za vsako šolo.

Podrobnejša analiza dosežkov na posamezni šoli odkriva, bodisi področja, kjer vzgojno-izobraževalno delo ni dovolj učinkovito, bodisi ovire, ki večjo učinkovitost blokirajo. Obe vrsti ugotovitev je potrebno skrbno analizirati in načrtovati dejavnosti za izboljšanje. V Poročilih šol 2011/12 je zaznati naslednje **ovire, oz. vzroke za neučinkovitost**:

- *pomanjkanje strokovnih gradiv* za učitelje in pouk (strokovne literatura o BUS, dodatna učna gradiva);
- *preobsežni operativni načrti šol* (cilji in kazalniki) glede na razpoložljiv čas;
- *odpor sodelavcev*, težave v odnosih s člani ŠPT, neuskkljenost v pojmovanjih, pristopih, kriterijih zahtevnosti;
- *pomanjkanje znanja*, npr. specialno pedagoškega dela z učenci s težjimi motnjami;
- *neučinkovito delo* z učenci iz nespodbudnih okolij (neodzivnost staršev in/ali učencev, dialekt in slabše razumevanje, slab besednjak);
- *pomisleki* nekaterih staršev glede uporabljenih metod dela (preverjanje branja s časovno omejitvijo);
- učenci *niso vajeni aktivne vloge*, metakognitivnih procesov in višjih miselnih procesov;
- *tagost šolskega sistema* (urniki, strnjen osemurni delovnik, preveč administrativnega dela, prevelika razdrobljenost predmetnih področij);
- problem je opredeliti *ustrezna merila* za verodostojno in objektivno merjenje rezultatov projekta.

Ovire ob koncu leta so, v primerjavi z ovirami, ki so jih šole navedle v polletnih poročilih, bolj operativne narave, usmerjene v konkretno delo. Odražajo, da so nekatere začetne ovire, npr. razumevanje bistva BUS, šole že uspešno premostile, nekatere izboljšave, npr. razvoj procesov metakognicije,<sup>10</sup> opredelitev ustreznih meril in izvajanje spremljave, so v teku. Ovire, ki zadevajo *tagost šolskega sistema* so vsaj v določenem delu stvar odzivnosti šol, kajti obstoječa zakonodaja (29. člen Zakona o osnovni šoli, 2007), z opredelitvijo fleksibilnega predmetnika, dopušča šolam na tem področju vrsto avtonomnih rešitev. Mnoge šole v Sloveniji (slaba polovica) so jih že realizirale in tovrstnih težav ne navajajo več. Projektni tim lahko pri realizaciji odprte, fleksibilnejše organizacije

---

<sup>10</sup> Da bi okrepili tovrstne dejavnosti, je v pričujočem posvetu namenjenih več prispevkov.

dela zainteresirane šole podpre. Resen izziv za nadaljnje delo je *premagovanje odporov* v kolektivih in ustrezna *podpora učencem* (individualizacija dela, kompenzacija primanjkljajev itn.), ki prihajajo iz nespodbudnih družinskih okolij.<sup>11</sup>

### Načrti za naprej

*Kako naprej? Kaj nas čaka v prihodnjem šolskem letu?* Zapolniti 'sive lise', izboljšati, nadgraditi šibka področja:

- širjenje projekta v kolektivih,
- podpora učencem iz nespodbudnih okolij in
- vzpostavitev ustreznih vzvodov spremljanja, vmesne in končne evalvacije projekta.

Kako v kolektivu premagati odpre do projekta, pritegniti k sodelovanju kritično maso, vzpostaviti učinkovito medsebojno sodelovanje, - za to imamo veliko namigov v strokovni literaturi, nekaj učinkovitih zgledov pa smo imeli priložnost videti tudi že na drugem delu usposabljanja v Radencih (tematska skupina: *Predstavitev delovanja ŠPT*).<sup>12</sup>

O učinkovitem delu z učenci iz nespodbudnih okolij smo slišali nekaj namigov že na prvem delu usposabljanja v Ljubljani (plenarno predavanje: *Didaktične strategije in aktivni pouk*). Zagotovo si velja zapomniti enega ključnih poudarkov: »*Odličnosti v izobraževanju ni mogoče doseči s tekmovanjem, temveč s sodelovanjem in z zagotavljanjem ,enakih' izobraževalnih možnosti za vse, ne zgolj za izbrance*» (Partanen 2011). Ob tem se nam zastavlja vprašanje: *Katero učno okolje zagotavlja enake izobraževalne možnosti?* Odgovor je kompleksen kot je kompleksna tudi tematika, torej **enake izobraževalne možnosti omogoča učno okolje**, ki:

- sledi *novostim in izboljšavam*;
- je *varno in podporno* (upoštevata psihofizične potrebe učencev, vzpostavlja pozitivne odnose med učitelji in učenci, pozitivne medvrstniške odnose, dela s starši, oblikuje pravila vedenja v razredu);
- *zvišuje motivacijo* za učenje (uvaja učne metode, ki omogočajo zadovoljiti splošne učne potrebe in potrebe otrok s posebnimi potrebami, organizira sodelovalno in medvrstniško učenje);
- *rešuje morebitne probleme in odpravlja nepravilnosti* (Jones, V. in Jones, L. 2012).

Kljub temu, da je seznam dejavnikov izčrpen, moramo, glede na empirične ugotovitve in priporočila strokovnjakov za bralno pismenost, pedagoško, kognitivno in socialno psihologijo ter vedenja drugih strok s področja izobraževanja, seznam dopolniti – zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti je mogoče v učnih okoljih, ki, poleg vsega zgoraj navedenega:

---

<sup>11</sup> O teh dveh temah se bodo udeleženci posvetovali na okrogli mizi, s katero zaključujemo prvi dan posveta.

<sup>12</sup> Npr. delovanje ŠPT na OŠ Ivanjковci in OŠ Frana Roša Celje.

- gradijo na *visokih* (oz. realno visokih) *pričakovanjih*, ponujajo izzive v proksimalnem razvoju (Vigotski), vzpostavljajo socialne interakcije;
- omogočajo *izbiroraznolikih* didaktično-metodičnih poti, načinov predstavitve znanja, dopuščajo *raznolike* učne dosežke, načine preverjanja;
- uporabljajo *bogato* pleto učnih virov, pripomočkov in *učne tehnologije*;
- omogočajo *kompensacijo in nadkompensacijo primanjkljajev* (Rawls),<sup>13</sup> ki izvirajo iz nesposobnega družinskega okolja;
- zagotavljajo *diferencirano in individualizirano* (personalizirano) učno podporo in pomoč ter
- *skupno načrtovanje, sprotno (formativno) spremljanje* napredka, usklajeno z *individualiziranim ali individualnim* vzgojno-izobraževalnim programom.

In za konec še izziv: *Kako objektivno spremljati in meriti/evalvirati učinke projekta?* V ta namen je skupina za metodologijo, sestavljena iz vrst članov strateškega tima projekta, pripravila metodologijo spremljanja in evalvacije projekta.

### **Metodologija spremljanja in evalvacije projekta**

Spremljanje in evalvacijo projekta bomo namenili ugotavljanju kakovostnih sprememb na področjih, ki zadevajo **globalne cilje projekta** in **cilje posameznih šol**. Glede na to, da v analizi stanja, opredeljeni v posameznem operativnem načrtu šole, večina šol, vključena v projekt, navaja, da se več let zapored sooča z *vedno nižjo motivacijo za branje*, vedno večjim številom učencev, ki tudi na predmetni stopnji še *ne obvladujejo tekočnosti branja in branja za razumevanjem*, glede na to, da so *dosežki* njihovih učencev pri NPZ *pod slovenskim povprečjem* in da so njihovi učenci pogosto *neuspešni pri nalogah, ki vsebujejo kompleksnejša besedila* in/ali za reševanje predvidevajo višje miselne procese, je večina šol v svojih operativnih načrtih projekta načrtovala kakovostne spremembe prav na teh področjih, (motivaciji za branje, tehniki branja in pisanja, branju z razumevanjem, bralnih učnih strategijah). Doseganje teh zmožnosti je vključeno v spremljavo. Ravno tako tudi cilji, ki zadevajo *kompensacijo primanjkljajev*, ki izvirajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega statusa družin in pa *zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti* ter dostopa do kakovostnega izobraževanja, ne glede na SES in spol.

**Učinke projekta** bomo spremljali in evalvirali z več perspektiv, tj. s *perspektive šol, učiteljev in učencev*. Pri raziskovanju področij bomo sledili naslednjim raziskovalnim vprašanjem:

- *Kako uspešno so šole realizirale cilje (operativnih načrtov) na področju:*

---

<sup>13</sup>V smislu pozitivne diskriminacije, tj. več tistim, na področju, kjer so deprivilegirani.



- *motivacije za branje; bralnih učnih strategij; tehnik branja in pisanja: branja z razumevanjem; učnega jezika in učnega pogovora; procesov refleksije, metakognitivnih procesov in samoodgovornosti?*
- *Kako so spremembe vidne v dosežkih učencev pri NPZ?*
- *Kako uspešno so se šole odzvale na razlike, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja (kulturni in socialno-ekonomski kapital), oz. kako uspešne so šole pri premoščanju razlik, ki izvirajo iz SES in kulturnega okolja?*

Podatke bomo zbrali s kvalitativnimi in kvantitativnimi kazalniki in pri tem uporabili široko paleto instrumentov. Za **kvalitativni del** predvsem *pisne refleksije*, »dnevnik razmišljanja«, *zapisnike srečanj na šolah (dogovori, sklepi, uresničevanje)*, *polstrukturirane intervjuje*, *lestvico* za opazovanje in spremljanje učnih dejavnosti (pogovora, poročanja učencev...), *pogovor* (po določenih kriterijih) s *fokusnimi skupinami* in pa **študije primerov** (za vse šole), ki bi jih po določenih navodilih sestavili družno skrbniki in učitelji.

**Kvantitativne kazalnike** bomo preučili s pomočjo *NPZ, diagnostičnih pripomočkov* za preverjanje BP (enotni bralni test, ocenjevalna shema bralnih zmožnosti (OSBZ1, 2 ali 3), opazovanje učne ure, anketa ali intervju) in *analiz preizkusov PIRLS* (za preverjanje BP otrok od 2. do 6. razreda).

Nekatere instrumente bomo uporabili na vseh šolah, nekatere zgolj na določenih, odvisno od prioritete, opredeljenih v operativnih načrtih (glej več: Načrt spremljanja in evalvacije projekta 2012).

## Sklep

Ugotovitve projekta po prvem letu so, z izjemo nekaterih področij, nadvse spodbudne, zato je potrebno v naslednjem šolskem letu osrednjo pozornost nameniti ohranjanju sedanje ravni motiviranosti za delo, nadgradnji dejavnosti na področju metakognitivnih procesov, širjenju projekta na raven celotne šole ter spremljanju in evalvaciji projekta. Za preostale šole v regijah bo nadvse dragocena tudi širitev učinkovitih primerov prakse, ki jo načrtujemo z regijskimi posveti.

## Literatura:

- *Doupona Horvat, M. in Štraus, M.,(2008): Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti.* Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Gambrel, L., B.,1996.:Creating classroom cultures that foster reading motivation. The reading teacher. Vol. 50, št. 1, str. 14-25.

- Jones, V., in Jones, L., 2012: Comprehensive classroom management: creating communities of support and solving problems. (10th Edition). Prentice Hall. Dostopno na: <http://www.mypearsonstore.com/bookstore/product.asp?isbn=0205625487> (pridobljeno: 31. 1. 2012).
- Načrt spremljanja in evalvacije projekta (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. INTERNO GRADIVO.
- Nolimal, F., 2000: Funkcionalna pismenost. V: Andragoška spoznanja. 6/3/2000/.
- Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja – načrt projekta (2011). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. INTERNO GRADIVO.
- Partanen, A., (2011): What Americans keep ignoring about Finland school success. Scandinavian country is an education superpower because it values equality more than excellence. The Atlantic mobile, 29. 12. 2011.
- Pečjak, S., 1999: Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete. Ljubljana: Bori.
- Pečjak, S., Tomec, E. in Peklaj, C., 2006: Kognitivni in metakognitivni procesi pri samoregulaciji učenja. Psihološka obzorja, 15, 1, str. 75-92.
- PISA Results (2009): What makes a schools successful? Resources, policies and practices.
- Zakon o spremembi in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (2007). Uradni list RS, št. 102/2007.

## UČNI POGOVOR ZA BOLJŠE SPORAZUMEVANJE IN AKTIVNI POUK

### Spregledana moč učnega pogovora Kako do učnega pogovora, ki bo razvijal razumevanje in motivacijo učencev?

ddr. Barica Marentič Požarnik, zaslužna profesorica Univerze v Ljubljani

*Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

#### **Povzetek**

Učitelj ima vsak dan v rokah sredstvo, s katerim lahko – dokazano - vpliva na kakovost učenja in znanja, na razvoj učenčevega mišljenja in motiviranosti. To je učni pogovor, ki je, poleg razlage, najbolj razširjena metoda. Na področju pismenosti je pomemben na primer dobro voden pogovor o prebranem, ki pogloblja razumevanje in dviga interes.

Problem je v tem, da velika večina pogovorov še vedno poteka na način, ki ne prispeva bistveno h gornjim pomembnim ciljem. V prispevku so prikazane in s primeri ponazorjene značilnosti t.i. monološkega pogovora na eni, in produktivnega, dialoškega pogovora na drugi strani. Katere zmožnosti potrebuje učitelj za dobro voden dialoški pogovor? Posebej je razčlenjen pomen empatičnega poslušanja in dobrega odzivanja na učenčeve izjave. In še pomembnejše vprašanje: katere so tiste silnice, ki vzdržujejo pretirano nadvlado »tradicionalnega« pogovora in kakšne razmere so potrebne za spremembe? Predstavljeni so trije primeri mednarodnih raziskav in spodbude za podobne raziskave in projekte pri nas.

**Ključne besede:** *učni pogovor, monološki pogovor, dialoški pogovor, pogovor za razumevanje, učiteljeve zmožnosti*

#### **Uvod**

*Naloga učiteljev in raziskovalcev danes je, da postavijo razredni pogovor v žarišče pozornosti.*

*Courtney Cazden*

Učitelj ima vsak dan v rokah sredstvo, s katerim lahko -dokazano - vpliva na učenčevo razumevanje, mišljenje, motiviranost. To je učni pogovor, ki je, poleg razlage, najbolj razširjena učna metoda.

Navedimo le dva primera: V raziskavi o medpredmetnem povezovanju so analizirali 54 učnih priprav; metoda pogovora je bila navedena v 92% priprav, razlaga pa v 80% priprav (Hodnik Čadež, 2007).

Raziskava med učitelji zgodovine v ljubljanskih osnovnih šolah je pokazala, da metodo pogovora uporablja 26% učiteljev pogosto, 74% učiteljev pa vedno; celo metoda razlage nekoliko zaostaja: 33% učiteljev jo uporablja pogosto, 44% pa vedno, ostali občasno (Prevodnik, 2007). Tudi učenci imajo zelo radi pogovor. Ob vsej razširjenosti pa se vse preredko vprašamo, ali in koliko učni pogovori prispevajo h kakovostnemu znanju, k razvijanju višjih miselnih procesov, skratka – k doseganju ciljev, za katere zatrjujemo, da so pomembni.

Kateri cilji pa so pomembni, na primer na področju razvijanja bralne pismenosti, ki je predmet tega posveta? Kateri cilj je pomembnejši:

»Učenci znajo dobesedno obnoviti to, kar so prebrali.«

»Učenci znajo ugotoviti bistvo v prebranem besedilu, o njem samostojno razmišljati.«

Gotovo bo malokdo - če sploh kdo - dal prednost prvemu cilju. Problem pa je v tem, da velika večina pogovorov v razredu še vedno poteka tako, da spodbuja dobesedno učenje in prispeva predvsem k ciljem nižje spoznavne ravni. Te vrste vzorci razredne komunikacije so tako ustaljeni in običajni, da se tega dejstva sploh ne zavedamo. Na drugi strani pa raziskave in izkušnje potrjujejo, da ima dobro voden pogovor o prebranem osrednjo vlogo pri spodbujanju globljega razumevanja in razmišljanja pa tudi motivacije za branje.

Glavni namen sestavka je torej, usmeriti pozornost na tisto rabo jezika, oziroma govora v razredu, ki je pogosto nezavedna, s katerimi pa bistveno vplivamo na globino razumevanja in mišljenje učencev.

V nadaljevanju bomo obravnavali vprašanja:

- zakaj je dober pogovor tako pomemben za razvijanje znanja, mišljenja, in zanimanja učencev,
- kako pogovori najpogosteje potekajo in v čem je bistvena razlika med t.i.. tradicionalnim, monološkim na eni, in dialoškim, plodnim pogovorom na drugi strani,
- katere so tiste silnice, ki vzdržujejo vztrajanje pri »tradicionalnem« pogovoru in kakšne spodbude in prijemi bi bili potrebni za spreminjanje stanja.

### **Pomen (dobrega) učnega pogovora za razvijanje učenčevega razumevanja, mišljenja in zanimanja**

*“Resnica se ne rodi ali znajde v glavi posamezne osebe,  
rodi se med ljudmi, ki jo v procesu dialoške izmenjave iščejo skupaj.*

*Bakhtin*

V sodobnih pogledih na pouk, o učenju in znanju se vse bolj uveljavlja spoznanje, da se ljudje ne učimo samo tedaj, kadar kaj beremo ali poslušamo, ampak tudi in zlasti, kadar se pogovarjamo z drugimi, kadar sodelujemo v dobri dialoški izmenjavi. Jezik in mišljenje sta med seboj tesno povezana v celotnem otrokovem razvoju in tudi pri odraslem. Med prvimi je na to opozoril Vigotski, ki je poudaril, da je otrokov spoznavni razvoj bistveno odvisen od smiselne interakcije - pogovora z vrstniki in odraslimi, zlasti če slednji primerno uravnavajo zahtevnost pogovora v »področju bližnjega razvoja.« V skladu z idejami Vigotskega, ki ga je začetnik socialnega konstruktivizma, je začetek učenja v dialoškem procesu, katerega vsebino otrok ponotranji. (Vigotski, 2010).

Dalje so te ideje razvili pristaši **kognitivnega in socialnega konstruktivizma** in drugih, ki so usmerili pozornost na povezanost med mišljenjem, učenjem in jezikovnim izražanjem. Pomembna lastnost dobrega pogovora je, da pomaga učencem priklicati in izraziti njihovo predznanje in izkušnje in navezati novo na že obstoječe (podrobneje v: Marentič Požarnik, 2008; Plut Pregelj, 2008 in v drugih prispevkih tematske številke Sodobne pedagogike, št. 4/2008).

Med poukom učenci in učitelj soustvarjajo smisel s pomočjo jezika, ki ga uporabljajo v dialogu. Jezik ima osrednjo vlogo pri učenju; ni le sredstvo izražanja smisla, ampak tudi njegovega ustvarjanja in to pri vseh predmetih. (Marton, Tsui, 2004)

Dober dialoški pouk je nepogrešljiv, če naj učenje vodi do res kakovostnega znanja, torej do **znanja z globljim razumevanjem**, ki je trajno in uporabno, ki ga učenec zmora prenašati v nove, spremenjene situacije, znanje, ki vsebuje zmožnost kritičnega in ustvarjalnega razmišljanja, ne le bolj ali manj dobesednega obnavljanja naučenega. Globlje razumevanje se postopno oblikuje - gradi v kakovostnem pogovoru - ne samo med učiteljem in učenci, ampak tudi med učenci samimi, kadar ti izražajo svoje izkušnje, pa tudi domneve, postavljajo smiselna vprašanja in si nanje skušajo odgovoriti.

Razvijanje jezikovnih - bralnih in posebej govornih zmožnosti učencev - še zdaleč ni le stvar učiteljev materinščine, kot je bilo poudarjeno tudi na mednarodni konferenci. eziki v izobraževanju, v organizaciji Zavoda RS za šolstvo (Ivšek, u., 2008). Ko povprašamo o tem učitelje drugih predmetov, največkrat omenjajo pomen obvladavanja strokovne terminologije. Gre pa za mnogo več kot to; jezik pomemben tudi v procesu pridobivanja kakovostnega, poglobljenega znanja na kateremkoli predmetnem področju. Učenci gradijo razumevanje pojavov in njihove povezanosti zlasti, takrat, ko nekaj samostojno razlagajo, utemeljujejo in primerjajo svoje poglede in pristope in podobno. Vloge jezika in pogovora v gradnji dobrega predmetnega znanja se še premalo zavedamo. O tem - med drugim - priča tudi vse večji delež vprašanj izbirnega tipa ali preprostega dopolnjevanja pri

preverjanju in ocenjevanju, ko učencem ne damo priložnosti in jih ne spodbudimo, da bi samostojno oblikovali odgovore in razvijali misli.

Pogovorov v razredu je veliko, vendar ni vsak pogovor enako učinkovit. Alexander (Alexander, 2006: 9), britanski raziskovalec opozarja, da si moramo zastaviti dve glavni vprašanji:

1. Ali gojimo in spodbujamo »pravo« vrsto (po)govora v razredu in
2. kako lahko povečamo moč govora v razredu, da bomo pomagali učencem, učiti se in razmišljati bolj učinkovito.

### **Značilnosti prevladujočega tradicionalnega in produktivnega - dialoškega učnega pogovora**

Številne tuje in tudi domače raziskave kažejo, da v šoli še vedno daleč prevladuje pogovor, ki ostaja »trmasto drugačen od pogovorov nakateremkoli drugem področju«. (Alexander, 2006: 14). Lahko govorimo **tradicionalnem ali prevladujočem** pogovoru. V literaturi pa najdemo tudi poimenovanja avtoritativni diskurz (Scott in sodel., 2006), monološki ali psevdo-pogovor. Tu ga bomo poimenovali, zaradi trdovratne tradicije, kar »tradicionalni« pogovor (čeprav je, kot vemo, že Sokrat uveljavljal povsem drugačen dialog, ki ga je vseskozi priporočala tudi didaktična teorija).

Nekaj najbolj očitnih značilnosti prevladujočega učnega pogovora:

- pogovor poteka **po stalnem sosledju** VOPI: vprašanje – odgovor – (skopa) povratna informacija (angl. IRE: Inquiry – Response - Evaluation),
- učitelj je tisti, ki uvaja (pod)teme pogovora in ne upošteva poskusov učencev, da bi uvedli druge (pod)teme;
- močno prevladujejo **zaprta, največkrat spominska vprašanja** z enim samim, predvidljivim odgovorom,
- učitelj **pokliče** učenca in ga pogosto tudi **prekine** (torej kontrolira, kdo govori, kaj, kdaj in koliko);
- učitelj daje nasploh le **malo časa** za odgovore;
- učenčevi odgovori so kratki (ena beseda, največ ena kratka poved);
- učitelj **ne spodbuja dopolnitve odgovora**, tako da bi na primer zastavil podvprašanja ali preusmeril vprašanje na druge učence;
- naslednje vprašanje se ne veže na učenčev odgovor,

- učiteljevi **odzivi so kratki, skopi** (pozitivna ali negativna povratna informacija in nato naslednje vprašanje).

V ozadju takega pogovora so pogosto neizrečena in ne povsem ozaveščena prepričanja o tem, kaj šteje kot (pravo) znanje, kakšne so poti do njega, kakšna so pravila in vzorci pogovora, na primer: šteje le natančna reprodukcija; če poveš kaj »po svoje« ali izraziš domnevo, oz. osebno izkušnjo, to ni pomemben prispevek; učbenik, oziroma učitelj sta edini pravi vir znanja, ideje in vprašanja sošolcev niso pomembna niti posebej dobrodošla in podobno. Gre pa tudi za **utrjeno pojmovanje učiteljeve in učenčeve vloge**: učitelj je tu zato, da podaja in preverja »gotovo« znanje, učenec pa, da daje pravilne, vnaprej pričakovane odgovore.

Ali bi šlo tudi drugače? Kakšne so značilnosti **pristnega, produktivnega učnega** pogovora, ki pogloblja razumevanje in spodbuja k razmišljanju?

- Učitelj jasno izrazi **cilj** »skupnega znanja«, ki naj bi ga dosegli,
- učitelj zastavlja **več odprtih vprašanj**, primerno zahtevnih vprašanj, na katera ni zgolj enega pravilnega in povsem predvidljivega odgovora;
- meje sprejemljivega odgovora so s tem bolj sproščene (za odgovor je več »prostora«),
- učitelj da za odgovor **več časa**;
- zastavljeno vprašanje, oziroma problem učenci lahko povežejo s svojimi **izkušnjami** in v svoje izjave vključijo **prejšnje znanje**;
- med učiteljevim vprašanjem in njegovim odzivom – povratno informacijo je slišati **več odgovorov (različnih) učencev**;
- učenci izražajo v odgovorih tudi **svoje lastne misli**, domneve, izkušnje, odgovori so običajno daljši;
- tudi **učenci zastavljajo vsebinska vprašanja**, predlagajo in vključujejo nove pod teme, učitelj pa tako tematsko razširitev sprejme, če je v skladu s cilji,
- učiteljeva **povratna informacija** je bolj vsebinska, ne le formalna; v njej učitelj tudi komentira, »izboljša«, razširi učenčev odgovor (parafraziranje);
- učitelj večkrat naslednje vprašanje naveže na učenčev odgovor, tako da učenci sodelujejo v **daljši verigi** pogovornih izmenjav, ki jim pomaga bolje oblikovati njihovo razumevanje;
- v izmenjavah med učenci samimi skuša en učenec razumeti, kaj ima v mislih drugi, **učenci poslušajo drug drugega**, ne le učitelja;
- učitelj občasno **povzema in »uokvirja«** ter povezuje odgovore, tako da ohranja »rdečo nit«.

Nekatere od teh značilnosti bomo podrobneje analizirali in se tudi vprašali, kaj vse terja vodenje takega pogovora od učitelja. Vodenje takega pogovora je za učitelja zahtevno, saj gre za dinamičen, večplasten in v marsičem nepredvidljiv proces, ki se tudi odmika običajnih, ustaljenih vzorcev.

Na **osebnostni ravni** terja to od učitelja določeno mero gotovosti, samozavesti in pripravljenosti, da občasno nima v rokah celotne kontrole nad potekom pogovora, saj pri odprtih vprašanjih ne more povsem predvideti, kako se bodo učenci odzvali. Učitelji, ki so osebnostno negotovi, se bodo v to težje podali. Na **ravni prepričanj** o vlogi učitelja in učenca, o tem, kaj je dobro znanje, mora učitelj razširiti pojmovanje učitelja, tistega, ki učencem predvsem podaja snov in potem preverja, ali poznajo (edino) pravilne odgovore. V tem primeru učitelj ni več tisti, ki predvsem govori, učenci pa poslušajo – ampak tudi on posluša učence in se je od njih marsikaj pripravljen naučiti. Na **odnosni ravni** je zmožen ustvariti **vzdušje zaupanja in sodelovanja** v razredu; če ni take pozitivne socialne osnove, bo pogovor ostal le neke vrste »besedna igra«. Učenci naj bi bili prepričani, da se učitelj iskreno zanima za njihove ideje in da jih upošteva. Sem spada tudi, da sprejema njihove nepopolne in napačne odgovore kot del učenja in jim je pripravljen pomagati. Na ravni **učnih strategij** mora učitelj **razširiti svoj repertoar** uporabljenih metod in prijemov - od jasne razlage in zastavljanja (ozkih) vprašanj še na druge – tako da:

- zastavlja primerno zahtevne, izzivalne teme, oziroma problem ter dobra vprašanja za izhodišče pogovora,
- omogoča sodelovanje vsem, oziroma čim širšemu krogu učencev, v frontalni in tudi skupinski učni obliki,
- pozorno posluša njihove prispevke («empatično» poslušanje – da zna izluščiti njihovo stopnjo razumevanja, način mišljenja) Plut Pregelj, 2012),
- spodbuja vprašanja učencev,
- se primerno odziva (parafraziranje, razširitev odgovora, preusmeritev na druge učence...),
- vzdržuje »rdečo nit« in umešča posameznosti v »veliko sliko«,
- uvaja učence v »kulturo pogovora«, v razvijanje njihovih socialnih spretnosti (poslušanje drug drugega, navezovanje na izjave sošolcev...).

Pri tem ne smemo pozabiti na vlogo temeljitega učiteljevega **vsebinskega oz. predmetnega znanja** – poglobljenega poznavanja področja, o katerem teče pogovor, ki je pri produktivnem pogovoru še pomembnejše tudi zato, ker se mora učitelj znati primerno odzivati in graditi na nepredvidljivih prispevkih učencev.



Od številnih možnosti, ki jih od učitelja terja vodenje dobrega pogovora, bomo tu podrobneje analizirali samo nekatere, in sicer: zastavljanje primernih vprašanj in drugih spodbud, dajanje časa za odgovor in usmerjanje pogovora s primernimi odzivi.

(podrobneje v Marentič Požarnik, Plut, 2009)

### **Zastavljanje primernih vprašanj in drugih spodbud za pogovor**

Pri analizi pogovorov je veliko pozornosti usmerjeno v to, ali v pogovoru učitelj zastavlja primerna vprašanja, torej taka, ki zahtevajo od učencev tudi razmišljanje, ne le spominske reprodukcije. Učiteljem so bile v pomoč ponujene že različne klasifikacije, oziroma taksonomije vprašanj; eden zgodnjih poskusov te vrste je dokaj popularen priročnik Kakršno vprašanje – takšen odgovor (Marentič Požarnik, Plut, 1980). Obstaja pa tudi vrsta drugih publikacij, ki naj bi učitelju pomagale, da uporablja vprašanja na različnih taksonomskih stopnjah (npr. Bloomova, Marzanova, SOLO taksonomija (pregled taksonomij glej npr. v Rutar Ilc, 2007).

Med samim pogovorom, ki poteka »v živo« in prinaša nepredvidljive situacije, učitelj ne more biti pozoren na vse podrobnosti taksonomskih klasifikacij niti ni priporočljivo, da si vsa vprašanja pripravi vnaprej. Za začetek je povsem dovolj, da se zaveda in upošteva **bistveno razliko med odprtimi in zaprtimi vprašanji**, saj prav to (po Martonu in sodelavcih, 2004) pomembno oblikuje »prostor za učenje.«

Če učitelj zastavi zaprto vprašanje – tako, na katero obstaja ali pa je zanj sprejemljiv samo en odgovor, bo učenec le pobrskal po spominu ali skušal predvideti, kaj ima učitelj v mislih, morda bo celo ugibal. Na vprašanja odprtega tipa pa je možnih več različnih odgovorov, oziroma je odgovor lahko oblikovan na različne načine. To spodbudi učenca, da v mislih pretehta možne odgovore, da poveže prej ločene vsebine, primerja pojave in podobno. Odgovor je običajno daljši in oblikovan »s svojimi besedami«, zanj pa potrebuje učenec tudi nekoliko več časa. V praksi že ves čas premočno prevladujejo zaprta vprašanja; takih je med 70% in 90%. (Podpečan, 2008).

»Zakaj so se Rimljani naselili na gričih?« je v osnovi bolj odprto vprašanje, kot:« Po kom se je poimenovalo mesto Rim?«, čeprav je opredelitev, ali je v konkretni situaciji vprašanje odprto ali zaprto, odvisna tudi od drugih okoliščin (ali je možen odgovor na odprto vprašanje že naveden v učbeniku in ga učenec le reproducira, in podobno).

Odprta vprašanja praviloma **izzovejo daljše in kompleksnejše odgovore**. Tako so v raziskavi Podpečan (2008) učenci na odprta vprašanja dali 40% daljših odgovorov, na zaprta pa le 8% (kot daljši odgovori so bili vsi tisti z več kot 6 besedami).

Ali naj si učitelj vprašanja, ki jih bo zastavil med uro, pripravi vnaprej? Pri odgovoru na to se moramo zavedati, da učitelji običajno zastavljajo **mного preveč vprašanj** – tudi po več sto na dan! Velikokrat vprašanja povzemajo kar po učbenikih, ki običajno sicer vsebujejo bogat izbor vprašanj, niso pa vedno kakovostna. Množica vprašanj sili v hitenje, učitelj ne daje učencem dovolj časa za razmislek in oblikovanje odgovorov, poteka pogovora pa tudi ne uspe prilagajati njihovim izjavam.

Zavedati pa se moramo tudi, da vprašanja niso vedno najboljša izhodišča pogovora; včasih je plodnejše izhodišče in spodbuda za pogovor kakšna učiteljeva izzivalna izjava («Vegetarijanstvo je okolju prijaznejša oblika prehranjevanja kot mesojedstvo.») ali predstavitev neke dileme, pa tudi zanimiva slika, podatek, kratek film, demonstracija nekega predmeta ali poskusa. Lahko celo rečemo, da bo pogovor toliko bolj produktiven, kolikor manj bo učiteljevih vprašanj in več drugih spodbud.

### **Kako pomemben je »čas za razmislek«**

Raziskave kažejo dokaj enotno sliko, pa naj gre za osnovno, srednjo šolo ali univerzo. V večini primerov poteče med zastavljenim vprašanjem in pričakovanim odgovorom, oziroma pozivom učenca manj kot ena sekunda. Torej premalo upoštevamo dejstvo, da učenec za oblikovanje dobrega odgovora, zlasti na miselno vprašanje, potrebuje svoj čas, saj mora v mislih preleteti možne formulacije, povezati podatke in podobno. Raziskave so pokazale, da že podaljšanje »čakalnega časa« za nekaj sekund privede do pozitivnih sprememb (Rowe, cit. po Cazden, 2001: 93), med drugim:

- učitelji zastavljajo manj vprašanj, ta pa so spoznavno kompleksnejša in zahtevnejša,
- učitelji postanejo bolj vešč v upoštevanju učenčevih odgovorov, morda tudi zato, ker tudi njim koristi dodatni čas kot priložnost, da res »slišijo«, kar so učenci rekli,
- učiteljevi odzivi postanejo bolj prožni, pride do večje kontinuitete v razvijanju idej,
- izboljšajo se pričakovanja do učencev, zlasti do tistih, ki so bili prej »nevidni«, oz. neslišni in se sedaj pojavijo kot sogovorci,
- vloga učencev se razširi – ne odgovarjajo le na učiteljeva vprašanja, pač pa tudi sami pogosteje zastavljajo vprašanja, se odzivajo na odgovore sošolcev, v pogovor pa se vključujejo tudi drugi učenci.

Torej je vredno dati učencem čas za razmislek in oblikovanje odgovora – tako t.i. prvi »čakalni čas« do začetka odgovarjanja kot tudi t.i. drugi »čakalni čas«, v katerem ima učenec možnost, da dopolni in razširi svoj odgovor. Kot je ugotavljal že Piaget (cit. po Labinowitz, 1989: 243), »otrokova razlaga prihaja v sunkih.« Ob tem naj si bi tudi učitelj vzel čas za **poslušanje učencev**.

### **Učitelj usmerja pogovor s svojimi odzivi na izjave učencev.**

Odzivi so nosilci pomembnih sporočil za učenca, tako vidnih kot tudi »skrivnih«. Na eni strani pokažejo, koliko je učitelj pozoren na to, kaj je učenec povedal ali kaj je (morda še nespretno) skušal izraziti, ali dopušča tudi »nedodelane« odgovore, ki se pojavljajo v procesu učenčevega razmišljanja (»iščočni govor«). Primerni odzivi dajejo učencu možnost, da izraženo znanje dopolni, in pozovejo k temu tudi druge učence.

Alexander (2006:25-27) celo poudarja, da bi morali posvečati prav toliko pozornosti, kot je namenjamo zastavljanju kakovostnih vprašanj, nameniti tudi učenčevim odgovorom in temu, kaj z njimi počnemo – ali pa - česa, žal, ne počnemo. Vsak odziv naj bi vsebinsko izhajal iz **pozornega poslušanja učenčevega odgovora**. Nima veliko smisla, če še tako skrbno oblikujemo vprašanja in damo učencu dovolj časa za odgovor, če se ne posvetimo temu odgovoru z vso skrbnostjo, če ne skušamo ugotoviti, kakšno stopnjo razumevanja ali pomanjkljivega razumevanja odkriva in na tej osnovi napravimo naslednji korak. Tudi Plut Pregelj v svojem delu, ki je v celoti posvečeno problematiki poslušanja, poudarja, da je ideja pogovora, da »učitelji svoje delo naslonijo na tisto, kar so jim povedali učenci«, da vstopijo v glave učencev. Obžaluje, da je to staro didaktično načelo, žal, pogosto neupoštevano, saj učitelji nadaljujejo pouk po svojih pripravah, ne glede na izjave učencev. Pri tem »učitelji nimajo časa za poslušanje, učenci pa ne priložnosti za govorjenje (Plut Pregelj, 2012: 127 in 129).«

V raziskavi, opravljeni na predmetni stopnji osnovne šole, na osnovi analize pogovorov pri 35 učnih urah, na predmetni stopnji osnovne šole (Podpečan, 2008: 75), so bili ugotovljeni naslednji deleži različnih učiteljevih odzivov; razvidno je, da so bili dialoško primernejši odzivi učiteljev (v poševnem tisku) v manjšini, seveda bi za dokončno uvrstitev morali poznati vsakokratne okoliščine:

- |   |      |
|---|------|
| - ponovitev učenčevega odgovora             | 28%, |
| - (kratka) pozitivna povratna informacija   | 27%, |
| - prehod na naslednje vprašanje             | 11%, |
| - <i>parafraziranje učenčevega odgovora</i> | 11%, |

- pomoč učencu s podvprašanji	8%,
- učitelj sam pove odgovor	7%,
- preusmeritev vprašanja k drugim učencem	4%,
- negativna povratna informacija	3%.

Ponovitev učenčevega odgovora se lahko izrodi v avtomatizem.

Primer:

Učiteljica: Kako, na kakšen način spoznavamo, Lara, življenje Etruščanov?

Lara: Po najdbah, po grobnicah.

Učiteljica: Tako je. Po najdbah, po grobnicah. Kako pa sploh rečemo takšnim najdbam? Ki govorijo o tem, kako so ljudje včasih živeli, kaj so delali...

Matej: Zgodovinski viri.

Učiteljica: To so zgodovinski viri. Kakšni pa so viri o Etruščanih?

Matej: Materialni pa pisni.

Učiteljica: Materialni pa pisni. Na katere se pa lahko bolj opiramo?

Mnogi učitelji utemljujejo svoje ponavljanje učenčevega odgovora s tem, da je učenec govoril pretiho, da bi ga drugi slišali. S tem pa odvaja učence od tega, da bi govorili dovolj glasno in razločno in da bi poslušali drug drugega, saj pričakujejo, da bo vse, kar je pomembnega, povedal učitelj. Drugače pa je, če želi učitelj s ponovitvijo poudariti pomembnost učenčevega odgovora in pozvati še druge učence, da se oglasijo; to je t.i. odmev (angl. revoicing), o katerem bo govor še pozneje.

Pomembno se je, da se pri tem zavedamo, da **odzivi tudi določajo vlogo, identiteto učitelja in učenca**. Če je običajen odziv na pravilen odgovor kratka pozitivna povratna informacija ali kar prehod na novo vprašanje, potem ima učitelj vlogo lastnika znanja in edinega usmerjevalca pogovora, učenec pa ostaja le dajalec pričakovanih odgovorov -učitelju pričakovanih odgovorov (Solmer in sodel., 2009:109). Podobno vlogo ima skopa, negativna povratna informacija ob nepravilnem odgovoru ali tudi že omenjena standardna ponovitev učenčevega odgovora.

Boljši odziv kot dobesedna ponovitev je **parafraziranje** – dopolnitev, reformulacija z drugimi besedami, popravek, izboljšava, smiselni povzetek, razširitev učenčevega odgovora, ne da bi ga

označili za napačnega (v tuji literaturi najdemo za to še druge izraze, npr.: revoicing, reformulation, reconceptualisation – (Cazden, 2001; Alexander, 2006);;Marton,Tsui, 2004).

Primer:

Učiteljica: Kaj še veš o trikotniku?

Učenec: Lahko mu očrtamo krog.

Učiteljica: Da, krožnico. Lahko mu očrtamo ali včrtamo krožnico.

Tak način učiteljevega odzivanja, ki je pogost zlasti tudi pri pouku tujega jezika, pomaga učencu do natančnejšega izražanja, s tem pa gradi »most« do usvojitve strokovnega izrazoslovja, do izpopolnitve znanja, ne da bi ga zavrnil z negativno povratno informacijo. To ni običajna povratna informacija, temveč strategija, s katero učitelj »gradi zalogo skupnega znanja« s tem, da postopno približuje učenčeve odgovore »uradnemu« znanju, oziroma načinu izražanja v stroki. Kjer je to možno, naj bi učenci sami skušali dopolniti ali podrobneje pojasniti odgovor sošolca, saj se s tem pospešuje **vzajemno učenje** (Alexander, 2006, str. 27).

Omenili smo že, da učitelji zastavljajo premalo odprtih vprašanj, s katerimi razširijo (po Martonu) »prostor za učenje«. A tudi če učitelj zastavi odprto, kompleksnejše vprašanje, pri katerem učenci ne zmorejo takoj pravilnega odgovora, uporabijo mnogi učitelji **strategije, s katerimi jim želijo olajšati odgovarjanje**. Tako na primer učitelj razstavi kompleksno odprto vprašanje na več preprostejših, ki terjajo spet reprodukcijo dejstev in ne razmišljanja. Vprašanje spremeni v alternativno (da – ne) ali ponudi prvi del stavka (podobno testu tipa dopolnjevanja) ali celo prve črke odgovora. S tem se »prostor za učenje« spet zoži (Marton in sodel., 2004). Učenci ne razmišljajo več o vsebini odgovora, ampak se usmerijo v to, da bi uganili, katero besedo ima učitelj v mislih. Vse prepogosto učitelj tudi prekine učenčevo odgovarjanje in sam pove odgovor.

Primer:

(utrjevanje teme Fizikalne in kemijske spremembe)

Učiteljica demonstrira nekaj preprostih eksperimentov. V terilnici strejo sladkor in dodajo vodo.

1. Učiteljica: Za kakšno spremembo gre v tem primeru?
2. Učenec: (Ni odgovora.)
3. Učiteljica: (pomaga) Obravnavali smo dve vrsti sprememb.
4. Učenec: Fizikalno.
5. Učiteljica: Zakaj? Še vedno ista snov, spremenila se je le \_\_\_\_\_ .

6. Učenec: Oblika.
7. Učiteljica: Kaj smo dobili? Kako rečemo z eno besedo?
8. Učenec 1: Sladkor je topen v vodi, spremenilo se je agregatno stanje.
9. Učenec 2: Raztopina.
10. Učiteljica: Ali lahko dobimo sladkor nazaj?
11. Učenec: Da.
12. Učiteljica: Kako? Izparimo. (Odgovori sama.)

Analiza gornjega dialoga pokaže vrsto strategij za olajšanje odgovarjanja. Na začetku bi učiteljica lahko preusmerila vprašanje na druge učence, če eden ni znal odgovoriti. Namesto tega je zožila vprašanje (3). Nato je dobro vprašanje, ki bi terjalo samostojno utemeljitev, zožila na testno vprašanje tipa dopolnjevanja (5). Pri (7) je »predpisala« obliko odgovora, ki se je eden od učencev ni držal, in je »tvegal« daljši odgovor. Učiteljica ga je ignorirala, ker ni bil povsem v skladu z njenim pričakovanjem – in s tem dala nehote vedeti, da samostojni odgovori niso enako zaželeni. In končno je odgovorila sama na dokaj preprosto vprašanje (12).

Primer:

(tema: Ulomki, 7. razred)

Učiteljica: V dveh razredih šole je skupaj 40 učencev, od tega jih je z odličnim uspehom izdelalo 11. Koliko odstotkov učencev je odličnih? No, potihoma razmišljajte. Tisti, ki ve, naj dvigne roko, kako se lotiti naloge.

Jan: Jest!

Učiteljica: No, Jan, kaj bi ti naredu?

Jan: 11 deljeno s 40...

Učiteljica (ga prekine): Oziroma zapišemo z ulomkom, ne? Ugotavljamo najprej, kaj je naša celota. Prideš, Jan, k tabli: Kaj je naša celota? (ne da mu niti sekunde, da bi odgovoril): Celota so vsi učenci v obeh 7. razredih. In to celoto potem zapišemo vedno v imenovalcu. Takole 11 štiridesetin. Zdaj pa je potrebno deliti, ne?

Jan zapiše račun na tablo.

Učiteljica: Ja, zdaj pa ena pa ničlo dodamo. 110 deljeno s 40 je dvakrat.

Jan: Je dvakrat pa ostane 30.

Učiteljica: 30, ja, v redu.

Jan: Pa nulo dodamo.

Učiteljica: (prekine) V tristo. Tristo deljeno s 40 ali pa 30 deljeno s 4.

Tu gre sicer za obravnavo nove snovi, vendar je učiteljica preveč prekinjala in odgovarjala namesto učenca. Zakaj? Ena od utemeljitev, ki jo slišimo vedno znova, je, da je premalo časa, da bi čakali na učenčeve odgovore.

Pri odzivih na napačne in na delno pravilne *odgovore* je treba upoštevati, da so **napake naraven in nujen del vsakega učenja**. Zlasti naj učitelj ne bi zavrnil »poštenih« napak, ki so rezultat razmišljanja, ne pa slepega ugibanja.

Bistveno razliko od dobesednega ponavljanja predstavlja učiteljev »**odmev**« (angl. »revoicing«) (Solmer in sodel., 2009), v smislu:

»Ali sem prav razumela tvojo razlago; ti torej praviš...«

S tem dobi učenec v pogovoru svoj »glas«, njegova ideja pride v središče pogovora. Ni več le dajalec odgovorov na učiteljevo vprašanje, ampak zagovornik, pojasnjevalec svoje ideje, enakopravno sodeluje v gradnji znanja. Učitelj lahko nadaljuje v smislu:

»Kako si do tega prišel? Zakaj tako misliš?«

pa tudi:

»Ali ste drugi razumeli, kaj je rekel? Ali lahko to ponovite?«

»Ali se strinjate s to idejo? Ali bi kdo kaj dodal?«

S tem se spodbudi pogovor med učenci samimi, naslednje izjave se »verižno« navežejo na prejšnje. Učitelj pa postopno »krmari« pogovor od bolj »poljudnih« razlag učencev do bolj strokovno zasnovanih, ko spodbuja globlje razumevanje kompleksnih pojmov.

Ni torej pomembno samo posamezno vprašanje in odziv nanj, ampak tudi učiteljevo razširjanje, nadgrajevanje odgovorov, tudi s pomočjo učencev, navezovanje nanje in **gradnje pogovora kot verige izzivov in odzivov v skladno celoto**. Pomembno je občasno povzemanje v smer osnovnih ciljev. Učitelj se mora vseskozi zavedati **fokusa**, da se pogovor ne razblini in ne zaide.

Gre za vzdrževanje stalne medigre med znanim in novim, kar je predpogoj za razvoj tako mišljenja kot jezika. Ni treba posebej poudariti, da terja takšno vodenje pogovora od učitelja bolj **temeljito**

**obvladanje snovi** in **odprtost do negotovosti** in nepredvidljivosti kot vodenje pogovora po ozkih vprašanjih, z vnaprej znanimi odgovori.

### **Spreminjanje utečenega vzorca pogovora je zahteven in dolgotrajen proces.**

Način vodenja učnega pogovora je ustaljen del šolske oziroma razredne kulture, je neke vrste ritual, ki se zdi samoumeven, katerega značilnosti in pomena se običajno ne zavedamo povsem in jih tudi ne postavljamo pod vprašaj. Vsem udeležencem daje tak pogovor določeno gotovost, je predvidljiv, zato pa je tudi močno utrjen proti spremembam. Kot ugotavlja Alexander, ostajajo vzorci razredne komunikacije globoko ukoreninjeni že desetletja, tudi v ZDA in Vel. Britaniji, kljub vsem možnim raziskavam in smernicam za spremembe v kurikulumu in ocenjevanju (v smislu spoznavno zahtevnejšega pouka). Tako je raziskava v Veliki Britaniji v letih 1998 in 1999 ugotovila, da je bilo odprtih vprašanj le 10%, medtem ko 15% učiteljev ni nikoli zastavilo takšnega vprašanja. Nadaljevanje dialoga z istim učencem in njegovo poglobljanje se je pojavilo le v 11% primerov, odgovori učencev so trajali le povprečno 5 sekund in so bili omejeni na manj kot tri besede v 70% časa (Alexander, 2006: 16).

To navajam tudi zato, da se ne bi podobni rezultati, ki smo jih dobili pri nas, zdeli naša posebnost. Tako je bilo že v raziskavi, opravljeni 1978. leta, vprašanj na višji spoznavni ravni okoli 20%, leta 2008 pa 27%. (Marentič Požarnik, Plut Pregelj, 2009: 114). Podobno ostaja že vsa desetja enak podatek, ki so ga poimenovali »pravilo dveh tretjin«: učitelj govori v povprečju v razredu dve tretjini časa, vsi drugi učenci pa eno tretjino. Gre za posledico globljih domnev in prepričanj, ki vztrajno vzdržujejo tak vzorec pogovora in ki bi se jih bilo treba pri poskusih spreminjanja dotakniti.

Ali je spreminjanje možno in tudi, ali se »splāča«? Ali vodi dialoški pouk do boljšega znanja? Pri tem je seveda pomembno, kaj vzamemo za kriterij kakovostnega znanja. Če znanje ugotavljamo z nalogami zaprtega tipa, npr. z izbirnimi, potem ni nujno, da bodo učenci, deležni pogovorov, ki jih navajajo na samostojno razmišljanje, dosegli boljše rezultate. Boljši pa bodo pri odgovarjanju na kompleksnejša vprašanja. V nadaljevanju bomo navedli primere nekaterih tovrstnih raziskav.

#### *Primer »klasične« raziskave treninga v spretnosti spraševanja*<sup>ii</sup>

V eni zgodnejših domačih raziskav, opravljeni že v 70-ih letih o vplivu mikropouka na strukturo vprašanj in strategijo spraševanja, so študenti – prihodnji učitelji, strategijo vadili v poenostavljeni mikroučni situaciji – v časovno in vsebinsko skrčenem poučevanju 4–8 učencev po 10–15 minut. Prvi



poskus so izvedli »na suho«, brez posebnih navodil, tako da je bilo ugotovljeno izhodiščno stanje. Nato so bili seznanjeni s teoretično podlago, z razlago priročnika o zastavljanju vprašanj, pozneje pa so v skupini, pod vodstvom mentorja opazovali videoposnetke svojega nastopa in so dobili obširnejšo povratno informacijo.

Študenti so pod vplivom teh intervencij precej izboljšali strukturo vprašanj in strategijo spraševanja. Tako se je delež vprašanj višje spoznavne ravni z 29 %, v prvem poskusu, povečal na 48 % v drugem in na 64 % v tretjem poskusu, porazdelitev vprašanj med vse učence pa se je z začetnih 13 % v prvem poskusu povečala na 29 % v drugem in kar na 75 % v tretjem poskusu. Izkazalo se je, da je imela kombinirana povratna informacija, (ki so jo posredovali mentor, kolegi in videoposnetek) večji vpliv kot zgolj seznanitev s teoretično podlago strategije in klasifikacijami vprašanj. Ne smemo pa spregledati, da je raziskava potekala v umetni, poenostavljeni situaciji mikropouka in da s tem ni zagotovljeno, da bodo udeleženci naučene spretnosti prenesli v delo z učenci v razredu (Marentič Požarnik, 1987).

Novejše raziskave so bolj kognitivno usmerjene, temeljijo na ozaveščanju učiteljev in spodbujanju razmisleka, ne le na razvijanju spretnosti (npr. zastavljanja vprašanj višje spoznavne ravni). Učitelj naj bi se predvsem jasneje **zavedel razkoraka** med cilji, ki si jih je zastavil glede kakovosti znanja svojih učencev, spodbujanja njihovega razmišljanja, med tem, kako naj bi ravnal, med svojim resničnim ravnanjem ter vplivom tega ravnanja na učence.

Dandanes se, kot vse bolj nepogrešljiv pripomoček spremljanja lastnega pouka in ozaveščanja o dogajanju, uporabljajo **avdio in videoposnetki** učnih ur ter - na tej podlagi - tudi dobesedni zapisi tipičnih odlomkov dialoga. To je sprožilec za analizo in razmišljanje, kaj se je dogajalo in kako bi lahko bilo bolje.

Soočenje z lastnim delovanjem v razredu, ob vnovičnem poslušanju pogovorov ali branju zapisov, je za marsikaterega učitelja neke vrste šok. Delno je podoben »kozmetičnemu učinku«, ki je znan iz opazovanja samega sebe na videoposnetkih (v smislu: »Joj, kakšno frizuro imam!«). Tako na primer nekateri opazijo najprej to, da »požirajo« končnice besed, da govorijo preveč »pogovorno«, da uporabljajo mašila. Šele pozneje postanejo pozorni na bistvene poteze celotnega dogajanja, zlasti na to, ali in kako spodbujajo miselno aktivnost učencev.

V nadaljevanju bomo opisali tri obsežnejše raziskave na to temo, zato, da bi spodbudili, kaj podobnega tudi pri nas (opisi so povzeti po: Marentič Požarnik, Plut, Pregelj, 2009).

»Yorkshirski projekt« projekt v Veliki Britaniji (Alexander, 2004, 44-47)

Projekt je potekal v prvih šestih razredih osnovne šole. Konkretno cilje so si postavili učitelji sami; za spremljanje in dokumentiranje razvoja kot tudi za sprotno analizo kakovosti razrednega pogovora – njegovih krepkih in šibkih točk – pa so uporabili videoposnetke. Delovanje učiteljev je temeljilo na teoretično utemeljenih in dogovorjenih načelih ter na kazalcih uspešnosti. Učitelji so želeli načrtno razširiti svoj repertoar zmožnosti vodenja pogovora v različnih okoliščinah.

Uspešnost projekta so evalvirali tako formativno – na podlagi sprotne opazovanja, intervjujev, analize videoposnetkov – kot tudi sumativno, ob koncu. Ugotavljali so spremembe v poučevanju, v poteku pogovorov, zavzetosti učencev in v njihovem učenju. Kot dodatno merilo uspešnosti so pritegnili tudi rezultate nacionalnih preizkusov znanja.

Navajamo nekatere spremembe, ki so jih pripisali projektu:

- v razredu so se več »pogovarjali o pogovoru«,
- bolj so upoštevali dogovorjena pravila, ki naj bi olajšala učinkovitejše govorjenje in poslušanje,
- učitelji so jasneje usmerili svoja vprašanja in jih tudi oblikovali bolj odprto,
- podaljšal se je »čakalni čas«, oziroma čas za razmislek, manj je bilo pritiska na takojšne odgovore,
- učenci so odgovarjali glasneje, razločneje, samozavestneje, z daljšimi izjavami,
- učenci so tudi »glasno razmišljali« in s tem pomagali drug drugemu,
- učitelji so pri odzivanju manj pogosto ponavljali učenčeve odgovore,
- učitelji in učenci so začeli graditi na prejšnjih odgovorih in pogosteje uporabljati »razširjanje« osnovne teme kot »rotacijo« (kroženje vedno novih vprašanj po razredu),
- učenci so pazljiveje in spoštljiveje poslušali drug drugega ter tako prispevali k skupni temi, manj so govorili »drug mimo drugega«,
- pogosteje so se oglašali tudi manj zmožni in bolj tihi, mirni učenci »zlate sredine«, ki jih je prej ovirala tekmovalnost (dviganja rok),
- razredna kultura je postala bolj vključujoča (inkluzivna).

Ugotovili so tudi nekatere pozitivne premike pri rezultatih nacionalnega preverjanja na šolah, vključenih v ta projekt.

Kljub temu avtor opozarja, da ne smemo gojiti pretiranega optimizma. Še veliko je ostalo »po starem«. Še vedno je bil najpogostejši tradicionalni vzorec ozkih vprašanj. Ne gre samo za to, da več

učencev govori dalj časa, ampak da ta govor res vodi k določenemu cilju. Ni dovolj le uporabljati napotkov, kot je »daljši čakalni čas«, ni dovolj le daljši učenčev odgovor, temveč je pomembno, kaj učitelj z odgovorom naredi, da doseže globlje razumevanje osnovnih pojmov nekega predmeta. Prav **vzdrževanje ravnotežja med vsebino in obliko** je, po Alexandru, najtrši oreh; učitelj mora pojmovno mrežo, »veliko sliko« predmeta stalno preverjati; s tem, kje učenci tisti hip so, in premisliti, kako jih voditi naprej. Ni »bližnjic« do korenitih sprememb; razreševanje dilem, ki jih vnaša širitev dialoškega pouka, mora postati del vsakdanjih pogovorov, konzultacij med učitelji.

### **Raziskava o vplivu razrednih razprav na razvoj razumevanja pri pouku materinščine (Aplebee, s sodel., 2003)**

Glede na to, da je posvet namenjen vprašanjem razvijanja bralne pismenosti, so za nas zanimivi tudi izsledki obširne raziskave Aplebeeja in sodelavcev. Raziskava je bila posvečena dejavnikom uspešnega pouka angleščine (jezika in književnosti) in je zajela vzorec učencev nižje in višje srednje šole v ZDA (analogno 7. in 8. razredu osnovne šole ter 1. in 3. razredu srednje šole pri nas). Eno leto so pozorno spremljali pouk, zlasti z opazovanjem, beleženjem in analizo avdio posnetkov neposredne razredne interakcije. Merila za »dialoški pouk« je bila vrsta učiteljevih vprašanj, zlasti delež pristnih (avtentičnih) vprašanj, pri katerih učitelj ni iskal vnaprej točno določenega odgovora ter količina »odprte razprave« (merilo zanjo je bilo, da je izmenjava potekala vsaj 30 sekund med vsaj tremi udeleženci). Spremljali so tudi učiteljevo »povzemanje« učenčevih izjav (»uptake«), oziroma vključevanje tega, kar je učenec rekel, v naslednje vprašanje. Ugotavljali so tudi, koliko so učence spodbujali, da izrazijo svoja mnenja, zastavljajo vprašanja, se odzovejo na izjavo sošolca, predstavijo drugačen pogled.

Zbrali so tudi vrsto podatkov o učencih – njihovem socialnem stanju, količini učenja, uspehu... ter o učiteljevi izobrazbi, izkušnjah in odnosu do dialoškega pouka. Dosežke učencev so ugotavljali z analizo preizkusov pismenosti, ki so sloneli predvsem na odprtih (esejskih) vprašanjih in bili usmerjeni k višjim spoznavnim ciljem.

Rezultati so pokazali, da je bilo »odprte razprave« razmeroma malo (1,7 minut na vsakih 60 minut pouka); avtentičnih vprašanj je bilo 19%, 31% vprašanj pa je gradilo na prejšnjih učenčevih izjavah (»povzemanje«). Kljub temu, da je bilo pravega dialoškega pouka razmeroma malo, je bilo njegovo pojavljanje pozitivno povezano s končnimi dosežki učencev in to ne glede na okolje (mestno ali podeželsko), etnično sestavo učencev, začetne sposobnosti in stopnjo (osnovna – srednja šola). Poleg kakovosti razprave so bila pomembna tudi primerno visoka pričakovanja učiteljev, ki so se kazala tudi

v naloženem domačem delu. Ob tem ni bilo pomembno, kakšen konkreten model diskusije so učitelji uvajali, ampak predvsem, da je šlo za diskusijo, ki je učence aktivno vpletla v raziskovanje in razvijanje idej, ki je spodbujala izražanje pogledov z raznih perspektiv in njihovo povezovanje.

Glede na to, da so nekateri učenci imeli tudi nivojski pouk, je zanimiv podatek, da so učitelji imeli z učenci višjega nivoja v povprečju več diskusije (14 minut na uro) kot z učenci nižjega nivoja (2,7 minut na uro). Odprta diskusija je enako koristila dobrim in slabim učencev, vendar so je bili slednji deležni v manjši meri, poleg tega so učitelji do njih izražali nižja pričakovanja.

Raziskava je potrdila izsledke drugih raziskav o pozitivnem vplivu dobre diskusije na strategije bralnega razumevanja in pisnega izražanja učencev, ne glede na spol, socialni izvor, šolski uspeh, sposobnosti in okolje (mestno ali podeželsko). Torej – poenostavljeno rečeno - dober dialoški pouk, v povezavi s primerno visokimi zahtevami, koristi vsem učencem. (Aplebee in sodel., 2003, 696-723)

#### **Raziskava o izboljšanju pogovora o prebranih besedilih (Alvermann in sodel., 1989, 1990)**

Kako poteka učni pogovor o besedilih z raznih vsebinskih področij, ki so jih morali učenci doma prebrati? Ali je kakšna povezava med tem, kako si učitelj predstavlja dober pogovor, diskusijo – in kako jo potem izvede? Kaj vidi kot glaven namen, cilj diskusije?

Glavne ugotovitve raziskave, v kateri so celo šolsko leto opazovali, kako učitelji vodijo diskusijo, del tega tudi posneli in tudi izvedli intervjuje o njihovih pojmovanjih, so bile: Cilj diskusije, kot so ga opredelili učitelji, je vplival na potek; če je bil cilj, ponavljati in utrjevati za test, oziroma podati informacije, je razprava vsebovala več dobesednega obnavljanja; če pa je bil cilj, poglobiti razumevanje, je bila razprava bolj odprta, v njej so uporabljali tudi vizualne pripomočke in zapiske. Učitelji so sicer znali dobro opredeliti značilnosti kvalitetne diskusije, (na primer, da gre za odprto izmenjavo idej, za spodbujanje učencev, da razmišljajo in tudi sami sprašujejo), vendar je bil potek največkrat čisto drugačen. Nekateri učitelji so čutili razkorak med idealom in resničnostjo, vendar so ga opravičevali z različnimi zunanjimi pritiski: pomembneje jim je bilo, »pokriti snov«, učinkovito izrabiti čas in vzdrževati red kot spodbujati aktivno sodelovanje učencev pri osmišljevanju besedil. Odprta diskusija je mnogim pomenila, da izgubijo kontrolo nad dogajanjem, če bi pustili učence spraševati, iskati argumente itd.. Pa tudi učenci sami bi imeli težave, prilagoditi se na drugačno, odprto diskusijo (Alvermann in sodel., 1990).

V drugi, eksperimentalno zastavljeni študiji so ugotavljali, ali je vzorec diskusije v razredu mogoče spremeniti tako, da bodo učenci - srednješolci več in globlje, tudi kritično, razmišljali o prebranem. Šest mesecev trajajoča raziskava je zajela pet učiteljev prostovoljcev, raziskovalci pa so z njimi delali individualno, po metodi klinične supervizije. Na podlagi opazovanja izhodiščnega posnetka ure sta se učitelj in raziskovalec dogovorila za cilje (na primer: zajeti več učencev v razpravo, navajati jih, da svoje izjave preverijo v besedilu, doseči daljše odgovore, spodbuditi jih k spraševanju...). Pouk so spremljali, tudi snemali, izbrane odlomke razprav transkribirali in analizirali. Primerjava interakcije na začetku in na koncu je pokazala, da je bil do neke mere dosežen cilj, da so se učenci bolj poglobili v besedila, niso pa se pokazale odločilne in trajne spremembe v vzorcu razredne interakcije, oziroma so bile med posameznimi učitelji v tem velike razlike. .

Pri tem so odločilen vpliv imela njihova prepričanja in pričakovanja. Tako na primer ena od učiteljic **ni videla nobene potrebe po spremembi** in uvajanju diskusije, ker je želela vzdrževati popoln red in doseči predvsem to, da se učenci naučijo vsebin natančno po razlagi in učbeniku. Snov je posredovala jasno, vendar zelo hitro. Interakcija je obsegala le spodbujanje kratkih, vnaprej točno določenih odgovorov. Raziskovalcu je vljudno dala vedeti, da nima časa za uvajanje novosti in da se tudi učenci nanje ne odzivajo dobro.

Spet drug učitelj zaradi **pomanjkanja samozavesti in želje po gotovosti** in redu ni zaupal skupinskemu delu in diskusiji, saj je v tem primeru izgubil kontrolo in ni mogel točno predvideti, kaj se bo dogajalo. Vprašanja je zasnoval točno po učbeniku. Po nasvetu raziskovalca se je odločil, da bo vnaprej pripravil »miselno vprašanje dneva«, o katerem se je res razvila daljša in poglobljena razprava, v kateri so učenci povezovali prebrano s svojimi izkušnjam. Vendar se je proti koncu projekta spet zatekel predvsem k frontalni razlagi.

Več napredka je dosegel učitelj, ki je že ob samem začetku imel **jasen in trden cilj** zastavljati boljša vprašanja in učencem - na podlagi prebranega - pomagati do globljega razumevanja in sklepanja, tako da se ne bi držali le dobesednega ponavljanja prebranega. Dosegel je, da se je število odgovorov, ki so vsebovali sklepanje, s 26 % povečalo na 45 %.

Številne spremembe so »ugasnile« po koncu projekta. Raziskovalca to pripisujeta prevladujoči tudi razredni kulturi – učenci neradi sledijo navodilom, ki so jim nova, tuja – pa tudi oviram, kot so jih navajali učitelji (premalo časa za »pokrivanje« snovi ipd.). Menita, da moramo ob poskusih spreminjanja te ovire jemati resno.

## Za konec

Danes torej že veliko vemo o tem, kako naj poteka učni pogovor, da bo vodil do ciljev, ki jih razglajamo za pomembne, na primer do globljega razumevanja, samostojnega razmišljanja in kakovostnejšega znanja. Vendar še vedno ostaja velik razkorak med »vedeti«, kaj je dobro za učenje in znanje – in to tudi v resnici delati.

Pri številnih projektih, ki podpirajo spremembe, se dogaja, da učitelj, kljub izdatni podpori, niha med novim in tradicionalnim, da je neke vrste »učitelj v tranziciji«. Pomembno je, da si zastavi realistične, ne prezahtevne cilje, v katere je tudi sam prepričan, da se zaveda razkoraka med svojo prakso in doseganjem teh ciljev, da razširi repertoar svojih prijemov in strategij. Pri uvajanju sprememb potrebuje trajnejšo podporo kolegov (na primer v obliki razvojnih timov), »kritičnega prijatelja« (na primer skrbnika projekta) in vodstva šole. Šele ko pride do globljih sprememb tudi na ravni prepričanj, kakšna je vloga učitelja in učencev, kaj je dober pouk, se bodo te utrdile. Pri tem je potrebno tudi večletno, da ne rečemo trajno vztrajanje pri osnovni viziji - izboljševanju kakovosti pouka in ne le beganje od enega do drugega projekta in »inovacije«.

## Literatura

Alexander, R.,2006:*Towards Dialogic Teaching. Rethinking Classroom Talk*.Third edition. Dialogos UK Ltd.

Alvermann, D.E., Hayes, D.A., 1989: Classroom discussion on content area reading assignments: an intervention study. *Reading Research Quarterly*, XXIV.št. 3, 305-335.

Alvermann, D.E., O'Brien, D.G., Dillon, D.R.,1990: What teachers do when they say they're having discussions of content area reading assignments: A qualitative analysis. *Reading Research Quarterly*, XXV. št.4, 296-322.

Applebee, A. N., J.A. Langer, M. Nystrand, A. Gamoran.,2003: Discussion-Based Approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School English. *American Educational Research Journal*, let. 40, št. 3, str. 685-730.

Cazden, Courtney B.,2001:*Classroom Discourse.The Language of Teaching and Learning*. Second edition. Portsmouth, NH: Heinemann.

Hodnik Čadež, T., 2007: Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Krek, J., Hodnik Čadež, T., Vogrinc, J., Sicherl Kafol, B.,Devjak, T.,ur.,*Učitelj v vlogi raziskovalca*.Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131-149.

Ivšek, M., ur. 2008.: *Jeziki v izobraževanju. Zbornik prispevkov konference*, Ljubljana, 25.-26.9.2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B., Plut, L., 1980: *Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Priročnik o pedagoško-psiholoških osnovah zastavljanja kvalitetnih vprašanj pri pouku*. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

Marentič Požarnik, B., 1987: *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., 2009: *Moč učnega pogovora. Poti do učenja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.

Marentič Požarnik, B., 2008: Konstruktivizem na poti od teorije spoznavanja do vplivanja na pedagoško razmišljanje, raziskovanje in učno prakso. *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 4, str. 28-51.

Marton, F., Tsui, A.B.M., 2004: *Classroom Discourse and the Space of Learning*. London: Lawrence Erlbaum Associates.

Plut Pregelj, L., 2008: Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 4, str. 14-27.

Podpečan, K., 2008: *Spoznavna vrednost učnega pogovora*. Diplomsko naloga. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Prevodnik, E., 2007: *Aktivno učenje in uporaba učnih strategij pri pouku zgodovine*. Diplomsko naloga. Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.

Rutar Ilc, Z., 2007: O konceptu in delitvah znanja. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta, Postojna, 17.- 19.1.2007, str. 109 -121.

Scott, Philip, H., Eduardo F. Mortimer, Orlando G. Aguiar, 2006: The Tension Between Authoritative and Dialogic Discourse: A Fundamental Characteristic of Meaning Making Interactions in High School Science Lessons. *Science Education*, let. 90, str. 605-631.

Solmer, R., Michaels, S., O'Connor, M.C., Resnick, L., 2009: Guided construction of knowledge in the classroom. V: B. Schwarz in sodel., ur., *Transformation of Knowledge through Classroom Interaction*. London: Routledge, 105-129.

Vigotski, L.S., 2010: *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta UL in ZIFF U.

## KAKO UČITI UČENCE MISLITI KRITIČNO?

dr. Tanja Rupnik Vec

*Zavod RS za šolstvo*

**Ključne besede:** *kritično mišljenje, pojmovanja, strategije poučevanja*

Namen polurne predstavitve je kratka osvetlitev raznovrstnih pojmovanj kritičnega mišljenja ter iz njih izhajajočih pristopov k poučevanju in preverjanju ter vrednotenju te veščine. Poleg teoretske razvrstitve in razlage pojmovanj, bo v prispevku prikazanih nekaj konkretnih primerov nalog, ki bodo ilustrirale posamezno teoretsko perspektivo, obenem pa bodo slušatelji izzvani, da pod vprašaj postavijo nekatera lastna prepričanja o kritičnem mišljenju in vanje – po potrebi ☺ - podvomijo.

### Uvod

Učiti učence misliti kritično je nadvse pomemben vzgojno-izobraževalni cilj. Če o tej tezi na nacionalni ravni soglašamo, kar je razvidno iz krovnih dokumentov, ki usmerjajo učni proces (npr. smernice posodabljanja učnih načrtov, učni načrti različnih predmetov itd.), pa vsesplošnega soglasja o tem, kaj natanko kritično mišljenje je, še ni. Tudi v znanostih, ki se ukvarjajo z mišljenjem (npr. filozofija, psihologija ...) vlada velika raznolikost pogledov na to, kaj kritično mišljenje je in prav takšna pestrost mnenj o tem, kako kritično mišljenje kar najbolj učinkovito poučevati.

Pri taki raznolikosti je pomembno, da učitelj, katerega namera je poučevati kritično razmišljanje o vsebinah svojega predmeta načrtno in sistematično, izoblikuje *jasen koncept 'kritično mišljenje'*, ki je čim bolj usklajen s katerim od znanstvenih pogledov, ali še bolje, da razume različne teoretične perspektive in eklektično ali sintezno uporablja pristope, ki izhajajo iz njih.<sup>14</sup> Paul (2005) poudarja naslednje implikacije jasnega koncepta kritično mišljenje:

- Koncept lahko učitelj ubesedi in razumljivo posreduje tudi učencem.
- Uporabi ga, da bi osmisлил lastno poučevanje in učenje učencev ter v te procese vpeljal red.
- Uporablja ga kot osrednji organizator načrtovanja poučevanja.
- Razume celovitost odnosa med mišljenjem in vsebino mišljenja.

---

<sup>14</sup> Enega takšnih možnih presečnih pogledov na kognitivno-procesne sestavine kritičnega mišljenja podajamo tudi v nadaljevanju, v četrtem poglavju tega prispevka.



- Poučuje vsebino, medtem ko spodbuja mišljenje in poučuje mišljenje kot ključni element do razumevanja vsebine.
- Je vir modelnega učenja učencev: sam uporablja večšine kritičnega mišljenja, kaže učencem, kaj morajo početi, da bi usvojili vsebino.
- Razume učence kot mislece, ki morajo aktivno misliti, da bi snov ponotranjili.
- Priznava in poučuje intelektualne lastnosti – dispozicije, ki so bistvene za učinkovito mišljenje – pri/v disciplini (npr. intelektualna odprtost, intelektualna poštenost, iskanje resnice, intelektualna vztrajnost itd.).

Nadalje je pomembna tudi *relativna konceptualna usklajenost učiteljev*, ki poučujejo isto skupino, oz. skupine učencev, še posebej, če so se odločili, da bodo kritično mišljenje poučevali eksplicitno<sup>15</sup> oz., da bodo na področju kritičnega mišljenja spodbujali učenčev avtoregulativnost (sposobnost samousmerjanja: od oblikovanja jasnih učnih ciljev do načrtovanja dejavnosti za doseg le-teh, samospremljanja in vrednotenja ter načrtnega samospreminjanja). V tej situaciji bi bila različna teoretska izhodišča učiteljev za učence neobvladljiva, saj bi odgovor na vprašanje o tem, kaj kritično mišljenje je, usklajevali z vsakim učiteljem posebej.

Poglejmo torej – čeprav skrajno shematsko - na kakšne načine različne skupine teoretikov razumejo kritično mišljenje in kakšne konsekvence iz svojih pojmovanj izvajajo za pouk.

### **Kaj je kritično mišljenje?**

Strokovna literatura torej ne daje enovitega odgovora na vprašanje, kaj kritično mišljenje je. Pa vendar v pestri paleti pojmovanj, najdemo med avtorji nekatere stičnosti, na podlagi katerih jih razvrstimo v nekaj teoretskih perspektiv (Rupnik Vec, 2009, 2011):

1. *Kritično mišljenje kot uporaba neformalne logike, kritično mišljenje kot argumentacija.* V to skupino sodijo avtorji, večinoma filozofi, ki pojmujejo kritično mišljenje kot posameznikovo sposobnost analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov (npr. Barry, 1984, Bowel in Kemp, 2002, Šuster, 1998, Van den Brink – Budgen, 2001). Učitelj, ki želi učiti učence kritično misliti, se osredotoča na analizo in vrednotenje besedil, ki so argument. Učenci v besedilih

---

<sup>15</sup> Eksplicitno poučevanje kritičnega mišljenja (poučevanje z infuzijo) pomeni, da je učiti se kritično misliti razviden in vedno znova ubeseden cilj tudi za učence. Učenec torej ve, da se poleg vsebine uči tudi misliti, ima jasno predstavo o tem, kaj kritično mišljenje je, cilju napredovanja na tem področju zavestno in načrtno sledi, spremlja lastni napredek in si zavestno prizadeva, da bi presegel šibkosti.

- določajo sklepe ter podporo zanje, analizirajo kakovost podpore sklepom ter samostojno oblikujejo argumente.
2. *Kritično mišljenje kot celota čustveno-motivacijskih dispozicij in kognitivnih veščin.* Ta skupina avtorjev razume kritično mišljenje kot celoto čustveno-motivacijskih in miselnih veščin posameznika, pri čemer so argumentacijske veščine zgolj sklop v širši paleti miselnih veščin posameznika (npr. Ennis, 1985, Facione in sod., 1990, Halpern, 1996, Paul, 1989). Po teh avtorjih so kakovostna priložnost za učenje kritičnega mišljenja problemi, ki učencem omogočajo uporabo različnih kognitivnih sposobnosti: vrednotenje v skladu s kriteriji, induktivno in deduktivno sklepanje, analizo lastnega mišljenja, natančno in jasno uporabo jezika, dialektično mišljenje itd.
  3. *Kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov in miselnih strategij.* Ti avtorji, obravnavajo kritično mišljenje kot zaporedje korakov, oz. miselnih postopkov, oz. zaporedje raziskovalnih postopkov v posameznih znanstvenih disciplinah, npr.: kako opredeliti raziskovalno vprašanje, načrtovati strategijo reševanja problema, določiti potrebne vire, itd. (npr. Pelegrino, 1995, Sternberg, 2004). Po teh avtorjih dajejo učencem kakovostno priložnost za učenje kritičnega mišljenja tisti učitelji, ki jih usmerjajo v raziskovanje in odkrivanje ter v reševanje čim bolj avtentičnih problemov, v skladu z metodami in postopki, ki so lastni znanstveni disciplini, ki jo poučujejo.
  4. *Razvojni modeli kritičnega mišljenja* obravnavajo predvsem vprašanje, kako se sposobnost kritičnega mišljenja razvija v različnih življenjskih obdobjih, od najzgodnejšega otroštva do starosti (npr. Kuhn, 2000, Kitchener, 2002). Ti avtorji poudarjajo, da je pri načrtovanju dejavnosti za pouk smiselno upoštevati razvojno-psihološke zakonitosti mišljenja, kot npr. učenčev (ne)zmožnost abstraktnega mišljenja, ki se z razvojem spreminja, v smeri od bolj konkretnega do abstraktnega mišljenja.
  5. *Kritična pedagogika.* Ti avtorji predstavljajo družbeno angažirano perspektivo razlag kritičnega mišljenja, saj jo postavijo v funkcijo vzgajanja mladih ljudi za demokratično državljanstvo in tvorno participacijo v pluralni družbi (npr. Burbules in Berk, 2006, Freire, po Burbules in Berk, 2006, Giroux, 2006, Ten Dam in Volman, 2004). Po teh avtorjih je - v sklopu poučevanja kritičnega mišljenja - nujno naslavljeni družbenoaktualna vprašanja ter jih analizirati vsestransko z različnih perspektiv, rešitve pa vrednotiti v skladu z najširšo paleto kriterijev.
  6. *Kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa.* Ti avtorji v središče kritičnega mišljenja umeščajo proces samorefleksije, oz. analize lastnih predpostavk in vrednot. (npr. Brookfield,

1993, Myers, po Petress, 2004) Kritično mišljenje učinkovito poučujejo tisti učitelji, ki dajejo prostor za samorefleksijo, oz. za ozaveščanje in analizo temeljnih predpostavk in vrednot v odnosu do obravnavanih učnih vsebin.

V nadaljevanju prispevka se osredotočimo zgolj na eno izmed teoretskih perspektiv, namreč, na skupino avtorjev, ki kritično mišljenje pojmujejo kot celoto čustveno-motivacijskih dispozicij in kognitivnih veščin posameznika.

### 3 Kritično mišljenje kot celota čustveno motivacijskih in kognitivnih veščin posameznika

Kadar vzgajamo kritičnega misleca – tako ta skupina avtorjev - spodbujamo učenje in razvoj na dveh področjih: socialno-čustvenem in kognitivnem (miselnem). *Socialno-motivacijske dispozicije*, ki jih navajajo npr. Facione in sod. (1990) so: naravnost na raziskovanje v širokem spektru tem in vprašanj, prizadevanje, da bi postal in ostal dobro splošno informiran ter buden za priložnosti uporabe kritičnega mišljenja, zaupanje v proces razumnega raziskovanja itd.. Halpernova (1996, 1998) navaja naravnost na zastavljanje vprašanj, vztrajanje pri nalogi, uravnavanje miselnega procesa, odprtost duha in sodelovanje z drugimi in jih imenuje *stališčne komponente kritičnegamišljenja*. Paul (2005) pa izpostavlja naslednje osebnostne dispozicije za kritično mišljenje, ki jih v zgodnejših delih imenuje čustveno-motivacijske (affective) strategije, kasneje pa vrline kritičnega misleca<sup>16</sup>:

- *neodvisno mišljenje* (avtonomno mišljenje, naravnano na raziskovanje lastnih obstoječih naivnih prepričanj o pojavih stvarnosti);
- *vpogled v egocentričnost, oz. sociocentričnost* (jasno razmejevanje lastne percepcije od realnosti, zavest o subjektivnosti zaznav),
- *intelektualna poštenost* (zavest o soobstajanju različnih gledišč in načinov razmišljanja),
- *raziskovanje misli, ki so v temelju čustev, in čustva, ki so v temelju misli* (razumevanje tesne povezave med mišljenjem in čustvovanjem),
- *intelektualna skromnost in izogibanja sodbi* (priznavanje in prepoznavanje meja svojega znanja),
- *intelektualni pogum* (korektna obravnava nepriljubljenih idej, prepričanj in stališč),

---

<sup>16</sup>Detaljno primerjalno analizo teh avtorjev lahko preberete v Rupnik Vec, 2011.

- *intelektualna integriteta ali zaupanja* (priznavanje nujnosti uporabe intelektualnih standardov in ravnanje v skladu z njimi),
- *intelektualna vztrajnost* (prizadevanje za intelektualni vpogled in resnico, ne glede na težavnost okoliščin),
- *zaupanje v razum* (prepoznavanje moči razuma in vrednosti sistematičnega mišljenja, v skladu z racionalnimi standardi).

Večina teoretikov te skupine, kljub poudarjanju pomena socialno-emocionalnih dispozicij za kritično mišljenje, v svojih delih bolj podrobno razdela raznovrstne klasifikacije kognitivnih veščin. Po Ennisu, ki kritično mišljenje opredeljuje kot »refleksivno in racionalno mišljenje, usmerjeno v odločitev o tem, kaj storiti ali v kaj verjeti« (1985: 45), so v osnovi tovrstnega mišljenja, poleg dispozicij za kritično mišljenje (npr. odprtost, raziskovanje alternativ, natančnost itd.), različne skupine sposobnosti (ability) npr.: osredotočiti se na vprašanje, analizirati in vrednotiti argumente, postavljati in odgovarjati na vprašanja razjasnjevanja in izziva, presojati kredibilnost vira informacij, opazovati in presojati poročila opazovanj, izvajati deduktivne sklepe in jih presojati, induktivno sklepati in presojati tovrstno sklepanje, oblikovati in presojati vrednostne sodbe, opredeljevati pojme in presojati opredelitve, identificirati predpostavke, odločati se za akcijo ter vstopati z drugimi v interakcijo (Ennis, po Marzano, 1988). Vse omenjene kategorije sposobnosti v svoji teoriji nadalje razgradi.

Facione s sodelavci (1990) v delfskem poročilu podaja konsenzualno opredelitev kritičnega mišljenja štiridesetih strokovnjakov, ki glasi: »Kritično mišljenje pojmuje kot namensko, samoregulatorno presojo, katere rezultati so: interpretacija, analiza, evalvacija in sklepanje, kakor tudi razlaga dejstvenih, konceptualnih, metodoloških premislekov, na katerih presoja temelji.« Poleg dispozicij, (ki smo jih navedli že zgoraj) podaja delfsko poročilo podrobno klasifikacijo kognitivnih veščin in podveščin (Facione in sod., 1990, str. 6–11):<sup>17</sup>

- *interpretacija* (razvrščanje, dekodiranje pomena, razjasnjevanje pomena),
- *analiza* (raziskovanje idej, identifikacija argumentov, analiza argumentov),
- *evalvacija* (vrednotenje trditev, vrednotenje argumentov),
- *sklepanje* (terjati dokaze, navajati alternative, izvajati sklepe),

---

<sup>17</sup> Še bolj podrobno je Facionejeva teorija predstavljena v Rupnik Vec in sod., 2009.

- *razlaga* (navajati rezultate, zagovarjati postopke, predstaviti argumente),
- *samoregulacija* (samoraziskovanje in samospreminjanje).

Paul in Scriveren (2003) kritično mišljenje pojmujeta kot: »intelektualno urejen proces aktivne in večše konceptualizacije, uporabe, analize, sinteze in/ali evalvacije informacij, pridobljene ali oblikovane na temelju opazovanja, izkušenj, premišljevanja, sklepanja ali komunikacije, ki je temelj prepričanem in ravnanju. Je vzorne oblike in temelji na univerzalnih intelektualnih vrednotah, ki presegajo vsebinske razlike: jasnost, natančnost, točnost, konsistentnost, relevantnost, dokazljivost, utemeljenost, globina, širina in poštenost. Obsega raziskovanje tistih struktur, oz. elementov mišljenja, ki so vsebovani v vsakem razmišljanju: namen, problem ali vprašanje, predpostavke, koncepti, empirični temelji, miselni proces, ki vodi do sklepov, implikacij in konsekvenc, premisleki z različnih zornih kotov in referenčnih okvirov.« Učitelj, ki v svojem poučevanju sledi tako pojmovanemu kritičnemu mišljenju, v razredu ustvarja situacije, v katerih učence usmerja v raziskovanje lastnega in tujega mišljenja s serijo vprašanj :

- jasnost (npr.: Ali lahko to poveš še na drug način? Kaj bi bil primer za to?),
- natančnost (npr.:Katere podrobnosti je smiselno izpostaviti? Kaj natanko misliš s tem?),
- točnost (npr.:Ali je to dejansko resnično? Kako bi lahko preveril resničnost trditve? Navedi dokaz za to!),
- relevantnost (npr.:Kako je to dejstvo povezano s temo? Kako se to vprašanje navezuje na temo, ki jo obravnavamo?),
- globina (npr.:Kako v odgovoru upoštevaš kompleksnost problema? Ali so dejansko upoštevani vsi dejavniki, ki vplivajo na situacijo?),
- širina (npr.:Ali obstajajo še druga možna videnja te situacije? Kako bi na to vprašanje odgovoril s perspektive (x)?),
- logika (npr.: Ali so ti elementi medsebojno povezani? Ali (x) resnično sledi iz (y)?),
- pomembnost (npr.:Katero teh vprašanj (dejavnikov) je najpomembnejše? Kakšen je pomen tega dejstva v tej situaciji?),
- poštenost (npr.:Ali je glede na obstoječe dokaze moje razmišljanje upravičeno? So moje predpostavke upravičene? Ali ravnam pošteno, glede na implikacije?).

Obenem pa učitelj, ki deluje skladno s to teorijo, učence čim pogosteje usmerja v analizo intelektualne dejavnosti in produkta tudi s stališča temeljnih strukturnih elementov mišljenja: *namen*, s katerim pisec, oz. govorec razvija neko idejo, *vprašanj(a)*, na katera v tem procesu odgovarja, *predpostavk*, iz katerih izhaja, *sklepov*, ki jih iz njih izvaja, *konceptov*, ki jih v besedilu uporablja, *perspektive*, ki jo zavzame ter *implikacij*, ki jih ima njegov prispevek v neposredni situaciji ali v širšem družbenem kontekstu.<sup>18</sup>

Pomembne implikacije ima tudi teza omenjenih avtorjev, da kritično mišljenje ni univerzalno, pač pa njegovo kakovost sodoloča širina znanja in globina izkušnje na posameznem področju, kar pomeni, da je kritično mišljenje vseživljenjski proces.

V tem kratkem pregledu smo - ne prav v globino - predstavili zgolj tri vodilne avtorje. Čeprav navidezno precej raznolike klasifikacije kognitivnih veščin ali podveščin (Facione), včasih imenovanih kognitivne strategije (Paul) ali sposobnosti (Ennis), pa nadaljnja analiza omenjenih in še drugih klasifikatornih teorij pokaže, da se – ne glede na raven, na kateri je veščina omenjena (kot temeljna veščina ali kot podkategorija) – v delih avtorjev skoraj dosledno pojavljajo (Rupnik Vec, 2009, 2011):<sup>19</sup>

1. oblikovanje vprašanj in odkrivanje (raziskovanje),
2. natančna in jasna raba jezika,
3. presojanje in vrednotenje,
4. sklepanje in interpretiranje,
5. analiza in vrednotenje ter oblikovanje argumentov,
6. reševanje problemov in odločanje,
7. razmišljanje o lastnem razmišljanju in samouravnavanje.<sup>20</sup>

V naslednjem poglavju vsako izmed veščin podrobneje predstavimo, nato pa podamo nekaj konkretnih idej o tem, s kakšnimi tehnikami in problemskimi situacijami lahko izzovemo.

---

<sup>18</sup> Več o tem tudi v (Rupnik Vec in Kompare, 2006, str. 113 – 114) in v (Rupnik Vec, T., 2011).

<sup>19</sup> Ti elementi niso povsem izključujoče se kategorije, saj npr. reševanje problemov in odločanje obsega tudi postavljanje vprašanj, obenem pa večino oblikovanja vprašanj spodbujamo tudi izven konteksta celovitega procesa reševanja problema. Prav tako je presoja in vrednotenje je del procesa argumentacije, a se obenem pojavlja tudi izven okvirov le-tega itd..

<sup>20</sup> Z drugimi besedami: metakognicija in samoregulacija.

### Kako kritično mišljenje poučevati?

V tem kratkem pregledu navajamo zgolj najosnovnejše principe spodbujanja posamezne veščine kritičnega mišljenja, oz. za vsako veščino navedemo po dva primera dejavnosti, ki jo izzoveta. Več primerov konkretnih dejavnosti glejte v (Rupnik Vec in Kompare, 2006) in v (Rupnik Vec, 2011).

Kritično mišljenje torej spodbuja učitelj, ki učencem omogoča naslednje učne priložnosti:

Učenci SPRAŠUJEJO in ODKRIVAJO (RAZISKUJEJO).

- Pogosto sprašujejo (v različnih fazah učnega procesa).
- Presojajo kakovost lastnih in tujih vprašanj.
- Samostojno iščejo odgovore na ta vprašanja (odkrivajo in raziskujejo).

#### *Primeri dejavnosti, usmerjenih na spodbujanje spraševanja*

Primer 1:

Danes bomo obravnavali temo x. Kaj v zvezi s to temo vas zanima? Poskušajte oblikovati čim več vprašanj, ki bi lahko usmerjala naše raziskovanje in odkrivanje te teme. Ko izčrpate svoje ideje, se ozrite še v preglednico temeljnih tipov vprašanj. Morda se domislite še katerega?

- Preglednica kakovostnih vprašanj:
- Katere so prednosti in pomanjkljivosti ...?
- Kakšna je razlika med ... in ...?
- Razloži, zakaj ...?
- Kaj bi se zgodilo, če bi ...?
- Kako lahko uporabimo ...?
- Kakšen je drug pogled na ...?
- Kateri dokazi so na voljo za ...?
- Kako kakovostni so ti dokazi?
- S čim avtor zagovarja svojo trditev?

- Kako bi lahko še drugače razumeli, pojasnili ...?
- Kaj so nasprotni dokazi ...?
- Kako bi lahko ... uporabili za ...?
- Kaj vse vpliva na ...?

Primer 2:

Na enem izmed javnih forumov, na spletu poiščite razpravo o temi X. Analizirajte vprašanja na tem forumu, upoštevajte kakovost in relevantnost. Še sami se vključite v ta forum in zastavite relevantna vprašanja.

Učenci so pozorni na NATANČNO IN JASNO RABO JEZIKA.

- Opredeljujejo pojme.
- Preverjajo razumevanje slišane ali prebranega.

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na natančno in jasno rabo jezika*

Primer 1:

Poigrajte se z naslednjimi pojmi: a, b, c. Poiščite sopomenko! Navedite 5 predmetov (pojavov), ki so tipični predstavnik tega pojma. Kaj so njihove skupne karakteristike, oz. temeljne dimenzije vsebine tega pojma? Sedaj pa navedite še 5 netipičnih primerov tega pojma! Poiščite tudi pojasnilo/razlago o tem, kako se je pojem spreminjal skozi zgodovino.

Primer 2:

Pred vami je krajše besedilo. Analizirajte ga in presodite. Jle osrednje sporočilo zapisano jasno in natančno? Pomagajte si tako, da podčrtate nejasnosti. Ob vsaki oblikujte vprašanje, na katero mora avtor odgovoriti, da bi bilo njegovo besedilo bolj jasno. Presodite besedilo, upoštevajte natančnost. Oblikujte vprašanje, ki bi ga postavili avtorju besedila, da bi dobili natančnejši vpogled v obravnavano temo.



Učenci PRESOJAJO IN VREDNOTIJO na temelju jasnih in relevantnih kriterijev.

- Samostojno opredeljujejo kriterije presoje v dani situaciji.
- Presojajo jasnost in relevantnost kriterijev v dani situaciji.
- Presojajo raznovrstne ideje, pojave, dogodke in situacije na temelju jasnih in relevantnih kriterijev.

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na presojanje in vrednotenje*

Primer 1:

Presodi zanesljivost informacij, ki si jih pridobil s spleta. Po katerih kriterijih boš presojal zanesljivost informacije? Katere informacije ti za smiselno presojo morda manjkajo?

Primer 2:

Primerjaj naslednje dogodke (ravnanja, stališča, izdelke, načrte...). Po katerih kriterijih bi jih bilo smiselno presojati in medsebojno primerjati? Kateri kriteriji so pomembnejši, kateri pa morda manj? Določite torej kriterije primerjave ter njihovo relativno vrednost, nato pa posamezni dogodek točkujte po vseh kriterijih ter s seštevkom določite njegovo primerjalno vrednost.

Učenci SKLEPAJO in INTERPRETIRAJO.

- Razlikujejo dejstva od interpretacij.
- Interpretirajo pojave (jih osmišljajo, jim pripisujejo pomene).
- Raziskujejo različne možne interpretacije dogodkov, idej, pojavov, oz. v odnosu do objekta premišljevanja zavzemajo različne perspektive.
- Analizirajo predpostavke, ki so v temelju interpretacij, oz. analizirajo in presojajo premise, iz katerih izpeljujejo sklepe.

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na sklepanje in interpretiranje*

Primer 1:

Kaj se dogaja (na sliki, v situaciji, v zgodbi)? Poiščite več možnih razlag x (npr. ravnanja osebe v zgodbi, podatkov ankete ...).

O čem pripoveduje zgodba? Kaj je pomembno (zate, za druge)? Kaj je temeljno sporočilo? Vživi se v osebo x in z njene perspektive ... (napiši pismo, pripoveduj o ...).

Primer 2:

Preberite besedilo ter ga analizirajte v skladu s spodnjimi smernicami.

Besedišče

Katere neznane, zanimive, nejasne, besede in pojme uporablja avtor? Navedite jih in jih opredelite.

Vodilna misel

Kaj je vodilna ideja obravnavanega besedila? Temeljno sporočilo? Izpišite jo/ga.

Glavne in stranske teme

Določite glavne in stranske teme in kratko povzemite njihovo sporočilo.

Aplikacija – druge situacije

Povežite ideje avtorja z idejami drugih avtorjev, oz. s svojim predznanjem. Kako besedilo potrjuje to, kar že veste? Kaj je za vas novega, oz. katere ideje so v nasprotju z vašim predznanjem?

Aplikacija – lastna izkušnja

Kako bi lahko ideje avtorja uporabili v svojem vsakdanjem življenju in pri svojem bodočem delu? Katere ideje? V katerih okoliščinah?

Vrednotenje - besedilo

Ovrednotite besedilo po različnih kriterijih, ki jih samostojno opredelite vnaprej: navedite kriterije in ovrednotite besedilo s posameznim kriterijem.

Vrednotenje – skupina in posameznik

Ovrednotite učinkovitost skupine pri tej vaji ter lastni prispevek: navedite kriterije učinkovitosti ter ovrednotite prispevek posameznika.

Učenci ARGUMENTIRAJO.

- Analizirajo in vrednotijo argumente, lastne in tuje.
- Oblikujejo argumente.

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na argumentiranje*

Primer 1:

Preberite spodnje besedilo.

- Ali je avtorjevo stališče jasno? Pojasnite.
- Ali je besedilo notranje konsistentno? Pojasnite.
- Identificirajte glavni sklep in vmesne sklepe.
- Ali je podprto z odvisnimi ali neodvisnimi razlogi?
- So razlogi kakovostni (zanesljivi, relevantni, zadostni)?

Primer 2:

Kakšno je vaše stališče do x? Oblikujte argument, pri tem si pomagajte z naslednjimi vprašanji:

V katero trditev (sklep) želite prepričati bralca (poslušalca)?

S kakšnimi razlogi boste podprli svoj sklep?

Iz katerih predpostavk izhajate? Ali so veljavne? Ali bi jih morali eksplicitno navesti?

Pod katerimi pogoji vaša trditev morda ni veljavna? Ali bi bilo smiselno postaviti omejitve?

Kateri so nasprotni razlogi? Zakaj naj bralec/poslušalec ne bi sprejel vaše trditve?

Kaj manjka? Ali so na temelju podanih razlogov mogoči še drugi sklepi? Ali obstajajo še drugi razlogi? Drugi protirazlogi? Druge predpostavke? (Ta korak predpostavlja, da se oddaljite od informacij, s katerimi trenutno operirate, ter razmislite, kaj zunaj podanih okvirov je morda še pomembno).

Učenci REŠUJEJO PROBLEME IN SE ODLOČAJO.

- Rešujejo odprte probleme.
- Uporabljajo različne strategije reševanja problemov.
- Se odločajo.
- Uporabljajo raznovrstne tehnike odločanja.

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na spodbujanje reševanja problemov in odločanja*

Primer 1:

Učitelj usmerja učence v raziskovanje, oz. skozi zaporedje faz:

1. identifikacija problema,
2. definiranje problema, interpretiranje in predstavljanje problema,
3. raziskovanje strategij reševanja problema,
4. uporaba specifičnih strategij reševanja problema,
5. vrednotenje rešitev.

Primer 2:

O problemu X (situaciji, dogodku, ravnanju, načrtu, poročilu ...) razmislite s perspektive:

- a. belega klobuka (dejstva, številke, podatki),
- b. rdečega klobuka (čustva, občutki, slutnje, intuicija),
- c. črnega klobuka (previdnost, resnica, sodba, ustrežanje dejstvom),
- d. rumenega klobuka (prednosti, koristi, prihranki ...),
- e. zelenega klobuka (raziskovanje, predlogi, sugestije, nove ideje),
- f. modrega klobuka (razmišljanje o razmišljanju).

Učenci RAZMIŠLJAJO O LASTNEM RAZMIŠLJANJU: ga analizirajo, vrednotijo in načrtno izboljšujejo.

- Ozaveščajo svoje predpostavke, prepričanja in vrednote.
- Razmišljajo o lastnem razmišljanju: analizirajo lastno mišljenje, tako z vsebinskega vidika (kaj: predpostavke), kot procesa (kako: strategije).
- presojujejo kakovost lastnega mišljenja, oz. intelektualnih produktov na temelju intelektualnih standardov (npr.: jasnost, natančnost, točnost, relevantnost, širina, globina ...).

*Primeri dejavnosti, usmerjenih na razmišljanje o lastnem razmišljanju (metakognicijo)*

Primer 1:

Spodbujanje samoregulacije – samoocena različnih faz raziskovanja

Presodite svojo raziskavo tako, da razmislite o spodnjih vprašanjih.

Ali sem izbral in smiselno zožil raziskovalno vprašanje?

Ali sem oblikoval dobro strukturiran raziskovalni načrt?

Ali sem opisal proces odkrivanja (metodo)?

Ali sem smiselno predstavil in razglabljal o svojih ugotovitvah?

Ali sem opisal, kaj sem se naučil o raziskovanju in odkrivanju?

Ob vsakem vprašanju odgovorite z eno od treh možnosti:

(1) To moram izboljšati.

(2) To sem v redu opravil.

(2) (3) To sem opravil zelo dobro.

Primer 2:

Spodbujanje samoregulacije - primer samorefleksivnih vprašanj ob koncu učne ure.

Kako ste se počutili v tej učni uri? V posameznih delih učne ure?

(zainteresirano, dolgočasno, demoralizirano, kontrolirano ...)

V katerem tipu razmišljanja ste se angažirali v posamezni dejavnosti? Pojasnite.

(pomnjenje podrobnosti, iskanje temeljnih idej, raziskovanje bistva pod površjem teme, interpretiranje, podpiranje interpretacij z razlogi ...)

Kaj je bilo v tej učni uri za vas najpomembnejše (spoznanje)? Zakaj prav to?

(informacije, pomembne ideje, miselne veščine ...)

- Katera vprašanja v zvezi z obravnavano temo vas še zanimajo? Kaj bi bilo še vredno preučevati, izvedeti?

V prispevku smo zgoščeno odgovorili na dve ključni vprašanji: kaj kritično mišljenje je ter kako ga učinkovito poučevati. Pri tem smo se osredotočili zgoj na razumevanje kritičnega mišljenja kot celote socialno-čustvenih in kognitivnih veščin posameznika; na kratko predstavili osnovne koncepte treh vodilnih teoretikov te perspektive ter na koncu podali presečni model kognitivnih veščin, ki je naj bi ponudil razmislek o tem, kako te veščine poučevati. Navedene strategije so različno uporabne - za različne predmete. Izziv vsem, ki si prizadevamo za vzgajanje kritičnih mislecev pa je, da jih smiselno umestimo v svoje učne teme in kontekste.

## Viri

- Barry, V. E., 1984: *Invitation to Critical Thinking*, Holt, Reinhart and Winston, New York, Chicago.
- Bowell, T. in Kemp, G., 2002: *Critical Thinking. A Concise Guide*. Routledge: London.
- Brookfield, S., 1993: *Developing critical thinkers. Challenging Adults to Explore Alternative Ways of Thinking and Acting*. Buckingham: Open University Press.
- Burbules, N. C., Berk, R., 2006: *Critical Thinking and Critical Pedagogy: Relations, Differences and Limits*. Dostopno na spletu: <http://faculty.ed.uiuc.edu/burbules/paper/critical.html>. (Pridobljeno, 3. 12. 2006).
- Ennis, R. H., 1985: *A Logical Basis for Measuring Critical Thinking Skills*. *Educational Leadership*, 43 (2), 44–48.
- Facione, P. A., 1990: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. ([www.insightassessment.com/pdg\\_files/DEXadobe.PDF](http://www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF)).
- Giroux, H. A., 2006: *Higher Education under Siege: Implications for Public Intellectuals*. *The NEA Higher Education Journal*. No. 3, str. 63–78.
- Halpern, D. F., 1996: *Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking* (third edition). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Halpern, D., 1998: *Teaching Critical Thinking for Transfer Across Domains. Dispositions, Skills, Structure Training and Metacognitive Monitoring*. *American Psychologist*, 53 (4), 449–455.
- Kitchener, S. K., 2002: *Skills, tasks and definitions: discrepancies in the understanding and data on the development of folk epistemology*. *New Ideas in Psychology*. No. 20, str. 309–328.

- Kuhn, D., 2000: Metacognitive Development. *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 9. No. 5, str. 178 – 181.
- Marzano, R. J. in sod., 1988:*Dimensions of Thinking. A Framework for Curriculum and Instruction*. Alexandria, VA: ASCD.
- Paul, R. in sod., 1989: Critical Thinking. *Handbook: High School*. Center for Critical Thinking and Moral Critique, Sonoma State University.
- Paul, R., 2005): The State of Critical Thinking. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27–38.
- Paul, R., Scriven, M., 2003:Defining Critical Thinking (sneto, junij 2004). Dostopno na spletu: [http://www.critical\\_thinking.org/University/uniclass/Defining.html](http://www.critical_thinking.org/University/uniclass/Defining.html).
- Pellegrino, J. W., 1995: Technology in Support of Critical Thinking. *Teaching of Psychology*, Vol. 22. No. 1, str. 11–12.
- Petress, K., 2004: Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124, št. 3, str. 461–466.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A.,2006: *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T., 2007:Metacognition and critical thinking: how teachers can enhance metacognition and critical thinking in their students. *Šolsko polje*, 18 (1/2), 67-84.
- Rupnik Vec, T., 2009:Kritično mišljenje učiteljev in spodbujanje tega mišljenja pri pouku. Doktorska disertacija. Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta (neobjavljeno).
- Rupnik Vec, T., 2011: Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sternberg, R. J., 2004:*Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our choice*. *School Psychology Review*, 33 (1), 67–77.
- Šuster, D., 1998:*Moč argumenta:logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Ten Dam, G. in Voolman, M., 2004: Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*. Vol. 14, str. 359–379.
- Van den Brink-Budgen, R., 2001: *Critical Thinking for Students*. How To Books Ltd., Oxford.

## POMEN PROJEKTA BRANJE IN PISANJE ZA KRITIČNO MIŠLJENJE

mag. Sonja Rutar

*Pedagoški inštitut; Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta*

V slovenskem prostoru od leta 1995, pod okriljem Pedagoškega inštituta, deluje Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ (RRCPI) Korak za korakom. Poslanstvo centra temelji na vrednotah demokracije, enakih možnostih, človekovih in otrokovih pravicah; s poudarkom na razvoju in implementaciji sodobnih spoznanj o pomenu in načinu učenja otrok. Od leta 1995 naprej je potekal razvojno-raziskovalni proces spreminjanja predšolske prakse in prakse učenja in poučevanja v nižjih razredih osnovne šole. Otroci z veščinami načrtovanja, dogovarjanja in sodelovalnega učenja, so bili izziv za poučevanje v višjih razredih. Leta 2002 je RRCPI začel z usposabljanjem učiteljev višjih razredov osnovnih šol, organiziranim v okviru projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje. V prispevku bomo predstavili pomen projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje, iniciativo Open Society Institute, ki se razvija in implementira v sodelovanju z International Reading Association. Poslanstvo projekta je promoviranje pedagoškega ravnanja, ki pomaga učencem do aktivnega učenja, kritičnega razmišljanja in sodelovalnega učenja.

**Ključne besede:** *kritično mišljenje, aktivno učenje, sodelovalno učenje, branje, pisanje*

### Uvod

Branje in pisanje za kritično mišljenje (Reading and Writing for Critical Thinking - RWCT) je projekt fundacije Open Society Institute, ki spodbuja izobraževalne in socialne reforme. Poteka v sodelovanju z International Reading Association, neprofitno organizacijo učiteljev. Branje in pisanje za kritično mišljenje (RWCT) je projekt, ki temelji na ideji demokratizacije družbe. Aktiven je v centralni in vzhodni Evropi, nekdanjih državah Sovjetske zveze in v Južni Ameriki. V Sloveniji deluje pod okriljem Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom, od leta 2002 dalje. Prva usposabljanja so v Sloveniji potekala za učitelje šol, ki so implementirali



metodologijo Korak za korakom. Učenci, ki so v prvih razredih osnovne šole sodelovali pri načrtovanju, spremljanju svojega učenja in s tem pridobivali veščine sodelovalnega in samoregulacijskega učenja, so bili za učitelje s klasičnimi metodami poučevanja v višjih razredih velik izziv. V naslednjih letih so se za izvajanje tehnik, ki spodbujajo branje in pisanje za kritično mišljenje, usposabljali učitelji srednjih šol, vzgojiteljice predšolske vzgoje in visokošolski učitelji.

V prispevku bomo predstavili (1) namen, cilje in vodila pri implementaciji projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje (RWCT), (2) metodični okvir RWCT učenja in poučevanja ter (3) spoznanja pri implementaciji RWCT v Sloveniji.

### **Namen, cilji in vodila pri implementaciji RWCT projekta**

Osnovna ideja projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje (Reading and Writing for Critical thinking - RWCT) temelji na prizadevanju za doseganje aktivne vključenosti šol in učiteljev pri zagotavljanju sprememb, kar se odraža že v samem procesu usposabljanja učiteljev v projektu RWCT, pripravljenosti sodelujočih na tveganje, prepoznavanju različnih perspektiv, odnosov in pozitivnega pripoznanja oblikovanja pomena vsakega posameznika in različnih skupin. Temelji na socialno konstruktivistični orientaciji učenja in poučevanja ter postmodernističnem dvomu v univerzalnost resnic.

Projekt RWCT spodbuja aktivno razmišljanje učencev in učiteljev, vključenost v diskusijo, integracijo idej in informacij, osebno spremembo, reflektira predhodna prepričanja in nove informacije, spodbuja spoštljivo odzivanje na različna mnenja, odpira vprašanja, spodbuja oblikovanje in izražanje mnenj, spodbuja kritično mišljenje. (Steele, 2001)

Steele (2001) meni, da so bila mnoga prizadevanja za spremembo izobraževalnih reform v Združenih državah Amerike neuspešna zato, ker v procesu sprememb ni bilo vzpostavljenega enakovrednega odnosa med tistimi, ki so spodbujali reforme in tistimi, ki so reforme implementirali. Zato povzema, da je za uresničevanje izobraževalnih reform potrebno, med soudeleženi, v procesu sprememb zagotoviti visoko stopnjo medsebojnega zaupanja, spoštovanja, sodelovanja in predanosti. V skladu s temi spoznanji projekt RWCT temelji na šestih temeljnih izhodiščih (prav tam):

- Učitelji morajo biti aktivno vključeni v proces sprememb kot ključni udeleženci tega procesa; sprememba mora biti sodelovalni proces, ki vključuje vodstvene delavce, univerzitetne kolege, učence in starše.
- Sprememba se odraža v razredih, v odnosu med učitelji in učenci in med učenci samimi.
- Proces sprememb mora biti koherenten, artikuliran, teoretično utemeljen, praktičen in apliciran.
- Pomembno je priznati, da sprememba vključuje tveganje in da učitelji, vključeni v proces sprememb, tvegajo profesionalno, ker vstopajo v nove oblike usposabljanja, tvegajo socialno, z novimi pričakovanji - v odnosu do šolske kulture in učiteljevim odnosom z učenci, tvegajo emocionalno - zaradi možnosti neuspeha, ko preizkušajo nove, neobičajne pristope poučevanja. Učitelji, vključeni v proces spreminjanja pedagoškega delovanja, morajo biti mrežno povezani z drugimi učitelji, ki so vključeni v proces sprememb, zagotovljena pa jim mora biti tudi stalna formalna pomoč.
- Za spremembo procesa mora biti na razpolago dovolj časa. Čas je potreben za implementacijo sprememb in za merjenje vpliva.
- Implementacija, vsebina in dosežki ne morejo biti vnaprej določeni, če gre za sodelovalni proces. Končni rezultati in pot do dosežkov morajo ostati fleksibilni, zaradi potrebe po odzivu na spremembe v samem procesu.

Projekt RWCT v procesu usposabljanja za spremembe na ravni procesa učenja in poučevanja vključuje učitelje v proces aktivnega in izkustvenega učenja, v katerem imajo učitelji sami možnost spoznati značilnosti procesa učenja, v katerega kasneje z enakimi metodami in tehnikami poučevanja in učenja vključujejo njihove učence v razredu.

### **Metodični okvir RWCT učenja in poučevanja**

RWCT proces učenja temelji na trifaznem modelu poučevanja, ki je bil razvit na Slovaškem (Steele in Meredith, 1995) za Orava Project. Pomenil je sistemsko spremembo na področju šolstva in financirala ga je United States Agency for International Development - USAID (Steele, 2001).

Faze modela so poimenovane glede na svojo funkcijo v procesu učenja, in sicer: evokacija, realizacija pomena in refleksija. V fazi *evokacije* učitelji, skupaj z učenci, prepoznajo svoje predhodno znanje, izkušnje, stališča, občutja, asociacije, oblikujejo kontekst za novo učenje, z osredotočenjem na svoje izkušnje in svoja prepričanja, oblikuje se pripravljenost za načrtovanje učenja in odkrivanja v nadaljevanju procesa, prepozna se obstoječe osebno in/ali skupno razumevanje o nalogah, konceptih, ki naj bi jih spoznavali v nadaljevanju. V tej začetni fazi se vzpostavi smiselnost učenja za učenca. Učenje se ne zgodi zato, ker naj bi se učenci v šoli učili, pač pa zato, ker se vzpostavi osebno pomembna povezanost predhodnih informacij, znanj in osebnih pomenov z novimi informacijami in spoznanji.

V fazi *realizacije pomena* so učenci in učitelji vključeni v iskanje novih informacij. V tej fazi so učenci osredotočeni na iskanje informacij, oblikovanje novih pomenov in sledenje spremembam pri njihovem oblikovanju ter spremembam pri razvoju in oblikovanju pojmov. Učenci se odločajo o relativni pomembnosti določenih informacij in idej, ki so predstavljene z opredeljevanjem in razlikovanjem bistvenega od nebistvenega, integrirajo novo znanje s prejšnjim ter prepoznajo pomembnost in uporabnost informacij v novih situacijah in priložnostih. (Steele, 2001)

Zadnja faza, *refleksija*, omogoča učencu in učitelju, da postanejo lastniki svojega znanja. Je čas, ko učeči se izraža nova znanja in razumevanja na svoj način in s svojimi besedami. Namen te faze je, da se učencu zagotovi čas, strukturo in pomen aktivne integracije informacij s predhodnimi prepričanji, idejami. Na ta način postane učenčevo učenje bolj kontekstualizirano in trajno. Dogaja se v diskusijah, aplikacijah znanja ali odpiranju novih vprašanj. S tem učenje in znanje postane osebno kontekstualizirano in osebno pomembno.

Prvič v zgodovini pedagoške misli, je te faze, vendar z drugačnim poimenovanjem, omenjal že Herbart v začetku devetnajstega stoletja, v svojih formalnih stopnjah učenja (jasnost, asociacija, sistem in metoda) - (Žlebnik, 1978), vendar bi v teh fazah težko prepoznali angažirano in avtonomno soudeležbo učenca v procesih učenja. Podobne faze so značilne tudi za proces samoregulacijskega učenja (Pečjak in Košir, 2002). V projektu Branje in pisanje za kritično mišljenje, so strategije učenja in poučevanja smiselno povezane in jih je mogoče uporabiti v različnih fazah poučevanja predvsem takrat, ko poznamo namen in pomen vsake izmed faz učenja. Tako kot pri samoregulacijskem učenju, je tudi pri RWCT poučevanju, poudarjena aktivna vključenost učenca v načrtovanje, izvajanje in

spremljanje svojega procesa učenja. Sama implementacija RWCT projekta pa je v slovenski prostor vnesla tudi dimenzijo kritičnega mišljenja, ki jo bomo predstavili v nadaljevanju.

### **Spoznanja pri implementaciji RWCT v Sloveniji**

RWCT je imel v Sloveniji specifično pot razvoja. Potreba in želja po uvajanju sprememb na področju poučevanja se je pojavila predvsem v samih šolah, kjer se je v nižjih razredih osnovnih šol že izvajala metodologija Korak za korakom, zato so učitelji višjih razredov osnovnih šol izražali potrebo po novih strategijah in metodah poučevanja. Otroci, ki so prihajali iz razredov, kjer se je uvajala metodologija Korak za korakom, so bili vključeni v oblikovanje skupnosti, dogovore, načrtovanje, spremljanje svojega procesa učenja. Zato je RWCT vstopil v slovenski prostor ravno takrat, ko so učitelji sami izražali potrebno po novih znanjih, strategijah poučevanja, ki jih je RWCT učiteljem in učencem tudi nudil. Z uvajanjem RWCT metod in tehnik poučevanja se je v razredu začela spreminjati vloga učenca in vloga učitelja. Če je bilo značilno, da je potrebno zelo dobro razumeti in poznati teoretske osnove metodologije Korak za korakom, da bi organizirali pouk, ki bi v resnici zagotavljal spremembe na ravni procesa, je za RWCT značilno, da tehnike in metode, ki jih učitelji spoznavajo na usposabljanjih in jih tudi uporabljajo v praksi, takoj in presenetljivo spreminjajo vlogo učitelja in vlogo učenca v razredu. Pomenljiva je tudi izjava učiteljice, ki je ravno začela z uvajanjem metod in tehnik RWCT v svojem razredu in še ni bila pripravljena na radikalno spremembo vloge učenca in vloge učitelja v razredu. Svoja občutja je komentirala z naslednjimi besedami: *»Zmedena sem. Ne vem, kaj naj delam. Otroci delajo, pišejo, jaz pa ne vem, kaj naj počnem.«*

Sam proces usposabljanja za izvajanje RWCT metod in tehnik ter implementacija metod in strategij RWCT je v učiteljih sprožil temeljite razmisleke o samem procesu učenja - o vlogi učitelja in vlogi učenca v tem procesu.

RWCT sicer ne temelji na poglobljeni teoretizaciji procesa in utemeljevanju pomena branja in pisanja za kritično mišljenje kaj več kot na ravni vzpostavljanja aktivnega učenja vseh vključenih v procese učenja, vendar se je v samem procesu razvoja in implementacije RWCT projekta nakazoval učinek, ki se ga prvotno nihče ni nadejal. Učitelji so začeli opazovati, da so otroci, zlasti tisti, ki do takrat sicer niso dosegali najboljših rezultatov, producirali najboljše ideje. Pri razvoju in izražanju idej niso v strahu

preverjali ustreznosti pravih odgovorov pri učiteljih, pač pa so sledili svojemu toku razmišljanja in idej. Otroci, ki so sicer dosegali najboljše rezultate pri preverjanjih znanja, so ustreznost vsake svoje izražene ideje najprej preverjali pri učiteljih. Učinek, ki je vse vključene v RWCT presenetil, je bila takojšnja kritična orientacija, zavzemanje stališč in pripravljenost otrok za popolno prevzemanje odgovornosti v procesih učenja. Z branjem in pisanjem, ki je postalo orodje za spoznavanje in izražanje, so otroci začeli vstopati na raven kritične pismenosti, za katero je »značilno spraševanje glede odnosov moči, diskurzov in identitete, ki niso nikoli dokončne in dane enkrat za vselej.« (Rutar 2002, str. 124)

Rezultati bralne pismenosti v Sloveniji nakazujejo, da naši otroci znajo obnoviti to, kar preberejo. Rezultati tudi kažejo, da veliko boljše berejo deklice kot dečki (Štraus, 2010). Učenci nimajo težav z reprodukcijo prebranega, veliko večje težave pa imajo z iskanjem in organiziranjem več delov informacij, s kritičnim ovrednotenjem besedila in oblikovanjem hipotez (prav tam). Lahko trdimo, da za reprodukcijo dejstev in prebranega ni potrebno zavzemati osebnega stališča in tudi ni potrebno, da znanje postane del nas. Potrebna je izključno zmožnost pomnjenja za določeno časovno obdobje, v katerem se preverja določeno znanje. Znanje, ki ga lahko utemeljimo, zavzemamo osebna stališča, opazujemo napredek in spreminjanje pomenov določenega pojma ter spreminjanje stališč pa zahteva kaj več kot golo transmisijo in preverjanje zapomnitve poučevanih vsebin.

## **Sklep**

Pomen projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje se kaže na dveh ravneh: (1.) na ravni spoznanj, kako otroci delujejo v razredu, ob uporabi ustreznih metod in oblik dela, pri čemer postaneta branje in pisanje angažirani komunikacijski funkciji sprejemanja in izražanja in (2.) kako zelo se poveča stopnja aktivnosti in kritičnosti otrok, če jim je omogočeno, da lahko oblikujejo in izražajo osebno pomembna znanja.

Ob zamotanem iskanju poti za doseganje višje stopnje bralne pismenosti bi se bilo potrebno poglobiti v razloge za dosedanja pričakovanja in preverjanje določenih vrst znanja ter zanemarjanje drugih.

Težko bi trdili, da imamo v Sloveniji kakršnokoli tradicijo razvoja ali obstoja kritične pedagogike. Zanj je značilno, da se vedno sprašuje kdo, zakaj, katera znanja in na kakšen način naj bi se učili in

predvsem, od kod izhajajo našeta pričakovanja (Rutar, 2002). Ker nimamo te tradicije, se tudi redkokdaj vprašamo, kakšno podobo imamo o učencu, kaj od učencev pričakujemo in zakaj ravno to. Koliko možnosti ima otrok, da razvije osebno pomembna znanja in pomene? Zakaj ima in zakaj morda nima te možnosti? Šele iz kritične pedagogike se lahko razvije kritična pismenost, ki omogoča razvoj in izražanje osebnega pomena in osebnega odnosa do prebranega, zapisanega in predvsem, tako zaželeno in iskano povzemanje pomena, vrednotenje in oblikovanje hipotez, ki ga želimo doseči v našem izobraževalnem prostoru. Vešči smo reprodukcije, zato je vprašanje, če učitelji dejansko dovolj cenimo osebno oblikovane pomene in proces oblikovanja pomenov ter konstruktivno napako v procesih učenja, ki lahko edina omogoči učitelju vpogled v otrokov izkustveni, doživljajski in pojmovni svet.

## **Viri in literatura**

Pečjak, S., in Košir, K., 2002: Poglavlja iz pedagoške psihologije. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za psihologijo.

Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT). Dostopno na <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13>. (pridobljeno 2.7. 2012).

Rutar, D., 2002: Učitelj kot intelektualec. Radovljica: Didakta.

Steele, J.L. in Meredith, K.S., 1995: Democratic pedagogy national staff development manual. Bratislava, Slovakia: Orava Foundation for Democratic Education.

Steele, J.L., 2001: The Reading and Writing for Critical Thinking Project: A Framework for School Change. V: D. Klooster, J. Steele in P. Bloem (ur.), Ideas Without Boundaries: International Educational Reform through Reading, Writing and Critical Thinking. International Reading Association.

Štraus, M., 2010: OECD PISA 2009. Prvi rezultati. Dostopno na [http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna\\_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA\\_2009\\_TK\\_7\\_dec\\_%202010\\_1\\_del.pdf](http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA_2009_TK_7_dec_%202010_1_del.pdf). (pridobljeno 15.8. 2012).

Žlebnik, L., 1978: Obča zgodovina pedagogike. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

## UČNI JEZIK – MEDNARODNE DIMENZIJE

mag. Mirko Zorman

### **Povzetek**

Podatki iz mednarodnih primerjalnih študij znanja kažejo na visoko povezanost socioekonomskega statusa učencev in njihove učne učinkovitosti. Izkušnje in raziskave v nekaterih regijah dokazujejo, da kaže razloge za slabšo učno učinkovitost prikrajšanih družbenih skupin iskati v nezadostnem obvladovanju učnega jezika kot posebne vrste jezika. Za enakomeren in enakopraven razvoj t.i. kognitivnih akademskih jezikovnih zmožnosti so potrebne izdelane jezikovne strategije ter usklajeni pristopi na vseh ravneh izobraževalnega sistema in v vseh strukturah upravljanja z njim. Razvoj specifičnih zmožnosti v učnem jeziku je naloga učiteljev vseh predmetov. Svet Evrope v svojem programu jezikovnih politik oblikuje priporočila in praktične napotke za delo pri razvoju učnih jezikov.

**Ključne besede:** *jezikovna politika, učni jezik, kognitivna akademska jezikovna zmožnost, Svet Evrope, inkluzivno poučevanje*

### **Enakost in učinkovitost kot merilo kakovosti izobraževalnih sistemov**

Prizadevanja za izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževalnih sistemov so že dolgo v središču pozornosti globalnih in regionalnih mednarodnih organizacij. Največja med njimi, OZN, je pod okriljem svoje specializirane organizacije za izobraževanje, kulturo in raziskovanje UNESCO cilje na področju izobraževanja opredelila na svetovnem forumu v Dakarju leta 2000 pod naslovom Education for all - Izobraževanje za vse. Strategija obsega šest ciljev, ki naj bi jih dosegli do leta 2015:

1. Razširiti in izboljšati zgodnje otroško varstvo in vzgojo, zlasti za najbolj ranljive in prikrajšane otroke.
2. Zagotoviti, da bodo do leta 2015 vsi otroci, zlasti deklice, otroci v težkih situacijah in tisti iz etničnih manjšin imeli dostop do in možnost zaključka brezplačne in obvezne osnovne šole dobre kakovosti.
3. Zagotoviti, da bodo učne potrebe vseh mladih in odraslih zadovoljene skozi dostop do ustreznih programov učenja in življenjskih veščin.
4. Do leta 2015 doseči 50-odstotno izboljšanje v ravneh pismenosti odraslih, zlasti žensk ter pravičen dostop do temeljnega in nadaljnega izobraževanja za vse odrasle.

5. Do leta 2005 odpraviti neenakosti med spoloma v osnovnem in srednjem izobraževanju in do leta 2015 doseči enakost med spoloma v izobraževanju, z osredotočanjem na zagotavljanje popolnega in enakega dostopa in dosežkov deklic do kakovostnega osnovnega izobraževanja.
6. Izboljšanje vseh vidikov kakovosti izobraževanja in zagotavljanje odličnosti za vse, da bi vsi lahko dosegali priznane in merljive učne izide, zlasti na področju literarne in numerične pismenosti ter življenjskih veščin.

Razumljivo je, da UNESCO ob velikih razlikah, ki jih povzročajo razlike v razvitosti držav članic, zanimajo predvsem ukrepi, ki bi prispevali k izboljšanju izobraževalnih možnosti najrevnejših in s tem k hitrejšemu dohitevanju razvitih držav, kljub temu pa v navedenih sklepih lahko celo najrazvitejši sistemi najdejo področja, ki jih je mogoče izboljšati in izzive zase. Eno takih je zagotovo zmanjševanje neenakosti, ki izvira iz razlik v poreklu učencev.

Merljivost, dokazljivost, primerljivost, kakovost, enakost, učinkovitost so tudi ključne besede usmeritev in prizadevanj, ki sta jih z objavo Sporočila Komisije Evropskih skupnosti parlamentu in svetu "Učinkovitost in pravičnost v evropskih sistemih izobraževanja in usposabljanja" sredi prejšnjega desetletja (septembra 2006) skupaj spodbudili OECD – Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj ter Evropska unija. Komisija v svojem sporočilu poudarja predvsem, da vlaganje v izobraževanje najboljše družbene učinke prinaša predvsem otrokom in družinam z nižjim socio-ekonomskim statusom, vendar ima v obliki zmanjšane družbene patologije (npr. stopnje nezaposlenosti, zdravstveni problemi, prestopništvo in kriminal, zloraba drog ...) koristi od tega celotna družba, skupni učinki pa so lahko celo konkretno ekonomsko merljivi npr. v družbenem proizvodu države. Povečevanje učinkovitosti izobraževanja, zagotavljanje enakih možnosti za vse družbene skupine in odpravljanje neenakosti, je postal eden temeljnih elementov zagotavljanja kakovosti in učinkovitosti izobraževanja tako v OECD kot v EU. Napori obeh so usmerjeni predvsem v ugotavljanje vzrokov razlik v izobraževalnih dosežkih med državami, med družbenimi skupinami in posamezniki ter v oblikovanje ukrepov, s katerimi izobraževalni sistemi te razlike lahko zmanjšujejo ali odpravljajo. Razume se, da pri tem pomembno vlogo igrajo podatki iz velikih mednarodnih merjenj znanja (kot so PISA, PIRLS, TIMMS, merjenje znanja odraslih) in razni statistični podatki, zbrani na podlagi direktiv EU ali prostovoljno na podlagi dogovorov med državami članicami. Odločanje na podlagi podatkov in dokazov tako tudi v oblikovanju politik izobraževanja dobiva vse večjo veljavo.

Dosežki učencev na merjenjih znanja (PISA) so najtesneje povezani z njihovim socialnim poreklom. Otroci iz revnejših družin - na primer pri matematiki - dosegajo nižje rezultate kot njihovi vrstniki iz bolj premožnih družin. Razlike niso opazne le na ravni posameznika, temveč tudi na ravni šole. Na rezultate posameznika torej ne vpliva le njegov lasten socialni izvor, temveč tudi izvor njegovih



sošolcev. Velik del razlike med šolami v številnih državah OECD je mogoče pojasniti s socialno sestavo učencev (Field idr., 2007, str. 42). Prenzel idr. (glej Thürmann idr., 2010, str. 6) kar 16,5 % variance v matematičnem znanju pripisujejo socioekonomskemu izvoru, naslednji največji faktor je s 3 % status migranta, medtem ko jezik, ki ga govori družina pojasnjuje le 0,5 % variance. Posebno skupino prikrajšanih otrok predstavljajo učenci z migrantskim poreklom, pri katerih jezik v učenju predstavlja pomemben dejavnik, a tudi tu se izkaže, da na rezultate močno vpliva celotna sestava. V šolah z visoko koncentracijo učencev, ki doma ne govorijo učnega jezika, so slabši tudi rezultati ne-migrantskih učencev. (OECD, 2012b, str. 63). Na prvi pogled učno uspešnost torej določa predvsem SES, toda raziskave dokazujejo tudi visoko povezanost prav med SES in jezikovnim razvojem otrok. Tako po raziskavah (glej Dumont idr., 2010, str. 261) otroci iz revnejših družin v primerjavi z bogatejšimi vrstniki do starosti treh let osvojijo komaj polovico besednega zaklada, ... manj pogosto imajo izkušnje pri uporabi besed, besedni zaklad osvajajo počasneje. Pokaže se torej, da ima jezik na učno uspešnost vendarle pomemben vpliv.

### **Različni pristopi k zagotavljanju pomoči prikrajšanim in ogroženim skupinam**

Priseljenci in pripadniki etničnih in jezikovnih manjšin so med potencialno prikrajšanimi učenci posebna skupina, pri kateri je jezikovni primanjkljaj najbolj očitno vzrok njihovih težav pri osvajanju znanja. Šole in šolski sistemi se odpravljanja jezikovnega primanjkljaja lotevajo na različne načine, ki pa iz različnih vzrokov večinoma ne dosežejo želenih učinkov. Priseljeni učenci (glej npr. Field idr., 2007, str. 147) so ob prihodu najpogosteje razporejeni v razred s svojimi vrstniki. Če jim je sploh zagotovljena pomoč pri učenju učnega jezika, je to lahko v obliki dodatne pomoči ob pouku, v nekaterih državah pred vključitvijo v razred izvajajo intenzivne tečaje, pouk lahko določen čas poteka dvojezično. Norveška je primer države, kjer priseljene učence za določen čas (dokler ne dosežejo jezikovnega praga) vključijo v posebno skupino s prilagojenim kurikulumom, v katerem so deležni intenzivnega poučevanja norveščine. Kot je razvidno iz podobnega primera Švice, je tak pristop, da učenci predolgo ne dosežejo standarda obvladovanja učnega jezika, problem, ki bi jim (po presoji učiteljev) omogočil nadaljevanje učenja v rednem kurikulumu.

Učinke različnih pristopov zgovorno ilustrirajo (Mohan idr., 2001) analize dela z aborigini in priseljenci v avstralski zvezni državi Viktorija in v kanadski provinci Britanska Kolumbija. V Avstraliji so, po začetni, popolni negaciji problema, pod geslom "bela Avstralija" in zahtevo po popolni asimilaciji leta 1971 pričeli uvajati integrativne ukrepe, ki so temeljili na dodatnem poučevanju angleščine v ločenih skupinah in s posebnimi učitelji. Izkazalo se je, da ti učitelji nimajo enakopravnega statusa, nase so prevzemali celotno breme priseljske problematike, sami so bili za opravljanje svoje naloge (poučevanje angleščine kot drugega ali tujega jezika) premalo usposobljeni, učenci pa niso dosegali niti pričakovanih rezultatov pri angleščini niti pri drugih predmetih. Drugo fazo v razvoju predstavlja

prizadevanje za večkulturnost, v kateri je pomembnejšo vlogo igral prvi (materni) jezik učenca. Težave z izvajanjem programa niso bile nič manjše: učitelji, odgovorni za poučevanje, so se počutili odrinjene, šole so tavale med vključevanjem teh učiteljev kot pomočnikov pri rednem pouku in izločanjem učencev od pouka drugih predmetov. Prejšnjim zadregam se je pridružil še dvom v upravičenost posebne pomoči otrokom zgolj na podlagi njihovega priseljskega statusa, medtem ko so bili učenci s podobnim SES in podobnimi učnimi težavami, ki so vse življenje prebili v Avstraliji, prepuščeni sami sebi. Leta 1996 uvedene reforme sedaj temeljijo na vključevanju poučevanja angleščine kot drugega jezika v splošni kurikulum, za kar so odgovorni vsi učitelji. Od "namernega osredotočenja na jezik, pride do premika k splošnemu, na poznavanju angleščine kot drugega jezika temelječem poučevanju." (Lo Bianco, iz citata v Mohan idr., 2001, str. 28) Čeprav uveljavljanje najnovejšega pristopa ne poteka brez težav, avtor prispevka Chris Davidson vendarle ocenjuje, da gre za pozitiven razvoj, saj je bilo doseženo soglasje o mnogih vprašanih "okrog poučevanja angleščine kot drugega jezika, vključno z definicijo učenca drugega jezika, programa poučevanja drugega jezika in učitelja drugega jezika." Uspešno uresničevanje zastavljenega pristopa temelji na integraciji poučevanja jezika in vsebin, za to pa so potrebna velika vlaganja v razvoj kurikula, začetno in nadaljnje izobraževanje vseh učiteljev glede jezikovnih vprašanj, oblikovanje ogrodij za ocenjevanje. Za potrebe prakse je bilo, na osnovi spoznanj iz poučevanja tako maternega kot drugega jezika, razvitih "nekaj kar dovršenih in eksplicitnih pristopov k poučevanju, ki vključujejo specifično organizacijo jezika, snovi, postopkov poučevanja [ ... ], med katerimi sta najbolj opazna 'tematski pristop' in 'na žanrih temelječ pristop', oba pa spremljajo še bogata učna gradiva." (Mohan idr., 2001, str. 44) Prostor mi ne dopušča povzemanja navedenih pristopov, omenim naj le, da oba upoštevata pomen jezika, kakršen nastopa v učnih situacijah, kot nujnega sredstva socialne interakcije pri učenju. Cilj pri tem je, ob uporabi tehnik "odranja"<sup>21</sup>, razviti tako receptivne kot produktivne jezikovne veščine učencev, ki omogočajo osvajanje novega znanja ter njegovo ustno in pisno izkazovanje v ustreznem registru. S postopkom se bomo še enkrat srečali kasneje.

Podoben je bil tudi razvoj v kanadski provinci Britanska Kolumbija. V prvi polovici 20. stoletja je bila privlačen cilj priseljevanja predvsem s Kitajske, Japonske in iz Jugovzhodne Azije, kasneje pa tudi iz drugih delov sveta. Izobraževalne politike so se glede načinov vključevanja priseljencev spreminjale pod vplivom gospodarskih in političnih razmer – od popolne segregacije, s poučevanjem priseljencev v maternem jeziku, ki se je končala v dvajsetih letih, do vključevanja učencev v večinsko izobraževanje. Za prakso v globalnem smislu je pomembno poročilo o neodvisnem pregledu programa Šolske uprave v Vancouvru za poučevanje angleščine kot drugega jezika, ki ga je leta 1989 pripravila skupina zunanjih izvedencev: Jim Cummins, Jean Handscombe in Mary Ashworth. Svoja

---

<sup>21</sup> Izraz "odranje" se je kot prevod za angleški "scaffolding", ki ga Vigotski sam ni nikdar uporabil, na Zavodu za šolstvo uveljavil zlasti v kontekstu različnih razvojnih projektov, s poudarkom na pooblaščenju, oz. z opolnomočenjem učencev in drugih deležnikov v šoli in okrog nje.

priporočila so utemeljili na petih načelih (Mohan idr., 2001, str. 101), ki jih tu povzemam v nekoliko skrajšani obliki:

1. Drugod pridobljene življenjske in izobraževalne izkušnje, ki jih učenci prinesejo s seboj, so temelj za vse njihovo nadaljnje učenje.
2. Da bi dosegli svojim vrstnikom primerljivo raven obvladovanja angleščine za izobraževalne namene, se je bodo morali učiti pet let in več.
3. Ker je interakcija z govorci angleščine ena najpomembnejših vzročnih spremenljivk za učenje angleščine in razvijanje pripadnosti kanadski družbi, je za podporo učenju in zadovoljevanje potreb po interakciji celotna šola odgovorna, da učence angleščine kot drugega jezika v največji možni meri integrira v prevladujoče družbeno in učno okolje.
4. Ko poteka učenje angleščine, se mora nadaljevati tudi učenje snovi in obvladovanje učnih vsebin. Poučevanje angleščine kot drugega jezika mora biti integrirano s poučevanjem učnih vsebin, primernih za učenčevo kognitivno raven. Na ta način so vsi učitelji tudi učitelji jezika.
5. Šole si morajo aktivno prizadevati za sodelovanje manjšinjskih staršev pri spodbujanju učnega napredka njihovih otrok.

#### **Ponudba Sveta Evrope za pomoč pri oblikovanju jezikovnih politik**

V nadaljevanju bomo videli, da so navedena načela vsebovana tudi v priporočilih Sveta Evrope za oblikovanje jezikovnih politik in izboljšanje učinkovitosti poučevanja in učenja z ustreznimi pristopi k učenju in poučevanju jezikov v repertoarju šole. Pod okriljem direktorata za izobraževanje in njegovega oddelka za jezike v Svetu Evrope namreč že od leta 2005 poteka projekt "Jeziki v izobraževanju – jeziki za izobraževanje". Njegov prvotni namen je bil za učne jezike ustvariti podoben referenčni okvir, kakršen je za učenje, poučevanje in ocenjevanje tujih jezikov Skupni evropski jezikovni okvir SEJO. Po začetnih konferencah in delu strokovnjakov so se prizadevanja preusmerila v izgradnjo platforme, ki naj bi državam članicam omogočila uporabiti izkušnje in znanje drugih držav, ko gre za oblikovanje programov povezanih z učnimi jeziki in z vsem poučevanjem jezikov, dostopno na naslovu [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le\\_platformintro\\_EN.asp?](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/langeduc/le_platformintro_EN.asp?)

Položaj učnega jezika, oz. učnih jezikov je opredeljen v Smernicah za razvoj in udejanjanje kurikulumov večjezične in medkulturne vzgoje (Beacco, Byram, idr., 2010). V poglavju o scenarijih za večjezično in medkulturno vzgojo smernice posebej obravnavajo položaj učencev iz prikrajšanih družin in učencev s priseljskim poreklom. (Beacco, Byram idr., str. 70-73) Omenja jih kot skupini, katerih pripadniki imajo večje izobraževalne potrebe kot drugi in so zato upravičeni do nekaterih ukrepov pozitivne diskriminacije, da bi šola s tem kompenzirala posebne okoliščine – okolje, izvor, življenjski pogoji – zaradi katerih nekateri učenci težje uspešno zaključijo šolanje. Da bi nadoknadili njihove zaostanke v razvoju specifičnega jezika šolanja, večinoma povezanega s pisnim izražanjem, "je že od predšolskega

obdobja treba paziti, da poslušajo, ko se jim bere, da se jih uči, kako ubesediti svoja čustva, občutke in doživetja. Ni razloga, da bi se pri dopolnilnih ukrepih osredotočali na "temeljno" (elementarna slovnica in pravopis, sistematično učenje besednega zaklada). Kot pri vseh drugih uporabnikih jezika, bodo branje in proučevanje besedil ter različni načini uporabe pisane in govornjene besede razvili, spremenili in spopolnili njihove jezikovne zmožnosti, vendar je pri načrtovanju kurikula treba izhajati iz njihovega lastnega repertoarja, posebno pozornost pa posvečati razlikam med odstopanji od norm ter temu lastno raznolikostjo jezikovnih sistemov, pa tudi formalni regulaciji njihove uporabe v družbi."

Glede učencev s priseljskim poreklom smernice navajajo vrsto značilnosti in razlik med skupinami priseljencev, na katere je treba biti pozoren pri načrtovanju kurikula, kot so: kulturne razlike med njimi, status, odnos do šole, načrti glede trajanja bivanja v gostiteljski državi, težnja po ohranjanju izvornega jezika, naselitveni vzorci (v enklavah ali razpršeno) itd., med drugim tudi, da moderne tehnologije olajšujejo stike z izvorno kulturo in jeziki.

Avtorji smernic poudarjajo:

"Kurikuli sami morajo morda vsebovati posebne ukrepe za posebej ogrožene skupine, vendar te ne smejo nikdar, razen morda za najkrajša prehodna obdobja, obsegati:

- izolacije, ločevanja, posebnih smeri ali ločenih razredov, čeprav se te rešitve iz različnih vzrokov (bivanje, namen šolanja itd.) pogosto uporabljajo;
- skrčenih učnih načrtov, saj ti z ostajanjem pri domnevni 'elementarnosti' te učence trajno prikrajšajo za zmožnosti, znanje in poglede na svet, ki so dostopni drugim.

Posebni ukrepi zajemajo sredstva, ki jih šolski sistem lahko da na voljo šolam in učiteljem: osebje, oprema, dodatne ure, več podpore in osebne pozornosti učencem, dodatne kvalifikacije in usposabljanje za učitelje, mreženje med šolami in združevanje inovacij. To so ključne pobude in tu nam zanje ni treba še posebej zavzemati. Poudariti pa je treba, da morajo biti fleksibilno usklajeni s konteksti, pogosto morajo posegati tudi v okoliško skupnost, povezani morajo biti z mestnimi ali lokalnimi politikami, izogibati se morajo vsakršnemu izpostavljanju šol, ki bi lahko stigmatiziralo šolo ali njene učence.

Pri načrtovanju kurikula je za otroke priseljencev in mlade iz prikrajšanih družin, (a ne izključno za njih) pomembno:

- a) da so jasno in natančno pokazane zmožnosti, diskurzivni žanri, formati komunikacije in jezikovne norme potrebne za določene predmete na določeni stopnji programa in v določenih kontekstih;

b) da so, v skladu z različnimi kategorijami, navedenimi pod a) poudarjeni povezovalni dejavniki med temi predmeti, da bi s tem zagotovili, da ta 'funkcionalni' vidik izobraževanja da ekonomijo obsega in kumulativno ne vodi v izgube, dodatne stroške ali ponavljajočo se penalizacijo;

c) da se učitelji in učenci zavedajo jezikovnih razsežnosti vsakega predmeta, ki (se) ga učijo – ne samo z namenom, da bodo govorili in pisali pravilno in obvladovali komunikacijo v razredu, temveč tudi za uspešno izgradnjo znanja in osvajanje zmožnosti;

d) da šole zagotovijo, da so učna sredstva ter razvijanje in uveljavljanje sebe kot družbenega dejavnika, med drugim z razširjanjem in spopolnjevanjem svojega jezikovnega repertoarja in zmožnosti, dostopne vsem;

e) da se mladim s priseljenskim poreklom da priložnosti učiti se (uvajanje, ohranjanje, razvoj) njihovega tako imenovanega izvornega jezika. To je en vidik pravice, ki v praksi obsega več stvari: ohranjanje družinskih vezi, stik z izvorno državo; viri za prihodnjo zaposlitev; v primeru otrok, katerim je ta jezik njihov prvi, pa obstajajo tudi psihološki argumenti, povezani z medsebojno odvisnostjo razvojne ravni prvega jezika in osvajanjem drugega.

Kar se tiče zadnje točke, je položaj tako zelo različen, da je glede ravnanja z domačimi jeziki v šoli (formalne ure v okviru pouka ali zunaj njega, posebni razredi, deloma dvojezično poučevanje) težko in hkrati nespametno reči ali priporočati karkoli bolj določno. Minimalna načela, ki veljajo v vseh teh primerih pa so:

- šole teh jezikov ne smejo preprosto prezreti;

- so nekaj, kar šole lahko učinkovito uporabijo pri izobraževanju vseh učencev in ne ovira za uspešnost otrok, ki jih govorijo;

- ni mogoče vnaprej soditi načrtov teh otrok za njihovo prihodnost in osebni razvoj in šole morajo – čeprav je njihova prva dolžnost, da jih v celoti sprejmejo in jim pomagajo prilagoditi se življenju šole in skupnosti v gostiteljski deželi – tudi zagotoviti, da cena za doseganje tega ni nenadna in popolna ločitev od njihovega prvotnega okolja.”

Na zgoraj omenjeni platformi Sveta Evrope je objavljena vrsta medsebojno povezanih razprav in priporočil priznanih strokovnjakov s področja poučevanja in jezikov, ki se nanašajo na položaj in vlogo učnega jezika v šoli in v procesu učenja in poučevanja. Številne med njimi se posvečajo tudi delu z učenci iz prikrajšanih in ogroženih skupin. Nekoliko поблиže si oglejmo le eno (Thürmann idr., 2010), ki daje vpogled v razumevanje razvoja jezikovnih zmožnosti in pomena le-tega za izobraževanje, ne le

učencev, ki se učnega jezika učijo kot svojega drugega jezika in ga morda uporabljajo samo v šoli, temveč tudi tistih, ki so se ga naučili v družini in ga uporabljajo v vsakdanjem življenju<sup>22</sup>.

Temeljno izhodišče gradiva je, "da morajo učenci s priseljskim poreklom več kot pogovorno tekoče govoriti učni jezik: obvladati morajo tudi različice akademskega<sup>23</sup> jezika, ki predstavlja gradivo različnih kurikularnih predmetov. S tem izzivom se, ne glede na svoje jezikovno poreklo, soočajo vsi učenci, raziskave pa so potrdile, da je za učence iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin ta ovira še posebej težko premagljiva. Ker je znanje dejansko neločljivo povezano z jezikom, ki ga uteleša, projekt Sveta Evrope 'Jeziki v izobraževanju – jeziki za izobraževanje' zavzema stališče, da morajo biti v smislu, da se zavedajo specifičnih zahtev svojega predmeta in ustreznih strategij za nudenje jezikovne podpore, vsi učitelji učitelji jezika." (Thürmann idr., 2010, str. 5)

Že prej je bilo omenjeno, da šole in učitelji jezikovne zmožnosti priseljskih otrok pri odločanju o njihovi nadaljnji izobraževalni poti večinoma presoja po njihovih zmožnostih vsakdanje komunikacije in predpostavlja, da tekoča komunikacija omogoča tudi učinkovito učenje v za učenca novem jeziku. To je lahko znak, da se večina učiteljev morda ne zaveda niti osnovnih razlik med ravnmi sporazumevanja v šoli in še manj pomena obvladovanja teh različnih ravni za uspešno učenje.

Thürmann idr. (str. 9) nas spomnijo na naslednje ravni in rabe jezika v šoli:

- "Med vrstniki poteka neformalna interakcija med odmori in celo med poukom ter v obšolskih projektih. Jezik je v teh dejavnostih dominanten medij za ustvarjanje in ohranjanje družbenih stikov. Raba jezika je neformalna in zelo blizu vsakdanjim vzorcem, ki jih otroci in odrasli uporabljajo v sproščeni komunikaciji z vrstniki, prijatelji in sorodniki. S jezikovnimi zahtevami na tem področju shaja večina učencev, razen pravkar prispelih priseljencev, ki so bili vzgojeni v drugem jeziku kot je prevladujoči jezik šole. Te *neformalne temeljne sporazumevalne veščine za družbeno interakcijo* se osvojijo dokaj hitro.
- Bolj formalne sporazumevalne dejavnosti v šoli so povezane so povezane z upravnimi, pravnimi, pedagoškimi in organizacijskimi vidiki življenja v šoli v: n.pr. sporočilih o uspehu, izpitnih zahtevah, vprašanih certifikacije, urnikih in informacijah o učilnicah, učiteljih in sredstvih, finančnih ureditvah, prisotnostih ter šolskih pravil in kodeksiho vedenja. V teh primerih se jezik uporablja v regulativni funkciji. Jezikovni vzorci teh govornih dejanj so učencem in njihovim družinam v precejšnji meri neznani in v podrobnostih težko razumljivi. Zlasti družinam z nizkim socialno ekonomskim statusom (SES) in s priseljskim poreklom se zdi težko ocenjevati relevantnost teh formalnih ustnih ali pisnih postopkov sporočanja, ki služijo notranjim

---

<sup>22</sup>Usodno povezanost med SES in učnimi dosežki z jezikovnimi kompetencami je pri nas Olga Kunst Gnamuš s svojimi raziskavami dokaz(ov)ala že v 70. letih prejšnjega stoletja.

<sup>23</sup>Za potrebe tega prispevka uporabljam za bolj ekonomično izražanje "akademski" v širšem pomenu, kakršnega ima v angleščini, in se nanaša na vse, kar je na katerikoli stopnji izobraževanja povezano s splošnim učenjem.

svetovalnim ali disciplinskim namenom. Za namene nadaljnjega omenjanja bomo ta vidik šolskega jezika imenovali *organizacijski in administrativni*.

- Tretje področje diskurza pod nalepko "učni jezik(i)" je nadvse pomembno za akademske dosežke. Gre za učenčevo *sposobnost ravnanja s specifičnimi vzorci uporabe jezika pri pouku*. Čeprav ima sporazumevanje pri pouku več obrazov, je obvladovanje prevladujočega jezika za kognitivne namene *sine qua non* za uspešno učenje na vseh predmetnih področjih v šoli. Za priseljene učence, pa tudi za "domače" učence iz družin z nizkim SES je osvajanje tega specifičnega jezikovnega registra izjemno pomembno, ne le za "preživetje" v šoli in uspeh na trgu dela, temveč tudi za osvajanje polne pismenosti v prevladujočem jeziku kot predpogoj za aktivno državljanstvo. Nekateri imajo te učence za "outsiderje", ker pomanjkljivo obvladajo obliko pismenosti, ki se zahteva v šoli. Ker niso izvežbani v rabi jezikovnega registra, ki prevladuje v kontekstu formalnega izobraževanja, jih drugi vidijo kot "poražence", "akademske nepismene" in "nesposobne kritičnega mišljenja".

V kontekstu izobraževanja imajo pomembno vlogo vsi jeziki. Za učenje je nujno na vseh ravneh izobraževalnih sistemov opredeliti vlogo različnih jezikov v šoli:

- prevladujočega jezika, v (našem primeru slovenščine oz. madžarščine in italijanščine) v dveh vlogah: kot učnega predmeta in kot učnega jezika;
- tujih in klasičnih jezikov in različnih vidikov njihovega poučevanja;
- morebitnega drugega jezika v okolju (v našem primeru italijanščine v slovenskih in slovenščine v italijanskih šolah v Slovenski Istri ter madžarščine, oz. slovenščine na dvojezičnem območju v Prekmurju);
- izvornih/domačih jezikov, ki jih govore priseljenci in se lahko v šoli poučujejo kot dodatna ponudba.

Za učenje jezikov kot predmetov in o jezikih v šoli so odgovorni zlasti različni specialisti za jezike. Ti morajo pri svojem delu temeljito razmisliti o spremenjeni vlogi svojih predmetov in o namenih poučevanja, zmotno pa bi bilo misliti, da ob vsej raznolikosti v razredih nosijo izključno odgovornost za razvoj jezikovnih zmožnosti učencev. To seveda še posebej velja za učitelje učnega jezika kot predmeta.

Z vidika izboljševanja pismenosti v funkciji učenja je pomembno razumeti pomen jezikov, zlasti učnega jezika **za** izobraževanje, pri pouku torej, kjer "se jezik uporablja kot povezovalce kognitivnih procesov, tesno povezanih z veččinami mišljenja in tako kot najpomembnejše orodje za konstruiranje, sporočanje in usklajevanje pomena v akademskem smislu tega izraza." (Thürmann idr., 2010, str. 11) "Mnogi učitelji [ ...] sami lahko poznavalsko obvladajo uporabo specifičnega registra

svojega predmeta, a se ne zavedajo popolnoma posebnih značilnosti in vzorcev rabe, po katerih se razlikuje od neformalnega sporazumevanja. Ker učitelji v mnogih izobraževalnih sistemih nočejo videti specifičnih jezikovnih zahtev šolanja, učenci s priseljenskim poreklom, pa tudi manj uspešni domači učenci, ne dobijo ustrezne jezikovne podpore – zlasti v nejezikovnih predmetih.” (str. 16)

Zakaj učenci, ki tekoče govorijo in pišejo v učnem jeziku, ne dosegajo pričakovanih rezultatov, je ob koncu 70. let prejšnjega stoletja s svojim modelom poskušal pojasniti že omenjeni kanadski izobraževalec učiteljev Jim Cummins, ki je vpeljal razlikovanje med temeljnimi medosebnimi sporazumevanimi veščinami (v angl. basic interpersonal communication skills – BICS) in kognitivnim obvladovanjem akademskega jezika (v angl. cognitive academic language proficiency – CALP. Otroci po njegovem (glej tudi npr.: <http://esl.fis.edu/teachers/support/cummin.htm>), ob učenju svojega prvega jezika razvijejo neke skupne osnove (common underlying proficiency – CUP), ki so v nadaljevanju temelj za nadaljnji razvoj jezikovnih veščin v prvem in vseh nadaljnjih jezikih. Implikacija tega je, da bi se ob preselitvi v novo okolje moralo nadaljevati tudi učenje prvega jezika, da bi s tem zagotovili potreben transfer. Osnovne razlike med *pogovornim* in *akademskim* jezikom, kakor ju je Cummins imenoval kasneje, opredeljuje raven kontekstualizacije govorne situacije in njena kognitivna zahtevnost – “učenci z visoko stopnjo kognitivnega obvladovanja akademskega jezika se uspešno učijo, ker so se sposobni v šoli in zunaj nje spopadati s kognitivno zahtevnimi nalogami in sporazumevanjem v skrčenem kontekstu.” (Thürmann idr., 2010, str. 18), kot to ponazarja naslednja tabela:

	kognitivno nezahtevna komunikacija		
v kontekst umeščena komunikacija	I. kvadrant	II. kvadrant	komunikacija zunaj konteksta
	III. kvadrant	IV. kvadrant	
	kognitivno zahtevna komunikacija		

Razlika med BICS in CALP po Cumminsu

Naloga izobraževalnih sistemov je, da učencem, ne glede na njihov izvor, omogočijo razvoj sporazumevalne zmožnosti od situacije, ki jo ponazarja I. kvadrant (komunikacija tukaj in zdaj) razviti do obvladovanja najvišje ravni akademskega jezika, ki jo ponazarja IV. kvadrant.

V naivnem pojmovanju šolskega jezika gre za predstavo o bolj ali manj pogovornem jeziku, prepletenem z nekaterimi tehničnimi izrazi, značilnimi za določen predmet. Do neke mere je to res, ko učitelji pri pouku fleksibilno uporabljajo in dopuščajo različne registre, “ko pa pride do zelo pomembnega ocenjevanja in prognozičnega vrednotenja učenčevih predmetno specifičnih



dosežkov, je skladnost s konvencijami akademskega diskurza nadvse pomembna in zadeva vse semiotične/jezikovne repertoarje ter individualne rabe v takih položajih: govorico telesa, izgovorjavo in naglaševanje, pravopis, idiomatske in pragmatične vzorce, oblike in skladnjo, besedilne strategije in strukture. [ ... ] Ko gre za poučevanje in učenje kako ravnati s specifičnimi registri jezika v razredu, se zastavlja vprašanje, kako posplošene opisnike rabe jezika razčleniti v elemente in strategije, ki jih je mogoče poučevati in se jih naučiti." (Thürmann idr., 2010, str. 19)

Avtorji v ta namen ponujajo nekaj pristopov, tu citirano in drugo na platformi dostopno gradivo, pa že vsebuje tudi nekaj rezultatov analiz konkretnih nacionalnih kurikulov in ugotovitev za potrebe šolske prakse. Pričakujemo, da bo gradivo, ki obravnava jezikovne dimenzije izgradnje znanja v šolskih kurikulah (Beacco/Coste/van de Ven/Volmer, 2010) na spletni strani Zavoda za šolstvo kmalu na voljo tudi v slovenščini.

Predlagane metode razčlenjevanja obsegajo:

- analize z vidika nalog, ki vključujejo tudi večmodalne predstavitve in klasifikacijo semiotskih sistemov v razredu;
- osnovne jezikovne ali diskurzivne funkcije pri pouku. Analize kurikulov, ki so jih izpeljali Thürman, Vollmer idr., so pokazale, da obstaja omejen nabor jezikovnih ali diskurzivnih funkcij, ki se pojavljajo večkrat in se zdi, da predstavljajo nekaj kot temeljne strukture vsebine in procesnega znanja. V nekem smislu se zelo približajo pojmu miselnih veščin. Zelo uporabne so tudi Mohanove (več tudi v Mohan idr.) strukture znanja, ki v sistem s teoretičnega (klasifikacije, načela, vrednotenje) in izvedbenega vidika (opisovanje, zaporedje, odločanje) povezujejo veščine mišljenja in jezik.

Na koncu si oglejmo še predloge strategij in tehnik v podporo jezikovnemu razvoju ogroženih učencev.

1. Navesti merljive cilje in spremljati napredek pri učenju jezika in potrebe. Predvsem gre za oblikovanje jasno izraženih ciljev v kurikulah in izdelavo instrumentov za njihovo uresničevanje. Obstajajo nekateri primeri prakse na tem področju.
2. Spodbujati jezikovno zavest in znanje o jeziku in komunikaciji. Medtem ko učenci sovražijo tradicionalno učenje in rutinsko vežbanje slovničnih struktur, zlasti v večkulturnih okoljih uživajo v raziskovanju jezika in eksperimentiranju z njim(i).
3. Povečati besedni zaklad. Pri tem so lahko v pomoč miselni vzorci, vendar ne gre le za tehnične izraze predmetov, temveč tudi pravilno izbiro besed, ki besedilo povezujejo v koherentno celoto.
4. Spodbujanje transfera – med jeziki in med predmeti, pa tudi med učnimi izkušnjami v različnih situacijah. Za transfer je v pouku treba zagotoviti prostor, saj ne poteka sam od sebe.

5. Podpirati avtonomijo učencev, tudi z uporabo instrumentov za samoocenjevanje, kakršne ponuja Svet Evrope.
6. Izboljšanje načinov podajanja in veščin vodenja razreda. Pomemben napredek bi lahko npr. predstavljalo izboljšanje tradicionalnih IRF metod na načine, ki bi učence bolje spodbujali k sodelovanju v procesu učenja.
7. Izboljševati pisanje. Več pozornosti pisanju učencem po eni strani omogoča, da razvijejo svoje sposobnosti pisnega izražanja, ki je v večini sistemov najpomembnejši del izkazovanja znanja, hkrati pa razvijanje pisnega izražanja samo po sebi prispeva k razvoju akademskega jezika, saj leta vsaj konceptualno temelji na pisanem jeziku.
8. "Odranje" kognitivnih jezikovnih dejavnosti pri nejezikovnih predmetih najbolj združuje konstruktivistično didaktiko in poučevanje žanrov pri nejezikovnih predmetih. Pristop izhaja iz dognanj systemskega funkcijskega jezikoslovja in ga posebej dosledno razvijajo avstralske šole systemskega funkcijskega jezikoslovja. Osnovo didaktičnim pristopom predstavlja cikel uvajanja področja, modeliranja, skupne konstrukcije besedila in končno neodvisne produkcije. Učenci v tem procesu (njegova varianta je tudi t.i. vajeništvo) postopoma postajajo vse bolj samostojni uporabniki žanra, učitelj pa lahko umakne svojo (začasno) podporo. Od tod tudi poimenovanje, ki izhaja iz koncepta območja bližnjega razvoja Vigotskega.

### **Želja za zaključek**

Namen te predstavitve je predvsem vzbuditi zanimanje za razmeroma lahko dostopna gradiva ter v njih ponujene poglede in pristope k izboljšanju jezikovnih zmožnosti. Veselilo me bo, če bodo posamezne sodelovalne skupine v njih našle spodbudo zase in želele opraviti potrebno analitično in raziskovalno delo, potrebno za uporabo v naši praksi.

### **Viri:**

Beacco, J.-C., Coste, D., Van de Ven P.-H. in Vollmer H., 2010: Language and school subjects – Linguistic dimension of knowledge building in school curricula. Strasbourg: Council of Europe.

Beacco, J.-C, Byram, M.; Cavalli, M., Coste, D., Egli Cuenat, M., Goullier, F. in Panthier, J., 2010: Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg: Council of Europe.

Dumont, H., Istance, D. In Benavides, F., (ur.), 2010.: *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*, Paris: OECD.

Field, S., Kuczera, M. in Pont B., 2007: *No More Failures. Ten Steps to Equity in Education*. Paris: OECD.

Gibbons, P., 2002: *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Mohan, B., Leung, C. in Davidson, C., (ur.), 2001: *English as a Second Language in the Mainstream: Teaching, Learning and Identity*. Harlow, UK: Pearson Education Limited.

OECD, 2012a: *Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en>. (zadnji vpogled 11.8.2012).

OECD, 2012b: *Untapped Skills, Realizing the Potential of Immigrant Students*, OECD publishing. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisa2009/50341072.pdf>. (zadnji vpogled 11.8.2012).

Thürmann, E., Vollmer, H. in Pieper, I., 2010: *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*, Strasbourg: Council of Europe.

UNESCO, Education for All (EFA). Dostopno na: [www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/](http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/). (zadnji vpogled 11.8.2012).

## METAKOGNITIVNE SPOSOBNOSTI PRI UČENJU Z BRANJEM IN KAKO JIH RAZVIJATI<sup>24</sup>

dr. Sonja Pečjak

*Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

**Ključne besede:** *metakognitivne sposobnosti, metakognitivno znanje, metakognitivna kontrola, razvoj*

V prispevku prikazujemo strukturo metakognitivnih sposobnosti pri učenju z branjem in kažemo različne strategije, ki spodbujajo njihov razvoj.

Poznavanje metakognitivnih sposobnosti pri učenju je pomembno, saj te predstavljajo jedro dveh sodobnih konceptov – samoregulacijskega učenja in kompetence »učenje učenja«. Zimmerman (1995) kot eden vodilnih raziskovalcev samoregulacijskega učenja, opredeljuje tovrstno učenje kot učenje, pri katerem je učenec **metakognitivno**<sup>25</sup>, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen. Ta aktivna udeležba vključuje: *samoregulacijo vedenja* (aktiven **nadzor** različnih virov, ki jih ima učenec na voljo, kot npr. časa in okolja ter socialnih virov pomoči; *samoregulacijo motivacije in emocij* (tj. **nadzor** in spremembo motivacijskih prepričanj inlastnih emocij in *samoregulacijo kognicije* (**nadzor** različnih kognitivnih strategij učenja). Pojme, ki se nanašajo na metakognicijo srečamo tudi pri opredelitvi kompetence »učenje učenja« (The Key Competences for Lifelong Learning – An European Framework, 2007), saj je ta definirana kot »*sposobnost za učenje, potrebna za **organiziranje** in **usmerjanje** lastnega učenja; za učinkovito **upravljanje** s časom in informacijami pri učenju, tako individualno kot skupinsko. Vključuje **zavedanje svojih potreb in procesa učenja**, ...itd.*(str. 8).

### 1 Metakognitivne sposobnosti pri učenju z branjem

Pojem metakognicija označuje znanje o našem lastnem kognitivnem sistemu, oz. kognitivnih procesih in znanje o spremljanju in kontroli teh procesov (Brown, 1987; Flavell, 1979; Paris in Winograd, 1990). Metakognicija pri učenju vključuje torej: (1.) znanje o procesu učenja in (2.) znanje o nadzoru, oz. kontroli učnega procesa. (McCormick, 2003)

---

<sup>24</sup> Ta razširjeni povzetek je podrobneje razčlenjen v dveh člankih: *Metakognitivne sposobnosti pri učenju: struktura in njihov razvoj* ter *Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja*, ki bosta predvidoma objavljena v reviji Vzgoja in izobraževanje.

<sup>25</sup>Besede v debelem tisku predstavljajo metakognitivne sposobnosti.

- **Znanje o procesu učenja** avtorji (Jacobs in Paris, 1987; Schraw, 2002) delijo na:

- deklarativno znanje (zavedanje učenca o sebi in lastnih sposobnostih, o nalogi in o strategijah),
- proceduralno znanje (zavedanje, kako izpeljati določene procedure, postopke pri učenju, npr. kako izvesti določeno učno strategijo),
- znanje o okoliščinah (védenje učenca o tem kdaj in zakaj uporabiti posamezne strategije pri učenju).

Vendar zgolj različna metakognitivna znanja učencu še ne omogočajo, da bo uspešen pri učenju. Zato potrebuje še znanja o nadzoru ali kontroli procesa učenja.

- **Znanje o nadzoru/kontroli učnega procesa** vključuje pri učenju z branjem procese (Jacobs in Paris, 1987; Schraw, 2002):

- *načrtovanja*, ki vključuje izbiro strategij in virov,
- *spremljanja* za spremljavo razumevanja prebranega,
- *evalvacije*, ki vključuje pregled napredka proti cilju, ki nato omogoča boljše načrtovanje in spremljanje pri naslednjih nalogah.

Obe metakognitivni strukturi – znanje o učenju in regulacija učnega procesa sta med seboj neločljivo povezani in da za učinkovito učenje potrebuje obe vrsti znanja.

## 2 Razvoj metakognitivnih sposobnosti v otroštvu in mladostništvu

Pri razvoju metakognitivnih sposobnosti imata pomembno vlogo sam razvoj in zorenje učenca. To pomeni, da se s starostjote sposobnosti povečujejo. Preučevanje razvoja metakognitivnih sposobnosti učenja z branjem je bilo v zadnjih 30-ih letih predmet številnih študij.

Te kažejo, da se od metakognitivnih sposobnosti najprej razvije **metakognitivno znanje** o branju. Že predšolski otroci vedo precej o procesu branja (npr. da beremo iz tiskanega gradiva, da si ljudje preko tiska nekaj sporočajo in da ta sporočila lahko sprejmejo, če znamo brati itd.). To védenje otroci razvijejo prej in hitreje, če so izpostavljeni okolju z raznolikim tiskanim gradivom in imajo možnost manipuliranja z njim. Z vstopom otroka v šolo se razvoj t.i. metakognitivnega zavedanja nadaljuje. Raziskave so enotne v ugotovitvi, da teče razvoj v smeri večanja metakognitivnega znanja pri starejših učencih (Myers in Paris, 1978; Kolić Vehovec in Bajšanski, 2003; Pečjak s sod., 2009) in da se pospešen razvoj teh sposobnosti prične med 10. in 11. letom starosti.

Približno v istem času (med 8. in 10. letom) se prične tudi razvoj **metakognitivnih sposobnosti o kontroliranju procesa učenja** (načrtovanju, spremljanju in evalviranju učnega procesa), pri čemer pa

pride do intenzivnega razvoja kontrole med dvanajstim in štirinajstim letom (Van der Steel in Veenman, 2009). Avtorja sta poudarila, da ko metakognitivne sposobnosti dosežejo določeno raven, je njihov nadaljnji razvoj odvisen predvsem od tega, koliko učenci morajo, (oz. so pripravljeni) te sposobnosti uporabljati v učnem procesu. To pomeni, da ima učitelj pri razvoju metakognitivnih spretnosti pomembno vlogo, saj lahko oblikuje take učne situacije, v katerih učenci morajo uporabiti določene spretnosti.

### 3 Razvoj metakognitivnih sposobnosti in vloga učitelja

Metakognitivno znanje in kontrola učnega procesa imata pomembno vlogo pri učinkovitem učenju, zato je ključno vprašanje za izobraževalce: *Kako spodbuditi razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učencih?*

Na splošno lahko rečemo, da mora učitelj pri poučevanju razvijati vse vidike metakognitivnega znanja učencev – tako deklarativnega, proceduralnega kot znanja o okoliščinah. To pomeni, da morajo učenci spoznati posamezne strategije, se jih naučiti uporabljati in vedeti, kdaj in zakaj jih lahko uporabijo. Poleg tega pa mora razvijati tudi sposobnosti kontrole učnega procesa – tj. načrtovanja, spremljanja in evalviranja.

V nadaljevanju bomo navedli nekatere učinkovite strategije, katerih namen je predvsem izboljšati spremljavo (kontrolno) razumevanja pri učenju z branjem. Te strategije lahko razdelimo v dve skupini: v prvo, kjer gre za individualen pristop k razvoju metakognitivnih sposobnosti in v drugo, kjer je poudarek na skupinskem pristopu (tj. delu z vsemi učenci v razredu).

#### 3.1 Individualni pristop k razvoju metakognitivnih sposobnosti

Med metakognitivnimi strategijami, ki so primerne predvsem za delo s posameznim učencem, so najpogosteje uporabljene strategije spremljanja in evalvacije (za razumevanje besedil pri branju). Te strategije so:

- 1. strategija samopoučevanja s samo-navodili**, pri kateri učenec daje sam sebi navodila s pomočjo (pol)glasnega, oz. notranjega govora (znana strategija Meichenbauma, 1977);
- 2. strategija samo-spraševanja**, pri kateri se učenec izuri v postavljanju lastnih vprašanj med branjem, s čimer izboljša spremljanje svojega razumevanja;
- 3. strategija vrinjenih vprašanj**, oz. vprašanj, ki se pojavljajo med samim besedilom;
- 4. strategija samo-razlaganja**, v kateri učenec pojasnjuje vsebino sam sebi;
- 5. strategija razmišljanja na glas**, pri kateri učenec na glas pripoveduje o svojem razmišljanju in občutkih ob reševanju določene naloge.

Nekateri raziskovalci k dejavnostim, ki povečujejo metakognitivne sposobnosti učencev prištevajo tudi **grafične prikaze** (Hartman, 2002; Amado Gama, 2005). Poudarjajo, da grafični prikazi zahtevajo od učenca analizo besedila, hkrati pa jim pomagajo spoznati, kako je besedilo strukturirano, kar omogoča boljše razumevanje gradiva.

### 3.2 Skupinski pristop k razvoju metakognitivnih sposobnosti

Med strategijami, ki poudarjajo skupinski pristop (bodisi interakcijo z vrstniki bodisi dialog z učiteljem), sta med najbolj znanimi strategijami dve:

1. **strategija recipročnega spraševanja** (Manzo, Manzo in Estes, 2001), ki predpostavlja, da učitelj in učenci tiho izmenično prebirajo dele besedila, nato pa si izmenično postavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo;
2. **strategija recipročnega poučevanja** (Palincsar in Brown, 1989; v Pečjak in Gradišar, 2012). Bistvo strategije je v tem, da se učenci naučijo štirih spretnosti, ki izboljšajo njihove metakognitivne sposobnosti razumevanja (napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in povzemanje vsebine), pri čemer jim učitelj modelira potek obdelave besedila, nato pa postopno prepušča iniciativo učencem.

#### Viri

- Amado Gama, C., 2005: Integrating metacognition instruction in interactive learning environments. Doctoral dissertation. University of Sussex. Spletna stran: <http://www.wiki.dcc.ufba.br>, (11.7.2012).
- Brown, A. L. , 1987: Knowing when, where, and how to remember: A problem of metacognition. V: R. Glaser (ur.). *Advances in instructional psychology* (77-165). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flavell, J. H. , 1979: Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Hartman, H.J. (ur.), 2002: *Metacognition in learning and instruction. Theory, research, and practice*. Norwell, MA: Kluwer.
- Jacobs, J. E. in Paris, S. G., 1987: Children's metacognition about reading: Issues in definition, measurement, and instruction. *Educational Psychologist*, 22, 255-278.
- Kolić Vehovec, S. in Bajšanski, I., 2003: Children's metacognition as a predictors of reading comprehension. V: G. Shiel in U. Ni Dhalaigh (ur.). *Other ways of seeing: Diversity in language and literacy* (216-22). Dublin: Reading Association of Ireland.
- Manzo, A., Manzo V. in Estes, T., 2001: *Content area literacy: Interactive teaching for interactive learning*. Hoboken, NJ: Wiley.

- McCormick, C. B., 2003: Metacognition and learning. V: G. E. Miller in I. B. Weiner (ur.). Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology. Hoboken, NJ: Willey & Sons, INC.
- Meichenbaum, D. , 1977:Cognitive-behaviour modification: An integrative approach. New York: Plenum Press.
- Myers, M. in Paris, S. G. , 1978: Children's metacognitive knowledge about reading. Journal of Educational Psychology, 70, 680-690.
- Palincsar, A. S. in Brown, A. L., 1989: Guided, cooperative learning and individual knowledge acquisition. V: L.B. Resnick (ur). Knowing, learning, and instruction. Hillsdale: LEA.
- Paris, S. G. in Winograd, P. , 1990: How metacognition can promote academic learning and instruction. V: B. Jones in L. Idol (ur.). Dimensions of thinking and cognitive instruction (15-51). Hillsdale, NJ: Erlabum.
- Pečjak, S. In Gradišar, A., 2012: Bralne učne strategije.2. izd. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Kolić Vehovec, S., Rončević Zubković, B., Ajdišek, N., 2009: (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija*, 12, 257-270.
- Schraw, G., 2002: Promoting general metacognitive awareness. V: H.J. Hartman (ur.). Metacognition in learning and instruction. Theory, research, and practice (3-16). Norwell, MA: Kluwer.
- The Key Competences for Lifelong Learning – A European Framework. 2007. Luxemburg: Office of Official Publications of the European Communities.
- Van der Stel, M. in Veenman, M., 2009:Development of metacognitive skills: A longitudinal study. Paper presented at ERALI. Amsterdam, 24.-29.8.2009. Vrije Universitat Amsterdam.
- Zimmerman, B. J., 1995: Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspectives. Educational Psychologist, 30, 217-221.



## POGLED NA NPZ Z VIDIKA BRALNE PISMENOSTI

Darinka Rosc Leskovec

*Zavod RS za šolstvo*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, nacionalno preverjanje znanja, dosežki, ugotovitve, predlogi za izboljšanje*

### **Povzetek:**

Nacionalno preverjanje znanja zaradi metodologije priprave gradiv, izvedbe preverjanja, vrednotenja preizkusov znanja ter obdelave in načina predstavitve dosežkov, poleg drugih informacij o znanju pri različnih predmetih, omogoča tudi vpogled v različne vidike bralne pismenosti. Na nacionalni ravni so podatki pomembni, ker na kar se da objektivni način kažejo znanje pri posameznem predmetu za celotno populacijo učencev, omogočajo primerjave o doseganju istovrstnih znanj med leti, medpredmetno in po vertikali, za razliko od mednarodnih raziskav pa so vsa gradiva in vsi podatki tudi javno dostopni. Posebej pa so (bi morali biti) podatki NPZ zaradi možnosti primerjav med dosežki šole in dosežki celotne populacije pomembni za vsako šolo in učitelja. Za bralno pismenost lahko pomenijo objektivni zunanji vpogled v doseganje tistih ciljev, ki jih šola spremlja tudi s svojimi kazalniki (npr., dejavniki, ki vplivajo na razumevanje prebranega besedila).

Prispevek predstavlja ugotovitve o zastopanosti področja bralne pismenosti v preizkusih znanja za posamezni predmet na letošnjem NPZ in vplivu bralne zmožnosti učencev na uspešnost reševanja nalog. Različni vidiki nalog, ki vključujejo bralno pismenost (zahtevnost ciljev/standardov znanj, oblikovanost nalog, njihova taksonomska zahtevnost, vrednotenje in interpretacija dosežkov ter primerjave dosežkov med predmeti, med 6. in 9. razredom, po spolu ...), so predstavljeni na način, ki ga lahko šole uporabijo za vpogled v svoje dosežke.

Nekaj zanimivih ugotovitev, ki veljajo za vse predmete: večina nalog, ki vključujejo bralno pismenost (razumevanje prebranega besedila, navodil, primerov, zapis daljših odgovorov ...), spada med zahtevnejše; jezikovna oblikovanost nalog ima večji vpliv na uspešnost reševanja kot njihova taksonomska zahtevnost; (ne)razumevanje prebranega se kaže na vseh ravneh – od razumevanja besed (ne samo terminologije), npr. *čezmeren, ublažiti; taljenje : raztapljanje* do razumevanja besednih zvez (npr.: *segreti za ... : segreti na ... : segrevati za ...; pod vsako nogo*

*stola; generacijska osamitev starejših), skladijskih razmerij (npr. žogo z maso ... držimo tako, da je do polovice potopljena v vodo) in razumevanja besedil.*

Podrobnejše ugotovitve o bralni pismenosti s primeri nalog pri tretjih predmetih na letošnjem NPZ (fizika, kemija, glasbena vzgoja, državljska in domovinska vzgoja ter etika) bodo predstavljene v delavnici. Pripravljena je timsko, na način, kot naj bi na področju bralne pismenosti učitelji različnih predmetov sodelovali na šoli. Izbrani primeri se medsebojno dopolnjujejo, predlagane rešitve za zvišanje ravni bralne pismenosti pa so prenosljive tudi na druge predmete.

## SODOBNA IZOBRAŽEVALNO-KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA IN STRATEGIJE ZA RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI

dr. Nataša Potočnik

*Zavod RS za šolstvo*

### **Povzetek**

Razvoj informacijsko-komunikacijske tehnologije spreminja pogled na tradicionalno učenje in redefinira mnoge zmožnosti, o katerih imamo na šolskem polju še dokaj tradicionalne predstave. Od vseh udeležencev v izobraževanju terja spremembe v poučevanju in učenju, tudi in predvsem na področju pismenosti. V prispevku bomo opredelili pojem izobraževalno-komunikacijske tehnologije (IKT), osvetlili izsledke poročila o rabi IKT v šoli ter podrobneje navedli strategije dela z IKT za razvijanje pismenosti.

**Ključne besede:** *pismenost, izobraževalno-komunikacijska tehnologija, splet, elektronska besedila, integracija IKT v poučevanje in učenje*

### **Kaj je izobraževalno-komunikacijska tehnologija**

Unescov dokument *Using ICT to Develop Literacy* (2006) definira informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) kot "vse vrste tehnoloških naprav in rešitev za prenos, shranjevanje, ustvarjanje in izmenjavo informacij. Široko pojmovanje IKT zajema: radio, televizijo, video, DVD, telefon, satelitske sisteme, računalnike, računalniške mreže in programsko opremo, skupaj z dodatki in podporo tem tehnologijam, kot sta npr. videokonferenčni sistem in e-pošta." (UNESCO, 2006, str.14)

### **Vloga informacijsko-komunikacijske tehnologije pri spodbujanju pismenosti**

V omenjenem dokumentu je zapisanih 5 ključnih vlog, ki jih ima IKT pri spodbujanju pismenosti:

#### 1. Izboljšanje učenja

S pomočjo IKT postanejo ure pismenosti zanimivejše. Uporaba avdio- in videoposnetkov lahko v kombinaciji s tiskanim učnim gradivom pomembno dvignejo interes učencev, saj jim je takšen pouk bližji in bolj "življenjski". Sprejemanje informacij s slušnim in vidnim zaznavanjem, je za razvoj besedišča in skladnje učinkovitejše kot zgolj branje ter olajša pomnjenje in predelovanje informacij. Televizija, video ali DVD olajšajo bralno razumevanje in pospešijo razvoj pismenosti, saj vključujejo besedo, slike, gibanje in animacijo, v kombinaciji z zvokom. Ne nazadnje so takšne ure lahko tudi zabavne in motivirajo učence za gledanje in učenje. Avdio-vizualna sredstva različnih vrst in oblik so priložnost za spodbujanje diskusije in kritičnega mišljenja. (prav tam, str. 15)

## 2. Širjenje dostopa do pismenost

IKT pripomore k izboljšanju dostopa do pismenosti, ki je lahko otežen zaradi različnih dejavnikov – kulturnih, socialno-ekonomskih, političnih in geografskih.

## 3. Ustvarjanje lokalnih vsebin

IKT omogoča hitro in poceni ustvarjanje specifičnih socio-kulturnih in jezikovnih vsebin. Z interaktivnimi računalniškimi programi namreč lahko ustvarimo in posredujemo gradiva, povezana z domačim okoljem učencev.

## 4. Učiteljev profesionalni razvoj

Dobro usposobljen učitelj je temelj kvalitetnega poučevanja in učenja in pomembno prispeva k motivaciji za učenje. IKT sicer nikoli ne more nadomestiti učitelja, lahko pa ga dopolnjuje, podpira, mu olajša delo in izboljša njegove učne ure. Zato je izobraževanje učiteljev na tem področju zelo pomembno.

IKT je lahko učinkovito orodje v njihovem profesionalnem razvoju, saj je (cenovno) lahko dostopno. Tako je npr. moč s pomočjo videa/DVD-tehnologije, videokonferenčnih povezav prikazati primere dobre prakse in si ogledati številna predavanja. Na daljavo se lahko vključimo v številne spletne seminarje in druga izobraževanja, v strokovne forume idr..

Omrežje Euridyce je pripravilo dokument *Pomembni podatki o učenju in inovacijah z IKT po šolah v Evropi 2011*, v katerem se sklicuje na Drugo študijo o informacijski tehnologiji v izobraževanju (*Second Information Technology in Education Study – SITES*), ki dokazuje, da IKT v razredu vpliva na pedagoške metode učiteljev. (Law, Pelgrum in Plomp 2008, v K.-Sterniša, 2012, str. 8)

Pomembno vlogo pri spodbujanju inovativnosti pri načinih poučevanja in učenja pa IKT pripisuje tudi Evropska komisija, zato vsem šolskim politikam držav članic priporoča, naj poskrbijo za celovito implementacijo IKT tako v kurikulum kot v usposabljanje učiteljev. (Evropska komisija 2008, v: Kresal-Sterniša (ur.), 2012, str.8)

## 5. Oblikovanje spodbudnega pismenega okolja

Če želimo spodbujati in širiti pismenost med ljudi, mora biti vsem na voljo predvsem zadostna količina pisnega gradiva. Otroci in odrasli morajo imeti priložnost biti v stiku s pisnim gradivom in ga tvoriti.

IKT lahko izkoristimo za vključevanje pisnega gradiva v vsakdanje življenje – od branja podnapisov in napisov na TV-zaslону (filmi, oglasi, informativne oddaje) do pošiljanja in sprejemanja kratkih sporočila (SMS).

Programi »namiznega založništva« (desktop publishing technology), kot je npr. Microsoftov Publisher®, s katerim lahko sami izdelamo letake, razglednice, spletne strani, biltene, interne novice ipd., spodbujajo tvorjenje in objavo različnih pisnih informacij. In ne nazadnje je splet tisto orodje, ki uporabnikom omogoča stik s pisnim gradivom 24 ur na dan. (UNESCO, 2006, str. 24–32)

### **Uporaba računalnika pri pouku**

UNESCO-v dokument navaja številne študije, ki dokazujejo, da uporaba računalnika pri pouku pismenosti spodbuja razvoj vseh z njo povezanih spretnosti. Delo z njim omogoči takojšnjo povratno informacijo, zato lahko uporabniki napredujejo hitreje in učinkoviteje. Računalnik je ima pri tem prednost pred televizijo in radijem, saj omogoča interaktivno učenje, učenje s poskusi in napakami ter različno delo z besedilom.

Uporaba računalniških programov je učinkovita tudi zaradi tega, ker lahko učenci delo prilagajajo lastnim potrebam in interesom. Delajo lahko samostojno in s svojim tempom. Medtem ko vadijo branje, razvijajo tudi svojo zmožnost govorjenja in poslušanja. Vendar pa zgolj računalniški programi ne zagotavljajo, da se bodo učenci veselili dela z njimi. Programe oživijo in osmislijo lahko le učitelji, ki so dobro podkovani v uporabi računalnika pri pouku. (prav tam, str. 16, 17)

Omenjeno poročilo mreže Eurydici daje popolne informacije o tem:

- koliko so računalniki in internetne povezave dostopni in v rabi med prebivalstvom in gospodinjstvom z otroki,
- kako je v primarnem in sekundarnem izobraževanju IKT uporabljena za razvoj ključnih kompetenc s poudarkom na razvoju digitalne kompetence,
- kateri so inovativni načini poučevanja, ki jih priporočajo centralne oblasti,
- v kolikšni meri je IKT vključena kot podpora inovativnemu poučevanju pri posameznih predmetih v kurikulumih,
- kako preverjajo in ocenjujejo IKT-kompetence pri učencih ter kakšne so nove metode preverjanja in ocenjevanja z uporabo elektronskih orodij,
- kakšna je informacijsko – komunikacijska infrastruktura v šolah in kakšni so učinki IKT na organizacijo šole, sodelovanje z gospodarstvom in na sporazumevanje s starši. (Kresal - Sterniša (ur.), 2012)

### Dostopnost spleta in uporaba računalnika doma

Podatki kažejo, da je imelo leta 2007 (podatki TIMSS 2007 – IEA) v Sloveniji 85 % otrok dostop do spleta. 97, 6 % osmošolcev in slaba dva odstotka manj četrtošolcev je uporabljalo računalnik doma, medtem ko ga je v šoli uporabljalo slabih 54 % osmošolcev in 33 % četrtošolcev. Za primerjavo naj povemo, da sta imeli v istem obdobju nižji odstotek uporabe računalnika v 4. razredu le še Litva in

Latvija (med državami, zajetimi v raziskavo)<sup>26</sup>, v 8. razredu pa so bile za Slovenijo še Bolgarija, Litva in Romunija. Evropsko povprečje rabe računalnika v 4. razredu je slabih 61 %, v 8. razredu pa 68 %. (Kresal - Sterniša (ur.), 2012, str. 23)

#### Raba računalnika v šoli

Tudi v raziskavi PISA 2009 so bili zbrani podatki o uporabi računalnika pri pouku učnega in tujega jezika in ta je kot podpora poučevanju v večini držav, zajetih v raziskavo, precej skromna. Povprečno 82 % učencev v vseh zajetih državah nikoli ne uporabi računalnika pri pouku učnega jezika, dobrih 15 % jih uporablja računalnik do 60 minut, dobra 2 % pa več kot 60 minut na teden. V Sloveniji ga nikoli ne uporablja dobrih 86 % učencev, dobrih 11 % učencev pa ga uporablja do 60 minut na teden.

Pri pouku tujega jezika so rezultati podobni in le za malenkost boljši: V Sloveniji ga nikoli ne uporabi 81 % učencev (evropsko povprečje – 78 %), 16 % učencev pa računalnik uporablja do 60 minut na teden (evropsko povprečje - 19,2 %) - (prav tam, str. 51- 52).

#### IKT v izobraževanju učiteljev

Tudi v poročilu Eurydicia je večkrat poudarjeno, da je za razvoj IKT spretnosti pri učencih najpomembnejši učitelj, zato je IKT (ponekod) vključena v predpise o začetnem izobraževanju učiteljev. Ti predpisi vključujejo zahteve po razvoju učiteljevih spretnosti integracije IKT v poučevanje in učenje ter uporabe interneta in IKT pri specifičnih predmetih. Slovenija nima takšnega predpisa, zato je pridobivanje teh spretnosti prepuščeno avtonomiji institucije. (prav tam, str. 67)

Po poročanju ravnateljev (TIMSS, 2007) je Slovenija med sodelujočimi državami na prvem mestu po dostopnosti podpornega osebja za pomoč učiteljem v poučevanju in učenju. Blizu 100 % učencev ima ravnatelje, ki poročajo, da je učiteljem na voljo podporno osebje.

#### IKT-infrastruktura v šoli

Leta 2007 so v večini evropskih držav 1 računalnik uporabljali 2–4 učenci. V Sloveniji imamo 2,5 učenca na en računalnik, vendar so pri opremljenosti šol z računalniki precejšnje razlike. Glede na distribucijo podatkov ugotovimo, da sta v nekaterih šolah 2, 2 učenca na računalnik, v drugih pa več kot 5. (prav tam, str.76).

Lahko rečemo, da imajo šole v Sloveniji na področju IKT dobre materialne in kadrovske pogoje, spodbudno šolsko politiko, precej programske opreme, programe stalnega strokovnega

---

<sup>26</sup> V raziskavi so sodelovale: Bolgarija, Ciper, Danska, Nemčija, Češka, Italija, Litva, Latvija, Madžarska, Malta, Nizozemska, Avstrija, Romunija, Slovaška, Švedska, Velika Britanija, Norveška, Turčija.

usposabljanja (Zavod RS za šolstvo – projekt E-šolstvo), čaka pa nas intenzivnejša integracija IKT v poučevanje in učenje.

O odgovornosti učitelja za integriranje novih tehnologij v kurikulum in usposabljanje učencev za uspešno in učinkovito delovanje v globalnem svetu govori tudi uradno stališče mednarodne bralne zveze (IRA – International Reading Association) o novih pismenostih 21. stoletja in tehnologiji (Position Statement of IRA, 2009). Dokument poudarja, da imajo učenci pravico:

- da jih poučujejo učitelji, ki spretno rokujejo z IKT in jo vključujejo v poučevanje in učenje,
- da si z vrstniki odgovorno in dejavno izmenjujejo učinkovite strategije, ki jih uporabljajo v različnih okoliščinah in za različne namene (branja, pisanja ...),
- do pouka, ki ponuja možnost za skupno branje, tvorjenje in izmenjavo vsebin z vrstniki vsega sveta,
- do pouka pismenosti, ki vključuje kritično mišljenje in delo s tiskanimi ter digitalnimi gradivi.

Vsem vključenim v šolski sistem – učiteljem, staršem, vodstvom šol, institucijam za izobraževanje učiteljev, snovalcem šolske politike in raziskovalcem predlaga konkretne dejavnosti za to, da bi učence pripravili na »pismeno prihodnost, ki so jo zaslužijo.« (Position Statement 2009, str.3)

Učitelje spodbuja k profesionalnem razvoju, raziskovanju različnih pedagoških modelov za uspešno vključevanje spleta in IKT v pouk, k zagotavljanju enakih možnosti in dostopu do takšne IKT, ki spodbuja in izboljšuje učenje.

Vodstvom šol svetuje, naj spodbujajo učitelje k tinskemu delu in vključevanju didaktičnih strategij za uporabo spleta in IKT v pouk, naj strokovnim delavcem omogočijo dostop do različnih spletnih revij in strokovnih publikacij o uporabi IKT ter predlaga, naj 30 % sredstev, namenjenih za izobraževanje učiteljev, nameni za izobraževanje s področja IKT (prav tam).

### **Pismenost in izobraževalno-komunikacijska tehnologija**

Sodobni avtorji raziskav pismenosti v povezavi z IKT (Leu et al. ,2011; Leu, Kinrer, Coro, Cammack, 2004) govorijo o deiktični<sup>27</sup> naravi pismenosti. Pomen pismenosti se s pojavom spleta hitro in stalno spreminja. V trenutku, ko se pojavi nova tehnologija za informiranje in komuniciranje (npr. družbena omrežja), se v družbi pojavijo tudi nove oblike pismenosti. Zaradi hitrosti širjenja tehnologije se spreminjajo tudi predstave o tem, kaj (danes) pomeni imeti razvite zmožnosti branja, pisanja in učinkovitega sporazumevanja. (Leu et al., 2011, str.6) Biti pismen danes pogosto pomeni biti

---

<sup>27</sup>Deikti so izrazi, ki spreminjajo svoj pomen glede na to, kdo jih uporablja in v kakšnem kontekstu. Če se spremeni kontekst, se spremeni tudi pomen izraza, npr. danes postane včeraj – časovna deiktičnost).

sposoben uporabljati kombinacijo spletnikov (blogov), vikijev<sup>28</sup>, kratkih sporočil, brskalnikov, Facebooka, Googlovih dokumentov, Skypa in drugih novih tehnologij, vključno s tisočimi mobilnimi aplikacijami (appsi). Biti pismen jutri bo pomenilo sposobnost uporabe prihajajočih tehnologij in novih družbenih praks, ki jih bomo ustvarili, da bi zadovoljili (doslej še nepričakovane) potrebe. Pismenost se torej ves čas spreminja in njena deiktična narava bo od nas zahtevala, da bomo o njej vselej spreminjali svoje tradicionalne predstave (prav tam).

Spreminjanje definicije pismenosti se pojavi že pri branju in bralnem razumevanju. Branje elektronskih (nelinearno, večdimenzionalno) in branje tiskanih besedil (linearno) se namreč precej razlikujeta. Pri linearnem branju ima bralec pred seboj nespremenljivo in omejeno besedilo brez socialne interakcije (ta je seveda možna po branju, vendar ne med), brez povezav z drugimi besedili ter z minimalnim nadzorom nad tem, kar bere. Bralčeva pot je običajno vnaprej določena. (Leu et al., 2011, str. 6)

Bralec elektronskega besedila pa lahko, s pomočjo povezav, izbira pot glede na lastne interese. Pri tem mora združiti vse sestavine večkodnega besedila (fotografije, glasbo, videoposnetke, črke), zato je branje elektronskih besedil, v primerjavi z branjem tiskanih besedil, kompleksnejše.

Osnovna oblika elektronskega branja je nadbesedilo (hipertekst), ki ponuja širok nabor vizualnih sestavin, mirujočih in gibljivih podob ter glasbenih sestavin in različnih uokvirjenih rab besed, ki nimajo vnaprej določenega zaporedja, kot ga ima tiskano besedilo. Bralec ima številne možnosti povezav, s katerim sam povezuje ponujene dele besedila ter poljubno določa njihovo zaporedje glede na lastne interese. Njegova bralna pot se praviloma razlikuje od poti drugega bralca in se vedno razlikuje od avtorsko ponujenega besedila. Imeti mora dejavnejšo vlogo pri odločanju o kvaliteti in koherentnosti besedila. (Grosman, 2011, str. 22)

Leu s sodelavci pravi, da gre pri branju elektronskih besedil za proces reševanja problema s pomočjo različnih spletnih virov. Nameni branja pa so:

- identificirati problem, oz. pomembna vprašanja,
- pridobiti ustrezne podatke za rešitev problema/vprašanja,
- kritično ovrednotiti in združiti informacije,
- se o njih (na spletu) sporazumevati z drugimi. (Leu et al., 2011, str. 6-7)

Pomembni dejavnik učinkovitega spletnega branja je sposobnost najti (in prebrati) potrebne informacije. Ta sposobnost je ključnega pomena, saj ne moremo rešiti problema, oz. odgovoriti na vprašanje, če ne znamo poiskati pravih informacij. Za iskanje potrebujemo novo spretnost, tj. učinkovito strategijo iskanja po ključnih besedah. Izbira prave ključne besede nam omogoči, da med zadetki iskanja v brskalniku najdemo najustreznejše povezave in potem na spletnih straneh

---

<sup>28</sup> wiki - kolektivna spletna stran, katere vsebino lahko ureja vsak obiskovalec spletne strani (Lesič, Zadavec Pešec, 2010, str. 11).



poiščemo pravo informacijo. (McDonald in Stevenson, 1996; Rouet, 2006 v: Leu et al., 2011, str. 7) Rezultati raziskav (Bilal, 2000; Eagleton et al., 2003) kažejo, da številni učenci, stari od 12 do 15 let, ne znajo uporabljati spleta za iskanje potrebnih informacij (prav tam).

Druga posebnost spletnega branja je tudi sodelovalno delo. Work in Kiili (Leu, 2011, str.8) sta raziskovala sodelovanje učencev pri konstrukciji pomena prebranega besedila. Primerjala sta individualno in skupinsko branje elektronskega besedila in ugotovila, da individualni bralci »zgolj« zbirajo informacije, potrebne za rešitev problema, medtem ko imajo bralci, ki sodelujejo pri branju in iskanju ter izmenjavi informacij, boljše možnosti za poglobljeno raziskovanje ideje besedila in raziskovanje različnih perspektiv.

### **Primeri učinkovite integracije IKT v pouk pismenosti za bralce začetnike**

(po Mckenna et al., 2011, str. 367-373)

#### **1. Ustvarjanje digitalnih zgodb**

Skupina učencev tvori multimedijsko besedilo, povezano s predhodno dejavnostjo, in sicer tako, da ga narekujejo učitelju/-ici. Ustvarijo lahko fotozgodbo in jo podkrepijo z multimedijskimi sestavinami, kar jim omogočajo že znana orodja, kot je npr. Microsoft PowerPoint®. Učenci lahko kot dodatke besedilu uporabijo orodje za risanje (slikar), uvozijo videoposnetke, animacije, zvoke, sintetizatorje govora idr.. Ob njih pa narekujejo besedilo, ki ga zapiše učitelj/-ica (ali večči učenci). Besedilo lahko preberejo, posnamejo in zvok vstavijo v predstavitev. (Mckenna et al., 2011, str. 367)

Pri nas je eden takšnih prosto dostopnih programov *Moja prva knjiga* (Miška d. o. o.), ki otrokom »omogoča, da sodelujejo pri nastajanju knjige. Vsebino lahko dopolnijo ali napišejo, knjigo lahko poljubno oblikujejo in natisnejo ter izdelajo svojo knjigo.« (opis programa na spletni strani <http://www.miska.si/?id=287>)

#### **2. Branje interaktivnih knjig**

Učenci berejo različne zvočne knjige, ki imajo lahko interaktivne slike (animacija, gibanje ob kliku), glasbo, zvočne efekte, besedne igre ipd. (Pri nas je ena izmed takšnih knjig *Maček Muri* na CD-ROMU, Založba Mladinska knjiga). Določene raziskave kažejo na pozitivne učinke vključevanja takšnih knjig v pouk začetnega branja. Učenci jih berejo, poslušajo in se igrajo v manjših skupinah/parih v računalniškem kotičku. Tako lahko pridobijo zavedanje o konceptu tiska, razvijajo svojo poimenovalno zmožnost (besedišče), razumejo povezave vzrok – posledica, med globalnim branjem prepoznajo črke, odkrivajo glasovno-črkovni ključ ipd.. Pri tovrstnem animiranem gradivu, pa je potrebna določena mera previdnosti, saj so zvoki in druge animacije lahko tudi moteči. Bralci

začetniki naj knjige v začetku res raziskujejo na takšen igriv način, kasneje pa naj jo berejo brez dodatnih zvokov in igrice.

### 3. Virtualni potopis

Pri tem gre za spletno dejavnost, ki simulira tradicionalni raziskovalni pohod, kakršnega sicer pripravi učitelj zato, da bi razširil znanje ki so ga učenci usvojili v učilnici. Na tej poti lahko učenci raziskujejo kulturne ali zgodovinske znamenitosti, preučujejo naravoslovne pojave ipd.. Kljub temu da učenci ne zapustijo učilnice, lahko s pomočjo spletnih strani raziskujejo svoje okolje ali oddaljene kraje. Na virtualnem pohodu je učitelj vodič, ki upravlja z različnimi vrstami medijev za pridobivanje novih spoznanj, npr.: video- in avdio posnetki, prepisi intervjujev, arhivskimi podatki itd.. Učenci lahko strokovnjakom po spletu napišejo vprašanja in prejmejo njihove odgovore, npr. zgodovinarjev, znanstvenikov, politikov, kustosov idr..

### 4. Mobilne naprave

Tudi prenosne telefone lahko uporabimo brez slabe vesti. Učenci in starši lahko z njimi tudi izven šole dostopajo do vsebin, vezanih na učenje branja in pisanja. Leta 2006 so snovalci spletne strani Sezamova ulica (Sesame Street) ugotavljali, ali je mogoče staršem - s pošiljanjem namigov in nasvetov s področja pismenosti in privlačnih vsebin otrok- prenosni telefon uporabiti kot učinkovito orodje za spodbujanje pismenosti v družini. Starši so osem tednov prejeli sporočila od tri do štirikrat na teden. Rezultati so pokazali, da so starši redno prebirali sporočila, otroci pa so bili navdušeni, da so si na telefonih svojih staršev lahko ogledali zanimive kratke posnetke in se naučili črke dneva. (Horowitz et al., 2006, v: McKenna, 2011, str. 371)

### 5. Ostale strategije za razvoj posameznih spretnosti pri začetnem branju

- **glasovno zavedanje:** uporaba kvalitetnih programov, kot so: *Polžkovi koraki*, *Potovanje med črkami* (Miška d. o. o.), elektronska črkovno-slikovna stavnica (V. Jalovec, Mladinska knjiga); zvočne knjige za prepoznavanje rim, igranje z glasovi ...;
- **abecedna faza** (učenje glasovno črkovnega ključa, začetno branje): programi kot podpora prvemu dekodiranju, enostavne bralne naloge, npr. Sebran (Educational Freeware v slovenskem jeziku), elektronska stavnica; pisanje jutranjega sporočila z uporabo LCD-projektorja ali interaktivne table (obkrožanje znanih črk, besed ...); besedne kartoteke shranjene v razredne datoteke ...
- **poimenovalna zmožnost:** razširjanje obravnavanih tem s povezavami na ustrezne spletne strani, elektronske enciklopedije ...,
- **tekočnost branja:** snemanje branja, branje z odmevom, branje zvočnih knjig ...

- **bralno razumevanje:** branje elektronskih besedil in obnavljanje besedila vrstnikom, oz. dramatizacija; poustvarjalne naloge po poslušanju besedil – v PowerPointu® ali programu Publisher®, oz. podobnem programu; spletne povezave na strani avtorja besedila, dopisovanje ...; uporaba spleta, elektronske pošte, kratkih sporočil za socialno-konstruktivistični pouk;
- **pisanje:** pisni odzivi na prebrano besedilo v enostavnem urejevalniku besedil, npr. OOo4Kids 1.3 (prosto dostopni program, Educational Freeweb SLO); ustvarjalno pisanje, obogateno s simboli, zanimivo pisavo, barvami, ozadji, animiranimi risbami in z glasbo; orodja za izdelavo letakov, biltenov, časopisov, npr. z že omenjenim programom Publisher®; dopisovanje po elektronski pošti z vrstniki izven domačega okolja (določene teme pogovora); spletne strani, spletniki (blogi) učiteljev ali učencev za predstavitve dela in napovedi, oz. poročila o razrednih dogodkih; predstavitve raziskovalnih projektov v okolju PowerPoint® ali Prezi ...

### **Primeri učinkovite integracije IKT v pouk pismenosti za učence 2. in 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja**

(po McKenna et al., 2011, str. 374-378)

Ko učenci avtomatizirajo tehniko branja in tekoče berejo, tehnologija ne služi zgolj razvoju določenih spretnosti, temveč je priložnost za predstavitve različnih spretnosti, povezanih s pismenostjo.

#### **1. Spletne razprave**

Čeprav ni nobenega dvoma o tem, kako pomembno vlogo ima pogovor po branju za razumevanje besedila, pa je učiteljem pogosto težko voditi pogovor z in med učenci. Učenci niso pripravljeni poglobljeno razmišljati in razpravljati o prebranem, zato delo z vikiji, Googlovimi dokumenti, spletniki ipd., spodbudi in motivira učence za tovrstno dejavnost. Obenem pa z uporabo naštetih orodij razvijajo svojo zmožnost pisanja. Raziskave kažejo, da spletno razpravljanje/pogovarjanje v učencih spodbudi občutek za skupnost, pripadnost, saj učenci drug drugemu pomagajo razjasniti vprašanja, vzpostavijo povezave in prepoznajo literarne elemente. (Alfassi, 2000, Chamberlain, 2005, Tharp, 2010; v: McKenna, 2011, str.374) Poleg spletnih razprav med učenci se je kot učinkovita izkazala tudi spletna komunikacija med učiteljem in učencem ter med vrstniki, povezanimi zunaj učilnice. Doherty in Mayer (2003) sta dokazala, da se med učiteljem in učencem s spletnim komuniciranjem ustvari močnejša vez in da so učenci, ki dobijo od učitelja pisno povratno informacijo po e-pošti ali s kratkimi sporočili, uspešnejši od učencev, ki dobijo povratno informacijo na klasični način.

#### **2. Spletno recipročno poučevanje**

Tovrstna strategija je tudi v spletni različici namenjena izboljšanju bralnega razumevanja in vključuje štiri temeljne spretnosti, ki izboljšajo metakognitivne sposobnosti razumevanja: napovedovanje

vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in po vzemanje vsebine. Pri tem pa vodja pri napovedovanju in pojasnjevanju vključi tudi specifične elektronskega besedila. Za izhodišče tako - poleg besedila - uporabi tudi slike, ikone, grafiko, pove, katere hiperpovezave bodo bralcem v pomoč pri krmarjenju skozi besedilo, in predvidi, katere informacije bodo imele hiperpovezave. Pri pojasnjevanju poleg besed in besednih zvez uporabi tudi hiperpovezave in druge posebnosti elektronskega besedila.

Strokovnjaki priporočajo, naj bodo skupine za spletno recipročno poučevanje heterogene, saj imajo lahko učenci s slabšo razvito bralno zmožnostjo kakovostnejše izkušnje z uporabo spleta. Mešane skupine zagotavljajo sodelovanje in zavzetost vseh članov skupine.

### 3. Izdelava video posnetkov

Učenci lahko izdelajo video napovednik knjige zato, da bi prepričali ciljno publiko, da bi si jo želeli prebrati. Tovrstna dejavnost zahteva široko paleto spretnosti. Najprej morajo prebrati knjigo, nato se v skupini pogovorijo in odločijo, katere bistvene elemente knjige bodo v napovednik vključili. Nato izdelajo scenarij (kaj bodo povedali) in slikovno zaporedje dogajanja. Pri tem delu se morajo ves čas vračati k besedilu in iskati glavna dejstva ter ovrednotiti ključne elemente. Proces je kompleksen in zahteva natančno načrtovanje, pregledovanje ter dopolnjevanje in popravljanje, vendar so učenci motivirani, saj bo rezultat njihovega dela viden določeni publiko.

### 4. Gledanje video posnetkov

Morda se na prvi pogled zdi, da je zgolj gledanje videa pasivno dejanje, vendar je moč ob tem spodbuditi učence k aktivnemu delu – video posnetek lahko uporabimo za ogled virtualnega potopisa kot sredstvo za aktiviranje predznanja, učencem lahko damo nalogo, naj primerjajo knjigo in režiserjevo adaptacijo filma po tej knjigi. Učitelj lahko uporabi video za prikaz glavnih delov določene besedilne vrste in nato učenci znanje pretopijo v zapisano besedilo ...

### 5. Digitalni grafični prikazi

Grafični prikazi so ena izmed učinkovitih strategij za razvijanje branja z razumevanjem. V dobi tehnologije je povsem jasno, da lahko vse znane grafične prikaze (pojmovna mreža, venov diagram, ribja kost, primerjalna matrika, časovni trak ...) ustvarimo tudi s pomočjo računalnika. Ustvarjanje teh prikazov pomaga učencem, da dobijo predstav o procesih in odnosih med njimi.

### 6. Urejevalniki besedila

Glede na zahteve današnje družbe in načina življenja in komuniciranja, je tvorjenje besedila s pomočjo računalnika nujna spretnost, ki jo morajo učenci obvladati. Strokovnjaki se zavzemajo za to, da učenci ne bi zgolj pretipkali ročno napisanega besedila, temveč bi ga ustvarili na računalniku, v

enem izmed programov za urejanje besedila. Pri tem je nujno, da urejevalnik uporabijo v vseh fazah nastajanja besedila – od načrtovanja do revidiranja. Računalnik naj bi uporabljali tudi za shranjevanje zapiskov glavnih idej, razmišljanj o prebrani knjigi, prvih osnutkov besedila, različic, ki jih je potrebno še jezikovno pregledati ... Za razliko od portfolja, elektronsko pisanje ni nikoli končan proces, vsaka elektronska datoteka se lahko še kadarkoli spremeni. (Mckenna et al., 2011, 378)

Pisanje spodbujajo denimo tudi spletniki (blogi), ki jih je mogoče ustvariti v zgolj nekaj minutah in v katerih se lahko povežejo učeče se skupnosti. Služijo lahko kot digitalna mapa učenčevih dosežkov, širijo dostop do kvalitetnih informacij, spodbujajo kritično, intuitivno in družbeno razmišljanje. (Lesič, Zadavec Pešec, 2010, str. 10)

Sodelovalno pisanje razvijamo tudi z vikiji, kolektivnimi spletnimi stranmi, ki jih lahko ureja vsak obiskovalec. Viki ne lajša zgolj komunikacije, temveč omogoča raziskovanje in izmenjavo znanja. Poleg spodbujanja pisanja viki spodbuja tudi branje, revizijo in sledenje predhodnim objavam in kar se zdi najpomembnejše – spodbuja pisanje, ki je usmerjeno v proces in ne v rezultat. (prav tam, str. 11)

### **Sklep**

Predstavili smo različne načine za aktivno delo učencev z IKT v procesu razvijanja pismenosti. Večina predlaganih dejavnosti nakazuje temeljno značilnost uporabe spleta in drugih vrst IKT, to pa je usmerjenost v sodelovalno delo. Z uporabo IKT želimo preusmeriti pedagoški proces – od učitelja in njegovega posredovanja informacij do socialno konstruktivističnega pristopa, s čim boljšim sodelovanjem učencev za čim višjo stopnjo pismenosti.

### **Viri in literatura:**

Grosman, M., 2011: Večrazsežna pismenost izziv sedanjosti. V: Cotič et al. (ur.). Razvijanje različnih pismenosti. Koper: Univerzitetna založba Annales.

Kresal – Sterniša, B., (ur.), 2012: Pomembni podatki o učenju in inovacijah s pomočjo IKT po šolah v Evropi 2011. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport. Pridobljeno 26. 7. 2012. <http://www.eurydice.si/images/stories/pomembni%20podatki%20o%20ucenju%20in%20inovacijah%20z%20IKT.pdf>.

Lesič, M, Zadavec Pešec, R., 2010: E-učenje v okolju spleta 2.0. Pridobljeno 23. 7. 2012. [http://home.izum.si/COBISS/OZ/2010\\_1-2/html/clanek\\_04.html](http://home.izum.si/COBISS/OZ/2010_1-2/html/clanek_04.html).

Leu, D. J., 2011: The New Literacies of Online Reading Comprehension: Expanding the Literacy and Learning Curriculum. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 55 (1). International Reading Association. Str. 5 – 14.

McKenna, C. M. et al., 2011: Effective Uses of Technology in Literacy Instruction. V: Morrow, L. M., Gambrell, L. B. (ur.). *Best Practices in Literacy Instruction*, 4. izdaja. New York: Guilford Press.

New Literacies and 21st Century Technologies A Position Statement of the International Reading Association. Pridobljeno 15. 6.

2012. [http://www.reading.org/Libraries/Position\\_Statements\\_and\\_Resolutions/ps1067-NewLiteracies21stCentury.sflb.ashx](http://www.reading.org/Libraries/Position_Statements_and_Resolutions/ps1067-NewLiteracies21stCentury.sflb.ashx).

Using ICT to Develop Literacy (2006). Bangkok: UNESCO. Pridobljeno 24. 7.

2012. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001464/146426e.pdf>.

## **PREDSTAVITVE DELAVNIC**

## **Strokovni delavci Zavoda RS za šolstvo in zunanji sodelavci projekta**



## VODENJE PRODUKTIVNEGA UČNEGA POGOVORA O PREBRANEM BESEDILU

prof. ddr. Barica Marentič Požarnik, zasl. prof. Univerze v Ljubljani

*Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

### Cilji

Udeleženci bodo:

- ob/pri primerih spoznali razliko med monološkim in produktivnim – dialoškim učnim pogovorom,
- razmislili o svojih izkušnjah in zmožnostih, ki jih potrebuje učitelj za vodenje takega pogovora,
- na osnovi primera vodenja pogovora ob danem besedilu bodo konkretizirali značilnosti produktivnega – dialoškega pogovora (cilj: poglobiti razumevanje prebranega),
- razmislili in analizirali spodbude in ovire pri uveljavljanju takega pogovora v vsakodnevni praksi.

### Teoretska izhodišča

Glavno izhodišče je (socialni) konstruktivizem, ki poudarja vlogo dialoga pri vzpostavljanju smisla ter učenja z razumevanjem. Gre za tesno vzajemno povezanost med mišljenjem in govorom, ki jo je poudarjal že Vigotski; učenčevo mišljenje se razvija, ko ima ta priložnost ubesediti svoje ideje, tudi če gre na začetku še za nedodelan, "iščoči« govor". Gre za postopno gradnjo znanja, ob izmenjavi in soočanju mnenj in spoznanj. Glede na osnovni cilj bo učitelj različno usmerjal pogovor, npr. če gre bolj za razvijanje analitičnega, ustvarjalnega ali kritičnega mišljenja. V vsakem primeru pa mora znati ustvariti "prostor" za dialog – z vzdušjem odprtosti in zaupanja in z odprtimi vprašanji ter empatično poslušati ter se prožno odzivati na učenčeve prispevke. Znati mora tudi voditi k cilju, parafrazirati in povzemati (Marentič Požarnik, Plut; Aplebee).

Ne glede na dolgo "zgodovino" poudarjanja teh in podobnih značilnosti, zlasti pomena odprtih vprašanj, vprašanj višje spoznavne ravni in spodbujanja iniciative učencev, v praksi pri pouku še vedno premočno prevladuje "tradicionalni" pogovor. Torej morajo obstajati močne silnice, ki ga podpirajo oziroma ki zavirajo uveljavljanje bolj odprtega, produktivnega pogovora. Na osnovi razmisleka ob izkušnjah pri pouku in v tej mini delavnici, bomo skušali poglobiti razumevanje o tem, kaj spodbuja in kaj ovira širše uveljavljanje produktivnega pogovora, ki bi pomagal učencem do kakovostnejšega znanja – in kaj lahko storimo.

## Potek delavnice

### Udeleženci

1. bodo dobili zapis nekaj primerov učnih pogovorov, na osnovi katerih bodo izluščili njihove značilnosti, opredelili, ali gre bolj za "monološke" ali "dialoške" pogovore,
2. v skupinah bodo načrtovali pogovor na osnovi krajšega besedila,
3. si bodo razdelili vloge učitelja, učencev in opazovalcev ter izvedli pogovor,
4. bodo analizirali pogovor z različnih vidikov,
5. bodo razmislili o možnih spodbudah in načinih premagovanja ovir pri uveljavljanju dobrih, produktivnih učnih pogovorov, zlasti o prebranem.

### Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

Uvodno točko smo že večkrat z uspehom izvedli; točke 2-4 sem izvajala v modificirani obliki (kot mini učne nastope z analizo), zlasti s skupinami višješolskih in visokošolskih učiteljev, ne pa posebej na temo pogovora. Tako bo to preizkus nečesa novega.

### Viri in literatura

Aplebee, A. in sodel., 2003: Discussion-based approaches to Developing Understanding: Classroom Instruction and Student Performance in Middle and High School. English. American Educational Research Journal, let. 40, št. 3, 687-730.

Godinho, S., Wilson, J., 2007: Ali je to vprašanje? Ljubljana: Rokus Klett.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L. (1980): Kakršno vprašanje, takšen odgovor. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Marentič Požarnik, B., Plut Pregelj, L., 2009: Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem. Ljubljana: DZS.

Vigotski, L.S., 2010: Mišljenje in govor. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## KAKO UČITI UČENCE MISLITI KRITIČNO?

dr. Tanja Rupnik Vec

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

V delavnici bodo udeleženci:

- izkusili nekaj tehnik analize in vrednotenja argumentov, uporabnih tudi pri delu z osnovnošolskimi otroki,
- posamezne tehnike ovrednotili ter jih umestili v kontekst poučevanja svojega predmeta.

### Teoretska izhodišča

Odgovor na vprašanje o tem, kaj je kritično mišljenje, ni enoznačen. Različni avtorji podajajo raznovrstne odgovore, med katerimi pa vendarle najdemo določene stičnosti, kar nam omogoča tvorbo kategorij. Tako lahko v množici raznolikih pogledov identificiramo šest teoretskih perspektiv, oz. pojmovanj kritičnega mišljenja (Rupnik Vec, 2009): a) kritično mišljenje kot argumentacija, b) kritično mišljenje kot celota socialno-čustvenih in motivacijskih naravnosti ter kognitivnih veščin posameznika, c) kritično mišljenje kot uporaba raznovrstnih miselnih procesov, strategij in postopkov, d) kritično mišljenje kot razvojno najvišji stadij v mišljenju, e) kritično mišljenje kot družbeno refleksivna praksa, in f) kritično mišljenje kot samorefleksivna praksa.

V delavnici bomo zavzeli perspektivo avtorjev, ki pojmujejo kritično mišljenje kot sposobnost večje analize, vrednotenja in oblikovanja argumentov (npr. Cottrell, 2011, Bowel in Kemp, 2002, Šuster, 1998, Van den Brink-Budgen, 2001). Prikazali bomo nekaj tehnik, oz. dejavnosti, v katerih se učenci učijo analizirati in vrednotiti argumente.

### Potek delavnice

Udeleženci bodo v delavnici:

1. korak: raziskovali, katera besedila so, in katera niso argument, analizirali argumente (določali premise, sklepe in implicitne premise), vrednotili kakovost argumentov (analiza kakovosti premis),
2. korak: oblikovali lasten argument,

3. korak: oblikovali dejavnost, s katero bodo usmerili svoje učence v analizo in ovrednotenje ali oblikovanje enostavnih argumentov.

### Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

Delavnica obsega nekatere dejavnosti sicer izvajane na 24 - urnem seminarju Kritično mišljenje v šoli. Običajen odziv udeležencev: "Zelo zanimivo in zelo naporno."

### Viri in literatura

1. Barry, V. E., (1984:*Invitation to Critical Thinking*. New York, Chicago: Holt, Reinhart and Winston.
2. Bailin, S., Case, R., Coombs, J. R., Daniels, L. B., 1999:*Conceptualizing critical thinking*. V: *Journal of Curriculum Studies*, vol. 1, št. 3, 285–302.
3. Bensley, D. A. ,1998:*Critical Thinking in Psychology: A Unified Skills Approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
4. Howell, T. in Kemp, G., 2002:*Critical Thinking. A Concise Guide*. London: Routledge.
5. Facione, P. A. ,1990:*Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. »The Delphi Report« Executive Summary. Dostopno na spletu: [www.insightassessment.com/pdg\\_files/DEXadobe.PDF](http://www.insightassessment.com/pdg_files/DEXadobe.PDF).
6. Facione, P. A., 1998:*Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. California Academic Press. Dostopno na spletu: [http://www.insightassessment.com/pdf\\_files/what&why98.pdf](http://www.insightassessment.com/pdf_files/what&why98.pdf).
7. Halpern, D. F., 1996:*Thought and Knowledge: An Introduction to Critical Thinking (third edition)*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Paul, R. in sod,1989: *Critical Thinking. Handbook: High School*. Sonoma State University: Center for Critical Thinking and Moral Critique.
9. Petress, K., 2004: Critical thinking: An extended definition. *Education*, 124 (3), 461–466.
10. Rupnik Vec, T. in Kompare, A., 2006:*Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
11. Rupnik Vec, T.,2011:*Izzivi poučevanja: Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
12. Solon, T. ,2007: Generic Critical Thinking Infusion and Course Content Learning in Introductory Psychology. *Journal of Instructional Psychology*, 34 (2), 95–109.

13. Sternberg, R. J., 1999: *Cognitive Psychology (second edition)*. London: Harcourt Brace College Publishers.
14. Sternberg, R. J., 2004: Four Alternative Futures for Education in the United States: It's Our Choice. *School Psychology review*, 33 (1), 67–77.
15. Šuster, D., 1998: *Moč argumenta: Logika in kritično razmišljanje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
16. Ten Dam, G. in Woolmark, M., 2004: Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14, 359–379.
17. Van Den Brink-Budgen, R., 2001: *Critical Thinking for Students. Learn the Skills of Critical Assessment and Effective Argument*. Oxford: Cromwell Press.
18. Van Gelder, T., 2004: *Teaching Critical Thinking: Some Lessons from Cognitive Science*. V: *College Teaching*, vol. 45, št. 1, str. 41–46. Dostopno na spletu: <http://search.epnet.com>.

## PROCES BRANJA IN PISANJA ZA KRITIČNO MIŠLJENJE

mag. Sonja Rutar

*Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta, Pedagoški inštitut*

Udeleženci bodo spoznali:

- načela projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje,
- cikel učenja, ki temelji na socialnem konstruktivizmu,
- vlogo učitelja v razredu, ki spodbuja kritično mišljenje.

Branje in pisanje za kritično mišljenje je projekt fundacije Open Society Institute, ki spodbuja izobraževalne in socialne reforme. Poteka v sodelovanju z International Reading Association, neprofitno organizacijo učiteljev. Branje in pisanje za kritično mišljenje je projekt, ki temelji na ideji demokratizacije družbe. Aktiven je v centralni in vzhodni Evropi, nekdanjih državah Sovjetske zveze in v Južni Ameriki. V Sloveniji deluje pod okriljem Pedagoškega inštituta, Razvojno-raziskovalnega centra pedagoških iniciativ Korak za korakom od leta 2002. Prva usposabljanja so v Sloveniji potekala za učitelje šol, ki so implementirale metodologijo Korak za korakom. Učenci, ki so v prvih razredih osnovnih šol sodelovali pri načrtovanju, spremljanju svojega učenja in s tem pridobivali veščine sodelovalnega in samoregulacijskega učenja, so bili za učitelje s klasičnimi metodami poučevanja velik izziv. V naslednjih letih so se za izvajanje tehnik, ki spodbujajo branje in pisanje za kritično mišljenje, usposabljali učitelji srednjih šol, vzgojiteljice predšolske vzgoje in visokošolski učitelji.

V delavnici bo predstavljen cikel poučevanja, ki spodbuja aktivno razmišljanje učencev in učiteljev, vključenost v diskusijo, integracijo idej in informacij, osebno spremembo, reflektira predhodna prepričanja in nove informacije, spodbuja spoštljivo odzivanje na različna mnenja, odpira vprašanja, spodbuja oblikovanje in izražanje mnenj, spodbuja kritično mišljenje (Steele, 2001). Osnovna ideja projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje temelji na aktivni vključenosti šol in učiteljev v spremembo, ki se zgodijo v samem procesu poučevanja, pripravljenosti za tveganje, prepoznavanju različnih perspektiv, odnosov in pozitivnega pripoznanja oblikovanja pomena vsakega posameznika in različnih skupin. Temelji na socialno konstruktivistični orientaciji učenja in poučevanja ter postmodernističnem dvomu v univerzalnost resnic.

Udeleženci delavnice bodo reflektirali svoj lasten proces učenja branja in pisanja, povezali svoje izkušnje s teoretičnimi spoznanji o načelih učinkovitega procesa branja in pisanja za kritično mišljenje ter načrtovali potrebne spremembe svoje prakse poučevanja.

### **Viri in literatura**

Steele, J.L., 2001: The Reading and Writing for Critical Thinking Project: A Framework for School Change. Dostopno na <http://www.rwctic.org/The-Reading-and-Writing-for-Critical-Thinking-Project-2.pdf> (pridobljeno 2. 7. 2012).

*Reading and Writing for Critical Thinking (RWCT)*. Dostopno na <http://www.criticalthinkinginternational.org/programs?id=13> (pridobljeno 2.7. 2012).

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

## O PREBRANEM RAZMIŠLJAMO S POMOČJO METODE ŠESTIH KLOBUKOV

mag. Milena Kerndl

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo:

- spoznali De Bonovo metodo šestih klobukov in možnost njene uporabe pri pogovoru (pisanju) o prebranem,
- metodo bodo preizkusili ob izbranem besedilu in oblikovali še drugačne, možne modele uporabe,
- analizirali metodo glede na taksonomske ravni znanja.

### Teoretska izhodišča

De Bonovo metodo šestih klobukov (metoda paralelnega razmišljanja), ki jo pravzaprav štejem med igre vlog, lahko pri pouku s pridom uporabimo. Ko sami, v dvoje ali v skupini razmišljamo o problemu, ko iščemo ideje, rešitev, je bolje, da naše razmišljanje ločimo, usmerimo in šele na koncu sestavimo. Da bi si lažje zapomnili koncept, je De Bono (2005) vrste razmišljanja simbolično poimenoval s »klobuki« – kot nekaj, kar si nadenemo na glavo, v kateri poteka razmišljanje, in potem spet snamemo. Klobuke je poimenoval po barvah, ki pomenijo vidik našega razmišljanja. Klobuki razmišljanja so sicer soodvisni, a jih uporabljamo fazno.

Če povzamemo bistvo klobukov<sup>29</sup>, oziroma vrste razmišljanja, ki jih spodbujajo, jih lahko opišemo takole:

- **Bel klobuk** predstavlja nevtralnno, objektivno mišljenje; navaja **objektivna dejstva**, podatke, informacije, kaj imamo in kaj še potrebujemo. *Npr.: Katere podatke imamo? katerih nimamo? Kako priti do manjkajočih podatkov? Kaj smo izvedelo o ...? Podatki so: dejstva, številke, sezname, statistika.*
- **Rdeč klobuk** pomeni čustveno obarvano mišljenje; izraža, kaj mu je pri določenih stvareh, rešitvah **všeč** in kaj ne, izraža slutnje, **občutke**. *Npr.: Kakšen je vaš odnos do ...? Kako doživljate ...? ... Svoje trditve podprite s primeri iz besedila.*
- **Rumen klobuk** pomeni **pozitivno mišljenje** (optimizem); razpravlja le o pozitivnih vidikih problema, išče in poudarja nove možnosti in prednosti danih rešitev. *Npr.: Kaj so prednosti? Kaj je pozitivno? ... (Ste zmožni iskati dobro v vsaki stvari?)*

---

<sup>29</sup>Podrobneje v: De Bono (2005, prva izdaja 1985): Šest klobukov razmišljanja.



- **Črn klobuk** predstavlja **kritično, previdno mišljenje**; kaže na tisto, česar se ne da storiti, varuje nas pred delanjem napak, analizira problem z vidika izvedljivosti v realnih okoliščinah. Pri uporabi tega klobuka moramo paziti, da ne nastane prehuda črnogledost, oz. da ne pride do zlorabe tega klobuka. *Npr.: Na katere težave lahko naletimo? Na kaj moramo biti pozorni? Tveganja?*
- **Zelen klobuk** producira ustvarjalne, **izvirne, nove ideje**, izraža drugačne poglede. *Npr.: Oblikujte tri vprašanja, ki bi jih postavili ekologu, in napišite odgovore. Kaj še lahko naredimo? Kako lahko rešimo problem – predlogi? Pripravi predstavitev vsebine na drugačen način ...*
- **Moder klobuk** predstavlja **objektivno in hkrati pregledno mišljenje**, nadzoruje celoten proces s tem, da ugotavlja, kje smo, katero mišljenje največ uporabljamo, kakšni so zaključki, odločitve. Je neke vrste vodja, moderator diskusije. (De Bono, 2005). Ob koncu ta klobuk omogoči, da nastanejo sklepi, povzetki. Z modrim klobukom razmišljamo o razmišljanju – razvijamo metakognicijo, torej pomeni kontrolo miselnega procesa: Kje smo? Bi lahko naredili povzetek? Kako smo prišli do tega? Kaj skušamo doseči? Kako naprej?

Učenci lahko ves čas pogovora/razprave “nosijo” isti klobuk, lahko pa ga tudi zamenjujejo. V svojih pripombah se usmerjajo na klobuk in ne na sošolca. Če je kdo preveč črnogled, mu lahko rečemo, naj svoj črni klobuk začasno odloži. S pomočjo teh klobukov lahko učitelj sistematično razvija določeno vrsto razmišljanja. Pri uri uporabimo enega ali več klobukov. Najpogosteje uporabimo enega ali dva. Uporabo stopnjujemo s starostjo oziroma z zmožnostjo ali nadarjenostjo učencev. Npr. rumenemu klobuku bo sledil črn, če želimo oceniti neko idejo. Črnemu klobuku bo sledil zelen, če želimo kaj izboljšati. Začnemo in končamo z modrim, izberemo samo tiste, ki jih glede na obravnavano vsebino potrebujemo. Uporabljamo jih lahko posamezno, v parih ali v skupini.

### **Potek delavnice**

Udeleženci bodo na podlagi danega besedila pripravili predlog načrta za izpeljavo De Bonove metode šestih klobukov pri pouku in “klobuke” analizirali z vidika taksonomskih stopenj.

### **Strokovni viri in literatura**

- De Bono, E., 2005: Šest klobukov razmišljanja. Ljubljana: New moment.

## SPOZNAVANJE BISEROV SLOVENSKE NARAVNE IN KULTURNE DEDIŠČINE

Mojca Dolinar, Marjeta Kepec

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- presojali idejo in ostrili objektivnost in kritičnost,
- z bralnimi učnimi strategijami spoznavali naravno in kulturno dediščino Slovenije,
- s sodelovalnim delom pripravili predstavitev besedil.

### Teoretska izhodišča

Namen delavnice je na aktiven, kritičen in razmišljujoč način pridobiti vpogled v bolj in manj poznane bisere naravne in kulturne dediščine Slovenije.

V delavnici bomo uporabili tehniko kritičnega mišljenja PMI za uvod v jedrno delo z besedili. Tehniko PMI uporabljamo pri presojanju oblikovanih idej ter iskanju novih predlogov in rešitev obravnavane problemske situacije. V njej se bomo usmerili na tri vidike zavestnega usmerjanja pozornosti in ostrili objektivnost in kritičnost.

V nadaljevanju bomo s sodelovalnim delom spoznavali znamenitosti Slovenije. Namen sodelovalnega dela je pridobivanje kakovostnejšega znanja z razvijanjem spoznavnega, čustveno-motivacijskega ter socialnega področja posameznikovega razvoja.

Pri delu z besedili bomo uporabili bralno učne strategije. Z aktivno vlogo bomo pri uporabi zaporedja učnih aktivnosti povečali učinkovitost predelave besedila. Z metodo hierarhije bomo organizirali besedilo v hitro zapomnljivo enoto. Posamezne enote bomo strnili v pomenske celote ter jih ustno in grafično predstavili drug drugemu.

### Potek delavnice

Udeleženci bodo:

1. korak:

- a. V kratkem uvodu udeležence delavnice spomnimo na nekaj osnovnih misli o kritičnem mišljenju, ki so jih slišali v plenarnem predavanju. V nadaljevanju spoznamo tehniko kritičnega mišljenja PMI.
- b. Tehniko PMI preizkusimo v praktično delavnico, kjer udeleženci v skupinah razmišljajo o problemski situaciji, ki jo opredelijo s pomočjo PMI tehnike. Pri tem ostrijo objektivnost in kritičnost in iščejo pozitivne rešitve. Skupine svoja razmišljanja predstavijo ostalim udeležencem delavnice.

2. korak:

- a. Udeleženci se v naslednjem koraku seznanijo z nekaterimi biseri slovenske kulturne in naravne dediščine, ki jih spoznajo s pomočjo besedil.
- b. Ob branju udeleženci uporabijo nekatere bralne učne strategije, ki so vezane na časovni kriterij: med branjem in po branju.

3. korak:

- a. V tem delu delavnice uporabimo metodo sodelovalnega učenja. Udeleženci v skupini pripravijo plakat, kjer predstavijo bistvene posebnosti, za izbrano vrsto naravne ali kulturne dediščine.
- b. Plakate predstavijo vsem udeležencem delavnice.

4. korak:

- a. S pomočjo spoznanj, ki so jih udeleženci pridobili ob branju besedil, vsaka skupina poišče vsaj eno idejo, s katero bi skušala preprečiti, da uresničitve predstavljenega problema (iz uvodnega dela delavnice) v resnici ne bi bila ustrezna rešitev.

**Refleksija** (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

/

**Viri in literatura**

- Ginnis ,P., 2004: Učitelj – sam svoj mojster. Ljubljana: Rokus.
- Pečjak S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec T., 2006: Kritično mišljenje. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rupnik Vec T.,2011: Izzivi poučevanja: spoznavanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana: ZRSŠ.
- Rztresen, M., 2005: 101 slovenska prepoznavnost. Ljubljana:MK .

## SEM BRALNO NEPISMEN, ČE NE ZNAM UGOTOVITI KOLIKO ŠIVANK SE SKRIVA V KUPU

### SENA?

Bogomir Furlan

*Oš Lucijana Bratkoviča, Renče*

Tatjana Krapše

*Oš Milojke Štrukelj Nova Gorica*

### Cilji

Udeleženci bodo

- oblikovali kriterije za ugotavljanje bralne pismenosti na osnovi preiskovanja, preverjanja in predvsem kritične presoje o trenutnem stanju bralne pismenosti v naši družbi;
- opredelili soodvisnost bralne pismenosti od različnih področij razvoja posameznika (informacijska pismenost, naravoslovna pismenost, matematična pismenost...).

### Teoretska izhodišča

Slovenci imamo rek: "Išče šivanko v kupu sena".

Uporabljamo ga v različnih kontekstih. Takrat, ko hočemo poudariti, da nekdo komplicira, povedati, da nekdo hoče doseči nemogoče ali počne nekaj nesmiselnega.

Skoraj nemogoče je, da bi šivanko v senu našli z natančnim opazovanjem, dobrim načrtovanjem, sistematičnim raziskovanjem. Če iščemo šivanko v kupu sena, je malo verjetno, da jo bomo našli, če niti ne vemo, da tam sploh je.

V zadnjih nekaj letih smo veliko energije vložili v izboljšanje bralne pismenosti. Leta 2006 se je oblikovala Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, kjer so zapisani cilji za razvoj bralne pismenosti slovenskega naroda od predšolskega obdobja do odraslih Slovencev - vendar ali smo res definirali kaj bralna pismenost je? Če nimamo jasne, enoznačne razlage, kaj bralna pismenost je, je majhna možnost, da bi našli razloge za trditve o opažanju slabše bralne pismenosti. Še najbolj znamo definirati bralno pismenost tako, da prepoznamo posledice bralne nepismenosti. Po definiciji OECD je bralna pismenost »posameznikova sposobnost, da razume in uporabi napisano besedilo za doseganje namena, razvijanje znanja in sposobnosti ter sodelovanje v družbi.«

Na predavanjih ali v različnih skupinah se pogosto zgodi, da nam govornik, predavatelj, postavi vprašanje, kaj bralna pismenost je. V tistem trenutku nastane tišina. Je tišina posledica neznanja?

Abeceda so dogovorjeni znaki za artikulirane glasove, ki se razvijajo - odvisno od okolja, v katerem živimo. Je bralna nepismenost tudi to, če ne ločim, prepoznavam ali ne morem izgovarjati

posameznih glasov? V Sloveniji zaznavamo visok porast otrok s posebnimi potrebami. Ali je morda razlog v slabših rezultatih bralne nepismenosti v kakršnikoli korelaciji z omenjeno rastjo evidentiranih otrok s posebnimi potrebami?

Kje se naučimo brati abecedo narave? V naravi so zapisane vse informacije potrebne za preživetje. Sodi to tudi k bralni pismenosti? Kakšne so relacije med bralno, informacijsko, medijsko, matematično in naravoslovno pismenostjo? In če so, kako naj jih učitelj sistematično načrtuje, da jih bo lahko učenec razvijal v soodvisnosti?

Kakšno povezavo ima plazenje dojenčka, metanje kamenja v tarčo, plezanje po drevesu z bralno pismenostjo? Kakšno povezavo ima bralna pismenost s špotno vzgojo?

To je nekaj vprašanj za izhodišče razmišljanja v delavnici.

### **Potek delavnice**

Udeleženci bodo

1. v vodenem pogovoru razmišljali in postavili definicijo bralne pismenosti in jo primerjali z razumevanjem definicije OECD, opredelitvijo v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti Republike Slovenije;
2. oblikovali kriterije za ugotavljanje bralne pismenosti;
3. postavili hipotezo o stanju bralne pismenosti v slovenskem prostoru;
4. potrdili ali ovrgli hipotezo v okrogli mizi z naslovom: Sem bralno nepismen, če ne znam ugotoviti koliko šivank se skriva v kupu sena.

### **Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)**

Avtorja sta izvedla številne delavnice kot mentorska ravnateljica pri projektu Fleksibilni predmetnik za učitelje in ravnatelje. Sodelovala sta na mednarodni konferenci o vodenju v učnem procesu v Pragi ter v zadnjem letu izvajala delavnice v okviru projekta **ESS: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja**.

### **Viri in literatura**

- Nacionalna komisija za razvoj pismenosti (2006): NACIONALNA STRATEGIJA ZA RAZVOJ PISMENOSTI. Ljubljana: MŠŠ, ESS, AC RS.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politika in praksa: dostopno na: <http://www.zrss.si/bralnapismenost/default.asp?p=gradiva>.

- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc, T., 2010: Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? Ljubljana: SODOBNA PEDAGOGIKA.
- Štraus, M., 2010: OECD PISA 2009. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Dostopno na: <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>.

## UČINKOVITE KOMUNIKACIJSKE TEHNIKE

Brigita Rupar, mag. Mojca Pušnik

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- spoznali temeljne prvine dobre komunikacije,
- preizkusili tehnike učinkovitega vodenja pogovorov,
- ozaveščali lastne vzorce delovanja v skupini.

### Teoretska izhodišča

Komunikacija je eden najpomembnejših procesov, ki se odvijajo v vsaki skupnosti in je zato lahko tudi vir večine težav. Samozavestno obvladovanje sporazumevanja je spretnost, ki ima lahko neprecenljive učinke na dosežke in rezultate neke skupine. Komunikacija je proces, ki običajno zajema interakcijo med osebami, vključuje več elementov in - v bistvu - pomeni kreiranje in izmenjavo pomenov. (Vec, 2005, str. 16) Vse, kar nekdo izreče z nebesednim vedenjem, lahko drugi interpretira na številne, njemu lastne načine. Po Vec (prav tam, str. 37), so bistvene značilnosti učinkovitega pošiljanja sporočil:

- Sporočilo posredujte v prvi osebi ednine.
- Bodite pozorni na skladnost besednih in nebesednih sporočil.
- Vprašajte za povratno informacijo.
- Sporočilo prilagodite glede na sposobnosti in referenčni okvir sogovornika.
- Svoja čustva opišite z vedenjem ali s prisposodbo.
- Ne vrednotite in razlagajte vedenja drugih.
- Opišite svojo zaznavo sogovornikov čustev.
- Ugotovite svojo razlago sogovornikovega sporočila in poskusite doseči soglasje o pomenu sporočila.

Učinkovita komunikacija je še posebej pomembna za skupinsko delo in, če želi skupina doseči cilje in uresničiti delovne naloge, mora med člani potekati jasna in razvidna komunikacija. (Kobolt, 2012) Člani tima morajo razviti sposobnosti odpirati in voditi diskusijo o različnih

pogledih, iskati skupna soglasja, realizirati dogovore, ob hkratni razmejitvi odgovornosti. Kobolt (prav tam, str. 8) med dejavnike timskega dela prišteva med drugim: kakovost vzpostavljenih odnosov, raven in kakovost komunikacije, način reševanja konfliktov, dogovarjanja in spoštovanje dogovorov ter tudi zaupanje ter delitev nalog in odgovornosti.

Ena od najpomembnejših komunikacijskih tehnik je aktivno poslušanje, ki omogoča, da sogovornik lažje razume sam sebe, lažje izrazi svoje misli in čustva in sprejema odločitve. Zelo pomembna večšina je tudi vodenje pogovora z odprtimi vprašanji, ki se praviloma začenjajo z vprašalnicami kaj, kako, kakšen. Tudi način sporočanja povratne informacije, znana je tudi po metafori »sendviča« - najprej posredujemo pozitivna sporočila, potem pomanjkljivosti in nato spet spodbudo ali pohvalo, veliko pripomore k bolj učinkovitim rezultatom skupinskega dela. Nekateri avtorji (Dragovič, 2006 po Rutar Ilc, 2012) menijo, da povratna informacija več pove o tistem, ki jo daje, kot tistem, ki jo prejema.

Pomen dobrih odnosov in učinkovite komunikacije pride še posebno do veljave, kadar se šola odloči za spremembo običajnega načina dela kot je npr. vpeljava sodobnih didaktičnih strategij pri pouku, na učence usmerjen pouk in podobno. Če novost zajame več posameznikov, nujno zahteva medsebojno usklajevanje, dogovore, delitev nalog, ter intenzivno sodelovanje vseh vpletenih. Brez sodelovanja ni dobro opravljenih nalog. Za spodbujanje timskega dela poznamo več učinkovitih načinov in strategij, omenimo zgolj supervizijo in koučing. Supervizija je dalj časa trajajoče usposabljanje, ki se dotika globljih ravni učiteljevega delovanja, kot so: prepričanja, stališča, vrednote. Koučing pa je krajši proces, usmerjen na povečevanje učinkovitosti na določenih področjih. (Rutar Ilc, 2012) Oba pristopa pa nedvomno spodbujata delovne procese ter vplivata na bolj kakovostne rezultate skupinskega dela, kar dokazujejo tudi številne študije in praktične izkušnje. (Kobolt, Žorga, 1999, Rutar Ilc, 2012)

### **Potek delavnice**

Udeleženci bodo

1. korak: spoznali načela in prvine učinkovite komunikacije v skupini,
2. korak: preizkusili tehnike vodenja pogovorov in postavljanja učinkovitih vprašanj,
3. korak: reflektirali o doseženih spoznanjih o svojem načinu komuniciranja,
4. korak: evalvirali delavnico.

### **Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)**

Podobne delavnice smo izvajali na različne načine in v različnih skupinah - od šolskih zbornic, do seminarjev v katalogu Katis, v projektih in v supervizijskih situacijah. Udeleženci dobro sprejemajo



vsebine, menijo, da imajo premalo znanj na tem področju, radi preizkušajo različne tehnike in se učijo iz svojih izkušenj v varnih situacijah.

### **Viri in literatura**

Vec, Tomaž, (2005: Komunikacija – umevanje sporazuma. Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše. Ljubljana.

Kobolt, Alenka, 2012: Timsko delo je učenje o drugih in o sebi. V: Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIII, št. 3-4.

Kobolt, Alenka, Žorga, Sonja, 1999:Supervizija. Proces razvoja in učenja v poklicu. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.

Rutar Ilc, Zora, 2012: Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov.

## UČINKOVITO VKLJUČEVANJE UČENCEV V SVET BRANJA S FORMATIVNIM SPREMLJANJEM

Leonida Novak, Sandra Mršnik

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- poiskali možnosti za vključevanje učencev v branje tako, da bodo spodbujali samostojno razmišljanje, osebne odgovore in poglede na dano besedilo;
- spoznali načine uporabe metakognitivnih strategij za samoregulacijo branja;
- s praktičnim delom preizkusili načine vključevanja učencev v načrtovanje učnega procesa in jih vzpodbudili k soodločanju o lastnem procesu učenja ter k izbiri besedil;
- našli spodbude za iskanje uspešnih načinov motiviranja za branje;
- osmišljali pogostejšo uporabo formativnega spremljanja.

### Teoretska izhodišča

Učenci prihajajo v šolo z različnim predznanjem in interesi tudi na področju branja, zato je vsako poučevanje brez poprejšnjega preverjanja znanja in razumevanja manj učinkovito. Formativno preverjanje je potrebno v vseh fazah poučevanja, saj omogoča spremljanje napredka učenca. Z načrtnim poučevanjem in spremljanjem učitelj ne opredeli le učnih šibkosti in prednosti, ampak odkrije možnosti za učenje z branjem, oz. možnosti za uresničitev težnje: branje za učenje. Pri tem je nujno izpostaviti učenčeva močna področja in oblikovati navodila, kako naj jih razvija, zagotoviti učne priložnosti za učenje, kjer bodo učenci svoje delo lahko izboljšali ter konstruktivno, samokritično in jasno predstavili šibka in močna področja. Pri tem učitelj učencu lahko pomaga z navodili o tem, kako jih lahko izboljša. Formativno spremljanje razvoja branja je tudi pedagoški dialog med učiteljem in učencem. Preverjanje tako razširimo na celoten proces pouka zato, da učencu ob pravem času ponudimo učno priložnost z ustreznimi navodili za razvoj znanja (branja). S tem učencu ne sledimo, ampak ga spremljamo.

### Potek delavnice

- **Kratek teoretični uvod** – bralne sposobnosti učencev, načela formativnega spremljanja
- **Simulacija primera uporabe besedila** pri pouku, s poudarkom na formativnem spremljanju in samoregulaciji razvoja branja (učenja) učitelja in učenca
- **Analiza simulacije in refleksija**

Udeleženci bodo

1. korak: izdelali načrt učenja z uporabo bralnih učnih strategij,
2. korak: simulirali učno uro dela z besedilom, kjer bo poudarjena vloga formativnega spremljanja,
3. korak: reflektirali opravljeno dejavnost in iskali možnosti transfera / prenosa v nove situacije.

**Refleksija** (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

Po izvedeni delavnici na posvetu projekta v Radencih, so bili odzivi sodelujočih pozitivni. Večkrat so bili poudarjeni pozitivni: pristop, aktualnost teme in aktivna vloga udeležencev.

**Viri in literatura**

1. Zbornik Bralnega društva Slovenije 2005: Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C., 2006: Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: ZRSŠ.
3. Pečjak, S., 2007: Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. V: Zbornik Bralnega društva Slovenije. Stopenjskost pri usvajanju pismenosti. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Pečjak, S., 2009: Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. Pedagoška obzorja. Didactica slovenica, 24 (2), 97-116.
5. Marsh, C.J., 2008: Pomen poznavanja ocenjevanja za poučevanje. Zbornik prispevkov Didaktika ocenjevanja znanja (ur. M.T. Škraba). ZRSŠ: Ljubljana. Str. 32-40.
6. Komljanc, N., 2008: Šola za novo tisočletje. V: Šola in starši z vidika avtonomije. Zbornik prispevkov s posveta ob 200-letnici šolstva v Črenšovcih. Založila OŠ Črenšovci.
7. Luongo – Orlando, K., 2008: Drugačno preverjanje znanja. Založba Rokus Klett, Ljubljana.

## POGOVOR PO BRANJU V VRTCU - ZAKAJ, KDAJ, KAKO

Urška Stritar, Karmen Usar

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- doživeli bralni užitek kot motiv za dejavnost;
- ozavestili pomen branja/pripovedovanja pri različnih dejavnostih (rutinske, vodene, spontana igra) izvedbenega kurikula oddelka;
- izbrali besedilo glede na starost otrok in cilje področja dejavnosti kurikula za vrtce ter načrtovali pogovor po branju (odranje s postavljanjem vprašanj, komentiranjem in dokumentiranjem pogovora);
- kritično razmislili, kako lahko obogatijo svoje delo in življenje otrok v vrtcu s preiščenim in sistematičnim branjem in pogovorom po branju.

### Teoretska izhodišča

V delavnici bomo izhajali iz teoretičnih izhodišč, ki jih lahko najdemo v Kurikulu za vrtce (1999). V njem je zapisano, da se predšolski otroci učijo tudi ob poslušanju glasnega branja/ pripovedovanja literarnih in neumetnostnih besedil odraslih. Ob tem lahko doživljajo: ugodje, užitek, veselje, zabavo ter tako pridobivajo pozitiven in kritični odnos do knjižnih vsebin, pismenosti in do življenja nasploh. Novejša spoznanja kažejo, da ustrezno uporabljena besedila (motivacijski in kognitivni dejavniki) vplivajo na učenje, predvsem na višje ravni mišljenja predšolskega otroka. Pri tem igra pomembno vlogo uporaba pogovora, s katerim odrasli po branju/ pripovedovanju spodbujajo otroke k bogatenju besednjaka, utrjevanju, opisovanju, obnavljanju, pripovedovanju, sklepanju, povezovanju, izmišljanju, pomnjenju, besednem ustvarjanju. Strokovnjaki menijo, da podpiranje razvoja in učenja pri pogovoru zahteva visoko usmerjeno in samo-kontrolirano umsko dejavnost odraslega. (Domicelj, 2006) Pogovori morajo biti zato sestavni del izvedbenih kurikulov oddelkov, zakaj, kdaj in kako jih bodo strokovni delavci načrtovali in izvedli, pa je odvisno od razvojnih potreb in zmožnosti otrok, postavljenih ciljev ter od razpoložanja, situacij in dogajanj v vrtcu.

## Potek delavnice

Udeleženci bodo

1. korak: poslušali literarno besedilo, povezano z življenjem predšolskih otrok in po čustvenem premoru ubesedili občutja po poslušanju;
2. korak: v manjših skupinah (3-5 udeležencev) bodo načrtovali dejavnost za določeno starost predšolskih otrok (cilji, dejavnost), za katero bodo izbrali in uporabili besedilo. Razmislili bodo o poteku pogovora, ki bi ga izvedli z otroki: o vprašanjih, ki bi jih zastavili otrokom, o vlogi odraslega (verbalna in neverbalna podpora), o možnih načinih dokumentiranja pogovora.

Svoja razmišljanja in ugotovitve bodo predstavili ostalim udeležencem v skupini in jih primerjali s podanimi teoretičnimi izhodišči.

3. korak: v večjih skupinah (5-10 udeležencev) bodo zapisali, na kakšen način lahko obogatijo življenje otrok v vrtcu, s preišljenim in sistematičnim branjem/pripovedovanjem otrokom ter zakaj, kdaj in na kakšen način bodo vključili pogovor po branju v dejavnost.

## Refleksija

Udeleženci bodo skušali kreativno zapisati / narisali svoja razmišljanja, oz. ugotovitve.

## Viri in literatura

- Kurikulum za vrtce (1999):Ljubljana. ZRSŠ.
- Marjanovič . U., L. ,Kranjc, S., Fekonja, U., 2006: Otroški razvoj in učenje. Domžale. Izolit.
- Marjanovič. U., L., 2011: Vloga jezika in socialni kontekstov za razvoj predbralnih in predpisovalnih zmožnosti: Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in v Evropi. Brdo.
- Kulturno-umetnostna vzgoja(2011): Bralna kultura. Ljubljana. MŠŠ in ZRSŠ.
- Domicelj, M., 2006: Pomen konteksta, miselnih izzivov in didaktičnih pogovorov za igro in učenje otrok v vrtcu. Interno gradivo za študijske skupine. Ljubljana.

## SESTAVLJANJE TESTA ZA UČINKOVITO PREVERJANJE RAZUMEVANJA PREBRANEGA BESEDILA

Marjeta Doupona Horvat

*Pedagoški inštitut*

Kako dobro so učenke in učenci razumeli samostojno prebrano besedilo (na primer učbeniški sestavek, članek v reviji, knjigo za domače branje) lahko preverimo na različne načine. Pisni test je zelo učinkovit način preverjanja, vendar je sestaviti dober test precej težko.

Cilj delavnice je povečati znanje o sestavljanju učinkovitega preverjanja bralnega razumevanja.

Učenke in učenci berejo pri vseh predmetih, saj ni učinkovitega učenja brez branja, zato je delavnica primerna za učitelje vseh predmetov in vseh stopenj, pa tudi za strokovne delavce šole.

Na delavnici se bomo

- seznanili s prijemi učinkovitega sestavljanja testov za preverjanje bralnega razumevanja (namen preverjanja, izbira besedila, oblikovanje odprtih in zaprtih odgovorov, pravila pri sestavljanju ponujenih odgovorov, opis pričakovanih pravih prostih odgovorov, ocenjevanje prostih odgovorov, različne ravni razumevanja, težavnost vprašanj, vizualna percepcija testa),
- seznanili z najpogostejšimi napakami pri pripravi testa,
- sestavljali vprašanja za izbrano besedilo (delo v skupinah).

Načela preverjanja razumevanja, s katerimi se bomo seznanili, so uporabljena tudi v mednarodnih raziskavah znanja.

### Literatura

Haladyna, T.M., 1997: Writing test items to evaluate higher order thinking. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Linn, R.L. & Gronlund, N.E. (Eds.), 1995: Measurement and assessment in teaching (7th ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Osterlind, S.J., 1998: Constructing test items: Multiple-choice, constructed-response, performance, and other formats. 2nd ed.. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Popham, W.J., 2002: Classroom assessment: What teachers need to know. 3rd ed. Boston, MA: Allyn & Bacon.

Trends in International Math and Science Study (TIMSS). (2002): Item-writing guidelines for TIMSS (TIMSS 2003 Ref. No. 2001-0005). Chestnut Hill, MA: Boston College.

Progress in International Reading Literacy Study (PIRLS). (2003): Item-writing guidelines for PIRLS. Chestnut Hill, MA: Boston College.

## RAZVIJANJE METAKOGNITIVNIH SPOSOBNOSTI PRI BRANJU: PRAKTIČNI PRIMERI

dr. Sonja Pečjak

*Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani*

### **Cilji**

Udeleženci bodo

- spoznali posamezne dejavnosti, ki jih lahko uporabi učitelj za razvoj metakognitivnih sposobnosti (MKS) učencev;
- ob primerih konkretnih besedil spoznali nekatere dejavnosti za razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju z branjem.

### **Teoretska izhodišča**

Socialno kognitivna teorija učenja (Vigotski), s poudarkom na ekspertni/učiteljevi podpori učencem pri razvoju metakognitivnih sposobnosti.

### **Potek delavnice**

Udeleženci

1. korak: bodo spoznali posamezne individualne dejavnosti za razvoj MKS (samopoučevanje, postavljanje vprašanj, razmišljanje na glas) in skupinske strategije (npr. recipročno poučevanje, ...);
2. korak: se bodo urili ob primerih besedil iz učbenikov v izvedbi posameznih individualnih strategij/dejavnosti;
3. korak: se bodo urili v izvedbi metode recipročnega poučevanja;
4. korak: izvajali posamezne korake v delavnici po modelu razvijanja MKS (načrtovanje, spremljanje, refleksija).

### **Refleksija**

Vsebinska zasnova delavnice je nova in bo izvedena prvič.

### **Viri**

- McCormick, C.B., 2003: Metacognition and learning. V:W.M. Reynold, G.E. Miller in I.B. Weiner (ur.). Handbook of Psychology. Volume 7. Educational Psychology. Hoboken, NJ: John Willey & Sons, Inc.
- Pečjak, S., Gradišar, A., 2012: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



## KAKO BRALNO PISMENI SMO PRI TRETJIH PREDMETIH

Jaka Banko, Ada Holcar Brunauer, Pavla Karba, Stanka Preskar, Darinka Rosc Leskovec

*Zavod RS za šolstvo*

### **Predstavitev delavnice in namen**

V delavnici bodo predstavljene ugotovitve o bralni pismenosti kot dejavniku uspešnosti učencev na letošnjem nacionalnem preverjanju znanja iz tretjih predmetov.

Ob primerih nalog iz preizkusov znanja za fiziko, kemijo, glasbeno vzgojo ter državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko, bodo udeleženci ugotavljali, katere bralne zmožnosti morajo imeti učenci za uspešno reševanje nalog in kako rešujejo naloge, pri katerih je treba samostojno tvoriti in zapisati daljši odgovor. Ugotavljali bodo, kaj imajo vsi predmeti skupnega, in v čem se branje in njegova vloga pri posameznem predmetu razlikuje ter na kaj biti pozoren pri sestavljanju nalog za razvijanje bralne pismenosti pri pouku.

S timskim načinom dela v delavnici bodo spoznali, kako lahko koristno povežejo podatke o NPZ, ki jih od Državnega izpitnega centra dobijo za svojo šolo za vsak predmet, ter kako lahko podatke uporabijo za ugotavljanje ravni bralne pismenosti, za načrtovanje izboljšav na tem področju za pouk posameznega predmeta in za medpredmetno povezovanje.

### **Viri in literatura**

- Preizkusi znanja za fiziko, kemijo, glasbeno vzgojo ter državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko za NPZ po 3. obdobju, redni rok 2012.
- Moderirana navodila za vrednotenje nalog NPZ po 3. obdobju, redni rok 2012.
- Opisi dosežkov po območjih za NPZ po 3. obdobju, redni rok 2012.

Vsa gradiva so javno dostopna na spletni strani Državnega izpitnega centra, Nacionalno preverjanje znanja, Predmeti, 3. obdobje.

Vsaka šola ima podatke o dosežkih za svojo šolo.

## SODOBNA KOMUNIKACIJSKA TEHNOLOGIJA IN STRATEGIJE ZA RAZVOJ BP

dr. Nataša Potočnik

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- spoznali različne načine in orodja za razvijanje besedišča, tekočega branja, razumevanja in pisanja,
- znali uporabljati kratka sporočila za razvijanje razumevanja,
- znali uporabiti program za razvijanje pisanja.

### Teoretska izhodišča

Pismenost se je v dobi računalništva, medmrežja in mobilne telefonije spremenila. Pojavljajo se potrebe po novih, drugačnih spretnostih za branje in razumevanje hiperbesedil ter po drugačnih strategijah. Branje digitalnih besedil ni več linearno, bralec je postavljen pred zapletenejšo nalogo, ko si želi dokopati do pomena besedila, saj mora združiti vse sestavine večkodnega besedila (besede, fotografije, videoposnetke, glasbo). *“Če je pri linearnem branju bralčeva pot v večini primerov določena že vnaprej, si lahko bralec elektronskega besedila prek povezovalnikov (linkov) izbira pot naprej, glede na lastne interese. Tako so lahko strategije, ki so potrebne za uspešno branje elektronskih besedil bolj zapletene kot strategije za prepoznavanje linearnih besedil.”* (Grosman, 2011)

IKT ne more biti zgolj podpora za razvoj tradicionalne pismenosti, temveč mora biti vtkana v vsakodnevne dejavnosti za njen razvoj. Ne le učitelji, tudi učenci so postavljeni pred nov izziv razvijanja številnih spretnosti za potrebe sodobne pismenosti. Na pot neprestanega razvoja jih je potrebno pospremiti postopoma in s premišljenim načrtovanjem.

## Potek delavnice

### Udeleženci:

1. Bodo brali hiperbesedilo (s povezavami na fotografije neznanih besed). Temu bosta sledila razlaga besed in ponoven ogled vseh fotografij hiperbesedila ter njihova ureditev v pojmovne mreže.
2. Sledil bo kratek teoretični okvir uvodne dejavnosti ter predstavitev orodij in načinov za vključevanje tehnologije v pouk pismenosti (za področja: tekoče branje, branje z razumevanjem, besedišče, pisanje).
3. Udeleženci delavnice se bodo preizkusili v pisanju kratkih sporočil za boljše razumevanje pri branju in simulirali dejavnost pri pouku predmeta, ki ga poučujejo.
4. Predstavili bomo program za pisanje neumetnostnih besedil (po branju), udeleženci bodo tvorili svoje besedilo in prenesli delo s programa Flash v Power Point.

## Viri in literatura

### Primer:

- Morrow, L. M., Gambrell, L. B., 2011: Best Practices in Literacy Instruction, 4<sup>th</sup> Ed. NY, London: The Guilford Press.
- Doe, H. M., 2003: Technology through Children's Literature: Grades K-5. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.

## S KAKŠNIMI VPRAŠANJI SPODUJAMO RAZLIČNE, TUDI METAKOGNITIVNE MISELNE PROCESSE UČENCEV?

mag. Vineta Eržen, mag. Barbara Lesničar

*Zavod RS za šolstvo*

Eden izmed temeljnih ciljev sodobnega pouka je zagotavljanje spodbudnega učnega okolja. Učitelji se trudimo zagotoviti učno okolje, ki vsakemu posamezniku omogoča individualni napredek. Hkrati želimo, da bi učenci prevzemali odgovornost za lastno učenje in znanje. Pri slehernem predmetu zato razvijamo splošne in predmetno specifične zmožnosti. V današnjem svetu je zelo pomembno razvijanje različnih znanj in zmožnosti – poleg deklarativnega znanja (npr. vedenje o svetu), tudi sociokulturna in medkulturna ozaveščenost, operativne zmožnosti, spretnosti, oz. strategije (npr. zmožnost samostojnega učenja). V tehnološko usmerjenem svetu, ki je prenasičen z informacijami, je ključnega pomena razvijanje zmožnosti kritičnega mišljenja in s tem povezano zastavljanje vprašanj, s katerimi ugotavljamo razumevanje tega, kar vidimo, beremo in slišimo. Na ta način se učimo, kako se učiti in kako postati uspešni učenci za vse življenje. V delavnici se bomo osredotočili na različne vrste vprašanj (učiteljevih in učenčevih), s katerimi je možno prebuditi zanimanje in radovednost, usmeriti domišljijo, spodbuditi kritičnost ali razmišljanje o učenju itd..

### **Cilji delavnice**

Udeleženci bodo

- definirali različne vrste vprašanj (npr. odprta in zaprta, oz. divergentna in konvergentna),
- oblikovali vprašanja, ki spodbujajo poglobljeno razmišljanje (refleksivna in metakognitivna), vprašanja, ki se dotikajo čustvenega področja in spodbujajo ustvarjalnost itd.,
- razmišljali, kako se odzivati na odgovore in vprašanja učencev,
- sestavili kontrolni seznam vprašanj, ki so lahko učitelju v pomoč pri razmišljanju o strategijah, ki jih uporablja pri zastavljanju vprašanj v razredu.

## Potek delavnice

### Udeleženci bodo

1. Na osnovi prebranega besedila zastavljali vprašanja odprtega in zaprtega tipa, ki jih imenujemo tudi divergentna in konvergentna vprašanja in s pomočjo odgovorov ugotavljali, če so z vprašanji dobili pričakovane informacije (npr. *Sestavite vprašanja, na katera lahko odgovorimo z "da" ali "ne"*. V drugem koraku bodo udeleženci zastavljali odprta vprašanja - npr. *Prikažite, kako izraziti odprto vprašanje s pomočjo razglednic, ki ste jih dobili v času počitnic*).
2. Z metodo *Pet zakajev* se bodo udeleženci osredotočili na vprašanja, ki spodbujajo poglobljeno razmišljanje in metakognicijo. Bloomovo, ali katero drugo taksonomijo, bodo prilagodili snovanju vprašanj, ki se nanašajo na določene ravni razmišljanja. Pri tem se bodo osredotočili tudi na strategije, ki jih je priporočljivo uporabljati kot odziv na odgovore učencev (zavzeto poslušanje, podkrepitve, čas, ki ga imajo učenci za razmislek itd.).
3. Udeleženci bodo sestavili kontrolni seznam vprašanj, ki jih običajno zastavljajo v razredu, saj je smiselno, da pred, med in po učni uri **razmišljamo o različnih vrstah vprašanj in njihovem namenu**.

Po dosedanjih izkušnjah sodeč, je pri pouku premalo časa, namenjenega zastavljanju vprašanj. Zaradi časovne stiske se učitelj mnogokrat zanaša na odgovore zgolj nekaterih učencev ali na zastavljena vprašanja odgovori celo sam. V naši šolski praksi je še veliko prostora za razmislek o tem, kako načrtovati in uporabljati vprašanja, ki spodbujajo različne miselne procese naših učencev. Vprašamo se lahko, ali imajo tudi učenci možnost zastavljati vprašanja in kakšna je kultura dialoga v razredu. To je zgolj nekaj dilem in izzivov, ki jih želimo obravnavati v naši delavnici.

### Viri in literatura

- Alderson, J.C., 2001: *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Godinho, S., 2007: *Ali je to vprašanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Svet Evrope (2001): *Skupni evropski jezikovni okvir*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.

## NADARJENI BRALEC V VRTCU IN ŠOLI

Tamara Malešević, Marjana Cenc Weiss

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo spoznali specifične značilnosti nadarjenega bralca v predšolskem in šolskem obdobju, se seznanili s splošnimi smernicami za delo z njim in sooblikovali učinkovite metode in konkretne aktivnosti za razvoj in uresničevanje njegovega potenciala.

### Teoretska izhodišča

#### OKVIRNA IZHODIŠČA

V strokovnih literaturi je več definicij nadarjenega bralca. Vsekakor je to otrok z izjemnimi sposobnostmi branja in dela z besedili. V branje je tako zatopljen, da zaradi globoke koncentracije težko odvrne pozornost od knjig. Bere zavzeto, ima bogat besedni zaklad in je uspešen v izkazovanju znanja. Govorno in pisno se izraža zelo natančno, lahkotno in ustvarjalno. Njegova stavčna struktura je v primerjavi z vrstniki bolj zapletena. Spontano začne brati že v predšolskem obdobju, pogosto v spodbudnem domačem okolju. Je dober opazovalec, hitro zazna odnose, rešuje probleme in išče abstraktne ideje.

V Sloveniji imamo oblikovan *Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci*, ki se izvaja v osnovnih in srednjih šolah. Koncept predstavlja različna področja nadarjenosti in ocenjevalne lestvice, ki so lahko v pomoč tudi pri odkrivanju in delu z nadarjenim bralcem. Skrb zanj naj bi pokrila njegov intelektualni, čustveni in moralni razvoj.

Da bi optimalno uresničili razvoj in potencial nadarjenega bralca, moramo pri njem, v različnih obdobjih bralne pismenosti, s pomočjo kazalnikov razvitosti bralnih zmožnosti še posebej spodbujati kritično mišljenje, ustvarjalnost in inovativnost ter moralni in metakognitivni razvoj.

### Potek delavnice

1. korak: Vsak udeleženec izbere eno izmed ponujenih definicij nadarjenega bralca in v manjši skupini utemelji svoj izbor.
2. korak: Udeleženci preizkusijo instrumente za prepoznavanje nadarjenega bralca.

3. korak: Kazalniki uspešnega razvoja nadarjenega bralca (udeleženci predvidijo dosežke in značilnosti nadarjenega bralca po petih letih pedagoškega dela).
4. korak: Kako pedagoško delovati, da dosežemo optimalni razvoj in uresničitev potenciala nadarjenega bralca (področja, metode, konkretne aktivnosti)?

### **Viri in literatura**

- Žagar, D., Bezić, T., 2005: Koncept odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci v devetletni osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Juriševič, M., 2012: Nadarjeni učenci v slovenski šoli. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pečjak, S., 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Rupnik Vec, T., 2011: Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja. Ljubljana. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Plut Pregelj, L., 2012: Poslušanje: način življenja in vir znanja. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, B., 2012: Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse. Ljubljana: DZS.
- Begabte Kinder finden und fördern: Ein Ratgeber für die Eltern, Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer.[online]. [Uporabljeno 2012-07-05]. Dostopno na: [http://www.bmbf.de/pub/begabte\\_kinder\\_finden\\_und\\_foerdern.pdf](http://www.bmbf.de/pub/begabte_kinder_finden_und_foerdern.pdf).

## POMANJKLJIVOSTI V ZGODNJEM BRALNEM RAZUMEVANJU – KAKO JIH UGOTAVLJAMO IN ODPRAVLJAMO?

Darinka Ložar, Jana Kruh Ipavec

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

Udeleženci bodo

- poglobili znanje o dejavnikih, ki vplivajo na razumevanje prebranega, nivojih bralnega razumevanja in možnih vzrokih nerazumevanja oziroma slabšega razumevanja prebranega,
- seznanjeni z različnimi primeri vaj in didaktičnih iger za izboljšanje razumevanja prebranega na razredni stopnji,
- izmenjali ideje uspešnih praks in jih nadgradili z novimi izkušnjami.

### Teoretska izhodišča

Proces učenja branja lahko razdelimo na dve fazi: učenje branja in učenje z branjem. Za uspešno učenje z branjem je zelo pomembno razumevanje prebranega, ki je po Pečjakovi (1993) odvisno od dejavnikov, ki izhajajo iz besedila, in dejavnikov, ki izhajajo iz bralca. Med dejavnike, ki izhajajo iz besedila, uvrščamo slovnično-slogovno enostavnost, pomensko zgoščenost in kognitivno strukturiranost besedila (po Pečjak, 1993). Ker je razumevanje prebranega interakcijski proces med besedilom in bralcem, so poleg razumljivosti besedila, pomembne tudi značilnosti bralca, kot npr.: inteligentnost bralca, tehnika branja, bralčevo predznanje in namen pri branju (po Pečjak, 1993).

Poznavanje dejavnikov, ki vplivajo na razumevanje prebranega, omogoča učitelju ustvarjanje pogojev za boljše razumevanje in posledično kakovostnejše in trdnejše znanje pri učencih.

Na razredni stopnji, ko učenci šele vstopajo v svet branja in pisanja, ima učitelj ključno vlogo v obeh fazah procesa učenja branja. Uspešnost prve faze, v kateri učenci usvajajo tehniko branja, pomembno vpliva na razumevanje prebranega; slednje je ključno v drugi fazi procesa učenja branja. Kako dobro bodo učenci razumeli prebrano in se, posledično, iz različnih pisnih gradiv učili, ni odvisno samo od njih samih, ampak v veliki meri tudi od učitelja. On je tisti, ki naj bi odkril učence z različnimi težavami v procesu učenja branja in pisanja ter prepoznal možne vzroke za slabo razumevanje ali celo nerazumevanje prebranega. Pogoj za to pa je, da učitelji pridobijo ustrezna znanja in veščine.



### Potek delavnice

1. Branje različnih besedil (kaj je vplivalo na razumevanje oziroma nerazumevanje besedila) – razgovor.
2. Poglobitev znanja o dejavnikih, ki vplivajo na razumevanje prebranega in nivojih razumevanja prebranega.
3. Uvod v delavnico: možni vzroki nerazumevanja prebranega (delo po skupinah, ob konkretnih primerih učenčevih zapisov).
4. Poglobitev znanja o možnih vzrokih nerazumevanja, oziroma slabšega razumevanja prebranega.
5. Na podlagi možnih vzrokov nerazumevanja prebranega, naštejemo ideje za podporo učencem.
6. Zaključek: Katero idejo bom preizkusil v praksi?

### Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

### Viri in literatura

Pečjak, S., 1993: Kako do boljšega branja: tehnike in metode za izboljšanje bralne učinkovitosti.

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

- Pečjak, S., 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Scanlon, Donna M., Anderson, Kimberly L. and Sweeney, Joan M., 2010: Early intervention for reading difficulties: the interactive strategies approach. New York: The Guilford Press.

## IDENTIFIKACIJA IN NAČRTOVANJE INDIVIDUALNIH AKTIVNOSTIH ZA SPECIFIČNE POSAMEZNIKE ALI SKUPINE UČENCEV

mag. Marta Novak, mag. Katica Pevec Semec  
*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji delavnice

- Opredeliti močna in šibka področja ter diagnosticirati predznanje s primerom specifičnega učenca ali specifične skupine učencev.
- Izdelati osnutek individualnega načrta aktivnosti za posameznega učenca, oz. specifične skupine učencev.
- V individualnem načrtu opredeliti didaktično metodično podporo za zmanjševanje učnih težav ter načrt spremljanja napredka.

### Teoretska izhodišča

Delavnica temelji na izkušnji diferenciranega in individualiziranega kurikula, kjer gre v prvi vrsti za razmišljanje o strategijah in učnih aktivnosti, ki olajšajo izvajanje kurikula.

Lahko govorimo o t.i. »pretresenih učnih situacijah«, ki omogočajo več učencem, da je pouk po njihovi meri. (Carol Ann Tomlinson, 1998) Tu gre za način razmišljanja o tem, kaj se učenci res morajo naučiti v šoli. V tem kontekstu razmišljamo, kako poučujemo učence (metode in oblike dela ter didaktični pristopi) in kako se učenci učijo (učni stili). Gre za način zagotavljanja navodil, ki vključujejo potrebe, sposobnosti in interese naših učencev. Zanima nas, kako se posamezni učenec uspešno uči veščin, spretnosti in konceptov, zakatere želimo, da jih osvoji pri pouku, ki poteka v projektu bralne pismenosti.

Ob tem je pomembno tudi razmišljati o tem, kaj imajo naši učenci radi, kaj jih skrbi, in kaj jih najboljše motivira za samostojno učenje. Na tem mestu torej razmišljamo o učenju in poučevanju na nov in drugačen način, kjer ni začetka in ne konca, saj je učenje in poučevanje proces, ki se ves čas kontinuirano razvija. Zato ni ene same prave poti, kako to narediti. Ni kuharskih receptov, sestavin, ki bi delovale ves čas.

Ali se je torej kljub temu smiselno lotiti notranje diferenciacije in individualizacije?

Odgovor je pritrdilen, če ga naslonimo na to, kar je ves čas prisotno - to je filozofija o učencih, poučevanju in učenju. Podpiranje te filozofije pomeni prizadevati si za učinkovito poučevanje in spodbujanje učnih strategij, ki prispevajo k diferenciranemu kurikulumu. (Unesco, 2004)

V literaturi obstaja veliko elementov in strategij o diferenciaciji kurikula. Učiti se, kako uporabljati diferenciran kurikulum, vključuje učiteljev razvoj nabora veščin. Vsaka veščina prispeva k profesionalnemu razvoju in je povezana z ostalimi veščinami. Sčasoma lahko te veščine postanejo sestavni del poučevanja vsakega razreda. Učenje kakršnekoli metode poučevanja in učenja zahteva čas za razumevanje, izvajanje v praksi in nadgradnjo. Učitelji se učijo tako, da pri poučevanju sprejmejo tisto, kar deluje, oz. ne deluje pri učencih. Pri vpeljevanju novosti je zanje pomembno, da se odločijo za vpeljevanje ene strategije naenkrat, ki jo prilagodijo tako, da je izvedljiva zanje kot učitelje, upošteva kulturni kontekst in učiteljev način poučevanja.

Ko se posamezni učitelj seznanja z različnimi veščinami dela s specifičnimi skupinami in posamezniki, bo sposoben vključevanja dodatnih elementov diferenciacije kurikula na ravni celotnega razreda. Sčasoma bo spoznal, da diferenciran pouk ni zgolj nabor »različnih aktivnosti«, ki jih izvajajo različni učenci. Zmeraj je način načrtovanja, preverjanja in poučevanja heterogenih skupin učencev v enem razredu, kjer se vsi učenci učijo na svoj optimalen način. (Unesco, 2004)

Izvajati za učence zanimiv in bogat pouk torej pomeni, da si učitelj prizadeva za fleksibilnost in odprtost do novih idej, in je prepričan, da z novimi spoznanji o tem, kako se učenci učijo, lahko organizira kvalitetnejši pouk.

V pomoč izvajanju diferenciranega kurikuluma je dobrodošel INA (individualni načrt aktivnosti), ki ga bomo v delavnici praktično demonstrirali na primerih iz prakse.

### **Potek delavnice**

1. korak: Udeleženci izberejo po enega učenca in ga opišejo, upoštevajo njegova močna in šibka področja.
2. korak: Opredelijo ključno znanje ob koncu razreda, ki ga mora imeti izbrani posameznik ter pričakovano predznanje.
3. korak: Seznanijo se z elementi INA (individualni načrt aktivnosti, jih komentirajo in naredijo izbor.
4. korak: Izdelajo INA za izbrani primer, s poudarkom na didaktično metodični

podpori.

5. korak : Opredelijo način učenja in spremljanja napredka.
6. korak: medsebojna predstavitev primerov, razgovor ter ideje za izvedbo v praksi
7. korak : kratka refleksija delavnice

#### **Viri in literatura**

- Tomlinson, C. A., 1999: The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA:ASCD.
- Changing teaching practice using curriculum differentiation to respond to student's diversity (2004), Unesco.

## SPODBUJANJE METAKOGNITIVNIH PROCESOV

Ada Holcar Brunauer

*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji delavnice:

- razvijati zavest o lastnem učnem procesu in potrebah,
- prepoznavati priložnosti, ki so na voljo za premagovanje ovir za uspešno učenje,
- razvijati sposobnost samomotiviranja in vztrajanja v procesu učenja,
- razvijati kritično razmišljanje o namenu in ciljih učenja,
- razvijati sposobnost organiziranja lastnega učenja (*načrtovanja, spremljanja in uravnavanja*),
- seznanitev z razvojnim delovnim zvezkom, pripomočkom za spremljanje učnega procesa.

### Teoretska izhodišča

Metakognicija spada med višje miselne procese, s katerimi posameznik uravnava in kontrolira lastno miselno aktivnost. V metakognicijo sodijo aktivnosti, ki nam omogočajo, da se uspešno učimo in rešujemo probleme, kot so: načrtovanje svojega dela, nadzorovanje razumevanja gradiva, evalvacija napredka v učenju, izbira strategije reševanja specifičnega problema, poznavanje lastnih spominskih zmožnosti, ocena časa, potrebnega, da se naučimo določeno gradivo, poznavanje, katera učna strategija je učinkovita pri učenju določene snovi in katera ne, uporaba učinkovite strategije za priklic predhodno zapomnjene informacije ipd..(Tancig, 2004) Raziskovalci so ugotovili, da je lahko uporaba kognitivnih strategij veliko uspešnejša, če posameznik ob njej svoje učenje tudi (zavestno) spremlja. Drugi vidik pa vključuje tudi siceršnja pripravljenost za uporabo učnih strategij. Ugotovili so, da je neuporaba strategij pomembno povezana tudi s posameznikovimi občutki o sebi kot učencu in občutkom nadzora, ki ga ima nad učenjem in učno nalogo. (McCombs, 1986)

Metakognitivna kontrola in regulacija (ali uravnavanje) lastnega učenja ali reševanja problemov vključuje predhodno in sprotno načrtovanje aktivnosti, pristopov in strategij, preverjanje njihove ustreznosti in njihovo prilagajanje zahtevam naloge. Vodi nas v selekciji in evalvaciji kognitivnih nalog, odkrivanju napak v procesu reševanja problemov, izbiri ciljev in ustreznih strategij. Ko govorimo o refleksiji v procesu učenja, imamo poleg intelektualnih procesov v mislih tudi refleksijo in regulacijo (uravnavanje) motivacije in čustev, ki nastajajo pri učenju, oziroma v šolski situaciji; ne gre le za zaznavanje in sledenje zunanjim posledicam, ampak tudi za zaznavo in uravnavanje notranjih občutkov in čustev. (Claxton, 1990)

#### Dejavnosti udeležencev:

1. vključenost v *ustvarjalni krog* (proces načrtovanja, spremljanja, uravnavanja lastnega učenja),
2. uporaba različnih obrazcev, ki spodbujajo razvoj in uporabo metakognitivnih procesov.

#### Refleksija

Odzivi učiteljev, ki so se udeležili delavnice Spodbujanje metakognitivnih procesov na Strokovnem posvetu **Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja v Radencih**, so bili pozitivni.

#### Viri in literatura

Claxton, G. ,1990:Teaching to Learn. A Direction for Education.London: Cassell.

McCombs, B. L., 2008: Self-regulated learning and academic achievement: A phenomenological view.

V: Zimmerman, B. J. in Schunk, D. H. (ur.). Self-regulated learning and academic achievement: Theoretical perspective. Mahwah: Erlbaum, str. 67–124.

Tancig, S., 2004: Razvoj metakognicije - naučiti se učiti. V: Marija Kavkler in Nataša Končnik Goršič (ur.). Nekaj v pomoč učiteljem: vodnik za poučevanje skupine učencev z učnimi težavami, ki počasneje usvajajo znanja, str. 45–50.

## KAKO PRISTOPITI K NAČRTOVANJU IN IZVEDBI DIFERENCIACIJE PRI REŠEVANJU MATEMATIČNIH PROBLEMOV NA RAZREDNI STOPNJI

Vesna Vršič, *Zavod RS za šolstvo*

Smiljana Žalik, *OŠ Turnišče*

Vida Fifonja Hanc, *OŠ Odranci*

### Cilji delavnice

Udeleženci bodo

- spoznali teoretično izhodišče problemskega pristopa pri matematiki,
- opredelili razumevanje pojmov matematični problem in diferencirani pristop,
- razpravljali o namenu diferenciacije pri pouku in možnostih za izvedbo,
- diskutirali o predstavitvi primerov reševanja problemskih nalog v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju,
- oblikovali primer diferenciranega pristopa za enega izmed predstavljenih primerov iz prakse.

### Teoretska izhodišča

Pri pouku matematike spodbujamo razvoj različnih oblik mišljenja, spretnosti, ustvarjalnosti ter omogočamo učencem, da spoznajo praktično uporabnost matematičnega znanja. Vse to nam omogoča problemski pristop k poučevanju matematičnih vsebin že od začetka šolanja. V posodobljenem Učnem načrtu za matematiko (2011) je, po celotni vertikali, dodan sklop Matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami. Operativni cilji sklopa učitelja vodijo k postopnemu uvajanju učencev v reševanje problemov. Za uspešno reševanje matematičnih problemov mora učenec razviti posebne bralne strategije, razumeti matematični jezik, usvojiti procese, ki jih bo znal samostojno izbirati glede na matematični problem. Učenci bi se naj na razredni stopnji srečali z reševanjem različnih matematičnih problemov npr.: zaprtimi, odprtimi, kombinatoričnimi itd..

Reševanje in raziskovanje matematičnih problemov vpeljujemo v pouk zato, da bi obravnavale nove učne vsebine, poglobljali in utrjevali znanje, pridobivali procesno znanje, učli problemsko znanje in osmišljali matematično znanje.

Pri reševanju problemov se učenci učijo povezovati znanje (različnih predmetov), oblikovati smiselna vprašanja, kritično razmišljati o potrebnih in zadostnih podatkih, opisati postopke, interpretirati in utemeljiti pot reševanja in rezultate, uporabljati matematični jezik in simbole ter smiselno uporabljati različne strategije in pristope.

Kot izhodišče problemskega pristopa se načrtuje:

- problemska situacija, ki je vzeta iz otrokovega sveta in izkušenj,

- problemska naloga, ki je didaktično prilagojena pouku in razvojni stopnji otrok,
- problemsko vprašanje, ki jih je pri problemskim pouku lahko tudi več.

Oblikovanje problemskih vprašanj učencev omogoča učitelju uvid v način razumevanja problemske situacije posameznega učenca, hkrati pa spodbuja učence k miselni aktivnosti, k sooblikovanju pouka in ustvarjalnosti. V praksi se je pokazalo, da je potrebno posebno pozornost posvetiti oblikovanju načrta reševanja, ki nudi učencem podporo pri samostojnem reševanju.

Reševanje problemov zahteva od učencev določeno predznanje, razvita procesno znanje, logično sklepanje, predvsem pa izkušnje z reševanjem. Prav k slednji predpostavki lahko učitelji zelo veliko prispevajo. Pri načrtovanju se opirajo na izkušnje in zmožnosti otrok. Učence v reševanje problemskih nalog uvajamo postopoma in kontinuirano. Ob tem se lahko učitelji poslužujejo različnih oblik in metod dela. Na začetku šolanja je najbolj primerna oblika vodenega reševanja, nato frontalno voden pristop, individualni pristop in delo v manjših skupinah ali v tandemu. Učitelj pri načrtovanju problemskega pristopa razmišlja o različnih prilagoditvah (gradiva, pripomočkov, pomoči,...) in različnih izvedbenih ravneh. Če želimo pouk naravnati na učence, je potrebno razmišljati o njihovih zmožnostih, predznanju, tempu dela, razvitih spretnostih, spoznavnih tipih in še bi lahko naštevali, ter načrtovati diferencirano delo in tako učencem omogočiti pridobivanje izkušenj z reševanjem matematičnih problemov.

### **Potek delavnice**

1. korak: razmišljanje o pojmih matematični problem in diferenciacija
2. korak: predstavitev lastnih izkušenj s problemskim pristopom, reševanjem matematičnih problemov pri pouku in načini diferenciacije
3. korak: spoznavanje teoretičnega izhodišča o problemskem pristopu in problemskih znanjih, ki jih razvijamo na začetku šolanja
4. korak: predstavitev izkušenj učiteljic z uvajanjem učencev v reševanje problemov na začetku šolanja
5. korak: predstavitev primerov iz prakse (prvi primer iz 3. razreda: Merjenje časa (medpredmetno povezovanje), drugi primer iz 1. razreda: Lastnosti teles)
6. korak: diskusija o predstavitvi primerov
7. korak: načrtovanje diferenciranega pristopa glede na predstavljene primere iz prakse



### Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

Delavnica je bila predstavljena na zaključnem srečanju Medpredmetno razvojne skupine za naravoslovje in matematiko, vendar je delavnica dopolnjena in v posameznih delih preoblikovana.

### Viri in literatura

- Cencič, M., Cencič M., 2002: Priročnik za spoznavno usmerjen pouk. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Cotič, M., 1999: Matematični problemi v osnovni šoli 1 – 5. Teoretična zasnova modela in njegova didaktična izpeljava. Ljubljana: ZRSŠ.
  - Cotič, M., Žakelj, A., 2004: Gagnejeva taksonomija pri preverjanju in ocenjevanju matematičnega znanja. *Sodobna pedagogika*, št. 1, str. 182 – 192.
  - Frobisher, L., 1994: Problems, Investigations and an Investigative Approach. V: *Issues in teaching mathematics* (ur. Orton, A., Wain, G.). Cassell, London.
  - Kmetič, S., 1994: Izgradnja matematičnega znanja. *Educa*, IV. – 3, str. 133 – 150.
  - Magajna, Z., 2003: Problemi, problemsko znanje in problemski pristop pri pouku matematike. *Matematika v šoli*, letnik X., številka 3-4, str. 129-138.
  - Marentič Požarnik, B. Plut, L., 1980: Kakršno vprašanje takšen odgovor. Ljubljana: Zavod SR Slovenije za šolstvo.

## SPREMLJANJE UČENCA POSAMEZNIKA PRI ZAČETNEM OPISMENJEVANJU V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

mag. Marta Novak  
*Zavod RS za šolstvo*

### Cilji delavnice

- Opredeliti močna in šibka področja ter diagnosticirati predznanje na področju opismenjevanja pri posameznem učencu.
- Izdelati individualni načrt za branje in pisanje za posameznega učenca.
- V individualnem načrtu opredeliti področja in načine spremljanja napredka pri posameznem učencu.

### Teoretska izhodišča

**Opismenjevanje** poteka skozi celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje. V posodobljenem učnem načrtu za predmet slovenščina (2011), so zapisani cilji opismenjevanja, pri čemer upoštevamo didaktični načeli individualizacije in diferenciacije ter sprotne spremljanja napredka pri branju in pisanju posameznega učenca.

Pri opismenjevanju je pomembno, da učenci prehajajo skozi navedene faze glede na razvite veščine, spretnosti in zmožnosti, torej glede na (pred)znanje branja in pisanja pri posameznem učencu. Zanj načrtujemo individualni načrt branja in pisanja ter spremljamo njegov napredek.

### Potek delavnice

1. korak: Udeleženci opredelijo znanja na področju opismenjevanja, ki jih mora učenec imeti ob koncu 1. VIA.
2. korak: Vsak posamezni udeleženec opredeli/diagnosticira, izbere enega učenca in opiše njegovo predznanje.
3. korak: Vsak udeleženec izdelava/načrtuje individualni načrt opismenjevanja in spremljanja za izbranega učenca.

4. korak: predstavitev primerov, razgovor ter ideje za izvedbo v praksi
  
5. korak : kratka refleksija delavnice

#### LITERATURA:

- Marjanovič, Umek, L.: Dostopno na:[http://www.bambino.si/zgodnje\\_opismenjevanje\\_otrok](http://www.bambino.si/zgodnje_opismenjevanje_otrok).
- Novak, M., 2011: Udejanjanje načela individualizacije in diferenciacije pri začetnem opismenjevanju. V: Fleksibilni predmetnik in aktualni izzivi osnovne šole.
- Zbornik prispevkov strokovnega posveta. Podčetrtek, 29. – 30. 9.2011.Str. 64 – 65.
- Strmčnik, F., 2003: Učna diferenciacija in individualizacija. V: Didakta/Marjan Blažič et al. Novo mesto: Visokošolsko središče.
- Zrimšek, N.: Dostopno na:  
[http://www2.pef.unilj.si/publikacije/Zrimsek\\_Zacetno\\_opismenjevanje.pdf](http://www2.pef.unilj.si/publikacije/Zrimsek_Zacetno_opismenjevanje.pdf).
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod za šolstvo.

## **Strokovni delavci šol - praktiki**

## RAZVIJANJE IZVRŠILNIH FUNKCIJ V PODORO BRALNE PISMENOSTI

Maja Novljan

*OŠ Bičevje*

### Cilji

Udeleženci bodo

- ozavestili pomen izvršilnih funkcij za razvoj bralne pismenosti,
- izdelali nekaj predlogov za razvijanje posameznih izvršilnih funkcij z vidika bralne pismenosti.

**Ključne besede:** bralna pismenost, izvršilne funkcije

### Teoretska izhodišča

Bralna pismenost vključuje različne veščine in dejavnosti: od branja besedila, njegovega razumevanja, kritičnega vrednotenja in tudi nadaljnjo uporabo informacij, ki jih neko besedilo zajema.

Veliko učenja je povezanega s pridobivanjem informacij iz pisnih virov, zato dobra bralna pismenost pomembno vpliva na uspešnost učenja. V času, ko je količina informacij, ki jih sprejemamo, zelo velika, prav tako pa tudi njihova dostopnost v različnih medijih, je še posebej pomembno, da znamo, iz množice, izbrati tiste, ki jih potrebujemo, jih kritično ovrednotiti, biti kritični do njihovega izvora ter jih na novo organizirati za uporabo pri naših dejavnostih. To je kompleksna dejavnost, ki ne zahteva le primerne tehnike branja in razumevanje prebranega, temveč so potrebne tudi druge veščine, kot npr. izvršilne funkcije.

Izvršilne funkcije Hart in Jacobs (1993, v Hudoklin, 2011) opredeljujeta kot veščine, ki nam pomagajo usmerjati pozornost in izbirati med različnimi aktivnostmi in nalogami. Izvršilne veščine vključujejo načrtovanje, organizacijo, uravnavanje časa, delovni spomin in metakognicijo. Omogočajo tudi uravnavanje lastnega vedenja.

Iz navedenega izhaja, da so te spretnosti pomembne za uspešnost pri šolskem delu. V razredu pogosto pozno opazimo učence, ki imajo težave pri učenju zaradi specifičnih učnih primanjkljajev, če nimajo težav tudi na področju izvršilnih funkcij. Nasprotno pa hitro prepoznamo učence, ki so pri svojem delu nesamostojni, pogosto pozabljajo, ali izgubljajo šolske potrebščine, pozabijo opraviti dogovorjene naloge, težko začnejo z neko dejavnostjo, ne vedo, kje in kako naj se lotijo dela, kateri podatki so pomembni in imajo težave z načrtovanjem svojega dela. Vse to kaže, da imajo težave, oziroma primanjkljaje na področju izvršilnih funkcij.

Osnovni procesi izvršilnih funkcij, ki vplivajo na učno učinkovitost, so: načrtovanje in zastavljanje ciljev, organiziranje, postavljanje prioritet, memoriranje, prožno menjavanje in samospremljanje ter

preverjanje. Primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij vplivajo - med drugim - tudi na učinkovitost pri bralnem razumevanju in učenju. Goldfusova (2008 v Hudoklin, 2011) pravi, da primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij, povezanih s pozornostjo, vplivajo na težave pri organizaciji gradiva, izbiri prave strategije in prilagajanju situaciji. Težave se pojavljajo tudi pri preusmerjanju pozornosti z enega mesta na drugega in delitvi pozornosti. To pomeni, da imajo učenci težave z gradivi, kjer so podatki prikazani na različne načine, iskanjem in primerjanjem podatkov iz več gradiv in z gradivi iz različnih virov.

Dawsonova in Guare (2004 v Hudoklin, 2011) sta pri oblikovanju načrtovanja pomoči opredelila naslednja področja izvršilnih funkcij: inhibicija odzivanja, delovno pomnjenje, čustvena kontrola, ohranjanje pozornosti, začenjanje z aktivnostjo, načrtovanje in postavljanje prioritet, organizacija, upravljanje s časom, na cilj usmerjeno vztrajanje, prožnost in metakognicija.

Glede na razvijanje bralne pismenosti bi izpostavila nekatere med njimi, za katere menim, da so še posebej pomembne.

Delovno pomnjenje je sposobnost ohranjanja informacij v spominu med opravljanjem neke naloge. Pri tem naj bi učenec vključeval informacije iz preteklih izkušenj in hkrati uporabil podatke iz aktualne situacije ali predvidevanja prihodnosti. Pri načrtovanju pomoči na tem področju uporabljamo pripomočke za shranjevanje informacij in strategije, ki vsebujejo namige.

Vzdrževanje pozornosti pomeni ohranjanje pozornosti v neki situaciji in nalogi kljub motečim dejavnikom, utrujenosti ali dolgočasju. Pri izvajanju pomoči stremimo, da se učenec nauči vztrajati in ohranjati pozornost daljši čas kot pred izvajanjem treninga.

Načrtovanje pomeni sposobnost ustvariti načrt za doseg cilja ali dokončanje neke dejavnosti. Pri tem mora učenec sprejeti odločitve, kaj je pomembno in kaj ne. Učence na to navajamo načrtno in jim pri tem pomagamo z delitvijo kompleksnejših nalog na manjše, jasno opredeljene dele.

Organizacija je sposobnost urejanja ali razvrščanja podatkov v skladu s sistemom, oziroma zahtevami. Pri načrtovanju pomoči na tem področju učence učimo strategij organiziranja in razvrščanja informacij. Pri delu z različnimi gradivi jih opozarjamo na razne načine predstavitev informacij, sheme za urejanje podatkov in jih spodbujamo k razvijanju lastnih sistemov, ki so odvisni tudi od učnega stila posameznika.

V cilj usmerjeno vztrajanje pomeni sposobnost imeti cilj, ki mu sledimo do njegovega doseganja, ne glede na moteče dejavnike in druge interese. To je potrebno predvsem takrat, ko je naloga obsežnejša, imamo veliko gradiv, vendar vztrajamo, dokler ne dobimo vseh informacij, ki jih potrebujemo.

Prožnost je sposobnost prilagajanja situaciji, kadar naletimo na ovire, nove informacije ali napake. Pri učenju iz različnih gradiv je nujno, da ovrednotimo in po potrebi vključimo nove informacije v obstoječo mrežo. Pomembno je, da počasi stopnjujemo težavnost nalog, učencem nudimo oporo in

jih vzpodbujamo, kadar naletijo na težave in jih ob tem naučimo, kako si lahko pri tem pomagajo sami.

Metakognicija je sposobnost opazovati sebe pri načinu reševanja naloge. Pomembno je, da učencem predstavimo možnosti spremljanja samega sebe med delom in vrednotenja lastnega napredka.

Bralna pismenost je kompleksna dejavnost, kjer je potrebno načrtovati svoje delo (kje in kako priti do ustreznih informacij), poiskati v virih ključne informacije, jih med seboj povezati in na novo organizirati. To je v veliki meri povezano s področjem izvršilnih funkcij. Zaradi tega se mi zdi pomembno, da vse učence, še posebno pa tiste, ki imajo težave na področju izvršilnih funkcij, opolnomočimo za čim bolj samostojno in uspešno delovanje. Z razvijanjem teh veščin lahko vplivamo na izboljšanje njihove bralne pismenosti.

### **Potek delavnice**

Udeleženci bodo

1. korak: dobili informacije o izvršilnih funkcijah,
2. korak: izdelali predloge za razvijanje posamezne izvršilne funkcije v povezavi z bralnim razumevanjem (gradivo na delavnici),
3. korak: predstavili predloge ostalim udeležencem delavnice.

### **Viri in literatura**

- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Prevod Ljudmila Ivšek. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, 2011.
- Hudoklin, M., 2011: Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora. Urednici Milena Košak Babuder, Marija Velikonja. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## UČINKOVITO UČENJE (ERR okvir)

Zdenka Opalič

*OŠ Maksa Durjave Maribor*

Učinkovito učenje zahteva aktivno vlogo učenca v učnem procesu. Sodobne teoretične razlage procesa učenja poudarjajo predvsem pomen notranjih, miselnih procesov in kot dejstvo postavljajo tezo, da lahko vsak posameznik pride do znanja le z lastno miselno aktivnostjo.

Na učenčev uspešnost vplivajo njegove sposobnosti, osebnostne lastnosti, motivacija, znanje, navade ter metode in načini učinkovitega učenja. Za to pa so potrebne določene spretnosti, ki jih mora učenec uporabljati v učnem procesu. Naloga učiteljev je, da mu pri tem pomagamo, in sicer tako, da spozna različne bralno-učne strategije, jih uporablja glede na namen in tako postopoma ozavesti proces učenja in razvija sistematičen pristop k učenju. Vse to pa je pomemben dejavnik tudi v vseživljenjskem učenju.

Praktiki se pri delu pogosto srečujemo z vprašanjem, kako organizirati pouk, da bo učenec čimbolj aktiven in aktivnost tudi ohranjal ves čas poteka učne enote, torej, kako ga celostno miselno in čustveno aktivirati. Ob zagotavljanju teh pogojev bo večja možnost, da bo tako pridobljeno znanje trajnejše in uporabno v novih situacijah.

Delavnica ponuja nekaj odgovorov na zgornje dileme. Enako pomembno je namreč, KAKO učimo in KAJ učimo.

V uvodnem teoretičnem delu je predstavljen pomen t. i. ERR okvira učne enote (evokacija, realizacija, refleksija). V nadaljevanju bodo udeleženci pri delu z besedilom ugotavljali, katere strategije in metode je možno uporabiti v fazi evokacije, preizkusili metodo, ki omogoča natančno in osredotočeno branje v fazi realizacije (insert metoda) ter spoznali činkvino - kot zanimivo in za popestritev pouka primerno metodo - povzemanja besedila v fazi evalvacije.

Prikazane strategije so primerne za uporabo v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Delavnica je hkrati tudi primer posredovanja znanj sodelavcem; nastala je po izročkih delavnice, ki jo je na regijskem posvetu Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti v organizaciji ZRSŠ, OE Maribor vodila Jerneja Jager s Pedagoškega inštituta v Ljubljani.

Odzivi pri sodelavcih, ki so preizkusili predstavljene strategije, so bili pozitivni. Ugotavljali so, da so bila na tak način pridobljena znanja kvalitetnejša in bolj dolgoročna. Prav tako so bili pozitivni odzivi tudi na srečanju študijske skupine za slovenščino, ki je bilo junija v Mariboru.



## Viri in literatura

Jager, J.,2011: Izročki regijskega posveta Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti pri pouku. OŠ Miklavž na Dravskem polju, 14. december 2011.

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

## ORIENTACIJA V NARAVI – PRIMER MEDPREDMETNEGA IN VERTIKALNEGA POVEZOVANJA V 3. IN 4. RAZREDU

Andrejka Žičkar, Zdenka Bregar Umek

*Osnovna šola Globoko*

### Cilji delavnice

- Učiteljem predstaviti ideje za razvijanje medpredmetnostega in vertikalnega povezovanja v 3. in 4. razredu.
- Med ponujenim gradivom izbrati primerne aktivnosti (dejavnosti) za delo na terenu.
- Analizirati naloge/dejavnosti za izvajanje individualizacije in diferenciacije pri pouku.
- Prikazati možnosti timskega poučevanja.

### Delavnico izvajajo:

- Zdenka Bregar Umek,
- Andrejka Žičkar,
- mag. Marta Novak.

### Udeleženci

- učitelji 3. in 4. razreda

### Teoretska izhodišča

Učiteljeva vloga v današnji šoli je zelo pomembna in zahteva nenehno izobraževanje in spopolnjevanje. Dobro poznavanje ciljev posameznih predmetov učitelju samo po sebi ponuja ideje za medpredmetno povezovanje. Predznanje, ki ga imajo učenci, učitelj z ustrezno izbiro metod in oblik dela ter upoštevanjem individualizacije in diferenciacije nadgradi in poglobi in tako doseže določeno raven znanja, spretnosti in veščin. Zastavljene cilje pa učenci kvalitetneje dosežajo, če so vključeni v načrtovanje dela in so pri učenju ves čas aktivni. Tak način poučevanja učence navaja na to, da prevzemajo odgovornost za svoje učenje in znanje, od učitelja pa na to, da spodbujanja,

spremljanja ter usmerjanja pri učenju. Govorimo lahko o spremenjeni vlogi učitelja in učenca kot elementu sodobne šole in današnjega časa.

### **Potek delavnice**

Udeleženci bodo

- načrtovali in analizirali aktivnosti (dejavnosti) na terenu,
- načrtovali in izvajali aktivnosti za opazovanje sence,
- opazovali in spremljali velikosti in lege sence (različne možnosti),
- spoznavali orientacijo s soncem, senco, uro in kompasom,
- med ponujeno- izbrali primerno literaturo za učence,
- poiskali primerno podporo učni vsebini z interaktivnimi prosojnicami,
- sestavili naloge za izvajanje individualizacije in diferenciacije pouka.

### **Viri in literatura**

- Predmetna kurikularna komisija za spoznavanje okolja (2005). Učni načrt Spoznavanje okolja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002).Učni načrt Slovenščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za družbo (2011).Učni načrt Družba. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Predmetna kurikularna komisija za naravoslovje in tehniko (2011).Učni načrt Naravoslovje in tehnika. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Interna gradiva ZRSŠ, 2011, 2012.

## NEKATERE BRALNE UČNE STRATEGIJE PRI POUKU ZGODOVINE, GEOGRAFIJE IN DRŽAVLJANSKE IN DOMOVINSKE VZGOJE TER ETIKE

Suzana Kristovič Sattler, *OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava*  
Bernarda Gaber, *Zavod RS za šolstvo*

Marjeta Čas, *OŠ Gustava Šiliha Laporje*  
Darinka Jazbinšek, *Zavod RS za šolstvo*

Nataša Jesenko, *OŠ Polzela*  
mag. Pavla Karba, *Zavod RS za šolstvo*

### Cilji

#### Udeleženci bodo

- ozaveščali utemeljenost BUS za interpretacijo učnih vsebin s pomočjo učnih virov pri pouku zgodovine, geografije in državljanske, domovinske vzgoje ter etike;
- pri primeru učnega vira poiskali in utemeljili izbor BUS;
- izmenjevali izkušnje uporabe BUS;
- izvedli refleksijo opravljenega dela.

#### Teoretska izhodišča

- poznavanje in razumevanje ciljev in vsebin posodobljenih učnih načrtov za zgodovino, geografijo in državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko

#### Potek delavnice

#### Udeleženci bodo

1. spoznali demonstriran primer BUS v strinjeni učni uri pri pouku zgodovina, geografija in državljanska in domovinska vzgoja ter etika;
2. pri primeru učnega vira poiskali in utemeljili izbor BUS;
3. izvedli refleksijo opravljenega dela.

### Viri in literatura

- Pečjak, S., 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti. Ljubljana: Znanstvena Založba FF.
- Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič Požarnik, B., 2000: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.

## METODA ZA PREVERJANJE TEKOČNOSTI BRANJA

Metka Lesjak, Natalija Košir

*Osnovna šola Lava Celje*

### **Cilji**

Udeleženci bodo

- spoznali metodo preverjanja tehnike branja,
- preizkusili testiranje na lastni koži,
- preizkusili metodo dela v tandemih,
- seznanjeni z namenom in ugotovitvami te metode,
- seznanjeni z aktivnostmi za izboljšanje tehnike branja slabših bralcev.

### **Teoretska izhodišča**

Branje je visoko organizirana dejavnost in aktivnost možganov. Različni avtorji pristopajo k preučevanju dejavnikov bralne učinkovitosti z različnih vidikov. Definicije branja se med seboj razlikujejo po tem, kateremu procesu v branju pripisujejo odločilno vlogo. Glede na to lahko definicije razdelimo v več različnih skupin, vendar nas zanimajo definicije, ki pri branju poudarjajo predvsem procese zaznavanja, percepcije (C. T. Logan, M. H. Logan, D. H. Warner, S. Vladisavljević ...).

Večina avtorjev definicij je precej skladnih pri navajanju dejavnikov, ki vplivajo na uspeh ali neuspeh pri branju in poudarjajo naslednje dejavnike bralnega uspeha:

- percepcijski dejavniki (gibanje oči, vidno in slušno razločevanje),
- kognitivni dejavniki (sposobnosti – splošna sposobnost in specifične sposobnosti),
- motivacija, interes,
- socialno-kulturni dejavniki (socialno-ekonomski status, socialni in kulturni vplivi iz ožjega in širšega okolja).

S tega vidika smo se odločili, da bomo za potrebe našega projekta oblikovali metodo za testiranje branja, ki bo preprosta in bo merila le to, kako učenci prepoznavajo besede in jih glasno preberejo.

## Potek delavnice

Udeleženci bodo:

1. spoznali teoretično podlago metode,
2. spoznali potek metode in pravila testiranja,
3. v tandemu izvajali testiranje po predhodnih navodilih,
4. v tandemu analizirali rezultate testiranja,
5. sami primerjali rezultate merjenja v delavnici z rezultati testiranja na OŠ Lava.

**Refleksija** (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnic) V tem šolskem letu smo to metodo prvič izvedli. Vse učence od 3. do 9. razreda smo testirali trikrat. Rezultate testiranja in ukrepe, ki so sledili, bomo predstavili v delavnici.

Učenci in učitelji so testiranje dobronamerno sprejeli, povečala se je motivacija za branje. Tudi pri starših smo naleteli na pozitiven odziv in odobravanje. Odločili smo se, da bomo s takšno obliko testiranja nadaljevali tudi v prihodnje.

## Viri in literatura

- Zupančič, K., 2011: Učenje branja – projekt učenca, učitelja in starša. V: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Ljubljana: ZRSŠ.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. Ljubljana: ZRSŠ.
- Pečjak, S., 1993: Kako do boljšega branja. Ljubljana: ZRSŠ.

## MOTIVIRANJE ZA SAMOSTOJNO DELO PRI POUKU SLOVENŠČINE

Tanja Strojan, Cirila Jeraj, Nina Bradić, Tatjana Pleteršek, Katja Plos,  
Sanela Vodovnik Knez

*Osnovna šola Spodnja Šiška Ljubljana*

### Cilji

Udeleženci se bodo praktično seznanili z različnimi spodbudami za motiviranje, ki so jih razvijale in preizkušale članice v šolskem projektne timu. Preizkusili se bodo

- v 1 in 2 VIO na področjih: predbralnih aktivnosti, sistematičnega učenja branja in pisanja ter uporabnosti branja in pisanja,
- v 3 VIO pri delu z besedili.

### Teoretska izhodišča

Obstajajo različni pogledi na to, kaj je motivacija. Woolfolk (2001) motivacijo opredeli kot notranje stanje, ki vzbuja, usmerja in vzdržuje vedenje. Domačii avtorji, npr. Kobal -Grum, in Musek (2009), poudarjajo, da gre pri motivaciji za psihološki proces, ki se nanaša na usmerjeno vedenje in z njim povezana čustva, misli, stališča, pojmovanja, prepričanja.

Glavne sestavine motiviranega vedenja so: povečana delovna energija, vztrajnost, moč in učinkovitost vedenja, usmerjenost k cilju, spreminjanje vedenja.

Motivacija se vedno dogaja v učencu, učenec je osrednji vir lastnega motivacijskega delovanja, učencu torej ne moremo »dati motivacije«, saj je, kot pravi Juriševičeva (2009), »motivacija že v njem.«

Kaj nam torej kot učiteljem ostane?

Učitelji smo postavljeni pred strokovno preizkušnjo, kako oblikovati učinkovite spodbude, ki bodo v učencu negovale, spodbujale in utrdile že obstoječo motivacijo, oz. kako poučevati tako, da bo motivacija čim manj padla.

V letošnjem letu smo v šolskem projektne timu ugotavljali, kaj učence motivira za branje. Med drugim smo ugotovili, da zelo radi sami poiščejo besedilo, ki ga namenijo nekemu v branje. To je tudi

ena od dejavnosti, ob katerih smo v timu ugotovile, da pri učencih spodbuja branje različnih vrst besedil.

Učitelju so, pri spodbujanju in dvigu motivacije, v pomoč tudi nabori tem, vsebin in dejavnosti, ki učence zanimajo in so nastali na osnovi njihovih predlogov. Sami smo v tem letu pridobili nekaj koristnih idej.

Pri motiviranju za branje je potrebno upoštevati individualizacijo, oz. diferenciacijo. V delavnici se bomo usmerili v motiviranje samostojnega dela učencev z različnimi didaktičnimi materiali in učnimi pristopi.

V 1. In 2, VIO bo poudarek na lastnih didaktičnih gradivih po modelu Montessori, in sicer:

- **predbralnih dejavnosti** (sestavljanka (glas, zlog), zlogovanje, klasificirano poimenovanje, male knjige, dlan in marjetica, nabiram a-je..., začetni glas in vrečka s predmeti, iskanje prvega / zadnjega glasu, kdo je danes tukaj),
- **sistematično učenje pisanja/branja** (tabla za pisanje (2 izbere besede), votle črke, podloge za črke, pisanje v mivko, šivanje črk, prve M povedi),
- **uporabnost branja/pisanja** (iskanje informacij v časopisu, iskanje informacij v Deloskopu, reševanje križanke ob knjigah, oblikovanje nalog/vprašanj ob knjigah, branje knjig/zgodb in reševanje nalog, iskanje podatkov na spletu).

V 3. VIO bo poudarek pri z besedili, in sicer:

- **motivacija** (glasbena motivacija, slikovna motivacija, povezava teksta s slikami, predložitev nekaj besed, s katerimi sestavijo zgodbo),
- **po obravnavi teksta** (poustvarjanje – pretvorba UB v NUB, iskanje informacij v besedilu),
- **priprava na govorni nastop** (delo z NUB, priprava govornega nastopa).

Delavnico bomo zaključili s kratko refleksijo uporabe izkušenj za prakso.

## **Viri in literatura**

- Woolfolk, A., 2002: Pedagoška psihologija. Ljubljana. Educy.



- Kopal-Grum, D., Musek, J., 2009. Perspektive motivacije. Ljubljana. Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Juriševič, M., 2009: Motivacija zaučenja kot pedagoški izziv: kaj, kako kdaj in zakaj? Revija razredni pouk. 11/1, 44-49.

## SPOZNAJMO NAŠE OKOLJE

Tanja Blaznik, Anita Kaube

*OŠ FLV Slivnica pri Mariboru*

### Cilji

Udeleženci bodo

- pridobili znanja o delu na terenu,
- praktično izkusili delo na terenu,
- oblikovali mnenje in analizo dela na terenu.

### Teoretska izhodišča

- Drugačne oblike pouka, učilnica v naravi,
- aktivnost učencev,
- medpredmetnost,
- bralna pismenost,
- operativni cilji in vsebine geografije 6. in 9. razreda, vezani na orientacijo in spoznavanje domače pokrajine,
- operativni cilji in vsebine naravoslovja (biologije) 6. in 7. (9.) razreda, vezani na poznavanje ekosistemov.

### Potek delavnice

Udeleženci bodo

1. korak: odšli na teren,
2. korak: obnovili svoje znanje orientacije in dela z zemljevidom,
3. korak: zakoličili teren,
4. korak: popisali rastline/živali in jih prepoznali/določili s pomočjo določevalnega ključa,
5. korak: izdelali preprost zemljevid in herbarij,
6. korak: pripravili mnenje in analizo.

### Refleksija (o dosedanjih izkušnjah z izvedbo delavnice)

- predstavljena refleksija izvajalk delavnice,
- dosedanje izkušnje udeležencev delavnice,
- primerjava njihovega dela in dela, ki so ga izkusili,

- predlogi in ideje za izboljšavo.

## **PREDSTAVITVE V TEMATSKIH SKUPINAH**

## 1. DAN/1. SKUPINA

### NARIŠIMO ZEMLJEVID SLOVENIJE

Metka Novak in Anita Slakonja

*Vrtec pri OŠ Radeče*

**Ključne besede:** *pogovor, razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti in spretnosti, poznavanje različnih kultur in običajev, risanje zemljevida Slovenije*

Strokovni delavci našega vrtca in šole se zavedamo, da so za učinkovito pismenost odraslih zelo pomembni prvi koraki do pismenosti, ki jih naredimo že v zgodnjem otroštvu. Zato smo se v šolskem letu 2010/2011, z osnovno šolo vključili v projekt bralne pismenosti. Dejavnosti projekta smo povezali z aktivnostmi mednarodnega projekta POMAHJMO V SVET. Z otroki in vzgojitelji vrtca na Švedskem smo prijateljevali po video omrežju. Tako smo se videvali, si mahali v pozdrav, se predstavili, se naučili prvih tujih besed ... Velik poudarek smo namenili spoznavanju kulture, običajev in načina življenja. Otroci so drug drugemu predstavili, kako se igrajo, pojejo, v kakšnem okolju živijo, kaj jedo, kakšen jezik govorijo. Ko smo z otroki (vodeni pogovor) razmišljali o možnih načinih komunikacije s prijatelji s Švedske, oz. o predstavitvi Slovenije, so izrazili različne ideje, in sicer da bi lahko oni prišli v naš vrtec, da bi jih mi obiskali, k njim bi lahko potovali z vlakom ali letalom, narisali bi jim zemljevid in jim pokazali fotografije.

Strokovni delavki sva pri načrtovanju dejavnosti upoštevali ideje in predloge otrok. K sodelovanju sva povabili tudi starše, ki so skupaj z otroki zbirali gradiva o značilnostih Slovenije (fotografije, prospekte, vodnike, reklamna gradiva, zemljevide ipd.). Pri tem so otroci razvijali spretnosti iskanja podatkov in sporazumevanja. Naloga staršev je namreč bila, da otrokom berejo, jim pripovedujejo, razlagajo ter jih spodbujajo, da izražajo misli, želje in vprašanja. Tako smo dali možnost staršem, da se aktivno vključijo v naš projekt in s svojim zgledom prispevajo k razvoju bralne pismenosti svojih otrok.

V vrtcu je, ob zbranem gradivu, ves čas potekal pogovor (poslušanje predstavitev, spoznavanje drug drugega, opazovanje vseh vrst gradiv, zlasti pisnih, sodelovalno učenje ob 'branju' ipd.).

Želeli sva razvijati predbralne in predpisalne zmožnosti, zato sva v knjižni kotiček umestili različna pisana besedila, slikopise, grafične karte, reklamna gradiva, zemljevide. Zbrani material so si otroci ogledovali, ga razvrščali, »brali« in pri tem spontano komunicirali. Starejši otroci, ki so že poznali grafične zapise črk in slušno razločevali glasovne enote (besede, rime, začetke besed, zloge in glasove), so učili mlajše. Tako je večkrat potekalo medvrstniško učenje, pri katerem sva bili strokovni delavki samo opazovalki in enakovredni partnerici.

Na vprašanje: »Kaj bi narisali na naš zemljevid?« so otroci predlagali morje, gore in kraje, ki so jih poznali. V šoli smo si izposodili velika zemljevida Slovenije in Sveta. Več dni smo si ju ogledovali in se igrali igro KAJ VIDIM. Ob tem so otroci opisovali, zastavljali vprašanja drug drugemu in pripovedovali o svojih doživetjih. Zbrano gradivo (slikovni material) smo uredili in prilepili na plakat ter ga tudi pisno opremili.

Delo z otroki pogosto organizirava po skupinah, z različno zahtevnimi nalogami; tako sva storili tudi v tem primeru. Prva skupina je risala domišljjski zemljevid. Vsak otrok je - po svojih zmožnostih - in v skladu s svojim doživljanjem z risbo izražal videno in slišano. Nekateri so preslikavali zemljevid Slovenije, ki je bil obešen na steni igralnice, drugi so risali domišljjskega. Poleg risanega prikaza Slovenije so uporabili tudi zapise. Nekaj otrok je pravilno napisalo zelene besede, nekateri so zapisali fonetični zapis besede, spet drugi so »pisali« vijuge ali pa namesto besede samo črko, dve. Zanimivi so bili otroci, ki še ne znajo pisati, saj so opazovali in posnemali vrstnike, ki so to že obvladali. Na koncu je vsak predstavil svoj zemljevid, tako da je povedal, kaj je narisal in napisal.

Druga skupina je imela nalogo, da naslika zastavo Slovenije. Zadolžitev je bila zahtevna, saj so se morali otroci med seboj dogovarjati, načrtovati, si razdeliti naloge in vključiti v delo vse člane skupine. Pri tem so se učili komunicirati, osebne interese podrežati interesom večine in postopoma prevzemati odgovornost za uspeh skupine. Po skupnem ugotavljanju, kakšna je zastava, katere barve morajo uporabiti, kakšen je grb in kdo ga zna narisati, je ena od deklic prevzela glavno vlogo in razdelila naloge. Po opravljenem delu so bili otroci z izdelkom vidno zadovoljni. Zastavo so pokazali tudi drugim, ob tem pa razlagali, kaj je kdo narisal. Pri tej nalogi so usvojili izkušnjo, da je skupinsko delo zanimivo in da omogoča zadovoljstvo.

V tretji skupini so otroci izdelovali zemljevid Slovenije. Še enkrat so si ga ogledali in se dogovorili, kaj bodo narisali na svoj zemljevid. Strokovni delavki sva otrokom nudili pomoč pri orientaciji na zemljevidu, pomagali sva jim poiskati mesto, kjer so nato predstavili želeno zanimivost. Otroci so nekaj značilnosti in znamenitosti Slovenije prerisali s pravega zemljevida, nekatere pa so narisali po spominu. Ob tako predstavljenih krajih so pripovedovali, kar so o njih vedeli.

Na koncu je deček, ki že pozna črke in njihov zapis, na zemljevid napisal vse pomembne podatke. V pomoč mu je bil že obstoječi zemljevid. Ostali otroci so ga pri tem opazovali, mu pomagali, tako da so narekovali besede, glaskovali in se ob tem medsebojno učili. Otroške izdelke smo razstavili, da so bili na ogled staršem in otrokom sosednjih igralnic. Zemljevid smo natisnili in en izvod po pošti poslali našim prijateljem na Švedsko; pri tem smo komaj čakali, da se z njimi zopet vidimo in slišimo.

Otroci so pri teh dejavnostih dokazali, da so, ob primerni pomoči odraslih, že v predšolskem obdobju sposobni narisati tako zahtevno stvar, kot je zemljevid, da znajo svoja razmišljanja in znanja ubesediti ter prenesti na papir, seveda na sebi lasten način, vendar vsem razumljivo, da si znajo pomagati, sodelovati, biti ustvarjalni in kritični misleci ter enakovredni partnerji pri igri in delu ter da znajo soodločati in načrtovati strategije učenja. Starši so bili s projektnim delom sproti seznanjeni in vanj aktivno vključeni. Svojo vlogo so odgovorno in uspešno opravili.

#### **Viri in literatura**

Kurikulum za vrtce (1999): Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., 2011: Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. V: *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference. Brdo pri Kranju, 25. in 26. 10. 2011.

## REŠEVANJE BESEDILNIH NALOG V 2. RAZREDU Z UPORABO BRALNIH UČNIH STRATEGIJ

Suzana Štefanec Kodila

*Osnovna šola I Murska Sobota*

**Ključne besede:** 2. razred, besedilne naloge, bralna zmožnost, bralne učne strategije

V prispevku predstavljam uporabo bralnih učnih strategij pri reševanju besedilnih nalog pri matematiki v 2. razredu osnovne šole. Uvodoma poudarjam bistveno, in sicer to, da je za reševanje tovrstnih nalog obvezna usvojena spretnost branja. S tem ne mislim samo obvladovanja bralne tehnike, ampak tudi branje z razumevanjem. Pri branju besedilnih nalog se morajo namreč učenci osredotočiti na vsebino prebranega, oz. morajo naloge razumeti, sicer jih ne morejo rešiti. Zato sem se odločila, da bom učence vse šolsko leto spodbujala in jim pomagala izboljšati bralno tehniko ter zvišati raven branja z razumevanjem. Pri matematiki to lahko storimo predvsem na ta način, da jih naučimo reševati besedilne naloge po zastavljenih korakih, in to že na začetku šolanja, ko se začnejo srečevati s tovrstnimi zadolžitvami.

Učence sem tako od začetka leta navajala na uporabo za ta namen smiselnih bralnih učnih strategij: pred branjem nalog sem spodbujala priklic njihovega predznanja (pogovor, strategija VŽN), med branjem sem jih usmerjala k iskanju in označevanju/zapisovanju bistvenih informacij, po branju pa k zastavljanju vprašanj in odgovarjanju nanje. Ker pa učenci v 2. razredu različno obvladajo tehniko branja in pri nekaterih še ni prisotno branje z razumevanjem, morajo biti naloge prilagojene njihovim bralnim zmožnostim in spretnostim reševanja (diferencirano delo), predvsem pa je treba z napredovanjem njihovih zmožnosti stopnjevati tudi zahtevnost zadolžitvev.

Pri razvijanju zmožnosti reševanja besedilnih nalog sem učencem predstavila korake reševanja:

~ Natančno in z razumevanjem preberemo besedilo naloge ter si skušamo predstavljati matematično zgodbo<sup>30</sup>. Lahko jo tudi narišemo.

---

<sup>30</sup> Z 'matematično zgodbo' na nek način osmišljamo matematične vsebine. Naše življenje je svet 'zgodbenosti', v smislu nizanja dogodkov, odločitev ipd.. Če si znamo tudi matematiko, oz. matematično nalogo približati kot neko logično zaporedje korakov, jo je veliko enostavneje rešiti; učenci tako znanje tudi lažje ponotranjijo. Zato so primerne naloge, oz. problemi, ki izhajajo iz njihovih življenjskih izkušenj/'zgodb'.

- ~ Zapis ponovno preberemo. Označimo podatke in ključne besede, ki nam bodo pomagale sestaviti račun.
- ~ Napišemo račun in ga izračunamo (lahko je več računov).
- ~ Ponovno preberemo vprašanje in zapišemo odgovor (toliko, kolikor je vprašanj, je tudi odgovorov); pri njegovem oblikovanju si pomagamo z označenimi deli v vprašanju besedilne naloge.
- ~ Rešitev pregledamo in po potrebi popravimo napake.

Korake, oz. postopek reševanja z označevanjem in zapisovanjem bistvenih informacij ponovimo pri vsakem reševanju besedilnih nalog.

V nadaljevanju sledi predstavitev poteka dveh učnih ur, pri katerih smo spoznavali tak način dela (podrobneje je predstavljena druga učna enota). V uvodni uri smo s pomočjo motivacijske igre RAZREDNA KNJIGARNA oblikovali matematične zgodbe. Učence sem povabila, da si ogledajo razredno knjigarno, 'prodajalno' opišejo in oblikujejo besedilno nalogo, ki sem jo nato zapisala na tablo. Pri tem smo ponovili korake reševanja in ustno rešili matematični problem. Sledila je še dejavnost z link kockami<sup>31</sup>. Učenci so pri tem sami na tablo zapisali 'matematično zgodbo', račun in odgovor.

Po uvodnih dejavnostih (1. ura) smo začeli z diferenciranim reševanjem besedilnih nalog (2. ura). Pripravljeni so bili trije različni učni listi, ki so se razlikovali po znaku in zahtevnosti besedilnih nalog: sonček (najlažje naloge), ptička (lažje naloge) in jagoda (težje naloge). Učencem sem na kratko predstavila zahtevnost reševanja posameznega učnega lista. Glede na (pred)znanje, oz. obvladovanje matematičnih postopkov sem jih razdelila v skupine:

- ~ RUMENA SKUPINA: reševanje od najlažjih do lažjih nalog (od sončka do ptičke),
- ~ MODRA SKUPINA: reševanje od lažjih do težjih nalog (od ptičke do jagode),
- ~ RDEČA SKUPINA: reševanje težjih nalog (jagoda), nato še dodatnih nalog (sova); člani te skupine so ob računu, ki je bil zapisan na tabli, tudi sami sestavili in v zvezek zapisali besedilno nalogo.

Učenci so se lahko odločili tudi za reševanje po vrsti, torej od najlažjih do težjih nalog (od sončka do jagode). Po uspešnem reševanju zadnje skupine zadolžitev so lahko izbrali še dodatno nalogo (sova). Razdelitvi v skupine je sledilo samostojno reševanje matematičnih problemov. Sproti sem spremljala

---

<sup>31</sup>Link kocke so učni pripomoček, ki ga uporabljamo pri pouku matematike. Pri omenjeni nalogi so jih učenci uporabili namesto denarja. (*Matematična zgodba: V razredni trgovini prodajalec (1. učenec) prodaja različne šolske pripomočke (knjige, barvice, zvezke). Kupec (2. učenec) ima 20 link kock. Pride v trgovino, izbere in plača. Po nakupu prešteje, koliko link kock mu je ostalo.*)



njihovo delo, jim po potrebi svetovala, individualno pomagala in po končanem delu naloge tudi pregledala.

V zaključnem pogovoru smo opravljeno delo analizirali. Učenci so najprej predstavili svoje izkušnje z reševanjem matematičnih problemov. Ob poročanju je na tabli nastal prikaz s stolpci, na osnovi katerega smo ugotovili, katere naloge je rešilo največ učencev, koliko jih je reševalo najlažje naloge (sonček), koliko lažje (ptička) in koliko težje besedilne naloge (jagoda). Zanimiv je bil tudi podatek, koliko se jih je spoprijelo z dodatnimi nalogami (sova). Učenci so ob tem izražali tudi svoja občutja, oz. mnenja o delu.

Ko sem analizirala naše delo, nisem mogla mimo tega, kako so me učenci razveselili s svojo motiviranostjo za reševanje besedilnih nalog. Vsi so bili aktivni; z zadovoljnimi obrazi so se ubadali z zadolžitvami in se veselili, če oz., ko so jih pravilno opravili. Upoštevali so korake reševanja. Brez večjih težav so se lotevali matematičnih problemov; moja pomoč je bila potrebna razmeroma malokrat. Le pri treh učencih iz rumene skupine (najlažje naloge) sem opazila, da so še težko našli in označili bistvene podatke, pet drugih iz te skupine pa je imelo predvsem težave s samim branjem in razumevanjem prebranega. Tem sem pri branju morala pomagati. Razveseljivo je bilo tudi to, da so učenci po končanem delu samoiniciativno posegali po dodatnih, oz. zahtevnejših nalogah. Če jih niso uspeli rešiti v šoli, so to želeli opraviti za domačo nalogo. Pri tem me je najbolj razveselil podatek, da je samostojno sestavilo, oz. napisalo besedilno nalogo kar 14 učencev. Menim, da sta uri dobro uspeli, zato ne bi spremenila ničesar.

### **Viri in literatura**

- Cotič, M., Felda, D., Hodnik Čadež, T., 2003: Svet matematičnih čudes 2. Priročnik. Ljubljana: DZS.
- Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Učni načrt (2011). MATEMATIKA. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

## OBLIKOVANJE IN RAZUMEVANJE NAVODIL ZA IZVEDBO VAJ V SKLOPU MINUTE ZA ZDRAVJENA RAZREDNI IN PREDMETNI STOPNJI

Tamara Bračič, Ivanka Svetec

*OŠ Frana Albrehta Kamnik*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, medpredmetno povezovanje, oblikovanje in razumevanje navodil, razredna in predmetna stopnja*

### 1. a) Namen projekta BP

Delo z nadarjenimi učenci je, ob nastajanju Kataloga vaj na in ob stolu (minuta za zdravje), pokazalo, da imajo učenci celo v višjih razredih OŠ precejšnje težave z oblikovanjem primernih zapisov za izpeljavo preprostih gibanj. Njihove zapise je bilo treba v veliki meri popraviti, kar pomeni, da je nujno funkcionalni pismenosti nameniti večjo pozornost, saj so prav neumetnostna besedila tista, ki jih morajo učenci znati v življenju vsakodnevno tako oblikovati kot prebrati, oz. razumeti.

Neprimerno pisno in ustno izražanje učencem povzroča težave, oz. botruje slabšim učnim dosežkom na vseh predmetnih področjih, zato meniva, da je vredno učencem ozavestiti pomembnost jasnega izražanja, da bodo sposobni neko delo uspešno samostojno dokončati.

### 1. b) Cilji projekta BP:

- zavedati se pomembnosti jasnega, nedvoumnega izražanja,
- primerno oblikovanje pisnih navodil,
- razumevanje pisnih navodil,
- pozitivno oblikovanje samopodobe.

### 2. Opis didaktično-metodičnega poteka učne dejavnosti

Naključno izbrane učence različnih starosti sva razdelili v dve skupini po 10.

Prva skupina:

Učenci so ob fotografijah oblikovali pisna navodila za izvedbo gibalnih vaj ob stolu (avtorji besedil).

Druga skupina:

Učenci so po zapisanem navodilu izvajali vajo, kot so jo razumeli (izvajalci vaj).

- Avtorji besedil so si ogledali fotografije izbranih vaj iz Kataloga vaj na in ob stolu (minuta za zdravje) ter
- oblikovali navodila za izvedbo vaj.
- Izvajalci so prebrali zapisana navodila in poskušali izvesti vajo, kot so razumeli zapisano navodilo.
- Avtorji besedil so si ogledali posnetek vaje in ugotavljali razumevanje navodila za izvajanje. Svoje zapise so popravljali, dokler jih večina ni razumela kot oni sami in jih ustrezno izvedla.

### **3. Analiza izvedbe dosežkov**

V projektni skupini je bilo manjše število učencev, kar nama je omogočilo, da sva lahko z vsemi dosegli zastavljene cilje. Učenci so hitro razumeli, da je zelo težko primerno oblikovati navodilo. Pri delu so morali biti zbrani in vztrajni opazovalci, znati so morali povezovati svoje besedišče z aktivnostjo izvajalca, ugotavljali so, kateri del besedila je treba spremeniti in kako ga oblikovati, da ga bo izvajalec razumel tako, kot naj bi ga. Učence je bilo treba pri delu spodbujati in usmerjati, da smo zastavljene cilje v celoti dosegli.

### **4. Refleksija**

Omenjena aktivnost je bila izvedena na primeru preproste gibalne vaje, vendar je kljub temu zahtevala veliko časa in energije tako učencev kot učiteljic, da so izoblikovali ustrezen končni zapis. Pomembno je, da so učenci zaznali problem bralne nepismenosti, postali pozorni na svoje ustno in pisno izražanje in dvignili raven svoje notranje motivacije, da bi izboljšali izboljšanje kvaliteto tvorjenih neumetnostnih besedil. Razveseljivo je, da so učenci ob doseganju ciljev sami želeli preizkušati pridobljeno znanje na novih primerih. Tudi učenec, ki je spremljal dejavnost le kot snemalec, je med potekom projekta ozavestil pomen bralne pismenosti.

Omenjeno delo je vsekakor vredno tako časa kot truda, vendar ga je sistematično in dosledno težko izvajati pri rednih urah pouka, torej v trenutku, ko se problem pojavi in bi bilo njegovo reševanje najbolj učinkovito. Največ možnosti za takšno delo pri rednem pouku imamo razredne učiteljice. Kakovostno pa bi ga bilo moč izvesti kot projektno delo ali pri interesni dejavnosti, saj so izkušnje pokazale, da se učenci pri delu tudi zabavajo, preizkušajo sami sebe in da jim delo predstavlja izziv.

## SPODBUJANJE BRANJA LEPOSLOVJA V TRETJEM TRILETJU

Irma Krečič Slejko

*Osnovna šola Dobravlje*

**Ključne besede:** *motivacija za branje, spodbujanje bralne učinkovitosti, branje in predstavitve leposlovnih knjig*

V zadnjih letih opazamo, da učenci tretjega triletja vedno manj posegajo po leposlovnih knjigah. Branje knjig, predpisanih za domače branje, je zanje velik intelektualni napor, ki se mu skuša veliko učencev bodisi izogniti ali ga opravi po liniji najmanjšega odpora.

Zavedajoč se pomena in vpliva motivacije za branje leposlovja na dvig ravni bralne pismenosti učencev, smo se - s kolegicami in kolegi v projektu - med drugimi načrtovanimi aktivnostmi, usmerili tudi v iskanje poti in načinov, kako učence zadnjega triletja motivirati za branje leposlovja. V prispevku bo predstavljeno, kako sta aktiv slovenistov in šolska knjižničarka timsko (medpredmetno) zasnovala načrt izvedbe aktivnosti pri domačem branju. Posebnost je v načinu izbora, branju in predstavitvi prebranih knjig za domače branje. Vključili smo vse učence od 6. do 9. razreda.

Učenci so med urami medpredmetnega sodelovanja slovenskega jezika in knjižnično informacijskih znanj prihajali v šolsko knjižnico. Šolska knjižničarka in učiteljica slovenščine sta učencem predstavili načrt branja za domače branje. Učenci so si samostojno in ob strokovnem posvetovanju s knjižničarko ter učiteljico slovenščine izbrali dve knjigi. Pogoji je bil le, da so izbrali eno knjigo, ki je izšla pred letom 1980, in drugo, ki je izšla po letu 1980. Poimenovali smo ju stara in nova knjiga. Sami so brskali po policah in iskali knjige, ki bi ustrezali temu pogoju. Hkrati pa so lahko samostojno izbirali obseg in temo knjige. Iskanju, posvetovanju in izposoji smo posvetili celo šolsko uro. Dodatno navodilo je bilo, da knjige preberejo doma. S pomočjo pripravljenega delovnega lista, ki jih je vodil skozi obravnavo knjige, so izdelali kratke predstavitve obeh knjig. Lahko so izbirali med pisno – zgolj izpolnjen delovni list, grafično – izdelava plakata in govorno – ustna predstavitev knjige. Sami so si izbrali način glede na to, kakšni tipi so (slušni, vidni, kinestetični). Posebnost je bila tudi to, da smo jim dovolili, da knjige ne preberejo do konca, če zanje ni bila več dovolj zanimiva. Vsekakor pa so morali biti pripravljeni na predstavitvi to tudi utemeljiti. Čas domačega branja je bil določen za mesec in pol. Sledile so predstavitve, ki so potekale pri urah slovenščine. Pri nekaterih je bila tudi

šolska knjižničarka. Ob zaključku predstavitev smo v avli šole pripravili razstavo knjig, delovnih listov, plakatov in njihovih mnenj o prebranem. Združili smo jo z aprilskim praznikom knjig za otroke. Aktivnost smo predstavili tudi na šolskem radiu in na spletni strani naše šole.

Analiza izvedbe je pokazala, da so vsi učenci opravili domače branje. Če že niso prebrali obeh knjig, so pa skoraj vsi prebrali vsaj eno. Pri predstavitvi se niso mogli izogniti dejstvu, da so bili iskreni, ker so imeli različne knjige. Možnost, da so predstavili knjigo, ki so jo samo delno prebrali in to tudi obrazložili, je učence usmerjala v selektivne bralce, z možnostjo presojanja na njihovi ravni. S tem je možnost, da bi se izognili branju odpadla. Tudi izbira tipa predstavitve prebranih knjig jim je bila všeč. Razstava pa je bila potrditev njihovega dela.

Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili doseženi. Učenci so brali in s predstavitvami dvigovali raven bralne pismenosti. Učiteljice slovenskega jezika in šolska knjižničarka so imele s pripravo in izvedbo predstavljenih metod več dela, kot bi ga imele ob ustaljeni obliki branja knjig za domače branje. Možnosti za izboljšave smo videli v tem, da bi tako aktivnost morali zapisati v LDN šole in si vzeti več časa za pripravo in izvedbo (bolj sistematična razporeditev predstavitev). Učenci so si lahko izbrali tudi knjige, ki niso najbolj primerne za njihovo starostno stopnjo (tanjše knjige). Knjige, ki je niso prebrali do konca, so lahko opustili že po prvi strani. Mogoče bi bilo bolje, da bi postavili vsaj spodnji nivo števila strani ali poglavij.

Vse ostale dejavnosti pa smo ocenili kot pozitivne in jih bi s posameznimi izboljšavami lahko vključili v redno obliko bralne aktivnosti na naši šoli.

Po zaključeni aktivnosti spodbujanja branja smo izvedli anketo o razumevanju pomena bralne pismenosti med učenci tretje triade. Na vprašanje, kaj predlagajo, da bi se bralna pismenost med mladimi izboljšala, so navedli najpogostejše predloge:

- več brati, pisati in se pogovarjati,
- manj uporabe računalnika in elektronskih naprav,
- možnost izbire zanimivih knjig,
- obvezna bralna značka.

Učenci so tako obliko branja za domače branje dobro sprejeli. Imeli so veliko proste izbire in hkrati strokovno vodstvo. Izražali so se lahko na njim najbolj primeren način. Ni jim bilo potrebno

brati nečesa, kar jim ni bilo všeč. Slišali so pestro predstavitev različnih literarnih vsebin. Dobra ocena vrstnika je najboljša motivacija branja knjig. Večina si je knjige izposodila v šolski knjižnici, nekateri pa so se odločili za branje domačih knjig.

#### **Viri in literatura**

1. Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja. Zbornik Bralnega društva Slovenije. (2000). Ljubljana: Zavod republike Slovenije za šolstvo.
2. Kropp, P., 2000: Vzgajanje bralca: naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.
3. Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja.(2003). Ljubljana: Mladinska knjiga.
4. Grosman, M., 2006: Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija.

## RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Uršula Plimen

*OŠ Bežigrad*

**Ključne besede:** *kritično mišljenje, slovenščina, preverjanje*

Razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih je ena pomembnejših nalog učitelja. Dati učencu sredstva, orodje, da na stvari in dogodke pogleda z vseh zornih kotov, da zna primerno ovrednotiti informacije, ki ga obkrožajo.

Učenci devetega razreda so se pred zadnjim pisnim ocenjevanjem znanja znašli v položaju, da so morali pripraviti preverjanje znanja sami. Delo je bilo načrtovano v dveh delih. Prvo uro sem jih razdelila v štiri skupine. Vsaka skupina je dobila predhodno izbrano izhodiščno besedilo. Edino navodilo, ki so ga učenci dobili, je bilo, naj sestavijo pisno preverjanje znanja iz slovenščine za svoje sošolce. Učenci so na podlagi izhodiščnega besedila začeli sestavljati naloge na različnih taksonomskih stopnjah. V pomoč jim je bil v učilnici obešen plakat taksonomskih stopenj po Bloomu. Poleg nalog so morali predvideti vse odgovore točkovanje ter meje med ocenami. Znašli so se v zagati, koliko nalog sestaviti, kako določeno stvar poveš še na drug način, koliko je vreden določen odgovor, kako točkovati, če je odgovor nepopoln, kako sestaviti primeren preizkus za vse ravni znanja ... Drugo uro so skupine razdelile svoja razmnožena preverjanja med učence drugih skupin; lotili so se reševanja preverjanja, sestavljena prejšnjo uro. Nato so sestavljalci preverjanj preverili odgovore in točkovali.

Ko se je začel ta del ure, so se znašli pred vrsto vprašanj – kako točkovati, če točkovnik ni bil razdelan, morda niso predvideli vseh možnih odgovorov, nekatera vprašanja so bila zastavljena presplošno, nekatera preverjanja so bila prelahka, nekatera vprašanja nerazumljiva. Naslednja ura je bila namenjena debati in evalvaciji dela. Razvila se je razprava o posameznih preverjanjih in predlogih za izboljšave.

S predlogi so sodelovali so vsi učenci. Z izvedenimi urami in načinom preverjanja so bili zelo zadovoljni, eni zaradi tega, ker so se na nek način prelevili v vlogo učitelja, drugi, ker so lahko, vsaj v določeni meri, pustili domišljiji prosto pot. Zanimivo jih je bilo opazovati pri delu, saj so se v skupinah med posamezniki med sestavljanjem nalog in točkovnika razvnele strastne debate, kako in kaj.

Učenci so ob koncu na kratko ocenili način dela v kratkem vprašalniku, ali jim je bilo delo v skupinah všeč ter zakaj in ali imajo predloge za izboljšavo. Izkazalo se je, da je bil način dela všeč čisto vsem, saj so imeli pri sestavi in razdelitvi nalog v skupinah proste roke, takšno urjenje in iskanje nalog za sošolce se jim je zdelo zelo zabavno, menijo tudi, da so se veliko naučili o postavljanju vprašanj različnih stopenj, ki se vrednostijo različno, postavili so se tudi v vlogo učitelja – sestavljalca pisnih ocenjevanj znanja, skušali so predvideti različne rezultate. Ugotovili so, da je sestavljanje testov ni ravno lahek zalogaj za pet minut, da je potrebno za večplastne naloge, kjer se preverjajo različne vrste znanja, kar nekaj časa in predvidevanja ter usklajevanja, da je naloga opravljena dobro. Zanimivi pa so bili tudi njihovi predlogi za izboljšavo dela. Želijo, da bi njihove izdelke kdaj uporabili za ocenjevanje znanja.

### **Viri in literatura**

De Bono 2009: Naučite svojega otroka razmišljati. Maribor: Rotis.

Kompare, A., Rupnik Vec, T., 2006: Kritično mišljenje v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Paul 1993: How to prepare students for a rapidly changing world. Critical thinking. Foundation for critical thinking, Santa Rosa, CA. Dostopno na spletu: <http://www.criticalthinking.org/pages/about-critical-thinking/>.

Rupnik Vec, T., 2010: Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. V: Rutar Ilc, Pavlič Škerjanc, idr..

Medpredmetne in kurikularne povezave. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Izhodiščno besedilo povzeto po NPZ 2008, po 2. obdobju (neumetnostno besedilo) – Kodrasti bišoni.

Dostopno je na spletu:

[http://www.ric.si/preverjanje\\_znanja/predmeti/materinscina2/2011120911325436/](http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina2/2011120911325436/).



## 1. DAN/2. SKUPINA

### ŽE PRVOŠOLCI SO LAHKO USPEŠNI BRALCI

Gabrijela Novak

*OŠ Franceta Prešerna Črenšovci*

**Ključne besede:** *pozitivni odnos do branja in pisanja, bralna zmožnost, ustvarjalno preživljanje časa v oddelku podaljšanega bivanja, zbirka knjižic Sončice, zbirka knjižic 1 A*

Ko učitelji prevzamemo prvi razred, je nujno potrebno spremljati, kako posamezen otrok napreduje v bralni zmožnosti in tudi, katero stopnjo je dosegel v bralnem razvoju pred začetkom šolanja ter kolikšna je njegova motivacija za branje in pisanje. Otroci, ki pred vstopom v šolo niso bili vpeljeni v svet knjig, morajo namreč v prve bralne korake vlagati veliko več truda kot tisti, ki imajo že trdne zasnove (znajo pravilno držati knjigo, vedo, kako se obračajo strani, poznajo smer zapisovanja, vedo, da se bere od vrstice do vrstice, od leve proti desni, od zgoraj navzdol, poznajo pojme beseda, črka, presledek, ilustracija, stran, pika, avtor, naslov, vsebina, berejo besedilo ali slike, oziroma oboje). Kot učiteljica spremljam tudi vse, kar kaže na učenčev odnos do branja (npr. njegove prošnje za branje, pripravljenost za sodelovanje pri dejavnosti, komentiranje prebranega, oz. pripovedovanje o tem, kar so mu brali, povezovanje bralne izkušnje z življenjem, obiskovanje knjižnice, prepričanje, da lahko postane bralec). Vse to mi pomaga pri vrednotenju otrokovega napredka in mi daje tudi vpogled v to, od kod otrok izhaja, do kam je prišel ter kaj bi bilo treba narediti, da bi se njegova bralna motivacija in zmožnost povečali.

Pri razvijanju moje prakse so na prvem mestu učenci, zato jim prilagajam postopke in potek dela. Tako je nastal tudi ustvarjalno-bralni projekt Ustvarimo zbirko knjižic 1 A. Osnovni namen dejavnosti je bil čim bolj zanimivo in ustvarjalno preživljanje časa v oddelku podaljšanega bivanja ter to, da bi učenci z veseljem brali, razumeli prebrano in se ob tem tudi ustvarjalno odzivali.

Ker smo želeli k uresničitvi zastavljenih ciljev priti po različnih poteh in z raznimi načini dela, da bi učenci na čim bolj igriv način in spontano vstopili v svet branja in pisanja, sem v delo vključila različne

metode in dejavnosti, ki so temeljile na uporabi zbirke tridesetih knjižic Sončice. Zbirka je namenjena najmlajšim bralcem, torej otrokom, ki se šele učijo brati, z velikim veseljem pa so jo vzeli 'za svojo' tudi učenci, ki jim gre branje že dobro od rok. Ima izrazito pragmatičen cilj (lajšanje prvih bralnih korakov), zato so nezahtevna kratka besedila (gre za vsebinsko in jezikovno preprostost, ponavljanje besed, besednih zvez in stavčnih vzorcev) kombinirana z bogatimi ilustracijami. Omogoča, da učenci že od začetka, hkrati z usvajanjem bralne tehnike in z dodatnimi dejavnostmi po branju, razvijajo tudi zmožnost razumevanja prebranega. Pri spremljanju tega sem bila zato posebej pozorna predvsem na to, ali je učenec znal s svojimi besedami povedati drugim, kaj je prebral, ali si je torej zapomnil niz dogodkov, jih znal logično povezati ter tudi predvideti njihove posledice.

Bistvenega pomena pri bralnih dejavnostih v podaljšanem bivanju je bilo, da so se učenci branja veselili, da je bil to zanje poseben čas, ki smo se mu vsi v celoti posvetili. Pri tem so bile pomembne tudi povsem pragmatične okoliščine: dobra osvetlitev, občutek medsebojnega sodelovanja, sproščeno, prijetno vzdušje, branje v 'bralnem krogu', sedenje na 'bralnem stolu'. Ob knjižicah, ki smo jih brali vsi, učiteljica in učenci, smo kasneje spontano dosegali tudi različne cilje bralnega pouka (npr. zlogovanje, glaskovanje, določanje prvega in zadnjega glasu, prepoznavanje velikih in malih tiskanih črk, izpeljava grafomotoričnih vaj, vloga ločil in rime). Nekateri učenci so brali tudi druge knjige iz šolske, razredne ali domače knjižnice, prinašali pa so tudi knjige iz Pokrajinske in študijske knjižnice Murska Sobota.

Ker se je hkrati s prvimi bralnimi poskusi pri učencih povečal tudi interes za pisanje, smo se aprila odločili, da bomo še sami ustvarili podobno zbirko knjižic, kot so Sončice. Poimenovali smo jo Zbirka knjižic 1 A (ker so jo ustvarili učenci 1. A. razreda in ker 1 A pomeni 'najboljše'). Učenci so knjižice iz zbirke Sončice uporabili kot vzorec za lastno pisanje. Ko so zapisovali besede in povedi, ne da bi jih prepisovali, ter nizali dogodke v dogajalne zgradbe, ki so ustrezale njihovem osebnemu zanimanju, se je močno krepila njihova samozavest, hkrati pa so usvajali tudi zgradbo besedil (uvod, jedro, zaključek), spoznavali končna ločila, vejico pri naštevanju in tudi to, kako se pravilno zapisujejo dvogovori. Vsak učenec, ki je izdelal knjižico, jo je v bralnem krogu predstavil sošolcem na svoj način, ti so mu zaploskali in povedali svoje mnenje o slišnem, nato pa je lahko sledilo še poustvarjanje, kot si ga je zamislil 'avtor' ali učiteljica (likovno ustvarjanje, izdelava lutk, dramska uprizoritev, petje pesmice, ples ipd.). Knjižice so učenci izdelovali v šoli in doma. Tako so bili v bralno dogajanje do neke mere vključeni tudi starši (če so tako želeli). Ob koncu projekta sem še sama pripravila knjižico z naslovom V podaljšanem bivanju. V njej sem (z dovoljenjem staršev) uporabila fotografije dejavnosti v podaljšanem bivanju. Učencem je bila izredno všeč, saj so bile v njej fotografije njih samih.

O branju in ustvarjanju pri podaljšanem bivanju smo vodili poseben plakat, na katerem so učenci za vsako prebrano enoto dobili žig medvedka. Skupaj smo tako prisluhnili 189 besedilom in sami ustvarili 23 knjižic.

V evalvaciji ugotavljam, da so učenci odgovorno pristopali k branju in izdelavi lastnih knjižic, na branje so se doma vnaprej pripravili. Izboljšale so se tako njihove bralne zmožnosti kot tudi njihov odnos do branja. Ob projektnem delu so prišli do spoznanja, da lahko vsak izmed njih postane bralec; ozavestili so tudi, da je vsakodnevno urjenje ključnega pomena za uspešno branje, pisanje in učenje.

Menim, da je zelo pomembno, tudi pri podaljšanem bivanju, dati vsakemu učencu priložnost, da bere, ustvarja, se predstavi, nastopa, dobi pozitivno izkušnjo in aplavz sošolcev. Tako pogumneje vstopa v svet branja in pisanja, je pri tem uspešen ter pridobi samozavest za nadaljnje razvijanje bralne pismenosti. Ker smo pri bralni dejavnosti v podaljšanem bivanju dosegli vse zastavljene cilje, pri ponovnem izvajanju ne bi spremenila ničesar.

#### **Viri in literatura**

Kordigel, M., Saksida, I., 2002: Jaz pa berem. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.

Hanuš, B., Kranjc, S., 1999: Vodnik po Sončicah. Ljubljana: DZS.

## OHRANJANJE NARAVNE IN KULTURNE DEDIŠČINE DOMAČEGA KRAJA

Urška Verhovčak

*Osnovna šola Selnica ob Dravi*

**Ključne besede:** *fleksibilno medpredmetno povezovanje, dediščina, tutorstvo, branje z iskanjem bistva, oblikovanje vprašanj na različnih zahtevnostnih ravneh*

Predstavljen je praktični primer fleksibilnega, medpredmetnega povezovanja s pomočjo tutorjev (skupina učencev iz 9. razreda), branje z iskanjem bistva ter oblikovanje vprašanj na različnih zahtevnostnih ravneh glede na prebrano.

Pri načrtovanju sem najprej poiskala skupne medpredmetne cilje, nato pa tudi cilje posameznega predmeta.

### **DRU** (*nosilna vloga*)

*Učenci*

- s pomočjo različnih virov raziščejo in spoznajo preteklost domačega kraja,
- se znajo s pomočjo virov orientirati v času in prostoru,
- primerjajo dediščino in sodobnost,
- razvijajo pozitiven odnos do tradicije, oz. do naravne in kulturne dediščine: presojujejo o načinih varovanja in ohranjanja naravnega in kulturnega okolja.

### **SLJ** (*podporni operativni cilji*)

*Učenci*

- razvijajo temeljne sporazumevalne zmožnosti: branje, pisanje, govorjenje, poslušanje,
- sprejemajo svojim sporazumevalnim zmožnostim zapisana/govorjena besedila, jih razčlenjujejo in vrednotijo,
- razvijajo bralni strategiji: branje z iskanjem bistva ter oblikovanje vprašanj na različnih zahtevnostnih ravneh glede na prebrano.

### **GEO** (*9. razred, podporni operativni cilji*)

*Učenci*

- proučijo, kako ravnati s kulturno dediščino,
- analizirajo odnos do kulturne dediščine.

### **TJN** (*podporni operativni cilj*)

### *Učenci*

- berejo, prevajajo krajša besedila (jedilnike), ki so napisana v nemščini.

V uvodnem delu so učenci predstavili svoje predznanje o dediščini (Kaj že vem o tem?), zapisali svoje misli, asociacije na lističe in jih pritrdili na tablo. Skupaj smo te lističe razvrstili in sooblikovali tabelsko sliko. Učenci so se seznanili s cilji učne ure. Predstavila sem načrt dela in časovno organizacijo. Gradivo za učence je bilo diferencirano, glede na dolžino in zahtevnost besedila:

- skupina A: šport v Selnici,
- skupina B: vas Selnica nekoč,
- skupina C: stari selniški recepti za kmečke jedi,
- skupina Č: prevod meščanske jedi (grad Viltuš).

Sledilo je zbiranje in obdelava podatkov.

#### **A – individualno delo z besedilom:**

- branje besedila z razumevanjem,
- izbira ključnih besed,
- oblikovanje vprašanja in odgovora glede na prebrano.

#### **B – delo v dvojicah:**

- predstavitev prebranega,
- sprejemanje in iskanje bistva,
- povzemanje s pomočjo vprašanj.

#### **C – delo v skupinah (četvorke):**

- priprave na skupno predstavitev,
- širitev raziskovalnega problema – naloge,
- povzemanje s pomočjo vprašanj,
- priprave na skupno predstavitev: nema karta, legokocke, dramatizacija,
- dokumentiranje: fotografiranje.

V zaključnem delu je bila predstavitev skupin – poročanje, vrednotenje dela (kritični prijatelj), ponovitev s pomočjo vprašanj in dopolnitev tabelske slike v obliki »tarče«. Skupaj z učenci smo evalvirali delo in se dogovorili za domačo nalogo. Evalvacija je pokazala, da so učenci pridobili znanje, bili aktivni, ustvarjalni, delo je bilo razgibano, prilagojeno posamezniku, motivacija učencev pa večja. Delo sem koordinirala z učiteljico geografije in nemščine. Zelo pomembna je bila tudi vloga tutorjev – zaradi sposobnosti navezovanja socialnih stikov, komuniciranja, sodelovanja, načrtovanja in usmerjanja.

## SPODBUJANJE SAMOSTOJNEGA UČENJA – mozaik primerov za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje

Natalija Košir, Nina Senica, Marijana Kolenko, Biserka Zadravec

*Osnovna šola Lava*

**Ključne besede:** *samostojno učenje, tvorjenje besedil, metoda VŽN, aktivnost učencev, branje z razumevanjem*

### 1) Namen

Na podlagi večletne analize dosežkov učencev pri nacionalnih preizkusih znanja smo v operativni načrt projekta vključili naslednji dve prioriteti:

- razvoj tehnik branja in branje z razumevanjem pri vseh predmetih ter
- odpravljanje drugih evidentiranih šibkih področij (samostojno tvorjenje besedil), razvidnih iz analiz NPZ.

S preizkusi branja, ki smo jih izvedli v prvi polovici šolskega leta, smo ugotovili, da je pri mnogih učencih v drugem in celo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju obvladovanje tehnike branja, šibko, posledično pa tudi branje z razumevanjem. Odpravljanja teh slabosti smo se v projektu lotili zelo načrtno, po vsaj vertikalni. Del teh dejavnosti bomo predstavili v pričujočem prispevku, ki upošteva primere učne prakse različnih predmetov prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (v nadaljevanju: VIO) ter slovenščine v drugem VIO. S primeri želimo prikazati, kako je mogoče s premišljenim, medpredmetnim povezovanjem, aktualizacijo učnih vsebin, osmišljanjem učnih dejavnosti, ob primerni didaktično-metodični podpori in uporabi bralnih učnih strategij (drugo VIO) razvijati bralne idr. komunikacijske zmožnosti, ki vodijo do samostojnega učenja.

### 2) Didaktično-metodični potek

#### *a. Primeri iz prvega VIO*

Navajanje učencev na samostojno delo in učenje, osmišljanje in povezovanje znanja med različnimi predmetnimi področji je zame, poleg doseganja ciljev posameznih predmetov, eden osrednjih ciljev vzgoje in izobraževanja. Zato, kot učiteljica prvega VIO večji del učnih dejavnosti organiziram tako, da se učenci v manjših skupinah, ob uporabi različnih materialov, samostojno učijo in ob tem razvijajo bralne zmožnosti. Pri tem povezujem različne predmete, npr. pri likovni vzgoji učenci na polovico lista narišejo risbico, v kateri prikažejo določeno likovno nalogo, ki obenem predstavlja tudi matematični problem. Rešijo ga na tak način, da si v paru izmenjajo liste in k risbicam napišejo ustrezno besedilno

nalogo, račun in odgovor. Pri slovenščini po obravnavi besedil učence pogosto pozovem, da o vsebini zgodbe napišejo vprašanja, si jih izmenjajo in nanje odgovorijo. Utrjevanje, poglobljanje in aktualizacijo znanja s pri spoznavanju okolja pogosto organiziram tako, da učenci v tandemu, ob uporabi otroških enciklopedij in drugih virov, ki ustrezajo razvojni stopnji učencev, spoznavajo vsebine, s katerimi nadgradijo in osmislijo temeljno znanje. Nadgrajeno znanje lahko predstavijo tako, ki jim najbolj ustreza (pogosto izberejo miselni vzorec). Po končani učni dejavnosti jih pozovem, da povedo in/ali zapišejo, kako so se počutili pri izvajanju posamezne dejavnosti, kako dobro so jo obvladali, zakaj so izbrali določen način predstavitve, kaj predlagajo za naprej itn..

*b. Primer iz drugega VIO (uporaba metode VŽN)*

Pri spoznavanju besedilne vrste (opis rastline) smo pri slovenščini v šestem razredu uporabili metodo VŽN.<sup>32</sup> (Donna 1989, v Pečjak in Gradišar, 2002) Naš cilj je bil, da pri učencih ozavestimo predznanje o obravnavani vsebini in da jih naučimo s pomočjo ključnih besed opisati rastlino, npr. navadno smreko (primer iz učbenika) ter po tem vzorcu tvoriti opis poljubno izbranega drevesa.

Učno uro smo zasnovali tako, da smo v uvodu ugotavljali predznanje učencev o opisu kot besedilni vrsti (kaj je opis in kaj o njem že vedo, katere opise so že spoznali in kaj je pomembno pri opisu rastline itn.). Sledilo je branje besedila v učbeniku, nato pa so učenci v dvojicah ustno obnovili prebrano besedilo in v parih odgovarjali na vprašanja. Tudi nadaljnje delo je potekalo v dvojicah. Učenci so si izbrali poljubno drevo in s pomočjo različne strokovne literature (knjižic o drevesih in rastlinah, leksikonov, enciklopedij, spleta ...), ki sva jo pripravili skupaj s knjižničarko, in spleta, sami izbrali in opisali drevo. Opis so lahko oblikovali z miselnim vzorcem ali po odstavkih. Zanimivo je bilo, da so si učenci med seboj tudi izmenjavali podatke, ki jih je zahteval opis rastline, pa jih kateri izmed sošolcev ni našel v svojem poljubno izbranem viru. Pri izbiranju virov je bila zelo vidna notranja diferenciacija: slabši bralci in učenci z učnimi težavami so posegali po drobnih, manj zahtevnih knjižicah, boljši bralci in učno uspešnejši učenci debelejšje knjige, enciklopedije in splet.

V zaključnem delu so učenci poročali oziroma predstavili izbrani opis drevesa ter na kratko povzeli, kaj novega so se naučili pri besedilni vrsti opis rastline in tako prikazali še zadnjo, sklepno fazo strategije VŽN.

---

<sup>32</sup> VŽN: Vem. – Želim izvedeti/se naučiti. – Naučil sem se.

### **3) Analiza izvedbe in dosežkov**

#### *Analiza učiteljice prvega VIO*

Z opisanimi načini dela želim učencem približati in osmisliti opismenjevanje, spodbuditi razvoj bralne tehnike ter ob tem povečati notranjo motivacijo učencev. Želim tudi premagati odpor do dela z besedilom, ki ga zaznavam pri nekaterih učencih in odpraviti ali vsaj omiliti bojazen do napak, ki zavira razvoj bralno-napisovalnih zmožnosti. Pri vsem tem so učenci drug drugemu zgled in tudi medsebojni kritiki. Učenci se sodelovalnega učenja v tandemu in večjih skupinah veselijo. Pare, pa tudi skupine navadno izberemo naključno, tako, da se vsi učenci spoznajo in navadijo drug na drugega. Zanimivo je prisluhniti njihovim medsebojnim pohvalam in tudi kritikam. Učenci se tako navajajo na kritičnost in samokritičnost.

Ob takem načinu dela ugotavljam pri učencih večjo motiviranost za branje, boljšo tehniko branja in postopoma tudi boljše razumevanje. Bolj uspešni so bili tudi pri oblikovanju povedi, navadili so se pisati na različne podlage, ne le v zvezke s črtami. Poleg vsega so se navajali tudi na uporabo različnih virov, ne le učbenika, temveč tudi spleta, otroških enciklopedij in druge literature. Na koncu šolskega leta so se predstavili tudi staršem, ki so navdušeno pohvalili viden napredek njihovih otrok.

#### *Analiza učiteljice drugega VIO*

Cilji učne ure so bili doseženi. Vsebina in metode dela so bile ustrezno izbrane, uporabljene in so omogočale doseganje ciljev. Učenci so bili zelo aktivni. Iz prebranih besedil so znali povzeti ključne besede. Ura je bila dinamična, vidna je bila aktivna vključenost učencev, diferenciacija ter individualizacija pouka: učenci so z zadovoljstvom brskali po literaturi, se med sabo dopolnjevali, oblikovali estetske miselne vzorce; odlična učenka je polglasno brala sošolki, ki je imela težave z branjem; učenci so si lahko izbrali poljubno literaturo (manjše ali večje, tanjše ali debelejše strokovne knjige, splet); učenci so si lahko izbrali način opisa (odstavki, miselni vzorec) za izbrano drevo, oz. rastlino.

### **4) Refleksija**

#### *Refleksija učiteljice prvega VIO*



Z učenjem učenja je potrebno začeti že pri najmlajših učencih. Znanje o učenju jim je potrebno posredovati primerno njihovi razvojni stopnji, kasneje pa to nadgrajevati. »Učenje, v katerem vidi učenec smisel, ga tudi bolj motivira.« (Marentič Požarnik, 2000, str. 18) Pri učencih sem z dejavnostmi pred, med in po branju skušala razvijati njihove bralne in komunikacijske zmožnosti, boljše razumevanje učnega gradiva in zapomnitev tega.

Učence in starše sem spodbujala, da pišejo refleksije, saj sem želela predvsem učence izzvati, da bi se počutili bolj vpete v učni proces (v načrtovanje učnih aktivnosti, vzdrževanje aktivnosti in motivacije), se naučili spremljati svoj napredek, analizirati in sprejemati tako napake kot tudi uspehe. Potrebno je kooperativno in kakovostno sodelovanje (spodbuda, spremljanje, podpora) s starši, saj občutno vpliva na motiviranost in uspešnost njihovih otrok.

### *Refleksija učiteljice drugega VIO*

Učenci so bili zelo aktivni, poudarek je bil na razumevanju prebranega besedila. Z uporabo metode VŽN sem omogočila učencem večjo možnost ustnega izražanja in sodelovalnega učenja pri učencih z učnimi težavami. Uporaba VŽN metode in izkazano predznanje je omogočilo učencem usvajanje znanj na različnih taksonomskih ravneh. Vsi učenci so znali rastlino ustno opisati s ključnimi besedami, oziroma so znali tvoriti povzetke prebranih besedil.

### **Viri in literatura**

Grginič, M., 2010: Kako opismenjevati-poučevati ali učiti se pismenosti? Priročnik za učitelje. Mengeš: Založba Izolit.

Pečjak, S. in Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vogel, J., 2006: Slovenščina 6. Učbenik za slovenski jezik v šestem razredu 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Vogel, J., 2004: Slovenščina. Priročnik za učitelje k učbeniku in delovnemu zvezku za 6. razred 9-letne osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

## OD KDAJ TISKAMO KNJIGE?

Suzana Panker, Suzana Deutsch, Saša Bezjak

*Osnovna šola Fokovci*

**Ključne besede:** *medpredmetno povezovanje, bralne učne strategije, bralna pismenost, iskanje ključnih besed*

Eden izmed pomembnih ciljev prenove pouka je tudi medpredmetno povezovanje; omogoča večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji. Medpredmetno povezovanje Od kdaj tiskamo knjige je bilo zasnovano kot povezava zgodovine, slovenščine in likovne vzgoje, v katerem so učenci svoje znanje nadgrajevali, povezovali in utrjevali.

V prispevku želimo predstaviti primer praktične izvedbe medpredmetnega povezovanja, ki ponuja dobra didaktična izhodišča za medpredmetno povezavo in uporabo različnih bralnih učnih strategij. Prav uporabo slednjih na Osnovni šoli Fokovci zelo poudarjamo, saj so ena izmed izbranih razvojnih prioritet šole. Učence želimo naučiti različnih bralnih strategij, ki bodo omogočale pridobivanje trajnejšega znanja. Šola je vključena v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja, katerega osnovni namen in cilj sta med drugim tudi prispevati k uresničevanju nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Branje je namreč ena temeljnih dejavnosti, na kateri sloni celoten proces šolanja.

**Glavni učni cilj** medpredmetnega povezovanja je bil, da učenec oceni in ovrednoti pomen izuma tiska.

Kot **delne učne cilje** smo navedli, da učenec

- navede avtorja prve slovenske tiskane knjige,
- pojasni pomen tiska za proučevanje preteklih dogodkov,
- ponovi znanje o prvih tiskanih knjigah na Slovenskem in njihovem avtorju,
- sam reciklira papir,
- kreativno izdelava napis v hieroglifih,
- spozna z zgodovino papirja.

Za izvedbo učne ure smo načrtovali 90-minutno uro.

## **Artikulacija dela**

### **UVODNI DEL**

Z **uvodno motivacijo** smo učence pripeljali do pojma pisava tako, da smo jim najprej pokazali prvo fotografijo, nato drugo in še drugo fotografijo (učenci so predvidevali možne rešitve in jih utemeljevali), s piktogrami zapisano besedo počitnice in na koncu še datum poletnih počitnic. Druga, s piktogrami zapisana beseda, jim ni povzročala težav in so hitro ugotovili rešitev. Prišli so do spoznanja, da se sistem znakov za pisno sporazumevanje imenuje pisava.

### **GLAVNI DEL**

V glavnem delu je začela učiteljica zgodovine, učenci pa so bili razdeljeni v 4 skupine. Vsaka skupina je imela na mizi bralno gradivo, ga prebrala, se o njem pogovorila in izpisala ključne besede (SMS sporočila). Po projekciji navodil za strategijo »jig saw« smo učence pozivali k aktivnemu delu z bralnimi gradivom. Člani skupine so se po končanem delu zamenjali, poročali o delu in v skupini pripravili miselni vzorec.

Nato so učenci s pomočjo strategije VŽN na list zapisali svoje znanje o prvih tiskanih knjigah na Slovenskem in poročali o delu.

Pri likovnem delu medpredmetnega povezovanja so se pogovarjali o izumu papirja, njegovem pomenu za človeštvo, pojasnili razliko med pergamentom in papirjem. Sledil je način recikliranja papirja po navodilih učiteljice v dveh skupinah, tretja skupina pa je s hieroglifi in s slovenskimi črkami zapisovala izbrano misel na ročno izdelan papir.

### **ZAKLJUČNI DEL**

S strategijo »možganska nevihta« so učenci povedali svoje mnenje o pomenu tiska in ga utemeljili. V kvizu za ponovitev celotne snovi so učenci ponavljali pridobljeno znanje in tekmujejo med skupinami. Na koncu so odgovorili še na vprašanja: Kako si se počutil pri uri? Zakaj?; Kaj vse sem izvedel?

Prav vsi učenci so bili zadovoljni s strnjeno obliko medpredmetnega povezovanja. Menili so, da je delo v skupini zanimivo, da je vsak opravil svoje delo, da so dobro delali in da jim je bilo prepletanje dela treh učiteljic v razredu všeč.

Tudi učiteljice smo bile zadovoljne, saj je bila izvedba izredno zanimiva. Učenci so bili ves čas zelo aktivni pri frontalnem in skupinskem delu. Medpredmetno povezovanje treh predmetov smo izvedli

prvič. Ugotavljamo, da bi bilo dobro več prepletanja vseh treh predmetov. Mi smo jih predstavili precej ločeno. Učenci zelo radi delajo po metodi »SMS«, saj jo pri urah velikokrat uporabimo..

#### **Viri in literatura**

Holy-Šinkovec, Pečjak, S., 1996: Kako do boljšega branja: vaje za izboljšanje bralne učinkovitosti. Navodila. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nolimal, F., 2008: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## GREMO V KINO

Tatjana Majdič

*Osnovna šola Ivanjkovci*

**Ključne besede:** *kino, Hiša pravljic, branje in pomen pravljic za vse starosti*

### Namen

V operativnem načrtu šole smo v poglavju Analiza stanja zapisali, da »naši učenci prihajajo iz družin z nizkim socialnim statusom, saj 52 % naših učencev prejema 100 % regresirano prehrano. Zaposlitvena struktura staršev je nizka. Šola za vse šole v naravi in CŠOD zbira dotacijska sredstva, pripravlja dobrodne koncerte in božični bazar in s tem blaži finančno breme staršem. V času jesenskih in letnih počitnic pripravljamo aktivne počitnice za učence (Hura prosti čas, ustvarjalne delavnice, delavnice za nadarjene) in tako vplivamo na aktivne oblike preživljanja prostega časa«. (1) Začeli smo razmišljati, kako bi to ugotovitev upoštevali pri projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Med pretresanjem idej sem omenila, da sem v prejšnjih letih, ob koncu šolskega leta, s starši in učenci svojega razreda obiskala kino in da so bili starši in učenci po obisku zelo zadovoljni. Skrbnica naše šole nam je namignila, da je ideja zanimiva in naj jo razvijamo dalje, saj bi istočasno »premaknili« starše, učitelje in učence iz okolja, ob primerni izbiri filma bi jim širili kulturno obzorje (izobraževalni vidik) in jim pokazali pot do nove oblike preživljanja prostega časa.

Predstavljeni primer sodi v 2. sklop projekta: prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, s krepitvijo kulturnega kapitala.

Ideje smo se oklenili in začeli z iskanjem primerne filma, ki bi naj zadovoljil učence med sedmim in štirinajstim letom, prav tako pa starše in učitelje. Po srečnem naključju nam je prišlo na uho, da v Mariboru, v kinu Udarnik predvajajo sinhronizirano risanko Hiša pravljic, ki bi utegnila biti primerna za tak ogled. Na spletu (2) smo našli veliko informacij, pa tudi oceno ali kritiko na spletni strani (3). Kritike istoimenske knjige pa so prav tako zelo ustrezale našemu namenu projekta Gremo v kino.

Nekaj poudarkov iz kritik:

1. Knjiga Hiša pravljic, ki jo je napisala Anik Le Ray, Rebecca Dautremer pa ji je primaknila ilustracije, poseže v pravljčni svet na drugačen način... pravljčni in sanjski svet eden brez drugega ne moreta obstajati in... da moramo zato pravljčni svet spoštovati in čuvati.- Valentina Plahuta Simčič (5)
2. Sporočilo knjižnice pa prav tako, kot pravi teta Eleonora ... človek nikoli ne bi mogel živeti brez

sanj.(6)

3. Deček, ki mu za branje manjka zgolj kanček samozavesti, kajpada dogajanje pripelje do srečnega konca in bralcu na nevsiljiv, a precej neposreden način sporoča, da so knjige vrednota. Da sta domišljija in branje milost, s katero lahko izživimo čudovite dogodivščine in odkrijemo neprecenljiva spoznanja. - Maja Pertič Gombač(7)

4. Hiša pravljic je slikanica v pravem pomenu besede - bolj kot besedilo namreč prepričajo čudovite ilustracije. - Katja Nared (8)

6. Z ustvarjalno naracijo, ki se naslanja na literarne ikone, barvito animacijo in navdihujočo glasbo bo Hiša pravljic hitro osvojila srca in domišljijo knjižnih moljev in ljubiteljev filmov.

- Seattle IFF

Navedene kritike so nas spodbudile, da smo se lotili projekta. Najbolj smo se bali finančnega zalogaja, a smo ob spretnosti naše vodje projektne skupine, ravnateljice, zagotovili sredstva za prevoz. V dogovarjanju z nam najbližjim novim zabaviščnim centrom Maximus v Murski Soboti pa smo se uspeli dogovoriti, da bodo priskrbeli film, ga predvajali na dan in uro po naši želji, znižali ceno na najnižjo, v katero pa bo vključena tudi pokovka, ki seveda sodi k sodobnemu ogledu filma za popolno sproščeno doživetje.

### **Opis didaktično - metodičnega poteka**

V projektni skupini pa smo si zastavile naslednje cilje:

- Učence navdušiti nad idejo o obisku kina in jih nagovoriti, da vsak povabi enega od staršev (v primeru, da ta res ne utegne, pa babico/dedka ali brata/sestro, ki ni več šoloobvezen otrok).
- Zadevo predstaviti kot nagrado za pridno sodelovanje (tudi v tem projektu) ob zaključku šolskega leta.
- Doseči, da bo druženje sproščeno, brez vsakodnevnega stresa in naglice (nikamor se nam ne sme muditi, nikogar priganjati).
- Poskrbeti za varen prevoz in pregledno organizacijo.
- Spremljati dogodek s pomočjo učenk-novinark za poznejšo evalvacijo (zvočni posnetki in fotografiranje).

Potek

- Pisno povabilo staršem z odrezkom za prijavo učenca in spremljevalca. (5.6.2012)

- Zbiranje prijav učencev in njihovih povablencev, pa tudi vseh drugih delavcev šole (do 10.6.2012).
- Plakatiranje v šoli s plakati Hiša pravljic za oblikovanje vzdušja.
- Naročilo prevoza za ustrezno število oseb (11.6. 2012).
- Označevanje avtobusov s simboli (junaki iz znanih pravljic) in izdelava tabel za vpis potnikov (13.6.2012). (Ob vstopu v avtobus je učenec povedal, koga je povabil in vodja ju je zapisal).
- Učenke novinarke so anketirale odrasle pred odhodom in jih povprašale o njihovih pričakovanjih, odgovore so snemale z mobiteli (15.6.2012).
- Pozdrav na avtobusu in pot do kina.
- Delitev vstopnic, pokovke in čas za nakupe drugih prigrizkov ali pijače.
- Ogled filma.
- Prosti čas (45 minut) za kavico, sladoled, igro na igralih, ogled izložb, klepet, druženje in anketiranje učenk novinarok o izpolnjenih pričakovanjih, doživetju in počutju).
- Pot do šole z avtobusi in nato domov.

### **Analiza in refleksija**

Glede na to, da se je vse dogajalo ob zaključku šolskega leta, je bilo za izvajalke dokaj naporno. A vse je bilo poplačano, ko smo ob koncu lahko ugotovile, da smo poleg izobraževalnih ciljev dosegle tudi cilje, ki smo si jih same zastavile. Vidno je bilo zadovoljstvo učencev, saj so se nam priključili tudi devetošolci, ki so sicer ta dan končali s poukom. Mnogi so po svojih izjavah prvič bili v kinu skupaj s svojimi starši. Prav tako so uživali starši, z zadovoljnimi obrazi so poklepetali z odraslimi, s katerimi se redkeje vidijo, pa tudi z učitelji, učenkam novinarokam pa so radi odgovarjali. Povedali so, da se jim je zdela risanka v nekaterih segmentih risanka aktualna, humorna, zamislili pa se so se tudi o tem, da bi tudi družinski skupni čas kdaj namenili kinu ali kakšnemu drugemu kulturnemu dogodku. Odgovori so bili pozitivni (glede na izvedbo), kritik ni bilo, čeprav so jih učenke spraševale, kaj bi lahko organizatorji tudi drugače naredili. Obisk je bil približno 95%, kar je bilo nad našimi pričakovanji, saj so ponekod otroci povabili – en očeta, drugi pa mamo in šla je cela družina. Učenke novinarke so same posnele ankete, fotografirale dogajanje in oblikovale fotoreportažo dogodka. In še želja – nabava nekaj teh slikanic za šolsko knjižnico.

## **Literatura**

1 Operativni načrt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja za OŠ Ivanjkovci (2011).

2 Dostopno na: <http://hisaprvljic.animateka.si/sl/>.

3 Dostopno na: <http://www.slotraveler.com/news/show/1000/hia-pravljiic.html>.

4 Dostopno na: <http://www.sanje.si/knjigarna/hisa-pravljiic.html>.

5 Dostopno na: <http://www.delo.si/kultura/knjizevni-listi/branje-kot-magicni-urok.html>.

6 Dostopno na: <http://www.pepermint.si/2012/04/hisa-pravljiic-slikanica.html>.

7 Dostopno na: <http://www.primorske.si/Razno/Malcki-in-solarji/V-imenu-domisljije.aspx>.

8 Dostopno na: [http://www.siol.net/kultura/knjizni\\_molj/2012/04/prelistano\\_hisa\\_pravljiic.aspx](http://www.siol.net/kultura/knjizni_molj/2012/04/prelistano_hisa_pravljiic.aspx).



## 1. DAN/ 3. SKUPINA

### ZAČETNO OPISMENJEVANJE – DIAGNOSTIKA IN SPREMLJANJE OTROKOVEGA NAPREDKA

Mateja Jakoš Vasle

*OŠ Rodica*

**Ključne besede:** *začetno opismenjevanje, mape dosežkov, diagnostika, spremljanje učnega napredka*

#### **Namesto uvoda**

Smo ena redkih šol, kjer isti učitelji razrednega pouka učence poučuje vsa tri leta (celotno prvo vzgojno-izobraževalno obdobje). Velika prednost tega sistema dela, t.i. kolobarjenja je v tem, da spremljaš otrokov napredek, jih lažje/kvalitetnejše opismeniš pri vseh predmetih, vsa tri leta.

Preko formativnega spremljanja učenčevega napredka, in ob prednostni nalogi izboljšanja ravni pismenosti (preko vseh področij), so učenci dosegali visoke rezultate. Učenci tretješolci so npr.:

- pisali/brali »esejske« naloge,
- tvorili ustne in pisne refleksije lastnega in sošolčevega dela,
- poglobljali interpretativno branje,
- znali izpolniti preprost obrazec,
- se znali pisno sporazumevati tudi po spletu ipd.

Za doseganje visoke ravni bralne pismenosti je potrebno začeti že zelo zgodaj. Že mag. Marija Grginič posebej poudarja predšolsko pismenost. Meni namreč, da bi »...z iskanjem večjih možnosti za razvijanje predbralnih in prepisalnih spretnosti v predšolskem obdobju lahko vplivali na večji razvoj otrokove predšolske pismenosti in pozneje na učni uspeh.« (Grginič, Sodobna pedagogika, 2005)

**Otrok se bo naučil glede na to, koliko in v kaj bo vključen. Več vključevanja pomeni tudi krepitev otrokove samopodobe in občutka lastne vrednosti.**

V fazi priprave na branje in pisanje poučujem tako, da je učenec aktiven udeleženec v procesu. Moje poučevanje temelji tako na učnih potrebah učencev kot na učnem načrtu, učni cilji pa so prilagojeni

učnim potrebam posameznega učenca. Poudarjam kritično in ustvarjalno mišljenje ter predvsem uporabo znanja.

Že lep čas moje poklicne poti se srečujem s problemom poučevanja ob učbenikih in delovnih zvezkih, saj vemo, da je tradicionalni pouk vezan večinoma povezan na rabo enakih virov. Če želimo pouk prilagoditi učnim potrebam in zmožnostim učencev, morajo učenci sami, (vendar ob stalnem vodenju učitelja) »izdelati učbenik«, iz katerega se potem učijo.

Zato kot učiteljica poučujem upoštevajoč učne cilje, vsebino, učence, pa sebe, saj vemo, da je pri vsaki stvari treba pričeti pri sebi: najprej z učenjem učenja, nato s pravilno uporabo metode diskusije, pogovora. Pogosto skušam ozavestiti, kako pomemben je učni pogovor med učencem, učiteljem in staršem, kako pomembno je, da kot učiteljica učence naučim različnih tehnik razmišljanja, grafičnih predstavitev (miselni vzorec je le ena do njih) in različnih strategij (razlaga, praktične dejavnosti, simulacije, igre vlog, branje). Vse to didaktično-metodično pestrost skušam vnesti v svoje delo in tako posameznemu učencu olajšati učenje.

### **Mape dosežkov**

Učenci v prvih treh let šolanja oblikujejo svoje portfolje, mape dosežkov. V njih vstavljajo svoje učne liste, v drugem in tretjem razredu pa tudi teste preverjanja in ocenjevanja in refleksije o delu<sup>1</sup>. Učitelj jih redno pregleduje in daje povratno informacijo<sup>2</sup>. Na tak način učenec in učitelj spoznavata in prepoznavata strategije učenja posameznika, zrcali se nivo znanja in način napredovanja posameznika.«

(Peršolja, dostopno na: <https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home/razvojna-skupina>)

Znanje izgrajujemo ob aktivni udeležbi učencev v vseh fazah učnega procesa. V učnem procesu si učenci izdelujejo svoj »učbenik«, svojo mapo, ki smo jo v prvem razredu poimenovali *Moje prvo berilo* in pokriva področje začetnega opismenjevanja.

### **Didaktično-metodični potek**

Učenci poleg raznovrstnih dejavnosti pričnejo tudi s spontanim pisanjem, striženjem sličic/besedil iz revij, urejanjem in lepljenjem na papirje ipd..

Tako učenec počasi oblikuje svojo mapo in –sprva- precej samostojno izbira poti učenja. Na teh poteh učenja pripoveduje, posluša, »bere«, dopisuje, dorisuje, kasneje pa tudi piše in bere v pravem pomenu besede. S pogovorom ob samostojnih zapisih učencem vsa tri leta pomagam razvijati

ustrezno besedišče tudi za vrednotenje lastnega pisanja, risanja, lepljenja, striženja, urejanja, kasneje tudi branja.

Pogovor poteka bolj na individualni ravni, pa tudi v času jutranjih diskusij, v krogu, torej skupinsko. Nato učence razvrstim v skupine glede na učne potrebe; kjer učenci ob različnih strategijah izvajajo različne dejavnosti, jaz pa spremljam delo, preverjam napredek učencev in prilagam delo, če in ko je potrebno. Pred izvajanjem različnih dejavnosti vedno preverim, kaj učenci že vedo in znajo o določeni temi (diagnostika). Tako sem tudi v začetnem opismenjevanju želela preveriti nekatera področja: grafomotoriko (orientacija na sebi, na listu, črte), vaje jezika in ustnic, glas na začetku/na sredi/na koncu, zlogovanje, glaskovanje, poznavanje črk. Tako kot začetno diagnostiko sem izvedla tudi sprotno – mesečno - in tudi končno spremljanje istih področij. V začetni in končni diagnostiki je sodelovala tudi defektologinja. Na podlagi diagnostike delo diferenciram vsepovsod, pri vseh predmetih, letos pa največ pri opismenjevanju. Po končanih dejavnostih se ura vedno zaključi skupinsko, s pregledom in evalvacijo dela med učno uro in povzetki za nadaljnje delo.

### **Analiza izvedbe**

Ugotavljam, da je zavedanje in uravnavanje lastnega učenja (kar je tudi glavni namen mojega primera predstavitve) v prvih treh letih šolanja najbolj prišlo do izraza ob izdelovanju, preverjanju, vrednotenju, ocenjevanju in »popravljanju« izdelane učenčeve mape. Mapa postane »mapa dosežkov« in je lahko tudi ena izmed izhodišč za preverjanje in ocenjevanje<sup>3</sup> (pisno, ustno ob izdelkih, praktično), vendar pa je potrebno opozoriti na naslednje: učitelj mora jasno vedeti, katero znanje in katere postopke bo preverjal in ocenjeval, katere učence, v katerem delu ure bo potekalo in kako obsežno bo. Brez dobrega načrtovanja in obilo ustvarjalnosti<sup>4</sup> ni uspeha!

Navajam le nekaj prednosti učenja ob uporabi map:

- učenec bolj ozavešča svoja močna in šibka področja in zato lažje načrtuje svoje učenje,
- spodbuja ustvarjalnost učitelja in učenca,
- odraža učenčev samostojnost in kompetentnost- znanje, spretnosti, stališča do sebe ter do lastnega dela in učenja,
- vpliva na spodbudno učno okolje in zato pozitivno klimo med samimi vrstniki in učiteljem,
- učenec ob mapi dosežkov, bolj kot v opisni oceni v spričevalu, razume, kako napreduje in mu daje napotke za nadaljnje delo.

### Viri in literatura

Heacox, D., 2009: Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmožnosti.

Ljubljana: Založba Rokus Klett.

1

---

<sup>1</sup> Poleg map uporabljajo tudi klasične delovne zvezke, vendar jih je manj.

<sup>2</sup> Moje povratne informacije so usmerjene v napredek posameznika in vključujejo tudi informacijo o tem, *kaj je treba storiti in kako*, da se znanje izboljša, česar pa npr. v zdajšnjem sistemu ocenjevanja (spričevala) v prvem triletju ni zaznati in se mi zdi strokovno sporno.

<sup>3</sup> »... Nekateri bi želeli ocenjevanje zaradi negativnih učinkov kar odpraviti. Gre bolj za to, da ga izpopolnimo in organiziramo tako, da bodo pozitivne strani prevladale nad negativnimi.« (Frigelj, J., 2010: Sodelovalno ocenjevanje. Vzgoja in izobraževanje št. 3-4, str. 63.

<sup>4</sup> »... Ustvarjalnost se pojavi spontano, ko človek dela v prijetnem vzdušju, z veseljem in navdušenjem do dela, ki ga opravlja, in s spoštovanjem do tistih, ki jim je namenjeno.« (Mayer, J., 2010: Ustvarjalnost in človeku prijazna organizacija. Vzgoja in izobraževanje št. 1, str. 7.)

## UPORABA ZGODOVINSKIH VIROV V 6. RAZREDU FLEKSIBILNI PREDMETNIK IN MEDPREDMETNO POVEZOVANJE

Nataša Plevnik

*Osnovna šola Globoko*

**Ključne besede:** *fleksibilni predmetnik, medpredmetno povezovanje, individualizacija in diferenciacija, recepcija neumetnostnega besedila, sodelovalno učenje*

### **Namen**

Na osnovni šoli Globoko smo se pri projektu Fleksibilni predmetnik vključili v medpredmetno povezavo zgodovino in slovenščino v 6. razredu, pri tematskem sklopu Zgodovinski viri. V oddelku je 15 učencev. Časovno so dejavnosti, vezane na ta sklop, trajale dalj časa, zaključni uri pa smo izvedli kot blok uri zgodovine in slovenščine. Želeli smo uporabiti drugačen didaktično-metodični pristop dela in upoštevati elemente fleksibilnega predmetnika – individualizacijo in diferenciacijo ter elemente bralne pismenosti.

### **Cilji**

Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti smo upoštevali cilje, dejavnosti in vsebine, kot jih določata učni načrt za slovenščino in za zgodovino v 6. razredu, ter individualizacijo in diferenciacijo pouka. Temeljni cilji učnega sklopa so bili: spoznavanje značilnosti virov, tvorba pripovedovalnega besedila o tem, kar so slišali, razčlenjevanje tega besedila ter poročanje o svojih ugotovitvah.

V načrtovanju smo si zastavili cilje, ki povezujejo projekta Fleksibilni predmetnik in Bralna pismenost. Učenci povezujejo znanje dveh predmetov (zgodovine in slovenščine), iščejo povezave o temi in oblikujejo ključne besede, povedi, iščejo podatke in jih urejajo v smiselno celoto; poiščejo bistvo, razvijajo lastno strategijo učenja in poročajo o svojem delu in ugotovitvah.

### **Predstavitev**

Dejavnost, vezana na tematski sklop, je potekala dalj časa (dva tedna). Navezovala se je na zgodovinske vire. Najprej so učenci pri zgodovini obravnavali vire (pisne in ustne). Vzporedno so pri slovenščini razmišljali o tem, kako bi od svojih starih staršev izvedeli, kakšna sta bila njihovo otroštvo

in mladost. Oblikovali so ključne besede. Te smo tudi individualizirali in diferencirali. Učenci z učnimi težavami so imeli manj ključnih besed, podrobnejša učiteljeva navodila in več sprotne povratne informacije pri domačem delu.

Nato so učenci opravljali domače delo (čas enega tedna). Intervjuvali so svoje stare starše in pripravili besedila, oz. zbirali podatke. Sledili sta blok uri zgodovine in slovenščine, pri katerih so učenci svoje ugotovitve primerjali in izluščili bistvene skupne značilnosti (skupinsko delo, ki je bilo diferencirano). Nato so jih v obliki govornega poročanja še predstavili. Na koncu so potegnili še skupen zaključek, kaj so se naučili in kje jim bo to znanje koristilo.

### **Zaključek**

Prispevek predstavlja didaktične strategije fleksibilnega predmetnika na ravni medpredmetnega povezovanja, s poudarkom na individualizaciji in diferenciaciji, v povezavi z elementi bralne pismenosti.

Ob zaključku obravnave tematskega sklopa sva bili obe učiteljici zadovoljni z izpeljanim delom. Pri tem velja poudariti pomen dobrega načrtovanja dela, saj sva učiteljici slovenščine in zgodovine usklajevali dejavnosti učnega načrta, urnik in časovni razpon dela. Zadovoljni so bili tudi učenci, saj so dejansko povezovali znanje iz zgodovine in veščin dela z besedilom. Model fleksibilnega predmetnika omogoča učitelju izvajati raznolike didaktične strategije, ki vodijo v večjo aktivno vlogo učenca. Pri vsem tem se razvijajo tudi veščine bralne pismenosti, kar omogoča, da učenci znanje pridobivajo aktivno, se urijo v govorjenju, branju, zapisovanju, uprabljajo različne vire in znanje povezujejo z vsakdanjimi izkušnjami.

### **Literatura:**

Kramar, M., 2008: Individualizacija in diferenciacija v fleksibilnem izobraževalnem procesu. V: Nolimal, F., et al. 2008: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Strmčnik, F., 2003: Učna diferenciacija in individualizacija. V: Didakta/Marjan Blažič idr. Novo mesto: Visokošolsko središče.

Predmetna kurikularna komisija za slovenščino (2002). Učni načrt Slovenščina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Predmetna kurikularna komisija za zgodovino (2002). Učni načrt Zgodovina. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## UČINKOVITA EVALVACIJA ZADANIH AKTIVNOSTI V VRTCU IN ŠOLI

Karmen Zupanc, Valerija Pukl

*Osnovna šola Polzela*

**Ključne besede:** *diagnosticiranje, samoevalvacija, vprašalnik za učence, delavnice za učitelje, razširjeni projektni tim*

Z bralno pismenostjo se na OŠ Polzela intenzivno ukvarjamo že vsaj 8 let. Vsa ta leta smo, po zaslugi inovacijskega projekta Iz vrtca v šolo, naredili velik premik ravno v zgodnjem obdobju opismenjevanja, sprememba učnih načrtov pa nam je pokazala, da smo na pravi poti. Zadnjih nekaj leti smo v okviru ŠR – program za kakovost – razvijali predvsem aktivno poslušanje in tvorbi besedil. S pomočjo tega projekta smo ugotovili, kje vse so na naši šoli še šibke točke. Spoznali smo, da jih lahko dvignemo ravno s pomočjo projekta BP. Vsaka sprememba potrebuje dobre temelje, ki smo jih korak za korakom vsa ta leta ustvarjali. Socialna klima je sedaj toliko zrela, da smo lahko pričeli zares s polno paro.

Pri vseh dosedanjih projektih nam je nekoliko zmanjkalo v ključnem delu, t. j. evalvaciji. Tokrat smo že od samega začetka načrtovali, kako bomo zastavljene aktivnosti sproti evalvirali. Povratna informacija je namreč za vse udeležence projekta ključnega pomena, zato smo se odločili, da natančno evalvacijo izvedemo dvakrat (po koncu prvega ocenjevalnega obdobja in junija). Vmes so potekale samoevalvacije in evalviranje dela po aktivih.

Naloga vsakega učitelja, preden prične z novimi vsebinami, je, da preveri predznanje učencev. Enako je tudi pri projektih. S tem namenom smo pripravili anketni vprašalnik za učence od 4. razreda dalje, v prvem triletju in vrtcu pa je diagnosticiranje potekalo ustno, saj učenci, oz. otroci še ne berejo, oz. pišejo do te mere, da bi bilo to izvedljivo. S vprašalnikom smo želeli dobiti povratno informacijo o aktivnem delu z besedilom (pri katerih predmetih redno, kje nikoli, na kakšen način – BUS), vrstah besedil (dolžina, vsebina, zahtevnost) in razlaganju besed (kdo jih razlaga in kako).

Izkazalo se je, da se učenci z besedili še vedno najpogosteje ukvarjajo pri urah SLJ, pojavljali pa so se tudi ZGO, GEO, NAR, TJA. Pri ostalih predmetih je bil odstotek nižji. Od oblik je prevladovalo podčrtovanje pomembnejših informacij, izpisovanje ključnih besed, miselni vzorci. Dolžina besedil je



bila po mnenju učencev zelo različna, zelo malo učencev pa je bilo mnenja, da so predolga ali prezahtevna. Besede je največkrat razlagal učitelj, oz. so jih razlagali skupaj - s pomočjo SSKJ.

Natančne rezultate smo na delavnici predstavili učiteljem, ki so jih vpletli v svoje nadaljnje delo. Seznanili smo jih, da bomo anketo ponovno izvedli še ob koncu šolskega leta; kar smo tudi storili. Rezultati so bili nekoliko drugačni. Delo z besedili se je povečalo tudi pri ostalih predmetih, prav tako so se pojavile BUS, ki jih pri diagnosticiranju ni bilo (npr. primerjalna matrika, povečal se je odstotek pri Paukovi strategiji, metodi VŽN). Med aktivnimi oblikami dela so učenci pogosteje navajali eksperimentalno delo, izvajanje dela ur, medsebojno pomoč. Besed niso razlagali več samo skupaj z učiteljem in pomočjo SSKJ, pač pa tudi iz konteksta; povečala se je tudi uporaba teh besed.

Anketa pa je zagotovo pokazala področja, ki bodo zahtevala več pozornosti tudi v prihodnje. Besedila bodo morala biti zanimivejša, iskati bo potrebno različna besedila (učbeniška še zdaleč niso dovolj), prav tako je potrebno BUS razširiti na druge vire (tabele, grafe, slike, posnetke). Za širjenje, oz. bogatenje besedišča pa bo potrebno pripraviti natančen načrt (razlaga besed je namreč šibko področje –po vsej vertikali).

Anketo so rešili tudi učitelji, vse rezultate pa bomo učencem predstavili na UOS septembra. Ko smo rezultate učencev primerjali z rezultati učiteljev, smo namreč ugotovili, da učenci velikokrat preprosto ne vedo, da urijo zmožnost razumevanja, tvorjenja (npr.: LVZ, GVZ, ŠVZ, TJA), zato je potrebno uzavestiti, kako širok pojem BP sploh je.

Evalvacija s pomočjo vprašalnika je bila zagotovo tista, ki nam je dala največ odgovorov. Vsekakor pa ni bila edini način pridobivanja povratne informacije. Kaj vse počnemo (katere BUS uporabljamo), kako in kje smo uspešni, smo učitelji drug drugemu posredovali na aktivih (krovni, po vertikali) in v delavnicah. Te so bile še posebej pohvaljene, saj smo izhajali iz lastnih izkušenj in v skupinah predstavljali konkretne primere dobre prakse. Prav vsak je namreč lahko nekaj pridobljenega uporabil tudi pri svojih urah. S tovrstnimi delavnicami bomo nadaljevali tudi v prihodnje.

Zelo učinkovito je delo evalvirala skupina učiteljev, ki je predlagala učence, za katere smo organizirali ure branja (od 3. do 6. razreda). Diagnosticirali so začetno stanje, nato pa iz njega izhajali (za vsakega učenca posebej). Konec maja je bilo ugotovljeno, da je večina učencev napredovala, eni seveda bolj, drugi malo manj. Da je bilo to mogoče, pa je bilo potrebno celoletno sodelovanje učiteljev, ki so učence poučevali pri pouku in učiteljice, ki je izvajala ure branja.

Že med šolskim letom se je izkazalo, da je potrebno obstoječi ŠPT razširiti tako v vrtcu kot v šoli. Največja potreba po tem je bila zlasti v vrtcu, kjer je ga. ravnateljica oblikovala razširjeni projektni tim po vertikali že takoj po novem letu. Prenos informacij, načrtovanje in evalviranje je na tak način potekalo učinkoviteje in lažje.

Na zaključni konferenci v šoli in vzgojiteljskem zboru v vrtcu, smo - na podlagi evalvacij projektnih timov in ravnateljinih opažanj iz medsebojnih hospitacij - celovito evalvirali rezultate celoletnih aktivnosti, zlasti na ravni učencev in strokovnih delavcev. Ugotovitve so bile vodilo za oblikovanje prednostnih nalog vrtca in šole. Cilji obeh ostajajo, nadgradili pa bomo uzaveščanje vseh strokovnih delavcev v šoli (razširitev ŠPT na vsa predmetna področja) in vrtcu (širitev govorne, jezikovne kompetence in ustvarjalnosti na celoten vzgojni proces – usmerjene in neusmerjene dejavnosti), nadaljevali z izobraževanjem in v celoten projekt sistematično pritegnili tudi starše (izobraževanje, seznanitev s strategijami ŠPT in anketiranje).

Vrtec je bil, prav tako kot šola, vključen v projekt ŠR za kakovost in Inovacijski projekt ZRSŠ, s poudarkom na spodbujanju interesa za branje, kasneje še bogatenje besednega zaklada, razumevanje in poustvarjanje. Zato je socialna klima že omogočila aktivno vključitev v projekt BP. Izkazalo se je, da je potrebno BP sistematično graditi - od najmlajših do najstarejših - z upoštevanjem razvojnih zmožnosti in interesov – še bolj poglobiti notranjo diferenciacijo. Priprava tal za uvajanje novosti na učnem področju pa je skrb za socialno čustveni razvoj, zato smo opolnomočili strokovne delavce in delavke tudi na tem področju z izobraževanjem na temo samospoštovanje (dr. S. Šinkovec, K. Geržan, dr. V. Ščuka idr.), saj današnji čas vse bolj kliče po doživljajski pedagogiki.

## NAČRTOVANJE IN IZDELAVA IZDELKA IZ KOVIN – MAKETA STAVBE TER DOPOLNITEV IN UTRJEVANJE ZNANJA Z MISELNIMI VZORCI

Frančiška Hvalc

*OŠ Planina pri Sevnici*

**Ključne besede:** *medpredmetno povezovanje, razvijanje bralne pismenosti, miselni vzorci*

Ta projekt sem zasnovala širše, saj sem želela medpredmetno povezati likovno vzgojo s tehniko in tehnologijo – z izdelavo makete stavbe iz kovin, razvijati bralno pismenost – usvajati in utrjevati snov z miselnimi vzorci, hkrati s tem pa reševati probleme, eksperimentirati, razvijati ustvarjalnost.

Projekt sem izvedla v 8. razredu pri urah likovne vzgoje (6 ur) ter tehnike in tehnologije (10 ur). Ure likovne vzgoje ter tehnike in tehnologije so se prepletale.

Dejavnosti učencev:

- načrtovanje izdelka iz kovin - po vnaprej postavljenih kriterijih (en izdelek je vsak učenec izdelal individualno) – stojalo za pisala, servetke. Iz materialov, ki ostanejo pa so učenci v dvojicah izdelali maketo zgradbe.);
- dopolnitev znanja z branjem besedila o kovinah iz učbenika - in izdelava miselnega vzorca,
- preizkušanje lastnosti kovin,
- dopolnitev znanja o arhitekturnem prostoru in materialih ob elektronskih prosojnicah,
- izdelava stojala in makete zgradbe,
- vrednotenje izdelkov,
- utrjevanje snovi z miselnim vzorcem, ki je vseboval slikovno gradivo,
- evalvacija.

Glede na to, da smo se v tem šolskem letu zaradi obnove šole preselili na nadomestne lokacije, kjer ni bilo ustreznih učilnic (majhni prostori), tehnične delavnice seveda nismo premogli, imeli smo le osnovno orodje. Z doseženimi rezultati sem bila zadovoljna.

Učenci so bili veskozi zelo aktivni, ne samo pri praktičnem delu, ampak tudi pri branju in izdelavi miselnih vzorcev. Dejavnosti obeh predmetov so se prepletale.

Ob refleksiji sem ugotovila, da sem zastavljene cilje dosegla, učenci so bili motivirani za delo, prilagoditi sem morala preizkušanje lastnosti kovin ter upoštevati, da so izdelki narejeni manj natančno zaradi omejenih možnosti pri praktičnem delu.

Učenci so brez večjih težav izdelali miselni vzorec in pridobljeno znanje uporabili pri izdelavi predmeta. Trije učenci so imeli manjše težave pri izpisovanju ustreznih pojmov v miselni vzorec. Ugotavljam, da postaja ob večji uporabi miselnih vzorcev, izdelava miselnih vzorcev rutina, učenci se osredotočijo na ključne besede.

Pomanjkljivost te metode pa vidim pri učencih, ki imajo slabo bralno razumevanje ter pri učencih, ki niso vizualni tipi in imajo težave s strukturiranjem.

Za učence je bilo zanimivo utrjevanje snovi z likovnim miselnim vzorcem, zato bom skušala uporabljati več slikovnega gradiva.

#### **Viri in literatura**

- Buzan, T. et B., 2005: Knjiga o miselnih vzorcih. Ljubljana. Mladinska knjiga.
- Svantesson, I., 1992: Miselni vzorci in spomin: uspešne tehnike za boljšo uporabo možganov. Ljubljana. Cankarjeva založba.
- Buzan, T., 1980: Delaj z glavo. Ljubljana, Dopolna delavska univerza.
- Gabrijelčič, M., 1985: Učimo se - z miselnimi vzorci. Ljubljana. DZS.
- Gabrijelčič, M., 1988: Predavanja z miselnimi vzorci. Ljubljana. DZS.
- Kunaver, D., 2008: Učim se učiti. Ljubljana. Samozaložba.
- Ažman, T., 2008: Učenje učenja – kako se učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

## SODELOVALNO UČENJE KOT USPEŠNA DIDAKTIČNA STRATEGIJA PRI POUČEVANJU DELOVANJA MIŠIČNO-SKELETNEGA SISTEMA

Barbara Čretnik

*Osnovna šola Gustava Šiliha Laporje*

**Ključne besede:** *učenje z raziskovanjem, delo z modeli, bralne strategije, sodelovalno učenje*

Pri fleksibilnem predmetniku je pouk biologije v 8. razredu potekal v drugem ocenjevalnem obdobju, pri blok urah, ki – izvedbeno - učitelju omogočajo vključevanje raziskovalno eksperimentalnih oblik in metod dela. Delo v skupinah je pri urah biologije ena osnovnih oblik dela, saj je, s takšnim načinom, pri učencih omogočen razvoj tako sodelovalnih kot komunikacijskih veščin. Primer, ki je predstavljen, je nastal pri razvojnem delu naravoslovno-matematične razvojne skupine (NAMARS) in je bil izveden v začetnih urah pouka biologije v 8. razredu. Zaradi uspeha pri takšnem načinu poučevanja ter na podlagi evalvacije je bilo tudi pri naslednjih urah biologije veliko aktivnosti, ki vzpodbujajo razvijanje eksperimentalno raziskovalnih spretnosti in veščin, s poudarkom na sodelovalnem učenju.

Primer, ki je opisan v nadaljevanju, je nastal pri urah, katerih cilji vodijo do razumevanja biološkega koncepta *D9 – Mišično skeletni sistem deluje skupaj z drugimi sistemi pri opori telesa in gibanju*. Učenci so predhodnih urah biologije že obravnavali in spoznali zgradbo in vrste kosti, povezave med njimi in njihovo vlogo v telesu ter se seznanili, kako kosti rastejo in se ob poškodbi zarastejo. Osnovna didaktična strategija je bilo sodelovalno učenje, ki je temeljilo na eksperimentalno raziskovalnem pristopu in uporabi različnih bralnih strategij. Cilji, ki smo si jih zastavili, so bili: učenci spoznajo osnovne razlike med tipi mišičnih celic in ugotovijo, kako se mišica oskrbuje s hrano in kisikom - v povezanosti s telesno aktivnostjo. Hkrati so učenci spoznavali načine pritrjanja skeletnih mišic na kosti, bolezni in poškodbe gibal. Za motivacijo so si učenci na začetku ogledali RTG sliko skolioze in poslušali avtentični pripovedi dveh sošolk, ki imata to hrbtenično okvaro. Predstavili sta jim nekaj vaj za hrbtenico, ki so jih vsi, skupaj z učiteljico, tudi izvedli. Osnovno raziskovalno vprašanje, ki je vodilo v nadaljnje delo, je bilo: *Katere tipe mišic najdemo v našem telesu in kakšno vlogo opravljajo?* Vsak učenec je na vprašanje individualno zapisal hipotezo, ki jo je ob koncu blok ure prebral in na podlagi pridobljenega znanja ugotovil, ali je razmišljal pravilno. Delo je potekalo tako, da so bili razdeljeni v štiri heterogene matične skupine, ki so se v nadaljevanju načrtno razvrstile v pet ekspertnih skupin. Zaradi specifičnosti razreda (slabi medsebojni odnosi, veliko konfliktov med sošolci), je bilo sestavljanje skupin v naprej zelo premišljeno, saj smo želeli oblikovati skupine, ki bodo sposobne

medsebojnega sodelovanja tudi v bodoče. Upoštevali smo tako njihove sposobnosti, osebne značilnosti, spol, socialni status, medsebojne odnose in interese. Natančno je bilo opredeljeno, da bodo skupine uspešne le takrat, ko bo vsak član opravil svoje delo, zato je medsebojna pomoč znotraj skupine bistvenega pomena. Vsaka skupina je za delo prejela kratka navodila in imela na voljo različna dodatna gradiva in besedila (učbenike, različno strokovno literaturo, e-prosojnice, atlas človeka, dostop do svetovnega spleta, računalniški program KRT), pripomočke in material za eksperimentiranje (mikroskope, trajne preparate mišičnega tkiva, material za izdelavo modela sklepa, piščančja krila, pribor za seciranje). Prva ekspertna skupina je raziskala tipe mišic, njihovo osnovno zgradbo ter nalogo, ki jo opravljajo. Pri tem so uporabljali različna besedila in bralne strategije (preleti, preberi in podčrtaj bistvene pojme) ter mikroskopiranje. Druga skupina je raziskovala delovanje mišic, zgradbo in način pritrjanja skeletnih mišic na kosti. S seciranjem piščančjega krila so izolirali mišico, ki omogoča, da se sklep premika. Na živem materialu so si ogledali način pritrjevanja skeletne mišice s kito ter s pomočjo različne literature spoznavali njeno osnovno zgradbo. Tretja skupina je skušala čim bolj natančno prikazati zgradbo sklepa. Pri tem je uporabljala različno literaturo in računalniške animacije, ki so, poleg zgradbe sklepa, prikazovale tudi antagonistično delovanje mišic. Pri delu so uporabljali bralno strategijo izpisovanje bistva in individualno izdelali svoj model sklepa. Četrta skupina je izvajala določene športne vadbne, s katerimi je ugotovila eno izmed lastnosti skeletnih mišic – utrujenost ob fizičnem naporu. S pomočjo literature je raziskala, zakaj se skeletna mišica utruje. Peta skupina je dobila različno literaturo, kjer so s pomočjo različnih bralnih strategij, ki posamezniku najbolj ustrezajo (podčrtovanje, izpisovanje ključnih pojmov, miselni vzorec, Paukova strategija) preučevala poškodbe in bolezni gibal. Delo v ekspertnih skupinah je potekalo 45 minut, nato so ponovno oblikovali matične skupine. Vsak v skupini je moral čim bolj izvirno in razumljivo sošolcem predstaviti znanje, ki ga je pridobil v ekspertni skupini. Vsaka skupina je prejela delovni list z nalogami, ki so preverjale cilje vsake ekspertne skupine. Na koncu ure so s pomočjo pisnega preverjanja znanja individualno preverili usvojeno znanje in ovrednotili hipotezo, ki so si jo zastavili na začetku. Za učence s posebnimi potrebami je bilo preverjanje znanja prilagojeno. Glede na rezultate preverjanja smo naslednjo učno uro ponovno preverili njihovo razumevanje in odpravili določene pomanjkljivosti, ki smo jih opazili (vsi učenci pri svoji razlagi niso uporabljali pripomočkov, zato je bil potreben ponoven ogled mikroskopskih preparatov, seciranja mišice in izdelave modela sklepa).

Ob evalvaciji smo ugotovili, da učenci takega tipa sodelovalnega učenja še niso poznali in se zato nekateri niso najbolje znašli, saj so zelo kritično zapisali, da čutijo, da nalogo niso najbolj kvalitetno opravili in da se lahko v bodoče še bolj potrudijo. Odziv večine učencev na obliko dela je bil pozitiven,

zato smo s takšnimi skupinami in metodami pri pouku biologije nadaljevali do konca šolskega leta. Bistvena sprememba pri pouku biologije, ki je opažena v tem času, je bila, da se učenci bolj trudijo in da so pri pouku bolj motivirani. Opaziti je, da se trudijo, da bi dosegli čim boljši učni rezultat in vzdrževali dobre odnose med člani skupine. Ugotovili so, da so postali soodvisni drug od drugega, pri pouku veliko bolj sodelujejo, si pomagajo, bolje komunicirajo in bolje rešujejo medsebojne konflikte. Vztrajna raba različnih bralnih strategij, ki jih redno uporabljamo, omogoča učencem, da lažje izpišejo in naredijo povzetek prebranega. Vloga učitelja je pri takšnem načinu poučevanja drugačna, spremenjena; učitelj tu postane bolj opazovalec in usmerjevalec učnega procesa, aktivno vlogo pa prevzame učenec. Velik izziv za učitelja je predvsem izdelava delovnih listov za poučevanje, ker želimo razvijati eksperimentalno raziskovalne spretnosti in veščine. Sodobni didaktični pristopi pri pouku naravoslovnih predmetov tako zahtevajo od učitelja zelo premišljeno predpripravo na učno uro, zagotovo pa omogočajo bolj kvalitetno in poglobljeno znanje učencev.

#### **Literatura**

Peklaj, C., 2001: Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Vilhar, B., et al., 2011: Učni načrt za biologijo. Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

## 1. DAN/4. SKUPINA

### INDIVIDUALIZIRANI PRISTOP POUČEVANJA OTROK IZ MANJ SPODBUDNEGA SOCIALNEGA OKOLJA - UČNA PODPORA UČNO ŠIBKIM UČENCEM

Livia Horvath, prof. def.

*Dvojezična osnovna šola Genterovci – Göntérházi kétnyelvű általános iskola*

**Ključne besede:** *socialno okolje, psihosocialni razvoj otroka, individualizirano opismenjevanje, specialno-rehabilitacijski pristopi poučevanja*

Zavedamo se, da je ranljiva populacija otrok, ki izhaja iz manj spodbudnih socialno-ekonomskih sredin, potrebna še posebne pozornosti, sledenja in doslednosti pri osnovnem premagovanju socialnih odvisnosti, tolerance in razumevanja. Na osebni ravni najtežje dobijo od družbe tisto, česar so najbolj potrebni. Učinki manj spodbudnega socialnega okolja se lahko kažejo na vseh področjih otrokovega psihosocialnega delovanja kot so: kognitivni razvoj, šolanje, fizično zdravje, emocionalno in vedenjsko odzivanje.

Všoli je bilo ugotovljeno, da imajo tisti otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega okolja, izražene pomanjkljivosti na govornem in socialnem področju, oziroma imajo slabše razvite veščine bralnega razumevanja in razvoja branja za učenje. Temeljna naloga in prioriteta šole je tako postala, da celostno, poglobljeno in predvsem individualno in diferencirano pristopi k posameznemu učencu in k optimiziranju njihovih bralnih veščin in sposobnosti. V operativnem načrtu šole so bili razvojni cilji na področju bralne pismenosti oblikovani pri razvijanju tehnike branja in razumevanju navodil pri učencih. Učne dejavnosti so bile obogatene s specialnimi in rehabilitacijskimi pristopi, z možnostjo notranje diferenciacije pri delu v razredu.

V izvedbeni učni dejavnosti je bil poudarjeno individualno razvijanje komunikacijskih spretnosti, začetno opismenjevanje in osnovni pristop razvijanja branja z razumevanjem. Pri tem je bilo zelo potrebno upoštevati otrokove govorne sposobnosti - zaradi prisotne večjezičnosti v ožjem okolju - in



otrokovega psihosocialnega stanja. Specialno-rehabilitacijski cilji so tako upoštevali področja ravljanja kognitivnih in komunikacijskih spretnosti otroka, kot je: vaja pozornosti in sledenja ob branju slik, fonološkega zavedanja glasu in zavedanje tiska, širjenje besednega zaklada, obogatitve jezikovne strukture ter razvijanja pozitivne čustvene samopodobe. Didaktično–metodične dejavnosti so sistematično zajemale vsa sporazumevalna področja, in sicer: govor, poslušanje, branje in pisanje. Pri tem je bilo pomembno vključiti otroško kreativnost, motiviranost in možnost končne samoevalvacije.

Pri tej populaciji otrok je potrebno poudariti pomen pravočasnega odkrivanja otrokovih primanjkljajev in težav, kot tudi intervencijo in zgodnjo obravnavo; da na ta način lahko otrok dobi možnost razvijanja svojih spodobnosti in spretnosti na vseh razvojnih področjih. Ena izmed sklepnih ugotovitev je tudi ta, da individualizirani in diferencirani pristop pri poučevanju na področju bralne pismenosti in dostopa do znanja, dviguje otrokovo šolsko uspešnost, izboljšuje njegovo samopodobo, samospoštovanje in pristopa do učenja, z željo po novih spoznanjih in znanju.

V predstavitvi bom demonstrirala izbor individualnih aktivnosti, ki sem jih izvajala z dodatno učno podporo šibkim učencem.

#### **Viri in literatura**

1 Dostopno na: <http://www.nytud.hu/pp/oap.html>. Pridobljeno 26.6.2012.

2 Dostopno na: [www.student-info.net/sis-mapa/skupina.../884183\\_erik\\_erikson.pdf](http://www.student-info.net/sis-mapa/skupina.../884183_erik_erikson.pdf)

3 Dostopno na:

[http://skupnost.sio.si/mod/resource/view.php?id=258177&subdir=/1\\_USPOSABLJANJE\\_RADENCI\\_2012\\_in\\_21\\_april\\_2012/1\\_Predavanja](http://skupnost.sio.si/mod/resource/view.php?id=258177&subdir=/1_USPOSABLJANJE_RADENCI_2012_in_21_april_2012/1_Predavanja).

4 Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov. Brdo pri Kranju, 25. in 26. oktober 2011.

5 Lipec Stopar, M., 2000: Strukturalna analiza branja z razumevanjem. V: Sodobna pedagogika (april, št. 2). Dostopno na naslovu: [http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1565&Itemid=56](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1565&Itemid=56).

**BEREM BOLJE - KOREKCIJA BRANJA**  
**SPREMLJANJE BRALNEGA NAPREDKA NA OSNOVI POSTOPKA SPREMLJANJA TEKOČNOSTI**  
**BRANJA**

Kristina Zupančič

*OŠ Rodica*

**Ključne besede:** *preverjanje tekočnosti branja, pogodba, motivacija za branje*

V šoli smo že kar nekaj časa opazili, da učenci tretjih in četrth razredov ne berejo v skladu z našimi pričakovanji, kljub trudu učiteljev in drugih strokovnjakov, da bi to stanje izboljšali (sestanki s starši, različne motivacijske strategije za povečanje motivacijo za branje,...). Odločili smo se, da bomo otrokom prepustili odgovornost za njihov bralni uspeh in na ta način poskušali spodbuditi njihovo motivacijo za branje. V ta namen smo pripravili pogodbe. Otroci, slabši bralci so jo podpisali in se na ta način zavezali, da bodo izboljšali svoje branje (bralno tehniko, bralno razumevanje).

Med vsemi učenci tretjega in četrtega razreda smo izbrali slabše bralce (podpisnike pogodbe). Ključ, po katerem smo izbrali slabše bralce, in ključ za preverjanje učinkovitosti našega dela, je bil preizkus tekočnosti branja, z minutnim testom, na začetku in na koncu šolskega leta. Tistim učencem, ki so pri minutnem testu (test tekočnosti branja) dosegli slabše rezultate, so učitelji individualno, pri dopolnilnem pouku, ponudili v podpis dogovor, s katerim se je učenec zavezal, da se bo trudil svoje branje izboljšati, v tem šolskem letu pa se bo udeleževal dopolnilnega pouka pri slovenščini, kjer bo izdelal načrt za boljše branje in ga uresničeval.

**Zakaj smo se odločili za preizkus tekočnosti branja?**

Branje je kompleksna dejavnost, ki zahteva takojšno, sočasno koordinirano izvajanje več različnih veščin. S pomočjo istočasnega koordiniranja izvajanja spretnosti dosežemo tekočnost, ki se kaže v ustrezno hitrem branju, ki poteka brez napora in prekomernega zavestnega nadzora ter usmerjanja pozornosti. (Logan, 1997, v Fochs, Hosp in Jenkins, 2001) Iz tega opisa lahko razberemo, da večina avtorjev tekočnost branja pojmuje kot hitro in natančno pretvorbo zapisanega besedila v govor.

Tekočnost branja pomeni avtomatizacijo tehnike branja, ki se kaže v tekočem, primerno hitrem in natančnem branju. Učenci, ki berejo tekoče, berejo natančno, avtomatično, brez zavestnega nadzora

in usmerjanja pozornosti pri dekodiranju besedil, kar jim omogoča, da svoj spomin, pozornost in koncentracijo usmerijo v bralno razumevanje.

Pri nas in v tujini še vedno poteka veliko raziskav o tekočnosti branja, razlog za to je, da obstaja velika povezava med bralnim razumevanjem in tekočnostjo branja. (Paris in Paris, 2006)

### **Kater cilje smo želeli s tem doseči?**

Cilj minutnega testa je bil prepoznati slabše bralce, oz. učence, ki imajo slabše razvito bralno tehniko, saj smo s tem lažje razumeli njihove težave pri šolskem delu in jim na ustrezen način pomagali. Pri dopolnilnem pouku smo z njimi urili bralno tehniko in v razredu lažje individualizirali naše delo.

### **Kako je potekal preizkus?**

Člani projektnega tima so izbrali ustrezno bralno gradivo, ki smo ga uporabili za izvedbo minutnega testa (tekočnosti branja).

Postopek izvedbe preizkusa

1. **Učitelj preizkus z učenci izvede individualno.** Učenec in učitelj si sedita nasproti. Vsak ima kopijo svojega besedila.
2. **Učitelj potek preizkusa in njegov namen predstavi celotnemu razredu.**
3. **Učenec eno minuto glasno bere.**
4. **Učitelj si ob vsaki vrstici besedila beleži napačno prebrane besede.**
5. **Po končani minuti učitelj zabeleži končno število prebranih besed.**
6. **Od končnega števila prebranih besed odšteje besede, ki jih je učenec napačno prebral, tako dobi končni rezultat (število prebranih besed-napake=končni rezultat).**

Napake so:

- ✓ napačno prebrano besedo, ki je učenec ne popravi,
- ✓ zamenjava vrstnega reda besed,

- ✓ izpuščanje besed,
- ✓ besede, ki jih je namesto učenca prebral učitelj. (Če se učenec pri besedi obotavlja več kot tri sekunde, jo prebere učitelj.),
- ✓ izpuščeno zaporedje besed.

Pravilno prebrane besede so:

- ✓ besede, ki jih učenec pravilno prebere,
- ✓ besede, ki jih učenec sam uspešno popravi,
- ✓ ponavljanje besed, narečno izgovorjene besede ali napačnega naglasa ne štejemo kot napako,
- ✓ besed, ki jih učenec sam doda, ne upoštevamo.

## Rezultati

Vsi učenci, ki so bili povabljeni k podpisu dogovora, so dogovor podpisali. Večina se je redno udeleževala dopolnilnega pouka in tudi doma glasno brala (10 min.), zato se je rezultat pri minutnem testu, na koncu leta vsem izboljšal. Učenci, ki so poleg rednega, enkrat tedenskega treninga branja, utrjevali branje še doma, so svoje rezultate še dodatno izboljšali. Učenci, ki pa so svoje treninge branja omejili zgolj na vadbo pri dopolnilnem pouku, niso pa vaj dopolnjevali z domačim delom, svojih rezultatov pri minutnem testu branja niso bistveno izboljšali. Učitelji, ki so bili vključeni v projekt, poročajo, da so večinoma zadovoljni z napredkom učencev. Minutni test vidijo kot dodatno pomoč in podporo pri njihovem delu, saj jim ponuja jasno sliko otrokovega začetnega stanja in otrokovega napredka, v pomoč jim je bil tudi pri pojasnjevanju bralne nespretnosti staršem otrok, ki so podpisali dogovor.

## Literatura

Paris, S. G. in Paris, A. H., 2006: Wiley&Sons. Hoboken (NY): Assesment of early reading.

Fuchs,L.S., Fuchs, D. Hosp, M. K. Jenkins, J. R., 2001: Oral Reading Fluency as an Indicator of Reading Compitence: A Teoretik, Empirical and Holistical Analaysis. Scientific studies of reading.

Košir, J., 2011: Pedagoška fakulteta. Učenci z učnimi težavami. Prepoznavanje in diagnostično ocenjevanje. Ljubljana: Formativno ocenjevanje s preizkusom tekočnosti branja, ki temelji na kurikulumu.

**RAZVIJANJE BRALNIH STRATEGIJ KOT PODPORA ZA DOSEGANJE UČNIH CILJEV  
PRI RAZLIČNH PREDMETIH  
Od besedila do TV oddaje**

Barbara Leban, Mojca Saksida

*OŠ Renče*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, za učence osmišljene dejavnosti, medpredmetnost, fleksibilni predmetnik, aktivne oblike učenja*

V prispevku osvetljujemo izbrane primere razvijanja bralnih strategij pri učencih na OŠ Renče pri projektu Bralna pismenost v obdobju od 2010 do 2012, izbrani primer pa opišemo podrobneje.

Na naši šoli pri precejšnjem številu ugotavljamo učencev slabšo bralno pismenost ter upad motivacije za delo z besedili, samostojno učenje, učenje učenja. To je bil razlog, da se je nekaj učiteljev naše šole, z različnih predmetnih področij, odločilo za delo v tem projektu. Sodelovale so učiteljice razredne stopnje, zgodovine, geografije, angleščine, kemije, slovenščine in šolska svetovalna služba. Poleg rednih dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti, kot so: delo z besedili pri pouku, spodbujanje branja in obisk šolske knjižnice od bralnega palčka do zlatih bralcev, bralne značke v tujih jezikih, sodelovanje v projektih, delo z informacijskimi viri, mentorske ure za učence, Šola Plus, poklicna orientacija, ..., je projekt Bralna pismenost za nas pomenil zanimiv izziv.

Izhajali smo iz dobre izkušnje, ki nam jo je v preteklih letih prinesel fleksibilni predmetnik. Kljub načinom izvedbe pouka, ki so se takrat pokazali za učinkovite (družboslovni in naravoslovni tedni, ...) in smo jih kot takšne ohranili ter nadgradili, iščemo nove poti medpredmetnih povezav in aktivnih oblik dela z učenci. Pri razvijanju bralnih strategij na klasičen način, rutinsko pri pouku, učencev ne uspemo več v zadostni meri motivirati in zaradi tega predvidevamo, da so rezultati pri delu z besedilom, torej pri tvorjenju povzetkov, iskanju bistva, izdelavi miselnih vzorcev ali drugih grafičnih zapisov, slabši.

Menimo, da z medpredmetnimi, fleksibilnimi pristopi in osmišljenimi ter aktualiziranimi vsebinami bolj motiviramo učence in opažamo boljše rezultate. V dveh letih se je na naši šoli nabralo kar precej takšnih primerov, ki jih želimo izpostaviti (Priloga 1).

Posebej bi v tem prispevku želeli opisati primer medpredmetnega povezovanja, ki smo ga naslovili **Od besedila do TV oddaje**. V 8. razredu smo izvedli ure geografije, slovenščine in angleščine. Delo smo učiteljice začele z medsebojno predstavitvijo učnih načrtov. Tema, ki smo jo izbrale, je bila naravni pojavi. Izhajale smo iz ciljev UN (GEO – vzroki in posledice za nastanek potresov, analiza vzrokov za

naravne katastrofe, problemi sodobnega sveta (naravne katastrofe), ki povzročajo tudi hude ekološke posledice v okolju, SLO – berejo razlago nastanka pojava, izpišejo zahtevane podatke po nivojih, ključne besede, pišejo povzetek, govorno nastopajo (ponovitev novice, intervjuja, poročila, razlage naravnega pojava), TJA – razumejo bistvo neznanega besedila z znano tematiko, razumevanje besedišča in sporočilo teksta, ustrezno govorno poročajo, uporabljajo primerne poudarke in stavčno intonacijo, simulirajo intervju, na terenu se vživijo v okoliščine nekega dejanja, razvijajo medsebojno tvorno sodelovanje). Sodelovale smo: učiteljica angleščine, slovenščine, geografije, svetovalka z Zavoda za šolstvo OE Nova Gorica in šolska svetovalna delavka.

Večina učencev je v prvi šolski uri brala strokovno besedilo o potresu v slovenščini in ga ob dejavnostih pred, med in po branju (VŽN) razčlenila, tvorila miselne vzorce ter povzetke (razlaga naravnega pojava) po nivojih. Ena skupina učencev (vključno z učenci tujci) je brala podobni besedili v angleščini (strokovno in publicistično) ter izvajala dejavnosti vodenega branja.

V drugi šolski uri so se - po naključju - razdelili v heterogene skupine in vsebino iz lastnega predznanja ter dodatnih virov (učbenik, slovarji, splet, grafi, članki, izrezki iz časopisov) aktualizirali tako, da so pripravili govorne prispevke za TV oddajo o potresu. V improviziranem studiu so izvedli igre vlog, in sicer so pripravili: novico o dogodku, pogovor s seizmologom, razlago naravnega pojava, intervju z geografom ter poročilo s terena v angleščini. Pouk je bil tudi multimedijsko podprt, saj so imeli ves čas na voljo 5 prenosnikov z dostopom do spleta, kamero, fotoaparater in interaktivno tablo. Učenci so ustanovili lokalno televizijo, nekaj učencev je poskrbelo za tehnično plat in končno je nastala TV oddaja o potresu (TV Cegu, posnetek Priloga 2).

Na koncu učne ure smo ugotavljali, kaj so se učenci v teh šolskih urah naučili pri GEO, SLJ in TJA, z dopolnjevanjem tabele VŽN (Priloga 3).

Učenci so bili pri delu motivirani, v 2. in 3. učni uri bolj kot v prvi. Bili so aktivni, hkrati so usvajali in nadgrajevali učne cilje geografije, slovenščine in angleščine. Znanje so prenašali ter ga uporabljali v novih situacijah. Učitelji smo bili usmerjevalci in opazovalci učnega procesa ter podpora pri posameznikih, ki so jo potrebovali.

Ugotovili smo, da sta bili besedili predolgi in je zato na koncu zmanjkalo časa. Pri načrtovanju učnih ur bi morali predvideti več aktivnosti, povezanih z bralnimi strategijami (ponovno branje, različne tehnike branja). Opazile smo, da so nekateri učenci, zaradi pomanjkljivo osvojenih bralnih strategij, prepočasni in manj uspešni. Nekaj učencev se je v heterogenih skupinah pri delu izmuznilo in nekateri so delali več kot drugi. V prihodnje bi bilo smiselno bolj natančno načrtovati vloge in delo v skupinah. Učne liste z odgovori učencev smo preverili in ugotovili, da so učenci v večini dosegli zastavljene cilje. Samoovrednotenje učencev (način govora, nastop pred kamero, značilnosti besedilne vrste, jezikovna pravilnost, bogato besedišče, vsebinske pravilnosti) je potekalo naslednjo uro - ob ogledu

posnetka TV oddaje. Takšno delo jim je bilo všeč, tudi učitelji smo bili zadovoljni. Smiselno bi bilo opisani primer ohraniti tudi vnaprej in ga pri ugotovljenih pomanjkljivosti še izboljšati.

Vendar pa so takšni primeri na naši šoli zaenkrat še osamljeni drobcji, ki bi jih bilo potrebno sistematično ovrednotiti in - po vertikali - v sodelovanju s starši ugotoviti, do katere mere so učenci bralne strategije že usvojili, kje nastajajo težave in kako jih odpravljati.

To nalogo smo si vsi skupaj - po vertikali - v sodelovanju s šolsko svetovalno službo zadali za naprej. Ugotovili smo, da je pri naših učencih potrebno bolj poudariti učenje učenja – bolj bomo razvijali učne spretnosti učencev, njihove metakognitivne sposobnosti, vplivati na motivacijo za delo, samostojno učenje, jih navajati na spremljanje razvoja učnih navad ter razvijanje odgovornosti za lastno znanje. Pri pouku bomo uvajali še več timskega in medpredmetnega poučevanja ter se trudili izbirati take načine pouka, kjer bodo učenci osmislili vsebine in dejavnosti. Razvijali bomo tudi strategije iskanja, zbiranja, organiziranja in vrednotenja ter uporabe informacij, do katerih učenci danes, ob branju, gledanju in poslušanju, v poplavi različnih virov, prihajajo.

Kajti časi, ko smo učitelji bili posredovalci podatkov, so minili. V današnje učence informacije dežujejo, zelo pomembno pa je, da znajo kritično prepoznati prave in verodostojne informacije ter jih na ustreznem mestu pravilno uporabiti. In teh veščin bi jih morali (na)učiti tudi učitelji.

## **Literatura**

Pridobljeno 28.6.2012, dostopno na:

[http://www.eurydice.si/index.php?option=com\\_content&view=article&id=3405:prvi-rezultati-oecd-jeve-raziskave-pisa-2009&catid=96:zadnje-novice&Itemid=342](http://www.eurydice.si/index.php?option=com_content&view=article&id=3405:prvi-rezultati-oecd-jeve-raziskave-pisa-2009&catid=96:zadnje-novice&Itemid=342).

Pridobljeno 28.6.2012, dostopno

na: <http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/slovenske/BralnaPismenost2011koncna.pdf>.

Pridobljeno 1.6.2012, dostopno na: [www.arso.gov.si/potresi/](http://www.arso.gov.si/potresi/),

<http://www.infoplease.com/science/weather/japan-tsunami-2011.html#ixzz1xQI3XVcw>.



## IMPLEMENTACIJA PROJEKTA OPOLNOMOČENJE UČENCEV Z IZBOLJŠANJEM BRALNE PISMENOSTI IN DOSTOPOM DO ZNANJA

Irena Čengija Peterlin

*Osnovna šola Frana Metelka Škocjan*

**Ključne besede:** *prenos znanja, vključitev projekta v delo učiteljev, razvoj branja in pisanja, podpora strokovnim delavcem*

Odločitev za sodelovanje v posameznem projektu zahteva tehten premislek ter čas. Vodja, oziroma ravnatelj pred prijavo temeljito razmisli in poišče povezave dosedanjega dela na šoli, poskuša poiskati nadgradnjo dosedanjega dela ter s odgovori na vprašanja kot so npr.: kaj bodo pridobili učitelji in kako se bo delo v projektu odražalo pri delu in znanju učencev, kdo bo v projektu sodeloval, kdaj bodo učitelji načrtovali delo v projektu, kaj je bistvo projekta in kako bo projekt prenesel v kolektiv, med učitelje, učence in starše. Najpomembnejši vprašanja pa sta, zakaj želimo sodelovati v projektu ter kaj bomo kot skupnost v projektu pridobili.

Vsako načrtovanje izboljšav, oziroma sprememb zahteva posnetek stanja, usmeritve, postavljanje ciljev, načrtovanje dela, analiziranje. Pri projektu je izjemno pomembno je postavljanje skupnega cilja, ki je blizu vsem udeležencem. Na ravni aktivov in timov je nujno sodelovanje ter usmeritve (kaj in zakaj), za spodbujanje, načrtovanje in izboljšanje projekta oziroma dela. Učitelji pri načrtovanju dela v oddelkih izhajajo iz skupnega cilja ter iz dogovorov ter načrtovanj v aktivih. Ob opazovanju ter merjenju rezultatov in napredka učencev, ugotavljamo, ali smo z načrtovanimi izboljšavami dosegli cilj, ki smo si ga zastavili.

Predstavitev v tematski skupini je bila zasnovana zato, da bi predstavitev implementacijo projekta Bralna pismenost v vsakodnevno delo šole, oziroma v vsakodnevno delo strokovnih delavcev. Tematska predstavitev upošteva cilj projekta bralne pismenosti: krepitev strokovnega znanja ravnatelja in strokovnih delavcev šol za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij in učinkovito poučevanje in učenje. Cilj, oziroma projekt, je povezan s prioriteto nalogo šole, ki se glasi: ustvarjanje pogojev za nadgrajevanje in razvijanje oblik ter metod poučevanja, ki spodbujajo razvoj branja, pisanja, vodenje zapisov ter spoznavanje in uporaba aktivnih metod poučevanja: učenje učenja, RWCT.

Implementacije projekta v kolektiv teče štirih ravneh:

### 1. raven šole

Skupni cilj: izboljšanje BP pri učencih Na ravni šole je potrebno postaviti skupni cilj, ki mu sledimo z dejavnostmi: oblikovanje šolskega projektne tima,

udeleževanje izobraževanj ŠPT, priprava, oziroma prenos informacij z modelom mrež na ostale strokovne delavce šole, na konferencah, oziroma na krajših izobraževanjih, povezava s prakso, z delom učitelja, s težavami, s katerimi se srečuje pri pouku, približevanje teme z ustreznimi delavnicami za strokovne delavce: vaje za branje, branje različnih besedil, vizualna predstavitev besedil (fonti, oblika...); predstavitev težav pri branju (kodiranje, memoriranje, ...), predstavitev nalog PISA, predstavitev poteka razvoja branja in pisanja pri otrocih.

## 2. raven aktivov

### Usmeritev za spodbujanje in izboljšanje BP

Strokovni delavci na v aktivih ugotavljajo, v čem je problem in kaj je potrebno načrtovati za spremembe ter iščejo vzroke, zakaj pride do težav ter ugotavljajo, zakaj so spremembe potrebne, načrtujejo skupni cilj, ki mu sledijo ter določajo naloge. Pri tem uporabljajo literaturo o bralni pismenosti ter oblikujejo mapo s primeri za izboljšanje bralne pismenosti.

(primeri uporabljene literature: Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. ZRSŠ. Ljubljana.; Pečjak, S., 1993: Kako do boljšega branja. ZRSŠ. Ljubljana.; Žerdin, T., 2011: Motnje v razvoju jezika, branja in pisanja. Društvo Bravo. Ljubljana.; Grginič, M., 2008: Vsak po svoji poti do pismenosti. Izolit. Mengeš.)

–

## 3. raven strokovnih delavcev.

Dejavnosti za razvijanje, spodbujanje in izboljšanje BP ter 4. nivo učencev: rezultati, napredek, izboljšava. Na ravni strokovnih delavcev gre za načrtovanje dejavnosti med procesom; analiza in poročanje na aktivih, za sprotno merjenje rezultatov učencev, ugotavljanje napredka na aktivih.

Ob analizi ter mesečni evalvaciji na rednih sestankih aktivov so strokovni delavci ugotavljali, da je projekt osvetlil probleme, na katere so učitelji opozarjali dolgo časa, da so pridobili vpogled v kompleksnost razvoja BP pri otrocih, da bolj razumejo učence, ki imajo težave z branjem – poznajo možne vzroke in jim lažje pomagajo, intenzivno načrtovano delo na specifičnem področju prinese spremembe na bolje – merjenje dosežkov. Učenci so v anketi izrazili mnenje, da morajo veliko brati ter da jih učiteljica stalno spremlja in preverja, mnogi so opazili svoj napredek, so mnenja, da je Paukova strategija zahtevna ter da učitelji preverjajo ali razumejo prebrano.

**Literatura:**

- Koren, A., MacBeath, J., Brejc, M., Erčulj, J., 2012: Profesionalni razvoj in učenje učenja. ŠR.
- Pečjak, S., 1993: Kako do boljšega branja. ZRSŠ. Ljubljana.
- Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. ZRSŠ. Ljubljana.

## UKREPI ZA IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI NA OŠ MAKSA DURJAVE MARIBOR

Blanka Kovačec

*Osnovna šola Maksa Durjave Maribor*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, razvijanje sposobnosti fonološkega in glasovnega zavedanja, spodbujanje tekočnosti branja, bralna motivacija učencev, uporaba bralno učnih strategij*

Ukrepi za izboljšanje bralne pismenosti na Osnovni šoli Maksa Durjave Maribor so predstavljeni s plakatом. Izbrali smo nekaj fotografij, ki pričajo o vpetosti projekta v življenje naše šole.

Proces, ki bo pripeljal do boljše bralne pismenosti, je dolgotrajen, zato smo se osredotočili na nižje razrede, saj bomo ta projekt postopoma gradili. Zavedamo se pomena začetnega branja in pisanja v prvi triadi. Trudimo se, da bi učenci čim bolj usvojili sposobnost fonološkega, oz. glasovnega zavedanja. Učiteljice v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju s pomočjo različnih didaktičnih pripomočkov in iger (ABC igralnica, ABC karte, lesene črke, stavnice ipd.), učijo otroke posameznih glasov in prepoznavanja črk. Učencem, ki imajo bolj razvito sposobnost fonološkega zavedanja, je omogočeno individualno delalo. Ostali, ki potrebujejo več pomoči, pa usvajajo nova znanja v skupini s pomočjo učiteljice. Tako je diferenciran pouk postal že praksa na naši šoli.

Vsi otroci 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja usvojijo Prežihovo bralno značko. Učiteljice jih spodbujajo, da berejo in pripovedujejo za Maksibralčka, kot smo to poimenovali na naši šoli. Otroci imajo bralne hišice, ki so namenjene spodbujanju glasnega branja. S pomočjo žepne pravljice, ki si jo ilustrirajo sami, pripovedujejo zgodbico. Z zapisom v zvezek in knjige pa pripovedujejo za Maksibralčka.

Vsak učitelj – po svojih najboljših močeh in z lastno inovativnostjo - poučuje začetno branje in pisanje. Predvsem pa se, tudi pri podaljšanem bivanju, trudimo za izboljšanje tekočnosti branja. Trudimo se, da imajo učenci vsak dan izkušnjo z glasnim, tekočim branjem učiteljice (npr. branje pravljice). Učenci imajo vsak dan v podaljšanem bivanju 15 minut za branje. Včasih beremo glasno (to je bilo pogosto na začetku učenja branja; branje v manjših skupinah, v dvojicah), včasih pa beremo tiho (slabši bralci glasno – poslušajo učiteljico ali romski pomočnik). Tudi v podaljšanem bivanju 1. in 2. razreda uporabljamo didaktične pripomočke in igre. Tako lahko učence razdelimo v različne skupine, glede na razvite sposobnosti. Veliko časa pa namenimo tudi spodbujanju branja in pisanja. Pri podaljšanem bivanju so otroci prinesli v šolo svoje najljubše knjige, se o njih pogovarjali, jih ilustrirali ter jih predstavili. Na koncu smo izdelali plakate ter jih razstavili na hodniku pred šolsko knjižnico. Učenci 3. in 4. razreda, ki so v podaljšanem bivanju, imajo radi 15 minut, ki so namenjene branju.

Lahko se udobno namestijo ter vzamejo knjigo, ki so jo izbrali, ter se tako sprostijo po napornem šolskem dnevu. Učiteljice se zavedamo pomena glasnega branja za otroke; tako tudi učiteljica podaljšane bivanja 3. in 4. razreda vsak dan glasno bere otrokom. Najraje imajo zgodbe v nadaljevanju (Jim Knof in strojevodja Luka, Emil iz Lonneberge). Ko končajo z branjem, narišejo in napišejo svoje vtise ter pripravijo razstavo.

V 2. in še bolj v 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju spodbujamo učence k samostojnem iskanju podatkov v strokovni ali poljudnoznanstveni literaturi. Vsak dan imajo možnost uporabe elektronskega SSKJ. Tako lahko otroci že pri pouku samostojno poiščejo njim neznano besedo. Učenci 3., 4. in 5. razreda imajo v razredih i-table, ki jih uporabljajo pri pouku. Tako je usvajanje bralno učnih strategij še bolj zanimivo. Tudi učitelji 3. vzgojno-izobraževalnega se zavedajo pomena uporabe bralno učnih strategij in jih večina vključuje v pouk. O primerih dobre prakse, o prednostih in slabostih se pogovarjamo tudi na pedagoških sestankih, v učilnici za bralno pismenost ali v zbornici. Učitelji so seznanjeni z bralno učnimi strategijami ter svoje znanje prenašajo na učence. Starejši učenci so lahko pri delu že bolj samostojni, zato jim je omogočeno tudi individualno delo v računalniški učilnici.

V vsakem razredu je urejen bralni kotiček, kjer otroci najdejo starosti primerno literaturo. Šolsko knjižnico največ obiskujejo učenci 1. in 2. vzgojno-izobraževalnega obdobja. Z zbranim denarjem božično-novoletnega sejma smo nakupili knjige za šolsko knjižnico. Knjižnico smo po svojih zmožnostih posodobili: odpisali smo zastarelo in uničeno literaturo; postopoma nabavljamo novo literaturo, ki bo za otroke privlačnejša. Pred knjižnico so razstavljeni izdelki otrok (likovni in literarni), v knjižnici pa so razstavljene nove knjige, ki otroke vabijo k branju. Nabavljamo strokovno literaturo, ki je v pomoč učiteljem pri uresničevanju projekta bralne pismenosti. Ob svetovnem dnevu knjige smo organizirali knjižni sejem *Od mene k tebi*, kjer so si otroci izmenjali knjige. Pri projektu *Opolnomočenje učencev* smo za učence, ki so usvojili Prežihovo bralno značko, angleško ali nemško bralno značko, pripravili bralno noč, ki je bila polna doživetij, saj smo imeli različne delavnice (zumba, izdelava kazalke in pogovor o najljubših knjigah), skritega gosta (Vanja Osterc), nočni kino v šolskem parku (Hiša pravljic), s teleskopom smo opazovali nebesna telesa, brali dolgo v noč ter zaspali v spalnih vrečah s knjigami v rokah v šolski telovadnici.

Na Durjavi je torej bralna pismenost res vpeta v skoraj vse segmente šolskega življenja, tudi v stike s starši. Na začetku šolskega leta smo pripravili predavanje za starše o pomenu branja v družinskem okolju. Na aprilskem roditeljskem sestanku so otroci pripovedovali o najljubši slikanici svojih staršev iz otroštva. Tako imamo podporo tudi v družinskem okolju.

Ker je usvajanje bralne pismenosti dolgotrajen proces, težko analiziramo vse zastavljene cilje. Opažamo, da za učence 2. in 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja usvajanje novega znanja s pomočjo

bralno učnih strategij zanimivejše, da so bolj motivirani, bolj aktivni ter več pridobijo kot pri klasičnem pouku. Učitelji opozarjajo le na pomanjkanje časa. Saj določene strategije terjajo več časa, kot ga je planiranega v učnih načrtih, a pravijo, da je takšen način učenja bolj uspešen, saj učenci usvojijo več znanja. Pri mlajših učencih se trudimo predvsem za izboljšanje tekočnosti branja. Opažamo tudi, da se je povečal obisk šolske knjižnice. Učenci se zavedajo pomena branja, saj se o tem veliko pogovarjamo.

Mislimo, da smo si postavili dobre temelje za usvajanje bralne pismenosti. Naslednje šolsko leto bomo lahko stopili korak naprej in projekt nadgradili z dejavnostmi, ki razvijajo kritično branje.

## 1. DAN/5. SKUPINA

### NAREK OB KONCU 1. TRILETJA

#### Vertikalno povezovanje učnih ciljev slovenščine in učiteljev 3. in 4. razreda

Nena Radmelič

*OŠ Valentina Vodnika, Ljubljana*

V širšem okolju delovanja na področju bralno zapisovalnih spretnosti in tudi na ljubljanski OŠ Valentina Vodnika že nekaj let opažamo upad tako motivacije kot tudi vztrajnosti otrok pri omenjenih spretnostih. Posledično **opažamo tudi slabšo bralno in zapisovalno pismenost. Vzrokov je najbrž več in so večplastni.**

Zato smo na šoli že pred leti poskušali z izmenjavo izkušenj na tem področju, na celotni t.i. vertikali vseh udeleženi učiteljev slovenščine od 1. do 9. razreda. Postavili smo nekaj enotnih smernic, ugotovili pa tudi, da je potrebno v 1. triletju opismenjevanje povsem avtomatizirati, saj le tako lahko učenci v nadaljnjem šolanju napredujejo pri pridobivanju novih znanj. **Obenem se nam je vedno porajalo vprašanje, kje, kdaj in zakaj nastane „zatic“. Odgovorov je najbrž tudi več in so, prav tako kot vzroki, večplastni.**

**V delovni skupini projekta smo se za narek odločili v soglasju z učiteljicami 3. razreda. Menili smo, da je narek tista oblika dela, ki najbolj izkaže vse spretnosti naenkrat in od učenca terja več veščin hkrati,** je pa v času devetletke njegova izvedba malce zamrla, saj mu učni načrti niso bili naklonjeni. **Vsebina in kriteriji vrednotenja nareka so izhajali iz več končnih ciljev 3. razreda** posodobljenega učnega načrta in bili usklajeni s strokovnjaki tega področja znotraj in izven šole.

**Opravili smo temeljito analizo dosežkov po oddelkih in za celotno generacijo, jih predstavili**

učiteljicam 3. razreda in podelili tudi z bodočimi učiteljicami teh učencev v 4. razredu (realizacija doseženih in nedoseženih ciljev, uporabljene metode in oblike dela pred izvedbo nareka, kako so učenci sodelovali, kaj jim bolj/manj ustreza, način dela z učenci s posebnimi potrebami itd.).

Pomembno pri tem sodelovanju učiteljev je predvsem to, da so učiteljice v 3. razredu dobile dodaten uvid v lastno pedagoško prakso, bodoče učiteljice 4. razreda pa so se seznanile z ravno znanja, ki se je izkazala v večini ciljev nad povprečjem. **Naslednje leto enak narek piše bodoča generacija tretješolcev.** Predvidevamo, da bi bili dosežki, glede na nenehno osmišljanje pomena bralne pismenosti na šoli, lahko še boljši.



## ZDRAVILNE RASTLINE V MOJEM OKOLJU« MEDPREDMETNO IN VERTIKALNO POVEZAVOVANJE V KOMBINIRANEM ODDELKU 4. IN 5. RAZREDA

Majda Štih

*Osnovna šola Krmelj*

**Ključne besede:** *medpredmetno in vertikalno povezovanje, raziskovalno delo, aktivno učenje, opazovanje, vseživljenjska znanja*

### Cilji

#### Učenci

- poznajo najpogostejše zdravilne rastline v svojem okolju in razložijo njihovo uporabo,
- z uporabo informacijsko komunikacijske tehnologije in drugih pisnih virov razvijajo bralno pismenost,
- razvijajo sposobnost pridobivanja, urejanja in zapisovanja podatkov,
- razvijajo spretnosti in veščine branja in pisanja,
- aktivno sodelujejo pri različnih dejavnostih.

Fleksibilni predmetnik omogoča horizontalno in vertikalno povezovanje med posameznimi predmeti. Z izvedbo sklopa Živa bitja – Zdravilne rastline v našem okolju smo povezovali cilje in dejavnosti medpredmetno in predmetno, horizontalno in vertikalno (NIT, SLJ in GOS), v kombiniranem oddelku 4. in 5. razreda. Pri pouku so potekale povezave učnih ciljev vključenih predmetov, metod in oblik dela ter aktivna vloga učencev in na ravni učnih orodij – IKT.

#### REFLEKSIJA

Pri delu smo upoštevali učenčeve ideje, zamisli, zato so bili učenci motivirani. Sproti smo spremljali in analizirali učenčevo delo ter posredovali napotke za nadaljnje delo. Po končanem delu smo v razredu opravili analizo dejavnosti, ki so bile načrtovane na začetku sklopa. Na koncu smo znanje preverili in ocenili pripadajoče standarde.

Temo o zdravilnih rastlinah smo obravnavali celostno zato,, da bi učenci s konkretnim opazovanjem v naravi in z različnimi dejavnostimi pridobili čim več uporabnega znanja, vseživljenjskega znanja. Z raziskovalnim delom na terenu so spoznavali najpogostejše zdravilne rastline v svojem okolju. Zelo

pomemben cilj je bil pridobiti pozitiven odnos do narave in uporabe zdravilnih rastlin v domačem okolju.

Raziskovalno delo je potekalo na terenu. Učenci so bili zelo dobri opazovalci. Znanje so pridobivali s sodelovalnim učenjem ter se urili v timske delo. Pri tem so samostojno raziskovali, uporabljali različne priročnike, gradiva s spletnih strani ter o svojem delu ustno ali pisno poročali. Navajali so se na rokovanje z računalnikom in svoje delo predstavili na različne načine (Power Point predstavitev, plakat, besedna predstavitev). Pri pouku so imeli možnost pridobljeno znanje tudi uporabiti, saj so primerjali ter razvrščali rastline, pripovedovali in zapisovali svoja vedenja o zdravilnosti rastlin v njihovem okolju. Pridobivali so vseživljenjsko znanje, saj so praktično spoznavali uporabnost zdravilnih rastlin. Pri tem smo vključevali takšne dejavnosti, v katerih so učenci z lastno miselno aktivnostjo pridobivali uporabno znanje ter spretnosti in veščine. Nabirali so zdravilne rastline, naredili bezgov sirup, spekli palačinke z bezgom in pripravili ognjičevo mazilo. Pridobljeno praktično znanje so učenci nadgradili z uporabo različnega gradiva (knjige, leksikoni, e–gradiva) in ob tem razvijali bralno pismenost. Ob urejanju in zapisovanju podatkov so razvijali zmožnost tvorjenja besedil ter se urili v njihovem pravilnem zapisu.

Medpredmetne povezave so potekale na različnih ravneh. Potekale so povezave učnih ciljev vključenih predmetov, metod in oblik dela. Svojo aktivno vlogo so učenci izkazali tudi ob elektronskih predstavitev.

Z izvedbo sklopa »ŽIVA BITJA – Zdravilne rastline v našem okolju« smo povezovali cilje in dejavnosti predmetov: slovenščina, naravoslovje in tehnika ter gospodinjstvo - horizontalno in vertikalno - v kombiniranem oddelku 4. in 5. razreda. Vse zastavljene cilje in dejavnosti smo realizirali. Učenci so bili za delo zelo motivirani, saj so z raznolikimi dejavnostmi pridobivali vedenje o zdravilnih rastlinah v njihovem okolju. Bili so dobri opazovalci narave. S praktičnim delom so razvijali spretnosti in veščine ter pridobili veliko izkušenj in življenjskih znanj. Učencem je potrebno ponuditi različne dejavnosti, ob katerih lahko razvijajo svoja močna področja.

## **Viri**

1. Bevc, V., 2006: *Fleksibilni predmetnik in medpredmetno načrtovanje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

2. Učni načrt Slovenščina-posodobljeni (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo.
3. Učni načrt naravoslovje in tehniko-posodobljeni (2011). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo.
4. Ašič, S., 1994: Priročnik za nabiranje zdravilnih zelišč. Celje: Mohorjeva družba.
5. Toplak, K., 2000: Zdravilne rastline na Slovenskem. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Chevallier, A., 1996: Enciklopedija zdravilnih rastlin. Ljubljana: DZS.

## ILUSTRACIJA V VLOGI MEDPREDMETNE POVEZAVE SLOVENŠČINE IN LIKOVNE VZGOJE

Andreja Jamnik Oblak

*OŠ Stražišče*

**Ključne besede:** *ilustracija, povezovanje, metafora, besedilni pomen, ustvarjalnost*

1. Učenci spoznajo umetnostno besedilo in bogastvo kulturne dediščine. Spoznajo razliko med pregovori in reki. Razložijo pomen metafore in jo znajo razložiti ob konkretnem primeru. Izrazijo se z vizualno komunikacijo ter znajo prevesti sporočilnost besedila v likovno govorico. Poiščejo stične točke med besedilom in likovnim jezikom.

2. Povezavo sem omenila že v zgornjem kontekstu. Slovenski jezik in likovna vzgoja sta predmeta, ki se odlično povezujeta, saj imata veliko stičnih točk in ciljev. Pri delu so se učenci zabavali, saj je v pregovorih veliko metaforike, v likovnih ilustracijah pa so stvari naslikali dobesedno. Čeprav je ilustriranje vezano na snov, ki jo ilustriramo, je vendarle močno osebno doživetje likovnega in lepega z elementi fantazije. Otrok se v ustvarjanju ilustracije odmakne v svoj osebni brezmejni svet zakladnice poznanih oblik in barv. Likovne rešitve so pri ilustriranju - na drugačen način - otroško izpovedne, kakor je ilustrirano ostalo otroško likovno delo.

Vsakdanji ljudski govor je sočen in slikovit, v glavnem sloni na prisposodobah ali metaforah.

Če jih ilustriramo z malo fantazije, dobimo s stvarnim risanjem podob in prisposodob smešne risbe.

Prisluhnimo jim in jih izluščimo:

- Pustila ga je na cedilu.
- Dlako je cepil.
- Dajal ga je na zobe.
- Luna ga je trkala.
- Manjka mu en kolešček v glavi.
- Kmetijo je pognal na boben.
- Prijel ga je za jezik.
- Polagal mu je na srce.
- Glavo je izgubil.
- Bil je lačen, da so se mu pajčevine delale.
- Jezik mu je zavezal.

- Okrog prsta ga je ovila.
- Za uho si piši.
- Vse je obesil na veliki zvon.
- Belil si je glavo.
- Šolo je obesil na klin.
- Po hrbtih drugih je priplezal na svoj stolček.
- Rinil je z glavo skozi zid.
- Najraje bi ga utopil v žlici vode.
- Bil je z eno nogo v grobu.
- Skočila sta si v lase.
- Vseh muh je poln.
- Zidala sta si gradove v oblakih.
- Sreča ima spredaj lase, zadaj je gola.
- Na ženi dom stoji.
- Žena drži tri vogale pri hiši in še četrtega možu pomaga.
- V kupici se jih je več utopilo, kakor v morju potonilo.
- Vsak grm ima oči, vsak list ušesa.
- Zrno do zrna pogača, kamen na kamnu palača.
- Laž ima kratke noge, kamor kosi, ne večerja.
- Kdor rad kruh deli, se mu v rokah množi.
- Ričet je boljši, če je prašič vanj stopil.

Učenci so pri delu vsekakor razvijali domišljijo, ohranjali tradicijo pregovorov in rekov, ki potujejo iz roda v rod, ohranjajo ljudsko izročilo ter se, ob uporabnem znanju, ki ga pridobijo s spoznanji pregovorov in rekov, tudi neizmerno zabavajo. Svobodno, fleksibilno izbirajo tekste in jih ilustrirajo. Reke izbirajo sami, že poznane dopolnjujejo z novimi, ki jih pri pouku še nismo našli. Ustvarjajo z veseljem in so kreativni.

3. Za Učence je bila likovna naloga velik izziv in motivacija. Navdušeni nad prebiranjem literature so se lotili likovnih nalog. Zanimiv didaktični prispevek je pomenila tudi izbira možnosti, ki so jih imeli na voljo; torej so si po lastnih interesih izbirali motive in glede na njihovo domišljijo ilustrirali izbrane uganke, pregovore in reke.

4. Učenci so imeli v sedmem razredu pred seboj cilj - ilustrirati knjigo pesmi, ugank in izštevank. Cilj jih je zelo motiviral, saj še nikoli niso sami ilustrirali knjige. Bralno pismenost so tako povezali z likovno, saj so sporočali z vizualno komunikacijo. Od likovnega jezika, s katerim smo se izražali pri likovni vzgoji, so se povezali s slovenskim jezikom, ki je bil za njih izhodišče.

#### **Literatura**

Snoj, Marko, 1997: Etimološki slovar. Ljubljana. Mladinska knjiga

Pibernik, Jolanda, 2006: Drugačnosti. Priročnik za učitelje likovnega pouka v osnovni šoli. Celje.

Mohorjeva družba.

## KRALJIČNA NA ZRNU GRAHA ALI KAKO UČENCE MOTIVIRATI ZA BRANJE

Vojka Havlas, Nina Marčec

*OŠ Središče ob Dravi*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, motivacija za branje, bralna značka, dramatizacija*

Na OŠ Središče ob Dravi smo si na začetku projekta Bralna pismenost zadali cilj, da bomo zvišali motivacijo učencev za branje. V preteklih letih obisk šolske knjižnice namreč ni bil zelo množičen, učenci so navadno prihajali po knjige za domače branje in bralno značko, po opravljenih zadolžitvah pa je izposoja knjig zelo upadla. To je bilo najbolj opazno pri učencih 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja. Da bi ta pojav prekinili, smo vse leto pripravljali različne motivacijske, bralne dejavnosti za učence vseh razredov.

Ker se ukvarjamo z razvijanjem bralne pismenosti, se zavedamo, da ni dovolj, da se ob branju sprašujemo, kdo je kaj povedal, saj bomo v besedilo posegli globlje, če bomo razmišljali tudi o tem, kaj določene besede ali dejanja književnih oseb pomenijo in kako vplivajo na druge stvari. Le tako bomo učencem omogočili razumevanje celotne razsežnosti beletristike. Zato, da bi pridobili bralce, smo se vzdržali učiteljskega kritičnega mnenja, in ga raje zamenjali s konstruktivnim razgovorom, ki omogoča učencevo dejavno sodelovanje z učiteljem in drugimi učenci. Z živim branjem, ki spodbuja literarnoestetsko dojemljivost, smo se približali učencem na razredni stopnji, poskušali pa smo ga ohranjati tudi pri starejših, ki navadno - po 9. letu - zanimanje za branje zamenjajo z drugimi aktivnostmi.

Med vidnejšimi aktivnostmi, s katerimi smo promovirali branje literature kot prijetno izkušnjo, lahko izpostavimo: bralne urice za učence od 1. do 6. razreda in bralni klub za učence od 7. do 9. razreda – oboje smo izvajali pod geslom *(z)BERIMO (se)*, čajanko v šolski knjižnici, na kateri smo gostili ptujsko gledališko igralko Urško Vučak, vrhunec dogajanja pa je bilo najštevilčnejše dogajanje – zaključek bralne značke smo spremenili v prenočevanje na šoli z imenom *S knjigo spat*.

Bralne urice in bralni klub so na šoli potekali vse leto, namenjeni pa so dvigu bralne kulture: v sproščenem okolju smo učencem nudili priložnost za pogovor in razmišljanje o knjigah, za doživljanje in vrednotenje literarnih svetov, prebiranje priljubljenih odlomkov in priporočanje (dobrega) branja – tako pri mlajših kot starejših učencih.

S čajanko v šolski knjižnici smo ustvarili posebno bralno vzdušje; gledališka igralka se z učenci ni le pogovarjala o smislu branja, ampak je po poslušanju izbranega besedila, ki ga je doživeto prebrala knjižničarka, sprejela vlogo režiserke in učencem ob demonstraciji pomagala ustvariti primerne gibe in izraze, s katerimi so besedilo uprizorili.

Bralna značka je ena od metod, s katero na šoli že dolgo spodbujamo dolgoročno motivacijo za branje. Ko je okolje, v katerem živijo učenci, nespodbudno, mora funkcijo pridobivanja bralcev prevzeti šola. V nameri, da bi učenci z veseljem in radi brali, smo tej aktivnosti dodali še nekaj novih oblik dela. Med bralne dejavnosti ne sodi le (tiho ali glasno) branje, ampak tudi pogovor o prebranem, priporočanje branja, dramatizacije, uprizoritve itn.. Ko smo združili vse elemente, je nastalo prenočevanje na šoli *S knjigo spat*. Tradicionalno srečanje s pesnikom smo nadgradili; učencem, razdeljenim po razredih (sodelovali so učenci od 1. do 9. razreda), so učitelji zvečer prebrali klasično pravljico *Kraljična na zrnju graha*. Po pogovoru o besedilu so učenci samostojno pripravili bolj ali manj kreativne dramatizacije besedila. Pravljico so vsak po svoje priredili in pri igri vlog pokazali veliko mero iznajdljivosti (izvirne spremembe, zvočni in svetlobni učinki). Za najboljšo izvedbo, najboljšo glavno in stransko moško ter žensko vlogo, najbolj izvirno in najštevilnejšo izvedbo so si prislužili »oskarje«. Sledilo je prenočevanje – branje je v spalni vreči ob žepni lučki postalo celo zabavno.

Dejavnosti smo izvajale članice šolskega tima za bralno pismenost. Z opravljenim delom smo zelo zadovoljne, saj nam je učence uspelo motivirati za delo z leposlovnimi besedili; v primerjavi s prejšnjim šolskim letom smo zvišali število učencev, ki so osvojili bralno značko, posledično pa smo zadovoljni tudi z njihovim obiskovanjem šolske knjižnice. Za cilje, ki smo jih v celoti realizirali, smo izbrali primerne metode; aktivni so bili predvsem učenci, ki postajajo avtonomni bralci, z dejavnostmi pa so poustvarjali, urili bralno tehniko, pa tudi kritično razmišljali. Zaradi pozitivnega odziva učencev bomo s takim načinom dela nadaljevali tudi med poletnimi bralnimi aktivnostmi – te smo poimenovali z nadgrajenim geslom (z)BERIMO (se) POLETI! – in v prihodnjem šolskem letu. Vtisi učencev, ki so spali “na zrnju graha”, so nam dali povratno informacijo o tem, kaj si želijo in kaj pogrešajo: več drugačnih zaključkov bralne značke (tudi z zabavo v pižamah), obiskov znanih Slovencev ter dejavnosti, pri katerih so lahko sami aktivni in ustvarjalni, njihov trud pa poplačan z velikim aplavzom.

### **Viri in literatura**

Kropp, 2000: Vzganjanje bralca. Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje. Tržič: Učila.



Dežman, 1998: Bralna značka v osnovni šoli. Aktivnosti spodbujanja branja in preverjanja prebranih knjig. Radovljica: Skriptorij KA.

Jamnik, T., 1994: Knjižna vzgoja otrok od predbralnega obdobja do 9. leta starosti. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.

Grosman, M., 1989: Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

## POLETNE BRALNE AKTIVNOSTI

### TABOR »PO POTEH VINIČARJEV IN KAJŽARJEV«

Valentina Vrhovšek Malovič

*OŠ Destrnik-Trnovska vas*

**Ključne besede:** *tabor, delavnice, bralnoučne strategije, spodbujanje branja, širitev znanja*

Na naši šoli že več let zapored organiziramo poletne tabore za nadarjene, vedoželjne in ustvarjalne učence. Vsako leto pripravimo tematsko obarvan dvodnevni tabor. Teme, oziroma vsebine predlagajo učenci ob koncu vsakega tabora. V tem šolskem letu smo pripravili tabor, ki je bil povezan s projektom Bralne pismenosti. Rdeča nit letošnjega tabora so bili viničarji in kajžarji, cilji, vsebina in dejavnosti pa so bili povezani s cilji projekta.

Cilji tabora so bili:

- spoznavanje in uporaba različnih bralno učnih strategij,
- spodbujati branje in povečati motivacijo za branje,
- razvijati zmožnost učencev za samostojno pridobivanje informacij, kritično vrednotenje in uporabo teh informacij,
- branje, razčlenjevanje neumetnostnih besedil (strokovna besedila),
- branje in interpretacija umetnostnih besedil,
- branje, pisanje in iskanje informacij iz različnih virov,
- ustvarjanje literarnih del (poezija, proza),
- širitev in poglobljanje znanja različnih predmetnih področij,
- ogled umetniškega filma,
- obisk knjižnice in seznanitev z literati, ki so v svojih delih prikazovali življenje viničarjev in kajžarjev,
- seznanitev s sistemom Cobiss in iskanja gradiva v sistemu,
- obisk arhiv, poznavanja naloge arhiva in preučevanje arhivskega gradivo o viničarjih in kajžarjih.

Na taboru so potekale različne tematske delavnice in dejavnosti:

**1. Zgodovinska delavnica**, kjer so učenci brali strokovna besedila (članki, publikacije, učbeniki) o viničarjih in kajžarjih ter povzemali bistvo po Paukovi strategiji. Učenci so se tako seznanili z zgodovino viničarstva in kajžarstva v Slovenskih goricah in Halozah. Ključne informacije so zapisali, pripravili miselni vzorec in ga predstavili ostalim učencem.

**2. Literarna delavnica**, kjer so se identificirali z viničarjem (ali kajžarjem), gospodarjem ali veleposestnikom ter pripravili krajšo dramatizacijo na obravnavano temo. Dramatizacijo so najprej zapisali, nato so vadili besedilo, si iz starih oblačil samostojno izdelali kostume in prizor odigrali. Učenci so spoznali tudi značilnosti činkvine in na temo viničarstva napisali činkvine.

**3. Biološka delavnica**, kjer so učenci brali besedila ali odlomke besedil, ki opisujejo vsakdanje navade viničarjev in kajžarjev. Tako so spoznali prehrano viničarjev in posledice slabe prehrane ter odvisnosti od alkohola. Uporabili so VŽN strategijo.

**4. Po poteh viničarjev in kajžarjev**, kjer so se učenci podali raziskovat zgodovino viničarstva in kajžarstva na teren. Pred pohodom so si učenci pripravili vprašanja za intervju. Med potjo do nekdanjih viničarij na Bišečkem Vrhu je potekala igra Viničarski detektiv, kjer so učenci tekmovali v odkrivanju napak v zapisih zemljepisnih in stvarnih lastnih imen. Učenci so na terenu poslušali predstavitev viničarskega življenja, zastavljali vprašanja in si zapisali zanimivosti oziroma bistvene podatke. Ogledali so si viničarsko hišo in podrobneje spoznali bivališča, delo, navade in prehrano viničarjev.

**5. Kuharska delavnica**, kjer so učenci samostojno pripravili večerjo. Brali so recepte, pretvarjali merske enote za maso, razvijali sodelovanje v skupini in urili svoje motorične spretnosti.

**6. Filmski večer**, kjer so si učenci ogledali umetniški film Svet na Kajžarju. Ob tem so razvijali sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje filma.

**7. Potujemo po pisnih virih**, kjer so dopoldan učenci preživeli v Knjižnici Ivana Potrča na Ptuj in Arhivu Ptuj. Učenci so si najprej ogledali knjižnico, spoznali naloge in pomen knjižnice, vse oddelke in se seznanili s sistemom Cobiss. Iskali so knjižna gradiva o viničarjih in kajžarjih, spoznali literate, ki so pisali o viničarjih in kajžarjih in nekaj gradiva izposodili. V spominski sobi Ivana Potrča so spoznali življenje in dela tega pisatelja, jih listali, brali odlomke in zastavljali vprašanja o njegovih delih.

V Arhivu Ptuj so učenci spoznali naloge in pomen arhiva in arhivskega gradiva. Učenci so imeli možnost preučevati in brati stare arhivske listine o viničarstvu in kajžarstvu. Ogledali so si tudi stare fotografije, ki so prikazovale življenje in delo viničarjev.

Na taboru smo izvedeli vse načrtovane delavnice, razen načrtovanega ogleda Simoničeve domačije, ker so jo prenavljali, zato smo delavnico prilagodili in del dejavnosti izvedli v kuharski delavnici. Učenci so aktivno sodelovali v vseh delavnicah. Ugotovili smo, da učenci relativno dobro razumejo prebrana besedila, težave pa imajo z iskanjem ključnih informacij, oziroma bistva. Učenci so še posebej uživali v ustvarjanju dramatizacij in se zelo dobro vživeli v svoje vloge. Več težav so imeli pri samostojnem ustvarjanju činkvine (pesmi), kjer so potrebovali več časa in spodbude. Učenci so

najbolj sodelovali v delavnicah, kjer so se izmenjevale različna dejavnosti in so lahko bili vsaj del časa tudi gibalno aktivni.

Ob koncu tabora smo bili vsi skupaj zadovoljni. Učitelji, ker nam je uspelo realizirati zastavljene cilje, učenci, ker so se imeli prijetno in se ob tem tudi veliko naučili. Učenci so bili manj navdušeni nad delavnicami, kjer je so morali biti samostojni in kjer so morali iz virov izluščiti bistvo. Veliko bolj jim je ustrezalo delo v skupini in dejavnosti, ki so vključevale gibalne aktivnosti.

Učenci so spoznali življenje viničarjev in kajžarjev, se naučili pisati činkvino, preverili in utrdili svoje znanje o rabi velike začetnice, napisali in uprizorili dramatizacijo, spoznali intervju, ponovno uporabljali Paukovo in VŽN strategijo in se urili v iskanju bistva... Naučili so se še veliko drugih stvari, kot je: sodelovanje v skupini, bonton pri mizi, upoštevanje cestno-prometnih pravil, razvijanje gibalnih sposobnosti ...

Učenci si želijo, da bi naslednje leto tabor potekal več dni. Izrazili so željo, da bi prihodnje leto vključili še taborjenje (spanje v šotorih).

#### **Viri in literatura**

1. Simonič Roškar, M., 2003: Pokrajinski muzej Ptuj. Viničarstvo v Halozah in Slovenskih goricah v drugi polovici 19. stol. do prenehanja viničarstva v letih po koncu druge svetovne vojne. Ptuj: Pokrajinski muzej Ptuj.
2. Ramšak, M., 1997: V svečinskih goricah : življenje viničarjev pred 2. svetovno vojno. Maribor: Večer, let. 53, št. 228-245.
3. Med vinogradi in mejo, 2010 : Življenjske zgodbe Svečinčanov . Svečina: KUD Jože Stupnik.
4. Potrč, I., 2004: Na kmetih. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Potrč, I., 1984: Krefli. Ljubljana: DZS.
6. Kranjec, M., 2004: Strici so mi povedali : ljudje, viri in pojasnila. Ljubljana: DZS.
7. Pečjak, S., 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti : od teorije k praksi. Ljubljana : Znanstvena založba Filozofske fakultete.
8. Eurydice - Poučevanje branja v Evropi : okoliščine, politike in prakse. (2011). Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.

## 1. DAN/6. SKUPINA

### KULTURA, NAŠ VSAKDANJIK – PROJEKTNI DAN

#### FLEKSIBILNI PREDMETNIK TER MEDPREDMETNO IN VERTIKALNO POVEZOVANJE

Nataša Plevnik, Zdenka Bregar-Umek, Andrejka Žičkar

*Osnovna šola Globoko*

**Ključne besede:** *fleksibilni predmetnik, medpredmetno povezovanje, vertikalno povezovanje, sodelovalno učenje, ustvarjalnost*

#### **Namen**

Pri projektu Fleksibilni predmetnik smo na Osnovni šoli Globoko v tem šolskem letu načrtovali projektni dan, ki je bil izveden kot kulturni dan. Njegov naslov Kultura, naš vsakdanjik, je bil nadaljevanje že v lanskem šolskem letu zastavljenega projekta.

Tudi tokrat smo želeli povezati cilje, dejavnosti in vsebine več predmetov (slovenščina, gledališki klub, spoznavanje okolja, likovna vzgoja, glasbena vzgoja, računalništvo in gospodinjstvo) v strnjeno obliko dela, z učenci različnih razredov (3., 4., 7. in 8. razred). Želeli smo vzpodbuditi učence k medsebojnemu sodelovanju, aktivnemu delu in izražanju svoje ustvarjalnosti. Glavno vprašanje je bilo: kako se ljudje srečujemo s kulturo. Učence smo razdelili v heterogene skupine glede na njihove interese in sposobnosti. K sodelovanju smo tokrat povabili tudi starše.

#### **Cilji**

V načrtovanju smo si učitelji zastavili cilje, ki povezujejo projekta Fleksibilni predmetnik in Bralna pismenost. V načrtovanje dejavnosti smo vključili tudi učence (interesi, predznanje) in njihove starše (izkušnje). Učenci so se vadili v kulturnem obnašanju, razvijali zmožnost obvladovanja večšine pogovarjanja, razvijali medvrstniško in medgeneracijsko sodelovanje, razvijali so svoja močna področja in svojo ustvarjalnost, izbirali so dejavnosti in aktivno sodelovali v heterogeni skupini ter

spremljali svoje lastno delo. Ob vsem tem so samostojno uporabljali različne vire, ki so jim bili na voljo, in tehnične pripomočke. Ob koncu dejavnosti so predstavili aktivnosti na lasten način in javno nastopali v različnih vlogah.

### **Predstavitev dejavnosti**

Načrtovali smo šest delavnic: likovno, glasbeno, dramsko, modno, kuharsko in filmsko. Pri načrtovanju smo upoštevali interese otrok. Upoštevali smo njihova močna področja in sami so tudi povabili starše k sodelovanju v posameznih delavnicah. V vsaki delavnici smo imeli tudi starša, ki je pokazal svojo spretnost.

V skupnem uvodnem delu smo učencem predstavili načrt dela, skupine, časovno in prostorsko organizacijo. Nato je sledilo delo po delavnicah.

V likovni delavnici so učenci ustvarjali z različnimi materiali (semena, vrvice, glina, stekleničke ...). Oblikovali so različne izdelke. Spoznavali so novo slikarsko tehniko slikanja z zidarsko žlico. Svoje izdelke so nato razstavili na šolskem hodniku.

V glasbeno delavnico so učenci in starši prinesli svoje inštrumente. Z učiteljico so najprej spoznavali njihove značilnosti in vsak je predstavil svojo najljubšo skladbo. Nato so se skupaj dogovorili in pripravili glasbeno predstavitev.

V dramski delavnici so se pogovarjali o zakonitostih gledališke igre. Pripravili so krajšo gledališko igro (Šolo so obiskali vesoljčki), jo opremili z rekviziti, kostumi in glasbeno spremljavo.

V modni delavnici so učenci zbrali različna oblačila. Oblikovali so načrt za modno revijo ter zgrali glasbeno spremljavo. Zastavili so tri kolekcije – športno, klasično in kuharsko, ki so jih tudi na zaključni predstavitvi predstavili.

Kuharska delavnica se je odvijala v dveh delih. V kuhinji so učenci pod mentorstvom starša, pripravljali različne sadne in zelenjavne koktejle. V gospodinjski učilnici je druga skupina pripravljala različne vrste obloženih kruhkov. Svoje moči so nato združili in pripravili še pogrinjek ter hrano pripravili za kulturno zaužitje.

Nekaj učencev se je odločilo za filmsko delavnico. V njej so učenci spoznavali računalniški program, v katerem oblikujemo krajše filme. Nadgradili so predznanje o delu s kamero in oblikovali načrt, kako bodo posneli film o delavnicah. Sledilo je snemanje, montaža filma in nastal je krajši dokumentarni film o kulturnem dnevu.

V skupnem zaključnem delu so se zopet skupine znova zbrale in predstavile svoje delo. Učenci so še enkrat ponovili, kaj so se tega dne naučili o kulturi. Pokazali so rezultate svoje ustvarjalnosti in s tem svoja močna področja.

## **Zaključek**

Z delom tega dne smo bili zadovoljni učenci, učitelji in starši. Učenci so lahko pokazali svojo ustvarjalnost, sodelovali drug z drugim pri iskanju rešitev in oblikovanju zamisli, se učili drug od drugega in si pomagali. Pri vsem tem so imeli dovolj časa za svoje delo od priprave do izvedbe in evalvacije. Učenci so pokazali ustvarjalnost na svojem močnem področju.

Tudi učiteljice 1., 2. in 3. VIO, ki smo ta dan skupaj načrtovale in izvedle, smo bile nad realiziranimi cilji zadovoljne. Načrtovanje je zahtevalo medpredmetno in vertikalno povezovanje ciljev predmetov vključenih razredov. Upoštevale smo individualizacijo in diferenciacijo interesov in sposobnosti učencev. Svojo težo pri vsem delu je nedvomno dajala tudi učiteljeva strokovna fleksibilnost ter hkrati sposobnost usmerjanja učencev, da dosežejo cilje, ki so bili postavljeni. Pri vsem tem smo uspešno vključili tudi pomoč in sodelovanje staršev, ki so bili pripravljeni deliti z nami svoje izkušnje in znanje.

Model fleksibilnega predmetnika dopušča učitelju izvajati zanimiv in dinamičen pouk, z različnimi didaktičnimi strategijami, v katerih se izraža aktivna vloga učencev. Pri vsem tem se razvijajo tudi veščine bralne pismenosti, kar omogoča, da učenci znanje pridobivajo na svoj način, se urijo v govorjenju in branju, uprabljajo različne vire in znanje povezujejo z vsakdanjimi izkušnjami.

## **Literatura**

- Nolimal, F. et al., 2007: Fleksibilni predmetnik in avtonomija šol. V: Kurikul kot proces in razvoj. Zbornik prispevkov posveta. Postojna, 17.-19.1.2007.
- Kurikularna prenova (1997). Zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.
- Milekšič, V., Nolimal, F., 2006: Metodološki načrt poskusa Fleksibilni predmetnik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Milekšič, V., Nolimal, F., 2006: Dopolnjen okvirni načrt projekta Fleksibilni predmetnik. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gradivo Zavoda RS za šolstvo – Medpredmetno načrtovanje.

Predmetna kurikularna komisija za slovenščino, spoznavanje okolja, glasbo, likovno vzgojo, računalništvo, gledališko vzgojo, gospodinjstvo (2002). Učni načrt Slovenščina, Spoznavanje okolja, Likovna vzgoja, Glasba, Gledališki klub, Računalništvo, Gospodinjstvo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## MI SMO USTVARJALCI SVOJEGA OKOLJA

Zinka Dokl

*OŠ Draga Kobala Maribor*

**Ključne besede:** osnovna šola, medpredmetno povezovanje, fleksibilni predmetnik, okolje, družbena odgovornost

**Namen** projekta z naslovom *Mi smo ustvarjalci našega okolja*, je z medpredmetnim povezovanjem, fleksibilnim načinom dela ter aktivnimi metodami in oblikami dela razvijati skrb za večjo družbeno odgovornost mladih. Na šoli se zavedamo, da postajata okoljska in družbena odgovornost vse bolj aktualni temi. Problem družbene odgovornosti je bil izziv, ki je skozi interdisciplinarno poučevanje povezoval tako učitelje kot učence.

Moči, ideje in energijo smo združili učitelji likovne vzgoje, glasbene vzgoje, zgodovine, državljske in domovinske vzgoje in etike ter slovenščine in računalništva. Tako smo učitelji: Zinka Dokl, Sonja Volarič, Tamara Lukič in Marjetka Berlič, Metka Pelc in Mojca Kramer pri medpredmetnem povezovanju in fleksibilno urejenem urniku in dela, s svojo kreativnostjo prispevali k ustvarjalnem zagonu naših učencev, ki so z rezultati svojega dela močno prispevali k pozitivnemu vzdušju na šoli.

Cilji projekta:

- medpredmetno povezovanje v luči poglobljanja znanj in vedenj učencev ter nadgradnja njihovih sposobnosti in spretnosti skladno z njihovim razvojem,
- ustvarjalen pouk v zadovoljstvo učencev in učiteljev,
- zavedanje o družbeni odgovornosti in njeno vključevanje v vsakdanje življenje,
- učenci z lastno interpretacijo gradijo svojo zgodbo do okolja,
- učenci s svojo lastno zgodbo na različnih ravneh aktivnega delovanja in udejstvovanja prepoznajo svoj pomen v ožjem okolju,
- razvijanje sposobnosti medgeneracijskega sporazumevanja in sodelovanja.

Projekt *Mi smo ustvarjalci našega okolja* je intenzivno potekal v drugi polovici šolskega leta. Začetki so bili usmerjeni v zavedanje družbene odgovornosti in možnosti vključevanja v vsakdanje življenje ter s tem soustvarjanje lastnega okolja. Pri likovni vzgoji so učenci poustvarili svoj kreativen prostor, ki so ga sprva zgradili v scenskem prostoru in kasneje prenesli na slikarsko platno. Pri zgodovini so



učenci zbirali in obdelovali podatke, v zvezi z otroštvom in šolanjem njihovih sorodnikov in bližnjih. Življenje nekoč in danes so kasneje predstavili z dramatizacijo. Pri glasbeni vzgoji so učenci z izvajanjem glasbe (petje pesmi in igranje na različna glasbila), z analitičnim in doživljajskim poslušanjem glasbe, glasbenim ustvarjanjem, vrednotenjem in njenim pravilnim izborom pripravili samostojni glasbeni dopoldan. Pri državljski vzgoji in etikso učenci obiskali starostnike v Sončnem domu, kjer sta si generaciji mladih in starejših medsebojno krajšali, bogatili čas, izmenjavali izkušnje in nudili medsebojno pomoč. V igri vlog Jaz tebi veselje-ti meni življenjske izkušnje, pa so se poskušali živeti v čas svojih dedkov in babic. Pri slovenskem jeziku so učenci brali in razumevali vsebino pesmi, vrednotili, in opazovali njihovo likovno podobo. Preizkusili so se v pisanju svoje lastne likovne poezije, ki so jo na koncu tudi objavili. Pri računalništvu so učenci z zahtevnejšim znanjem oblikovanja besedil ustvarjali likovno poezijo.

Evalvacija je bila sprotna in končna - z videoposnetki, ki so beležili celoten ustvarjalni proces. Vsak videoposnetek smo sproti analizirali v projektne timu (učitelji likovne vzgoje, glasbene vzgoje, zgodovine, slovenščine, državljske vzgoje in etike ter računalništva). Na osnovi ugotovitev narejenega dela smo načrtovali nadaljnje delo. Končna evalvacija je bila opravljena z zaključno prireditvijo, ob otvoritvi likovne razstave. Učenci so na koncu s svojimi slikarskimi deli likovno opremili šolske prostore in s tem prispevali k pozitivnemu vzdušju na šoli. Prav tako so tudi pri vseh ostalih zgoraj omenjenih predmetih s svojim ustvarjalnim delom gradili svojo zgodbo do okolja in s tem kreativno prispevali k zavedanju družbene odgovornosti in njenemu vključevanju v vsakdanje življenje.

Namen razviti zavedanje družbene odgovornosti učencev ter njeno vključevanje v vsakdanje življenje je bil uresničen ob skupnem kreativnem delu in zadovoljstvu učencev in nas, učiteljev.

#### **Literatura in viri**

1. Butina, M., De Gleria, B., Skubin, I., Šuštaršič, N. in Zornik, K., 2007: Likovna teorija: učbenik za likovno teorijo v vzgojno-izobraževalnem programu umetniška gimnazija – likovna smer. Ljubljana: Debora.
2. Frelj, Č., Muhovič, J. in Tacol, T., 2004: Likovno snovanje II. Učbenik za izbirni predmet likovno snovanje II za 8.razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Debora.
3. Grosenick, U., 2005: **ART now**. Vol 2: the new directory to 136 international contemporary artists. Köln, London: Taschen.
4. Kosovel, S., 1984: Integrali. Ljubljana: Cankarjeva založba.

5. Lebič, L. in Loparnik, B., 1991: Umetnostna vzgoja. Osnove glasbene umetnosti. Ljubljana: Mladinska knjiga.
6. Novak, B. A., 1997: Oblike srca. Ljubljana: Modrijan.
7. Partsch, S., 1993: Paul Klee 1879-1940. Koln: Benedikt Taschen Verlag.
8. Perucchi-Petri, U., 1990: Cucchi Drawings 1975-1989. Barcelona: Ediciones Poligrafa.
9. Prek, S., 1967: Pesmarica za višje razrede osnovnih šol. Ljubljana.
10. Read, H., 1959: Geschichte der modernen Malerei. München: Knaur.
11. Schade, W., 1990: Joseph Beuys Frühe Zeichnungen. München: Schirmer/Mosel.
12. Walther, I. F., 2000: ART of the 20th century. Köln: Taschen.
13. Zbornik ob 50. obletnici šole OŠ Draga Kobala, 2012.
14. Intervjuji z nekdanjimi učenci in delavci šole, 2012.

## UVOD V PIRAMIDE

Nataša Pavšič

*OŠ Puconci*

**Ključne besede:** *piramide, osnovni pojmi pri piramidi, vrste piramid, mreže*

V šolskem letu 2011/2012 smo si v naravoslovnem aktivu in šoli zastavili dva prioriteta cilja; eden je bil vzgojne narave, drugi pa izboljšati branje z razumevanjem. Naš osnovni namen je bil izboljšati bralno zmožnost učencev in jih s tem usposobiti za samostojno učenje iz učbeniških in drugih besedil (usvojiti bralne učne strategije, naprej BUS). Slednje je namreč izjemno pomembno za njihovo nadaljnje izobraževanje in za delovanje na poklicnem področju ter v družbi. Ta cilj je treba uresničevati pri vseh učencih, tudi tistih s posebnimi potrebami in Romih.

Pri vzgojno-izobraževalnem delu sem tako pri svojem predmetu veliko pozornosti posvetila BUS. V prispevku predstavljam potek učnih dejavnosti pri enoti Uvod v piramide v 9. razredu (heterogena skupina). Vsebino in cilje, ki sem jih pri učni uri zasledovala, najdemo v učnem načrtu za matematiko v osnovni šoli pri temi z naslovom Geometrija in merjenje, sklop Geometrijski pojmi, vsebina Piramide (prepoznati piramido, poznati njene lastnosti, znati razložiti osnovne pojme pri piramidi in jih pokazati na modelu, poznati vrste piramid, znati narisati ustrezno mrežo za piramido in obratno, razvijati risarske spretnosti in sposobnost prostorske predstavljalnosti ter zmožnost mišljenja in logičnega sklepanja). Moj namen je bil, da učenci z uporabo napisanih besedil (učbeniških in drugih) samostojno najdejo zahtevane rešitve ter pri tem razvijajo zmožnost opazovanja, sklepanja, primerjanja, kategoriziranja in ustreznega predstavljanja svojih ugotovitev.

Uro smo začeli z vprašanjem: "Egipčani so znani po mojstrski spretnosti gradnje, saj so ustvarili eno od sedmih čudes sveta. Katero?" Na interaktivni tabli je bila zakrita slika egipčanskih piramid (če bi učenci potrebovali pomoč, bi s pomočjo radirke počasi odkrivali sliko). Sledil je kratek razgovor o piramidah (čemu so služile, katera je najbolj znana, kako visoka je, kateri matematik jo je izmeril in kako). V nadaljevanju so učenci v tandemih raziskovali lastnosti, vrste in mreže piramid – iskali so osnovne pojme, povezane s piramido. Pri delu so jih vodila vprašanja in navodila, ki so jih prejeli na učnem listu. Potrebne informacije so našli v učbeniku in na spletu (zaradi časovne stiske sem jih sama

usmerila k ustreznim besedilom). Svoje ugotovitve so predstavili sošolcem. Ob različnih rešitvah so utemeljevali, zakaj so se odločili za odgovor.

Pri naslednji dejavnosti je vsak učenec prejel slike enajstih piramid. Izrezal jih je in postavil kriterij, po katerem jih je razvrstil v (tri, štiri) skupine glede na njihove lastnosti (učenci so že imeli izkušnje s postopkom kategoriziranja, to so počeli npr. že pri prizmi). Svojo razvrstitev je nekaj učencev predstavilo sošolcem in jo utemeljilo. Ostali so izražali soglašanje/ugovore in svoje predloge glede uvrščanja piramid v skupine. Nato so vsako skupino izrezanih piramid prilepili v eno izmed vrstic prvega stolpca primerjalne matrike in jih poimenovali. K vsaki piramidi (s 3-, 4-, 5- in 6-stranmi) so dopisali, kateri liki sestavljajo osnovno ploskev in kateri ter koliko likov sestavlja plašč. Za opazovanje so, poleg slik, imeli na voljo še različne modele piramid iz žice, slamic, geomagov, umetnih mas in papirja. V zadnji stolpec primerjalne matrike so risali tudi mreže piramid. Pri tem so si lahko pomagali z opazovanjem različnih piramid v programu na tabličnih računalnikih (program razgrne telesa v njihove mreže). Ob koncu dejavnosti so predstavili rešitve z utemeljitvami. Znanje smo utrdili in preverili z nalogami iz učbenika Skrivnosti števil in oblik 9. Za domačo nalogo je vsak izdelal mrežo enakorobe 6-strane piramide.

Bistveno delo sem kot učiteljica opravila pred uro (načrtovanje, izbira besedil, priprava delovnih listov, oziroma shem). Pri pouku je namreč šlo predvsem za spremljanje učencev pri izvajanju aktivnosti, za vodenje in usmerjanje ter nudenje pomoči, če je bila potrebna; tudi za podajanje navodil, če niso bila zapisana (npr. za prikaz in pregled rezultatov). Za učence s posebnimi potrebami sem prilagodila metode in oblike dela (npr. pripravila sem fotokopije zapiskov/povzetkov). Vodilni metodi sta bili raziskovanje in strukturiranje podatkov v sisteme; spremljale so ju naslednje metode: vodenega in diskusijskega razgovora, dela z besedilom, utemeljevanja, razlage, pojasnjevanja in poročanja.

Učenci so bili zelo motivirani za delo. Aktivne oblike dela so pozitivno sprejeli, večina je vse naloge opravila samostojno. V veliko pomoč pri risanju mrež jim je bil program na tabličnih računalnikih, ki razgrne piramide v njihove mreže. S pomočjo izpolnjenega učnega lista so bili pri preverjanju znanja uspešni vsi, tudi učenci z učnimi težavami. Sama sem zadovoljna z izpeljano uro, načrtovanimi aktivnostmi, metodami in oblikami dela, v prihodnje pa bi v prispevku predstavljene dejavnosti izvedla v dveh šolskih urah.

### **Viri in literatura**

Berk, J. in drugi, 2005: Skrivnosti števil in oblik 9. Učbenik. Ljubljana: Založba Rokus.

Berk, J. in drugi, 2005: Skrivnosti števil in oblik 9. Delovni zvezek. Ljubljana: Založba

Rokus.

Dostopno na:

[http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni\\_UN/UN\\_matematika.pdf](http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf). (Pridobljeno 17. 6. 2012.)

Dostopno na: [http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne\\_ucne\\_strategije-program.pdf](http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne_ucne_strategije-program.pdf).

(Pridobljeno 16. 6. 2012.)

## MEDSEBOJNE HOSPITACIJE – PRILOŽNOST ZA STROKOVNE RAZPRAVE O BRALNI PISMENOSTI

Silva Jančan

*OŠ Belokranjskega odreda Semič*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, ravnateljeva vloga, medsebojne hospitacije, strokovne razprave*

### **Cilji medsebojnih hospitacij in spodbujanja strokovnih razprav**

- V učiteljskem zboru spodbuditi potrebo po novem didaktičnem znanju s področja bralne pismenosti.
- Izmenjati primere dobre prakse.
- Nadgraditi dosedanje izkušnje učiteljev z novimi spoznanji.
- Kritično ovrednotiti svoje delo in delo sodelavcev.

V letnem delovnem načrtu načrtujemo medsebojne hospitacije. Načrtujemo tako, da vsak učitelj pripravi letno vsaj po 1 uro/blok uro pouka. Na podlagi evalvacije hospitacij v preteklem letu in na podlagi načrtovanih prednostnih nalog izberem področje/a, ki ga/jih bomo v posameznem šolskem letu izboljševali. V šolskem letu 2011/12 smo spremljali

- razvoj pismenosti (preverjanje razumevanja besedil in besed, preverjanje bralne in pismene sposobnosti učencev),
- učenje različnih strategij reševanja besedilnih nalog,
- izvajanje aktivnih oblik dela, s poudarkom na praktičnem delu.

Hospitacije se udeleži poleg ravnateljice še 3 do 5 učiteljev različnih profilov. Po vsaki hospitaciji opravimo strokovno razpravo. Ta poteka takole: učitelj, ki je izpeljal učno uro, predstavi svojo evalvacijo. Pojasni, katere cilje je načrtoval, kako si je zamislil potek ure, kaj je izpeljal po načrtih, s čim je bil še posebej zadovoljen, kaj bi lahko izpeljal še drugače.

Nato pa vsak izmed udeležencev v strukturirani razpravi, s konkretnimi argumenti utemelji svoj pogled na uro.

Zadnja je na vrsti ravnateljica, ki vsako trditev podkrepi z argumenti. Nato se razvije razprava o tem, ali bi lahko uporabil učitelj drugačno didaktično strategijo, kaj bi pomenilo to za usvajanje ciljev učne ure. Učitelji po navadi opazovane primere povežejo z lastnimi izkušnjami. Pred koncem razprave poudarimo še možne izzive, ki bi jih lahko učitelj pri svojem delu uporabil.

Po triletni praksi medsebojnih hospitacij ugotavljam, da je ravnatelj z organizacijo in aktivnim sodelovanjem pri medsebojnih hospitacijah lahko v pomoč učiteljem pri njihovem strokovnem razvoju, ker

- omogoča možnost za sodelovalno učenje učiteljev,
- je podpora sodelavcem pri izpeljavi novosti,
- spodbuja trajnostno profesionalno učenje,
- pripomore k poglobljanju profesionalnega znanja in spretnosti učiteljev,
- pripomore k uvajanju sprememb v pedagoško prakso,
- učiteljem omogoča spoznavanje profesionalnosti svojih kolegov in s tem prispeva k ugledu posameznega učitelja.

Uvajanje medsebojnih hospitacij je proces, ki ga vsako leto nadgrajujemo. Povprečno je vsako šolsko leto izvedenih 30 medsebojnih hospitacij. Sodelavci so spoznali, da so medsebojne hospitacije nov vir idej, da jih lahko uporabijo za preizkušanje novosti, saj jih kritični prijatelji ovrednotijo.

Ocenjujem, da v vodenih strokovnih razpravah po hospitacijah spodbujamo pogovor o pristopih k učenju in poučevanju, o tem, kako se učenci učijo, odkrivamo individualne razlike med učenci pri učenju, zagotavljamo nove in učinkovite priložnosti za učenje. Učimo se drug od drugega in postajamo učeča se skupnost ustvarjalnih, inovativnih in kreativnih posameznikov.

Postajamo skupnost avtonomnih in odgovornih posameznikov, ki znajo profesionalno komunicirati o aktualnih prednostnih nalogah na šoli (v tem šolskem letu izboljšanje bralne pismenosti učencev).

Pomembno je še, da se razvijajo profesionalni odnosi med vsemi sodelavci, ne glede na to, kateri predmet poučuje ali - v katerem triletju poučuje.

### **Viri in literatura**

Erčulj, J., Vodopivec I., 1999: S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje.

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

Polak, A., 2011: Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Predoslje pri Kranju: Šola za ravnatelje.

Rutar Ilc, Z., 2012: Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov. Vzgoja in izobraževanje, št. 3 – 4.

Stoll, L., 2011: Ustvarjalne možnosti za učenje. Predoslje pri Kranju: Šola za ravnatelje.



## UPORABA POJMOVNE MREŽE KOT GRAFIČNEGA PRIKAZA USVOJENE SNOVI PRI POUKU TEHNIKE IN TEHNOLOGIJE

Dragica Pešaković

*OŠ Destrnik-Trnovska vas*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, bralna učna strategija, pojmovne mreže*

Predstavljeni primer je bil zasnovan na podlagi ciljev, opredeljenih v ožji medpredmetni razvojni skupini za naravoslovje in matematiko (NAMARS), med katerimi so: razvijanje bralnih učnih strategij pri naravoslovju ter tehniki in tehnologiji, razvijanje vertikalnega in horizontalnega medpredmetnega povezovanja ter razvijanje primerov dobre prakse in njihova diseminacija. Namen izvedbe primera je bil dvig bralnega interesa učencev, motivacija za branje, spoznavanje bralnih učnih strategij (učitelji in učenci), razvijanje kritičnega branja ter spoznavanje načinov urejanja bistvenih informacij in podrobnosti na različne grafične načine.

Izvedba je potekala v 6. razredu strnjeno 90 minut. Obravnavani sklop je bil Tehnična sredstva – Spoznajmo svoje kolo. Vsebina se je navezovala na predmeta naravoslovje in tehnika v 4. in 5. razredu (gonila, prometna varnost) ter zgodovina v 6. razredu (Prevozna sredstva). V ospredju razvijanja bralne pismenosti je bila bralna učna strategija VŽN. Učenci so v zvezke najprej zapisali, kaj vse že vedo, nato pa še, kaj bi želeli vedeti o kolesu. Svoje zapise so slovnično pravilno oblikovali in jih prebrali. Na podlagi pripravljenih pisnih virov o kolesu so sami predlagali način zapisa nove snovi. Izbrali so pojmovno mrežo – kot grafični prikaz usvojene učne snovi. Učenci so bili ves čas aktivni, lahko so vključevali znanja, ki so jih že pridobili v šoli ali pa na podlagi lastnih izkušenj. Izdelane pojmovne mreže so predstavili sošolcem in jih primerjali med seboj. Za preverjanje razumevanja znanja so učenci v zvezke zapisali vprašanja prve (informativna), druge (interpretativna) in tretje ravni (vprašanja na ravni posploševanja in sklepanja). Vprašanje so postavili izbranemu sošolcu, oz. sošolki.

Izvedeni primer se lahko ponavlja, nadgrajuje in je prenosljiv v novih primerih ter tudi pri drugih predmetih. Menim, da je primer učne ure dobro uspel. Povratne informacije učencev so bile zelo pohvalne.

K bralni pismenosti prav gotovo prispevajo ustrezno stališče do branja, razumevanje procesa branja in izbrane vsebine. Čeprav branje besedila pri pouku tehnike in tehnologije ni običajna praksa, so učenci postopek gradnje pojmovnih mrež zelo dobro sprejeli ter usvojili. Sami so ugotovili, da je to

način, s katerim lahko zelo na kratko in pregledno zapišejo prebrano besedilo. To pa jim pomaga pri hitrejšem učenju in boljšem pomnjenju snovi.

### **Viri in literatura**

Grosman, M., 2006: Razsežnosti branja. Ljubljana: Karantanija.

Pečjak, S., 2001: Zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno/učno učinkovitost?V: Ivšek, M., (ur.): *Različne vrste branja terjajo uporabo različnih bralnih strategij*. 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Pekljaj, C., 2006: *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Trebec Tomažič, L., 2000: Motivacija za branje v šoli.V: Ivšek, M. (ur.): *Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Zavod RS za šolstvo.

## 1. DAN/7.SKUPINA

### OPIS KRAJA, 5. razred

Astrid Videc

*OŠ Bojana Iliča Maribor*

**Ključne besede:** *OPIS KRAJA, sodelovalno učenje (90 min.)*

1) Primer je bil zasnovan z namenom medpredmetne povezave SLJ, DRU, pri primeru usvajanja vsebine z metodo sodelovalnega učenja.

#### Cilji

##### SLJ–NOSILNA VLOGA

Učenci znajo

- po ogledu posnetka o Piranu zapisati nekaj podatkov kraju,
- razvrstiti besede v skupino in ji določiti nadpomenko, z miselnim vzorcem
- znajo tvoriti opis kraja.

##### DRUŽBA

Učenci

- ~ znajo določiti lego Pirana in poimenovati naravno enoto, v kateri leži,
- ~ poznajo značilnosti naravne enote-Primorskega sveta,
- ~ vedo, zakaj so krajevne table zapisane v dveh jezikih,
- ~ poznajo način poučevanja v dvojezičnih šolah,
- ~ poznajo pojma materni in tuji jezik,
- ~ poznajo pravice prebivalcev dvojezičnih področij,
- ~ vedo, kje pri nas živita narodni manjšini,
- ~ vedo, da imata manjšini predstavnika v državnem zboru.

## **2) Opis didaktično-metodičnega poteka**

### **Učenci**

#### **UVOD:**

- ~ ogledajo si posnetek o Piranu,
- ~ zapišejo vse podatke, ki so si jih zapomnili v zvezke,
- ~ predstavitev, dopolnijo svoje zapise z manjkajočimi-z drugo barvo,
- ~ povedo vse, kar znajo o Piranu in o tej naravni enoti povežejo znanje pri predmetu družba ob zemljevidu,
- ~ (po potrebijim postavim dodatna vprašanja),
- ~ na tabli in v zvezkih, poljubno, (obkroži, podčrtaj, izpiši,...) združijo besede, ki imajo skupne značilnosti z isto barvo, določijo nadpomenko–ključno besedo, preberejo zapisane nadpomenke, naštejejo ključne besede, ki so nam v pomoč, kadar opisujemo kraj, pojasnijo pomen ključnih besed in vrstnega reda,
- ~ skupaj oblikujemo cilj .

#### **USVAJANJE - SODELOVALNO UČENJE**

- ~ Heterogene skupine – 5 skupin po pet učencev
- ~ Sami izberejo vodjo skupine.
- ~ Navodila za delo dobijo zapisana na listu.
- ~ Izbrala sem opise mest, ki sodelujejo letos pri EPK (Ptuj, Murska Sobota, Novo mesto, Velenje, Slovenj Gradec).

#### **I. del:**

- ~ Učenci natančno preberejo celo besedilo, razdelijo si ključne besede glede na svoj kriterij (ali o tem že nekaj vejo, ali bi radi vedeli, se jim zdi bolj enostavno, nekateri želijo težje,..); poljubno si označijo del, iz katerega bodo izpisali podatke na poljuben način, ponovno preberejo in dopolnijo, s pomočjo izpisanih besed ustno tvorijo besedilo.

#### **II. del:**

- ~ Vsak v skupini nauči druge ČESA?, člani skupine si zapišejo ključne podatke, po poročanju zadnjega v skupini nastane skupni miselni vzorec za opis kraja; v parih ali trojicah - z miselnim vzorca ustno tvorijo besedilo, vrednotijo (kritični prijatelji), samovrednotijo.

III. del:

### PREVERJANJE

Pokličem naključnega učenca (po poljubnem ključu-učenci predlagajo) v skupini, z miselnim vzorcem predstavi opis kraja. Kasneje pa je lahko tudi prostovoljec.

### **3) Analiza izvedbe in dosežkov**

Z izvedbo sem bila zadovoljna. Ker so učenci tako obliko sodelovalnega učenja izvajali prvič, je bilo potrebnih nekaj več pojasnil. Usvojili so oblikovani cilj.

### **4) Refleksija učitelja**

Sodelovalno učenje je vzgojno izobraževalna strategija, pri kateri učenci delajo v majhnih skupinah in temelji na medsebojni soodvisnosti in odgovornosti, pomembno je, da vsak doda svoj prispevek k skupni nalogi.

Z njimi udeležence spodbujamo k boljšemu medsebojnemu sodelovanju in krepimo pozitivno povezanost celotne skupine. Učijo se učiti, biti kritični prijatelji, pomembno je, da se znajo poslušati in predvsem slišati.

V blok uro so bile vključene oblike dela: (frontalna, tandem, individualna, skupinska) in metode: ogled posnetka, analiza, pogovor, razlaga, delo z besedilom, sodelovalno učenje, predstavitev-govorni nastop.

Ob koncu so usvojili način opisovanja kraja in ga ob miselnem vzorcu tudi uspešno predstavili.

### **5) Viri in literatura**

Dragica Kapko in sod., 2008: Gradim slovenski jezik 5. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 5. razredu devetletne osnovne šole, Ljubljana, Rokus..

Windows Internet Explorer ( VELENJE, PTUJ, NOVO MESTO... )

Individualna literatura učencev: leksikoni, brošure, turistični vodniki.

## BESEDE, BESEDE, BESEDE ...

### Bogatenje in širjenje besednega zaklada s pomočjo besed na kartončkih

Andreja Mitič Štirn

*JZ OŠ Marjana Nemca Radeče*

**Ključne besede:** *besede, delo s slovarji, krepitev besedišča*

Na naši šoli smo se na začetku šolskega leta in še pred vstopom v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja odločili več delati in poglobljeno spoznavati slovenske besede, za katere smo učitelji v naprej predvidevali, da jih učenci slabo poznajo ali pa sploh ne. Za to smo se odločili zato, ker smo iz izkušenj pri pouku v zadnjih letih opazili, da naši učenci poznajo manj slovenskih besed, kot generacije pred njimi. Tako smo se odločili, da se bodo učenci vsako leto naučili, oz. podrobneje spoznali 10 slovenskih besed, vključno z vsemi njihovimi pomeni in rabo v stalnih besednih zvezah. Ko so učenci neko novo besedo podrobno spoznali, smo vse njene pomene utrjevali z rabo v novih povedih. Cilj je bil torej, da ob koncu šolskega leta učenci dobro poznajo 10 novih, oz. manj znanih slovenskih besed.

Uporabljala sem se metodo dela z besedili, iskanja razlage besed v slovarjih, spoznavanje rabe teh besed v stalnih besednih zvezah in uporabe besed v novih povedih. Posamezno besedo so učenci zapisali na **kartonček**. Na eni strani je bil zapis besede, na drugi pa vsi njeni pomeni in primer povedi. Odločili smo se, da bomo začeli z majhnimi koraki, zato teh besed pri posameznem predmetu v šolskem letu ni bilo veliko. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju smo se omejili na do 10 besed pri posameznem šolskem predmetu, v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa smo teh deset novih besed razporedili med različne predmete. Učiteljice so delo prilagodile razvojni stopnji svojih učencev tako, da so po prvem srečanju z besedo, učenci najprej sami povedali, kaj si predstavljajo, da ta beseda pomeni, nato pa so njihove odgovore preverili še s slovarji. Kasneje so v različnih revijah in na spletu iskali še sličice, ki prikazujejo pomen posamezne besede; na primer IZBA. Po načelu manj = več so pri nekaterih predmetih spoznali manj kot deset besed, a zato te zelo podrobno. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je novih besed in različnih umetnostnih in neumetnostnih besedil precej več, zato vseh besed nismo zapisovali le na kartončke, temveč smo sproti izdelovali tudi neke vrste **slovar**. Vsak učitelj se je pri svojem predmetu odločil, kako na široko bo zastavil svoj slovar. Pri tem pa moram poudariti, da ne gre nujno za slovar samo strokovnih besed

posameznega predmeta. V slovar so zapisali tudi besede izven svojega strokovnega področja, če so ugotovili, da jih učenci ne poznajo. Običajno so na začetku zvezka narisali razpredelnico, v katero so nato vpisovali posamezne besede, njihove pomene in primere v povedih, nekateri pa so slovar zapisovali na poseben trši papir, ki so ga učenci nato vstavili v zvezek ali mapo in ga ves čas prinašali k pouku posameznega predmeta. Nekateri učitelji so se posluževali različnih metod dela z besedami; besede in njihove pomene so zapisovali tudi na plakate, na **panoje**, oblikovali **zid besed** (word wall), iskali **asociacije**, grafično prikazovali pomene besed, v raziskovanje vključili tudi starše in stare starše (ki so se pri razlagi starih besed še prav posebej izkazali), drugi pa so izbrali bodisi kartončke bodisi le slovar. Zelo zanimiva aktivnost učencev pri spoznavanju novih besed pa je bila **dramatizacija** pomena posamezne besede. Učiteljica je učence razdelila v skupine. Vsaka skupina je imela za nalogo odigrati posamezni pomen. Večinoma so bili to pridevniki. Odigrati so morali na primer pomen **PREVZETEN**, **VZVIŠEN** ali pa **PLAŠEN**. Učenci so bili nad takšnim delom navdušeni. Ker je šlo za uro nadomeščanja, so mi takoj naslednjo uro hiteli razlagati, kaj so počeli, kako zanimivo je bilo in katera skupina še ni mogla predstaviti, oz. odigrati svoje besede, ker je zmanjkalo časa. Tudi kasneje, ko smo to besedo srečali po naključju v drugem besedilu, so se takoj spomnili in me opozorili, da je to beseda, ki jo je sošolec tako zanimivo in zabavno predstavil pri igri besed.

H kartončkom z besedami smo se še večkrat vračali; ob utrjevanju in pri motivaciji. Učenci so zelo radi drug drugega spraševali in preverjali, ali poznajo vse pomene, so si prav zapomnili stalne besedne zveze in podobno. Te besede sem tudi preverjala in jih vključevala v vrednotenje. Tako je za učence delo z besedami ob bogatenju besednega zaklada pridobilo vrednost.

Ob koncu šolskega leta smo ugotovili, da učenci zelo radi podrobneje spoznavajo besede. Zelo pogosto smo namreč skupaj ugotovili, da poznajo pomen neke besede zelo pomanjkljivo (najpogosteje le njen najosnovnejši pomen) ali pa celo napačno. Najbolj presenetljivo pa je bilo, kako zanimivo jim je bilo spoznavanje besed pri stalnih besednih zvezah. Pogosto so se spomnili, da tako velikokrat govori njihova stara mama ali kakšna starejša sosedka. Do sedaj jim je bilo to nezanimivo, ker stalnih besednih zvez skoraj niso poznali. V prihodnje jim bom posvetila še več pozornosti, saj se je izkazalo, da jih učenci potem, ko jih enkrat spoznajo, tudi sami pogosteje in prav radi uporabijo.

## **Viri**

- Slovar slovenskega knjižnega jezika (1995): [Glavni uredniški odbor Anton Bajec ... et al]. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstveno raziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.

- Slovar slovenskega knjižnega jezika v e-obliki.
  
- Slovenski pravopis (2001): [Uredniški odbor] Jože Toporišič ...et al]. Ljubljana: Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstveno raziskovalni center SAZU, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.
  
- Snoj, M.,(2009: Jezikoslovje. Slovenski etimološki slovar. Ljubljana: Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša.



## PREVERJANJE NAKLONJENOSTI BRANJU

Maja Vačun

*Osnovna šola Selnica ob Dravi*

**Ključne besede:** *branje, prostočasne dejavnosti, bralna značka, domače branje, knjižnica*

V mesecu januarju 2012 smo med učenci 4.–9. razreda izvedli anketo o branju. Učence 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja v reševanje ankete nismo vključili, saj se ti šele opismenjujejo, zaradi česar smo predvidevali, da bi imeli pri reševanju anketnih vprašanj težave z razumevanjem.

Z anketnim vprašalnikom smo želeli ugotoviti bralne navade naših učencev, oziroma njihov odnos do branja ter si - glede na ugotovitve - zastaviti cilje za v prihodnje – cilje, ki bodo oblikovani neposredno iz želja/priporočil učencev ter bodo povečali njihovo motivacijo za branje in – posledično - bralno razumevanje/pismenost.

Anketo je izpolnilo 213 učencev, od tega 103 fantje in 110 deklet. Vprašanja so bila *polodprtega tipa* (nanje so učenci odgovarjali tako, da so izbirali izmed več možnih odgovorov, oz. so pod možnost 'drugo' dopisali svoj odgovor. To so bila vprašanja, kjer so odgovorili, kaj najraje počnejo v prostem času, pojasnili, zakaj radi, oz. neradi berejo, zakaj v šoli berejo, oz. ne berejo za bralno značko, kaj bi svetovali učiteljicam mentoricam bralne značke na šoli, kje najpogosteje dobijo knjige za branje ter katere spremembe bi si želeli v šolski knjižnici, oz. zakaj si jih ne bi želeli), *zaprtega tipa* (učenci so izbirali med odgovoroma DA in NE – ali rad/-a bereš, ali v šoli sodeluješ pri branju za bralno značko, ali prebereš knjige, ki so obvezne za domače branje, kako pogosto obiščeš šolsko knjižnico, ali meniš, da je v šolski knjižnici dovolj kvalitetnega gradiva za branje) in *odprtega tipa* (učenci so zapisali, kaj bi svetovali učiteljicam v zvezi z branjem za domače branje).

Rezultati so pokazali, da se branje kot prostočasna dejavnost učencev pojavlja na predzadnjem mestu; učenci se v prostem času veliko raje ukvarjajo s športom ali delajo na računalniku. Branju so bolj naklonjeni učenci nižjih razredov (4., 5.), medtem ko s starostjo upada (po rezultatih sodeč predvsem v 8. in 9. razredu). Učenci, ki radi berejo, v večini navajajo, da jih branje sprošča in jim omogoča spoznavanje novih stvari. Tiste, ki ne berejo radi, branje dolgočasi in raje počnejo kaj drugega.

Ob primerjavi odgovorov o sodelovanju učencev pri branju za bralno značko ponovno opazimo upad bralcev v višjih razredih – glede na anketni vprašalnik sodeluje največ petošolcev in najmanj

devetošolcev. Učencem je pri branju za bralno značko vseč povsem prost izbor knjig; želijo si ga tudi v prihodnje, od učiteljic pa pričakujejo, da bi jih k branju spodbujale. Vsi učenci sami preberejo knjige za domače branje in si vsebine ne pridobijo od sošolcev, prijateljev, z interneta... Na vprašanje, kaj bi svetovali učiteljicam v zvezi z domačim branjem, jih večina ni odgovorila, precej jih ne bi svetovalo ničesar, ostali pa bi si želeli predvsem knjige z bolj zanimivo vsebino.

Večina učencev si knjige za domače branje izposodi v šolski knjižnici, ki pa jo, na žalost, velikokrat obiščejo le v primeru, ko je to nujno. Kljub temu je učencem šolska knjižnica v večini vseč takšna, kot je, in menijo, da imamo v njej dovolj kvalitetnega gradiva za branje.

## BRALNE UČNE STRATEGIJE NA RAZLIČNE NAČINE IN V RAZLIČNIH STAROSTNIH OBDOBJIH

Vlasta Puklavec, David Voh

*Osnovna šola Zreče*

**Ključne besede:** *bralne učne strategije, kolegialna hospitacija, miselni vzorec, spraševalna strategija, bralna/sporazumevalna zmožnost*

V Osnovni šoli Zreče smo učitelji zaznali nižji interes učencev za branje, kar je predvidoma povezano tudi s premalo izbirnosti, in to na ravni besedil ter načina obravnave prebranih besedil. Prav tako smo ugotovili, da ni dovolj ozaveščena nujna bralna nadgradnja, ki naj bi je bili učenci deležni, naj bi jo dosegli in tudi utrdili: bralna tehnika (prvo obdobje), bralno razumevanje (drugo obdobje), branje za učenje (tretje obdobje). Med strokovnimi delavci naj bi se zaradi sodelovanja v projektu postopoma gradila zavest, da je mogoče mladim pri pouku s pomočjo bralnih učnih strategij (naprej BUS) ponuditi izkušnjo branja kot prijetnega početja in vrednote; predvsem pa to, da je tako mogoče zvišati njihovo bralno zmožnost. Sedaj izvajamo dejavnosti že vse šolsko leto, pri tem pa vedno bolj razmišljamo tudi o tem, da je pri BUS smiselno prilagoditi korake uvajanja posameznim učencem glede na njihovo bralno zmožnost, in sicer v didaktičnem smislu, glede izbire besedil (učitelji naj bi namreč pri učencih z bralnimi težavami izhajali iz preprostejših primerov in jih postopoma ter v koraku z razvijanjem njihove bralne zmožnosti stopnjevali zahtevnost) ter pomoči pri usvajanju korakov posamezne strategije.

V prispevku sta predstavljeni uri, izvedeni ob hospitaciji skrbnice projekta, prisotni so bili tudi ravnatelj in člani ŠPT (kolegialni hospitaciji). Ena ura je bila izvedena v 1., druga v 8. razredu. V tem razredu smo delali z BUS najprej pri proznih delih, nato pa nadaljevali s poezijo. Ob hospitaciji smo obravnavali pesem *Dober dan, življenje* Toneta Pavčka. Pri tem sem želel spodbuditi doživljanje učencev, razmišljanje o besedilu v povezavi z osebni izkušnjami posameznikov, povzročiti (samo)spraševanje, soočiti različna 'branja' posameznikov ter spodbuditi besedilne odzive pri čim več učencih (razvijati njihovo sporazumevalno zmožnost). Po uvodni motivaciji sem pesem povedal na pamet, kar je spodbudilo pozornost učencev in stopnjevalo njihovo doživljanje. V nadaljevanju je bila uporabljena spraševalna strategija (izmenično smo si zastavljali vprašanja v zvezi z besedilom) ter miselni vzorec (po presoji več predlogov smo se odločili, kaj naj bi vanj zapisali; pri tem sem poudaril,

da lahko vsak učenec zapiše svoje besede, oz. besedne zveze, saj mora biti nastala struktura taka, da mu je v pomoč pri urejanju spoznanj o besedilu). Delovna pripravljenost učencev je bila razveseljivo visoka, prav tako tudi raven njihovega doživljanja in interpretiranja besedila (vse troje se je odražalo v intenzivnosti in kakovosti njihovega sodelovanja v učnem procesu). Zadolžitve so zahtevale višje miselne procese (razmišljanje o problemih, razsežnostih življenja; opazovanje besedila, sklepanje in utemeljevanje ter sklicevanje na besedilo). Pri interpretaciji pesmi so sodelovali vsi učenci, samostojno so ugotavljali in povezovali spoznanja ter tvorili ustne in na koncu tudi pisne sestavke.

V 1. razredu sva učiteljici prikazali usvajanje miselnega vzorca, osnovni namen pa je bil pripraviti učence, da bi samostojno razbrali zaporedje dogodkov in jih povezali v logično dogajalno strukturo, ob pomoči sličic ter to, da bi ob koncu ure samostojno tvorili pripoved o dogajanju, predstavljenem s slikovnim gradivom (razvijanje zmožnosti logičnega povezovanja in sporazumevalne zmožnosti). V pomoč pri tem jim je bil tudi miselni vzorec, ki je med uro nastal na tabli. V njem so bila napisana osnovna vprašanja (kdo, kje, kdaj); ko so učenci tvorili pripoved, so odgovarjali tudi na ta vprašanja, in sicer tako, da so namesto zapisa ob posameznem vprašanju prilepili ustrezno sličico. Osrednji krog miselnega vzorca je bil prazen; vanj smo zapisali naslov, ko smo se pogovorili o različnih predlogih in nazadnje skupaj izbrali najustreznejšega. Dogajanje smo povzeli z bistvenimi besedami (na tablo sva jih po razgovoru z učenci zapisali učiteljici, do predlogov pa so prišli sami v procesu dela). Motivacijo za delo je poleg uvodne predstavitve stopnjevalo tudi razvrščanje učencev po velikosti, pri čemer je šlo za razvijanje zmožnosti opazovanja, štetje od 1 do 20 (tudi vrstilni števniki so se pojavili ob sličicah), ter za prepoznavanje in poimenovanje barv. Z dejavnostjo (ki je učenci do te ure še niso poznali) sva razvijali tudi zmožnost opazovanja in sklepanja ter vrednotenja ponujenih odgovorov, oz. posameznih predlogov. Delo je nekaj časa potekalo v skupinah (učenci so bili vanje razvrščeni naključno), preostali čas pa frontalno.

Pri obeh urah so se pokazali pozitivni učinki uvajanja BUS pri pouku, in sicer tako pri odnosu učencev do branja kot tudi na ravni sodelovanja učno različno uspešnih učencev v delovnem procesu in razredni komunikaciji. Zaznana je bila tudi zavest učencev, da je njihov prispevek pri pouku pričakovan in pomemben. Ko smo učitelji po izvedbi obe uri 'dali na skupni imenovalec' glede BUS in drugega, smo ugotovili, da smo deloma uporabljali podobne, še več pa različne strategije. Uri sta se razlikovali tudi v uvodni motivaciji (predstavljanje in igra: omemba obiskovalcev, napoved dela in razmišljanje o življenju). V obeh primerih je šlo tudi za neprestano povezovanje z izkušnjami in lastnim doživljanjem učencev. Kot delen primanjkljaj bi lahko navedli, da je bilo še zmeraj za spoznanje premalo spodbud za komunikacijo med učenci (primerjanje in presojanje

ugotovitev/predlogov) ter nekoliko premalo vprašanj učencev, zastavljenih učiteljem. Sicer pa moramo priznati, da smo bili z urama zadovoljni vsi (učenci, učitelji in ostali navzoči).

### **Viri in literatura**

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Honzak, M., Medved Udovič, V., Mohor, M., Pirih, N., 2006: Dober dan, življenje. Berilo za osmi razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

## VIRTUALNI POTOPIS

Zlatka Avžner

*Osnovna šola Vranksko – Tabor*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, IKT- kompetence - program prezi, virtualni potopis, delo z računalnikom*

### 1) Namen

Delavnica, ki jo bom predstavila, je bila del kulturnega dne Branje je lahko sladko, zanimivo, prijetno in koristno, na katerem so potekale različne delavnice, ki smo jih pripravili učitelji. Naš namen je bil, da učence na različne načine motiviramo za branje. Pri načrtovanju kulturnega sem sledila našima skupnima ciljema, in sicer: usvojitvi bralne tehnike in razvijanju bralno učnih strategij in promociji branja ter branju z razumevanjem.

Naloga učiteljev mentorjev je bila, da zasnujemo učno uro tako, da so bili učenci ustvarjalci, ki so morali s pomočjo prebranega opraviti določeno nalogo, da bi uresničili zastavljeni cilj.

Zato sem pripravila učno okolje, v katerem so učenci delali samostojno. Glavni namen aktivnosti je bil, da so učenci sami prihajali do različnih rešitev.

Naslov delavnice, ki sem jo organizirala, je Virtualni potopis. Učni cilji, ki sem si jih zastavila so bili:

- izboljšati bralno pismenost,
- spoznati termin potopis ter različne oblike potopisa,
- poiskati različne pisce potopisov skozi zgodovinski čas,
- izdelati lasten potopis po poljubnem delu Slovenije s pomočjo računalniškega programa Prezi.com..

Pri svojem delu sem uporabila različne oblike dela. Učenci so delali individualno, v dvojicah in skupini. Moji metodi dela pa sta bili razgovor in demonstracija.

Pomembna so didaktična sredstva in pripomočki: učni list z navodili, računalnik, projektor, internet.

### Literatura

Čebular, A.,2008: Očarljiva pokrajina usahlega morja. Gea, letnik 18, dec. 2008, str. 22-29.

Dostopno na: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Potopis> (22. 4. 2012).

AKTIVNOSTI

UČITELJICA Pripravi spodbudno učno okolje.	UČENECI
<p><i>Motivacija</i></p> <p>Preberem članek iz revije Gea, Očarljiva pokrajina usahlega morja, A.Čebular.</p> <p>Razgovor o različnih potopisih skozi zgodovino od Marca Pola do Zvoneta Šeruge.</p>	<p>Poslušajo.</p> <p>Debata o prebranem članku. Učenci odgovarjajo na postavljena vprašanja.</p> <p>Kaj je potopis? Kako ga pišemo? Kdo piše potopis? Kako napisati potopis? Ali poznaš kakšnega potopisca? Bi znal napisati svoj potopis?</p>
<p><i>Delo</i></p> <p>Učencem predstavim računalniški program ter navodila za delo z računalniškim programom na internetu: PREZI.COM.</p> <p>Priloga učni list 1.</p>	<p>Pregledajo učni list z navodili. Sledijo navodilom.</p> <p>Izdelajo svoj virtualni potopis. Izberejo si poljubno pot po Sloveniji in jo opišejo s slikami in besedilom, ki ga najdejo na spletu.</p>
<p><i>Evalvacija dela</i></p> <p>Vsako predstavitev skupaj z učenci pregledamo in ocenimo delo posameznika.</p>	<p>Predstavijo svoj potopis součencem v skupini.</p> <p>Pripravimo še zaključno misel za skupni zaključek.</p>

Priloga1: učni list

<u>VIRTUALNI POTOPIS - delavnica</u>
<p>Kaj je potopis?</p> <p>Potopis je popis potovanja <a href="#">pisca</a>, ki je z osebnimi doživetji in deloma poetičnim prikazovanjem že od nekdaj priljubljen kot nenavadno <a href="#">poročilo</a> o daljnih <a href="#">deželah</a> in <a href="#">ljudstvih</a>.</p> <p>Potopis opisuje <a href="#">pokrajine</a> in njihove prebivalce, podaja <a href="#">kulturno</a> sliko kraja ter kaže tamkajšnje ljudske običaje in dogodke tako, da vzbuja v bralcu občutek, kakor da sam potuje po opisanih deželah.</p> <p>Dober potopis ni samo poučen, ampak vselej tudi zabaven in zanimiv. Taka oblika pisanja se je večkrat priljubila umetnikom in tako so nastali leposlovni potopisi ali potopisni <a href="#">romani</a>.</p>

Potopisna književnost je že od [antike](#) naprej razcepljena na pesniško svobodno, fantastično potopisno književnost ([Homer](#), [Odiseja](#)). Iz starejšega svetovnega slovstva je zelo znano delo *Milione Benečana Marca Pola*, ki je petindvajset let bival v [Aziji](#) in njegova dela so v [srednjem veku](#) znatno razširila znanje o [Daljnem vzhodu](#). V novejšem času sta znamenita potopisna dela pisala [norveški polarni raziskovalec Fridtjof Nansen](#) in [švedski raziskovalec Azije Sven Hedin](#). Med starejšimi slovenskimi potopisci prednjačijo: [Levstik \(Popotovanje od Litije do Čateža\)](#), [Erjavec \(Pot iz Ljubljane v Šiško, Kako se je slinarju z Golovca po svetu godilo\)](#), [Mencinger \(Moja hoja na Triglav\)](#). Med potopisci sedanjega časa pa prednjačijo [Alma Karlin](#), [Tomo Križnar](#) in [Zvone Šeruga](#).

Vir: <http://sl.wikipedia.org/wiki/Potopis> (22. 4. 2012).

Danes boš sam-a ustvarila svoj virtualni potopis, s programom [prezi.com](#).

Na internetu si oglej nekaj primerov potopisov. Lahko začneš kar z Zvonetom Šerugo, Tomom Križnarjem...

Izberi si poljubno pot po Sloveniji, ki jo boš izdelal v virtualni obliki. Pomagaj si z zemljevidom. Lahko pa izbereš kakšno svojo pot po kakšni drugi državi.

Najprej poišči nekaj slik in besedila, ki jih boš potreboval za svoj potopis. Shrani jih na namizje. V iskalnik vpiši [prezi.com](#). Najprej se moraš vpisati s svojim elektronskim naslovom in izbrati geslo.

Takoj lahko pričneš z delom.

Najprej si bomo ogledali nekaj že narejenih primerov, tako da boš videl-a, kaj vse ti nudi ta program.

Lahko ga uporabljaš tudi še kdaj drugič in pripraviš kakšne druge predstavitve.

Pa veselo na delo.

### **3) Analiza izvedbe in dosežkov in refleksija učitelja**

Računalnik je orodje, ki ga moji učenci zelo veliko uporabljajo, predvsem klepetajo, si pošiljajo pošto, izmenjujejo mnenje, brskajo po spletu, igrajo igrice... Zato je tudi pri šolskem delu vedno zelo privlačno, kadar delamo z računalnikom. Učenci so bili zelo navdušeni, ko so videli pripravljene računalnike in sem jim predstavila, kaj bomo delali in kako. Večina si ni predstavljala, kakšno delo jih čaka. Na začetku sem ugotovila, da sploh ne vedo, kaj pomeni beseda virtualni, vendar so jo dokaj hitro povezali z računalništvom in igricami.

Učenci so pripravili zelo zanimive potopise, pri delu so uživali in bili zelo ustvarjalni. Na koncu so svoje delo uspešno predstavili drugim. Ugotovili so, da so se veliko naučili, kako uporabljati program [prezi.com](#) ter naredili zanimivo, enostavno in fantastično (po njihovih izjavah) predstavitev. Novo znanje, ki so ga samostojno osvojili, bodo lahko še velikokrat uporabili, tudi v srednji šoli.

Učenci so na ta način prešli več faz branja: bralno razumevanje, govorno in pisno izražanje, prenos razumevanja v novo situacijo.



Vse cilje, ki sem si jih zastavila, sem uspešno realizirala in sem zadovoljna z izvedbo delavnice, ki sem jo pripravila.

### **Viri in literatura**

Nolimal, F. in drugi, 2011: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov.

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

## 2. DAN/1. SKUPINA

### SPODBUJANJE PORAJAJOČE SE PISMENOSTI V VRTCU ČRENŠOVCI

Petra Cigan, Metka Husar Černjavič

*OŠ Franceta Prešerna Črenšovci, enota vrtec*

**Ključne besede:** *porajajoča se pismenost, dejavnosti za spodbujanje porajajoče se pismenosti, sporazumevalna zmožnost, spremljanje napredka otroka, individualizacija*

V Vrtec pri OŠ Franceta Prešerna Črenšovci je v šolskem letu 2011/2012 vključenih 90 otrok, ki so razdeljeni v pet starostno homogenih oddelkov; predšolski oddelek deluje v prostorih šole. S tem šolskim letom je vrtec, skupaj s šolo, vključen v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. V šolski projektni tim je vključena tudi predstavnica predšolske vzgoje, saj menimo, da je treba bralno pismenost usklajeno in 'povezovalno' razvijati po vsej vertikali. Kot prioritetni nalogi smo si zato v operativnem načrtu zastavili sistematično razvijanje bralne pismenosti otrok/učencev in zvišanje interesa za branje v vrtcu, šoli, družinah in širšem družbenem okolju.

V začetni fazi dela smo pri predšolski vzgoji ugotovili, da se bralna pismenosti, oz. porajajoča se pismenost, prepleta z vsemi področji dejavnosti vrtca, pri čemer pa je Kurikulum za vrtce zelo odprt in da je v njem le malo ciljev konkretnih ciljev, povezanih s tem. Odgovornost vzgojiteljic za ustvarjanje spodbudnega okolja za razvoj predbralnih veščin in sporazumevalne zmožnosti otrok je zato toliko večja. Izhajajoč iz analize stanja, ki smo jo strokovne delavke vrtca opravile z učitelji 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja, in ocene predopismenjevalnih zmožnosti posameznega otroka, smo na nivoju posameznega oddelka načrtovale dejavnosti zato, da bi pripravile spodbudno okolje, v katerem otroci spontano, z igro gradijo svojo pot opismenjevanja. Zavedamo se, da je to v našem okolju, kjer se narečje bistveno razlikuje od knjižnega jezika, še toliko pomembnejše. Napredek posameznega otroka smo in bomo spremljale s posebno 'ocenjevalno' lestvico.

V prispevku so podrobneje predstavljene dejavnosti, ki so sledile branju literarnega besedila v oddelku 5–6 let. Navezujejo se na tematski sklop Potujmo po Sloveniji, pri katerem smo najprej teden dni prebiral delo Juri Muri po Sloveniji, avtorja Toneta Pavčka. Besedilo smo brali v nadaljevanjih (sproti smo razlagali neznane besede), tako da so otroci vsak dan spoznali eno pokrajino in njene značilnosti. Za zaključek smo obnovili besedilo s pomočjo ilustracij v Power point predstavitvi, bralno dejavnost pa nadgradili z delom v štirih skupinah, in sicer:

- izdelavo sestavljanke z motivi in simboli Slovenije,
- razvrščanje bankovcev in kovancev od najmanjše do največje vrednosti,
- orientacijo na zemljevidu in iskanje imena kraja,
- povezovanje značilnosti, predstavljene na fotografiji, s pokrajino.

Globalna cilja teh dejavnosti sta bila: spoznavati ožje in širše družbeno okolje ter podobnost in različnost delov Slovenije - na ravni geografskih in kulturnih značilnosti - ter spoznavati simbole pisnega jezika. Izvedene dejavnosti so pokrivalo široko paleto ciljev predmeta družba (otroci so pridobivali konkretne izkušnje o svoji državi, se postopoma seznanjali s širšo družbo in kulturo, razvijali interes in zadovoljstvo ob odkrivanju 'sveta' zunaj domačega okolja), jezika (razvijali so predbralne, predpisalne sposobnosti in spretnosti, jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih, ob vsakodnevnih dejavnostih ter v različnih socialnih situacijah) in matematike (uporabljali so imena za števila in simbole ter z njimi zapisovali, opisovali stanje; uporabljali so izraze za opisovanje položaja predmeta in se učili orientacije v prostoru). Uporabljene so bile metode pogovora, poslušanja, igre, razlage, praktičnega dela in demonstracije.

Naloge so bile različno zahtevne (v zaključni evalvaciji so jih otroci označili kot lahke), predstavljale so primerne izzive, zato so bili udeleženci dejavnosti zelo motivirani za delo in aktivni. Cilji dejavnosti so bili realizirani, ves čas je potekala komunikacija med otroki, pri delu so sodelovali in si pomagali (z nasveti in pri opravljanju zadolžitve), se dogovarjali, predvsem pa se je kazala tudi pripravljenost za timsko delo. Pri vseh dejavnostih je bil v ospredju razvoj sporazumevalnih zmožnosti otrok. Vzgojiteljici sva pri vodenem pogovoru z odprtimi vprašanji spodbujali otroško komunikacijo in načrtno uvajali knjižna poimenovanja namesto narečnih. Posebej pa sva bili zadovoljni z zaključno evalvacijo, pri kateri so otroci poročali o svojem delu v skupini, in sicer zato, ker so se med prvimi oglasili in poročali o delu skupine posamezniki, ki so običajno bolj molčeči. Pri načrtovanju ponovitve dejavnosti ne bi spremenili ničesar, seveda pa bi delo po potrebi ustrezno prilagodili otrokom v skupinah.

Na predstavitvi na posvetu bodo predvajani tudi krajši posnetki (potek dejavnosti).

Po enoletnem sodelovanju v projektu strokovne delavke že zaznavamo spremembe. Najprej pri sebi: zavestno bogatimo dejavnosti z vnašanjem elementov porajajoče se pismenosti, iščemo dodatno literaturo, bolj smo osredotočene na posameznega otroka. Ugotavljamo, da so pogovorne ure s starši bogatejše in bolj poglobljene. Naslednje šolsko leto želimo starše in tudi učitelje razrednega pouka še bolj aktivno povezati z delom vrtca, saj bomo le skupaj lahko postavili dobre temelje za dvig bralne pismenosti in bralne kulture naših otrok in učencev.

### **Viri in literatura**

Grginič, M., 2008: Vsak po svoji poti do pismenosti. Mengeš: Izolit.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., 2006: Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.

## MOTIVACIJA ZA BRANJE V 2. RAZREDU MALO DRUGAČE

Lucija Orter

*OŠ Ribnica na Pohorju*

**Ključne besede:** *motivacija za branje, medsebojni odnosi, življenje nekoč in danes, medpredmetno in medgeneracijsko sodelovanje*

Ko otroci pridejo v 1. razred, so pogosto zelo motivirani za branje. Iz izkušenj, pa tudi iz strokovne literature je znano, da ta motivacija precej upade pri prehodu učencev v višje razrede, zlasti iz 3. v 4. razred.

Sem učiteljica, ki se na eni strani dosledno držim učnega načrta ter ciljev in standardov znanja v posameznem razredu, na drugi strani pa zelo rada vnesem v razred kakšno zanimivo posebnost.

V 2. razredu sem si omislila mini projekt, katerega cilj je bil **prebrati** Solzice in **posneti** film. Namen je bil, da bi učenci segali tudi po **domačih avtorjih**, občasno tudi po knjigah, ki so **namenjene starejšim** učencem. Želela sem, da se učenci čim bolj **vživijo** v dogajalni **prostor, čas in književne osebe**, da **spoznajo življenje in delo** odraslih in otrok v preteklosti.

V tem projektu smo skupaj z učenci začeli brati Solzice Prežihovega Voranca. Branje je teklo več dni, zjutraj pred poukom; v nadaljevanjih. Sproti smo razlagali neznane besede. Stare predmete, ki so opisani v knjigi, smo si ogledali pri uri SPO (tematski sklop *Bilo je nekoč*) v muzeju starin v domačem kraju.

Ko smo knjigo skupaj prebrali v šoli, so jo učenci odnesli domov in jo prebrali še s starši.

V razred smo nato povabili nekaj učencev višjih razredov, ki so bili na ekskurziji na Prežihovini. Ob slikah so nam predstavili pisatelja, njegovo domačijo in nekaj njegovih znanih del. Ker je pisateljeva domačija sorazmerno blizu našega kraja in leži na Koroškem, smo se naučili še koroško pesem *Kje so tiste stezice*.

K sodelovanju smo povabili učiteljico glasbe, dekleta mladinskega pevskega zbora ter učitelja citer glasbene šole. Skupaj smo pesem posneli.

Sledilo je delo v skupinah. Učenci so se pogovorili in zapisali, kakšne in katere igre so se igrali njihovi dedki in babice. Posamezne skupine so igre tudi predstavile.

Učenci so nato oblekli obleke folklorne skupine in sledilo je snemanje filma; učenci so se ga lotili spontano. Čeprav je bilo treba nekatere kadre večkrat ponoviti, so učenci pri snemanju zelo uživali.

Ko smo kadre posneli in film sestavili, smo ga predstavili na zaključni šolski prireditvi. Nad filmom so bili vsi zelo navdušeni.

Z učenci smo si film nato ogledali še v razredu. Vsak učenec je dobil nalogo, da si izbere knjigo domačega avtorja, jo prebere in predstavi, kako bi po njej posnel film. Tako so nastali sinopsisi.

Učenci so bili izredno motivirani za branje, izbirali so zanimive knjige in se o njih veliko pogovarjali.

S projektom so se zelo veliko naučili - kako izdelati film, filmsko dojemati zgodbo, ugotoviti razloček med filmskim in umetniškim jezikom, ugotoviti, kateri dogodki zdajšnjim otrokom (in staršem) pričarajo podobna čustva, se medpredmetno vsebinsko in dejavnostno povezati SLJ s SPO, ŠVZ in GVZ - ter v njem povezati skoraj vse predmete in k sodelovanju povabiti nekatere učence višjih razredov, učitelje, starše, stare starše ter druge delavce šole.

Učenci so si v knjižnici začeli izposojati stare slovenske filme in nato prebirati tudi knjige, po katerih so bili filmi posneti. Motiviranost za načrtnejše branje in gledanje filmov se je pri večini učencev ohranila vse šolsko leto.

## **Literatura**

Prežihov Voranc, 2011: Solzice, Mladinska knjiga: Ljubljana.

## METODA VŽN V OPB

Barbara Radek

*OŠ Hajdina*

**Ključne besede:** *učne strategije, metoda VŽN, motivacija za branje, IKT tehnologija*

Branje je zelo pomemben del človekovega življenja, saj nas spremlja skoraj na vsakem koraku. Je spretnost, ki se je pričnemo učiti že pred vstopom v osnovno šolo in je zelo pomembna za nadaljnje učenje, zlasti za učno uspešnost. Pravega pomena branja se ljudje, oz. učenci zavedamo šele kasneje. Izkušnje kažejo, da učenci v osnovnih šolah knjig ne berejo veliko, k branju le teh pa jih motivirajo predvsem zunanje oblike motivacije, ki jim obljublajo npr. kakšno nagrado, zaradi katere se kasneje učenci dobro počutijo. Vendar je taka motivacija kratkotrajna, zato je pomembno, da učenci razumejo pravi pomen branja knjig, pričnejo v njih uživati, spoznavati da ne berejo samo zaradi zunanjih spodbud, ampak tudi zaradi lastnega interesa, radovednosti in vedoželjnosti. Predvsem pa je pomembno, da učenci razumejo, kar preberejo, zato je bila to ena od prioritet, ki smo si jo v operativnem načrtu šole projekta bralne pismenosti zastavili v tekočem letu 2011/12 na naši šoli. Že dalj časa smo namreč učitelji opažali pri učencih nerazvite učne in bralne strategije; slabše poznavanje in neuporabljanje različnih bralnih strategij; nerazumevanje navodil; nizko funkcionalno in bralno pismenost otrok z razmeroma visokim učnim uspehom; slabo razumevanje prebranih besedil in iskanje bistva; slabše dojetje vrednosti sporočil v besedilih; veliko učenja na pamet brez dejanskega razumevanja vsebine; nizko sposobnost razbiranja grafov, tabel, kart, zemljevidov, globusa, obrazcev, rezultatov; slabše rezultate pri nalogah bralnega razumevanja pri tujem jeziku; slabše dojetje vrednosti sporočil v besedilih; upadanje sodelovanja pri bralni znački v slovenskem in tujih jezikih na predmetni stopnji; nepriljubljenost branja...

Zgoraj navedena dejstva, nepriljubljenost branja med večino učencev, pomanjkanje interesa za branje ter nepoznavanje bralnih učnih strategij, so bili glavni dejavniki, zaradi katerih sem se odločila, da bom v oddelku podaljšanega bivanja, z učenci izvajala VŽN bralno učno strategijo. Delam v oddelku podaljšanega bivanja, kamor so vključeni učenci 2. razreda. V razredu vsakodnevno po pouku uvajamo več dejavnosti, ki bi naj pripomogle k izboljšanju bralne pismenosti. To so: branje v krogu, opisovanje kartončkov, igre za glasovno razločevanje, izdelava plakatov in knjig, skupinsko sestavljanje zgodbic, branje slikopisov, minute za branje, bralni kartonček (branje v šoli in doma,

kamor se zapisujejo minute branja), branje navodil za igre, zlogovanje besed, ugotavljanje začetnega/končnega glasu, reševanje križank, rebusov, urejanje vrstnega reda besed v povedi, vstavljanje manjkajočih besed v povedi, interpretativno branje učitelja (tekoče in doživeto branje) ter branje knjig po lastnem izboru.

Ker je naša prioriteta v projektu bralne pismenosti pri učencih spodbuditi uporabo bralnih učnih strategij, zato sem odločila, da pri učencih preizkusim metodo VŽN. Ta metoda se mi je zdela najprimernejša in najrazumljivejša (izmed vseh metod, ki jih navaja dr. Sonja Pečjak) za učence 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja. V skladu z letnim načrtovanjem, smo temo Travnik v oddelku podaljšanega bivanja obravnavali približno dva tedna. Pri obravnavi te teme smo odšli na bližnji travnik, si ga ogledali ter tam nabrali bezeg in akacijo, ki so jo nato v šoli, v gospodinjski učilnici tudi spekli. V tem času so učencilikovno ustvarjali na temo travnika ter si ogledovali različne knjige in iskali zanimivosti o travniku na internetu. Učenci so imeli že kar precej predznanja o travniku, saj so poznali poznali že veliko travniških rastlin in živali. Zato prvi korak metode VŽN (kaj že vem o travniku) učencem ni povzročal prevelikih težav, saj so lahko opredelili, kaj o travniku že vedo. Zelo motivirani so na majhne lističe zapisovali znanje, ki so ga o travniku že imeli. V naslednjih dneh so zapisali, kaj želijo o travniku še izvedeti. Porajale so se jim zanimive ideje (npr. kako pajek splete mrežo, ali na travniku živi tudi kobilica, zakaj na travniku rastejo gobe ...). Če učenci katere izmed besed niso razumeli, smo besedo poiskali v SSKJ (v računalniški obliki) in jo razložili. Učenci so bili najbolj motivirani pri iskanju odgovorov v knjigah in po računalniku, saj so tekmovali, kdo bo našel več odgovorov na vprašanja, ki so jih zastavili.

Moje ugotovitve, ob uporabi bralne učne strategije VŽN, so:

- med učenci se je ustvarila sodelovalna klima,
- učenci so bili bolj miselno aktivni pri sodelovalnem učenju,
- pri učenju so učenci poslušali drug drugega ter izmenjevali mnenja,
- temo travnika sem povezala z življenjem na zanje zanimiv način
- bralna strategija VŽN je uporabna tudi v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju ter odlična za ugotavljanje predznanja.

Z izvajanjem bralne strategije VŽN sem želela doseči aktivnost vseh učencev, sodelovalno učenje, uporabo IKT, enciklopedij, leksikonov ter pridobiti in utrditi nova znanja na drugačen način.

Vse te cilje sem dosegla, zato menim, da je bil primer uporabe VŽN bralne strategije pri učencih uspešen in ga bom v prihodnjem šolskem letu pri poučevanju zagotovo še uporabila.



**Viri in literatura**

Pečjak, S., 2006: Bralna motivacija v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI PRI UČENCIH, KATERIH MATERNI JEZIK JE ALBANŠČINA

Darja Mandžuka

*Osnovna šola Brežice*

**Ključne besede:** *učenec, katerega materni jezik je albanščina, spodbujanje pismenosti, medkulturno povezovanje*

### POVZETEK

Na Osnovni šoli Brežice se vsako leto povečuje število učencev, katerih materni jezik je albanščina. Večina teh otrok še ne obvlada, oz. slabo obvlada slovenski jezik. Zato smo na šoli tem učencem posebej posvetili, tudi z vključitvijo v projekt Opolnomočenje učencev za izboljševanje ravni bralne pismenosti, katerega namen je prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšati dostop do kakovostnejšega izobraževanja in v učni proces, v formalnem izobraževanju integrirati učinkovite strategije za doseganje višjih ravni bralne pismenosti.

V projekt so vključeni učenci z različnim predznanjem slovenščine, ki sem jih želela motivirati, spodbuditi, da bi se čim prej naučili slovenskega jezika in se v njem lažje sporazumevali ter učili.

V skupini smo oblikovali cilje, pravila in način dela. Z ustreznimi pristopi, z upoštevanjem didaktičnih načel ter s primernim učnim gradivom, sem jih spodbujala k učenju slovenščine. Z različnimi diferenciranimi nalogami sem pri njih razvijala vse štiri sporazumevalne zmožnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Pri poučevanju sem vključevala tudi njihov materni jezik (albanščino) in vsebine različnih predmetnih področij. Tako sem jih še dodatno motivirala za učenje slovenščine. Z lastno aktivnostjo so odkrivali in preizkušali pisni jezik za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in zabavo. S takim načinom dela sem jim pomagala, da so bili motivirani za učenje jezika svojega novega okolja, da so znanje in spretnosti iz prvega/maternega jezika prenesli na opismenjevanje v drugem jeziku, se v njem sporazumevali, učili, razvijali tudi svoj jezik in ga tako ohranjali kot pomembno vrednoto.

Pri delu smo veliko uporabljali informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, saj so računalnik in internet smiselno izkoristili kot pripomoček pri sporazumevanju tako v maternem jeziku (albanščini) kot tudi v prvem tujem jeziku (slovenščini). Z njegovo pomočjo je bilo učenje učinkovitejše. Ob njem so se

učenci učili poslušati, govoriti, pisati in brati. Računalnik je bil dober motivator za aktivno učenje, sodobno možnost komuniciranja in medsebojno sodelovanje. S pomočjo interneta smo lahko del nalog opravili tudi izven šolskega prostora in urnika.

Pri izvajanju programa je bila knjižnica kot spodbudno učno okolje in knjižničarki v veliko podporo, v povezavi z uporabo sodobne informacijsko-telekomunikacijske tehnologije, ki nam je omogočala primeren izbor knjižničnega gradiva, njegovo strokovno ureditev in pristop ter posredovanje potrebnih informacij. Z velikim zanimanjem so iskali informacije o literaturi, zapisane v slovenskem ali albanskem jeziku v obeh elektronskih katalogih šolske knjižnice ([www.knjiznica.net](http://www.knjiznica.net) in [www.simos.si](http://www.simos.si)). Brskali so tudi po elektronskem katalogu Knjižnice Brežice ([www.cobiss.si](http://www.cobiss.si)) in si izbrali dve knjigi: Vsak je lahko kdaj srečen, avtorice Jane Bingham in Dobro srce, avtorice Andreje Novšak.

Ob zaključku enoletnega dela smo z učenci pregledali zastavljene cilje in dosežke ter ugotovili, da smo jih večinoma realizirali. Z načrtnim in sistematičnim pristopom so učenci

- obogatili, poglobili in utrdili svoje znanje slovenščine, kar jim je pomagalo pri učenju nasploh,
- izboljšali tehniko branja v slovenskem jeziku in razumevanje prebranega,
- izboljšali računalniško in druge vrste pismenosti,
- napredovali v lastnem tempu in - posameznik - je, ob podpori ter pomoči mentorice, dosegel tiste cilje, ki jih je bil zmožen doseči (individualiziran pristop),
- bili motiviran za učenje,
- ohranjali vedoželjnost, domišljijo in ustvarjalnost,
- oblikovali svoja stališča, jih primerjali z drugimi in si privzgajali vrednote,
- postajali vse bolj odprti, sproščeni, z vedno manj zadregami pred govornim nastop, igro vlog, sporazumevanjem s slovensko govorečimi sošolci ...,
- se navajali na samostojno učenje, aktivno sodelovanje in delo v skupini,
- izgrajevali boljše samopodobo,
- z različnimi pristopi spoznali nove načine učenja.

Pomembno je bilo, da jim je bilo ves čas izvajanja dejavnosti zagotovljeno okolje, v katerem so lahko zadovoljevali potrebe po razvoju in nadgradnji več vrst pismenosti, ki jih prinaša tehnološki razvoj, delovanje v več jezikih in medkulturnih okoliščinah. Gradila sem na spoštovanju njihovega maternega jezika in kulture. Ob tem so se počutili sprejete, motivirane za sodelovanje, oz. delo. Vsi skupaj pa smo si prizadevali za odprto komunikacijo, za medsebojno sprejemanje in spoštovanje. Presojali smo

različna stališča do »drugačnih«, do njihovega sprejemanja in nesprejemanja in se vse bolj povezovali med sabo.

Vsi skupaj pa smo ugotovili, da nas jezikovna različnost bogati, saj ima vsak jezik svoje značilnosti, fraze, izgovorjavo, melodijo .... Sprejemala in doživljala sem jo kot izziv in priložnost za priznavanje in dajanje enakih pravic vsem učencem. Spodbujala sem jih, da so razvijali različne pismenosti, v skladu s sposobnostmi in zmožnostmi, jih znali povezati in nadgraditi z učenjem učenja.

## **Viri**

Motik, D. in Veljić, I., 2007: Spoznavam tebe, sebe, nas. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Komac, M., 2007: Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.

Hanuš, B., 2010: Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. V: Sodobna pedagogika, 1/2010, 122-135.

Grosman, M. (2010): Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. V: Sodobna pedagogika, 1/2010, 16 – 27.

## OBRAVNAVA UMETNOSTNEGA BESEDILA PRI TUJEM JEZIKU

Tatjana Lukovnjak

*Oš Hajdina*

**Ključne besede:** *umetnostno besedilo, poglobljeno branje, poustvarjanje, IKT tehnologija, utemeljevanje, metoda za in proti (»conscience alley«)*

- 1) Ob besedilu iz učbenika za angleščino v 8. razredu (Messages 3) »What has happened to Lulu?« sem želela preveriti zmožnost branja z razumevanjem in kritičnega branja ter spodbuditi pisno zmožnost. Eden izmed ciljev je bil tudi povečati uporabno vrednost učbenika.
- 2) V uvodu so učenci, ob fotografiji pesnika ugibali o njegovi starosti, poklicu, navadah. Obliki dela sta bili frontalna in individualna. Učence sem z ustreznimi vprašanji spodbujala, da so o pesniku povedali čimveč in da so svoje trditve tudi skušali utemeljiti. Nato sem pesnika na kratko predstavila.

V osrednjem delu so učenci tiho, sami zase, prebrali pesem (bila sem pozorna na to, da so imeli po branju dovolj časa, da so strnili vtise), nato so si v skupinah po štiri izmenjali prve vtise in čustva (drug drugega so spraševali in odgovarjali). Določila sem vodjo skupine, ki je poročal o vtisih članov skupine. Pesem smo nato še enkrat, tokrat glasno (»shared reading«), prebrali. Diskretno sem popravila napake v izgovorjavi. Sledil je zapis neznanih besed.

Z ustreznimi vprašanji (metoda petih prstov) sem spodbudila učence, da so se na pesem kritično odzvali, pojasnjevali in svoje trditve tudi utemeljevali. Vsaka skupina je napisala svojo verzijo dekletovega sporočila.

Sledila je aktivnost »Conscience Alley« - najprej smo izbrali Lulu, ki se je spraševala ali naj se vrne domov ali ostane. Učenci so se razdelili v dve skupini, vsaka skupina je predstavljala eno stran dekličine vesti. Lulu se je sprehodila med skupinama, (ki sta si stali nasproti) in poslušala oba vidika vesti.

Ob zaključku ure smo po internetu poslušali pesem »She's leaving home«, skupine The Beatles s podobno tematiko.

- 3) V pripravi sem načrtovala še delo z enojezičnim slovarjem, a mi je zmanjkalo časa. Učenci so dobili dodatno nalogo – izbirali so lahko med pisanjem pisma Lulu mami ali obratno; nekateri so se odločili za pisanje dnevnika (v 1.osebi).

- 4) Zastavljeni cilji so bili doseženi, tudi uporabljene metode in oblike so bile ustrezne. Naslednjič moram biti pazljivejša pri postavitvi miz in stolov – nekateri učenci so se zaradi neustrezne postavitve ves čas obračali, ko so prepisovali s table. So pa zelo sodelovali; najbolj motivirani so bili pri pisanju sporočila. Spoznali so, da pri obravnavi umetnostnih besedil ni pravih ali napačnih odgovorov, da je vsak odgovor pravilen, če ga le znajo utemeljiti. Naslednjič bi si želeli še več dramatizacije.

#### **Viri in literatura**

- Godinho, Wilson, 2008: Ali je to vprašanje? Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj Rokus Klett.
- Maskell, Edwina; Sinclair, Sarah; Tomlinson, Nicola: A Lancashire project to develop Boy's Writing through Visual Literacy and Drama, Boy's Writing Project, 2005 – 2006.

## BRALNA MIŠKA V PRVEM RAZREDU

Blanka Bežan

*OŠ Bežigrad*

**Ključne besede:** *spodbujanje branja, branje v skupinah*

Bralna miška je potekala v razrednem bralnem kotičku, kjer so se izvajale vse dejavnosti, povezane z branjem. V tem kotičku vsak dan, vse šolsko leto, začnejo učenci dan s prebiranjem knjige, ravno tako tudi učitelj, saj s svojim zgledom učencem kaže odnos do knjige in branja. Zato, da učenci usvojijo bralno miško, so morali učenci doma skupaj s starši prebrati tri knjige in se naučiti tri pesmice, po njihovi izbiri.

Bralno miško smo v prvi razred uvedli zato, da bi povečali bralni interes učencev, vzpodbudili naklonjenost staršev do otroške literature ter ustvarili pogoje za skupno preživljanje časa (starši in otroci). Ravno tako smo skrbeli za večji obisk knjižnice, skupno druženje, razvijanje strpnosti, ustvarjanje pogojev za učenje drug od drugega.

Naredili smo velik plakat, ki je obešen na vidnem mestu, in ko je učenec predstavil knjigo, je na plakat dobil žig – krtka.

Učenci so si knjige in pesmice izbirali sami. Ko so knjigo prebrali, so narisali risbo in oboje prinesli v šolo, ter knjigo v bralnem kotičku predstavili ostalim otrokom. Risba je bila nekaj dni na razstavi, potem smo jo spravili v posebno mapo, kjer so se zbirale risbe bralne miške.

Učenec, ki je imel težave s frontalno predstavitvijo, je knjigo v kotičku predstavil samo meni ali vzgojiteljici, deležen je bil tudi veliko spodbude in pomoči.

Ko je učenec bralno miško končal, jo je imel možnost nadaljevati in usvojiti dodatno bralno miško, kar je pomenilo, da je moral prebrati še tri knjige. Za dodatno bralno miško in za spodbudo so bili učenci še posebej nagrajeni.

Učenci so se bralne miške lotili z velikim veseljem in strpno so poslušali drug drugega ter vsakega nagradili s ploskanjem. Vedno so se razveselili bralnega kotička in tudi njihovi pogledi so bili večkrat usmerjeni v plakat ter drug drugega spodbujali k branju. Tudi pri risanju so se potrudili, saj so vedeli, da bo iz njihovih risb nastala knjiga »Bralna miška«.

Sodelovanje s starše se je z uvajanjem bralne miške okrepilo, saj so z učenci sodelovali na različne načine, nekateri so jim pomagali pri risanju, drugi so prišli po nasvet o primernosti knjig ali pesmic.

Mislím, da nama je z vzgojiteljico uspelo - neprisiljeno in prijetno - medsebojno povezati učence in v njih vzbuditi in teres do branja. Učenci so pri branju drug drugega spodbujali, se popravljali in pozorno poslušali, tako da je tudi tu viden napredek.



## 2. DAN/2. SKUPINA

### DOMIŠLIJSKA RABA JEZIKA IN IGRA VLOG PRI SPODBUJANJU ZGODNJE PISMENOSTI V VRTCU

Bojana Rudl

*Vrtec pri OŠ Sečovelje*

**Ključne besede:** *govor predšolskega otroka, razvijanje jezikovnih zmožnosti, pripovedovanje, domišljajska raba jezika, »branje«, simbolna igra, igra vlog, književno besedilo*

Porajajoča se pismenost ali zgodnja pismenost je kot priprava na branje in pisanje prisotna v vrtcu pri otrocih obeh starostnih obdobjih .. Otroci se učijo korak za korakom, da lahko razumejo sebe in druge. Učijo se tako, da že znane izkušnje in znanja povežejo z novimi in tako svoje znanje nadgradijo. Odrasli jim pri tem nudimo spodbudo, zgled in podporo.

Ko odrasli otroku omogočajo, da vstopa v svet pismenosti na način igre, se z otrokom veliko pogovarjajo, mu pripovedujejo in berejo, mu omogočajo, da uživa ob poslušanju pravljic in zgodb ... - s tem ga vpeljujejo v kasnejše samostojno branje in pisanje.

#### SPODBUJANJE JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI IN DOMIŠLIJSKE RABE JEZIKA V VRTCU

Pri razvijanju jezikovnih zmožnosti v vrtcu je pomembna vloga odraslega. Vzgojitelj mora poznati razvojna obdobja otrok in tudi značilnosti posameznega otroka. Zelo pomembno je, da vzgojitelj sodeluje s starši, jih spodbuja, jim svetuje in jih vključuje v življenje in delo oddelka.

Okolje v vrtcu mora biti spodbudno: opremljeno s koticami, primernimi igračkami in predmeti, ki otroka motivirajo in spodbujajo k raziskovanju, spoznavanju, opazovanju ...

Igralnica je urejena tako, da je v njej otrokom dostopen knjižni kotiček s slikanicami, raznovrstnimi otroškimi knjigami, otroško literaturo. V igralnici so tudi napisi iz vsakdanjega življenja (garderoba - imena otrok, abeceda ....). Občasno dobi mesto v igralnici tudi lutkovni kotiček.

V kotiček »dom« otroci prinašajo stara oblačila, rabljene predmete, ki jih kasneje uporabljajo pri svoji igri - igri vlog.

Simbolna igra vlog in dramsko poustvarjanje sta pri predšolskih otrocih zelo pomembni strategiji učenja, saj spodbujata otrokov govorni razvoj, aktivno sodelovanje z vrstniki in vživljanje otrok v pravljične osebe.

V simbolni igri se komunikacija med otroki pojavi prej kot med drugimi dejavnostmi. V igri so prisotne verbalne in neverbalne simbolne aktivnosti. Potrebna je medsebojna verbalna komunikacija – interakcija, sodelovanje, komunikacija med otroki. Otroci pri igri uporabljajo več formalnega govora. Vzgojitelj mora dobro poznati vsebino in pomen pravljic in drugih književnih besedil, ki jih želi posredovati otrokom. Pomembno je, da ima kot pripovedovalec pozitiven odnos do teh besedil, da ima - preprosto rečeno - pravljice rad in jih posreduje otrokom tako, da jih bodo lahko doživeli v vseh razsežnostih: pomenski, čustveno-doživljajski, estetski. Biti mora pozoren pri izboru pravljic in drugih književnih besedil: pri tem upošteva na eni strani kakovost izbranih besedil, po drugi strani pa interese, zmožnosti in odzive otrok v oddelku.

#### PREDSTAVITEV DEJAVNOSTI OB PRAVLJICI »NAHRBTNIK«

(ANJA ŠTEFAN, KOTIČEK NA KONCU SVETA)

##### LUTKOVNA IGRICA IN IGRA VLOG

V igralnici občasno postavimo lutkovni kotiček in otroci se že vnaprej veselijo nove igrice. Kotiček pripravimo skupaj, da skupaj doživljamo tudi pričakovanje. Sama sem tokrat pripravila lutke in del prizorišča. Otrokom sem zaigrala lutkovno igrico po pravljici Nahrbtnik Anje Štefan.

Otroci so pozorno sledili uprizarjanju, pripovedovanju in poteku dogajanja na odru. Miška in njen modri nahrbtnik sta jih zelo prevzela in očarala.

Po zaključku lutkovne igrice jih je lutka-miška z vprašanji spodbujala k obnavljanju pravljice.

Nato je sledila igra po kotičkih in igra z lutkami, kjer so se otroci sami dogovarjali in izbirali, katero vlogo bodo odigrali. Pripravili so malo lutkovno gledališče ter igro zaigrali. Štirje otroci so nastopali, ostali so bili gledalci. Med igro so se otroci poslušali, se vanjo vključevali ... Tako se je vsebina sproti spreminjala - nastala je nova igrica.

Malo lutkovno gledališče smo se igrali v igralnici še teden dni. V lutkovnem kotičku so se otroci igrali in si delili vloge, se dogovarjali, sodelovali, komunicirali med seboj, vključili nove vloge in nova dogajanja ...

Pri tem so bili zelo ustvarjalni in aktivni.

##### RISANJE PO PRAVLJICI

Naslednji dan sem jim pravljico prebrala ob ilustracijah, nato smo ob slikah tudi obnovili dogajanje pravljice. V pomoč so jim bile ilustracije in moja vprašanja (vprašanja odprtega in zaprtega tipa).

Spodbudila sem jih, da so nato svoje podoživljanje pravljice izrazili pri likovnem ustvarjanju. Risali so s suhimi barvicami, večina otrok je narisala miško, kako hodi čez mostiček.

#### LIKOVNO USTVARJANJE NA TEKSTILU (RISANJE LASTNE TORBICE)

V naslednjih dneh je otroke spet obiskala lutka-miška in jih spomnila na pravljico o nahrbtniku. Postavljala jim je vprašanja, na katera so otroci odgovarjali. Nato jih je povabila k ustvarjanju in risanju njihovih lastnih torbic iz blaga. Vsak otrok je narisal in ustvaril svojo torbico, na katero je napisal tudi svoje ime. Svoje ustvarjalne torbice so kasneje otroci odnesli domov. Naslednji dan so pripovedovali, kako so torbice doma pospravili in za kaj jih bodo uporabljali.

#### RAZVIJANJE DOMIŠLIJE IN NADALJEVANJE PRAVLJICE

Otroci so še vedno imeli zanimanje za ponovno poslušanje pravljice Nahrbtnik - ob ilustracijah. Postavila sem jih pred izziv in jih spodbudila, naj si sami izmislijo nadaljevanje pravljice. Po globokem razmišljanju so posamezni otroci pravljico tudi nadaljevali, ostali otroci pa so jih z zanimanjem poslušali.

K sodelovanju sem povabila tudi starše in doma so skupaj z otrokom pravljico prebrali in zapisali otrokovo nadaljevanje pravljice.

Naslednji dan so otroci sami nadaljevali svojo izmišljeno pravljico. Ostali v skupini so jih z zanimanjem poslušali ...

#### REFLEKSIJA

Pravljico sem otrokom predstavila na različne načine, vključena so bila različna področja dejavnosti, ki so se prepletala.

Lutke so otroke dodatno očarale in jih motivirale. Spodbujale so jih pri govornem izražanju. V pogovor so se vključevali tudi slabše govorno spretni otroci, otroci z govornimi težavami. Pri igri in vživljanju v vloge so bili zelo ustvarjalni. Dogovarjali so se o vlogah, si jih razdelili in kasneje izvedli vsebino po določenem načrtu. Zanimivo je bilo opazovati, kako govorno spretnejši otrok prevzame vlogo vodje in povezuje celotno lutkovno igrice.

Lutka je za otroka čarobna – pravljična, ob njej so se sprostili in opogumili tudi bolj tihi in sramežljivi otroci.

Pripovedovanje in branje ob ilustracijah je otroke pritegnilo. Pri obnavljanju so se ob ilustraciji spomnili na vsebino. Z vprašanji in odgovori pa so si razvijali besedni zaklad. Poudariti moram, da sem pravljico večkrat prebrala ali pripovedovala otrokom in s tem so jo otroci ponotranjili in podoživljali. To sem razbrala iz dejavnosti, ki smo jih izvajali kasneje. Vsaka dejavnost je bila drugače izražena (vsak otrok je doživljal in čustvoval drugače).

Zelo pomembno se mi zdi tudi povezovanje in sodelovanje s starši. Starši so z veseljem sodelovali pri domačem branju in nadaljevanju pravljice. Nadaljevanje pravljice so zapisali in otroci so ga predstavili v vrtcu. Presenečena sem bila, da so otroci svoja nadaljevanja tudi naslednji dan dobesedno obnovili. Iz tega sklepam, da so pravljico popolnoma usvojili.

Mislím, da s takim načinom dela - ko otroci v vrtcu spoznavajo kvalitetna književna dela domačih in tujih avtorjev, ko prebrane vsebine doživljajo in podoživljajo, jih pripovedujejo in domišljjsko poustvarjajo, se o njih pogovarjajo in ob njih izražajo na razne načine - lahko veliko prispevamo k razvijanju otrokovega odnosa do branja in pisanja, k razvijanju zgodnje pismenosti ter njegovih kasnejših bralnih zmožnosti.

#### **Viri in literatura**

- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. in dr., 2001: Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Kordigel, M., Jamnik, T., 1998: Književna vzgoja v vrtcu. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič, V., 2008: Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva ... . Simpozij Obdobja 25: Književnost v izobraževanju. Ljubljana: FF, Center za slovenščino.
- Retuznik Bazovičar, A., Krajnc, M., 2010: V krogu življenja - pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju. Velenje: Modart.
- Štefan, A., 2008: Kotiček na koncu sveta. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sivec, M., 2012: Delovno gradivo Porajajoča se pismenost v vrtcu. Delovno srečanje primorske delovne skupine (Sežana, Pivka). Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.

## MOTIVACIJA ZA BRANJE IN BRALNI DOSEŽKI ROMSKIH UČENCEV

Klavdija Ivančič

*OŠ Belokranjskega odreda Semič*

**Ključne besede:** *nespodbudno okolje, branje, motivacija za branje, romi, bralni dosežki*

V šoli se vsakodnevno srečujemo z vse večjimi razlikami v predznanju učencev. Zavedamo se, da je potrebno določene primanjkljaje, ki izvirajo iz nespodbudnega družinskega okolja nadoknaditi in učencem omogočiti, da svoje sposobnosti razvijejo v največji možni meri. Romski učenci, ki jim namenimo posebno pozornost, prihajajo iz romskega naselja, v neurbanem okolju na obrobju gozda. Socialno okolje je nespodbudno in v šoli je potrebno veliko nevsiljive motivacije za delo s takšnimi učenci. Večina staršev je nepismenih, izobrazba pri njih ni vrednota.

Cilji, ki jih želimo doseči so

- ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za vse učence, ne glede na socialne razlike,
- spodbujanje vedoželjnosti učencev,
- privzgajati znanje kot vrednoto,
- pogostejši obisk knjižnice,
- večje število prebranih knjig,
- doseči višji nivo bralne pismenosti pri vseh učencih.

V šolskem prostoru ustvarjamo pogoje za uspešno vključevanje učencev v učni proces, ki mu zagotavlja razvoj in napredek, v skladu z njegovimi zmožnostmi. Otroci vstopajo v šolo z različnim predznanjem. Na razvoj pismenosti vplivajo številni dejavniki, ne le notranji, temveč tudi socialni in družbeno-kulturni. Pri načrtovanju primernih učnih strategij in razredne organizacije je potrebno upoštevati otrokove razvojne potrebe in njegovo stopnjo pismenosti. Pri učencih, ki so na začetni stopnji pismenosti, več časa namenjamo glasnemu branju učitelja, pogovoru ob knjigi ter globalnemu branju različnih besedil. Učencem smo omogočili redno obiskovanje šolske knjižnice ter jim pomagali pri izbiri primerne literature. Izbrane knjige smo v šoli učencem prebrali, se pogovarjali o prebrani vsebini ter jih navajali na samostojno pripovedovanje o prebranem. Knjige so učenci vsakodnevno odnašali domov, kjer so imeli možnost dodatnega branja, oziroma poslušanja. Razredna knjižnica je

dopolnjevala vlogo knjižnice, saj je bila v njej učencem vsakodnevno dostopna pestra zbirka literature. Razredno knjižnico smo sistematično dopolnjevali in učencem omogočali vsakodnevni stik z raznovrstno literaturo. Učenci so si knjige z razredne knjižnice sposojali domov in jih obdržali toliko časa, kot so želeli.

Za uspešen napredek učenca je potrebno sistematično spremljanje in beleženje razvoja pismenosti posameznega učenca. Pri načrtovanju opismenjevanja je potrebno upoštevati načelo individualizacije in diferenciacije, kar posamezniku omogoča optimalen napredek, v skladu z lastnimi zmožnostmi. Z upoštevanjem individualnih razlik med učenci in diferenciacijo dela, smo učencem poskušali privzgojiti pozitiven odnos do znanja, kar v prvi vrsti vključuje uspešno motivacijo za učenje branja in pisanja.

Učence, ki izhajajo iz socialno nesposobnega okolja, smo aktivno vključevali v različne bralne aktivnosti, ki potekajo na šoli in jim nudili ustrezno motivacijo za učenje branja, kar nas je pripeljalo do zelenega rezultata.

Pri učencih smo spodbujali željo po učenju, jim približali knjigo in jim omogočili uspešno vključevanje v razredno skupnost. Navsezadnje pa je naš največji dosežek, da romski učenci v prvem razredu preberejo in razumejo krajše besede ter opravijo bralno značko, eko bralno značko ter v družinskem krogu preberejo vsebino Pravljičnega potujočega kovčka in skupaj ilustrirajo njegovo vsebino.

### **Viri in literatura**

- Grginič, M., 2009: Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole. Mengeš. Izolit.
- Horvat Muc, J., 2011: Romski jezik osnova za razumevanje zgodovine in kulture Romov. Murska Sobota. Zveza Romov Slovenije.
- Horvat Muc, J., 2011: Romska skupnost v Sloveniji. Murska Sobota. Zveza Romov Slovenije.
- Grosman, M., 2006: Razsežnosti branja. Ljubljana. Karantanija.

## BONTON V KOPALNICI

Nataša Kuhar

*OŠ Puconci*

**Ključne besede:** *kopalnica, bonton, odgovornost, varčevanje z vodo, čistoča, strategija VŽN*

Pri podaljšanem bivanju učitelji in učiteljice posvečamo, predvsem v prvem razredu, veliko pozornosti šolskim pravilom, upoštevanju navodil in bontona. Pri projektu, povezanemga z bralno pismenostjo, pa razmišljamo predvsem o tem, kako učencem pomagati doseči visoko stopnjo motivacije za branje in kako razviti njihovo bralno zmožnost. V predstavljenem primeru je združeno vse troje: razvijanje bralne motivacije in zmožnosti ter usvajanje pravil lepega vedenja.

Besedilo, ki sem ga za ta namen, oz. za delo izbrala, je bilo neke vrste dopolnitev zapisa, ki je bilo obravnavano pri pouku (bonton pri kosilu). Učenci so ob tem ugotovili, da bonton ne velja le pri kosilu, in izrazili željo po spoznavanju pravil lepega vedenja, povezanih z drugimi okoliščinami. Po pogovoru z njimi sem ugotovila, da jim je bonton v kopalnici najmanj znan, zato sem se odločila za branje besedila, ki bi obravnavalo to temo. Ob tem sem želela pri učencih razvijati zmožnost poslušanja, samostojnega branja in razumevanja neznanega besedila, govornega sporazumevanja v knjižnem jeziku in spoznavanja pravil lepega vedenja v kopalnici; načrtovala pa sem tudi usvajanje korakov bralne učne strategije VŽN.

V uvodnem delu ure sem učencem na interaktivni tabli zakrila predhodno pripravljeno sliko, ki smo jo ob razgovoru, vprašanjih in predlogih počasi odkrivali. Videli so, da gre za prostor, ki se imenuje kopalnica. Najavila sem temo obravnavanega besedila – bonton v kopalnici. Spomnila sem jih na besedilo, ki so ga obravnavali pri pouku, in jih tako dodatno motivirala za razmišljanje o tem, kakšen naj bi bil bonton v kopalnici.

V predhodno pripravljeno tabelo sem nato zapisala trditve, ki so jih učenci povedali o tem, kako se je treba obnašati v kopalnici. Sledilo je razmišljanje, kaj bi radi še izvedeli o tej temi, oz. kaj moramo upoštevati, ko smo v tem prostoru (zapis vprašanj, na katera bi želeli dobiti odgovore). Ko učenci niso več imeli idej o tem, kaj bi jih še zanimalo, je sledilo tiho branje pripravljene besedila. Šlo je za zapis

brez naslova; ko so besedilo prebrali, je moralvsak poiskati ustrezen naslov zanj. Predlogi, ki so jih nanizali, so se ponavljali, vsi pa so se nanašali na kopalnico in/ali vedenje v njej (npr.: V kopalnici, Lepo obnašanje v kopalnici, Lepo vedenje v kopalnici, Pravila v kopalnici ...).

Tihemu branju je sledilo glasno branje in razkritje 'pravega' naslova besedila. Učenci so ugotovili, da se nihče med njimi ni odločil za tako možnost, kot jo je izbral avtor. Tej ugotovitvi je sledilo razmišljanje o ustreznosti njihovih predlogov, opazovanje razlik med njimi in presojanje, kateri naslov bi bil (poleg avtorjevega) za prebrano besedilo najustreznejši. Pogovoru o naslovu so sledila še druga vprašanja, povezana s prebranim. Posamezne učence sem spraševala, kaj novega so izvedeli iz besedila, katere besede so spoznali, katerih morda niso razumeli (ta poimenovanja sem razložila, če je le šlo, z njihovo pomočjo). Pogovorili smo se tudi o aktualnih temah, kot so varčevanje z vodo ter pomen čistoče in odgovorno ravnanje pri tem.

Ob koncu glavnega dela ure smo rešili še nekaj nalog; nanašale so se na obravnavano besedilo (delo je potekalo frontalno na interaktivni tabli). Učenci so nato na svojem bralno-učnem listu z besedami/ilustracijami zapisali/narisali vse, kar so spoznali o bontonu v kopalnici. Pri ponavljanju smo se opirali na uvodoma zastavljena vprašanja. Odgovore za tista, na katera po branju besedila nismo znali odgovoriti, smo poiskali v predhodno pripravljene literaturi in na spletnih straneh. Izbrana besedila sem pri tem glasno prebrala in učencem pokazala tudi slikovno gradivo, ki so ga vsebovala. O prebranem smo se pogovorili, nato pa z logičnim sklepanjem in povezovanjem informacij odgovorili tudi na ta vprašanja.

Ura, ki sem jo izvedla v podaljšanem bivanju, pri samostojnem učenju, je zelo dobro uspela. Učenci so bili vseskozi motivirani za delo, obravnavana tema jih je zanimala, samostojno in tiho so brali neznano besedilo in si nove pojme, besede in besedne zveze tudi zapomnili. Realizirani so bili vsi cilji, ki sem si jih zastavila, zato dejavnosti ob ponovitvi ne bi spreminjala.

Metode in oblike dela, ki sem jih pri uri uporabila, so bile različne (v prvem razredu je pomembno, da so smiselno uporabljene ter da se dopolnjujejo in preišljeno menjujejo). Z učenci smo se pri uri pogovarjali, zastavljali so vprašanja, odgovarjali nanje, opisovali so sliko, tiho in glasno brali ter reševali naloge na interaktivni tabli. Šlo je za frontalno in individualno delo.



Idejo za obravnavo tovrstnega besedila sem dobila od otrok, saj so sami povedali, da želijo izvedeti še kaj o bontonu. Besedilo je bilo učencem ravno prav zahteven izziv, spodbujalo je povezovanje z lastno izkušnjo, kar jih je dodatno motiviralo za delo in jim pomagalo zapomniti si nove pojme ter to, kako se je treba obnašati v kopalnici.

#### **Viri in literatura**

Baseler, M., 2008: Lepo vedenje: kako se obnašaš doma, v šoli in na ulici. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Mancinotti, S., 2007: Bonton za najmlajše. Ljubljana: Alba založba.

Dostopno na:

URL=<http://druzina.ena.com/Otroci/Vzgoja/Naucite-svojega-otroka-kako-naj-se-obnasa-v-kopalnici.html> (pridobljeno, junij 2012).

Dostopno na:

URL=<http://mojdom.dnevnik.si/sl/Uporabno/2069/Nau%C4%8Dite+otroka+kmalu+samostojno+uporabljeni+kopalnico> (pridobljeno, junij 2012).

## EKSPERIMENTALNO DELO UČENCEV

Viktor Furman

*Osnovna šola Braslovče*

**Ključne besede:** *eksperiment, naravoslovna pismenost, skupinsko delo, čistilna naprava, ocenjevalni list*

Eksperimentalno delo, kot temeljna učna metoda in element naravoslovne pismenosti, je zelo pomembno pri doseganju mnogih ciljev pri naravoslovnih predmetih. Pri izvajanju eksperimentov učenci pridobivajo mnoge spretnosti, oz. veščine, omogočajo jim lažje razumevanje snovi, razvijajo socialne spretnosti in večajo jim motivacijo za učenje naravoslovnih predmetov. Na šoli sem edini učitelj; poučujem naravoslovje v 7. razredu, biologijo in kemijo v 8. ter 9. razredu. Zato za generacije učencev v letnih pripravah ciljno načrtujem eksperimentalne vaje, ki jih bodo izvajali vsa tri leta izobraževanja pri naravoslovju, biologiji in kemiji. Pri izbiri skupinskih eksperimentalnih vaj sem še posebej pozoren na predznanje učencev, na raznolikost spretnosti in veščin, ki si jih učenci razvijajo, oz. pridobivajo, da eksperimentalnih vaj ni preveč (2 – 3 na šolsko leto na predmet), da imajo učenci dovolj časa za izvedbo eksperimenta, oz. za pripravo zaključkov in poročanje ostalim skupinam. Veliko pozornost namenjam tudi motivaciji za eksperimentalno delo. To pomeni, da učenci v 7. razredu izvajajo lažje eksperimente, da se postopoma uvajajo v eksperimentalno delo in na preprost način spoznajo korake znanstveno raziskovalnega dela. Tu moram poudariti, da je za eksperimentalno delo učence potrebno dobro pripraviti. Vzeti si moramo dovolj časa za pripravo, analizo in evalvacijo dela, zato je priporočljivo, da se pouk izvaja v blok urah, saj se na tako lažje in kakovostnejše izvede eksperiment, ker časovno nismo omejeni. Učence moramo seznaniti tudi s posameznimi koraki eksperimentalnega dela in s kriterijsko ocenjevalno lestvico, če bomo eksperiment tudi ocenjevali. Veliko pozornost pa moramo pri eksperimentalnem delu posvetiti tudi varnosti in uporabi zaščitnih sredstev.

V prispevku želim predstaviti uro eksperimentalnega dela učencev v 7. razredu, pri predmetu naravoslovje, s poudarkom na pridobivanju eksperimentalnih veščin in dvigu bralne pismenosti. Z učenci sem se zadnjo šolsko uro pred eksperimentalnim delom pogovoril o posameznih korakih eksperimentiranja. Opozoril sem jih na pozorno poslušanje in branje navodil, na pripravo načrta dela za izvedbo eksperimenta, zapisovanje ugotovitev in izvajanje zaključkov. Učence sem seznanil tudi z

ocenjevalnim listom, ki sem ga uporabil za vrednotenje njihovega skupinskega eksperimentalnega dela. Pri tem je bil eden od kriterijev, kot del ocene tudi, delovanje skupine kot celote (delitev nalog, oz. v skupini, medsebojno spoštovanje, vrstniško sodelovanje, sodelovalno učenje, pripravljenost prisluhnuti sošolcu). Opozoril sem jih, da bom še posebej pozoren na izvajanje zaključkov in poročanje skupine. Pogovorili smo se tudi o strategijah iskanja pomena manj znanih besed. Za domačo nalogo pa so na listu dobili neznano besedilo, ki so mu morali določiti naslov.

Naslednjo šolsko uro (blok uro) so se učenci razdelili v pet skupin, po 4, oz. 5 članov, ki so jih sestavili že pri svojem prvem eksperimentalnem delu. Pregledali smo domačo nalogo in preverili, kakšne naslove so učenci zapisali k besedilu. Razdelil sem jim eksperimentalne liste. Pri prvem eksperimentiranju, v jeseni, so vse skupine izvajale isti eksperiment, zato, da smo lažje analizirali, vrednotili, oz. evalvirali delo posamezne skupine. Tokrat so se vsebine in delo posameznih skupin razlikovale.

- I. skupina: ločevanje kuhinjske soli in železnih opilkov
- II. skupina: izdelava preproste čistilne naprave
- III. skupina: iočevanje čajne zmesi
- IV. skupina: iskanje pomena neznanim besedam
- V. skupina: merjenje temperature

Učenci so imeli pripomočke pripravljene na pladnju, pri izvajanju eksperimenta so morali uporabiti tudi svoje izkušnje. Ena izmed skupin je svoje delo opravila v knjižnici, uporabila je strokovno literaturo in internet (strokovno gradivo so učenci poiskali sami, knjižničarka je samo nadzirala njihovo delo). Pri poročanju so bili eni bolj spretni, drugi manj.

Kakšne zaključke so učenci zapisali, kako so analizirali svoje delo (delo skupine) in tudi mojo analizo pa bom podrobneje predstavil v predstavitvi na Rogli. Svoje mnenje sta dodali tudi ravnateljica, ki je prisostvovala pouku, in knjižničarka, ki je spremljala delo v knjižnici. Pomočnica ravnateljice pa je delo učencev tudi fotografirala.

Osebnostno sem bil z eksperimentalnim delom učencev zadovoljen, opazil pa sem, da si delo učenci lepo razdelijo, vendar uspešnejši učenci prepustijo vodji skupine, še posebej, če postane vodja skupine učenec(ka) z nižjimi sposobnostmi. Pozabijo na pomembno komponento skupinskega dela, t.j., da je za uspešnost skupine odgovoren vsak posameznik skupine in skupina kot celota. Poudariti pa želim na pomen skupinskega dela in eksperimentiranja za celovit razvoj učenčeve osebnosti.

### **Viri in literatura**

Pečjak, S., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: ZRŠŠ.

Seminar za multiplikatorje (2006). Zbornik prispevkov. Škofja Loka: ZRSŠ.

Tudi pri kemiji razvijamo bralno pismenost (2011). Gradivo za 2. sklic ŠS za kemijo. Ljubljana: ZRSŠ.

Učni načrt: Program osnovna šola. Naravoslovje (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt: Program osnovna šola. Kemija (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, Fani et al.,(2011: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kolman, A., 2006: Učbenik. Naravoslovje 7. Ljubljana: Rokus.

Različna gradiva iz usposabljanja projektних timov. Radenci, 20. in 21. april 2012.. Radenci: Zavod RS za šolstvo.

## THE DIARY OF ANNE FRANK

Nevenka Jesenik

*OŠ Duplek*

**Ključne besede:** življenjepis, dnevnik, kreativno pisanje, medpredmetno povezovanje, bralna pismenost

Medpredmetno povezovanje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je na OŠ Duplek že vrsto let dobra in ustaljena praksa. Vsako leto skrbno načrtujemo medpredmetne dejavnosti, v šolskem letu 2011/12 smo medpredmetno povezovanje povezali še s projektom bralna pismenost. Izbrali smo temo Holokaust, v projektu, v katerega so bili vključeni učenci 3. vzgojno-izobraževalnega obdobja, pa smo združili naslednja predmetna področja: TJA, SLO, ZGO, GEO, EID, GVZ IN TEV (vzgoja za medije – televizija). Dejavnosti so se začele decembra 2011 in se zaključile s sklepno prireditvijo januarja 2012. Vsak učitelj si je načrtoval cilje za svoje predmetno področje, cilji pri pouku angleškega jezika so bili:

- razvijanje osnovnih bralnih in učnih strategij, predvsem razumevanja in interpretacije besedila,
- razvijanje odnosa do branja in interesa za branje, spoznavanje besedišča in zahtevnejših jezikovnih struktur ter pomenov v sobesedilu,
- spoznanje osnovnih lastnosti pisnega besedila – (dnevniški zapis, življenjepis) in uporaba le-teh pri tvorjenju besedil,
- verbalni in pisni odziv na prebrano besedilo,
- razvijanje nabora bralnih in učnih strategij, predvsem razumevanje, interpretacija in vrednotenje,
- spoznavanje osnovnih lastnosti pisnega besedila (dnevniški zapis in življenjepis) – predvsem zgradba in oblika ter uporaba tvorjenja lastnih besedil, lastnega dnevniškega zapisa, lastnega življenjepisa ter pisanje pesniške zvrsti činkvina,
- razvijanje strategij pisanja (osnutek, čistopis, preverjanje, ozaveščanje o napakah),



- razvijanje osnov kreativnega pisanja.



Pri pouku angleškega jezika so bili v projekt vključeni učenci 9. razreda, 3. nivo. Za projekt smo porabili 5 šolskih ur in je potekal po korakih.

- Za domačo nalogo so učenci napisali dnevnik dveh dni v preteklem tednu, pri čemer so opisali ne le dogodke, ampak tudi svoja razmišljanja in čustva, nato so po zgledu napisali o sebi, t. i. »diamond shape poem«. Po prebranih dveh odlomkih iz dnevnika Ane Frank je sledil razgovor o prebranem besedilu. Učenci so prebrali kratek življenjepis Ane Frank in s pomočjo Venovega diagrama primerjali svoje življenje z življenjem Ane Frank ter po zgledu zapisali napisali pesem o Ani Frank. Učenci so primerjali obe pesmi in razmišljali o opravljenem delu ter svoje delo predstavili na skupni zaključni prireditvi.

Ko sem se lotila projekta, sem domnevala, da je holokavst tema, ki je današnji mladini zelo tuja, vendar sem bila prijetno presenečena, ne le zaradi aktivnega dela, temveč tudi nad globokim razmišljanjem in empatijo, ki so jo učenci pokazali. Njihovi lastni dnevniški zapisi so bili zelo iskreni in so poglobili odnos učenec – učitelj. Nekoliko manj uspešni so bili pri pisanju pesmi, kar pa ni presenetljivo, saj se s tovrstnim izražanjem niso velikokrat srečali, nekateri pa so imeli težave s

prepoznavanjem besednih vrst v danem primeru. Pri naslednji generaciji učencev bom posledično poskusila v pouk že prej vključiti elemente kreativnega pisanja, s področja pesništva in spremeniti organizacijo pouka, za kar bom uporabila blok ure, ki omogočajo še bolj intenzivno in poglobljeno delo.

Učenci so v samorefleksiji pohvalili projekt in povedali, da si še želijo takega dela. Ob vsem tem pa so se med nami stkale še globlje vezi, vezi, ob katerih mi je toplo pri srcu, da sem učiteljica.

### **Viri in literatura**

Brodnik, V., 2010: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Zgodovina v šoli. Pouk zgodovine o holokavstu. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Spiro, J., 2004: Resource Books for teachers. Creative Poetry Writing. Oxford: Oxford University Press.

Dostopno na:

<http://www.annefrank.org/en/Anne-Franks-History/The-diary-of-Anne-Frank/> .

Dostopno na:

<http://www.biography.com/people/anne-frank-9300892>.

Arhiv fotografij OŠ Duplek.

## RAZREDNE URE DRUGAČE- ŠIRIMO BESEDIŠČE IN SPODBUJAMO SOCIALNE VEŠČINE

Saša Veler

*OŠ Ivanjkovci*

**Ključne besede:** *bogatenje besedišča, pregovori, uporaba v novih situacijah, razredne ure*

### **Namen**

Predstavljen primer iz prakse ni tipičen opis izkušenj bralne pismenosti. Do naslova predstavitve sem prišla na koncu izvedbe razrednega projekta, s katerim smo se ukvarjali v šolskem letu in se je dotaknil oblikovanja razredne klime. Primer spada v cilje 1. sklopa projekta, s poudarkom na širjenju besedišča in je uresničitev prve prioritete operativnega načrta šole, t.j. izboljšanja razumevanja navodil in besedil.

Poučujem v petem razredu. Kljub temu, da je v razredu samo dvanajst učencev, sem decembra med njimi zaznala verbalno nasilje. S pomočjo staršev, ki so zmeraj pripravljeni pomagati, smo težave rešili, vendar le za nekaj mesecev.

Izkazalo se je, da so težave v razredu tako zakoreninjene, da se učenci med seboj izključujejo in spet povezujejo v manjše skupine. Zato so nujno potrebovali dolgotrajne dejavnosti, s katerimi bi izboljšali medvrstniške odnose in pridobili veščine skupinskega dela ter vzpostavljali skupinsko in individualno odgovornost in soodvisnost.

Dejavnosti razrednih ur so potekale po akcijskem načrtu, ki je vključeval strategije za reševanje sporov, vključno s pristopi pogajanj, sklepanjem kompromisov ter reševanjem problemov. Motivacija za delo so bili slovenski pregovori, ki so bili naključno izbrani. Učenci so zjutraj, ob prihodu v šolo, iz pripravljene vrečke izžrebali listič z delom zapisanega pregovora in poiskali dopolnitev pregovora pri svojih sošolcih. Dopolnjen pregovor dveh učencev je pomenil ključ za sedežni red takrat, ko je bila na urniku razredna ura.

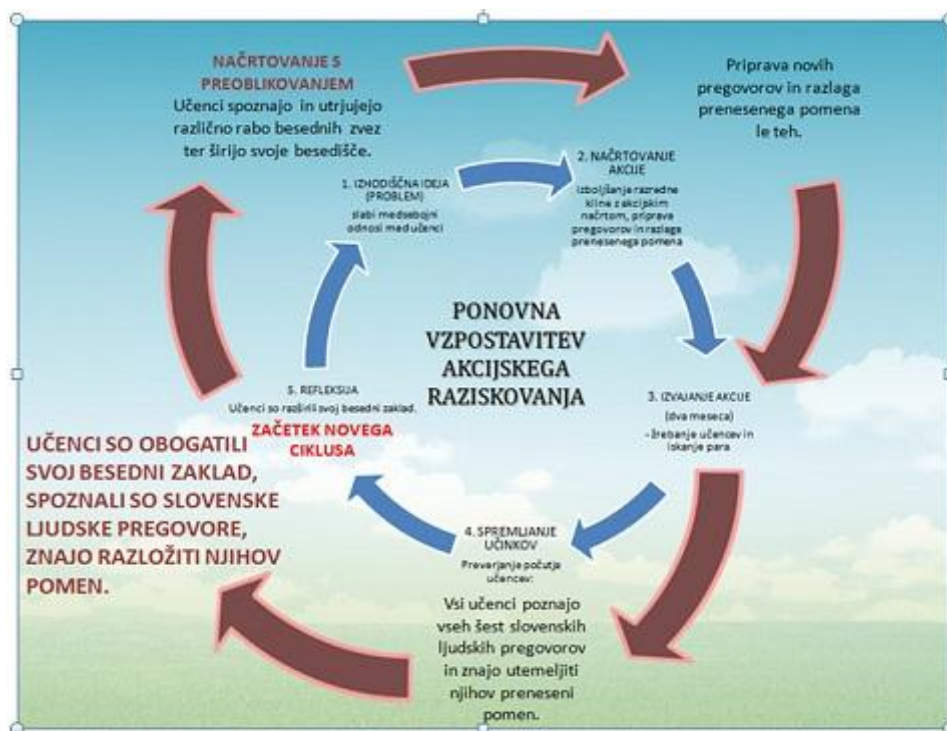
V prvem akcijskem koraku, ki je pri razrednih urah potekal dva meseca, je bilo poudarjeno spodbujanje, utrjevanje in razvijanje različnih socialnih veščin.



Po vsaki razredni uri sem opravila sprotno refleksijo. Učenci so me po enem mesecu prosili, naj zamenjam pregovore. Ob tem sem ugotovila, da so pregovori, kot izbrani ključ za sodelovanje, presegli svoj namen. Učenci so se zaželi poglobljeno zanimati za pomene pregovorov. Čeprav tega v izhodišču nisem načrtovala, sem takoj zaznala odlično priložnost širjenja besedišča s pomočjo slovenskih ljudskih pregovorov.

Nabor pregovorov sem v drugem akcijskem krogu obogatila in poudarila bogatenje besedišča, z razvijanjem socialnih veščin in poglobljanjem interpretacij s prenesenimi pomeni pregovorov.

Z veseljem ugotavljam, da so učenci proti koncu šolskega leta postajali bolj sproščeni, med odmori so se nenehno igrali in se v igri niso izključevali, strpno so reševati probleme, med poukom so bili bolj odprti in pripravljeni sodelovati z drugimi. Poleg tega so temeljito spoznali šest slovenskih pregovorov in znali utemeljiti njihov pomen.



Do konca šolskega leta so na tak način spoznali, prepoznavali in razvrščali pridevnike, samostalnike, besedne zveze in utrdili poštevanke.

### **Literatura**

- Schilling, D., 2000: 50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Stupica, J., 2007: Velika knjiga pregovorov. Ljubljana: Jutro.
- Veler, S., 2012: Slika o ponovni vzpostavitvi akcijskega raziskovanja. Ptuj.

## 2. DAN/3. SKUPINA

### ČUTNE POTI NA IGRIŠČU

Nataša Mlinarič

*OŠ Lenart, enota vrtec*

**Ključne besede:** *porajajoča se pismenost, čutne poti na igrišču, spodbudno učno okolje, razvoj grafomotorike, orientacija*

Osnovna šola Lenart je vključena v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Tudi v vrtcu smo oblikovali projektni tim zato, da izboljšamo sodelovanje z učiteljicami 1. razreda osnovne šole in tako okrepimo dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora otrok ter dejavnosti porajajoče se pismenosti. S temi dejavnostmi bomo uresničevali zastavljene cilje projekta tudi na predšolski stopnji, posebej bomo pozorni na razvijanje govora, drobne motorike in orientacije v kontekstu različnih dejavnosti v vrtcu.

Pri projektu smo najprej opravili analizo stanja o porajajoči se pismenosti in izvedli usposabljanje za vse strokovne delavke vrtca z naslovom Od orientacije v prostoru do orientacije na papirju.

V prispevku bom podrobneje predstavila nastajanje čutnih poti na našem igrišču, ki je spodbudno učno okolje za razvijanje orientacije v prostoru in grafomotorike. Dejavnosti pri nastajanju čutnih poti so bile enkratna priložnost za spodbujanje jezikovnih zmožnosti otrok, za razvijanje orientacije v prostoru, na telesu in kasneje na listu.

Vsebine, ki so se prepletale z dejavnostmi iz vseh področij kurikula, smo poglobljali od januarja pa vse do konca šolskega leta. Načrtovane cilje smo uresničevali postopoma,

- z raziskovanjem različnih poti v okolici vrtca (glede na material, obliko, dolžino),
- s pogovori o raziskovanju,
- z risanjem različnih črt (poti), v različnih smereh, z različnimi risalnimi sredstvi (s pravilnim prijemom) in na različne podlage,
- z orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju,
- z razvrščanjem različnih naravnih in umetnih materialov.

Otroke sem spodbudila k raziskovanju poti, različnih črt in oblik v okolici vrtca. Po opazovanju smo se veliko pogovarjali, risali in pisali. Ko so otroci vsebino doživeli, jo začutili, so se njihove ideje o nadaljevanju dejavnosti vrstile ena za drugo. Njihovim idejam sem sledila in jih smiselno povezovala ter dopolnjevala. Z raziskovanjem in opazovanjem, v bližnji in daljni okolici vrtca, so otroci odkrili različne poti. Svoje na novo pridobljeno znanje so prenesli tako v besedišče kot na risbo. Izmišljali so si rime, npr.: S poti sta zavili in se skoraj izgubili, Prišli smo z mrzle poti, na toplem se imamo radi vsi. Po vaji v spretnosti risanja različnih črt so pričeli nastajati labirinti, ki so imeli vhod in izhod. Črte so otroci risali v naravi, in sicer v pesku, v blatu; risali so z vodo iz luž, s kredo, s kamni ipd.. Različne naravne in umetne materiale (kamne – velike, majhne, najmanjše, pesek, les, zamaške, trakove ...) so razvrščali, jih polagali v različne poti (črte), z njimi oblikovali različne vzorce. Pri tem so razvijali prstne spretnosti in obvladovali prostor. S temi dejavnostmi se jim je porodila ideja, da na igrišču naredimo različne poti. S svojimi telesi so, na travnati površini vrtca, označili potek poti in jo zakoličili. Njihovo idejo smo s pomočjo staršev in v sodelovanju z lokalno skupnostjo tudi uresničili.

Pri svojem delu se zelo posvečam dejavnostim za razvoj zgodnje pismenosti. Pri tem iščem ustvarjalne didaktične pristope in s skrbnim opazovanjem otrokovih dejavnosti, njihovih odzivov, pobud, te tudi upoštevam pri načrtovanju. Z otroki sproti evalviramo izvedene dejavnosti, ki jih tudi dokumentiramo. Ob fotografijah, otroških izdelkih, zapisanih mislih otrok so evalvacije bolj poglobljene in bogatejše. Z dejavnostmi so seznanjeni tudi starši, saj plakate, ki nastajajo, razstavljamo po hodnikih vrtca in v igralnici. Z vsemi temi dejavnostmi in pripravo čutnih poti, so otroci pričeli pisala in jedilni pribor zavestno pravilno prijemati. Na listu se znajo dokaj dobro orientirati. Črte začnejo risati od leve proti desni ali od zgoraj navzdol. Največji uspeh pa je zame to, da otroci sedaj še naprej raziskujejo poti, črte ... brez moje spodbude, pa tudi brez moje prisotnosti, saj so te dejavnosti prenesli tudi na svoje domače.

Zavedam se, da je vloga vzgojiteljic pri razvoju predbralnih in predpisalnih zmožnosti izredno pomembna, predvsem zaradi ustrezne izbire metod in oblik dela, upoštevanja individualnih zmožnosti in posebnosti posameznih otrok. Z razvijanjem komunikacijskih zmožnosti sem spodbujala tudi samostojno in kritično razmišljanje ter odločanje otrok. Otroci so veliko posegali po pisnih virih (knjiga, revija, leksikon, internet ...) in si znali z našo pomočjo poiskati informacije.

**Viri in literatura**

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L.,2011: Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti.V: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi.Zbornik konference. Brdo pri Kranju, 25. in 26. 10. 2011.

Dostopno na:

<http://www.simos.si/pdf/5000-1234.htm>.

Dostopno na:

[http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com\\_content&task=view&id=1206&Itemid=18](http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1206&Itemid=18).

## Z NALOGAMI RAZLIČNIH TAKSONOMSKIH STOPENJ DO KVALITETNEJŠEGA ZNANJA VSEH UČENCEV

Milena Smisl, Stanka Hozjan

*OŠ Frana Roša, Celje*

**Ključne besede:** *bralne zmožnosti, NPZ, Bloomova taksonomija, diferenciacija pri delu v skupinah*

### **Namen**

Že leta v šolah opažamo, da je bralna pismenost upada. Tako kažejo tudi nacionalne in mednarodne raziskave (PIRLS 2006; PISA 2009), iz katerih je mogoče razbrati, da število šibkih bralcev raste. Učitelji vedno znova z razočaranjem prebiramo rezultate takih raziskav, saj smo prepričani, da storimo vse, da bi učenci ustrezno razvili bralne zmožnosti na vseh ravneh in pri vseh predmetih. Bralna pismenost je namreč trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe življenja v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. (Nacionalna strategija, 2007)

Na OŠ Frana Roša smo si zastavljali vprašanja o sistematičnem pristopu k pojmovanju znanja, poučevanja in učenja tudi ob rezultatih NPZ-jev. Ti so bili sicer vedno dokaj dobri, a smo ob vsakoletni natančni analizi ugotavljali, da učenci slabše rešujejo naloge višjih taksonomskih stopenj. Vključitev v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja je bilo tako logično nadaljevanje zasnovanega dela (sistematični pristop k delu, s pomočjo nalog višjih taksonomskih stopenj po vsej vertikali, vključenost v projekt samoevalvacije).

Ugotovitve, ki so izhajale iz analiz NPZ-jev, so narekovale tudi razvojni prioriteti: razumevanje besedila in motivacijo kolektiva ter branje, oz. bralne učne strategije in aktivne metode učenja. Delo je bilo zastavljeno tako, da je upoštevalo celoten kolektiv. Raven motivacije učiteljev za delo je bila visoka, delo je potekalo v vseh razredih, vse šolsko leto.

**Cilji in naloge** omogočajo učitelju, da se nanje osredotoči in razmisli, kaj morajo učenci med učenjem delati, kakšne izkušnje jim mora priskrbeti, da bo prišlo do želene spremembe v vedenju učencev in – posledično – učenja. (Tomič, 2003, v: Bešter, 2008). Struktura učencev in njihovega znanja v razredu je zelo raznolika, od učencev, katerih znanje lahko opredelimo kot šibko, do prepoznanih nadarjenih učencev, ki jim mora učitelj ponuditi naloge, ki jim bodo omogočile, da se razvijajo in rastejo v svojem

znanju. Učitelji morajo vedeti, kateri cilji so, upoštevajoč posameznega učenca, uresničljivi in kateri niso. (Bešter, 2008)

Ob pomoči ene najbolj razširjenih taksonomij, Bloomove taksonomije, sem kot učiteljica slovenščine ure pripravila diferencirane naloge, primerne znanju posameznega učenca, oziroma skupini učencev. Opirala sem se torej na učne cilje, na znanja, ki jih bodo skupine učencev sposobne doseči, seveda ob poznavanju stopnje njihovega znanja. Z analizo, sintezo in vrednotenjem učnih ciljev višje taksonomske ravni, sem želela od učencev, katerih znanje lahko vrednotimo bolj kompleksno, privabiti ne le golo poznavanj dejstev, podatkov ali razumevanj, ampak zbuditi višje sposobnosti – razčleniti sporočilo tako, da postanejo sestavine in odnosi med njimi jasni (analiza), združiti usvojene dele v novo celoto, torej privabiti na plan učenčeve ustvarjalnost (sinteza) ali izraziti vrednostno sodbo, uporabiti kritično mišljenje (vrednotenje). (Marentič Požarnik, 2003)

Uro sem (ob sodelovanju svetovalne delavke) sestavila iz več dejavnosti, ki so aktivirale učence. Najprej so učenci glasno prebrali besedilo, podčrtali so si neznane besede, ki so jih v frontalnem razgovoru pojasnjevali, nekaj razlag besed pa so razjasnili s pomočjo priročnega slovarčka. Ob tem so uzavestili tudi različne možnosti pojasnjevanja besed s pomočjo slovarja v knjigi, pravopisa in spletnega slovarja. Delo, ki je bilo vezano na branje z razumevanjem ter reševanje nalog, so nadaljevali v skupinah. Eno homogeno skupino so tvorili učenci z najvišjimi sposobnostmi. Ti so reševali naloge najvišjih taksonomskih stopenj. Dva učenca, ki imata učne težave in doma ne govorita slovensko, sta naloge reševala ob pomoči svetovalne delavke, ki se je aktivno vključila v uro. Ostali učenci so delali v heterogenih skupinah. Delali so samostojno, reševali so naloge različnih taksonomskih stopenj.

Iz poročil posameznih skupin je bilo razvidno, da so zastavljene naloge uspešno rešili. Evalvacija je pokazala, da so učenci s takim delom zadovoljni. Opravili so tudi izbirno domačo nalogo.

Pokazalo se je, da je učna ura, v kateri so uporabljene različne metode dela (frontalna, skupinska), dovolj zanimiva, da učence pripelje do želenega cilja, saj delu sledijo z veseljem in zanimanjem. Delo v skupini omogoča sodelovanje vseh, hkrati pa se učenci naučijo tudi medsebojne komunikacije in organizacije dela. Uspešnost reševanja nalog daje učencu zadovoljstvo, krepi se njegova samozavest. Tako se vsaj delno uresničuje misel: »Zadovoljen učenec je tudi uspešen učenec.« (dr. Janez Bečaj).

Za učitelja je dobro delo učencev nagrada. Učitelj ustvarja pogoje, v katerih se bodo učenci naučili odgovoriti, kako nekaj razumejo, kako so do spoznanja prišli, kako lahko to spoznanje uporabijo. Zato

je nujno razvijati bralne zmožnosti na vseh ravneh in pri vseh predmetih. Kako, lahko ugotovi le učitelj, ki ima sam dovolj znanja, da lahko poučuje na ta način.

### **Viri in literatura**

Bečaj, J., 2011: *Izboljšave ali preobrazba?* Zbornik prispevkov. Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Oktober 2011.

Bešter, B., 2008: *Analiza učbenika in delovnih zvezkov za 9. razred osnovne šole –biologija*. Diplomsko delo. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta, Biotehniška fakulteta, Ljubljana.

Marentič Požarnik, B., 2003: *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS, str. 259 -279.

Nacionalna strategija in prednostne naloge (2007). Ljubljana: Ministrstvo za delo, družino in socialne zadeve RS.



## LEGENDE

### SPODBUJANJE BRANJA IN PISANJA Z MEDPREDMETNIM POVEZOVANJEM

Irena Krajnc

*OŠ Antona Ingoliča Spodnja Polskava*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, legende, medpredmetna povezava, fleksibilnost, inovativnost*

Številne analize in raziskave o bralni pismenosti kažejo na to, da naši učenci vedno slabše berejo in pišejo. Zato smo se učitelji na šoli povezali in skušamo bralno pismenost naših učencev izboljšati.

Po posodobljenih učnih načrtih smo v letne priprave vnesli več medpredmetnega povezovanja, timskega dela in več fleksibilnosti pri pouku kot prejšnja leta. Branje z razumevanjem in razvijanjem bralnih strategij pri vseh predmetih je, v zadnjih letih, eden naših vodilnih ciljev. S pestro bralno značko pri slovenščini, angleščini in nemščini skušamo upoštevati interese učencev in jim dati možnost izbire. Učence pripravljamo na delo z različnimi viri in tipi besedil.

V zadnjih letih so učenci pri tujem jeziku učenci napredovali v slušnem in bralnem razumevanju, ustnem izražanju in komuniciranju. V pisnem izražanju pa so rezultati, povprečno, nekoliko slabši.

Za učence in učitelje imajo mednarodni projekti imajo veliko motivacijsko, učno in didaktično vrednost pri učenju tujega jezika in razvijanju informacijsko-komunikacijske kompetence, s pomočjo IKT. Z njimi lahko uresničimo cilje fleksibilnega predmetnika in medpredmetnega povezovanja. V ospredju je aktivna vloga učenca, poudarjen je razvoj raznovrstnih znanj in spretnosti, izmenjava in nadgradnja izkušenj, medpredmetno povezovanje, načrtovanje, poučevanje, pospešen profesionalni razvoj na poti do e-kompetentnega učitelja ter večje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela in klime na šoli.

V letošnjem šolskem letu smo zaključili dvoletno Comenius partnerstvo s petnajstimi šolami. Ena izmed nalog je bila izbrati, obdelati in predstaviti našim partnerjem dve legendi, ki smo ju objavili v skupni knjigi *Legende po Evropi brez meja*.

Ta naloga je bila poseben izziv za medpredmetno sodelovanje in fleksibilni predmetnik. V njej smo našli motivacijski element za spodbujanje branja, pisanja, dramatizacijo in inovativnost pri učencih, kakor tudi veliko možnosti za različne metode in oblike pouka.

Upoštevali smo diferenciacijo in individualizacijo ter razvijali sodelovalno delo. Pokazalo se je, da so zelo uspešne aktivne oblike in metode dela aktivne oblike in metode dela, kjer so učenci, večinoma samostojno, ustvarjalno in prizadevno, dosegali tako vsebinske, kot tudi procesne cilje pouka.

Pri slovenščini so učenci raziskovali Pohorske legende, pri angleščini smo obravnavali nekaj izbranih legend naših Comenius partnerjev ter pripravili naši legendi v angleščini (legenda o poljčanski Mariji in legenda o Beli dami iz bistriškega gradu). Pri likovni vzgoji in tehnični vzgoji so učenci ustvarjali in izdelali različne izdelke. Ob kulturnem dnevu so učenci obiskali grad v Slovenski Bistrici, kjer so uživali ob predstavitvi legende o Beli dami in sladici z istim imenom ter ustvarjali v delavnici.

S spoznavanjem naših in tujih legend so učenci izboljševali bralno pismenost na različne načine. Najbolj všeč jim je bil Comenius dan, kjer smo učitelji razpisali različne delavnice, na katere so se učenci prijavili - glede na njihov interes - in so zato zelo aktivno sodelovali. Nastali so zanimivi sestavki, pesmi, plakati, tehniški in likovni izdelki. Aktualne dogodke smo objavljali na šolski spletni strani, ob koncu šolskega leta pa smo pripravili razstavo v avli šole.

Odziv učencev, staršev in učiteljev je bil zelo pozitiven. Pokazalo se je, da je medpredmetno povezovanje, fleksibilni predmetnik in skrb za dvig bralne pismenosti, dobro in pomembno za kvalitetnejše in trajnejše znanje ter sodelovanje na šoli.

## KAKO POVEČATI MOTIVACIJO ZA BRANJE NA OSNOVNI ŠOLI FRANCETA PREŠERNA MARIBOR?

Andreja Novak, Tina Bujišič

*Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, motivacija za branje, knjižnica, sobotna šola*

Šola se je pri projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismnosti osredotočila na dve prioritetni področji, in sicer: motivacijo za branje in bralne učne strategije. Na šoli smo želeli izboljšati bralno motivacijo tako, da bi dvignili šole na področju bralne motivacije je bil izboljšati motivacijo za branje in učenje z naslednjimi cilji: bralno zavest, razvijali besedišče, razvijati razumevanje prebranega, zagotavljali enake izobraževalne zmožnosti za vse učence (dostop do gradiva) in razvijali sporazumevalne zmožnosti.

Didaktično-metodični potek učnih dejavnosti

**a) Noč branja**

Učenci so predstavili svoje najljubše knjige, naredili so seznam najljubših knjig in ga izobesili v knjižnici, potekale so delavnice: literarno – glasbena, likovna in gledališka s pisnimi namigi so iskali zaklad, ogledali so si slovenski film, samevalvirali delo in razstavili fotografije.

**b) Knjižni sejem**

c) Izveden je bil v dveh delih. Knjižnica, učenci in učitelji so darovali knjige, ki so jih učenci ob šolskih proslavah po simbolični ceni prodajali. Izkupiček je bil namenjen nakupu novih knjig.

**d) Izmenjava najljubših knjig**

e) Učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja so si pri razredni uri zamenjali svoje najljubše knjige.

**f) Naša mala knjižnica**

- g) Sodelovali smo v projektu Naša mala knjižnica, kjer so učenci izdelali literarno junakinjo, dramatisirali odlomke prebranih del, pripravili razstavo v mariborski knjižnici in se udeležili pogovora s pisateljico Janjo Vidmar.
- h) Bralna značka – učenci Romi**
- i) Učence Rome smo spodbujali za branje knjig in opravljanje Bralne značke, ki so jo tudi uspešno opravili.
- j) Sobotna šola**
- k) Učenci so v treh literarnih delavnicah spoznavali knjižne junake in po branju poustvarjali.
- l) Druge dejavnosti**
- m) Bralne hišice, bralna drevesa, razredne knjižnice, bralni nahrbtnik, pravljice za dobro jutro ...

Večina zastavljenih ciljev je bila doseženih, vse zgoraj navedene dejavnosti so učenci, učiteljeli in starši pozitivno sprejeli in so prispevale k povečanju interesa za branje. Učenci in starši želijo, da se dejavnosti izvajajo tudi v prihodnje.

Na šoli smo s sodelovanjem učencev in pozitivno naravnostjo do ponujenih dejavnosti zelo zadovoljni. Uporabljene metode in oblike dela so se izkazale za učinkovite, učitelji smo pridobili veliko novih idej za delo v prihodnje. Učenci so bili z izvedbo in delom učiteljev zadovoljni, v delavnicah so se dobro počutili, svoje delo so ocenili pozitivno in pričakujejo izvedbo delavnic tudi v prihodnje.

### **Viri in literatura**

Jamnik, T., 2003: Beremo skupaj: priročnik za spodbujanje branja. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Knaflič, L., 2009: Branje za znanje in branje za zabavo.: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Kropp, P., 2000: Vzgajanje bralca. Tržič: Učila.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peclaj, C., 2006: Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: ZRSŠ.

Pečjak, S., 2009: Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. Pedagoška obzorja. Didactica slovenica, 24 (2), 97-116.

Vintar J., (ur.), 2005: Kako naj šola razvija branje in širšo pismenost. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## LIKOVNI IZRAZ – OPISMENJEVANJE KOT PROCES UČENČEVEGA MIŠLJENJA, RAZUMEVANJA

Lota Kahne

*CIRIUS KAMNIK, (Center za izobraževanje, rehabilitacijo in usposabljanje Kamnik)*

**Ključne besede:** *učne strategije, kompleksnost opismenjevanja pri pouku, kreativno načrtovanje pouka, likovno prakticanje*

V operativnem načrtu naše šole projekta BP smo si za šolsko leto 2011/2012 oblikovali razvojno prioriteto - motivacijo za branje, v naslednjem šolskem letu pa bralne strategije. Cilji šolskega projektnege tima so:

- Izboljšanje metod in pristopov na področju izobraževanja, usposabljanja in socialnega vključevanja učencev s posebnimi potrebami.
- Izdelati model večje socialne vključenosti učenca, ki je pogoj šolanja za trajnostni razvoj, za življenje.
- Izboljšati bralno pismenost pri vseh učencih, da bi z doseženim znanjem lahko suvereno usvojili znanje na vseh področjih in se poistovetili z mislijo, da je branje vrednota in uporabna vrednost vsakdanjega življenja.
- Izboljšati branje in razumevanje krajšega besedila pri učencih s posebnimi potrebami (pri lažji in zmerni stopnji gibalne oviranosti).
- Osvojitev nekognitivnih kompetenc (kot so: vztrajnost, motiviranost, zmožnost komunikacije z drugimi itd.), saj so bistvene za vse vrste učenja in uspešno vključevanje v družbo, v prihodnosti, zato bo kognitivno učenje upoštevalo tudi socializacijo in vrsto nekognitivnih vidikov.

Menim, da so motivacija in bralno učne strategije neločljivo povezane z učenjem branja, z napredovanjem pri branju, pisanju in razumevanju, poučevanju in ozaveščanju pomena bralne pismenosti tako pri učencih kot pri učiteljih.

Med šolskim letom sem izvajala aktivnosti, da bi dosegla rezultate pri obeh razvojnih obeh razvojnih prioritetah, v skladu z zastavljenimi cilji. Skušala sem uresničevati načrtovan kazalnik - uvajanje strategij za povečevanje motivacije za branje. Pri poučevanju likovne vzgoje sem vnašala elemente bralnih strategij s strokovnih posvetov in izobraževanj, jih preoblikovala in prevajala v likovni jezik.

Tako načrtovana in izvedena učna ura je pri učencih v CIRIUS Kamnik pokazala pozitivne rezultate. Smiselno kombiniranje bralno učnih strategij z likovnimi, odpira možnosti za napredovanje učencev, dvig motivacije in hkrati v razumevanju. Odpira možnosti povezovanja učnih strategij z vsebinami drugih učnih predmetov.

Delavnica, s predstavitvijo za učitelje, je eksperiment kreativne vključitve elementov bralno učnih strategij v učni proces, kjer pride do izraza lastna učiteljeva ustvarjalnost, in interpretacija, upoštevajoč razumevanje bralno učnih strategij. V delavnici bomo odkrivali motiviranje in izmenjavo mesebojne prakse, zato, da bi drugače razmišljali in kvalitetneje poučevali.

Pri učencih se je pokazalo, da je način poučevanja likovnih vsebin - z elementi učnih strategij - je pri učencih vplival na večjo motiviranost za delo in izboljšal medsebojno komunikacijo. Izboljšave so se pokazale tudi pri pomnjenju na novo obravnavanih likovnoteoretičnih pojmov. Likovna umetnost in pismenost se, pri vizualnem zaznavanju, estetiki, koordinaciji oči in rok, bogatenju besednega izražanja in besedne ustvarjalnosti, interpretaciji vidnih informacij z likovno kreativnostjo, zastopanjem osebnih stališč, samozavesti, z raziskovanjem in likovnim prakticiranjem dopolnjujeta. Likovna pismenost je, že sama po sebi, tako motivator kot strategija za izboljšanje kvalitete bralne pismenosti.

Uvajanje bralnih strategij bomo nadgrajevali v naslednjem šolskem letu. Menim, da bodo rezultati učenja strategij pri učencih učinkoviti le z rednim in daljšim razvijanjem veščin in s timskim delom učiteljev.

### **Viri in literatura**

Butina, M., 1995: Slikarsko mišljenje. Ljubljana: CZ.

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Šuštaršič, N. idr., 2004: Likovna teorija. Učbenik za umetniške gimnazije likovne smeri od 1. do 4. letnika, Debora, Ljubljana.

Grosman, M., 2009: Razmerja med slikovnimi in besednimi sestavinami sporočil.

V: J. Vintar (ur.): Razmerja med slikovnimi in besednimi sporočili. Zbornik Bralnega društva Slovenije. Ljubljana: ZRSŠ. 9–24.

Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., in Peklaj, C., 2006: Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Muhovič, J., Č. Frelih, Č., idr., 2012: Likovno/vizualno, eseji o likovni in vizualni umetnosti. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

## FLEKSIBILNOST IN BRALNA PISMENOST NA OSNOVNI ŠOLI SELNICA OB DRAVI

Zdenka Gradišnik

*Osnovna šola Selnica ob Dravi*

**Ključne besede:** *fleksibilnost pri pouku, bralna pismenost, individualizirano skupinsko delo*

**CILJI** so naravnani tako, da vključujejo elemente fleksibilnosti in strategije bralne pismenosti (urijo bralno razumevanje matematičnih problemov in besedilnih nalog; uporabljajo branje za učenje).

### **STIČIŠČA PROJEKTOV »FP in BP« so:**

- učenci so aktivni udeleženci v učnem procesu, samostojni graditelji in dopolnjevalci znanj na posameznih področjih (pri vseh predmetih),
- sodelujejo v spodbudnem učnem okolju, to pa učence vzpodbuja in jim daje navdih za kakovostnejšo in bolj poglobljeno učenje,
- znajo povezovati uporabna znanja ter osmisлити številne informacije, kar je zelo pomembno za doseganje zahtevnih učnih ciljev.

**Vsi našteti cilji FP se neposredno navezujejo na cilje BP, saj sta to projekta, ki sta v tesni medsebojni povezanosti, in sicer:**

- uvajanje samostojnega tihega ali polglasnega branja,
- izmenjava mnenj, analiza rezultatov v parih ali manjših skupinah,
- iskanje idej, uporabnih informacije iz revij, časopisov, enciklopedij in druge literature, ki je na voljo učencem v bralnih kotičkih,
- namenska uporaba Slovenskega pravopisa,
- vnašanje minutk za branje v vzgojno-izobraževalno delo, kar učence razbremeni in jih za trenutek oddalji od morebitnega zahtevnega dela,
- privzgojanje ljubezni do branja in tudi do knjige.



Učno uro »POMLADNA MATEMATIKA«, s podporo elementov DRUŽBE sem pripravila pri projektu FP, v povezavi s člani medpredmetnih razvojnih skupin (MPPrRS) za družboslovje. Želela sem predstaviti pestrost metod in oblik dela tudi pri MAT in DRU. Te nas v razredu spremljajo že od samega začetka. Pouk sem nadgradila z nekaterimi elementi bralne pismenosti, ki pa so bolj ali manj prisotni pri vseh ostalih urah pouka.

Zbranost, razgibanost in doseženi uspehi - ob dobrih rezultatih so tisti dejavniki, ki so pri takšnih metodah in oblikah dela pri izbranih projektih najbolj vidni.

Vsak učenec je pomemben člen pri zbiranju podatkov in ustvarjanju, pa tudi pri sintezi in analizi opravljenega dela. Sleherni od njih prispeva košček svojega znanja, razmišljanja in dobre volje, da bi dosegli želeni rezultat.

Pouk je privlačnejši, zanimivejši, brez kampanjskih oblik dela. Prav to je tisto, kar strokovni delavci pri takšnem delu tudi pričakujemo in želimo doseči.

Učenci odhajajo domov veseli, spočiti, polni novih znanj in spodbudnih misli.

#### MOJE RAZMIŠLJANJE O PROJEKTIH "FLEKSIBILNI PREDMETNIK" IN "BRALNA PISMENOST"

Razvijati bralno kulturo, imeti dane možnosti za to dejavnost, je velik prispevek slehernega učenca, njihovih staršev in tudi nas, učiteljev. Je eden pomembnejših ciljev v razvoju posameznika, ki zna z besedo in s pravilno tehniko branja osmisliti svoje vsakdanje skrbi, težave, kakor tudi vse tisto, kar ti daje moč, pogum in pravo zaščito pred še tako napornimi življenjskimi izzivi.

Vsako vrtčevsko in šolsko obdobje obuja, usmerja in razvija strategije bralnih navad, vse do korenitega razumevanja prebranega, kar je glavna popotnica za nadaljevanje študija na vseh stopnjah izobraževanja.

Hočem izvedeti več, v znanju želim biti popolnejši, znam se bolje pogovarjati, komunicirati s sošolci, učitelji in navsezadnje tudi s starši, znam bolje pomagati sošolcu. To so izkušnje učencev, ki so se v času osnovnega šolanja pri pouku ukvarjali s fleksibilnim predmetnikom in prav zaradi tega je bil pouk zanje lažji, kvalitetnejši in zanimivejši.

Učitelji smo vedno pripravljeni stopiti pred nove izzive. Prav takšna sta bila zgoraj opisana projekta. Zavzeto smo ju in ju še bomo vključevali v pouk mnogih generacij učencev. Vselej se veselimo doseženih rezultatov, ki so posledica raznolikih metod in oblik dela. Na njihovih temeljih bodo otroci lahko rasli in se razvijali v nove graditelje, kritične prijatelje, poštene in odgovorne ljudi (morda bolj prijazne ter naklonjene družbe).

Prispevek je plod mojih tridesetletnih delovnih izkušenj in prakse v vzgoji in izobraževanju na OŠ Selnica ob Dravi.

## 2. DAN/4. SKUPINA

### RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI GOVORJENJA

Anita Rojnik

*Osnovna šola Braslovče*

**Ključne besede:** *govor, govorni nastop, opis igrarče, pripovedovanje zgodbe*

Govor je, poleg poslušanja, branja in pisanja, ena izmed komunikacijskih veščin.

Mnogi raziskovalci še posebej poudarjajo vlogo govora v razvoju bralne pismenosti.

Številne raziskave potrjujejo, da so napovedniki zgodnje in kasnejše pismenosti ravno besednjak otroka, pragmatična zmožnost otrokovega pripovedovanja zgodbe in metajezikovna zmožnost otroka. Prav tako je otrokova govorna kompetentnost ob vstopu v šolo pomemben napovednik njegove uspešnosti pri učenju branja v prvih dveh letih šolanja.

Govor je hkrati tudi eden najmočnejših napovednikov šolske uspešnosti.

V svojem prispevku želim spregovoriti o razvoju govora v prvem razredu. Potrebno se je zavedati, da je govor dejavnik, ki ga lahko razvijamo pri mnogih predmetih. Skupne točke vseh predmetov, kjer najdem povezavo z razvojem bralne pismenosti, bi lahko strnila v naslednja dejstva:

- začetek pouka (dela) naj se poveže z učenčevimi izkušnjami in znanjem (individualizacija in diferenciacija na vseh področjih opismenjevanja, oz. razvoja komunikacijskih veščin),
- spodbujati moramo miselno aktivnost učencev, njihovo izražanje misli in idej (didaktične strategije za razvoj govora morajo biti takšne, da otroku ponudimo in ga aktivno vključimo v čim več ustreznih govornih dejavnosti),
- skrbeti moramo za ustrezen razvoj pojmov in terminologije (bogatenje besedišča),
- posamezniku je treba postaviti dovolj visoka pričakovanja (povečati ambicije, zahtevnost, omejiti/zmanjšati permisivnost).

Iz prenovljenega učnega načrta sem izpisala nekaj ciljev, s katerimi razvijamo govor učencev pri slovenskem jeziku.

➤ RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI POGOVARJANJA

- Učenci sodelujejo v igri vlog:osebni in telefonski pogovor družbeno enakovrednih in neenakovrednih sogovorcev.

➤ RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI GOVORNEGA NASTOPANJA

- Učenci govorno nastopajo z vnaprej napovedano temo, npr. opis živali/*igračke*.

➤ RAZVIJANJE ZMOŽNOSTI POSLUŠANJA ENOGOVORNIH NEUMETNOSTNIH BESEDIL

Učenci

- po poslušanju obnavljajo besedila,

-razvijajo tvorjenje preprostih opisovalnih in pripovedovalnih besedil:opis osebe/*dogodka,predmeta,igračke,živali*.

To so nekateri cilji POUKA jezika, seveda pa govorne sposobnosti učencev prav tako razvijamo pri pouku književnosti.

Na posvetu v Radencih sem na eni izmed delavnic bila pozorna na sledeče besede:«...zaškripa pa pri govornem nastopu v šoli...«.

Moje izkušnje so drugačne.

Prvošolcem predstavi govorni nastop učenec 2. razreda. Potem natančno spoznajo način in pravila govornega nastopanja s pomočjo žabice Polonce. Nato pa se z učenci pogovorim o tem, kako bodo govorno nastopali. Spodbujam jih in pomagam pri načrtu za govorni nastop. Z izdelavo slikovnega miselnega vzorca se seznanijo že pred tem, tako, da si lahko izdelajo pripomoček za govorno nastopanje.

Na govorni nastop se učenci doma pripravijo. Po izvedbi sledi razgovor, vsak posameznik vrednoti svojo zmožnost govornega nastopanja - glede na znane kriterije. Načrtujejo tudi možne izboljšave.

Vedo, da morajo pri govornem nastopu uporabljati knjižni jezik, govor mora biti glasen, razločen in zmerno hiter. Pozorni morajo biti tudi na držo telesa, ki je vzravnana, roke služijo kot demonstracijski pripomoček.

Večina učencev izvede govorni nastop brez večjih težav. Seveda so med njimi pri predstavitvi, zanimivosti in globini teme, govoru, nebesedni govorici, tremi tudi velike razlike.Vendar gre tu že za individualne posebnosti in razlike med učenci.

Omenila bi še zmožnost opisovanja igrače/igre in pripovedovanja zgodbe ob sličicah.

Po poslušanju krajšega enogovornega besedila tudi sami opišejo izbrano igračo.

Učenci prav tako predhodno spoznajo način in pravila opisovanja. Vedo, da se pri opisovanju omejimo na izgled igrače, na koncu pa lahko povedo še kakšno zanimivost, ki jo o igrači vedo, ni pa je moč videti.

Pri opisovanju sličic (dogodka) pa je potrebno učence najprej usmeriti z ustreznimi vprašanji, da razmišljajo o dogodku. Dobro je izbrati takega, ki so ga učenci že doživeli (npr. Aljaževo sobotno dopoldne), saj lahko pripovedujejo tudi o tistem, česar na sliki ne vidijo.

Učenci zelo hitro spoznajo, da lahko z dodajanjem različnih besed (pridevnikov) zgodbo obogatijo, da postane še zanimivejša. Seveda pa jih moramo tega naučiti že prej.

Nekateri to zelo hitro ugotovijo, drugi pa se potem učijo s posnemanjem.

Stavek:»*V pikastem loncu se kuha okusna korenčkova juha.*« je že na polovici šolskega leta samostojno sestavila deklica, stara šest let.

Sestavljanje povedi ob predlogi (sličici) postane zanje zabavno, tako bogatijo svoj besedni zaklad in razvijajo svojo govorno kompetentnost, ki jih vodi k boljši bralni pismenosti.

## **Literatura**

Marjanovič Umek, L., 2011: Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. V: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference.

Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. str: 15-26.

Učni načrt: Program osnovna šola. Slovenščina (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Pokovec, N., 2010: Žabica Polonca ima govorni nastop. Radovljica: Didakta.

## POTUJEMO V KNJIŽNICO (UČILNICA – ŠOLSKA KNJIŽNICA V I. VIO)

Nina Tomšič

*Osnovna šola Martina Konšaka Maribor*

**Ključne besede:** *jezikovna igra, gibljivost jezika, kreativno ustvarjanje, informacijska pismenost, sistematično sodelovanje*

### **Namen zasnove, cilji projekta in prioriteta področja**

Celoletne aktivnosti I. VIO smo zasnovali zato, da bi :

- spodbujali motivacijo za branje,
- spodbujali estetsko doživljanje literature,
- pridobivali informacijska znanja in spodbujali informacijsko pismenost,
- pridobivali znanja, spretnosti in navade za vseživljenjsko učenje,
- spodbujali aktivno vlogo učenca ob literarnem besedilu,
- razvijali učenčevo kreativnost,
- načrtno in sistematično razvijali in spodbujali sodelovanje med učiteljico in knjižničarko.

Pri izvedbenih aktivnostih sta bila upoštevana oba zastavljena cilja projekta, oziroma prioriteta področja, učni jezik in bralne učne strategije.

Učenci so pri dejavnosti sistematično delali z besedili, razvijali kreativnost in posamezne bralne strategije. Hkrati smo z aktivnostmi pa smo hkrati razvijali medpredmetno sodelovanje in spodbujali učence k aktivni vlogi ob literarnem besedilu. Nadaljevali smo z motivacijskimi dejavnostmi za branje in spodbujali informacijsko pismenost.

### **Didaktično–metodični potek učne dejavnosti (primer učne ure SLJ, v povezavi s šolsko knjižnico)**

Cilji

Učenci

- ob jezikovni igri, v kateri navedejo manjšalnice, začutijo gibljivost jezika,
- poslušajo, berejo in doživljajo Novakovo pesem,

- osvežijo in ozavestijo pomensko polje, ki se skriva za pojmi: kobilica – kobilica, trobenta – trobentica, viola – vijolica, marela – marelica, Maja – majica in šala – šalica,
- ob »širjenju pesmi« (poustvarjanje) začutijo novo dimenzijo pomanjševalnic (ob tvorjenju pomanjševalnice se lahko pomen besede spremeni).

### **Motivacija**

#### **Učenci sodelujejo pri jezikovnih igrah in v skupinah, in sicer:**

- *jezikovne igre* (iščejo pare v vreči s pomočjo tipanja/veliko : malo; se igrajo čarodeje in pomanjšajo imena in nato še predmete, ki so okoli njih, saj so ti za »majhne« otroke preveliki);
- *delo po skupinah*: tvorjenje manjšalnic predmetov in oblikovanje plakatov, predstavitev in poprava besed, ki se učencem ne zdijo ustrezne, nadomestijo jih z ustrežnejšimi pomanjševalnicami.

#### **Napoved Novakove pesmi Šalica (ali mala šala).**

**Recitiranje** pesmi, nato **branje** pesmi.

**Čustveni premor in izjava po čustvenem premoru:** »Pa tale mala šala? Šalica.«

#### **Interpretacija**

Učenci razložijo besede iz pesmi (besedno, slikovno). Kaj je kobilica/kobilica? Kaj je trobenta/trobentica? Kaj je viola/vijolica? Kaj je marela/marelica? Kdo je Maja in kaj je majica? Kaj pa šala/šalica? Pri tem si pomagajo s SSK J-jem v tiskani in e-obliki.

#### **Ponovno branje pesmi**

Spretnejši bralci berejo pesem v parih ob slikovni podpori, preostali poslušajo brano pesem in ji sledijo.

#### **Vodeni razgovor z učenci in iskanje gradiva**

Kje so zapisane pesmi?

Kdo piše pesmi?

Kje najdemo takšne knjige – pesniške zbirke? Komu so namenjene? Pod katero črko v naši knjižnici se nahajajo?

Poiščimo pesniško zbirko.

Kaj počnejo pesniki z besedami?

Kateri pesnik se je poigral z besedami? Kaj je napravil?

Kako lahko še drugače rečemo manjšalnicam?

### **Poglabljanje doživetja**

**Učenci s kreativnim ustvarjalnim postopkom ustvarjajo lastno pesem/pesmi, kot je Novakova; lahko jo tudi podaljšajo.**

### **Analiza izvedbe in dosežkov**

S šolsko knjižničarko sva učno dejavnost realizirali v 2 šolskih urah. Izvedli sva zastavljene cilje. Z dosežki in izdelki učencev sva zadovoljni, saj so pri dejavnostih pokazali interes, pozitivno usmerjenost in kreativnost. Za delo so bili precej motivirani. Hkrati bi želela podariti uspešno načrtno in sistematično medsebojno sodelovanje in vidne rezultate, ki se odražajo pri učencih. Z letnim sodelovanjem se večajo obiski šolske knjižnice, učenci so boljše informirani, obenem pa upoštevajo in spoštujejo pravila obnašanja v knjižnici in so samostojnejši pri iskanju gradiva.

### **Refleksija**

Realizirali sva zastavljene cilje učne ure. Oblike in metode dela, ki sva jih izbrali, so bile uspešne. Učenci so z zanimanjem sodelovali pri vseh aktivnostih. Precej dejavni so bili pri tvorjenju manjšalnic – začutili so gibljivost jezika, bilo pa je tudi veliko smeha, saj so se posamezni pomeni besed smešno spremenili. Pri poustvarjanju in »širjenju pesmi« so se učenci nekoliko lovili, vendar so kljub temu uspeli ustvariti »pomanjšano« pesem, posamezniki pa so celo začutili novo dimenzijo pomanjševalnic. Učencem se je takšen način dela zdel zanimiv, želijo si še več podobnih razgibanih ur. Pozitivno so sprejeli tudi spremembo »učnega« prostora.

### **Viri in literatura**

Kordigel, M., 200): Jaz pa berem 2. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.

Kordigel, M., 2000: Jaz pa berem 2. Mapa s prilogami za ustvarjalno branje. Ljubljana: Rokus.

Kordigel, M., 1999: Jaz pa berem 1. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.

Grginič, M., 2010: Kako opismenjevati – poučevati ali učiti se pismenost?. Priročnik za učitelje.

Mengeš: Izolit.

Pečjak, S., 2009: Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



## PODOBNOSTI IN RAZLIKE MED KRJAVLJEM IN PRIJATELJEM

Valerija Dravec

*OŠ I. Murska Sobota*

**Ključne besede:** *primerjalna obravnava besedil, dogajanje v odlomku, književna oseba, književna perspektiva, Vennov diagram*

Primer dobre prakse je bil zasnovan pri projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Namen, oz. cilj projekta, kot smo si ga zamislili na šoli, je v učni proces uvesti bralne učne strategije, diferenciacijo/individualizacijo in spodbuditi spremljanje individualnega napredka učencev. S tem uresničujemo razvojno prioriteto šole.

Pri pouku književnosti v 6. razredu sem se tako odločila za uporabo ene od bralnih učnih strategij – Vennovega diagrama. Z opazovanjem in s primerjanjem dveh umetnostnih besedil sem želela doseči cilje književnega pouka, povezane z dogajanjem, književnimi osebami in književno perspektivo. Učenci naj bi pri tem razvijali tudi zmožnost opazovanja, utemeljevanja in presojanja ustreznosti odgovorov (svojih in drugih) glede na izhodiščni besedili. Pri učni uri smo zato prebrali odlomek z naslovom *Kako je Krjavelj s hudičem opravil* iz romana Josipa Jurčiča in odlomek *Junaška* zgodba iz dela Dima Zupana. Besedili smo analizirali in primerjali (iskali smo podobnosti in razlike na ravni izbranih ciljev; pri predhodnih urah smo že spoznali avtorja in si ogledali obe knjigi, iz katerih sta odlomka). Opisali smo (lahko tudi narisali) glavni književni osebi, omenili stranske ter iskali kraj in čas dogajanja. Pod drobnogled smo vzeli dogajalno zgradbo, zajeto v odlomku, pripovedovalca in poslušalce v obeh delih. Zanimalo nas je tudi, če je dogajanje izmišljeno ali resnično ter kdo je zmagovalec in poraženec. Spraševali smo se, če poslušalci verjamejo, da so taki dogodki mogoči, in to, ali je posamezna pripoved vesela ali žalostna. Večino vprašanj, povezanih z izbranimi cilji, sem zastavila sama (učenci kljub spodbudam za sedaj še malo sprašujejo); odgovore, oz. rešitve sem sprti zapisovala v Vennov diagram na tabli, učenci pa v zvezke (podobnosti so zapisali v presečišču, razlike v kroga diagrama). Delo je potekalo frontalno. Po potrebi sem posameznikom pomagala z dodatnimi vprašanji.

Pri predstavitvi glavnih književnih oseb pa so učenci strategijo uporabili samostojno. Najprej so izpostavili pet bistvenih značilnosti obeh oseb, Krjavlja in Prijatelja. Skupne značilnosti in razlike med njima so napisali na ustrezni mesti v diagramu. Posameznikom (s posebnimi potrebami) sem

postopek ponovno razložila in jim pomagala iskati rešitve. V pogovoru, ki je sledil, so nekateri učenci predstavili svoje rešitve; te smo nato primerjali in iskali utemeljitve zanje, opazovali razlike v odgovorih, presojali njihovo ustreznost in se pri tem sklicevali na obe besedili.

Učenci so se s strategijo srečali prvič. Zdela se jim je zanimiva in uporabna; z njeno pomočjo so ustrezno uredili, zlahka ponovili in si tudi zapomnili zaznane podobnosti in razlike na vseh opazovanih ravneh obeh besedil. Pripomočki, ki smo jih pri tem potrebovali, so bili le tabla, zvezek, berilo in obe literarni besedili.

Pri učni uri so hospitirale učiteljice 4. razreda. Učna ura je bila zanje dobra in zanimiva. Učence so pohvalile zaradi zavzetega dela in sodelovanja pri pouku. Udeleženci učnega procesa so bili, razen enega (ta je menil, da ni izvedel nič novega), z delom zadovoljni. Sama menim, da je bila ura zelo dobra, zato ne bi spremenila ničesar.

#### **Viri in literatura**

Golob, B., idr., 2007: Kdo se skriva v ogledalu? Berilo 6. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

## LITERARNI VEČER KOT MOTIVACIJSKA OBLIKA NA OSNOVNI ŠOLI VRANSKO-TABOR

Polona Učakar

*Osnovna šola Vransko -Tabor*

**Ključne besede:** *ustvarjalno pisanje, literarni večer, dramatizacija, zunanja in notranja motivacija, srečanje z ustvarjalcem*

Literarni večer je oblika, ki smo jo zasnovali zato, da bi promovirali branje in ustvarjanje ter sledi cilju projekta *Opolnomočenje učencev z razvojem bralne pismenosti in dostopa do znanja* **razvijanje motivacije za branje**. Cilj je medpredmetni, saj učenci dano temo raziskujejo in ob njej ustvarjajo na različnih predmetnih področjih.

Na naši šoli je to že tradicionalni projekt. Vsako leto se priprave na dogodek pričnejo ob tednu otroka. Takrat učence natančneje seznanimo s temo tistega šolskega leta in organiziramo prvi sestanek šolske skupnosti. Naš cilj je, da bi dejavnost zajela vse učence na šoli, to pa skušamo doseči z delegati šolske skupnosti (predsednik in še en predstavnik vsakega oddelka), seveda pa tudi z razredniki in drugimi strokovnimi delavci. Učenci se tako seznanjajo s temo, širijo svoje znanje/besedišče na tem področju, povezujejo svoje izkušnje z obravnavano tematiko.

Sledi literarni in likovni natečaj na temo tedna otroka. Ožje teme za ustvarjanje predlagajo otroci sami, mi pa jih organiziramo, združimo v tematske sklope, še dopolnimo in objavimo na oglasnih deskah oddelkov, na šolskih hodnikih in na spletni strani. Ob tem navežemo stik z ustvarjalcem, ki ga želimo povabiti na zaključno srečanje.

Učenci imajo za razmišljanje o temi in ustvarjanje čas do božično-novoletnih počitnic. Prispevki nastajajo pri pouku, interesnih dejavnostih, učence pa spodbujamo, da bi bili čim bolj izvirni in bi ustvarjali tudi doma. Med izdelki, ki so nastali v posameznem oddelku, učitelj in učenci naredijo ožji izbor. Prispevke oddajo komisiji. V komisiji za izbor sodeluje več članov, tudi glede na aktualno temo, med njimi je vedno tudi predsednik/predsednica šolske skupnosti (tako centralne kot podružnične šole).

Ko je izbor opravljen, vzporedno potekata priprava številke šolskega glasila Bela vrana in priprava programa prireditve. V publikaciji so predstavljeni vsi nagrajeni in pohvaljeni prispevki učencev, tako likovni kot literarni. Publikacija je rezultat projekta, hkrati pa bralno gradivo, ki ga učenci (in drugi) radi prebirajo. V programu prireditve želimo čim bolj izčrpno predstaviti izdelke učencev v scenariju prireditve, dramatizaciji prispevkov, branju prispevkov, likovni razpravi, glasbenimi vložki, pogovoru o

tematiki ...Trudimo se, da bi v programu sodelovalo čim več učencev in strokovnih delavcev/mentorjev.

Zaključek je večerna prireditev, na katero so nagrajeni in pohvaljeni učenci osebno povabljeni, povabljeni pa so tudi vsi drugi učenci, delavci šole, krajanji ... Prireditev poteka februarja, oz. v začetku marca.

V tem šolskem letu je bila tema tedna otroka **Pojdiva s knjigo v svet**, kar smo s pridom povezali z literarnim večerom in projektom *Opolnomočenje učencev z razvojem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Na natečaja so učenci ustvarjali tudi šolski bralni logotip. Njihovi izdelki so bili ustvarjalni, vendar želimo v prihodnje izbor še ponoviti in idejo razvijati naprej.

V zvezi z branjem je potekalo veliko aktivnosti, učenci so lahko predstavljali svoje izkušnje z branjem, najljubše knjige, predstavljali domišljajske predstave, kritično razmišljali in vrednotili.

Posebej ponosni so bili, ko so videli dramatizacije svojih prispevkov, objavo v glasilu ali svoje likovno delo na razstavi.

Največje navdušenje pa je vsako leto srečanje z ustvarjalcem, ki učencem podeli pohvale in nagrade. Letos smo se srečali s pisateljem Ivanom Sivcem, ki se nam je zelo približal in nas navdušil. Učence je prevzelo pripovedovanje zgodb, z njim so se lahko pogovarjali o knjigah, o tem, kako so zgodbe ne plod domišljije, ampak imajo stik z resničnim življenjem posameznika. Učencem smo podelili pohvale ter podarili knjige pisatelja, prejeli pa so tudi nekaj simboličnih nagrad, ki so jih prispevali naši sponzorji.

Na literarni večer smo ponosni, saj neprekinjeno traja že preko 15 let. Projekt *Opolnomočenje učencev z razvojem bralne pismenosti in dostopa do znanja* nas je spodbudil, da bomo njegove cilje še bolj povezali z branjem in s tem pri učencih ohranjali in razvijali pozitivni odnos do branja umetnostnih in neumetnostnih besedil. Naš cilj je medpredmetno delovanje, usmerjanje učencev k najrazličnejšim vrstam bralnega gradiva in spodbujanje k tvorjenju najrazličnejših besedil in k vsem vrstam umetniškega izražanja, tudi s sodobno tehnologijo.

Zadovoljni smo z odzivom, saj je zaključna prireditev iz leta v leto bolj obiskana, letos pa so strokovni delavci, starši, učenci, župan Občine Vranksko ... še posebej pokazali, da branje podpirajo in da vsi sledimo istemu cilju. Za učence je pomembna tudi zunanja motivacija: v našem primeru knjižno darilo in srečanje z ustvarjalcem.

Učenci radi sodelujejo v projektu, želimo pa si, da bi krog sodelujočih še razširili. Posebej so navdušeni nad srečanjem z ustvarjalci, ki niso le pesniki in pisatelji, ampak smo v preteklih letih gostili tudi zdravnico, športnico, kantavtorja, novinarja ... Tako združujemo različna predmetna področja in se skušamo približati najrazličnejšim interesom.

*V prihodnje želimo*

- nadaljevati s to obliko dela in jo izpopolnjevati,
- vsako aktualno tematiko tedna otroka povezati z branjem (motivacija za branje in razvijanje bralnega razumevanja),
- učence usmerjati h knjigam, oz. bralnemu gradivu o obravnavani tematiki,
- k sodelovanju pritegniti še več učencev, predvsem pa vse oddelčne skupnosti,
- še bolj poudariti oddelčni izbor prispevkov, pri katerem sodelujejo tudi učenci,
- še bolj motivirati učence (zlasti učence predmetne stopnje) in vključiti vsebine in poustvarjanje/ustvarjanje v redni pouk.

**Literatura**

- Blažič, Milena, 1992: Kreativno pisanje: priročnik vesele znanosti od besede do besedila. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Nolimal, Fani et al., 2011: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, 1995: Ravni razumevanja in strategije branja. Trzin: Different.
- Eurydice - Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse. (2011). Ljubljana : Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011). El. knjiga. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

## S SODELOVALNIM UČENJEM DO BOLJŠE BRALNE PISMENOSTI

Romana Zorko

*Osnovna šola Brežice*

**Ključne besede:** *bralna pismenost, sodelovalno učenje, matična skupina, ekspertna skupina, sooblikovanje učnega procesa*

Učitelji se pogosto sprašujemo, kako izboljšati svoje delo z učenci, jih motivirati, usposobiti za reševanje problemov in za samostojno učenje. Nenehno iščemo nove poti, nova znanja in izkušnje, saj se zavedamo, da se vloga učitelja v vzgojno-izobraževalnem procesu spreminja.

Učitelji z aktivnimi metodami poučevanja spodbujamo učence za aktivno delo pri pouku, za razvijanje idej, zamisli in iskanje ustreznih rešitev. Hkrati pa jih spodbujamo, da znajo svoje rešitve, zamisli tudi argumentirati.

Tudi na Osnovni šoli Brežice veliko pozornost namenjamo aktivnim metodam poučevanja, saj se zavedamo, da lahko učence le tako opremimo z višjimi miselnimi, socialnimi in komunikacijskimi veščinami.

Večletno spremljanje rezultatov naših učencev na NPZ-jih nas je opozorilo, da je potrebno bralno pismenost razvijati sistematično, in sicer ne samo pri predmetu slovenščina, ampak na ravni šole kot celote. Tako že vrsto let razvijamo bralno pismenost pri različnih predmetih, v vseh triadah s pomočjo IKT tehnologije.

V šolskem letu 2011/12 smo se vključili v projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja ter si zadali cilj, da v t.i. SIMOS 4 vključimo vse učence 2. in 3. triletja in učitelje različnih predmetnih področjih.

Strokovni aktiv učiteljev slovenščine na šoli se je odločil, da bo pri pouku posebno skrb namenjal bralnim strategijam in sodelovalnemu poučevanju, zato sem sprejela izziv in za medsebojno hospitacijo pripravila učno uro, na kateri sem prikazala primer sodelovalnega učenja in spodbujanja učencev k aktivnemu in odgovornemu sooblikovanju učnega procesa.

Osnovna oblika učne ure, v kateri so učenci spoznali življenje in delo Toneta Pavčka, je bilo delo v skupinah; skupine oblikovane heterogeno. Pri sodelovalnem učenju je pomembno sodelovanje med člani skupine in učenje drug drugega, zato je delo potekalo tako, da je bil aktiven sleherni član matične, oz. ekspertne skupine. Hkrati pa je bila poudarjena tudi odgovornost članov skupine, da je sleherni posameznik osvojil obravnavano snov, saj so bili učenci v procesu učenja tako v vlogi učenca kot učitelja.

#### **viri in literatura**

- Peklaj, C., s sodelavkami ,2001: Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

## BRALNA NOČ V ŠOLI – MOTIVACIJSKA DEJAVNOST ZA IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI NA OŠ MAKSA DURJAVE MARIBOR

Tatjana Mali

*Osnovna šola Maksa Durjave Maribor*

**Ključne besede:** *bralna motivacija učencev, spodbujanje učencev k branju za Prežihovo, angleško in nemško bralno značko*

Pri projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja smo poleg prioritarnih nalog želeli v 1. VIO izboljšati še tehniko branja in nadaljevati z motivacijskimi dejavnostmi za branje, za vse učence.

Ena izmed motivacijskih dejavnosti za branje je bila noč branja - nagrada za osvojeno bralno značko. Predstavljena je s plakatom. Izbrali smo nekaj fotografij, ki pričajo o prijetni nočno bralni dogodivščini.

Zastavljeni cilji: doživeti branje kot dogodek, spoznati pomen knjige za smotrno preživljanje prostega časa, prikazati kreativne ideje za razvijanje branja, razvijati veselje do branja, spodbujati učence k branju in druženju, spodbujati raznolikost pri branju in individualni pristop (branje z odraslim, branje v dvojicah, branje v skupinah, branje za lahko noč...), spodbujati učence in jih usmerjati v izbiro branja, pripomoči k razvijanju odnosa besedne umetnosti (branja), ustvarjalnosti in izražanja v raznih medijih, seznaniti učence z mladim pisateljem Vanjo Ostrcem, kot nagrado za doseženo bralno značko.

### **Dejavnosti**

1. Ugani mojo najljubšo knjigo
2. Zpleši ples Zumba
3. Naredi si bralno kazalko



4. Skriti gost
5. Poišči skriti zaklad
6. Kino v šolskem parku
7. Opazovanje neba s teleskopom
8. Branje z nočno svetilko

Pri načrtovanju dejavnosti je bilo poudarjeno branje, branje učencem najljubše literature dolgo v noč, in dejavnosti povezane z branjem.

Oblike: frontalna, individualna, skupinska

**Metode:** razgovor, opisovanje, demonstracija, pogovor, razlaga, pripovedovanje, branje, delo z besedilom, praktično delo, opazovanje neba.

Pri projektu Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja smo se odločili, da bomo nagradili učence, ki so usvojili Prežihovo, nemško ali angleško bralno značko. V petek, 25. 5. 2012, smo povabili učence, da v šoli preživijo noč. Prišlo je 45 učencev 1. in 2. triade. Zanje smo pripravili vrsto presenečenj. V kratkih delavnicah so plesali, si izdelali bralno kazalko ter svojo najljubšo knjigo z ugankami predstavili sošolcem.. Po delavnicah nas je obiskal skriti gost, mladi pisatelj Vanja Osterc, ki je predstavil svojo knjigo Mačje pustolovščine ter nam zaupal, da že piše njeno nadaljevanje, učence pa navdušil, da njegovo knjigo tudi preberejo.

Po večerji so se otroci odpravili na lov za skritim zakladom. Spretni učenci so zaklad hitro našli in se z veseljem z njim posladkali. Nato smo otroke povabili v šolski park, kjer smo zanje pripravili pravi kino na prostem. Ogledali smo si animirani celovečerec Hiša pravljic. Medtem se je zvečerilo, kar je čarobnost večera še povečalo.

Po ogledu animiranega filma smo opazovali še Luno in Jupiter s teleskopom. Priprava na spanje je bila zanimiva. V eni roki spalna vreča, v drugi knjiga, nato pa branje pozno v noč. Prijetno utrujeni smo polni novih doživetij zaspali v spalnih vrečah v telovadnici. Noč je kar prehitro minila in zjutraj smo se zadovoljni vrnili domov.

### *Mnenje učiteljice*

*Mislím, da smo učiteljice zelo dobro izbrale vse dejavnosti, ki so se ena za drugo tako tekoče odvijale v noči, ki smo jo preživeli na naši šoli. Lepo je bilo poslušati izjave zadovoljnih učencev, da je to njihov najboljši šolski dan, ki ga ne bodo pozabili. (Anja Hrnčič)*

### *Mnenja učencev*

*Zanimivo je bilo ponoči s svetilko brati knjigo in klepetati s prijateljicami. Zame je bila to enkratna izkušnja, ki se je bom vedno z veseljem spominjala. Tisti, ki se je niste udeležili letos, se je udeležite drugo leto. (Metka, 5. B.)*

*Noč branja je bila zame nepozabno doživetje. Skupaj s prijateljicami smo zelo uživale. (Živa, 5. A.)*

*Noči branja smo se udeležili vsi, ki radi beremo, saj smo počeli stvari, ki so povezane z literaturo. (Aleksander, 2. A.)*

*Ta dan se mi je vtisnil na posebno mesto v mojem srcu. Všeč mi je bil nočni sprehod, kino v šolskem parku ter nočno branje ob svetilki. (Žak, 2. A.)*

*Bilo je super! Nič ne bi spremenila. Ker imam rada knjige in rada berem, je bilo to super zame. (Lara, 3. A.)*

### **Refleksija**

Ideja, da z nočjo branja nagradimo učence, ki bodo usvojili Prežihovo, nemško ali angleško bralno značko, se nam je porodila, ker smo v prejšnjem šolskem letu prespali v muzeju NO (razvežite kratico) v Mariboru. Občutki so bili enkratni in želeli smo za učence pripraviti res zanimiv dogodek. Zanje smo pripravili številne dejavnosti, ki so jih navdušile, saj so naslednje jutro odhajali z lepimi spomini in nasmejanih obrazov.

Naslednje leto želimo za branje motivirati še več učencev 3. triade in zato vključiti tudi učitelje 3. triade in načrtovati tudi dejavnosti, primerne za to obdobje. Sodelovanje med učiteljicami je bilo zelo dobro, izvedba dejavnosti pa strokovna. Cilji so bili realizirani, učenci pa zadovoljni. Tako za učence kot učitelje je bil to nepozaben in odmeven dogodek, ki si ga zagotovo vsi skupaj želimo ponoviti.

## 2. DAN/5. SKUPINA

### Z BESEDILOM V MESTO – PRIMER RAZVIJANJA BRALNIH STRATEGIJ V 3. RAZREDU OŠ

Nadja Bagon, *Osnovna šola Lucijana Bratkoviča Bratuša Renče*

Berta Kogoj, *Zavod RS za šolstvo*

Jana Kruh Ipavec, *Zavod RS za šolstvo*

**Ključne besede:** *prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, medpredmetno povezovanje, bralne strategije, diferenciacija*

#### Uvod

V prispevku je predstavljen primer medpredmetnega povezovanja v 3. razredu OŠ, ki je vezan na temo spoznavanja okolja Naš kraj. Predstavljeni primer je bil izveden v enem šolskem dnevu in upošteva/vključuje predmete: slovenščina, spoznavanje okolja in matematika.

#### Cilji in potek pouka

Pri načrtovanju dela si je učiteljica zastavila cilje:

SPO: Učenci

- spoznavajo različne tipe naselij,
- spoznavajo razlike med vasjo in mestom,
- poznajo ustanove in dejavnosti v kraju,
- razumejo nujnost sodelovanja in medsebojne strpnosti med ljudmi.

SLO: Učenci

- razvijajo bralno tehniko in bralne strategije,
- oblikujejo in utemeljijo svoje mnenje,
- govorno predstavijo ugotovitve.

MAT: Učenci

- rešujejo besedilne problem,  
Splošni cilji
- Učenci razvijajo veščine sodelovalnega dela, zgoščevanja in organiziranja informacij.

Pregled izvedenih dejavnosti

	DEJAVNOST	UČENCI
<p><b>Smiljan</b> <b>Rozman:</b> <b>MESTO</b> <b>(branje, pred- , med- in pobralne dejavnosti)</b></p>	<p>Domišljijsko potovanje v mesto – poslušanje pesmi</p> <p><i>Jutri se bom v mesto peljal – ljudska.</i></p> <p>Branje besedila.</p> <p>Razlaga neznanih besed.</p> <p>Razgovor ob besedilu.</p> <p>Delo s tekstom – preverjanje razumevanja (dve ravni).</p> <p>Pregled opravljenega dela.</p>	<p>Poslušajo pesem.</p> <p>Najprej poslušajo besedilo, nato ga berejo tiho in si podčrtajo neznane besede.</p> <p>Glasno berejo dele besedila.</p> <p>Rešujejo naloge v zvezi z besedilom: V besedilu poiščejo določene podatke in pisno v povedih odgovorijo na vprašanja.</p> <p>Preverijo ustreznost odgovorov.</p>

<p><b>MESTO – VAS</b>  <b>(značilnosti, razlike)</b></p>	<p>Razgovor ob slikovnem gradivu: značilnosti vasi in mest, primerjava.</p> <p>Delo po skupinah (tri ravni).</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Razvrščanje trditev.</li> <li>2. Iskanje razlik s pomočjo opornih točk.</li> <li>3. Samostojno oblikovanje zapisa.</li> </ol> <p>Govorna predstavitev razlik med mestom in vasjo (ob plakatih).</p> <p>Kaj smo si zapomnili? (individualno preverjanje)</p>	<p>Opazujejo slike, spoznavajo različna bivalna okolja, opisujejo značilnosti vasi-mesta, primerjajo in ugotavljajo razlike v življenju v mestu in na vasi. Odgovarjajo na vprašanja, utemeljujejo odgovore.</p> <p>Naštevajo in spoznajo ustanove, ki so potrebne za življenje ljudi v določenem kraju.</p> <p>V skupinah pripravijo prikaz obravnavane teme (plakate) in jih predstavijo sošolcem.</p> <p>Samostojno rešijo DL - ponovijo in utrdijo svoje znanje.</p>
<p><b>Besedilni problemi</b></p>	<p>Individualno delo: reševanje besedilnih problemov, razvrščenih po zahtevnosti.</p>	<p>Učenci samostojno rešijo do devet besedilnih problemov.</p>

Skupni del pouka se je odvijal v matični učilnici, skupinsko in individualno delo pa tudi v knjižnici in dodatni učilnici. Učenci so po poslušanju besedila Smiljana Rozmana Mesto (priloga 1) pokazali različno tekoče glasno branje. Med samostojnim tihim branjem in reševanjem pisnih nalog je večina učencev uporabljala različne tehnike dela z besedilom (npr. barvanje vprašanj in podatkov v besedilu). Sledilo je še skupinsko delo - izdelava plakata – primerjave mesto – vas. Naloge so bile diferencirane, podlaga diferenciacije pa je bila učiteljičina presoja učenčevih zmožnosti. Vsaka skupina je govorno predstavila ugotovitve ostalim učencem. Učni list za preverjanje znanja o razlikah med mestom in vasjo so rešili samo učenci, ki so prej rešili vse naloge, drugim učencem je ostal učni list za domačo nalogo. Učenci so večinoma sproti dobili povratne informacije, vrednotenje je izvajala učiteljica. Pri izvedbi pouka je prišlo do manjših sprememb - glede na predhodni načrt.

### **Refleksija**

Učenci so bili pri delu zelo dejavni, pokazali so veliko mero samostojnosti in so razmeroma uspešno reševali zastavljene naloge. To pripisujemo za to stopnjo dobro razvitim učnim strategijam, ki so plod dosedanjega dela z učenci in tudi s starši, zlasti glede razvijanja bralne tehnike in razumevanja prebranega ter oblikovanja stališč do branja. V prihodnje bo mogoče pobralne dejavnosti bolje navezati na razumevanje besedil. Pri obravnavi mesta bomo poleg razlik vključili tudi podobnosti in se bolj izognili nekoliko stereotipnim prikazom. Alternative so možne še pri dejavnosti razlage neznanih besed, v katerih bi imeli učenci dejavnejšo vlogo. Spremembe so možne tudi pri oblikovanju besedilnih problemov pri matematiki. Za učence, ki še ne obvladajo določenih bralnih strategij za natančno razumevanje besedila, pa se kaže tudi možnost, da učiteljica prikaže te strategije.

Prednost prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je, da v oddelku en učitelj poučuje vse predmete. Način poučevanja omogoča: povezovanje dejavnosti več predmetov; iste vsebine je mogoče obravnavati z različnih vidikov, uporaba različnih oblik in metod dela spodbuja učence k aktivnosti, kar pa je najpomembnejše, naj bi bilo tako pridobljeno znanje trajnejše in kvalitetnejše. Pri predstavljenem primeru izvedbe pouka vidimo tudi priložnosti za povezovanje s tujim jezikom. Dejstvo pa je, da mora učitelj skrbno načrtovati vsebine, ki jih želi medpredmetno povezati. Prav zaradi tega zahteva priprava na samo izvedbo precej truda in več časa, kar pa se obrestuje v rezultatih dela.

### **Vir:**

Rozman, S., 1996: Mesto. V: Jalovec, V. in Novak, I. Pomlad. Drugi razred. Ljubljana: Vija.

Priloga 1

## MESTO

---

Smiljan Rozman

Vsak ve, kaj je mesto, to tukaj, o čemer bom pisal, pa je Jankovo mesto.

Jankovo mesto?

No, tako samo rečemo, ker to mesto je tudi od Jankove mame, Jankovega očeta in strica in tete in Toneta, od Matjaža, od Metke, od Jankovih sošolcev, od čevljarja Matije, od brivca Mirka, od branjevka na živilskem trgu, od trgovcev, delavcev, obrtnikov, uradnikov, inženirjev, direktorjev, gospodinj, stražnikov in gasilcev. Od tisočev drugih ljudi.

Kakšno je to mesto?

Reka ga deli na dva dela. Na desni breg mesta in na levi breg mesta. Dela sta povezana z mostovi.

Kaj bi bilo, če ne bi bilo mostov? Ljudje bi se morali voziti z brodom ali pa bi morali plavati.

In kako je nastalo mesto? Najprej je bila ena hiša in pridružila se ji je druga pa tretja in četrta in tako naprej, dokler ni bilo zgnetenih na kup nekaj sto hiš.

Kaj je še mesto? Veliko veliko ljudi. Hitijo po ulicah, se prerivajo po trgovinah in na avtobusnih postajah. Jedo po restavracijah, delajo v uradih in tovarnah. V kino dvoranah gledajo filme, v gledališčih gledališke igre, v operi opere in balet. V umetniških galerijah gledajo razstavljenе umetniške slike in v muzejih staro orožje, nakit in posodo.

In kaj je še mesto? Veliko veliko ulic, polnih kolesarjev, motoristov, avtomobilov, avtobusov. Pešec mora zelo paziti, kje prečka ulico. Tam, kjer so semafori. Če zasveti zelena lučka, Janko ve, da lahko prečka cesto na posebej označenem prehodu. Temu prehodu pravi Janko zebra, ker je pobarvan z belimi črtami.

Janko ima rad svoje mesto. Včasih tava po ulicah, gleda izložbe, stare hiše in spomenike. Včasih pa gre v park, ker tudi park je del mesta. Tudi ribnik je del mesta in živalski vrt z levom, z medvedom, s kamelo, z opicami, s srnami, z jelenom, in z velikimi sovami – učenjaki.

Mesto prav tako raste kot Janko. Postaja večje, širše in tam, kjer so bile nekoč njive in travniki in kozolci, se zdaj vzpenjajo moderni bloki. Tako je Jankovo mesto vsak dan večje.

## BRALNE STRATEGIJE PRI POUKU NARAVOSLOVJA V ČETRTEM RAZREDU RAZVIJANJE IN UPORABA BRALNIH STRATEGIJ OB PRIMERU EKO TEDNA

Nadja Pahor Bizjak

*Osnovna šola Ivana Roba Šempeter pri Gorici, podružnična šola Vrtojba*

**Ključne besede:** *kompleksne bralne strategije, medpredmetno povezovanje, VŽN, Paukova strategija*

V prispevku predstavljamo primer povezovanja EKO vsebin v četrtem razredu, poudarjen je trajnostni razvoj, ohranjanje naravnih in obnovljivih virov, v današnjem potrošniškem načinu življenja. Učni sklop je bil načrtovan medpredmetno, ob uporabi kompleksnih bralnih strategij. Učence je spodbujal k aktivnemu delu, hkrati pa je omogočal sodelovalno učenje.

S prepletanjem ciljev, dejavnosti in vsebin pri pouku smo želeli usposobiti učence za uporabo in povezovanje znanja in razvijanje ustvarjalnosti. S seznanjanjem z različnimi bralnimi strategijami in urjenjem, smo učencem omogočili pogoje za doseganje višje ravni bralne pismenosti - ob upoštevanju učenčeve individualnosti. Tako organiziran pouk je, poleg vsebinskega, procesnega in konceptualnega povezovanja na ravni predmetov, omogočal tudi vključevanje medpredmetnih povezav s cilji okoljske vzgoje in vzgoje potrošnika, kar je vodilo k bolj celostnemu poučevanju in učenju.

EKO teden v četrtem razredu je bil načrtovan za obdobje dveh tednov. V njem so se prepletali cilji, dejavnosti in vsebine naravoslovja, družbe, slovenščine, likovne, glasbene, športne vzgoje in matematike. Pri družbi smo vsebine o skrbi za okolje, in urejanju skupnega življenja obravnavali s pomočjo Paukove strategije. Učenci so delali individualno.

Pri naravoslovju smo učence seznanili s kompleksno bralno strategijo VŽN. Za uvod v naravoslovni dan Ekološko osveščen potrošnik smo izvedli možgansko nevihto o pojemu EMBALAŽA. Učenci so okrog besede na tabli zapisovali svoje ideje in besede. Pogovorili smo se tem, kaj o embalaži že vedo. Besede, ki so jih učenci zapisali na tablo, smo združili in povezali v kategorije. V nadaljevanju so učenci razmišljali, kaj jih še zanima. Njihova vprašanja smo strnili v pet vprašanj:

- Kako jo izdelajo in kje?
- Kako jo predelajo?
- Za kaj jo uporabljajo?
- Postopek izdelave slamice in tetrapaka.
- Kdaj so začeli uporabljati embalažo?



Sledilo je praktično delo z različno embalažo za živila z zunanjim sodelavcem. Učenci so razvrščali embalažo glede na material, iz katerega je narejena, na vsebino izdelkov, blagovne znamke in podobno. Seznanili so se z dodatki (aditivi) in njihovim poimenovanjem ter spletno stranjo, kjer najdejo informacije. Spoznali so tudi znake za ekološko pridelavo. O embalaži pa smo pripravili delavnico, kjer smo prepoznavali in razvrščali plastično embalažo; upoštevali smo njen vliv na zdravje (škodljivost). Nadaljevali smo z ogledom filma o ločenem zbiranju odpadkov in postopkih recikliranja.

Nekaj odgovorov na zgoraj postavljena vprašanja so učenci dobili že tisti dan, postopek izdelave tetrapaka in slamice je pozneje predstavil učenec, o zgodovini embalaže pa smo pripravili besedilo, ki smo ga v naslednjih dneh obravnavali po prirejeni VŽN strategiji. V nadaljevanju so opisane dejavnosti pri obravnavi besedila Razvoj embalaže od njenih pojavnih oblik do danes.

- Dejavnosti pred branjem

Ponovno smo izvedli možgansko nevihto o embalaži. Sedaj so bili odgovori učencev obširnejši. Kategorizirali smo besede v pojmovne mreže in se pogovorili, katere kategorije spadajo k zgodovini embalaže. Učenci so odgovarjali na vprašanje, kaj mislite, da bomo izvedeli iz besedila? Odgovori so bili pričakovani, učenci so pričakovali tisto, kar so že vedeli.

- Dejavnosti med branjem

Besedilo je bilo precej zahtevno, zato smo učence razdelili v heterogene skupine. Vsaka skupina je obravnavala del besedila. Za pomoč pri razlagi neznanih besed so imeli na voljo računalnik z elektronskim slovarjem in dva slovarja v knjižni obliki.

Učenci so najprej preleteli svoj del besedila in ugotovili, o čem govori. Nato so izpisali neznane besede in jih razložili. Če sami niso našli odgovora, so lahko prosili za pomoč učitelja. Povzeli so bistvo sporočila in ga zapisali na list. Odlomku so dali podnaslov, ki je opredelil vsebino obravnavanega.

- Dejavnosti po branju

Skupine so predstavile vsebino prebranega, učenci so dopolnjevali in zapisovali na svojih listih. Po končanem delu smo naredili skupen povzetek in zaključili delo z razmislekom o tem, katera informacija jih je najbolj presenetila in katera se jim je zdela najbolj zanimiva.

Ob zaključku EKO tedna smo izvedli medpredmetno povezavo med naravoslovjem in slovenščino. Iz revij smo izbrali različna besedila, povezana z ohranjanjem naravnih in obnovljivih virov energije in varčevanjem z njimi. Učenci so delali v parih ali individualno; samostojno so se odločili, katero bralno strategijo bodo uporabili. Besedila so bila diferencirana po zahtevnosti. Na koncu so sošolcem predstavili prebrano besedilo s pomočjo svojega zapisa. Učitelj je spremljal delo in tako dobil povratno informacijo o tem, za katere strategije se odločajo posamezni učenci, ali prepoznavajo neznane besede ter kako si jih pojasnijo. Vsi učenci so v besedilu podčrtovali, ključne

podatke pa so izpisovali na različne načine. Po poročanju se je izkazalo, da so glavno sporočilo besedila razumeli vsi učenci in jo pravilno povzeli, pri nekaterih učencih so bile opazne težave z manj znanimi besedami, ki so jih uporabili, ne da bi jih popolnoma razumeli.

Refleksijo dela smo opravili s pogovorom. Med različnimi dejavnostmi, ki jih izvajamo pri pouku, je delo z besedili med manj priljubljenimi, kljub temu pa so učenci ocenili, da jim je sedaj lažje, ker se v besedilih bolje znajdejo. Različno so se opredelili tudi o Paukovi in strategiji VŽN; raje imajo Paukovo strategijo; pri urejanju in zapisovanju ključnih besed je večina učencev dala prednost zapisovanju v alinejah – pred miselnimi vzorci.

Z medpredmetnim povezovanjem vsebin, ciljev in dejavnosti ter ob sistematičnem uvajanju kompleksnih bralnih strategij, so vsi učenci dosegli minimalne, večina pa tudi standarde znanja, kar se je pozneje izkazalo pri preverjanju znanja. Besedila iz revij so bila dobra podlaga za delo, medtem ko je bilo besedilo o zgodovini embalaže, ki smo ga pripravili sami, precej zahtevno in je zahtevalo tudi diferencirano delo v skupinah.

V tem razredu branje ni med najbolj priljubljenimi dejavnostmi in z razvijanjem bralne kompetence so učenci bolje razvili bralne veščine, kar se je konec leta kazalo v boljšem obvladovanju dela z besedili, vse to pa je pozitivno vplivalo na razvijanje učnih strategij. V četrtem razredu se učenci več učijo iz učbenikov in je »učenje učenja« pomemben element poučevanja in učenja.

#### **Viri in literatura**

1. Pečjak, S. in Gradišar, A., 2002:*Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
2. Pečjak, S., 1999:*Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
3. Več avtorjev. (2011):*Učni načrti za naravoslovje in tehniko*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
4. Več avtorjev. (2011):*Učni načrti za družbo*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
5. Več avtorjev. (2011):*Učni načrti za slovenščino*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.

## SVETOVALNA DELAVKA IN UČITELJICA Z ROKO V ROKI

Tatjana Košak

*OŠ Šmarje pri Jelšah*

**Ključne besede:** *sodelovanje učiteljica – svetovalna delavka, uporaba učbenika, bralne učne strategije, strategija postavljanja vprašanj, samostojnost učencev*

### CILJI

Povečanje uporabne vrednosti vsebin učbenika in drugih medijev, v povezavi s strategijo postavljanja vprašanj. Učenci znajo uporabljati nekatere bralne učne strategije, ob branju različnih besedil v učbenikih.

### NAMEN

Učenci določeno metodo spoznajo in uporabijo pri različnih predmetih. Jo ozavestijo. Spodbujanje ustvarjalnega kritičnega mišljenja pri učencih in spodbuditi jih k postavljanju vprašanj - tako sebi kot drugim. Spodbuditi učence k aktivnemu učenju.

V 5. in 8. razredu sem učencem predstavila Paukovo bralno učno strategijo. Za uvod sem jim, v 5. razredu, z različnimi vajami, kratkimi nalogami skušala približati branje in vprašanja na drugačen način.

Izvedba pri razrednih urah in urah naravoslovja

V 8. razredu sem z učiteljico državljanske in domovinske vzgoje ter etike načrtovala ure pred predstavitvijo Paukove strategije tako, da so ponovili strategije, ki jih poznajo. Izdelali so miselni vzorec, analizirali postavitev, razporeditev tem v učbeniku, razpravljali o pomenu krepkega tiska v besedilih učbenika, podčrtovali...

### Potek aktivnosti

5.r. - skupno načrtovanje dela z učiteljicami 5.r. (6 oddelkov) v aktivu. Učenci pri naravoslovju v učbeniku niso bili pozorni le na vsebino učne snovi. Pripravila sem načrt aktivnosti, ki so jih izvedle učiteljice ob obravnavi snovi. Te so vključevale: razlage miselnega vzorca, branje grafov, risanje grafov, samostojno tvorjenje razlage, opisovanje slik, diagramov, postavljanje vprašanj učencev, ...

Potek ure: (pedagoginja)

- motivacija: zakaj beremo, že znane strategije, kratke vaje (iskanje bistva v tekstu, enostavni miselni vzorci, iskanje naslova, poustvarjanje ob pesmici...),

- predstavitev Paukove strategije.

8.r - skupno načrtovanje dela z učiteljico DDE.

Potek ure: (pedagoginja)

- uvodna motivacija,
- teoretična predstavitev Paukove strategije; pomen, uporabnost, način dela, povezava med predmeti,
- ob razlagi snovi - (učiteljica) - sproti nastaja zapis snovi po Paukovi strategiji (pedagoginja) z razlago. Prvič delamo skupaj.
- Naslednja učna snov - učenci sami sproti zapisujejo snov s pomočjo strategije.

Način dela, predstavitev je dobra, učinkovita, za učence zanimiva. Učenci so aktivno sodelovali. Petošolci so samostojno tvorili vprašanja o učni snovi in iskali vprašanja nižje in višjeravni.. Znali so uporabiti Paukovo strategijo. Nekaj težav so imeli pri iskanju bistva v besedilu.

Osmošolci so sodelovali z zanimanjem, povezali so snov in strategijo z drugimi predmeti. Strinjajo se, da je koristno strategije uporabiti tudi doma - pri učenju.

Cilji so bili doseženi.

Prihodnje leto je potrebno delo nadgraditi in ga izpeljati v 4. in 5. razredu, saj je to ključno obdobje za spoznavanje in usvajanje nekaterih bralnih učnih strategij, in čas, ko se učenci navajajo na uporabo učbenika in učenje s pomočjo učbenika.

### **Viri in literatura**

Godinho, S., 2008: Ali je to vprašanje – strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj. Ljubljana: Rokus.

Kropp, P.,1993: Vzgajanje bralca. Ljubljana: Učila.

Pečjak, S., Gradišar, A., 2002: Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## NASTANEK SLIKE V OČESU

Barbara Fir, Darja Bremec

*Osnovna šola Belokranjskega odreda Semič*

**Ključne besede:** *medpredmetno povezovanje, raziskovalni pristop, bralne strategije, sodelovalno učenje*

Fleksibilni predmetnik omogoča učiteljem povezave med različnimi predmetnimi področji in izvajanje pouka v raznovrstnih organizacijskih oblikah. V prispevku je opisana organizacija in izvedba učne enote Nastanek slike v očesu, ki je bila izvedena medpredmetno, v treh šolskih urah (blok ura fizike, z vmesnim odmorom za malico, ki se je nadaljevala v tretjo uro biologije). Ideja za izvedbo je nastala pri razvojnem delu in sodelovanju v skupini NAMARS (naravoslovno-matematična razvojna skupina). S posodobitvijo učnega načrta za fiziko je poglavje o svetlobi ponovno umeščeno v 8. razred. Osnovni cilj izvedbe je bil - vertikalno nadgraditi učne cilje, obravnavane pri naravoslovju v 7. razredu, in- z medpredmetno povezavo fizike in biologije - učencem omogočiti bolj poglobljeno razumevanje učne snovi.

Prevladujoča didaktična strategija, ki je bila v opisanem primeru uporabljena, je bilo učenje z raziskovanjem. Z uporabo te strategije smo želeli razvijati predvsem splošne cilje obeh predmetov, kot so: načrtno opazovanje, zapisovanje opažanj, postavitve hipotez in spremenljivk, zbiranje različnih podatkov, iskanje ključnih informacij iz različnih virov ter sposobnost oblikovanja zaključkov glede na pridobljene rezultate. Operativni cilji opisanega primera izhajajo iz tematskega sklopa *Svetloba pri fiziki (Camera obscura in fizikalni model očesa)* in cilja, ki vodi do razumevanja biološkega koncepta *D8*, in sicer, da učenci razumejo povezavo med zgradbo in delovanjem očesa (nastankom slike), to povežejo z napakami in korekcijami vida, nevarnostmi za poškodbe, preventivo in prvo pomočjo.

V prvem delu (blok ura), ki ga je izvajala učiteljica fizike, smo želeli ponoviti, oz. ugotoviti, kako nastane slika predmeta na zaslonu, oz. v očesu. Na začetku ure je izvedla diagnostično preverjanje, kjer je vsak učenec na zgornjo stran prepognjenega lista narisal, kako predvideva, da slika v očesu nastane. Svoje rešitve so razstavili na tabli. Sledilo je učenje z raziskovanjem, pri katerem so dobili nalogo preslikati predmet iz okolice v svoj zvezek, pri tem samostojno izbrati ustrezne pripomočke, ki so bili v naprej pripravljene (lupe različnih velikosti in debeline leč), in ugotoviti vzroke za razlike, ki jih

opazijo. Učiteljica ni ponudila rešitev, učence je le vzpodbujala in jih usmerjala skozi vse faze raziskovalnega postopka: postavljanje hipotez, načrtovanje in izvajanje poštenih poskusov ter oblikovanje ustreznih zaključkov. Učenci so z raziskovanjem ugotovili, da je goriščna razdalja leče, oz. razdalja med lečo in zaslonom, kjer nastane ostra slika, odvisna od debeline - ne pa od velikosti leče. V nadaljevanju so s preprostimi bralnimi strategijami (podčrtovanje in izpisovanje ključnih besed) - učenci prebrali prvi del besedila o cameri obscuri, s pomočjo katerega so spoznali lastnosti in delovanje te naprave ter si jih zapisali v zvezek. V nadaljevanju so učenci v paru izdelali camero obscuro. Navodila za izdelavo, ustrezne pripomočke in opis njenega delovanja so prav tako poiskali v besedilu. Na podlagi prebranega so izdelali lastno camero obscuro in ugotavljali, kako izboljšati sliko, ki nastane. Ugotovitve raziskovanja in skico delovanja preproste kamere (pot žarkov) so narisali v zvezek. V razredu so bile ves čas razstavljene tudi druge optične naprave, ki omogočajo nastanek slike: mikroskop, fotoaparati, diaproskop in grafoskop. V skupinah po štiri so raziskali, kako pri določeni optični napravi nastane slika in kakšne ima lastnosti (prava/navidezna, pokončna/obrnjena, pomanjšana/povečana, barvna/črno-bela). Svoje ugotovitve so s pomočjo interaktivne naloge prikazali na i-tabli.

V drugem delu blok ure se je učiteljici fizike pridružila učiteljica biologije, ki je skupinam, ki so bile že oblikovane (matične skupine), dala navodilo za sodelovalno učenje - sestavljanje. V matični skupini so imeli učenci različne naloge, ki so bile označene z določeno barvo. Učenci z enako barvo so oblikovali nove - ekspertne skupine. Vsaka skupina je dobila nalogo, da s pomočjo učbenikov in dodatnih pisnih virov preuči določeno vsebino o organu za vid (vsebine: zgradba očesa in njegovi pomožni deli, lastnosti leč, nastanek slike, napake in bolezni organa za vid). Pri delu so uporabljali gradivo iz različnih učbenikov in ostale primerne literature, različne modele očesa in ostalo gradivo, ki je razstavljeno v razredu (stenski plakati, prosojnice). Po odmoru za malico so se učenci vrnili v matične skupine, kjer so vsebine, ki so jih preučili v ekspertnih skupinah, predstavili ostalim članom skupine ter preverili pridobljeno znanje z reševanjem nalog na delovnem listu. Na koncu se pri učencih ponovno preveri pridobljeno znanje: učenci tokrat na spodnjo stran prepognjenega lista narišejo, kako ob koncu obravnave snovi razumejo nastanek slike v očesu.

V celotnem triurnem sklopu, kjer so učenci medpredmetno in s pomočjo timskega poučevanja spoznavali in utrjevali razumevanje o nastanku slike, je bila zelo opazna njihova motivacija in pripravljenost za delo. Z dejavnostmi, v katere so bili vključeni, so z aktivnim delom (raziskovalno eksperimentalni pristop, bralne učne strategije, sodelovalno učenje) popolnoma samostojno spoznavali vsebino. Učiteljici sta bili le motivatorici, usmerjevalki, oz. povezovalki aktivnosti. Iz evalvacije učencev je bilo razvidno, da jim je bila najbolj všeč sodelovalno učenje, saj je večina zapisala, da so se zelo dobro počutili v vlogi učitelja, ko so imeli možnost razlagati snov svojim sošolcem. Na drugo mesto pa so postavili eksperimentiranje, ki so ga sicer že vajeni. Poskusi, ki so jih

izvajali, so bili enostavni, uporabili so preproste pripomočke in iz tega lahko sklepamo, da so bili zanje manj atraktivni. Zanimivo je, da noben učenec ni zapisal česar koli, kar mu ni bilo všeč, celo branja, ki je pri njih nepriljubljena aktivnost, niso omenjali kot nekaj, kar bi želeli spremeniti. Iz tega lahko sklepamo, da so učenci tudi za branje dovolj motivirani, če je gradivo, ki ga morajo prebrati, dovolj zanimivo in primerno njihovi razvojni stopnji. Metoda sodelovalnega učenja je bila v tem razredu uporabljena prvič, zato je bilo še toliko bolj presenetljivo, da so bili pri temi zelo uspešni in motivirani celo razvojno, socialno in učno šibkejši učenci. Vsi pa so pokazali tudi izredno mero odgovornosti. Ob primerjavi preverjanja znanja o nastanku slike v očesu, pred začetkom obravnave snovi, ko noben učenec ni pravilno rešil naloge, in ob koncu, ko je večina učencev (več kot 80 odstotkov) dosegla zastavljene cilje, je dokaz, da učenci lahko s samostojnim in aktivnim delom dosežejo učne cilje, če so učiteljeve aktivnosti vnaprej zelo premišljeno nastavljene in izvedene. Za učitelje je priprava takšnega primera medpredmetnega in timskega sodelovanja zagotovo velik organizacijski in izvedbeni izziv, saj od njih zahteva veliko predhodnih priprav in časa. Vse pa jim je zagotovo povrnjeno na najboljši način – s kakovostnim znanjem in poglobljenim razumevanjem naravoslovnih zakonitosti.

#### **Viri in literatura**

Pekljaj, C., s sodelavkami, 2001: Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Vilhar, B. et al. ,2011: Učni načrt za biologijo. Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

Verovnik, I. ... et al., 2011: Učni načrt za fiziko. Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.

## NEKAJ ČARNEGA ZA UŠESA IN DOMIŠLIJO

Ingrid Pojbič, Vida Zrim, Katja Šafer

*Osnovna šola Kuzma*

***Vsaka pravljica, zgodbica in pesem nas bo popeljala v neskončnost domišljije do očarljivosti gibanja in plesa.***

### **Namen in cilji**

Na Osnovni šoli Kuzma je sedemnajst romskih učencev. Ob vstopu v VVE in 1. razred imajo težave z govornimi zmožnostmi. Večina slovenskega jezika ne razume, mnogi imajo z izražanjem težave do konca šolanja. Primer: dvojine v govorni izreki mnogi ne zaznajo nikoli. Svojih težav pri govorjenju se romski otroci zavedajo, kar vpliva na njihovo skopo izražanje učnih vsebin, čeprav znanje in vedenjenosijo v sebi.

V domačem okolju se sporazumevajo izključno v romščini, kar je – posledično - razlog, da je govorjenje osnovna prepreka za vključevanje v družbo. Kljub temu, da romski učenci knjigo preberejo, vsebine zaradi nerazumevanja prebranega težko obnovijo.

Osnovni cilj bralne dejavnosti »Nekaj čarnega za ušesa in domišljijo« je, omogočiti romskim otrokom, da delček prostega časa preživijo čarobno, brez vsakdanjika, kjer jim misli pogosto tavajo v prazno. Tako smo z delavnicami želeli vzpodbuditi željo po razumevanju bralnih vsebin, vzpodbujanje radovednosti, kaj se skriva med platnicami knjig. Otroci so bili tako namerno in ciljno vzpodbudeni k čutenju in razumevanju besed, z vzporednim odpravljanjem stiske, ki nastane ob spontanem in namenskem govornem izražanju. Čutenje prebranih vsebin smo prenesli v plesno in gibalno izražanje, ki je romskim otrokom zagotovo pomagal pri razumevanju besedišča, pa tudi k smelosti in čutenju neskončnosti govornega izražanja.

### **Cilji**

- Pridobivanje pozitivnega čustvenega in razumskega razmerja do slovenskega jezika.
- Pridobivanje pozitivnega razmerja do slovenske kulture, saj jim branje umetnostnih besedil pomeni stik z izkušnjaškimi vzorci kulture in možnosti za estetsko uživanje stvarnosti.
- Spontano in načrtno obvladovanje slovenskega jezika.
- Večja motivacija za vse štiri sporazumevalne zmožnosti (predvsem branje in govorjenje);
- Krepitev samozavesti in samopodobe.



- Čutenje možnosti povezovanja področja beseda-gib.
- Vzpodbujanje k bralni pismenosti z razumevanjem bralnih vsebin.
- Utrjevanje spoznanj o znanih literarnih junakih.

### **Kako so delavnice potekale:**

#### **1. DAN**

Prvi dan smo bili na ogledu Pokrajinske in študijske knjižnice v Murski Soboti. Po prostorih knjižnice, ki je razdeljena na pionirski in študijski oddelek, nas je vodila knjižničarka. Razložila nam je, čemu so namenjene knjižne police, kakšna je razvrstitev knjig in kako bralci posegajo po knjigah. Odpeljala nas je v prostor, ki je namenjen branju pravljic za predšolske otroke. Tam nam je predstavila pravljico o Sneguljčici, ki je zapisana kot besedilo in opremljena z ilustracijami, ki besedilo natančno ponazorijo. Takšno knjigo smo izbrali zato, da bi učenci z likovno predstavo lažje dojemali smisel besede. Namen je bil, da bi so obogatili besedni zaklad. Po pravljici smo se spomnili tudi podrobnosti o obnovitvi vsebine, zato, da bi učenci dojemali besedilo kot celoto in s tem svoje razmišljanje tudi poglobili. Nato so imeli učenci čas, da si samostojno ogledajo različna knjižna gradiva ter ga prelistajo v čitalnici knjižnice. Učenci so bili nad delovanjem knjižnice navdušeni, saj so zaznali, da ustanova nudi različne možnosti spoznavanja knjižnega gradiva, in da ni namenjena samo izposoji.

#### **2. DAN**

Naslednji dan smo naše dejavnosti preselili v njihovo domače okolje. Bili smo v romskem naselju. Tam smo ob pogovoru podoživeli včerajšnji dan. Z mislimi smo se nato preselili v svet pravljic. Romski učenci pravljicnih junakov ne poznajo tako dobro kot »neromski«. Zato smo s povzetki pravljic: Pepelka, Cesarjeva nova oblačila, Princeza na zrnu graha in Rdeča kapica predstavili njihove vsebine. Po skupnem branju in analizi prebranega, je imel vsak učenec možnost, da si izbere del pravljice, ki ga je navdušil ter ga glasno prebere ostalim. Učenci so si izbrali najljubšo vsebino in do naslednjega dne dobili nalogo, da jo govorno in gibalno predstavijo. Ob tej delavnici so bili prisotni tudi njihovi starši, med katerimi jih je večina nepismenih; bili so izjemno ponosni, ko so poslušali branje svojih otrok, saj niso vajeni, da bi v domačem okolju drug drugemu brali.

#### **3. DAN**

Učencem sta minula dneva veliko pomenila, saj so nas nestrpnost pričakovali. Zadnji dan našega druženja je potekal v šolskem okolju. Z učenci je prišlo tudi nekaj njihovih staršev. Presenetili so nas z vestno in domiselno pripravo. Izdelali so preproste kostume, z njimi so predstavljali vloge, ki jih bodo

odigrali in zaplesali. Za slednje so imeli dober teden dni časa. Od vseh pravljic so jih najbolj navdušile pravljice: Cesarjeva nova oblačila, Princeska na zrnju graha in Pepelka. Že izbor teh vsebin nakazuje, kakšne želje nosijo otroci v sebiželjo po drugačnosti. S Pepelko so se poistovetili zato, ker se je deklica iz ozadja zmogla prebiti v ospredje. Princesko na zrnju graha zato, da so izrazili, kako ljubko, a hkrati smešno je biti razvajen. Cesarjeva nova oblačila pa zato, ker so čustveno impulzivni in skorajda ne poznajo sprenevedanja. Vsebine zgodb so izrazili pestro gibalno in govorno, pa čeprav nekoliko bolj skopo. Romski učenci imajo namreč velike težave s komunikacijo v slovenskem jeziku, kar se odraža v njihovem vsakdanjem življenju. Se pa pestro izražajo gibalno, se pravi plesno, in že to, da so zmogli, prikazati ob gibalnem tudi govorni nastop, je zanje velik napredek.

### **Zaključek**

Dejavnosti pri učencih pustile dober, pozitiven vtis in bogato izkušnjo.

Veliko so odnesli tako učenci, pa tudi mi, učitelji.

Dejavnosti so potekale v začetku junija, in sicer tri popoldneve po pet šolskih ur.

## POLETNE BRALNE AKTIVNOSTI

### TABOR »V MEDVEDJEM BRLOGU«

Nina Laki

*OŠ Destrnik-Trnovska vas*

**Ključne besede:** *basen, živalske pravljice, tabor, delavnice, bralno učne strategije, spodbujanje branja, širitev znanja*

Na naši šoli se že več let zapored organizirajo tematsko obarvani dvodnevni poletni tabori za nadarjene, vedoželjne in ustvarjalne učence od 6. do 9. razreda. Letos pa smo se odločili, da bomo tabor organizirali še za mlajše učence, in sicer za učence od 4. do 6. razreda. Tabor z naslovom »V medvedjem brlogu« je bil povezan s projektom Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Rdeča nit vseh dejavnosti so bile basni in živalske pravljice; cilji, vsebina in dejavnosti pa so bile povezane s cilji omenjenega projekta.

Cilji tabora so bili:

- spoznavanje in uporaba različnih bralno učnih strategij,
- spodbujanje branja in povečanje motivacije za branje,
- branje in interpretacija umetnostnih besedil (basni in živalske pravljice),
- branje, razčlenjevanje neumetnostnih besedil (opis postopka),
- razvijanje zmožnosti učencev za kritično vrednotenje umetnostnih besedil,
- pisanje basni in živalskih pravljic,
- izdelava medvedjega brloga,
- širitev in poglobljanje znanja različnih predmetnih področij,
- preverjanje funkcionalne pismenosti.

Na taboru so potekale različne tematske delavnice in dejavnosti.

- 1. Literarna delavnica,** kjer so učenci poustvarjali na temo basni in živalskih pravljic. Spoznali so njihove značilnosti in tipizirane lastnosti živali, ki nastopajo v njih. Te lastnosti so zapisali, pripravili miselni vzorec in ga predstavili ostalim učencem. Nato so ugotavljali, ali se tipizirane lastnosti ponavljajo in katere živali so najpogosteje uporabljene. Iz prebranih basni so izluščili nauke. Napisali in pripovedovali so svojo basen.

2. **Dramska delavnica**, kjer so se identificirali z glavnimi književnimi osebami (živali) in jih upodobili v dramatizaciji. Dramatizacijo so najprej zapisali, nato so vadili zapisano besedilo in v skupinah odigrali prizor. Izdelali so si preprost kostum, oz. zapisano basen so prilagodili določenemu kostumu, ki so ga imeli na razpolago.
3. **Kuharska delavnica**, kjer so učenci samostojno pripravili večerjo (pirin zdrob in medenjake). Brali so recepte, pretvarjali merske enote za maso in prostornino, sodelovali v skupini ter urili svoje motorične spretnosti.
4. **Medvedja delavnica**, kjer so iz vrtno koprene na šolskem dvorišču izdelali medvedji brlog, v katerem so, ob svetlobi latern in baterijskih svetilk, poslušali ter brali basni, ki so jih ustvarili v literarni delavnici. Ob tem so razvijali sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje prebranih umetnostnih besedil ter so izbrali »Naj basnopisca, oz. naj basnopisko«.

Na taboru smo izvedli vse načrtovane delavnice. Učenci so bili ves čas aktivni, še posebej pa so uživali v ustvarjanju dramatizacij in v t. i. Medvedji delavnici, saj se jim je branje basni pod milim nebom (oz. v izdelanem medvedjem brlogu na šolskem dvorišču) zdelo posebno doživetje.

Pri izvedbi literarne delavnice smo ugotovili, da učenci nimajo težav pri razumevanju preprostejših (krajših) basni, težave se pojavijo pri razumevanju basni, ki so zapisane v starejšem slovenskem jeziku (npr. F. Erjavec, *Žabe*), in pri besedilih, ki vsebujejo več metaforičnega izražanja, oz. več stalnih besednih zvez, kar pa je posledica njihovega šibkega besednega zaklada. 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, kjer so si učenci pripravili t. i. medeno večerjo, smo preverili funkcionalno pismenost učencev in dejavnosti izvedli s pomočjo VŽN strategije. Predvsem učenci nižjih razredov imajo še 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 dejavnostim, kjer je delo potekalo v skupinah – dramatizacija basni, priprava večerje, branje basni v medvedjem brlogu ...

Na taboru so učenci 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 VŽN strategijo in se urili v iskanju bistva oz. nauka basni... Z nočnim obiskom šolske knjižnice pa smo pri učencih želeli spodbujati branje in povečati motivacijo za branje basni v poletnih počitnicah. Učenci so se na taboru naučili še veliko drugih stvari, kot je npr. sodelovanje v skupini, bonton pri mizi, razvijanje gibalih in ročnih spretnosti.

V zaključni 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. Izrazili pa so tudi željo, da bi prihodnje leto vključili še taborjenje (spanje v šotorih, oz. na prostem) na temo ekologije.

**Viri in literatura:**

1. Krilov, 1950: Basni. Ljubljana: Mladinska knjiga.
2. Slovenske basni in živalske pravljice (2005). Zbral in uredil Alojzij Bolhar. Ljubljana: Mladinska knjiga.
3. Glogovčan,(2012: Basni, postavljene na glavo. Bevke: Smar-team.
4. Zverinice iz Rezije (2012). Zbral in uredil Milko Matičetov. Ljubljana: Mladinska knjiga.
5. Pregl,S., 2008: Petelin na gnoju. Radovljica: Didakta.
6. Erjavec,F., 1984: Žabe. Ljubljana: Mladinska knjiga.
7. Kette,D., 1990: Basni in pravljice. Celje: Mohorjeva družba.
8. Pečjak,S., 2010: Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
9. Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse.(2011).Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

## 2. DAN/6. SKUPINA

### MOTIVIRANJE UČENCEV ZA OBISK ŠOLSKE KNJIŽNICE

Olga Omejc

*OŠ Bičevje*

**Ključne besede:** *motivacija za branje, šolska knjižnica, medpredmetno povezovanje*

#### 1. Namen dejavnosti

Naloga šolske knjižnice je, da učencu privzgoji obiskovanje knjižnice, ko ta zazna informacijski problem, ki ga je mogoče rešiti z informacijskimi viri, s katerimi knjižnica razpolaga. Zato knjižničarji posebno pozornost posvečamo učenju uporabe knjižnice. Knjižnica je, z vstopom v informacijsko dobo, doživela velike spremembe. Kljub napovedim, da bo računalniška tehnologija izpodrinila papirno knjigo, se to vendarle ni zgodilo. So pa vsi novi mediji močno zanimivi za mladino in, skupaj z razvojnimi značilnostmi mladih ljudi, so povzročili, da v šolskih knjižnicah, v zadnjem triletju zaznavamo manjši obisk in izposajo. Tudi zanimanje za branje za bralno značko do zaključka šolanja močno upade. Šola je zato začela sodelovati pri projektih, da bi z različnimi dejavnostmi skušala povečati obisk učencev v knjižnici, izposajo knjig in vzpodbudila sodelovanje pri bralni znački.

#### 2. Didaktično-metodični potek dejavnosti

Pred odločitvijo, na kakšen način naj to storim, sem analizirala trenutno stanje in izvedla anketo o bralni motivaciji naših šolarjev. Anketni vprašalnik sem oblikovala po vzorcu vprašalnika, ki sem ga zasledila v publikaciji *Bralna motivacija v šoli* (2006). Reševali so ga učenci 3. razreda (1. triletje), 6. razreda (2. triletje) in 8. razreda (3. triletje).

Vprašalnik je oblikovan tako, da meri štiri različne faktorje bralne motivacije:

- zunanjo motivacijo za branje,
- interes za branje v socialnem okolju,
- vključenost in zatopljenost v branje,
- zaznavanje branja kot težke aktivnosti.

Rezultati so pokazali, da je sprva interes za branje močan; učenci veliko zahajajo v knjižnico in berejo tudi, če jih nihče ne spomni. Radi sodelujejo pri bralni znački in se med seboj o prebranem radi pogovarjajo. O sebi menijo, da so dobri bralci in razumejo, kar preberejo. Več kot polovici učencem doma berejo, kar jim je všeč.

Zanimanje za bralno aktivnost usiha po triletjih. Velika razlika je zlasti med drugim in tretjim triletjem je v zunanji motivaciji. Učenci drugega triletja večinoma radi prejmejo učiteljevo pohvalo za branje, radi končajo bralne aktivnosti prej kot sošolci in dobro branje se jim zdi pomembno. O prebranem se med seboj pogovarjajo v slabi polovici primerov. V zadnjem triletju pa jih učitelj ne more več vzpodbuditi k branju, saj se jim ne zdi več tako zelo pomembno, da so dobri bralci.

Glede na rezultate ankete sva se z učiteljico slovenščine odločili, da bo z učenci šestega razreda, kjer ima učitelj še veliko moči pri vzpodbujanju branja, redno, enkrat tedensko obiskovala knjižnico. Predvidevali sva, da bova tako z zunanjo motivacijo povečali interes za branje tudi v zadnjem triletju.

Pri teh urah sva uresničevali vsaka svoje cilje predmeta.

Eden od specifičnih ciljev knjižnično-informacijskih znanj (KIZ) za učence te starostne skupine je poznavanje osnovnih bibliografskih podatkov, pomembnih za pridobitev vira. Pričakovani rezultat je, da učenec reši zastavljene naloge, torej tudi doseže pričakovano znanje.

Pri eni od ur sem, po predstavitvi novosti, učencem razdelila lističe z nalogami. Navodilo je bilo, naj poskušajo rešiti nalogo s knjižnimi viri; torej poiskati primerno knjigo in ustrezno informacijo v njej. Če naloge ne znajo rešiti, si lahko med seboj pomagajo. Čas za rešitev je bil omejen. Po določenem času so učenci poročali. Vsak je najprej prebral svojo nalogo, povedal ali jo je rešil in na kakšen način.

Primer naloge:

*Mama te želi razveseliti s sladico. Poišči recept, da ti jo bo lahko pripravila.*

Učenec je moral upoštevati UDK oznake v knjižnici, poiskati kuharice, izbrati ustrezno in po kazalu poiskati sladice.

### **3. Analiza izvedbe in dosežkov**

Učencem se je zdela ura zabavna in so vsi radi sodelovali. Nekateri so zamenjali listič, ker so ocenili, da je naloga pretežka. Med seboj so se povezali in prav vsi rešili zastavljene naloge. Ura je prehitro minila. V prihodnje se bom pri sestavljanju podobnih nalog skušala navezati na snov, ki so jo obravnavali pri različnih predmetih.

#### 4. Refleksija učitelja

Odločitev o celoletnem medpredmetnem povezovanju s slovenščino se je izkazala za odlično. Učenci so prihajali z veseljem, predstavljene novosti so jih vzpodbudile k branju. Statistika izposoje v knjižnici kaže, da so učenci, v primerjavi z učenci iz sosednjega razreda, prebrali trikrat več knjig in bili enkrat pogosteje v knjižnici. Dosegajo že cilje KIZ, ki so predvideni za tretje triletje. Z učiteljico bova ohranjali način motivacije za branje tudi v prihodnjem letu. Sama pa bom čez dve leti v drugem in tretjem triletju ponovila anketo o bralni motivaciji.

#### 5. Viri in literatura

- Pečjak, S. et al., 2006: Bralna motivacija v šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Stružnik, E., 2002: Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Zupan, J., 2002: Branje je potovanje : ob 50-letnici bralne značke. Ljubljana : Društvo Bralna značka Slovenije.



## PREDSTAVITEV KULTURNEGA DNEVA NA OSNOVNI ŠOLI VRANSKO-TABOR Branje je lahko sladko, zanimivo, prijetno in koristno

Polonca Vodičar

*Osnovna šola Vranksko-Tabor*

**Ključne besede:** *kulturni dan, branje, bralne aktivnosti, delavnice*

V mesecu aprilu smo na šoli izvedli kulturni dan na temo branja. Naš namen je bil, da učence motiviramo za branje, da ugotovijo, da je branje lahko zanimivo, sladko, zabavno, prijetno in koristno.

Pri načrtovanju kulturnega dne smo sledili našim skupnim ciljem, ki smo si jih z učiteljskim zborom zadali na pedagoški konferenci v novembru:

1. Usvojitev bralne tehnike in razvijanje bralno učnih strategij.
2. Promocija branja v predšolskem in šolskem obdobju.

Tema dvema ciljema smo dodali še en pomemben cilj, in sicer branje z razumevanjem.

Kulturni dan je bil namenjen vsem učencem naše šole od 1. do 9. razreda. Izvedli smo ga v dveh delih. Prvi dan je kulturni dan potekal za učence od 6. do 9. razreda, drugi dan za učence od 1. do 5. razreda. Učenci od 1. do 3. razreda so delali po razredih, vsak razred je bil razdeljen v tri manjše skupine. Vsak učenec je obiskal vse delavnice za svoj razred. Za učence 4. in 5. razreda smo pripravili skupne delavnice, za učence 6. in 7. razreda smo planirali skupne delavnice ter za učence 8. in 9. razreda skupne delavnice.

Učenci od 4. razreda naprej so imeli možnost izbiranja med dvo- in štiriurnimi delavnicami. Izbirali so glede na svoj interes. Učenci, ki so izbrali dvourne delavnice, so izbrali dve delavnici, tisti, ki so izbrali štiriurno delavnico, so izbrali eno.

Naloga učiteljev je bila, da so zasnovali učno uro tako, da so bili učenci ustvarjalci, da so morali sami brati in da so pri svojem delu morali upoštevati prebrano. Učiteljeva naloga je bila, da pripravi učno okolje, v katerem bodo učenci lahko sami delali. Zelo pomembna je bila sama priprava na vzgojno

izobraževalno delo. V pripravi so učitelji razmišljali o ciljih, ki so jih uresničevali z aktivnostmi. Glavni namen aktivnosti je bil, da so učenci sami prihajali do rešitev.

Pripravili smo delavnice:

1. razred: ORIGAMI – branje slikovnih navodil, NIKITA KOCKE – branje načrtov, BRANJE KRATKEGA UMETNOSTNEGA BESEDILA IN DRAMATIZACIJA
2. razred: BRANJE KRATKEGA UMETNOSTNEGA BESEDILA IN DRAMATIZACIJA, BRANJE RECEPTA IN PRIPRAVA PREPROSTE JEDI, IZDELAVA PREDMETA PO NAVODILIH
3. razred: BRANJE DRAMSKEGA BESEDILA (po vlogah) IN DRAMATIZACIJA, ISKANJE SKRITEGA ZAKLADA, IGRAJMO SE Z BESEDAMI
4. in 5. razred: DRAMATIZACIJA, IZDELAVA KNJIGE, RECITAL/PLESNA KOREOGRAFIJA (BRANJE KORAKOV), IZDELEK IZ LEGO KOCK – BRANJE PO NAVODILIH
6. in 7. razred: DRAMATIZACIJA, FOTOSTRIP, IZDELEK IZ LESA, ISKANJE SKRITEGA ZAKLADA, IZDELAVA KNJIGE, OKUSITE NEMŠKO, NARAVOSLOVNA DELAVNICA, IZDELAVA GEOMETRIJSKIH TELES, NOVINARSKA DELAVNICA
8. in 9. razred: VIRTUALNI POTOPIŠ, ZANIMIVA ILUSTRACIJA, OKUSITE SLOVENSKO, PREMAGAJMO PREDSDODKE PRED ŽIVALMI, ŠPORTNE IGRE 1, ŠPORTNE IGRE 2, ELEKTRONSKA KAZALA, GLASBENI RECITAL, IGRAJMO SE PO ANGLEŠKO, FIZIKALNA DELAVNICA, NOVINARSKA DELAVNICA

Kulturna dneva sta si sledila v dveh dneh. Drugi dan smo imeli zaključno prireditev s svečano podelitvijo priznanj za osvojeno bralno značko. Na prireditvi so se predstavile nekatere skupine s svojimi točkami, ostale so poročale. Prireditev je bila zasnovana kot TV DNEVNIK z naslovom BELA VRANA 48 ur. V našem dnevniku je bil osrednji gost Denis Oštir, novinar POP TV.

Na kulturnem dnevu je z delavnicami sodelovalo 38 učiteljev, ki so se za svojo delavnico pripravili, napisali ter oddali pripravo in pripravili evalvacijo. Iz analize priprav se vidi, da so vsi učitelji svoje delo skrbno načrtovali. V večini delavnic je prevladovalo skupinsko delo ali delo v paru. Učitelji so pripravili pisna navodila za delo, iz katerih je razvidno, da so pri delu uresničevali oba cilja projekta. V evalvacijah so zapisali svoje vtise, nekateri tudi vtise učencev. Zapisali so, da je bilo delo zabavno, da je čas prehitro minil, v nekaterih delavnicah je učence prevzel celo tekmovalni duh. Zelo zanimiv je zapis ene izmed učiteljic: "Začetno motivacijo so učenci dobro sprejeli in bili navdušeni. Ko sem jim povedala, da dobijo delovne liste z navodili, in da pričakujem, da bodo brali navodila in delali samostojno, je navdušenje upadlo. Ko so učenci učne liste dobili in bi naj začeli z delom, so sprva čakali na ustna navodila. Še enkrat sem jih spomnila, da vse piše na listu, ki ga imajo na klopi. Začeli so brati. Vmes so se pojavila še podobna vprašanja, katerih odgovori so bili zapisani. Po začetniških

vprašanih je delo zelo dobro steklo, učenci so hitro usvojili branje navodil in branje člankov. Rezultat njihovega branja so bile zelo dobre in podrobne predstavitve rastlin. Menim, da bi bilo potrebno učence znova navajati na branje navodil, kot je to včasih že bilo in jim čim manj podajati še dodatna ustna navodila za delo, kadar imajo ta predložena v pisni obliki. Učencem je bila delavnica zanimiva, menili so, da celo uporabna. Branju člankov so pripisali uporabno vrednost.“

V eni izmed evalvacij sem našla zapis:“Za učence je bilo v glavnem vse, kar smo delali to uro, novo in kar smo se naučili, jim bo prišlo prav. Ugotovili so, da je treba določeno navodilo prebrati večkrat in po korakih, da ga razumeš.“

Vsi učitelji smo se strinjali, da imajo učenci z branjem navodil resne težave, večina nas je poročala o tem, da so se v delo zagnali, brez da bi besedila vsaj preleteli, če že ne prebrali. Brati so začeli šele takrat, ko so videli, da njihovo delo brez branja ne bo obrodilo sadov. To pa je bil tudi naš namen, da učencem predstavimo branje v funkciji.

Učitelji so bili po kulturnem dnevu s svojim delom zadovoljni, večina učiteljev je želela ta dan ponoviti. Ko smo učitelje v juniju vprašali, katere aktivnosti, ki smo jih v tem letu izvajali pri projektu, bi si želeli v naslednjem šolskem letu, so bili odgovori malce drugačni. Na anketo je odgovarjalo 29 učiteljev. Izmed teh učiteljev si jih 19 želi ponoviti ta kulturni dan, 10 pa tega ne želi. Naš tim bo kljub vsemu pripravil podoben kulturni dan tudi v naslednjem šolskem letu.

### **Literatura**

Nolimal, F., 2011.: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik prispevkov konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

## BRALNA PISMENOST IN FLEKSIBILNI PREDMETNIK Z ROKO V ROKI NA OŠ ARTIČE

Jana Kovačič, Ela Verstovšek Tanšek, Mateja Jankovič Čurič

### *Oš Artiče*

**Ključne besede:** *bralni projekt, individualizacija branja, bralno razumevanje, bralna pismenost, tvorjenje besedil*

Oš Artiče je šola v brežiški občini, ki jo je v šolskem letu 2011/2012 obiskovalo 242 učencev v 12 oddelkih in 4 oddelkih podaljšanega bivanja. Šola se redno povezuje s krajem, naša prednostna naloga pa je znanje in povezovanje, tako med predmeti, kot tudi medrazredno.

Ob zaključku šolskega leta 2009/2010 smo se učitelji slovenščine in matematike od 1. do 9. razreda na 2 ločenih delovnih srečanjih pogovorili o težavah, ki jih opažamo v usvajanju snovi naših učencev. Pregledali smo učni načrt za posamezni razred, določili teme, ki v posameznem razredu zahtevajo večji poudarek, in drug drugemu predstavili, katera znanja učitelji na predmetni stopnji pričakujemo od učencev, ko pridejo v višje razrede. Slovenisti smo v ospredje postavili branje (usvajanje bralne tehnike in kasneje bralno razumevanje), vendar pa se morajo pri slovenščini razvijati vse 4 sporazumevalne dejavnosti, ki hodijo z roko v roki, zato smo se osredotočili tudi na pisanje (pisanje lastnih daljših besedil vsak mesec) in govorjenje ter posledično poslušanje (učenje vsaj 5 pesmic na pamet v šolskem letu), oboje v obliki dodatnih dejavnosti - ob hkratni pozornosti razvijanja teh spretnosti pri pouku. Ugotavljali smo namreč, da imajo otroci poleg slabšega bralnega razumevanja (to se je najbolj kazalo pri analizi rezultatov NPZ), težave pri zapisovanju lastnih besedil in reprodukciji besedil drugih avtorjev. Tako smo postavili okvir za delo v šolskem letu 2010/2011 in šolski projekt poimenovali Bralna pismenost. Vsi učitelji na šoli so se vključili v projekt in ga prilagodili ciljem pouka.

V šolskem letu 2010/2011 smo torej vsi začeli z internim projektom Bralna pismenost. Dodatne aktivnosti smo razdelili v dve obdobji, in sicer po polletjih, načrtovane aktivnosti pa smo prilagodili vsakemu vzgojno-izobraževalnemu obdobju in jih tako tudi izvajali. Ob koncu šolskega leta smo nato izvedli evalvacijo, se pogovorili o dosežkih in zastavili delo za šolsko leto 2011/2012. Tudi po tem obdobju je sledila evalvacija in načrt dela za naprej.

V nadaljevanju predstavljam aktivnosti po razredih, ki so se odvijale v obeh šolskih letih.

Učenci 1. razreda so poslušali še več prebranih besedil, se o prebranem pogovarjali, v šolskem letu 2011/2012 v projekt vključili tudi starše, ki so morali otrokom vsaj 1-krat tedensko prebrati

poljubno zgodbo, pri pouku pa so merili dolžine besed, jih zlogovali, iskali prvi, zadnji glas in se pripravljali na delo v drugem razredu.

V 2. razredu so imeli v preteklem šolskem letu nabor 25 slikanic, ki so si jih vsak dan izmenjevali, jih doma prebrali in se o prebranem naslednji dan v šoli pogovorili, dokler niso vsi prebrali vseh knjig. V šolskem letu 2011/2012 pa so uvedli »čebelice« - liste, kamor so beležili, kdaj so brali, in sicer so morali učenci sami brati 4 poljubne dni v tednu, 1 dan nato starši, dva dneva pa so si lahko izbrali prosta. Po petih podpisih staršev, da je bila naloga res opravljena, in preverjanju, so na list dobili štampljko. Ta bralni trening so opravljali 25 zaporednih tednov, nabor enostavnejših in zahtevnejših besedil pa je pripravila učiteljica v tem razredu, v sodelovanju z učiteljico PB, učenci pa so si sami iz množice izbrali besedilo. Na roditeljskih sestankih so bili starši seznanjeni, kako naj pristopijo k učenju branja, pri govorilnih urah pa o napredku svojega otroka.

V 3. razredu so nadaljevali z urjenjem bralne tehnike, s tem da so se osredotočali predvsem na hitrost branja. Vsak dan je vsak učenec glasno bral odlomek besedila in tega so se vsi veselili. Začeli so s pisanjem krajših sestavkov, veliko so poslušali in se o slišnem pogovarjali.

Učenci 4. in 5. razreda so pouk vsako prvo šolsko uro v prvem polletju začeli z 10-minutnim glasnim branjem poljubnega besedila, v drugem polletju pa je neznano besedilo predstavil učitelj in se je navezovalo na snov, ki so jo učenci nato to uro obravnavali. Ob tem so evidentirali tiste učence, katerih bralna tehnika še ni povsem razvita, in z njimi začeli bralni trening, da bi se stanje izboljšalo. V šolskem letu 2011/2012 se je delo nadaljevalo, vendar pa je intenzivneje potekalo 1 mesec, in sicer sta učiteljici pripravili široko paleto bralnih listov in nalog, povezanih z besedilom. V tem času sta redno preverjali tako tehniko branja kot razumevanje. Napredek je bil sicer viden, a ko se je intenzivno delo končalo, se je pri nekaterih stanje vrnilo na začetno stopnjo.

Delo od 6. do 9. razreda je potekalo vzporedno, in sicer so prvo polletje učenci vsako šolsko uro začeli z glasnim branjem poljubnega besedila, drugo pa določenega besedila. Brali so kar po abecednem redu – torej vsak dan nekdo drug. Ob tem smo prepoznali tiste učence, ki imajo še veliko težav s samo bralno tehniko, jih evidentirali in z njimi začeli bralni trening. Žal se ta bralni trening pri starejših učencih ni izvajal kontinuirano, zato napredek ni bil tolikšen, kot smo pričakovali. V januarju 2011 smo nato izvedli seminar za strokovne delavce z dr. Sonjo Pečjak, ki nas je seznanila s teorijo branja in nam predstavila nekaj bralnih strategij ter organiziranja podatkov. Aktivneje in načrtneje smo jih začeli vpeljevati v delo pri pouku. Učenci so redno pisali lastne pisne izdelke in se učili pesmice na pamet. V šolskem letu 2011/2012 so bili v predvsem v 2. polletju poleg intenzivnega dela med poukom deležni individualne obravnave, in sicer so morali tiho prebrati besedilo in odgovoriti na zastavljena vprašanja, potem pa so odgovore pregledali skupaj z učiteljem in se pogovorili o svojih težavah. Pri učencih 6. in 9. razreda so za obravnavo služila besedila in naloge NPZ iz slovenščine, pri ostalih pa poljubna besedila. Po evalvaciji svojega dela so ugotovili, da nerazumevanje izvira tako iz površnega branja, počasnega branja, kot tudi iz nepoznavanja besed in okoliščin nastanka besedila.

Zato je velika ovira pri bralnem razumevanju bralna tehnika, a ne samo to – velika ovira je tudi ne dovolj natančno branje in slab besedni zaklad, ki pa najverjetneje izvira že iz predbralnega obdobja.

Kot rezultat dela lahko poudarimo/omenimo literarni večer, ki smo ga izvedli, številne nagrade na literarnih natečajih in zadovoljstvo otrok ob tem.

Velik poudarek pa je na naši šoli namenjen tudi medpredmetnemu povezovanju, ki ga izvajamo že nekaj let, zadnji dve leti pa še posebej intenzivno.

V prispevku zelo na grobo opišemo vse aktivnosti, ki so se odvijale v teh dveh šolskih letih. Zagotovo pa lahko izpeljemo neke zaključke, do katerih smo se dokopali.

Potem ko smo učence dnevno poslušali in zaznavali ter beležili napredek pri branju, smo ugotovili, da je največji napredek pri branju zaznan pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, manj pa drugega in najmanj tretjega, kjer je razkorak med posamezniki precejšen. Spoznali smo, da tehnike branja pri starejših učencih s tem projektom ne bomo uspeli povsem izuriti, posledično pa tudi bralnega razumevanja ne, zato smo si za cilj projekta v prihodnosti zadali, da se sama tehnika branja mora v največji možni meri izuriti pri učencih prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, le-ta pa je dosegljiv ob vzajemnem sodelovanju učencev, staršev in učiteljev, od 4. razreda naprej pa se je treba čimbolj osredotočiti na bralno razumevanje.

Vsi učenci, ki dobro berejo, so tudi sicer praviloma uspešnejši pri šolskem delu. Učenci, ki imajo bogat besedni zaklad in se v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju naučijo tekoče brati ter prebrano razumeti, se tudi kasneje lažje pisno izražajo, z razumevanjem prebranega pa nimajo večjih težav. Količina besedila se v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju znatno večja, zato ima tudi hitrost branja svojo prednost. Učenci, ki hitreje berejo, lahko besedilo večkrat preberejo, lažje določijo ključne besede, se vračajo na posamezne dele besedila, ker si zapomnijo, kam se morajo vračati. Tistim, ki jim sama tehnika branja povzroča težave, to ne uspe.

Starejši učenci se bolj zavedajo slabšega branja, zato se urjenja branja nekako sramujejo. Njihov napredek je - v enakem času urjenja - manjši kot pri mlajših učencih. Urjenje v šoli zdaleč ne zadošča, da bi brali tekoče. Običajno manj berejo, posledično imajo omejen besedni zaklad, kar se kaže pri ustnem in pisnem izražanju. Kaže se velik razkorak med učenci tako v branju kot razumevanju prebranega in zapisu lastnih besedil. Učenje branja več nima ustreznega učinka, saj je napredek premajhen in motivacija šibka.

Izkušnje so nas pripeljale do novih spoznanj, ki jih nameravamo vključiti v projekt, ga obogatiti in spremljati rezultate še naprej. Dvig same tehnike branja in razumevanje prebranega sta cilja, ki v kratkem času ne kažeta zelenih rezultatov. Še naprej bomo vztrajali na začrtani poti in se trudili, da bi učence naučili dobro brati in posledično, da bi radi brali in se učinkovito učili iz pisnih gradiv.

## NEMŠČINA PO ASTRONOMSKO ALI BRANJE PREGLEDNIC IN NEMŠKI ŠTEVNIKI

Danica Mati Djuraki, Lidija Vidmar

*Oš Frana Albrehta Kamnik*

**Ključne besede:** *funkcionalna pismenost, preglednice, grafi, nemški števniki*

Na naši šoli smo si v triletnem načrta izboljšav za cilj zadali tudi, da bomo z različnimi učnimi metodami ter oblikami in z ustvarjanjem vzpodbudnega učnega okolja učencem omogočali razvijanje in izboljševanje funkcionalne pismenosti. Idejo za medpredmetno povezani učni uri nemščine in fizike sva dobili na železniški postaji. Letos smo organizirali tehniški dan - ogled poklicev. Učencem osmih in devetih razredov smo omogočili, da so si v manjših skupinah, po interesih ogledali predstavitev poklicev v različnih podjetjih, delavnicah, razvojnih oddelkih. Ko smo se z manjšo skupino učencev vračali s predstavitve poklica mehatronik, sva bili nemalo začudeni, ko sva opazili, da niso znali prebrati voznega reda, zapisanega v tabeli.

Učni uri sva izvedli v dveh osmih razredih. Zasnovali sva ju s tremi cilji: iskanje ustreznih podatkov iz preglednic, kjer je podatkov preveč, risanje grafov in utrjevanje uporabe nemških števnikov.

Delo je potekalo v skupinah s po štirimi člani. Vsak učenec je dobil preglednico, v kateri so zbrani časi vzhodov in zahodov Lune in Sonca ter začetek zore in konec mraka za vsak dan v letu. Vse skupine so imele isti prvi del naloge: »Sestavi preglednico in nariši graf, ki bo pokazal, kako se spreminja dolžina svetlega dela dneva v letu.« Drugi del naloge: »Uporabi podatke za vsakega 1. v mesecu.« pa se je razlikoval po dnevu v mesecu. Na koncu so v nemščini zapisali nove izraze: sončni vzhod, sončni zahod, trajanje dneva in po vzorcu povedi za štiri mesece: Am ersten Januar ist der **Sonnenaufgangum** sieben Uhr und vierundvierzig Minuten. Am ersten Januar ist der **Sonnenuntergangum** sechzehn Uhr und sechsundzwanzig Minuten. Der Tag **dauert** (traja) acht Stunden und zweiundvierzig Minuten.

Z risanjem grafov večina učencev ni imela težav, saj so jih že risali pri urah fizike, kemije in matematike. Največkrat so pozabili zapisati, kaj je nanoseno na oseh, drugih težav pa niso opazili. Tudi pisanje povedi po vzorcu jim je šlo. Redki so pozabili nemške števnike in so si morali pomagati z učbenikom. Trši oreh je bila odločitev, katere podatke izpisati iz preglednic, da bodo lahko izračunali dolžine svetlega dela dneva. Ker sva sestavili po sposobnostih heterogene skupine, so nalogo rešili z medsebojno pomočjo, le najmanj motivirani so potrebovali najino vzpodbudo. Računanje dolžine svetlega dela dneva iz podatkov o vzhodih in zahodih Sonca pa je bila, na najino veliko presenečenje, za večino učencev pretežka naloga. Po uspešnosti računanja so se učenci razdelili v tri, po številu skoraj enake skupine: nekaterim se je naloga zdela tako težka, da se je sploh niso lotili, nekateri so

poskušali, vendar so dobili povsem nelogične rezultate, nekateri pa so jo brez pomoči uspešno rešili. Z medvrstniško pomočjo in najino razlago so dolžine svetlega dela dneva vsi izračunali.

Za doseg ciljev sva porabili več časa, kot sva načrtovali. Mislili sva, da bomo v dveh šolskih urah lahko, poleg opisanega, skupaj narisali še graf spreminjanja časov vzhoda Lune v mesecu. Tudi za ustno ponovitev nemških števnikov je zmanjkalo časa, počasnejši so morali pisanje stavkov narediti za domačo nalogo. Motivacija učencev je bila sorazmerna z njihovo sposobnostjo računanja. Pri drugi ponovitvi sva jih vzpodbujali, da so si delo razdelili (vsak je poiskal podatke in izračunal čase le za tri mesece). V prihodnjem šolskem letu bova poskrbeli, da bodo učenci računanje časovnih intervalov urili že prej, ponudili jim bova modele ur za pomoč. Motivacijo bova poskusili izboljšati z medskupinskim tekmovanjem.

### **Viri in literatura**

Motta, G., 2011: Wir 2 : nemščina za začetno učenje. Učbenik za 8. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus – Klett.

Demšar et al., 2012: Zakaj se dogaja. Sile in energija 8. Ljubljana: Rokus – Klett.

Ferbar, J., Mati, D., 1994: Povzetki prispevkov . 1. kongres matematikov, fizikov in astronomov Slovenije ob dvestoletnici velikega logaritmovnika Jurija Vege. Histogrami in grafi pri pouku naravoslovja v osnovni šoli. Ljubljana: DMFA.



## FLEKSIBILNI PREDMETNIK – IZZIV IN PRILOŽNOST AKTIVACIJE UČENJA IN POUČEVANJA

Marija Smolko

*OŠ Odranci*

**Ključne besede:** *aktivna vloga učencev, medpredmetno načrtovanje, učne strategije, refleksija*

Prispevek predstavlja prehojeno pot od začetka uvajanja fleksibilnega predmetnika do danes. Smo ena izmed 28 šol, ki so leta 2005 prve začele z uvajanjem poskusa fleksibilnega predmetnika. Od začetnih organizacijskih sprememb smo vedno znova odkrivali potrebe po spreminjanju in prilagajanju vsebin in didaktičnih pristopov pri učenju in poučevanju. Fleksibilni predmetnik nam ponuja izzive in priložnosti za aktivno učenje in poučevanje.

Vedno znova iščemo poti, kaj in kako, da dosežemo zastavljene cilje in evalviramo dosežke in rezultate ob predvidenih kazalnikih.

Cilji, prioritete, ki smo si jih zadali in jih še vedno spremljamo, so:

- Povečati število izvedenih medpredmetnih učnih enot pri vsakem predmetu.
- Razvijati aktivno vlogo učenca pri pouku, predvsem pri strnjenih urah pouka.
- Učence učiti, kako se učiti, navajati jih na rabo različnih bralnih strategij.
- Aktivna uporaba IKT.
- Motiviranost in zadovoljstvo učencev in strokovnih delavcev.

Kazalniki izboljšav in dosežkov:

- V tekočem šolskem letu po dve novi medpredmetni učni enoti pri vsakem predmetu.
- Načrtovanje in izvajanje raznovrstnih didaktičnih strategij (sodelovalno učenje, raziskovalni pouk, terensko delo, problemski pouk).
- Izboljšana hitrost branja in razumevanje prebranega besedila ob izbranih bralnih strategijah.
- Izvedeni vsaj dve učni enoti z uporabo i-table in povečana raba didaktičnih in računalniških programskih orodij za aktivno delo učencev pri vsakem predmetu.
- Rezultati anket in razgovorov po opravljenih hospitacijah o zadovoljstvu in motiviranosti učencev in strokovnih delavcev.

Na osnovi analize stanja v strokovnih aktivih inna konferencah učiteljskega zbora v načrtovanje, izvajanje in evalvacijo predlaganih izboljšav vključimo vse strokovne delavce šole. Naše raziskovalno delo je usmerjeno na področje odkrivanja novih poti učenja in poučevanja ter na samorefleksijo učencev in učiteljev.

#### **Refleksija učencev**

Vsako leto z učenci opravimo anketo o zadovoljstvu z izvajanjem fleksibilnega predmetnika. Rezultati ankete so vedno del samoevalvacijskega poročila šole.

Rezultati ankete v šolskem letu 2011/12, ki predstavljajo razmišljanje učencev od 6. do 9. razreda (61 učencev), nam povedo, da je 96 % učencev s fleksibilnim predmetnikom zadovoljnih in jim je učenje lažje, ker so eni predmeti v prvem ocenjevalnem obdobju, drugi pa v drugem ocenjevalnem obdobju, želijo si, da bi nadaljevali z izvajanjem fleksibilnega predmetnika pri obveznih in pri izbirnih predmetih tudi v prihodnje.

Ure, ki se izvajajo strnjeno, so jim zelo všeč, ker lahko naredijo več in se več naučijo, večkrat sodelujeta dva in več učiteljev in je pouk bolj zanimiv, več časa je za ustno ocenjevanje, predmeti so tako manjkrat na teden, več je časa za razlage, ker se vmes zabavajo in si snov med seboj bolj razložijo, snov se med seboj bolj povezuje, več je dela v skupini, dnevno nosijo manj knjig in zvezkov, se bolje naučijo. Navdušeni so nad razlago in razgovorom, z delom na interaktivni tabli in delom z računalniškimi programi, dejavnostmi v spletnih učilnicah in s praktičnim delom. Polovica učencev je prepričanih, da se je s poznavanjem različnih bralnih strategij izboljšalo bralno razumevanje.

Tretjini učencev strnjene ure niso všeč, ker dolgo trajajo, nimajo odmora, se v tem času obravnava veliko snovi in so nekateri učitelji premalo zanimivi. Učenci so kritični pri vrednotenju zanimivosti izvajanja učenja in poučevanja po posameznih predmetih.

Želijo si še več praktičnega dela, dela s poskusi, dela z računalnikom, dela na terenu, poudarili so tudi metode dela, nad katerimi so navdušeni in jih učitelji pogosto izvajajo.

#### **Refleksija učiteljev**

Ugotavljamo, da refleksija spodbuja profesionalni razvoj in razvija profesionalno skupnost.

Pozitivne konkretne izkušnje s timskim delom so pomemben motivator za nove poskuse timskega dela v prihodnosti. (Polak, 2011)

Zaznana področja nadaljnega profesionalnega razvoja so: ciljno in razvojno načrtovanje hospitacij timskega poučevanja (kolegialne, vodstva šole, svetovalcev ZRSŠ, staršev); razvijanje sposobnosti kritične analize učiteljevega dela (samoevalvacija, evalvacija dela šole) ter razvijanje sposobnosti dobrega, usmerjenega opazovanja in pozornega poslušanja.

Pri delu z učenci bomo v prihodnje: povečali stopnjo individualizacije in diferenciacije – odzivnost na individualne vzgojno-izobraževalne potrebe otrok. Raziskovali in gradili bomo področje avtorefleksije

učencev. Razvijali in ozaveščali bomo metakognitivno področje: Zakaj in kako se učim? Več poudarka bomo namenjali tudi razvijanju odgovornosti za učenje in oblikovanju kriterijev za samoevalvacijo in samoregulacija učenja.

Spoznavamo, da je pedagoško vodenje najpomembnejši del ravnateljevega dela in da mu je zato treba nameniti več pozornosti. V mreži šol smo ravnatelji v OE ZRSŠ imeli možnost urediti veččine pedagoškega vodenja, ob opazovanju in evalviranju strnjenih in medpredmetno načrtovanih ur pouka. Glede na sedanje obremenitve ravnateljev bo treba profesionalni razvoj kolektiva usmerjati v akcijsko raziskovanje učenja in poučevanja. Zavedamo se, da kakovost sprememb določajo procesi, ki so rezultat samoevalvacije in evalvacije dela šole, ob upoštevanju specifičnih okoliščin, v katerih delamo.

### **Viri in literatura**

- Polak, A., 2012: Timsko delo je učenje o drugih in o sebi. Vzgoja in izobraževanje. Letnik 43, št. 3-4. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Nolimal, F., et al., 2008: Fleksibilni predmetnik – pot do večje avtonomije, strokovne odgovornosti in kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Smolko, M., et al., 2011: Poročilo o realizaciji LDN in samoevalvacijsko poročilo javnega zavoda OŠ Odranci za šolsko leto 2010/11. OŠ Odranci.
- Smolko, M., et al., 2010: Poročilo o realizaciji LDN in samoevalvacijsko poročilo javnega zavoda OŠ Odranci za šolsko leto 2009/10. OŠ Odranci.

**ŠOLSKA KNJIŽNICA**  
**Bibliopedagoško delo šolske knjižničarke z uporabniki s posebnimi potrebami:**  
**BRALNICE, KIZ in INTERESNE DEJAVNOSTI**

Mateja Perko

*CIRIUS Kamnik*

**Ključne besede:** *branje, knjižna vzgoja, učenci s posebnimi potrebami, prilagoditve, šolska knjižnica*

#### POVZETEK

Temeljna naloga sodobne šolske knjižnice je vzgajanje mladega obiskovalca v samostojnega uporabnika knjižnice in knjižničnih pomagal, posredovanje informacij, motiviranje za branje in izobraževanje, vzpostavljanje pravilne komunikacije in hkrati tudi skrb za kvalitetno medijsko preživljanje prostega časa. Knjižničarji smo v svojih hraniliščih knjig in informacijskih centrih tako rekoč obdani s knjigami in zapisi na raznovrstnih medijih, ki jih sproti ustvarja človeštvo, zato je zelo pomembno, da znamo te zapise primerno ponuditi mladim uporabnikom. Tako lahko na več načinov pripomoremo k spodbujanju razvoja bralne pismenosti, lažjemu razumevanju in učenju ter želji po raziskovanju in iskanju informacij - pri različnem tipu mladih uporabnikov knjižnic in tudi pri uporabnikih s posebnimi potrebami.

Pomembno je, da smo v želji, da bi spodbujali branje in večji obisk šolske knjižnice pozorni na gradiva, ki današnjemu, že s šolskim delom precej zaposlenemu, časovno obremenjenemu učencu, lahko omogočijo učenje in sprostitev. Torej svojevrstno kvalitetno in poučno preživljanje šolskega in prostega časa na »knjižnični« način. Pri tem lahko uporabimo različne oblike in metode dela, se uporabimo različne ideje ali pobude samih učencev, upoštevamo njihovo starost, mentalni razvoj, socialno okolje, izkušnje, nadarjenost, želje in tudi posebne potrebe.

Poleg knjižničnega fonda in knjižničarjev ima pomembno vlogo pri motiviranju za branje in obiskovanju šolske knjižnice ter vzpostavitvi prijetnega vzdušja tudi prostor, v katerem naj bi se učenci udobno počutili. Dobro počutje pa omogoča mladim odmik od vsakdanjega stresa pri šolskih obveznostih, spodbuja kreativnost in ustvarjalno mišljenje in jih, posredno, na prijetnejši način znova

približa branju, razmišljanju, iskanju informacij in učenju. Torej knjižnična in knjižna vzgoja lahko poteka na izobraževalen, poučen in hkrati drugačen, inovativen in zabaven način.

Šolsko knjižnico CIRIUS obiskujejo učenci s posebnimi potrebami, ki imajo zaradi svojih oviranosti izjemno pravico do nudenja dodatne strokovne knjižničarjeve pomoči. Izobraževanje in rehabilitacija naših učencev sta osredotočeni na razvijanje vseh funkcij, ki lahko sodelujejo pri komunikaciji. Uporabljamo različne metode dela, didaktične pripomočke, računalniške programe in elektroakustične naprave. Tako lahko z učenci komuniciramo in z različnimi pristopi spodbujamo njihovo bralno pismenost. Pri tem sem kot knjižničarka sodelovala z vsemi pedagoškimi in strokovnimi delavci na šoli.

Zaradi posebnih potreb posameznih učencev je zelo pomemben tudi individualen pristop, oziroma načrtovanje metod in oblik dela za določenega uporabnika. V širšem kontekstu sem izvajala bibliopedagoške dejavnosti knjižnične in knjižne vzgoje in pri tem opazovala, kako so učenci sodelovali, ali so bili zainteresirani za spoznavanje knjižnice, knjig in drugih medijev, knjižničarskega poklica, iskanje informacij, kaj so se pri tem naučili, kaj jih zanima ali bi še hoteli vedeti. Ponudila sem jim različne možnosti sodelovanja in upoštevala njihove želje, izkušnje in posebne potrebe. S pomočjo POSTERJA bom predstavila potek treh dejavnosti, ki so bile izvedene v preteklem šolskem letu, zato, da bi učencem s posebnimi potrebami omogočili bolj pristen stik s knjigo, knjižničnim gradivom in knjižnico nasploh ter na poseben način motivirali njihov interes za branje in izobraževanje.

Knjižnica CIRIUS se je aktivno vključila v izvajanje BRALNIC POD SLAMNIKOM že med šolskim letom, maja pa je sodelovala tudi na Festivalu slovenske mladinske literature. Učenci Cirusa so bili na srečanjih Bralnic navdušeni, srečali so se s slovensko pisateljico, prisluhnili njenim zgodbam in spoznavali nove otroške in mladinske novitete na drugačen način.

Branje je izjemno zahteven proces, ker morajo biti spoznavne in čustvene funkcije dovolj razvite za njegovo izvajanje. Potrebno je razumevanje vsebine prebranega in hkrati skritih pomenov našega življenja. Zato moramo branje otrokom približevati na tak način, da ga bo čim bolj vzljubil. Tega se kot knjižničarka zavedam tudi pri izvajanju vsakodnevnih oblik KNJIŽNIČNO INFORMACIJSKIH ZNANJ. Najboljše rezultate pri tem dosežem, če izbiram kar najbolj inovativne in ustvarjalne metode dela. Na nek način drugačne, bolj prilagojene mladim uporabnikom s posebnimi potrebami in kot ugotavljam, tudi bolj učinkovite, pri učencih bolj uspešne. Eno izmed teh oblik – primerov dela bom predstavila tudi na posterju.

Knjiga je v resnici predmet, ki ga naši učenci lahko občutijo in sprejemajo na različne načine, čeprav jim moram pri tem večinoma pomagati in se jim prilagajati. Uporabniki knjigo lahko vidijo, tipajo, slišijo, vonjajo in okušajo. S knjigo lahko tudi zapojejo, ob poslušanju rišejo in se - po branju ali pripovedovanju - pogovarjajo. Vse to upoštevam med izvajanjem INTERESNIH DEJAVNOSTI–knjižničarskega krožka in še posebej ure pravljič. Otroci in mladostniki v resnici potrebujejo veliko i

časa za prebiranje slikanic in knjig, zelo natančno opazujejo ilustracije in zaznajo marsikaj, kar odraslim ostane skrito. Če jim vse to kvalitetno omogočimo, imajo tudi največ možnosti za napredovanje in razvoj bralne pismenosti.

## 2. DAN/7. SKUPINA

### PRIMER MEDPREDMETNEGA IN VERTIKALNEGA POVEZAVOVANJA Z IZVEDBO SKLOPA »ŽIVA BITJA« V KOMBINIRANEM ODDELKU 1. IN 3. RAZREDA

Mojca Tomažin

*OŠ Krmelj*

#### **Povzetek**

Prispevek predstavlja primer izvedbe didaktične oblike dela – blok ure sklopa »Živa bitja«, pri fleksibilnem predmetniku. Fleksibilna izvedba tega sklopa prikazuje horizontalno in vertikalno povezovanje ciljev in dejavnosti predmetov SLJ in SPO, v kombiniranem oddelku prvega in tretjega razreda. S primerom medpredmetnega povezovanja prikazujemo, kako z igrivimi dejavnostmi ter s podporo izobraževalne komunikacijske tehnologije razvijati pravopisne zmožnosti, kako razvijati bralno pismenost in zmožnost povezovanja različnih znanj in spretnosti.

**Ključne besede:** *fleksibilnost, medpredmetno načrtovanje in povezovanje, medpredmetne učne enote, aktivna udeležba učencev pri puku*

#### **Uvod**

Fleksibilni predmetnik, ki ponuja možnosti izvajanja različnih organizacijskih in vsebinsko – didaktičnih oblik dela kot so (blok ure za en predmet, ciljno-vsebinske medpredmetne povezave v razredu in ciljno-vsebinske medrazredne povezave, projekti, raziskovalne naloge, akcijske raziskave,....) na OŠ Krmelj izvajamo že tretje leto. Z izvedbo sklopa »Živa bitja«, prikazujemo učni proces pri fleksibilnem predmetniku, kjer smo z »igro«, temeljno metodo dela v vseh fazah poučevanja, urili in pridobivali različna znanja in spretnosti. Didaktično igro v predstavljenem vzgojno-izobraževalnem procesu podpira tudi izobraževalno-komunikacijska tehnologija, ki prav tako z igrivimi dejavnostmi omogoča, ne samo povezovanja različnih znanj in spretnosti, ampak tudi razvijanje pravopisnih zmožnosti in bralne pismenosti.

## **Medpredmetno povezovanje na ravni prvega in tretjega razreda v kombiniranem oddelku**

Primer, ki ga predstavljamo, je bil oblikovan po smernicah, ki smo jih zasnovali v akcijskem načrtu medpredmetne razvojne skupine pri FP MPrRS za družboslovje (1. in 2. VIO), pod budnim mentorstvom nosilke naloge tega načrta, mag. Marte Novak.

### **Namen izvedbe učnih dejavnosti v okviru sklopa »Živa bitja«**

Ob načrtovanju in izvajanju tematskega sklopa »Živa bitja« smo upoštevali cilje fleksibilnega predmetnika, ki smo jih udejanili pri različnih dejavnostih medpredmetnega načrtovanja in izvajanja pouka v kombiniranem oddelku 1. in 3. razreda. Tako smo načrtovali horizontalno (medpredmetno) in vertikalno (predmetno) povezovanje ciljev, vsebin in dejavnosti pri predmetu SLJ in SPO, ob podpori IKT tehnologije, in jih v nadaljevanju predstavljamo.

### **Opis didaktično-metodičnega poteka učnih ciljev in dejavnosti v kombiniranem 1. in 3. razredu**

#### **Predstavitev ciljev FP**

Pri FP smo med učenci

- razvijali vrstniško in med vrstniško sodelovanje,
- razvijali aktivno sodelovanje v heterogenih skupinah,
- spodbujali aktivne oblike dela pri pouku,
- razvijali raznovrstna medpredmetna znanja in spretnosti.

#### **Predstavitev ciljev BP**

Pri bralni pismenosti so učenci, ob rabi IKT, in z individualnim delom

- razvijali pravopisne zmožnosti in bralne pismenosti,
- sistematično razvijali predopismenjevalne zmožnosti, tj.: vadili so vidno razločevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje,



- sistematično razvijali opismenjevalne zmožnosti, tj.: pravilno zapisali besede premetanke, razvrščali povedi v pravilno zaporedje, pravilno rabili velike in male začetnice ter ločila, pravilno zapisovali težke besede (drugače kot jo govorimo),
- sistematično razvijali tehniko branja in pisanja, tj.: se učili pisanja s tiskanimi črkami (1.r.), se učili pisanja s pisanimi črkami (3.r.), se urili v branju besed in enostavnih povedi (1.r.), oz. kratkih preprostih besedil, napisanih s tiskanimi črkami (3.r.).

### **Predstavitev dejavnosti pri individualiziranem in diferenciranem delu**

»Močna« področja smo pri posameznem učencu smo razvijali z različnimi dejavnostmi:

- s prepoznavanjem in opisovanjem življenjskih okolij na ilustracijah,
- z razvrščanjem življenjskih okolij na okolja, ki so naravna in na okolja, ki jih je oblikoval človek,
- z izvedbo kviza »Naravna okolja«,
- s pisanjem besede na določen prvi ali zadnji glas,
- z vstavljanjem ločil na ustrezna mesta v besedilu,
- s popravljanjem napačno zapisanih besed (zapisane so kot se izgovarjajo),
- s pisanjem pravilnega zaporedja zgodbe - ob napačno razvrščenih povedih,
- s popravljanjem nepravilnih velikih in malih začetnic,
- s povezovanjem značilnih predstavnikov rastlin in živali v ustrezna življenjska okolja (pušični diagram),
- s povezovanjem enakih besed in slik (pušični diagram),
- z ilustracijo prebranega.

### **Dejavnosti v računalniškem koticu**

Z računalniško didaktično igro »SPOZNAJMO OKOLJA« so učenci

- ❖ spoznavali bližnja življenjska okolja (gozd, travnik, mlaka, morje...),
- ❖ iskali v posameznem življenjskem okolju njihove značilne predstavnike rastlin in živali,
- ❖ ugotavljali povezanost živih bitij z okoljem...,
- ❖ se navajali na natančno opazovanje,
- ❖ bogatili svoje naravoslovno besedišče.

Z računalniško didaktično igro »POLŽKOVI KORAKI v svet glasov, črk, besed« so se učenci

- ❖ navajali na natančno opazovanje,

- ❖ utrjevali slušno razločevanje glasov, črk,
- ❖ prepoznavali začetne in končne glasove,
- ❖ bogatili svoje besedišče,
- ❖ razvijali ustvarjalnost.

Z računalniško didaktično igro »POTOVANJE MED BESEDAMI« so učenci

v igri LOČILA

- ❖ na označena mesta besedila ustavljali ustrezna ločila (pika, vejica, vprašaj, klicaj);

v igri TEŽKE BESEDE

- ❖ izbrali pravilno zapisano besedo (razločevati so morali med govorjeno in pisano besedo);

v igri PRAVILNO ZAPOREDJE ZGODBE

- ❖ morali ponujene povedi na zaslonu premakniti tako, da so sestavili zgodbo v smiselno zaporedje opisanih dogodkov;

v igri VELIKA ZAČETNICA

- ❖ v ponujenem besedilu morali popraviti nepravilne velike ali male začetnice.

## Refleksija učitelja

Z izvedbo sklopa »Živa bitja« smo povezovali cilje in dejavnosti predmetov slovenščine in spoznavanja okolja, izvedli horizontalno in vertikalno povezavo v kombiniranem oddelku 1. in 3. razreda. Vsi cilji in dejavnosti, ki smo jih za izvedbo blok ure načrtovali, so bili realizirani.

Dejavnosti so v vseh fazah izvedbe VIZ (razvežite kratico) dela spodbujale učence k motivaciji za delo.

Tudi računalniški programi z didaktičnimi igrami so, ob **individualiziranem pristopu, podpirali diferenciacijo pouka** in učence dodatno motivirali. Učitelju so služili kot didaktično-snovno sredstvo za uresničevanje načrtovanih ciljev iz učnih načrtov posameznih predmetov.

Menimo, da fleksibilni predmetnik prinaša v naše šole novo kvalitetno vzgojno-izobraževalno delo, tako organizacijsko, kakor tudi mnoge strokovne kompetence.

## Viri

Bevc, V., 2006: Fleksibilni predmetnik in medpredmetno načrtovanje. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Medmrežje.

Glasser, W., 1998: Učitelj v dobri šoli. Regionalni izobraževalni center. Radovljica.

Krapše, T., 1999: Kostruktivizem v procesu učenja in poučevanja. Razredni pouk. 2/1999.

Kroflič, R., 1997: Učno-ciljno in procesno- razvojno načrtovanje kurikula. Zbornik kurikularna prenova, Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet.

Labinowicz, E., 1989: Izvirni Piaget. . Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Marentič Požarnik, B., 2000: Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: Državna založba Slovenije.

Milekšič, V., Nolimal, F., 2006: Metodološki načrt poskusa. Fleksibilni predmetnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Nolimal, F., 2007: Fleksibilni predmetnik in avtonomija šol. Posvet Kurikulum kot proces in razvoj, zbornik povzetkov. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S., 2000: Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev. Zavod Republike Slovenije za šolstvo: Ljubljana.

Učni načrt Slovenščina-posodobljen (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo. Ljubljana.

Učni načrt Spoznavanje okolja-posodobljen. (2011). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo. Ljubljana.

Učni načrt SPO. (2002). Zavod Republike Slovenije za šolstvo, Ministrstvo za šolstvo. Ljubljana.

Učni načrt SLJ. (2002). Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Ministrstvo za šolstvo. Ljubljana.

## DEJAVNOSTI ZA SPODBUJANJE IN RAZVIJANJE PISMENOSTI OTROK

Tatjana Furjan

*OŠ Valentina Vodnika Ljubljana*

**Ključne besede:** *moč lastne aktivnosti in izkušenj, med predmetna povezava, pismenost, slovensko ljudsko izročilo, učenje za življenje*

Do koder sežejo moji spomini v otroštvo, se v možganih odvijajo filmčki, barve, zvoki in vonjave misli, besed, dogodkov in dejanj. Moč preteklih doživetij in izkušenj je neverjetna ter neizbrisna, čeprav včasih zakopana globoko v podzavest in včasih izražena v vsakodnevnih dejavnostih. Izrečene in zapisane besede ostajajo v slišnih in vidnih, jasnih ali nejasnih meglicah spominov in se vračajo z novimi dogajanjem, izrekami in zapisi. Človek se uči od prvega trenutka življenja dalje, vprašanje je le, česa in kako.

V zadnjih letih opažamo manjši interes za branje in pisanje pri vseh generacijah, kar povezujemo s splošno naravnostjo na udobje in mogočen razvoj sodobne tehnologije, še zlasti dostopnost jo televizije in še močnejšim vplivom računalnika, ki predstavlja zanimive, enostavne in pestre možnosti uporabe. Za razvoj vrednot in usmerjanje v dejavnosti je otroku prav gotovo zgled otroku pomembnih ljudi iz okolja, tako domačega, kot širšega. Kar je pomembno za nas, postane pomembno otroku, če so besede in ravnanja usklajena.

Otroci so po naravi bolj ali manj radovedni in vedoželjni, drugače ne bi nikoli shodili, spregovorili ali karkoli poizkušali. Novorojenček se premika, posluša, joka, spregleda. Dojenček opazuje, posnema, poizkuša, preizkuša, ponavlja; am, ma, ama, ata, aba, baba, abab, kar naprej, dokler ne nastane mama, ata, baba, babi,... Zelo kmalu zvoke, zloge in besede poveže z osebami, predmeti in pojmi. Če je nečesa preveč, se zmede. Če v možganih ni ničesar, na kar bi se vsebina navezala, lahko spolzi mimo, v pozabo. Otroci se radi učijo, še posebno ob pestrih in zanimivih doživetjih in še prav posebno, če ne ostanejo zgolj opazovalci, pač pa jim omogočimo, da postanejo ustvarjalci.

Ljudje smo socialna bitja in otroci si na neki stopnji že v vrtcu radi med seboj pomagajo, se dopolnjujejo in veselijo svojih in tujih dosežkov. Vendar le, kadar je nam pomembno, ko z lastnim zgledom učimo spoštovanja, strpnosti, sodelovanja, iskrenosti in zdrave kritičnosti.. Šola igra pomembno vlogo v življenju ljudi, če hočemo ali ne, če se zavedamo ali ne, - najmanj do konca obveznega šolanja. Zato je prav, da zavedanje o pomenu lastnega jezika oblikujemo v vsakem trenutku, z vsem svojim delovanjem. Da ves čas, na vse možne načine jasno sporočamo, da nam je mar, da je pomembno.

Navesti želim nekaj primerov dejavnosti, ki so, po mojem mnenju, pomembno vplivale na razvoj bralne pismenosti petošolcev, omogočile smiselno medpredmetno povezavo pouka, delovale

spodbudno na notranjo motivacijo učencev in mene – učiteljice, zlasti zaradi povezave z vsakodnevnim življenjem, s predznanjem otrok in občutenjem zadovoljstva, ob uresničevanju lastnih idej in uspešnosti izvedbe. Otroci se najraje in najbolj uspešno učijo, ko smejo biti, kar po naravi so: raziskovalci in ustvarjalci. Vsaka učna snov tega ne omogoča. Zato je dobro izkoristiti vsako, ki to dopušča.

Spodbujanje in razvijanje pismenosti otrok je eden najosnovnejših ciljev zlasti osnovne šole. V SSKJ piše, da je pismenost znanje branja in pisanja, ter ekspresivno: znanje, poznavanje česa sploh. Pismen je tisti, ki zna brati in pisati ter z veseljem, lahkoto veliko piše, objavlja.

V vsakem oddelku, kjer poučujem, vsako leto ustvarimo novo 'oddelčno zgodbo'. Otroci so drugi, namen ostaja isti. Cilji so vedno doseženi vsaj minimalno ali povprečno. Dostikrat so celo preseženi. Sposobnosti otrok, njihovo zanimanje, vedoželjnost, domiselnost in ustvarjalnost se prepletajo z mojimi idejami, različnimi situacijami ter možnostmi. Tako nastajajo 'mini oddelčni projekti', ki jih največkrat zaključimo s predstavitevijo in razstavo. To so veliki majhni nastopi za vse generacije znanih in neznanih ljudi. Nekateri se zaključijo s sodelovanjem na natečajih, včasih tudi z nagrado, ali z objavo v lastnoročno izdelani individualni ali oddelčni 'knjigici', včasih tudi v pravem časopisu ali reviji. Drugi izzvenijo v prazno, tretji preprosto ostanejo na ravni doseganja zapisanih šolskih ciljev, standardov ali zahtev. Bistveno je, da otroci dejavno ustvarjajo z lastnim izražanjem z govorno in pisano besedo kot govorci, poslušalci, bralci in osebe, ki pišejo. Pogovarjajo se, poročajo, predstavljajo, igrajo, gledajo, poslušajo, spoznavajo, berejo in pišejo raznovrstna umetnostna in neumetnostna besedila. Nekako mimogrede se seznanijo z deli besedil, manj znanimi in zanimivimi besednimi zvezami ter se učijo pomenov raznovrstnih pojmov. Bogatijo besedišče, uživajo v lepotah slovenske besede, odkrivajo širne možnosti izražanja, se veselijo uspehov in se, ne nazadnje, učijo premagovati težave in ovire, ki jih ni malo, pa tudi strah pred izpostavljanjem z nastopanjem, kar je najlažje v majhni skupini, kot je oddelek, če člani omogočajo občutke čustvene varnosti. Ti majhni projekti s svojimi majhnimi nastopi so za vse udeležence izredno pomembni zaradi: povezav in odnosov, ki nastanejo pri tem individualno sodelovalnem načinu dela; pozitivne individualizacije in diferenciacije, ki se jima tako ne moremo izogniti; znanja poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, ki postane hkrati NUJNOST, IZZIV, VIR, DEJAVNOST, CILJ in REZULTAT.

Uspešno izpeljane dejavnosti zadnjih let v 5. razredu: Od ideje do knjige – Lepa beseda lepo mesto najde, Od knjige do igre, Od ljudske pesmi do knjige, Od knjige do knjige, Pravljичno pesniški koledar, Bučna delavnica, Naši najljubši knjižni junaki, Slovenske šege in navade od prosinca do malega travna ter Od filma do knjige. Opisala bom Slovenske šege in navade od prosinca do malega travna, kjer se je prvi pomladni dan idealno ujel s ptičjo svatbo slovenskega ljudskega izročila, z našimi idejami, zavzetostjo, učnim načrtom in s prizadevanji za boljšo pismenost otrok.

Učenci so različni. Učitelji smo tudi. Vloge, ki jih prevzemamo, pomembno vplivajo na načine dela, ki jih razvijamo v razredih. Poučevanje postane prava umetnost in užitek, ko postanem usmerjevalka,

sodelavka, strokovnjakinja in človek, ki dela ter popravlja tudi svoje napake, in mi uspe pouk organizirati in voditi tako, da učenci resnično delajo in živijo. To pomeni, da so aktivni, kot je le mogoče, saj tisti, ki le mirno sedi in čaka, običajno ne dočaka prav veliko. Vaja dela mojstra, če mojster dela vajo. In to še kako velja za razvijanje človekovega govorno bralno pisalnega izražanja, s katerim je na razne načine prežeto celo naše življenje. Tudi situacije in možnosti so različne. Tiste, ki se nam prilegajo, rada prepletem z zahtevami učnega načrta in tako ustvarim možnosti spreminjanja, osmišljanja šolskega v življenjsko učenje. Poti in rezultati z izkušnjami postanejo ponotranjeni in omogočajo občutke spoštovanja sebe in drugih, kar je osnova za človeško dostojanstvo.

#### **Viri**

Bogataj, J., 1989: Smo kaj šegavi. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Kunaver, D., Lipovšek, B., 2007: Šege in pesmi pod lipo domačo : od prosinca do grudna. Ljubljana: Samozaložba D. Kunaver.

Kunaver, D., 1992: Učim se poučevati. Ljubljana: Samozaložba D. Kunaver.

Kuret, N., 1989: Praznično leto Slovencev : starosvetne šege in navade od pomladi do zime. Ljubljana: Družina.

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

Glasser, W., 2000: Vsak učenec je lahko uspešen. Radovljica: Didakta.

## DVIG BRALNE PISMENOSTI Z UMETNOSTNIM BESEDILOM

Leonida Rokavec

*OŠ Lenart*

**Ključne besede:** *umetnostno besedilo, razumevanje prebranega, kritično mišljenje, ustvarjalno mišljenje*

Pri bralni pismenosti poudarjamo obravnavo neumetnostnih besedil. Kot učiteljico slovenščine me je predvsem zanimalo, kako razvijati bralne učne strategije, oz. učenčeve kompetence ob umetnostnem besedilu. Izbrala sem Grafenauerjevo pesem *Samota*. V svojih učnih urah sem želela poudariti predvsem samostojno delo učencev in z vprašanji poglobiti njihovo razmišljanje, doseči čustven odziv ter ustvarjalnost.

Za prioritetni cilj v tretji triadi, pesem se namreč obravnava v 7. razredu, smo si učitelji zadali branje z razumevanjem. Za uresničevanje tega cilja je pomembna motivacija, s katero učenci preverijo svoje predhodno znanje, doživljanje, ustvarijo pričakovanja in hkrati - pri uri to nadgradijo.

### I. Potek učne ure

Učence sem razporedila v skupine po učnih sposobnostih, saj so med njimi zelo velike razlike. Najprej sem ob glasbi izvedla vodeno meditacijo, ob kateri so učenci začutili samoto. Nato so oblikovali miselni vzorec, torej prve asociacije, kaj je samota. Zanimivo je bilo dvostransko razmišljanje. Po eni strani jim predstavlja mir, tišino, umirjenost, zamaknjenost, sprostitvev, veselje, po drugi pa zapuščenost, potrebo po prijatelju, oz. pomoči, jezo, razočaranje, osamljenost, dolgčas, žalost, trpljenje.

Da so samoto doživeli še bolj poglobljeno, so jo morali ilustrirati, nato pa še s pomočjo sestavka ubesediti.

Pri razumevanju pesmi se mi zdi zelo pomembno, da učenci ločijo razliko med samoto in osamljenostjo. Ob projiciranju slik sem jim postavljala vprašanja, s katerimi smo primerjali in ugotavljali razlike.

Najprej so pesem prebrali sami, nato smo imeli skupno branje, kasneje pa so še brali v skupini. V njej je vsak povedal in utemeljil, katera kitica mu je bila najbolj všeč. V pesmi je veliko stalnih besednih zvez (predhodno smo jih že obravnavali), ki smo jih morali za razumevanje pesmi razložiti. V skupini je vsak učenec iz pesmi dobil eno besedno zvezo, ki jo je moral s pomočjo SSKJ razložiti. V skupini so posamezniki svoje delo predstavili.

Interpretacijsko razumevanje sem preverila s sodelovalnim učenjem. Učenci so si v skupini razdelili številke od ena do pet (toliko je kitic v pesmi). Vsak je s svojimi besedami moral povzeti vsebino ene kitice. Nato so šli v ekspertne skupine, kjer so odgovore primerjali in ustvarili enotne zaključke. Po vrnitvi v prvotne skupine je vsak posameznik predstavil svoj del, ki so si učenci skupine zapisali.

Po razlagi sem usmerjala vprašanja in še dodatno preverila razumevanje.

Uro sem nadaljevala s kritičnim razumevanjem. Primerjati so morali svoje doživljanje s pesnikovim doživljanjem samote.

Lotili smo se še zgradbe pesmi, teme in sporočila. Za zaključek pa so še učenci zapisali svoj notranji monolog, porojen v samoti.

## **II. Refleksija**

V tem razredu so učenci, ki imajo zelo različne sposobnosti. Zato sem prejela zelo različna razmišljanja o samoti. Otroci, ki imajo učne težave, so se zelo težko poglobili vase ter si ustvarili vsebino in podoživljali samoto. V pisanju miselnih vzorcev in pri ilustriranju so bili zelo skromni. Zanimivo pa je bilo, da sem bila pri nekaterih povprečnih učencih presenečena nad kreativnim izražanjem v ilustraciji. Bila je res učinkovita motivacija, učence je delo popolnoma prevzelo. Za ilustracijo sem predvidela dobrih 5 minut, a učenci so ustvarjali skoraj polovico šolske ure. Kazale so se tudi razlike med fanti in dekleti. Fanti so ustvarjali bolj realistično.

Razlike so se pojavile tudi pri kratkem sestavku o samoti. Učenci z učnimi težavami so samo kratko in jedrnato odgovorjali na vprašanja. Tudi tukaj so se pokazale razlike med spoloma. Bolj poglobljeno in domiselno so se izražala dekleta.

Največ težav pa se je pojavilo pri primerjanju. Več kot tretjina učencev je šele po dodatnem pojasnjevanju in usmerjanju ugotovila, kaj mora zapisati. Nekateri so naredili zelo skromno primerjavo (npr. *Samoto sem doživela enako kot pesnik.*), drugi pa so kar dobro utemeljevali.

Pisanje notranjega monologa sem ponudila vsem učencem. Ponudila pa sem jim tudi pisanje pesmi na podobno tematiko. Za nekatere učence sta bili nalogi pretežki.

Realizirala sem vse cilje. Moja izkušnja je, da učenci zelo radi delajo v skupinah, radi izmenjujejo ideje, spoznanja. Skupinsko delo jim teče gladko, pri sodelovalnem učenju pa morajo še pridobiti občutek odgovornosti, da so pomemben vezni člen pri obravnavi učne snovi. Pri sem čutim, opažam izboljšanje v tem, da sem uro vodila res premišljeno, načrtovano, da sem nadgradila njihov horizont pričakovanj. Vključila pa sem tudi več nalog višje taksonomske ravni. Ugotavljam, da imajo učenci težave pri izražanju svojih občutkov, da nekateri res malo razmišljajo o sebi, preživijo malo ali skoraj nič časa sami s seboj. Njihov čas večinoma zapolnjujeta računalnik in televizija. Težave se pojavijo



tudi, kadar morajo kaj izraziti s svojimi besedami, pri razlagi prenesenih pomenov, primerjanju. V bodoče bom posvetila več časa razmišljanju, poglobljanju, povzemanju in poustvarjanju. Z učnimi urami nameravam motivirati učence, da posežejo po pesniški zbirki ali kakšnem drugem delu obravnavanega avtorja.

#### **Viri**

Blažič, M. Bošnjak, B., 2010: Novi svet iz besed 7. Berilo za 7. razred osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.

S. Godinho, S. Wilson, J., 2008: Ali je to vprašanje?. Strategije postavljanja in spodbujanja vprašanj. Ljubljana: Rokus Klett.

Herberman, J., Gibson, D.: Beethoven. Forever by the Sea. (Zgoščanka.)

## ŠESTI RAZRED IMA POUK V ŠOLSKE KNJIŽNICI

Nataša Bavec

*OŠ Bičevje*

**Ključne besede:** *dvig bralne motivacije, vzgoja ljubiteljskega branja, medpredmetno povezovanje, sovrstniška promocija branja*

### 1. Namen dejavnosti

Ena od prioritet letošnjega projekta bralne pismenosti na naši šoli je dvig motivacije za branje, ohranjanje in razvijanje interesa za branje ter spodbujanje ljubiteljskega branja, ki naj postane vseživljenjska dejavnost užitka, zabave in učenja, iskanja novih spoznanj.

Pri zasnovi ur literarno-knjižnične vzgoje sva s šolsko knjižničarko sledili naslednjim dejstvom:

- da je obdobje zgodnje adolescence čas, ko pri učencih občutno upade splošen nivo interesa za branje in poslušanje literature, ki se jim v otroštvu in v zgodnjih letih šolanja običajno predstavlja pozitivno čustveno doživetje;
- da je trend upadanja bralne motivacije posebej izrazit v zadnjem desetletju, k čimer so pripomogle nove oblike informacijsko komunikacijske tehnologije, ki pogosto zahtevajo manj truda in vztrajnosti;
- da učencem v zgodnji fazi šolanja načrtno in sistematično privzgamemo bralno kulturo (bralne dejavnosti v razredu, skupinski obiski šolske knjižnice...), pozneje pa to obliko vzgoje in izobraževanja močno zreduciramo na obseg - z učnim načrtom predpisanih književnih dejavnosti in vsebin, ki pa, pogosto, dolgoročno, funkcionalno ne spodbujajo ljubiteljskega branja, ljubiteljsko branje oz. ga lahko celo zavirajo.

## 2. Potek učne ure književnosti v šolski knjižnici

V enem od oddelkov 6. razreda smo začeli oktobra, enkrat tedensko, med poukom slovenščine na določen dan, skupinsko obiskovati šolsko knjižnico. Potek učne ure je bil dokaj ustaljen. Prvi del ure je bil namenjen predstavitvi knjižnih novosti, primernih starostno pogojenim sposobnostim recepcije ter interesom učencev. Knjižničarka je nabor knjig na kratko vsebinsko predstavila, nato pa izbrala eno od njih (o izboru so pogosto odločali učenci sami) in iz nje prebrala daljši odlomek. Sledili so govorni nastopi učencev. Vrstnikom so predstavljali svoje najljubše knjige. Poleg predstavitve vsebine sem jih z vprašanji spodbujala, da so utemeljevali svoj izbor, vrednotili ravnanje glavnih likov ali se od njih kritično distancirali, poskušali smo poiskati čim več povezav med fikcijskim svetom in učenčevimi neposrednimi, vsakdanjimi življenjskimi izkušnjami (kje v knjigi se je bralec lahko »prepoznal«). Predstavitve knjige se je zaključila z branjem odlomka, ki se jim je močneje vtisnil v spomin. Sledila je krajša debata: vrstniki so promotorju knjige postavljali vprašanja v zvezi z vsebino, pogosto je kdo iz skupine, ki je knjigo že prebral, zavzel kritično stališče do predstavitve vrstnika in poskušal utemeljiti, zakaj misli drugače, včasih se je ob knjigi izpostavila zgolj določena problematika, ki ni bila več tesno povezana z bralno, pač pa z neposredno življenjsko izkušnjo učencev; bila pa je primerna za pogovor.

Ura se je zaključila z možnostjo izposoje novih knjig.

## 3. Analiza književno-knjižničnih ur 6.a razreda v šolski knjižnici v šol. letu 2011/12

Učenci so imeli petkove ure slovenščine zelo radi in so jih nestrpnostno pričakovali že sredi tedna. Z velikim zanimanjem so sledili tako predstavitvam novitet, ki jih je pripravila knjižničarka (pogosto so želeli kar celo uro poslušati njeno interpretativno doživeto branje odlomkov), prav tako pa so zelo lepo sodelovali promocijam knjig, ki so jih pripravili njihovi vrstniki. Prvim govornim nastopom boljših, zahtevnejših bralcev so kmalu sledili drugi, med njimi tudi nekateri slabši, šibkejši bralci, kmalu pa je bilo interesentov za promocijo najljubših knjig in avtorjev bistveno več, kot jih je dovoljeval čas. V oddelku se je v nekaj tednih razvila klima bralne tekmovalnosti. V 20 realiziranih urah obiskov v šolski knjižnici so učenci pripravili 26 govornih nastopov, od 24 otrok jih je 16 opravilo bralno značko; v primerjavi z drugimi oddelki na šoli se je močno povečalo število izposojenih knjižnih enot na učenca,

večina knjig, ki smo jih pri uri predstavili, je bila ob koncu ure izposojena ali rezervirana. Pri govornih nastopih sem spodbujala »načrtovano spontanost«: učenci so se po ohlapnih smernicah za predstavitev knjige v grobem, s pomočjo miselnega vzorca ali opornih točk, pripravili doma (zakaj jim je bila knjiga všeč, kje v zgodbi so se našli in prepoznali, zakaj jo priporočajo vrstnikom, komu jo priporočajo...). V nasprotnem primeru so bili govorni nastopi pogosto preveč razvlečeni in nekoherentni, usmerjeni k obnovi prebranega.

#### **4. Refleksija**

Z načrtovanimi dejavnostmi smo v 6. razredu v celoti uspeli. Tedenska ura v šolski knjižnici je, kot zunanji motivacijski dejavnik, vse šolsko leto močno spodbujala interes in notranjo motivacijo učencev za branje (vse predstavitve knjig, branje in izposoja so bile popolnoma neobvezujoče). Zelo smo se posvetili ustvarjanju pozitivne čustvene atmosfere: učenci so ure v šolski knjižnici v veliki večini (z izjemo dveh ali treh učence), ki sta jih branje in pogovor o knjigah le redko pritegnila, oz. pod pogojem, da so bile vezane na zelo ozko in specifično interesno področje) doživljali kot prijetne, zanimive, pogosto tudi zabavne. Pri dvigu motivacije za ljubiteljsko branje so bile v ospredju: estetskost bralnega doživetja, avtonomija in svobodna izbira učencev; učenci so se popolnoma sami odločali, kaj bodo brali in predstavljali vrstnikom, prav tako so sami nastopali v vlogi »svetovalcev« za branje.

Na račun ure v šolski knjižnici sicer nismo uspeli prebrati in analizirati vseh besedil, ki so po učnem in letnem delovnem načrtu predvidena za obravnavo v 6. razredu, vendar sem prepričana, da smo z nekoliko drugačnimi urami književnega pouka realizirali operativne cilje, ki jih predvideva učni načrt.

#### **5. Literatura (izbor):**

Dežman, Sonja, 1998: Bralna značka v osnovi šoli. Radovljica: Skriptorij KA.

Grosman, Meta, 1989: Bralec in književnost. Ljubljana: DZS.

Grosman, Meta, 2004: Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia, 2004.

Knaflič, Livija, et al., 2009: Branje za znanje in branje za zabavo. Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.

Nolimal, Fani, et al., 2011: Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

## MOTIVACIJA ZA BRANJE NA OSNOVNI ŠOLI VIČ PROJEKT MAVRICE MNOGIH BESED – MOJ PRAVLJIČNI SVET

Cveta Škulj, Miran Štuhec, Marja Panker

*Osnovna šola Vič (VSTAVITE KRAJ)*

**Ključne besede:** *prireditev, motivacija za branje in pisanje, medpredmetno in medrazredno povezovanje, druženje*

Vičkov dan je tradicionalna prireditev šole ob koncu šolskega leta. Je rezultat celoletnega dela in temelji na medpredmetnem in medrazrednem povezovanju. Vsako leto je prireditev posvečena drugi temi.

Letošnji Vičkov dan z naslovom Mavrice mnogih besed – Moj pravljичni svet je bil v celoti posvečen knjigam in motivaciji za branje in pisanje.

Pri projektu smo sodelovali vsi zaposleni in učenci, vključili smo tudi starše, obiske pisateljev, ilustratorjev, učiteljico znakovnega jezika.

Zaposleni in učenci smo pokazali veliko ustvarjalnosti in požrtvovalnosti. Na Vičkov dan smo se pripravljali vse leto ter tako ob branju in kreativnem pisanju razmišljali o pomenu branja za učenje in zabavo.

Vičkov dan je bil razdeljen na dva dela. Dopoldne so učenci delali pod vodstvom svojih razrednikov ter tako zaokrožili celoletno delo. Sošolcem so predstavljali svoje najljubše knjige ob plakatih in prosojnicah, oblikovali izdelke na temo knjig – iz različnih materialov- so izdelovali pravljичna bitja, zaščitne ovitke za knjige, knjižne kazalke, razredne knjige, raziskovali bralne navade sošolcev ter pisali in oblikovali svoje lastne knjige. Gostili smo pisatelje, ilustratorje in učiteljico znakovnega jezika. Popoldne se je Vičkov dan nadaljeval z razstavo in dobrodelno prodajo izdelkov, ki so jih učenci izdelovali na temo knjig dopoldne in vse leto, razrednih časopisov in šolskega časopisa Vičkopis. Na kulturni prireditvi so učenci predstavili svoja nagrajena literarna dela, s katerimi so sodelovali na literarnih natečajih. Prireditev so obogatili še z deklamacijami, dramsko igro, literarnim kvizom, petjem in plesom.

Vičkov dan je ob knjigah in branju povezal učence, učitelje in starše. Opažamo, da smo otroke spodbudili k branju in pisanju ter jim predstavili lepoto pisane in govornjene besede. Ob tem projektu smo se ob sodelovanju bolje povezali tudi učitelji.

**STRATEGIJA »STRUKTURA ZGODBE«:  
RAZUMETI BESEDILO SKOZI PREPOZNAVANJE VZROČNO-POSLEDIČNIH ODNOSOV**

Melita Broz

*IV. osnovna šola Celje*

**Ključne besede:** *struktura zgodbe, vzročno-posledični odnos, akterji, kraj in čas dogajanja*

Dejavnost je bila zasnovana zato, da bi učence izurili v prepoznavanju vzročno-posledičnih odnosov v zgodbi/besedilu, glavnih akterjev (to niso nujno osebe, oz. predmeti, kot je to pri v besedilih, obravnavanih pri slovenščini oz. angleščini ali zgodovini; lahko so tudi številski podatki, kot pri matematičnih nalogah, ali fizikalne količine), pri jeziki in zgodovini tudi kraja in časa dogajanja ter kronološkega zaporedja (ki je tesno povezan z vzroki in posledicami).

Poleg navedenega smo tudi izvajali medpredmetno povezovanje, saj je dejavnost potekala pri 5 predmetih (slo, ang, zgo, mat, fiz).

Vključena je bila med dejavnosti za učenje razumevanja besedil, ki je bila ena od dveh prioritetenih nalog šolske razvojne skupine.

Izvajali smo jo v osmem razredu.

Prva različica - (pri zgod., ang. – spoznavanje novega besedila, slov. – delo z besedili, fiz. – razlaga pojavov, oz. zakonov, mat. – besedilne naloge): učencem je bila snov podana v 4 točkah, in sicer: 1. Ozadje – kraj in čas dogajanja (lahko odpade pri mat. in fiz.), 2. Glavni akterji, 3. Vzrok, oz. zaplet, 4. Posledica, oz. razplet.

Druga različica: učenci so besedilo razčlenili po zgoraj navedenih točkah. Uporabljali so lahko miselni vzorec ali alineje. Kasneje so s pomočjo tako izluščenih ključnih pojmov zgodbo obnovili, oz. pojasnili fizikalni pojav, oz. rešili matematično nalogo.

Vsakič so bili novi pojmi tudi pojasnjeni (delo s slovarjem, iskanje sopomenk in ali nadpomenk, uporaba v besednih zvezah ...).

Pri preverjanju uspešnosti strategije, izvedene trikrat, (ugotovitev stanja, vmesna, končna), so učenci izvedli drugo različico iz prejšnje točke, samo, da so jo napisali na list, ki so ga oddali učitelju. Tako smo lahko ovrednotili napisano. Zapiske smo točkovali od 1 do 5; tiste, ki so bili ocenjeni s 3, 4 ali 5, so bili uspešni. Tako smo izračunali odstotek uspešnosti v skupini, oz. razredu.

Najslabši rezultati so se pojavili pri angleščini, kjer jih je oviralo že samo slabše znanje jezika, predvsem pa revno besedišče, najboljši pa, povsem pričakovano, pri slovenščini. Pri zgodovini so se (zanimivo, saj je tam ta metoda najbolj ustrezna) najbolj upirali takšnemu načinu podajanja in reproduciranja snovi; najbrž zaradi miselne lenobe, saj je dosti lažje, če učitelj vse pojasni, ti pa lepo sanjariš še eno učno uro.

Pri vseh predmetih je bilo ob končnem preverjanju zaznati majhen napredek, vendar z njim nisem zadovoljna. Očitno je eno leto veliko premalo, da se pri učencih ukorenini tak način dela in bo šlo za dolgotrajnejši proces. Vmes je prišlo tudi do nepredvidenih dogodkov, saj je članica izvedbenega tima šla na urgentno in dolgotrajno bolniško; tako smo izgubili tretjino ekipe in dve petini predmetov. Rezultati zato niso povsem relevantni.

### **Viri in literatura**

Strategija »Struktura zgodbe« je povsem moja zamisel, pri njej se nisem naslanjala na nobeno strokovno literaturo (če bi jo iskala na to temo, bi gotovo našla veliko možnosti, a sem se raje zanašala na zdravo pamet, predvsem pa na izkušnje našega tima).

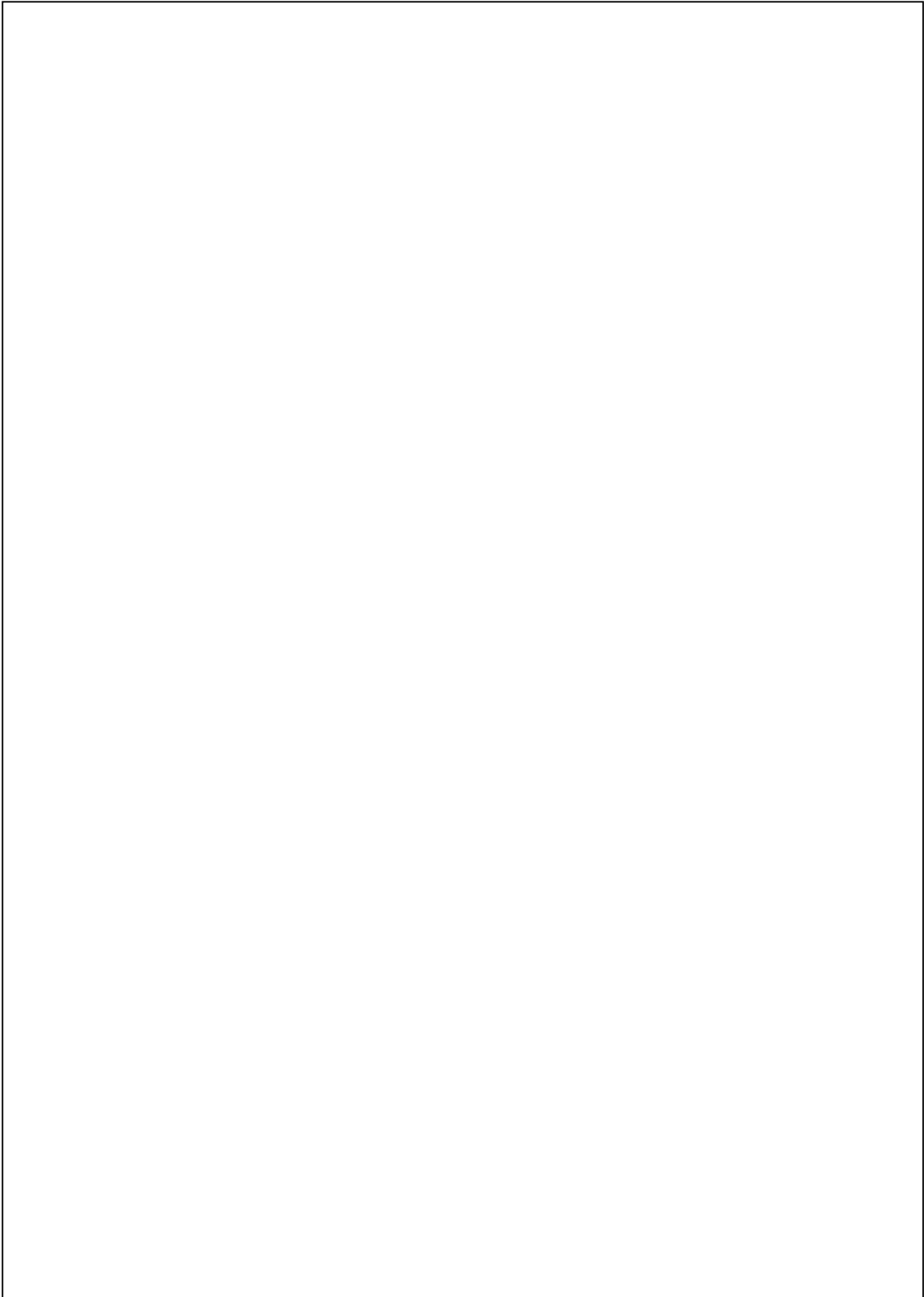


## PROGRAM STROKOVNEGA POSVETA

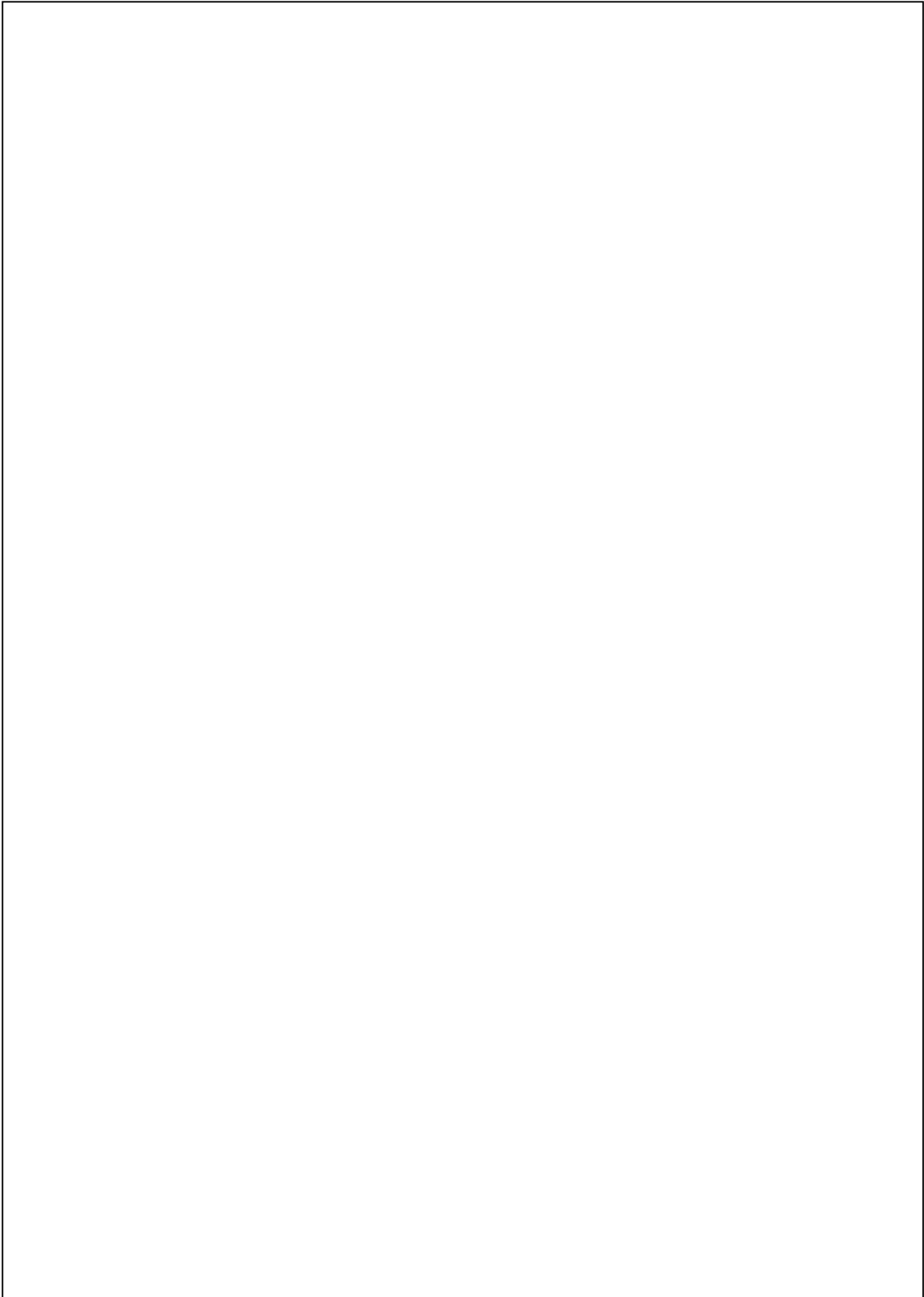
Torek, 28. avgust 2012	
08.30 – 09.30	<b>Prihod in registracija</b>
09.30 – 10.00	<b>Uvodni kulturni program</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>GCC jazz projekt – instrumentalna zasedba Gimnazije Celje – Center, pod vodstvom prof. Gregorja Deleje</li> </ul> <b>Pozdravni nagovori</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>mag. Gregor Mohorčič, direktor ZRSŠ</li> <li>g. Alen Kofol, v.d. generalnega direktorja Direktorata za predšolsko vzgojo in osnovno šolstvo na MIZKŠ</li> </ul>
10.00 – 10.30	<b>Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej</b> dr. Fani Nolimal, vodja projekta
10.30 – 11.00	<b>Učni pogovor za boljše sporazumevanje in aktivni pouk</b> ddr. Barica Marentič Požarnik, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
11.00 – 11.30	Odmor
11.30 – 12.00	<b>Spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja</b> dr. Tanja Vec Rupnik, Zavod RS za šolstvo
12.00 – 12.30	<b>Predstavitve projekta Branje in pisanje za kritično mišljenje</b> mag. Sonja Rutar, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta; Pedagoški inštitut, Razvojno-raziskovalni center pedagoških iniciativ Korak za korakom.
12.30 – 14.00	Kosilo
14.00 – 16.00	<b>Delavnice vabljenih zunanji sodelavcev in pedagoških svetovalcev</b>
16.00 – 16.30	Odmor
16.30 – 18.00	<b>Predstavitve v tematskih skupinah in ob posterjih ter delavnice strokovnih delavcev šol – praktikov</b>
18.00 – 19.00	Prosto
19.00 – 20.30	<b>Okrogli mizi o spremljavi dosežkov šol:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Širjenje projekta v šoli in vzdrževanje notranje motivacije</li> <li>Kako učinkovito pristopati do učencev, ki prihajajo iz nespodbudnih okolij</li> </ul>

Sreda, 29. avgust 2012	
08.30 – 09.00	<b>Učni jezik – mednarodne dimenzije</b> mag. Mirko Zorman
09.00 – 09.30	<b>Metakognitivne sposobnosti pri branju in kako jih razvijati</b> dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani
09.30 – 10.00	<b>Pogled na NPZ z vidika bralne pismenosti</b> Darinka Rosc Leskovec, Zavod RS za šolstvo
10.00 – 10.30	Odmor
10.30 – 12.30	<b>Delavnice vabljenih zunanji sodelavcev in pedagoških svetovalcev</b>
12.30 – 14.00	Kosilo
14.00 – 16.00	<b>Predstavitve v tematskih skupinah in ob posterjih ter delavnice strokovnih delavcev šol – praktikov</b>
16.00 – 16.30	Odmor
16.30 – 17.00	<b>Sodobna komunikacijska tehnologija in strategije za razvoj bralne pismenosti,</b> dr. Nataša Potočnik
17.00 – 18.00	<b>Zaključna evalvacija in navodila za naprej</b>

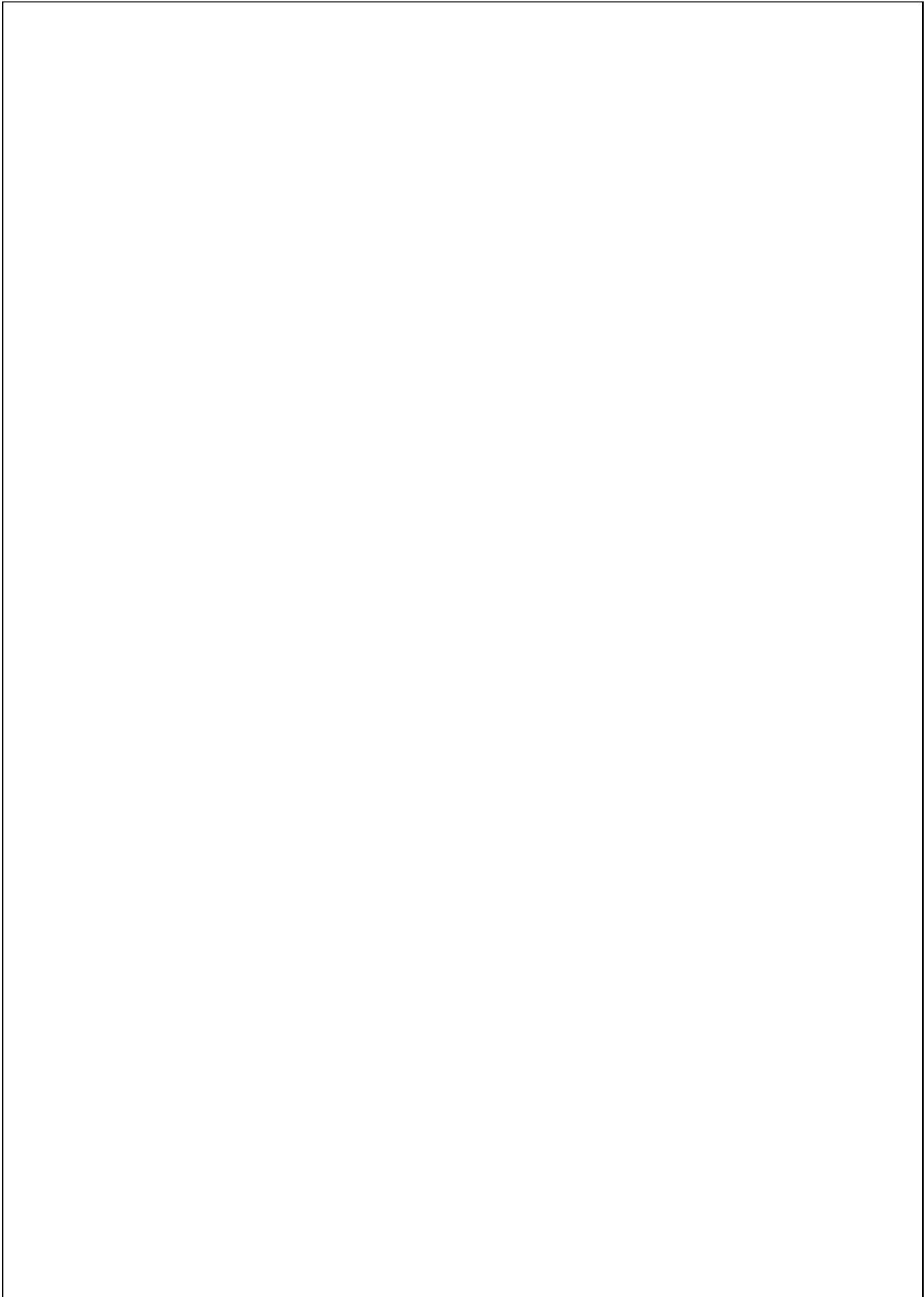
## ZAPISKI



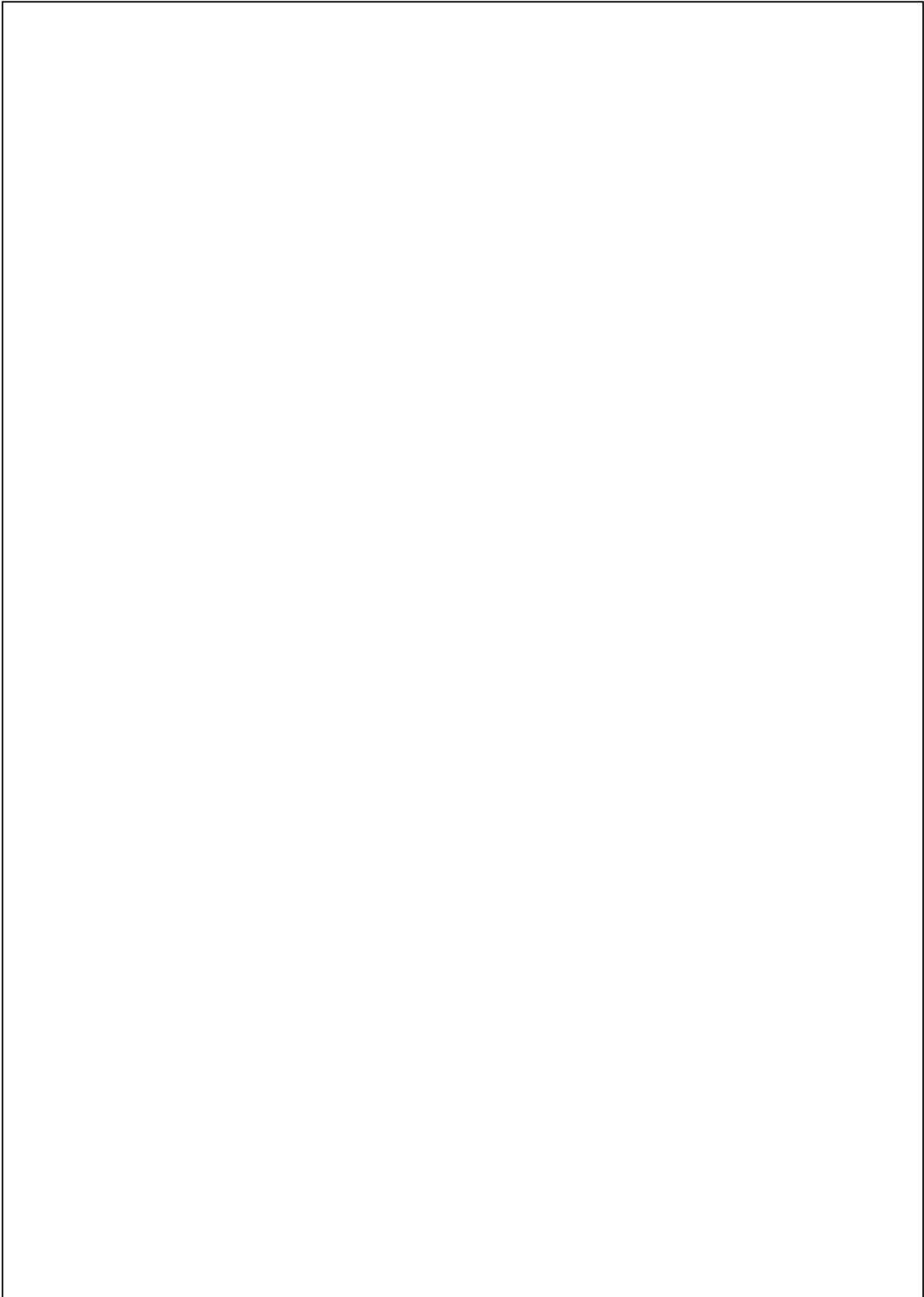
## ZAPISKI



## ZAPISKI



## ZAPISKI



## ZAPISKI

