

Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja



BRALNA PISMENOST v vrtcu in šoli

DIDAKTIČNI PRIMERI

Uredili: dr. Fani Nolimal in Tanja Novaković

BRALNA PISMENOST V VRTCU IN ŠOLI

Didaktični primeri

Uredili: dr. Fani Nolimal, Tanja Novaković

Strokovni pregled: dr. Fani Nolimal, Urška Margan, dr. Stanka Preskar, mag. Vida Gomivnik Thuma, mag. Katica Pevec Semec, mag. Barbara Lesničar, Sandra Mršnik, Brigita Rupar, mag. Milena Kerndl, dr. Nataša Potočnik, Igor Lipovšek, Fanika Fras Berro, Marija Sivec, mag. Leonida Novak, mag. Nada Nedeljko, Berta Kogoj, Jerneja Bone, Gorazd Fišer

Redakcija: Urška Margan

Recenzija: red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, doc. dr. Marija Ropič

Tehnična urednica: Alenka Štrukelj

Lektura: Tine Logar

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Oblikovanje: Suzana Kogoj

Ilustrirala: mag. Silva Karim

Grafična priprava in tisk: Medium, d.o.o.

Objava na spletnem naslovu:

[http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna_pismenost_v_vrtcu_in_soli – Didaktični primeri/](http://www.zrss.si/digitalnknjiznica/Bralna_pismenost_v_vrtcu_in_soli_-_Didakticni_primeri/)

Druga izdaja

Ljubljana, 2013

Publikacija je brezplačna.

Strokovna monografija BRALNA PISMENOST v vrtcu in šoli – Didaktični primeri je nastala v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

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

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

BRALNA pismenost v vrtcu in šoli. Didaktični primeri
[Elektronski vir] / uredili Fani Nolimal in Tanja Novaković
; ilustrirala Silva Karim. - 2. izd. - El. knjiga. - Ljubljana :
Zavod RS za šolstvo, 2013

ISBN 978-961-03-0201-8 (pdf)
1. Nolimal, Fani
271451904

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

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 • Tanja Novakovič	7
Študija primera o izvajanju projekta Opolnomočenje učencev na osnovni šoli Dobravlje • Bogdan Bone, Tjaša Vidmar Kenda, Tina Žagar, Branka Zaletel Marušič, Helena Ferjančič	11
Porajajoča se pismenost v vrtcu in osnovni šoli	33
Plesna dramatizacija kot primer spodbujanja porajajoče se pismenosti • Mateja Kovačec	35
Načini spodbujanja verbalnega izražanja glede na razvojno stopnjo otrok • Renata Novak	44
Zgodba iz otroške revije in spodbujanje pismenosti v vrtcu • Snežana Anđel, Martina Jakus	53
Vstopanje v svet pismenosti skozi doživetja ob slikanici »Mali bober in odmev« • Nadja Likar	66
Sodobna poezija v vrtcu – komunikacijski pristop • Barbara Doles	84
Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti pri podaljšanem bivanju • Tadeja Volavšek	95
Govorni nastop v prvem razredu • Gabrijela Novak	101



Motivacija za branje	111
Beremo skupaj – Starejši učenci berejo mlajšim	
• Alja Bratuša	113
Kraljična na zrnu graha ali kako motivirati učence za branje	
• Nina Marčec	124
(Z)berimo (se) poleti • Lidija Palčič	131
Bralne navade, širjenje besedišča in družinsko branje	
• Roberta Jug	141
Spodbujanje bralne motivacije s terapevtskim psom	
• Nadja Černetič	148
Branje nas popelje v sanje – Noč branja • Jelka Marin	159
Poletne bralne aktivnosti taborov »Večer v medvedjem brlogu« in »Po poteh viničarjev in kajžarjev«	
• Nina Laki, Valentina Vrhovšek Malovič	173
Poletne bralne aktivnosti na Osnovni šoli Kuzma	
• Ingrid Pojbič, Irena Grašič Arnuš	185
Razvijanje bralnih strategij in začetki listovnika v Osnovni šoli Renče • Mojca Saksida	194
 Strategije za izboljšanje branja z razumevanjem	 209
Reševanje besedilnih nalog in matematičnih problemov z uporabo bralnih učnih strategij	
• Suzana Štefanec Kodila	211
Primer uporabe bralne učne strategije PV3P v tretjem razredu pri pouku slovenskega jezika	
• Ramona Lesar Petrovič	220
Učna ura z metodo razvijanja bralnih učnih strategij	
• Urška Bajda	230
Spoznavanje Paukove strategije pri pouku slovenščine v šestem razredu • Blanka Kovačec	240
Uporaba pojmovne mreže pri pouku tehnike in tehnologije • Dragica Pešaković	247



Tutorstvo pri učenju na Osnovni šoli Maksa Durjave, Maribor	
• Anja Hrnčič	255
Ko učenec postane učitelj – pilotni projekt	
• Sabina Grabar	263
Učne navade sedmošolcev na Osnovni šoli Škofljica	
• Regina Bokan	269
Primer uporabe bralnih učnih strategij pri pouku kemije	
• Manja Kokalj	276
Učni jezik in učni pogovor	285
Socialne kompetence in dejavnosti za spodbujanje	
učenčeve refleksije pri razvijanju bralnih zmožnosti	
v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	
• Polona Legvart in Leonida Novak	287
Učni pogovor in uporaba bralnih učnih strategij	
pri slovenščini • Vlasta Puklavec in David Voh	297
Formativno spremljanje učenčevega napredka	
na področju branja in učenja • Majda Frančič	303
Bralne učne strategije, učni jezik in učni pogovor	
pri matematiki • Nataša Pavšič	312
Notranja učna diferenciacija in individualizacija	321
Nihče naj ne ostane zadaj	
• Nada Pignar, Katica Pevec Semec	323
Formativno spremljanje učenca in razvoj metakognitivnih	
spretnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju	
• Andreja Žinko, Leonida Novak	336
Diferencirana in individualizirana učna podpora učencu Romu	
• Marta Novak	346
Kako lahko naloge za razvijanje pismenosti pomagajo otrokom	
pri ponovni vključitvi v šolsko delo • Marie Delaney	355
Izboljšanje bralne zmožnosti pri učencih z vedenjskimi	
in učnimi težavami • Sanja Brezničar, Maja Dolinar	368



Bralna pismenost pri vseh predmetih	381
Eksperimentalnoraziskovalni pouk spoznavanja okolja	
• Nina Tomšič	383
Kaj vpliva na pojavljanje Luninih men	
• Tamara Bibalo Cerkvanič, Sandra Mršnik	391
Razvoj pismenosti skozi projekta SIMOS in <i>Opolnomočenje učencev</i> • Marija Lubšina Novak, Klaudija Horvat	400
S strategijo VŽN si pomagamo pri reševanju matematičnih problemov • Rosana Švara, Jerneja Bone	411
S sodelovalnim učenjem do boljše bralne pismenosti	
• Romana Zorko	421
Tudi pri eksperimentalnem delu učenci razvijajo bralno pismenost • Viktor Furman	430
Ura športne vzgoje s poudarkom na branju z razumevanjem • Marko Kopriva	438
Obravnava umetnostnega besedila pri pouku angleščine	
• Tatjana Lukovnjak	445
Medpredmetno povezovanje pri slovenščini in likovni vzgoji	
• Leonida Rokavec, Sabina Golež	457
Razvijanje bralne pismenosti pri pouku domovinske in državljanske kulture in etike v osmem razredu	
• Biserka Zadravec	467
Zgodbarji skozi senčne lutke	
• Goran Peršin, Sandi Mavrič, Lota Kahne	474
Šolska knjižnica kot nepogrešljiv dejavnik razvijanja pismenosti	
• Maja Vačun	482



Uvod

Monografija **Bralna pismenost v vrtcu in šoli** je nastala v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, financiranega s strani Evropskega socialnega sklada ter pristojnega ministrstva. Njegov temeljni namen je bil zagotoviti *enake izobraževalne možnosti, izboljšati dostop do kakovostnega izobraževanja in integrirati učinkovite didaktične strategije za doseganje višjih ravni bralne pismenosti na stopnji obveznega izobraževanja* ter s tem prispevati k *uresničevanju nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (Metodološki načrt projekta, 2012). Projekt je potekal dve šolski leti (2011/2012 in 2012/2013), vodil ga je Zavod RS za šolstvo, pri izvedbi pa so sodelovali strokovnjaki s področja šolstva iz različnih državnih institucij, vključno z Univerzo v Ljubljani. V projektu je sodelovalo 42 osnovnih šol, ki so se odzvale javnemu razpisu.

Poleg naštetih splošnih ciljev pa so si sodelujoče osnovne šole, glede na lastne potrebe po razvijanju posameznih področij bralne pismenosti, začrtale tudi specifične cilje. Ti se odražajo v prispevkih pričujoče strokovne monografije *Bralna pismenost v vrtcu in šoli – Didaktični primeri* in zajemajo področja od zgodnje pismenosti, motivacije za branje, bralnih učnih strategij, učnega jezika, učnega pogovora, diferenciranih strategij poučevanja in učenja, formativnega spremljanja, metakognitivnih procesov in medpredmetnih povezav do mnogih drugih področij, povezanih z razvojem pismenosti.

Ves čas trajanja projekta smo si prizadevali za izmenjavo izkušenj med vključenimi šolami. Prav zato so imeli strokovni delavci vrtcev in šol

.....



– člani šolskih projektnih timov – na zaključni konferenci projekta, ki je potekala julija 2013, priložnost predstaviti primere praks, ki so jih ob vseh spodbudah v projektu, ponekod tudi v sodelovanju s sodelavci Zavoda RS za šolstvo, bodisi s skrbniki šol ali koordinatorji medpredmetnih razvojnih skupin, razvili in udeležali v praksi. Strokovna monografija vsebuje besedila aktivnih udeležencev zaključne konference in predstavlja aplikativni del projekta ter tvori celoto skupaj z znanstveno monografijo.

Monografijo začnemo z zanimivo *študijo primera* o izvajanju projekta na osnovni šoli Dobravlje. Opisuje okoliščine, ki so šolo spodbudile k sodelovanju v projektu, aktivnosti, ki so jih s ciljem izboljšanja bralne pismenosti učencev izvajali člani šolskega projektnega tima, ter dejavnosti, ki so bile izvedene pri pouku.

Prispevki so razvrščeni v *pet poglavij*, povezanih z razvojnimi prioritetami, ki so si jih šole ter vrtci zastavili ob začetku sodelovanja v projektu in so bile odraz potreb po izpopolnjevanju oziroma nadgradnji na področju razvijanja bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja.

V poglavju *Porajajoča se pismenost v vrtcu in osnovni šoli* avtorice opisujejo primere spodbujanja zgodnje pismenosti vrtčevskih otrok v vseh starostnih obdobjih. Prav tako lahko v poglavju preberemo o razvoju predpismenjevalnih in sporazumevalnih zmožnosti prvošolcev.

V poglavju *Motivacija za branje* so v prispevkih opisane raznovrstne dejavnosti za spodbujanje bralne motivacije učencev, ki so jih učitelji organizirali med poukom in zunaj njega, pri katerih so šole posebno skrb namenile tudi učencem iz manj spodbudnega okolja.

Prispevki v poglavju *Strategije za izboljšanje branja z razumevanjem* govorijo o primerih, ko učitelji učence seznanjajo in spodbujajo k uporabi različnih bralnih učnih strategij s ciljem boljšega bralnega razumevanja ter doseganja višjih ravni bralne pismenosti.

Da bi razvijali kritično mišljenje in sporazumevalne zmožnosti, so učitelji ob uporabi bralnih učnih strategij namenjali veliko pozornosti učnemu jeziku in učnemu pogovoru. O primerih didaktičnih strategij za razvijanje dobrega učnega pogovora, kritičnega mišljenja, komunikacijskih in metakognitivnih sposobnosti lahko preberete v četrtem poglavju monografije.

.....

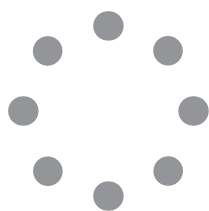
Člani šolskih projektnih timov so si znotraj projekta prizadevali razvijati pristope, ki omogočajo diferencirano učno podporo. V poglavju *Notranja učna diferenciacija in individualizacija* so predstavljeni primeri ustvarjanja optimalnega učnega okolja za vse učence. Podrobno pa so opisani tudi specifični pristopi za učence iz manj spodbudnega okolja ter učence s travmatičnimi življenjskimi izkušnjami, vedenjskimi in učnimi težavami.

V zadnjem poglavju, *Bralna pismenost pri vseh predmetih*, avtorji predstavljajo pomembno vlogo medpredmetnega sodelovanja, ki s celostnim pristopom ter aktivnimi in raznolikimi metodami poučevanja učence usposablja za povezovanje znanja in vseživljenjsko učenje.

Bogati vsebinski prispevki strokovne monografije kažejo na visoko ozaveščenost in motiviranost strokovnih delavcev šol in vrtcev za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela na področju bralne pismenosti. Pestrost profilov avtorjev pa dokazuje, da je razvijanje bralne pismenosti skupna skrb vseh strokovnih delavcev vrtcev in šol v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Tanja Novaković,
sodelavka v projektu *Opolnomočenje učencev
z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*





Študija primera o izvajanju projekta *Opolnomočenje učencev na Osnovni šoli Dobravlje*

● Bogdan Bone, Tjaša Vidmar Kenda, Tina Žagar, Branka Zaletel Marušič, Helena Ferjančič • Osnovna šola Dobravlje • bogdan.bone@gmail.com

POVZETEK: Strokovni prispevek zajema opis okoliščin, ki so Osnovno šolo Dobravlje privedle do odločitve, da vstopi v razvojni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. V študiji so navedene aktivnosti, ki so jih izvajali člani razvojnega tima, in dejavnosti, ki so bile pri pouku izvedene z učenci, vse s ciljem izboljšanja bralne pismenosti učencev. Za razvojno prioriteto si je Osnovna šola Dobravlje v prvem letu izvajanja projekta izbrala razvijanje bralnih učnih strategij po celotni vertikali. V drugem letu je sledilo nadaljnje razvijanje bralnih učnih strategij pri učencih in višjih ravni bralnega razumevanja.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, bralne učne strategije, osnovna šola, branje, ravni bralnega razumevanja*

ABSTRACT: This paper includes a description of the circumstances that led Dobravlje Primary School to the decision to take part in the development project *Empowering students to improve literacy and access to knowledge*. In the study, activities that had been performed by members of the development team and those that have been carried out in the classroom with the students, all aimed at improving the literacy of students. The development priority Dobravlje Primary School chose in the first year of the project was developing reading learning strategies through all the classes of primary school. In the second year this was followed by further developing of reading learning strategies of the students, and developing higher levels of reading comprehension.

KEY WORDS: *reading literacy, reading learning strategies, elementary school, reading, levels of reading comprehension*



Kako smo vstopili v projekt

Avgusta 2011, ko je bilo oblikovanje letnega delovnega načrta za prihajajoče šolsko leto že pri kraju, je Osnovna šola Dobravljje sprejela pobudo Zavoda RS za šolstvo in se prijavila na razpis za sodelovanje v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Prijava

V prijavi smo navedli, da so pri NPZ-jih dosežki naših učencev le pri slovenščini nekoliko pod slovenskim povprečjem, zato se nam je zdelo smiselno, da poskušamo s pomočjo zunanje strokovne podpore stanje spremeniti – premakniti na bolje.

Z vključitvijo v projekt smo si zadali naslednje splošne cilje:

- Dvig ravni bralnega razumevanja v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih in pri vseh predmetih.
- Obvladovanje in ustrezna raba različnih vrst pisnih in elektronskih medijev, ki posredujejo informacije in branje.
- Spoznavanje različnih vrst besedil in učinkovita interpretacija le-teh.
- Branje, razumevanje in izpolnjevanje besedil – obrazcev, obrazcev na spletu in drugih uradnih besedil, ki jih bodo potrebovali v vsakdanjem življenju.
- Omogočiti vsem učencem, ne glede na socialno-ekonomsko družinsko okolje, doseganje zgoraj naštetih ciljev.

Za razmišljanje o tem, kako (s katerimi strategijami in dejavnostmi) bi omenjene cilje dosegli, ni bilo veliko časa. Sklenili smo, da bomo v okviru pouka različnih predmetov in vzgojno-izobraževalnih obdobjih učencem pogosteje ponudili več različnih tipov besedil (poudarek na obrazcih – funkcionalna pismenost) z nalogami višjega nivoja bralnega razumevanja in takojšnjo povratno informacijo.

Večjo pozornost smo sklenili zlasti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju nameniti ustrezni rabi ustnega in pisnega izražanja s poudarkom na obrazcih (funkcionalna pismenost) – raba knjižnega jezika glede na okoliščine sporočanja v različnih medijih (opozarjanje na neustrezno rabo, primerjava neustrezne in ustrezne rabe, analiziranje, evalvacija).

Razmišljali smo, da bodo imeli vsi učenci enake možnosti za doseganje zgoraj omenjenih ciljev, ker bomo dejavnosti izvajali v okviru pouka. To jim bomo omogočili z uporabo različnih pisnih in elektronskih medijev (računalniška učilnica, knjižnica itd.).

Naša predvidevanja glede učinkov pristopa k pouku in dejavnosti v okviru pouka so bila:

Pričakovali smo, da bodo učenci vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobj tako seznanjeni z več različnimi vrstami besedil, da jih bodo znali interpretirati na višjih nivojih bralnega razumevanja in uporabiti v novih situacijah. Učenci bodo znali kritično presojeti pomembnost posameznih informacij v besedilu (pozorni bodo tudi na drobni tisk). Učenci bodo ustrezno uporabljali zborni in splošnopogovorni jezik glede na okoliščine sporočanja.

Zadali smo si tudi nalogo, zbrati različna besedila z nalogami, ki preverjajo višje ravni bralnega razumevanja, ugotovitve in rezultate pa smo nameravali predstaviti tudi preostalem sodelavcem v obliki predavanja in delavnic. Uspešnost doseganja ciljev smo si zamislili preveriti tako, da bomo izbrali tri različne tipe besedil in sestavili naloge, s katerimi bomo preverjali stopnjo bralnega razumevanja. Naloge bomo ponudili v reševanje učencem (projektna in kontrolna skupina) na začetku, v sredini in ob koncu šolskega leta. Po vsaki dejavnosti bo izvedena evalvacija stanja z učenci in v okviru šolske projektne skupine. Ob zaključku projekta bomo primerjali nivo bralnega razumevanja projektne in kontrolne skupine.

Kmalu pa smo ugotovili, da za izpeljavo vseh zastavljenih ciljev potrebujemo močno strokovno podporo in da nam, kljub temu da se je šolsko leto šele začelo, časa že primanjkuje.

Organizacija Osnovne šole Dobravlje

Centralno šolo v Dobravljah obiskujejo učenci predmetne stopnje – od šestega do devetega razreda ter dva oddelka petega razreda. Pouk poteka v dveh oddelkih na razred, le v sedmem razredu imamo tri oddelke. Učenci na razredni stopnji obiskujejo pouk na podružnicah v Črničah, Vrtovinu, Skriljah, Vipavskem Križu in Šmarjah.

Z učitelji, ki sestavljajo šolski projektni tim, smo »pokrili« celotno vertikalo. Dve članici učita na razredni stopnji, ena poučuje zgodovino ter državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko, ena matematiko in računalništvo in je tudi računalničarka, vodja tima pa je učitelj kemije in naravoslovja. Podporna članica je tudi knjižničarka, nad vsem dogajanjem pri projektu pa bedi ravnateljica.

Razredne učiteljice se redno srečujejo v centralni šoli v Dobravljah, manj pa je izrazito povezovanje učiteljev po vertikali. Zato smo si želeli stike in prenos informacij olajšati in obogatiti s pomočjo spleta. Za lažje delo tima smo si ustvarili e-učilnico, v kateri shranjujemo gradiva, zapisnike, plane

.....



ter si prek forumov izmenjujemo mnenja. Tako je naše timsko delo veliko lažje in uspešnejše. Za preostale sodelavce pa smo v e-zbornici ustvarili poglavje, namenjeno projektu. Poglavje je namenjeno seznanitvi sodelavcev s trenutnimi aktivnostmi projekta, nekaterimi gradivi, obrazci, vprašalniki, podatki, ki jih dobimo kot rezultate vprašalnikov oziroma anket, ki jih izpolnjujejo učitelji ali učenci. V tem delu s sodelavci izmenjujemo primere dobre prakse oziroma aktivnosti in dejavnosti, ki jih izvajamo pri pouku.

Operativni načrt 2011/2012

Za razvojno prioriteto šole smo v prvem letu projekta izbrali sistematično razvijanje bralnih učnih strategij (v nadaljevanju BUS) po celotni vertikali. Menili smo namreč, da je spretnost uporabe določene BUS lahko učenec zelo pomaga pri prebijanju skozi strnjeno besedilo, še zlasti tistim, ki imajo težave s koncentracijo. Učenci naj bi se seznanili z različnimi BUS, primernimi njihovi razvojni stopnji. S katero od njih pa bodo sami postali bolj domači in jo potem zunaj formalnega pouka uporabljali pri učenju, naj bi bila njihova izbira.

Analiza stanja

- nekoliko podpovprečni dosežki pri slovenščini na NPZ;
- ni pregleda, ali imajo učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju možnosti v okviru pouka razvijati bralne učne strategije in uriti veščine branja z razumevanjem;
- ni individualiziranega in diferenciranega pristopa pri razvijanju bralne pismenosti (predvsem v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju);
- kljub temu da se v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci v okviru pouka navajajo na uporabo učbenika, jih proti koncu osnovne šole še vedno ne uporabljajo;
- v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju močno upade motivacija za branje leposlovja (nekateri učenci preberejo malo knjig);
- ni pregleda, koliko se v resnici v okviru vseh predmetov v zadnjem triletju načrtno dela na razvijanju bralne pismenosti;
- premalo ozaveščeni učitelji o tem, da je treba v okviru vseh predmetov razvijati bralno pismenost, navajati učence na delo z besedili in na učenje učenja (s poudarkom na specifikah predmeta).

Strokovna podpora šolskemu razvojnemu timu

Za skrbnico našega razvojnega tima nam je bila dodeljena mag. Mariza Skvarč. Šolski projektni tim se je udeležil vseh izobraževanj in konferenc,

ki jih je ponudil Zavod RS za šolstvo. Na njih smo pridobili veliko uporabnih teoretičnih in praktičnih znanj, ki so nam pri nadaljnjih aktivnostih zelo pomagala. Sodelavcem, ki se predavanj niso mogli udeležiti, smo na pedagoških konferencah predstavili izvlečke.

- Konferenca o bralni pismenosti na Brdu pri Kranju 25. in 26. oktobra 2011.
- Drugi del usposabljanja za realizacijo ciljev projekta 20. in 21. 4. 2012 – Radenci (Helena Ferjančič in Bogdan Bone: Kako smo vstopili v projekt *Opolnomočenje ...*).
- Strokovni posvet po prvem letu izvajanja projekta 28. in 29. 8. 2012 – Rogla (Irma K. Slejko: Spodbujanje branja leposlovja v tretjem triletju, predstavitev v tematskih skupinah).

Aktivnosti

Seznanitev in izobraževanje kolektiva

Najprej smo v šolskem razvojnem timu zaznali, da je za uspeh projekta potrebno ne le trdno pozitivno stališče in podpora vodstva šole, ampak tudi vsega strokovnega kolektiva. Želeli smo, da čim več učiteljev in učiteljic prisluhne predlogom in navodilom tima ter s povratno informacijo omogoči spremljanje poteka dogajanja.

Zato smo kolektiv seznanili z načrti v zvezi s projektom na prvi pedagoški konferenci, na večini naslednjih pedagoških konferenc, ki potekajo približno enkrat mesečno, pa smo strokovne sodelavce in sodelavke obveščali o nadaljnjih korakih in poteku dejavnosti.

S pomočjo vprašalnika, ki so ga izpolnili aktivni, smo naredili posnetek stanja – katere dejavnosti za dvig bralne pismenosti učitelji že izvajajo v okviru posameznega predmeta oz. predmetnega področja ter posameznega razreda. Analiza je bila predstavljena na pedagoški konferenci.

Izobraževanja

- Dr. S. Pečjak: Bralne učne strategije (5. 1. 2012)
 - Regijski posvet Zavoda RS za šolstvo na Osnovni šoli Dobravlje (11. 1. 2012)
 - T. Žagar in T. Vidmar Kenda: Ravni bralnega razumevanja, delavnica (2. 7. 2012)
 - Ravnateljica M. Kalin: Analiza klime v kolektivu s pomočjo vprašalnika DION (2. 7. 2012)
 - Izobraževanje za kolektiv – predavanje in delavnice Zavoda RS za šolstvo (B. Rupar, D. Rosc Leskovec, J. Kruh, M. Skvarč, M. Kalin – Dobravlje, 22. 8. 2012)
-



Seznanitev staršev

Starši so bili o poteku projekta obveščeni na roditeljskih sestankih in povabljeni k sodelovanju, da bi svoje otroke spodbujali k branju v prostem času in da bi jim bili za zgled. Idealno bi tudi bilo, da bi se s svojimi otroki o prebranem pogovarjali. Za starše učencev od prvega do četrtega razreda je bilo oktobra 2012 organizirano predavanje z naslovom Začetno opismenjevanje, ki ga je izvajala svetovalka Zavoda RS za šolstvo, Jana Kruh. O dejavnostih so bili starši obveščeni tudi na sejah sveta staršev.

Seznanitev učencev in anketa o bralnih navadah

O poteku projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* so bili učenci seznanjeni pri razredni uri, pred sistematičnim izvajanjem aktivnosti za dvig bralne pismenosti.

Izvedena je bila tudi anketa o bralnih navadah učencev in njihovih prostočasnih aktivnostih, s katero smo dobili podatke o tem, koliko učenci obiskujejo knjižnico, kaj najraje berejo, na katerem mestu je branje med prostočasnimi dejavnostmi itd. Prišli smo do zanimivih ugotovitev, ki so nam pomagale pri načrtovanju nadaljnjega dela: izbor besedila za pouk, izbor literature za šolsko knjižnico itd.

Do konca osnovnega šolanja doživijo otroci večje telesne spremembe kot kadar koli pozneje v življenju. V tretjem razredu so še otroci, ko zaključujejo deveti razred pa so telesno že skoraj povsem razviti. Telesne spremembe vplivajo na njihove spremenjene vedenjske vzorce in psihosocialne potrebe. Zaljubljenost, potrebe po druženju s prijatelji, svobodi in priznanju vrstnikov so izrazitejše pri najstnikih kot pri otrocih ob začetku osnovnega šolanja. To gotovo tudi močno vpliva na učenčeve bralne navade. V začetnem obdobju šolanja učenci v prostem času zelo radi berejo. Na vprašanje, kaj rad počneš v prostem času, so dekleta na prvo, fantje pa na tretje mesto (za druženjem z vrstniki in športom) uvrstili branje. Branje kot prostočasna dejavnost pa z leti postaja vse manj priljubljeno: v devetem razredu tako fantje v prostem času prostovoljno zelo redko vzamejo knjige v roke. Raje se ukvarjajo s športom, se posvečajo računalniškim igraricam, se družijo s prijatelji ali z njimi komunicirajo prek družbenih omrežij ali gledajo televizijo. Dekleta pa se med prostim časom daleč najraje družijo z vrstniki in tudi elektronske medije najraje koristijo za namen komunikacije z drugimi. Tudi med dekleti jih je najmanj izbralo branje knjig ali revij za prostočasno aktivnost.

Kot drug pomemben dejavnik oblikovanja bralnih navad se torej kaže čas, v katerem živimo, in tehnologija, ki jo ponuja. Medmrežje, mobilna



telefonija pa tudi pestrost TV-programov so v tem razvojnem obdobju človeka premočni konkurenti knjigi. Človek je pač oportunist in ugodje notranjega doživljanja, ki ga ponuja zgodba v knjigi, je hitreje dosegljivo prek elektronskih medijev.

Vpliv tehnologije in uporabe elektronskih medijev med mladimi se kaže tudi v kakovosti pisnega izražanja. V ne tako daljnji preteklosti se je za pisno komuniciranje (papirna pisma) uporabljalo izključno zborni knjižni jezik. Danes pa za sporazumevanje prek mobilnih telefonov ali družbenih omrežij mladi uporabljajo jezik, ki nima nič skupnega s knjižnim pogovornim, kaj šele zbornim knjižnim izražanjem, kvečjemu se v njem zazna nekaj vpliva narečij. Nenavadne okrajšave, izpuščanje črk, uporaba tujih besed, kombinacije števk in črk v besedi, uporaba emotikonov (smeški) ter narečni izrazi so v takih sporočilih običajni. Mladi danes takšna sporočila pošiljajo zelo pogosto, tudi po več kot sto na dan, in se dogaja, da pri sestavljanju pisnega sporočila, ki pa je uradne narave in kjer je uporaba zbornega knjižnega jezika obvezna, prihaja do napak, ki jih ne bi pričakovali. Dijak, ki obiskuje četrti letnik gimnazije in s pisnim izražanjem ni imel nikoli težav, s slovnico pa tudi ne, je bil presenečen nad oceno, ki jo je dobil za šolsko nalogo – esej. Po pogovoru s profesorico vzrok slabe ocene ni bil vsebinske, tudi ne slovnične narave, ampak preprosto izpuščanje črk, podobno kot se to počne pri SMS-sporočilih prek mobilnega telefona. Je »zbolel« za disleksijo? Primer ni osamljen.

Kot tretji pomembni dejavnik za oblikovanje bralnih navad se pri učencih kažejo še socialno-ekonomski status družine ter bralne navade staršev, ne pa toliko izobrazbena struktura. V družinah, kjer so starši redni bralci in je branje cenjen način preživljanja prostega časa, se teh navad »nalezejo« tudi otroci in redno posegajo po raznih tiskanih besedilih. Se pa tudi pri tem kažejo razlike med fanti in dekleti: revijo, na katero so naročeni, fantje najpogosteje berejo ciljno, ne preberejo vsega, ampak le tisto, kar jih zanima. Največ deklet pa trdi, da preberejo vse. Opažamo pa, da izobrazbena struktura staršev ne vpliva na način, ki bi ga morda pričakovali, torej da bi otroci iz družin, kjer imajo starši višjo izobrazbo, pogosteje posegali po knjigi. Prej obratno: otroke iz družin, kjer imajo starši srednješolsko ali nižjo izobrazbo, starši pogosto bolj spodbujajo in motivirajo za branje. Kolikor več časa starši preživijo s svojimi otroki, toliko bolj lahko s spodbudno besedo in zgledom vplivajo na odločanje otrok za preživljanje prostega časa s knjigo.

Zanimivi in pomenljivi so bili tudi odgovori na 9. in 10. vprašanje. Na vprašanje »Kaj rad bereš?« so učenci v tretjem razredu izbirali vse

.....



ponujene odgovore precej enakovredno, le pri fantih sta izstopala odgovora: enciklopedije ter knjige o živalih, rastlinah, naravi. Redkeje pa učenci in učenke te stopnje berejo mladinske romane, kar sploh ne preseneča. Kaže se pa že, da fante v literaturi bolj privlačijo dejstva, zanimivosti, ki jih lahko preberejo nepovezano, po izsekih. Zanje je bistvenega pomena ilustracija oziroma fotografija v knjigi, ki jo večkrat samo prelistajo in preberejo besedilo v povezavi s fotografijo.

Zanimivejši pa so odgovori, ki so jih na to vprašanje izbirali učenci devetih razredov. Fantje namreč še vedno radi posegajo po knjigah, ki ponujajo razlage naravnih pojavov ter zanimivosti iz narave – knjige o živalih, rastlinah, naravi, po enciklopedijah, pogosto pa posegajo tudi po časopisih za odraslo populacijo. Posebno izstopajo knjige z zgodovinsko tematiko. Zanimivo je, da dekleta tovrstne literature sploh niso izbrala. Med njihovimi odgovori niso bile niti enkrat izbrane zgodovinska literatura ali enciklopedije, močno pa izstopajo mladinski romani, ki po navadi opisujejo najrazličnejše mladostniške zgodbe. Domišljjski svet deklet v tem obdobju je zelo pisan in v doživljanja junakinj in junakov teh zgodb se zlahka vživijo.

Na vprašanje »Kako pogosto obiščeš šolsko ali mestno knjižnico?« so v tretjem razredu fantje izbrali podobne odgovore kot dekleta, večinoma obiskujejo knjižnico enkrat ali dvakrat na mesec in si naberejo knjige npr. za bralno značko ali obvezno branje. Podobno se dogaja pri dekletih tudi v višjih razredih, fantom v devetem razredu pa pomeni knjižnica očitno tudi kraj srečevanja, saj jih je največ trdilo, da obiskujejo knjižnico skoraj vsak dan.

Delo z učenci

Bralne učne strategije smo razvijali v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih z izvajanjem šolskih ur s poudarkom na razvijanju BUS v okviru različnih predmetov ob izboru raznolikih besedil, dostopnih v različnih virih oziroma medijih. S samostojnim branjem in analizo besedila, izdelavo izvlečka itd. naj bi učenci usvojili nekatere kognitivne cilje.

Ob teh aktivnostih pa je bila domiselnosti učiteljev puščena prosta pot, kako naj učence motivirajo za branje in dodatno delo z različnimi besedili, ki učencev ne bo dodatno obremenilo. Medpredmetno povezovanje npr. knjižnična informacijska znanja s preostalimi predmeti, ko ura naravoslovja ali zgodovine poteka kar v knjižnici in učenci samostojno s pomočjo literature, odkrivajo nova znanja.

Ohranjene so bile nekatere aktivnosti, ki spodbujajo urjenje učencev v tehnikah branja ter zahtevajo tudi miselne aktivnosti in oblikovanje prikaza vsebine. Npr. »obvezno branje« pri drugih predmetih (obdelava



članka pri biologiji ipd.), izbor knjige meseca po izboru učencev, tiho branje knjige ali revije po lastnem izboru.

Posebno pozornost smo posvetili tudi spodbujanju učencev k sodelovanju pri bralni znački, še zlasti v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Pri tem smo upoštevali razlike v zmožnostih in interesih učencev, še posebej pri dečkih, ki so pri anketi pokazali izrazit interes za branje enciklopedij, zgodovinskih knjig, znanstvene fantastike ter časopisov za odrasle. Dekleta pa raje posegajo po mladinskih romanih.

Evidentiranje in zbirka dejavnosti v spletni zbornici

Dejavnosti, ki so se izvajale pri pouku, smo evidentirali v spletni zbornici, kar nam je ob koncu projekta omogočalo vpogled v »pokritost« celotne vertikale z bralnimi učnimi strategijami. V spletno zbornico so učitelji vpisali dejavnost, po možnosti priložili delovno gradivo (delovne liste in podobno) ter zapisali kratko refleksijo na izvedeno uro.

Anketa za učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja

Ob samem koncu šolskega leta, ko so bili učenci že seznanjeni s projektom in se spoznali z določenimi bralnimi učnimi strategijami, je bila za učence sedmega, osmega in devetega razreda izvedena (spletna) anketa, s katero smo želeli izvedeti, kako razmišljajo o pomenu osnovnošolskega izobraževanja, kakšen pomen imajo zanje vseživljenjska znanja in na katerem mestu med njimi je bralna pismenost. Na vprašanja, ki niso bila izbirnega tipa, so učenci dajali presenetljivo pomenljive odgovore, ki kažejo, da se mladi vendarle zavedajo pomena branja.

Pod pojmom bralna pismenost večinoma razumejo, da gre za hitrost – fluidnost branja, razumevanje in sposobnost interpretacije prebranega v »pravilnem slovenskem jeziku«. Bralna pismenost povezujejo z bogatstvom besedišča in sposobnostjo tvorjenja besedil. Nekaj odgovorov kaže tudi na dobresedno razumevanje ali pa duhovitost vprašanih: »Bralna pismenost pomeni "branje svoje pisave"«.

Na vprašanje »Zakaj je bolje biti pismen kot nepismen?« so učenci najpogosteje navedli pomen branja pri samostojnosti v življenju. »... da te prav vsak tepec ne prinese okoli ...«, »... da nas ne bodo upali vrst n finto ...«, »... če se hočeš sporazumevati ...«, »... če si nepismen, ne razumeš sveta ...«. Pomen pismenosti večina vidi v izobraževanju in posledično v možnosti zaposlitve. »... ker se lažje učiš, ker se več naučiš, pomaga pri zaposlitvi ...«, »... ker prideš dlje ...«, »... se lahko izobražuješ v več smereh ...«.

.....



Zanimive so bile tudi misli, kot denimo: »... če nisi pismen, se končno tudi ne zavedaš svojih korenin, ker smo se Slovenci skozi zgodovino zelo borili za svoj jezik ...«.

Na vprašanje kaj predlagajo, da bi se bralna pismenost med mladimi izboljšala, so navedli naslednje najpogostejše predloge:

- več brati, pisati in se pogovarjati,
- manj uporabe računalnika in elektronskih naprav,
- možnost izbire zanimivih knjig,
- obvezna bralna značka,
- nekateri učenci predlagajo tudi večji angažma šole:
 - »... naj se učitelji trudijo, da učenci ne bodo nepismeni ...«,
 - »... v šoli bi morali bolj spodbujati branje zanimivih vsebin, ne le učne snovi ...«.

Refleksija izvajanja projekta po prvem letu

Ugotavljamo, da je bilo prvo leto izvajanja projekta namenjeno izobraževanju strokovnih delavcev in zbiranju informacij o dejanskem stanju na šoli, dejavnosti pri pouku pa je bilo manj, kot smo pričakovali. Na že omenjenih izobraževanjih je bila prisotna večina strokovnih delavcev. Učitelji so tako osvežili in uzavestili potrebna strokovna znanja za razvijanje bralne pismenosti v posameznem razredu in pri vseh predmetih.

Z analizo stanja po aktivih smo ugotavljali razumevanje bralne pismenosti, dejavnosti, ki jih učitelji že izvajajo, in načrte oziroma predloge za izboljšanje. Tako smo kolektiv spodbudili k razmišljanju o potrebi in pomenu projekta. Ugotovili smo, da večina aktivov že izvaja dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti, vendar niso še načrtno razvijali bralnih učnih strategij pri učencih.

Želeli smo, da so sodelavci redno seznanjeni in povezani z dejavnostmi v okviru tima in celotne šole, zato smo jih na pedagoških konferencah z vsem seznanjali. Šolski projektni tim je ves čas izvajanja projekta skrbel za dobro komunikacijo in obveščenost kolektiva.

Učence, starše in lokalno skupnost smo seznanili s projektom. Učence smo poskušali predvsem motivirati za branje, manj za uporabo BUS. Povečala sta se obisk šolske knjižnice in število izposojenih knjig. V knjižnico dečki zahajajo pogosteje in si izposojajo knjige kot doslej. Dosegli smo, da so dečki, ki več let pri bralni znački niso bili uspešni, to opravili celo za nekaj let nazaj (dva učenca iz devetega razreda). Pri nabavi novih knjig v knjižnici smo upoštevali želje učencev, ki smo jih razbrali iz rezultatov ankete za učence.

Po prvem letu so le nekateri učitelji evidentirali svoje dejavnosti pri pouku v spletno zbornico.

V timu smo pričakovali večji odziv, zato smo kar nekaj časa namenili temu, kako bi spodbudili večje število sodelavcev k aktivnemu vključevanju v projekt. V ta namen smo v spletni zbornici omogočili vpogled v objavljene prispevke že pred oddajo lastnega.

Posamezni učitelji so ugotavljali, da so učenci pri delu z besedili samostojnejši in ne potrebujejo dodatnih navodil in razlag besedil, ki so primerna njihovi starosti.

Na podlagi analize stanja in dejavnosti po prvem letu izvajanja projekta smo se odločili, da bomo v drugem letu zastavljene cilje projekta vključili v letne priprave. Nadaljevali bomo z izobraževanjem kolektiva in delovali na aktivaciji posameznega strokovnega delavca. Več poudarka bomo namenili sistematičnemu razvijanju BUS ter postavljanju vprašanj višjih ravni bralnega razumevanja s poudarkom na razvoju kritičnega mišljenja. Ker smo na področju motiviranja učencev za branje zaznali spodbudne učinke, bomo tudi v naslednjem šolskem letu nadaljevali s podobnimi dejavnostmi. Strokovne delavce bomo še naprej spodbujali k izmenjavi prispevkov v spletni zbornici.

Nadaljevanje projekta v drugem letu izvajanja – Operativni načrt 2012/2013

Analiza stanja

V prvem letu projekta smo si zastavili realne cilje, saj smo v samoevalvaciji ugotovili, da smo načrtovane aktivnosti izvajali v skladu z načrtom in dosegali opredeljene kazalnike. V prvem letu smo si predvsem zastavili za cilj zagotoviti strokovnim delavcem šole ustrezno strokovno podporo, osmisliti potrebo po razvijanju bralne pismenosti (ne le za obdobje trajanja projekta, temveč trajno) ter postaviti zasnovo za oblikovanje načrta razvijanja bralne pismenosti na naši šoli po celotni vertikali in v okviru vseh predmetov.

Pri analizi rezultatov NPZ za leto 2012 ugotavljamo še vedno rahlo prednost pri matematiki (manj kot 1 %) ter rahel zaostanek (okrog 3 %) za državnim povprečjem pri slovenščini.

Učitelji so bili deležni načrtovanih izobraževanj. Zaživela je spletna učilnica s podatkovno bazo, kamor učitelji vpisujejo izvedene primere dejavnosti, pri katerih učenci razvijajo bralno pismenost. V prvem letu se je na tak način vključil del kolektiva (manj kot smo načrtovali).

.....



Po prvem letu težko ugotavljamo dejanske premike v kakovosti bralne pismenosti učencev. Menimo, da bodo rezultati vidni šele čez daljše obdobje. Nameravamo pa v drugem letu projekta z uporabo instrumentarija v spremljavo zajeti tudi ta vidik (ugotavljanje napredka v bralnem razumevanju učencev, ugotavljanje napredka pri učencih tretjega triletja, ki imajo težave z bralno tehniko in razumevanjem prebranega itd.). Za razvojni prioriteti smo izbrali:

- nadaljevanje razvijanja bralnih učnih strategij pri učencih ter
- višje ravni bralnega razumevanja.

V okviru aktivov smo načrtovali razvijanje bralne pismenosti in pripravili letni delovni načrt. Da bi dosledneje vključevali BUS pri pouku pri vseh predmetih, smo to upoštevali že v letnih pripravah za pouk.

Od začetka šolskega leta smo dejavnosti, ki so vključevale delo z BUS, pa tudi druge dejavnosti za razvijanje bralne pismenosti evidentirali v podatkovni bazi v spletni zbornici. Na podlagi zbranih prispevkov učiteljev in učiteljic smo opravili pregled opravljenih dejavnosti na področju razvijanja bralne pismenosti in BUS po razredih in predmetih. Tako smo si lahko začrtali smernice za nadaljnje delo v prihodnjih letih, saj menimo, da je zelo smiselno s projektom nadaljevati in ga nadgrajevati ter slediti potrebam, ki jih piše čas. Iz ankete za učence zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki smo jo izvedli malo pred koncem preteklega šolskega leta, smo tudi izvedeli, da je po mnenju učencev med cilji osnovnega izobraževanja po pomembnosti bralna pismenost zelo visoko. Torej se učenci zavedajo, da sodijo bralne veščine in dobra usposobljenost dela z besedili med najpomembnejša vseživljenjska znanja.

Da bi se med kolegicami in kolegi učitelji drug drugega bolje dopolnjevali in pridobivali nove ideje, smo načrtovali medsebojne hospitacije pri urah, kjer poteka pouk s poudarkom na razvijanju BUS in višjih ravneh bralnega razumevanja.

Za pripravo na hospitacijo so učitelji dobili obrazec za učitelja, ki pouk izvaja, ter za učitelje, ki pri pouku hospitirajo. V njem so najprej izbrali predmet opazovanja:

- motivacija za branje in razumevanje,
- bralne zmožnosti in bralno razumevanje,
- notranja učna diferenciacija,
- učni jezik in učni pogovor,

nato pa so v posamezne rubrike zapisali refleksijo na potek ure. Po vsaki hospitaciji je isti dan potekal tudi pogovor učiteljev in učiteljic, udeleženi pri hospitaciji, ki je trajal približno 45 minut. Tu so se izmenjala

mnenja o poteku ure, odzivu in sodelovanju učencev, podajanje predlogov, izpostava specifičnih težav v razredu itd.

V letu 2012/2013 smo si zadali še eno nalogo, ki je nismo uspeli realizirati zaradi časovne stiske in pomanjkljive strokovne podpore, in sicer identifikacijo učencev, ki potrebujejo individualno pomoč pri usvajanju tehnike branja in bralnega razumevanja.

Za nudenje dodatne pomoči in spremljanje napredka učencev zadnjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki imajo še težave pri tehnikah branja in bralnem razumevanju, je potrebno skrbno načrtovanje, tako za samo delo z učenci kot za evalvacijo. To pa ostaja cilj za naše skupne napore na tem področju v prihodnjih šolskih letih.

Izobraževanja

- Posvet o bralni pismenosti – Nova Gorica, 10. 11. 2012, kjer so učiteljice z OŠ Dobravlje predstavile primere iz prakse (Erika Štrancar, Ana Čelik Čibej, Branka Zaletel Marušič, Irma Krečič Slejko), Tina Žagar in Tjaša Vidmar Kenda sta izvedli delavnico z naslovom Dejavnosti za razvijanje in preverjanje višjih ravni razumevanja, Helena Ferjančič in Bogdan Bone pa sta predstavila potek projekta na OŠ Dobravlje Kako smo vstopili v projekt bralne pismenosti.
- Predavanje in delavnica: ddr. Barica Marentič - Požarnik: Moč učnega pogovora – Dobravlje, 15. 11. 2012 (prej smo posneli učni pogovor v petem razredu (gospodinjstvo: O hrani, Ana Č. Čibej) in v šestem razredu (naravoslovje: O prevodnikih toplote in izolatorjih, Bogdan Bone) video posnetek učnega pogovora).
- NAMA – poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike: T. Žagar, T. Vidmar Kenda (aktivna udeležba – delavnica), B. Bone (udeležba) 11. 12. 2012.
- Posvet Zavoda RS za šolstvo, OE Nova Gorica, H. Ferjančič, B. Bone: Kako smo vstopili v projekt »Bralna pismenost« – Dobravlje, 18. 2. 2013.
- Usposabljanje za izdelavo študije primera – Ljubljana, 16. 1. 2013.

Julija sta strokovni delavki Tina Žagar in Tjaša Vidmar Kenda izvedli delavnico za kolektiv na temo ravni bralnega razumevanja s primeri nalog iz mednarodne raziskave PISA. Skozi aktivnosti so se učitelji seznanili in samostojno oblikovali naloge in vprašanja, ki preverjajo različne ravni bralnega razumevanja. Delavnica se je vsem zdela koristna in uporabna za nove pristope pri pedagoškem delu.



Bralni testi

V okviru projekta *Opolnomočenje učencev in razvoj bralne pismenosti* smo prejeli dva instrumenta – bralni test in ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti. Bralni test je namenjen preverjanju bralnih zmožnosti učencev ob koncu tretjega razreda. Ocenjevalno shemo bralnih zmožnosti lahko uporabljamo v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, in sicer ob začetku ter ob koncu šolskega leta. S pomočjo ocenjevalne sheme, ki zahteva individualno testiranje, dobimo natančnejši vpogled v bralne zmožnosti posameznega učenca.

Na šoli smo se odločili, da bomo v letošnjem šolskem letu z bralnim testom preverili bralne sposobnosti vseh naših tretješolcev. Z ocenjevalno shemo pa bomo preizkusili samo tiste učence, ki imajo težave pri branju, z namenom, da bi ugotovili vzroke in izboljšali njihovo sposobnost branja. Na šoli imamo 48 učencev tretjega razreda, od tega se je kar 45 staršev strinjalo, da lahko njihove otroke preizkusimo z bralnim testom.

Hospitacije

Na pobudo skrbnice smo se odločili, da bomo izkušnje izmenjavali tudi v obliki medsebojnih hospitacij. V ta namen je šolski projektni tim oblikoval obrazec, ki je bil udeležencem – izvajalcu in učiteljem, ki so hospitirali – v pomoč pri zapisu refleksije. Hospitacije so se izvajale tako na podružnicah kot na matični šoli. Pri posamezni uri je na predmetni stopnji navadno hospitiralo več učiteljev, na podružnicah na razredni stopnji pa največkrat po ena učiteljica zaradi težjega usklajevanja urnika. Učitelji so medsebojne hospitacije dobro sprejeli, predvsem z vidika izkušenj in novih idej za učitelja, ki hospitira. Po hospitaciji je potekal odprt pogovor o izvedbi ure, ki je trajal približno eno uro. Žal pa pri večini hospitacij skrbnica Mariza Skvarč zaradi bolezni ni mogla biti prisotna. Med pogovorom je bil izvajalec predvsem pohvaljen, konstruktivnih kritik je bilo, tako se zdi, premalo. Ne kritik zaradi kritike, ampak kot opazovalcev nasvet, kako potek ure še izboljšati. Kaže, da smo z refleksijami malo »udarili mimo«, kajti za profesionalni razvoj učitelj ne rabi potrditve, da dela dobro, ampak konstruktivno kritiko, nasvet, kaj naj spremeni, da bo uro izpeljal še bolje. Če mu vsi pravijo, da je bilo v redu, si s tem nima kaj pomagati in lahko ostane na tem nivoju itd. Še najbolj smo bili do svoje izvedbe kritični izvajalci sami. Bistva hospitacij očitno ne razumemo dovolj in v prihodnje bo treba ta instrument uporabiti tako, da bo dal želene rezultate.

Pregled opravljenih dejavnosti, ki prispevajo k razvijanju višjih ravni bralnega razumevanja po razredih in predmetih

V obeh šolskih letih smo v e-zbornici beležili dejavnosti, ki smo jih učitelji izvajali v okviru pouka in so dale poudarek bralni pismenosti. Teh se je nabralo približno tristo. V prvem letu je bilo vpisanih le nekaj več kot trideset, kar je desetina vseh. Večino teh dejavnosti je izvajala skupina učiteljev članov šolskega projektnega tima in navdušenih učiteljev, ki zelo radi v svoj pouk vnesejo novosti. Opazili smo, da so bile dejavnosti skoraj enakomerno razporejene po celotni vertikali v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih.

Največ dejavnosti je bilo izvedenih v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, v osmem in devetem razredu pri pouku kemije, matematike in slovenščine. Učenci so veliko uporabljali učbenik, iz njega samostojno obravnavali učno snov, iz besedila so iskali bistvo in ključne besede s Paukovo strategijo, ugotavljali pravilnost trditev po branju, izdelovali seminarske naloge, grafično prikazovali podatke, uporabljali različne slovarje itd.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju je večina dejavnosti potekala v petem razredu pri različnih predmetih, pri slovenščini preverjanje vseh treh ravni razumevanja, pri družbi iskanje ključnih besed, pri športni vzgoji vaje za krepitev bralne učinkovitosti. Za dejavnosti so poskrbele tudi učiteljice podaljšanega bivanja in z branjem širile besedišče. Brali so knjige za eko bralno značko, na kratko obnavljali in poustvarjali vsebino knjig.

Najmlajši, učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, so pri pouku brali tiho in glasno, zbirali žige, določali naslove prebranim tekstom, pri podaljšanem bivanju so tudi najmlajši brali knjige z eko vsebino, domov so hodili z eko torbico, risali in se pripravljali na govorne nastope. Opazili smo, da nekateri učenci oziroma razredi niso bili deležni nobene dejavnosti.

V drugem letu smo si zastavili cilj, da bi vsak učitelj evidentiral vsaj štiri dejavnosti. Zato smo imeli v tem letu tako veliko število aktivnosti, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje 100, drugo 90 in tretje 99. Največ dejavnosti je bilo izvedenih v prvem razredu na vseh petih podružnicah. Dejavnosti so se izvajale pri vseh predmetih in podaljšanem bivanju, posebej izstopa slovenščina. Učenci so brali sličice, poslušali navodila, ilustrirali, reševali interaktivne naloge na tabličnih računalnikih, brali v nadaljevanjih, prebrano povezali z vsakdanjim življenjem, kritično razmišljali, se učili pesmice s pomočjo slikic, se pogovarjali o prebranem, risali po navodilih. V drugem razredu so se dejavnosti odvijale pri slovenščini, matematiki in spoznavanju okolja. Učenci so brali preglednice,

.....



grafe, stolpce, upoštevali legende, reševali besedilne naloge, podčrtovali ključne besede, nekateri spoznali strategijo VŽN, popravljali napake v besedilu, brali z razumevanjem. Tretji razredi so največ dejavnosti imeli pri slovenščini. Brali so različna besedila v nadaljevanjih, reševali naloge z razumevanjem besedila, nadaljevali zgodbe, brali in predstavljali pesniške zbirke, pisali razglednice, izpisovali ključne besede pri opisu živali, Pri matematiki so brali in izdelovali različne preglednice, grafe, upoštevali legendo, reševali različne matematične probleme, opisane z besedili, in jih analizirali. Pri športni vzgoji so brali različna navodila in se po njih ravнали, orientirali in izpolnjevali obrazce pri spoznavanju okolja.

Učiteljice in učitelji drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja so bili pri izbiri dejavnosti, s katerimi bi učencem povečali bralno pismenost, še bolj raznoliki. Dejavnosti so se pojavile pri likovnem pouku, po natančnem branju navodil so učenci naredili izdelek. Pri družbi so se učili brati zemljevide, spoznavali različne strategije, od Paukove metode, strategije VŽN, ribje kosti do miselnih vzorcev, primerjav itd. Vsi so bili deležni vsaj nekaj dejavnosti. Na dnevih dejavnosti so učitelji poskušali učence navajati na branje, poslušanje in razumevanje navodil, zapisovanje ključnih besed, razumevanje besedila na vseh treh ravneh, učitelji so pripravili bralne koticke pri slovenščini, v podaljšanem bivanju, pa tudi pri zgodovini in drugih predmetih. Pri športni vzgoji jih navajajo na vrednotenje rezultatov, samostojno branje navodil. Učence so učitelji poskušali motivirati za branje strokovne literature iz učbenika in raznih člankov s trditvami pred branjem in po branju in s tem dati branju in samostojnemu delu vrednost.

Učenci tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja se že v sedmem razredu srečajo s pisanjem seminarske naloge, kjer je veliko medpredmetne povezave s knjižničnim informacijskim znanjem, računalništvom in zgodovino, od koder črpajo tematiko nalog. Veliko imajo govornih nastopov in predstavitev, kjer sta v ospredju tudi medpredmetna povezava in sodelovalno učenje. Učenci berejo po lastnih interesih in upravičujejo svoj izbor oziroma priporočajo knjige v branje tudi sošolcem. Tako ima vsak učenec svoj projekt branja. Pri matematiki in fiziki je veliko branja preglednic, grafov, izdelava le-teh, primerjanja, branja navodil, reševanja besedilnih nalog, nalog odprtega tipa, utemeljevanja, zapisa in pogovora o matematičnih pojmih ter povezave z vsakdanjim življenjem. Pri vseh predmetih so bile v e-zbornici zabeležene različne dejavnosti, uporabljene različne bralne učne strategije, predstavljene različne metode motivacije za branje.

Refleksija ob koncu projekta

Pogled ravnateljice Mirjam Kalin

»Za nami je dveletna izkušnja sodelovanja v razvojnem projektu. Kot ravnateljica sebe zavestno nisem imenovala za članico tima, ker sem želela dati priložnost učiteljem in ker sem v sestavi tima videla priložnost, da se vzpostavi sodelovanje po vertikali, med predmetnimi področji ter med podružnicami in matično šolo. Čeprav se nisem udeleževala rednih sestankov tima, sem razvijanje projekta in dejavnosti ves čas budno spremljala, dajala pobude in predloge ter sodelovala pri organizaciji posvetov in izobraževanj.

Uresničevanje zastavljenih ciljev smo spremljali na različne v tej študiji opisane primere, sama pa sem največji vpogled dobila pri spremljanju pouka in pogovorih z učitelji, ki so sledili hospitacijam. Glede intenzivnosti uvajanja novosti na področju izboljševanja bralne pismenosti je naša projektna skupina zagotovo odigrala ključno vlogo. Bili so in po njihovi zavzetosti sodeč ostajajo naši pionirji, ki so primere dobre prakse predstavljali domačemu kolektivu, na regijskih in državnih posvetih, povabili pa so jih tudi na sosednjo šolo. Projektnemu timu je uspelo navdušiti skupino sodelavcev, tako imenovanih »dojemljivcev«, tem so sledili »zgodnji privrženci«, med nami pa so tudi »pozni privrženci« in »počasneži« kot v svojem delu razlaga Schollaert.¹ Zagnanost projektnega tima so zagotovo v veliki meri spodbujala tudi številna izobraževanja in posveti, ki so bili organizirani v sklopu projekta, ter nenehna strokovna podpora s strani skrbnice projekta in Zavoda RS za šolstvo. Tudi sama sem teži projekta in smernice, na kaj naj bo šola še posebej pozorna, začutila prav na teh strokovnih posvetih in posvetih, organiziranih posebej za ravnatelje ter vodje timov. Skupaj smo potem razmišljali, katere so tiste kompetence, ki jih želimo razvijati in spodbujati pri naših učencih, ter kakšno strokovno podporo potrebujejo učitelji. Večkrat smo si zaželeli, da bi vsi bili deležni delavnic in predavanj, ki smo se jih udeležili, ker sami vseh znanj že zaradi količine in časa nismo mogli prenesti na preostale strokovne delavce. Prav zaradi tega smo posebno skrb namenili tudi nabavi strokovne literature, ki smo jo razstavili na posebni polici v zbornici ali predstavili na pedagoški konferenci, da bi tako spodbudili učitelje za samostojno raziskovanje in posodabljanje lastnega dela.

Poleg vseh v študiji naštetih aktivnosti v sklopu projekta je pomembno poudariti, da je bilo pri pouku zlasti na razredni stopnji opaziti več

.....
¹ Rupnik Vec, T. et al (2007). Vpeljevanje sprememb v šole. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

.....



sodelovalnega učenja, pri katerem so učenci s pomočjo različnih bralnih učnih strategij delali z besedilom ter pri tem uporabljali vire: enciklopedije, slovarje, atlase itd.). Na matični šoli in na podružničnih šolah so bile vidne spremembe v učilnicah ali avlah, kjer je bilo očitno prizadevanje za dvig motivacije za branje. V učilnicah so bili urejeni knjižni kotički, kjer se je redno menjavalo izbor ponujenih knjig, v avli matične šole se je prirejalo tematske razstave knjig, ki so bile na izposojno, prav tako so v nekaterih učilnicah na predmetni stopnji učitelji uredili knjižne kotičke, kjer so razstavili leposlovne knjige s področja, ki so ga obravnavali (npr. pri zgodovini so pri obravnavanju Bizanca razstavili knjigo Pod svobodnim soncem ter razne turistične vodnike o tem delu sveta). Na šolskem hodniku pred knjižnico so bili razstavljeni plakati, kamor so učenci zapisali, katere knjige priporočajo svojim sošolcem v branje. Temu so bile namenjene tudi rubrike na šolskem radiu, ki oddaja dvakrat mesečno. Pri vsem tem smo pazili, da se je ponudilo literaturo za fante (enciklopedije, knjige s področja tehnike, zgodovine, razne stripe itd.). Med urami in v okviru bralne značke se je spodbujalo pogovor o prebranem, pri tem se je upoštevalo tudi priporočila, ki jih navaja dr. Meta Grosman² v knjigi Razsežnosti branja, in so bila predstavljena na eni izmed internih izobraževanj na šoli. Pri teh razstavah smo se zavedali, da izposoja ne bo množična, vendar smo si za moto postavili, da vsaka izposojena in prebrana knjiga šteje. Več pozornosti smo namenili tudi učnemu pogovoru in pomenu le-tega.

Pomembna novost, ki smo jo vpeljali v okviru projekta, so medsebojne hospitacije. Čeprav je analiza pokazala, da nam še ni uspelo razviti »kričnega prijateljstva«, so medsebojne hospitacije predstavljale velik premik pri krepitvi medsebojnega sodelovanja in zaupanja. Učitelji so tako odprli vrata svoje učilnice in pokazali dojemljivost za drugačne prakse, izkušnje in metode dela svojih kolegov. Letos bomo prvič organizirali tudi interno izobraževanje, ki smo ga poimenovali »Učitelj učitelju«, kjer bodo učitelji razredne stopnje predstavili primere dobre prakse predmetnim učiteljem in obratno.

Projekt se izteka, prioriteta Osnovne šole Dobravlje pa še naprej ostaja *opolnomočenje učencev za izboljšanje bralne pismenosti in dostopa do znanja*, za kar se je soglasno odločil celoten učiteljski zbor na prvi delavnici, ki smo jo izvedli v okviru projekta Samoevalvacija, ki ga vodi Šola za ravnatelje.

² Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost. Ljubljana: Karantanija in Bralna značka.

To potrjuje, da nam je v dveh letih s pomočjo projekta uspelo dvigniti zavest o pomenu izboljševanja bralne pismenosti pri naših učencih in da si želimo nadaljnjega profesionalnega razvoja v smeri, ki nas bo opolnomočil za spodbujanje višjih ravni bralne pismenosti, kritičnega mišljenja in ne nazadnje tudi delo z e-viri. Pomembno je omeniti, da vsa našeta znanja in zavedanja prinašajo učitelju med drugim tudi prepotrebno samozavest za samostojno izbiro učnih gradiv in besedil, ki poleg uporabe učbenikov bogatijo učne ure. V zadnjih letih se je le-ta morda preveč naslajala predvsem na barvno in oblikovno privlačne delovne zvezke, ki pa so kljub strokovni vsebini nemalokrat bili žal tudi namen potrošnje.«

Po dveh letih izvajanja dejavnosti za povečevanje bralne pismenosti ugotovljamo, da je projekt pustil velik in trajen pečat na našem pedagoškem delu. Vse aktivnosti so osmislile bistvo učiteljevega poslanstva. To naj ne bi bilo samo podajanje teoretičnih in praktičnih znanj, temveč priprava učencev na samostojno delo z različnimi pisnimi viri, razumevanje le-teh, kritično vrednotenje in uporaba v novih življenjskih situacijah. S spreminjeno prakso poučevanja, ki sta jo prinesla poznavanje in uporaba BUS pri različnih učnih predmetih in stopnjah poučevanja, smo večino učencev ozavestili, da je znanje vrednota, v katero je treba vlagati veliko truda. Ta pa se obrestuje dolgoročno, saj je tako pridobljeno znanje trajnejše in kakovostnejše.

Ali bi se dalo iz vsega bogastva dogajanja reči, kaj so za učitelje najpomembnejša spoznanja?

Pri vsakem predmetu lahko učitelj pomaga učencu razvijati bralno pismenost.

Učenci lahko napredujejo le z lastno aktivnostjo in se tega tudi zavedajo. Ko postanejo bralno opolnomočeni, je tudi za učitelja delo lažje, saj lahko nemoteno spremlja delo posameznika v razredu in nudi pomoč učencem z učnimi težavami.

Izobraževanja in medsebojne hospitacije lahko omogočajo učiteljskemu timu, da v strokovnosti in učinkovitosti raste in izboljšuje metode dela z učenci. Primeri dobre prakse pa morajo med sodelavce.

Formalen konec projekta nam omogoča pogled nazaj in vrednotenje dosedanjega dela nas zavezuje, da s tem nadaljujemo tudi v prihodnje. ●



Literatura in viri

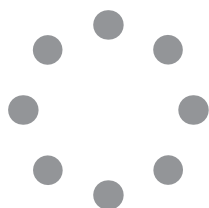
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora: poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Marentič - Požarnik, B. et al. (1993). *Okolje in šolske iniciative: zgodba nekega projekta*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja*. Trzin: Different.
- Pečjak, S. (2011). Bralna pismenost dijakov pri branju različnih besedil – Kaj nam pripoveduje PISA 2009?. V: Gomivnik Thuma, V. (ur.), *Vloga slikovnih sestavin pri sporazumevanju: zbornik Bralnega društva Slovenije ob 9. strokovnem posvetovanju*, Ljubljana, 8. september 2011; 1. izd., 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 11–24.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje, ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T. et al. (2007). *Vpeljevanje sprememb v šole*. Priročnik za šolske razvojne timе. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Smith, F. (1982). *Understanding Reading*. New York.

1



Porajajoča se pismenost v vrtcu in osnovni šoli





Plesna dramatizacija kot primer spodbujanja porajajoče se pismenosti

● **Mateja Kovačec** • Vrtec pri Osnovni šoli Lenart, enota vrtec
• kovacec.mateja85@gmail.com

POVZETEK: V prispevku predstavljam spodbujanje zgodnje oziroma porajajoče se pismenosti s pomočjo slikanice v oddelku tri do štiri leta starih otrok v vrtcu. Pomembno za učenje v predšolskem obdobju je, da upoštevamo celostni pristop ter smiselno povezanost vsebin in dejavnosti s kontekstom vsakdanjega življenja otrok. Ko je v izhodišču načrtovanega tematskega sklopa literarno besedilo oziroma pravljica, je pomembno, da izberemo smiselne povezave med področji kurikula. V našem primeru smo izbrali povezave jezika in umetnosti; med strategijami pa strategije poslušanja, pogovora, pripovedovanja in umetniškega (po)ustvarjanja.

KLJUČNE BESEDE: *slikanica, pogovor, strategije pripovedovanja, verbalno in neverbalno izražanje, plesna dramatizacija*

ABSTRACT: The article presents the promotion of early literacy with the help of picture books in the class of three and four year old children who visit the kindergarten. In preschool education phase it is important to follow overall approach and the meaningful connection of contents and activities to children's daily life. When we use a literary text or a fairy tale as a basis for planning a thematic unit, it is important that we choose meaningful connections among the curriculum fields. In our case we chose the connection of language and art and among the strategies we chose the strategies of listening, talking (conversation), narration and artistic creation or reproduction.

KEY WORDS: *picture book, conversation, strategies of narration, verbal and non-verbal communication, dance dramatization*



Porajajoča se pismenost se razvija v kontekstu vseh področij dejavnosti kurikula in v celotnem kontekstu otrokovega življenja v vrtcu. Ker predšolski otrok dojema in razume svet celostno, načrtujemo dejavnosti tako, da področja kurikula smiselno povežemo. Pri načrtovanju in izvajanju predstavljenih dejavnosti sem bila še posebej pozorna na načelo aktivnega učenja in zagotavljanja možnosti verbalizacije in drugih načinov izražanja (Kurikulum za vrtce, 1999: 16), ki poudarja stalno skrb za zagotavljanje udobnega in za učenje spodbudnega okolja, ki omogoča izhajanje tako iz vzgojiteljevega načrtovanega in nenačrtovanega usmerjanja kakor tudi iz otrokovih samoiniciativnih pobud. V ospredju učenja otrok je razvijanje občutljivosti in zavesti o problemih. Pomembno je navajanje in spodbujanje otrok na uporabo različnih pripomočkov in strategij pri iskanju odgovorov, prav tako je pomembno omogočanje in spodbujanje otrok k verbalizaciji in drugim načinom izražanja ter omogočanje in spodbujanje rabe jezika v različnih funkcijah.

Izhodišče za načrtovanje tematskega sklopa

Ob tednu oziroma mesecu otroka, katerega moto je bil Radosti in stiske odraščanja, sem otrokom pred počitkom prebrala zgodbo Svetlane Makarovič Veveriček posebne sorte. Zgodba pripoveduje o veveričku, ki ni mogel skakati kot druge veverice, torej govori o drugačnosti. Na željo otrok smo zgodbo še večkrat skupaj prebrali. Čez nekaj dni sem opazila, da se manjša skupina otrok v koticu igra igro »vrtec«. Otrok, ki je bil v vlogi vzgojiteljice, je imel v rokah beležko in je drugim otrokom pripovedoval zgodbo o veveričku. Ker se je ta situacija kar nekajkrat ponovila, sva se s pomočnico odločili, da zgodbo uporabiva kot izhodišče za nov tematski sklop.

Otroke sva spodbudili k razmišljanju z vprašanjem o tem, kako bi zgodbo predstavili drugim otrokom v vrtcu in tudi staršem. Otroci so predlagali naslednje: drugim otrokom posodimo knjigo, zgodbo jim preberemo, napišemo jo na list in obesimo na vrata, lahko smo živali in smreke ... Na koncu smo našli rešitev, in sicer odločili smo se, da bomo pripravili predstavo s plesno dramatizacijo pravljice.

Cilji tematskega sklopa

Globalni cilji:

- doživljanje in spoznavanje temeljnih literarnih del za otroke,
- razvijanje izražanja in komuniciranja z umetnostjo.

Operativni cilji:

Otrok:

- ob poslušanju in pripovedovanju pravljice razume in doživlja književno dogajanje in se identificira s književno osebo,
- si krepí radovednost in veselje do umetniških dejavnosti in umetniškega izražanja in različnosti,
- sodeluje pri načrtovanju kostumov in scene in se tako vživlja v književne osebe in podoživlja književni prostor,
- ob poslušanju glasbe spozna nekatere njene glasbene značilnosti in jih povezuje z dogajanjem v zgodbi,
- razvija ustvarjalnost ob zamišljanju in izvajanju dramskih vlog in plesnih motivov,
- se uči samostojno pripovedovati,
- razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti,
- aktivno sodeluje na vseh stopnjah učenja (načrtovanje, priprava, izvedba in evalvacija).

Potek dejavnosti

Ponovno poslušanje, pogovor ob besedilu, pripovedovanje zgodbe

Za ponovno skupno branje sem pripravila t. i. bralni dogodek v knjižnici vrtca. Prostor je prijeten, saj otrokom omogoča, da se udobno namestijo na blazinice. Vzdušje je bolj intimno in mirno. Otroci so bili za branje izjemno motivirani in so zgodbo pozorno poslušali. K temu je gotovo prispevalo to, da jim je bila zgodba že znana in so ji zato lažje sledili.

Pri skupnem branju literarnih besedil je prednost v tem, da otrok razvija zmožnost empatije in se vživlja v ravnanje drugega. O tem se je pomembno pogovarjati. Po branju sem otroke zato spodbudila, da so na svojo željo izrazili občutke in vtise. Usmerjala sem jih z vprašanji: »Ali ti je bila zgodba všeč? Kaj ti je bilo še posebej všeč? Kako si se počutil? Kaj se ti je zdelo najbolj zanimivo?«



Otroci so v pogovoru o prebranem predvsem naštevati različne živali in njihovo početje, samo dogajanje in zaplet (ko Čopko ni mogel skakati in sam konec, da so bili vsi veseli).

Nekateri otroci so uporabljali kar cele povedi iz zgodbe:

- »Veveriček ni mogel skakati, ker mu je tačka čisto drugače zrasla.«
- »Všeč mi je bilo, ko ga je kos učil žvižgati in peti.«
- »Všeč mi je bilo, ko je šoja sporočila veliko novico in so se razveselile miške, ki so velike prijateljice.«

Ob različnih priložnosti sem jim zgodbo še večkrat prebrala, da so jo lahko ponotranjili in podoživljali. Nekaj otrok je zgodbo zelo hitro samostojno oziroma v parih pripovedovalo ob slikanici. Preostale sem k pripovedovanju spodbujala z vprašanji in v manjših skupinah.

Primer mojih vprašanj in odgovorov otrok (zapis posnetka z diktafona):

- V: »Kdo vse se je razveselil novice?«
- O: »Miške, ki so velike prijateljice in zajčki, ki so kar skakali od veselja.«
- V: »Kaj je bilo potem, ko so veveričke zrasle?«
- O: »Najkrepkejši veveriček je splezal na vejo in se pognal ter v visokem skoku pristal na bližnji veji ...«
- V: »Zakaj pa je bila mama Puhanka žalostna?«
- O: »Ker njen najmanjši veveriček ni mogel skakati, ker mu je tačka čisto drugače zrasla. Zato je jokala in šla k Replji.«
- V: »Kaj pa ji je svetovala Replja?«
- O: »Da naj ne jamra, ker tako ne bo čisto nič pomagalo. Če ne more skakati, se bo pa naučil kaj drugega.«
- V: »Kaj pa je Čopko počel v tem času?«
- O: »Zagledal je pisano gosenco in nato še kosa, ki se je spustil k njemu in zažvižgal. In učil se je peti, da mu je na koncu uspelo.«
- V: »Kako pa se zgodba konča?«
- O: »Vse veverice so prišle po nasvete k Čopku in postal je najpametnejši veveriček v gozdu.«

S pripovedovanjem in pogovori o prebrani zgodbi so otroci postopno razumeli sporočilo zgodbe. Izražali so vtise in mnenja o dogajanju, in sicer Čopko je bil »ubogi, ga je noga bolela, ni mogel skakati«. Dojeli so, da je

bil kljub temu vesel, ker se je naučil stvari, ki jih druge veverice niso počele. Skupaj smo tudi ugotovili, da mu je prav ta drugačnost omogočila, da se je naučil in spoznal veliko novega.

Pripoved dveh otrok smo tudi posneli z diktafonom. Zapis na podlagi posnetka nam je služil kot temelj za pripravo in izvedbo plesne dramatizacije.

Z vsemi temi dejavnostmi so otroci razvijali svojo umetniško predstavljivost, pa tudi zmožnost pripovedovanja oziroma pragmatične jezikovne zmožnosti: razumevanje besedila, besedišče, razumevanje časovnega zaporedja dogajalnih enot ...

Iskanje in urejanje informacij o nastopajočih živalih

V pogovoru o književnih osebah so otroci govorili predvsem o nastopajočih živalih. Da bi se lažje vživeli v dramske vloge, sem jim želela ponuditi tudi knjigo oziroma revijo kot vir informacij. Otroci so v knjižnici aktivno sodelovali pri iskanju knjig. Nekaj knjig o živalih smo prinesli v knjižni kotichek igralnice, kjer so bile na voljo za ogledovanje in pogovor. Opazovali smo predvsem zunanjo podobo (videz) živali in se pogovarjali o načinu njihovega gibanja. Namen teh dejavnosti je bil v pripravi na dramatizacijo, dramatizacija pa je način podoživljanja besedila. Otroci se vživljajo v vloge književnih oseb, ko razmišljajo, kako posamezne živali izgledajo, kako se gibljejo, kako bi zanje pripravili kostume. Ko so razmišljali in se pogovarjali o pripravi scene, so doživljali tudi književni prostor.

Podatke o posamezni živali smo uredili v dva sklopa: kako izgleda (pomembnejši deli telesa) in kako se giblje (premika).

	Kako izgleda	Kako se giblje
VEVERICA	ima ušesa, košat rep, smrček	skače in pleza
ZAJEC	dolga ušesa, kratek rep, smrček	skače
MIŠ	ušesa, smrček, rep	teka, kratki koraki
ŠOJA	krila, kljun, rep	leta po zraku
KOS	kljun, rep, krila	leta po zraku

Pred pripravo kostumov so otroci živali risali in se pogovarjali o tem, kako so videti posamezni deli telesa (kakšna ušesa ima, kakšne noge itd.); na panoju smo zbirali fotografije in slike teh živali, ki so jih otroci prinašali tudi od doma. Ob vsem tem gradivu pa so ves čas tekli pogovori o tem, kako izdelati kostume. Otroci so predlagali, da izdelamo ušesa in



kljune iz papirja in krila za ptice ter repke za ostale vloge (zajec, miška, veverica). Aktivno so sodelovali predvsem pri izbiri barv in tem, kakšne oblike ima kdo rep in ušesa, medtem ko so bili pri izdelavi zaradi same narave dela v pasivni vlogi – predvsem so opazovali in komentirali dogajanje. Izdelane kostume so imeli nato ves čas na voljo v kotičku za igro. Vse te ugotovitve otrok smo na koncu uporabili kot izhodišče za oblikovanje posameznih motivov.



Sliki 1 in 2: **Risanje nastopajočih živali** (avtorici: Tia Hana Majcenovič in Ela Jemenšek)

Oblikovanje posameznih motivov za dramatizacijo

Osnovno zamisel otrok, da bi pripravili dramatizacijo, smo nadgradili v plesno dramatizacijo, saj se otroci v skupini radi plesno izražajo in so pri tem zelo ustvarjalni.

Manjša skupina otrok, ki je zgodbo najbolj usvojila, je samostojno izluščila najpomembnejše enote dogajanja in oblikovala motive za ples. Pri oblikovanju plesnih motivov smo se pogovarjali o razpoloženju in občutjih književnih oseb.

Poslušanje glasbe in ustvarjalni gib ob glasbi

Sledilo je dramsko in plesno poustvarjanje ob vsebini zgodbe. Posameznemu motivu smo skupaj izbrali glasbo. Na izbiro so imeli klasična dela, ki so se razlikovala po ritmu, tempu in razpoloženju. Doživljanja in vtise ob poslušanju so otroci povezali z dogajanjem v zgodbi in predhodno oblikovanimi motivi. Ob poslušanju izbrane glasbe so otroci ustvarjali posamezne plesne motive za vloge v predstavi.

Za posamezne motive smo izbrali naslednja glasbena dela:

1. motiv: C. Sinding: Pomladno žuborenje
2. motiv: L. Baccherini: Menuet
3. motiv: P. Grainger: Podeželski vrtovi
4. motiv: G. Gershwin: Summertime



5. motiv: R. Binge: Elizabetina podoknica
6. motiv: H. Alfven: Švedska rapsodija

Sledili so še utrjevanje samega plesa in nato nastopi: najprej za otroke v vrtcu in decembra še za starše.

Evalvacija z vidika otrok in vzgojitelja

Vidik otrok

Evalvacijo z otroki imamo vsak dan. Pogovarjamo se o tem, kaj smo počeli, kaj nam je bilo všeč, kaj bi lahko še naredili. Ob koncu tematskega sklopa je evalvacija potekala ob plakatu, ki je nastajal skozi ves tematski sklop.

Kaj smo počeli?

- »Prebrali smo knjigo Veveriček posebne sorte.«
- »Nastopali smo drugim otrokom in mamicam.«
- »Bili smo živali in smo plesali.«
- »Imeli smo ušesa in repke.«
- »Šli smo v knjižnico in poiskali knjige o živalih.«
- »V knjigah smo poiskali, kaj je šoja in kos.«
- »Od doma smo prinesli knjige z živalmi.«
- »Izbrali smo glasbo, žalostno za mamo, ker je bila žalostna, ker Čopko ni mogel skakati in veselo, ko je na koncu Čopko pripovedoval svojo pravljico.«
- »Veselo glasbo smo izbrali tudi, ko je priletela šoja, ker je sporočila veselo novico miškam in zajčkom.«

Kaj ti je bilo najbolj všeč?

- »Ko sem bil zajček in sem skakal.«
- »Ko sem bila miška in sem imela ušesa.«
- »Ko smo nastopali za mamice.«
- »Ko sem bil Čopko in nisem znal skakati.«
- »Ko sem lahko vsem povedala pravljico.«
- »Ko sem bila veverica in sem skakala in jedla v gnezdju.«
- »Da sem bila šoja, ker sem imela kljun in krila in sem lahko letala.«
- »Da sem bila Čopko, ker ni mogel skakati in ker je lahko ostal v gnezdju.«



Vidik strokovnih delavk

Dejanski cilji sklopa so bili v podoživljanju zgodbe in ustvarjanju možnosti za otrokovo verbalno in neverbalno oziroma umetniško izražanje ter v pridobivanju nekaterih veščin: strategije pripovedovanja, pogovarjanja, javnega nastopanja, sodelovanja z drugimi; pridobivanje pozitivne samopodobe.

Samo sporočilo in bistvo zgodbe – drugačnost so otroci dojeli šele na koncu, nekateri celo dolgo po sami obravnavi tega tematskega sklopa, ko smo si ogledali dramatizacijo otrok iz druge skupine s podobno tematiko. Takrat so se začeli bolj pogovarjati o tem, da je bil Čopko drugačen, da ni mogel skakati kot drugi. In to sem izkoristila za ponoven pogovor o sami zgodbi in zapisala naslednja razmišljanja otrok:

- »Ker Čopko ni mogel skakati, je znal vse drugo in ni pomembna samo ena stvar.«
- »Če ti kaj provič ne uspe, moraš še večkrat poskusiti, ker če ne poskusiš, ti ne uspe.«
- »Ker je imel skrivljeno tačko se je počutil žalostno, na koncu pa je bil vesel, ker je veliko znal.«
- »Ni pomembno, če česa ne zmoreš, ker lahko počneš veliko drugega.«
- »Tudi mi nismo vsi enaki, pa smo prijatelji.«
- »Tudi jaz ne znam zadrge zapret, pa mi pomagajo.«

Za plesno dramatizacijo smo se odločili zato, da so lahko pri predstavi enakovredno sodelovali vsi otroci. Otroci so aktivno sodelovali že pri pravi plesne dramatizacije, ki je bila v veliki meri plod njihovega razmišljanja in ustvarjalnosti. Pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti sem skušala upoštevati čim več njihovih predlogov in idej.

Ker so otroci zgodbo večkrat slišali, se o njej pogovarjali in jo samostojno pripovedovali, so zgodbo dobro poznali in videlo se je, da jim je bila všeč. Prav zato so se lahko vživljali v različne vloge. Tudi starši so povedali, da so otroci želeli, da si knjigo sposodijo v knjižnici in jo tudi doma prebirajo (tako starši otrokom kot tudi obratno).

Vsi otroci so aktivno sodelovali pri nastajanju vseh plesnih vlog. Vsi so se tako najprej vživljali in preizkušali v vseh vlogah, saj smo le-te sestavljali eno za drugo. Nato so imeli ob prvih izvedbah same dramatizacije možnost izbire vloge glede na svoje interese in želje, tako da je vsak lahko preizkusil vse vloge. Pri nastopu za sovrstnike in starše pa so si lahko izbrali tisto vlogo, ki jim je bila najbolj všeč. Seveda je bilo pri tem

potrebno sprejemanje kompromisov in dogovarjanje, da so bili na koncu vsi zadovoljni. Tudi vlogo Čopka si je otrok izbral sam. Iz njihovega izražanja in želje po tej vlogi je bilo razbrati, da so to drugačnost sprejeli zelo pozitivno.

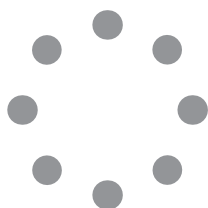
Z izvedbo dramatizacije sem bila zelo zadovoljna. Otroci so me presenetili s svojimi zmožnostmi orientacije v prostoru, poznavanjem vrstnega reda dogajanja in s prepoznavanjem skladb. Celotno predstavo so povsem samostojno izpeljali, med seboj so si tudi pomagali; tisti iznajdljivejši so usmerjali in spodbujali otroke, ki so vmes kaj zamudili ali pozabili.

V procesu priprave na dramatizacijo sem bila pozorna tudi na razvijanje grafomotorike in orientacije v prostoru ter na listu, na prepoznavanje simbolov in branje preglednic, pripravo plakata (pisanje in risanje).

Pri svojem delu dajem velik poudarek sodelovanju otrok, ki se kaže skozi aktivno vlogo otroka pri izbiri, soodločanju, pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti, evalvaciji in prevzemanju odgovornosti. Vzgojiteljeva vloga pa je, da otroka posluša, mu da vedeti, da so njegove ideje, mnenja in odločitve cenjene, in da ustvarja klimo, v kateri se otrok počuti vrednega in kot pomemben del skupnosti. ●

Literatura in viri

- 150 najlepših klasičnih melodij (2005). Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Dolinšek - Bubnič, M. (1999). *Beri mi in se pogovarjaj z mano!* Ljubljana: Epta.
- Hohmann, M. in Weinkart, D. P. (2005). *Vzgoja in učenje predšolskih otrok.* Ljubljana: DZS.
- Kordigel, M. in Jamnin, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu.* Ljubljana: DZS.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Makarovič, S. (2007). *Veveriček posebne sorte.* Dob pri Domžalah: Miš.
- Marjanovič - Umek, L. (2001). *Otrok v vrtcu: priročnik h Kurikulumu za vrtce.* Maribor: Obzorja.
- Retuznik Bozovičar, A. in Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja: pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju.* Velenje: Modart.



Načini spodbujanja verbalnega izražanja glede na razvojno stopnjo otrok

● **Renata Novak** • Vrtec pri Osnovni šoli Puconci • renata.novak@ospuconci.si

POVZETEK: Skupaj z osnovno šolo smo se vključili v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* z namenom iskati in preizkušati učinkovite učne strategije na področju porajajoče se pismenosti. V prispevku bom predstavila dejavnosti za razvijanje sporazumevalnih zmožnosti in porajajoče se pismenosti v skupini tri- do petletnih otrok, in sicer ustvarjanje ugank in simbolno igro trgovina.

KLJUČNE BESEDE: *bogatenje besedišča, pragmatične jezikovne zmožnosti, poslušanje, govorjenje, razvoj mišljenja otrok, uganke, simbolna igra*

ABSTRACT: Our school and kindergarten joined the project *Empowering students through improving reading literacy and access to knowledge* in order to test effective learning strategies in the field of initial literacy. The article presents activities which help to develop communicative skills and initial literacy in a group of three to five year old children through creating riddles and a symbolic play *A Shop*.

KEY WORDS: *enriching vocabulary, pragmatic language skills, listening, speaking, development of child's thinking, riddles, symbolic play*



Uganka je književna oblika v prozi ali v verzih. Pri reševanju ugank je pomembno pozorno poslušanje in razmišljanje. Prispevajo k bogatenju besedišča in omogočajo besedno ustvarjalnost otrok. »Zakaj imajo otroci tako radi uganke? Mogoče zato, ker v koncentrirani obliki, skoraj simbolično, predstavljajo njihovo izkustvo v usvajanju resničnosti. Za otroka je svet poln ne navadnih dogodkov, skrivnostnih predmetov in zagonetnih znakov. Že njihovo lastno bivanje v svetu je skrivnost, ki jo morajo razvozlati, uganka, ki jo morajo rešiti, zato jo vedno znova rešujejo s posrednimi ali neposrednimi vprašanji. Rešitev pride večkrat nepričakovano, na presenetljiv način. Od tu se poraja užitek, da bi nesebično, zaradi igre, zaradi vaje okusili vznemirjenje iskanja in presenečenja.« (Kordigel Aberšek in Jamnik, 1999: 105, po Rodari) Mi pa smo šli korak naprej in uganke sestavljali sami, kar je za otroke te starosti zahtevna naloga. Vsebina ugank se je nanašala na eko projekt, ki je prednostna naloga našega vrtca in je zato otrokom dobro poznana.

Predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti si otroci spontano razvijajo tudi v simbolni igri. »Raziskovalci (npr. Korat, Bahar in Snapir, 2003; Smidt, 2009), ki so preučevali metajezik v igri otrok, so potrdili, da otroci v simbolni igri najbolj uspešno razvijajo metajezikovne zmožnosti, in tudi, da vzporedno z metajezikovnim zavedanjem uporabljajo različne simbolne sisteme (risbo, številke, črke) za zapisovanje govorno posredovanih informacij, načrtovanje in dogovarjanje.« (Marjanovič Umek, 2012: 17)

V procesu porajajoče se pismenosti so pomembne vse štiri sporazumevalne dejavnosti: govor, poslušanje, branje in pisanje.

Ustvarjanje ugank

Izhodišče dejavnosti

Na temelju spremljanja napredka otrok sem ugotovila, da imajo otroci težave pri poslušanju, predvsem poslušanju drug drugega. Za razvijanje veščine poslušanja sem uporabljala različne strategije, npr. uporabo žogice (otrok, ki je dobil žogico, je lahko govoril), ustvarjanje ugank itd. Ugotovila sem, da imajo uganke otroci zelo radi, da se pri iskanju rešitev zelo trudijo, poslušajo drug drugega, razmišljajo, se dopolnjujejo.

To potrjuje tudi S. Kranjc (Marjanovič Umek, Kranjc in Fekonja Peklaj, 2006), ki pravi, da mora biti otrok »aktiven udeleženec v komunikacijskem procesu, zato mu odrasli dajo možnost, da tudi sam začneja pripoved, pogovor ali uvaja temo, ki ga zanima. Otroku z obliko dela (v skupini ali paru) omogočamo, da lahko v pogovoru menjava vlogi poslušalca in govorca.«



Načrtovani cilji

Vodilo za dejavnost je bil globalni cilj: spodbujanje jezikovne zmožnosti (besedišče, besedila, komunikacija). Želela sem, da se otroci ustvarjalno izražajo v jeziku, si bogatijo besedišče zaklad in si razvijajo sposobnost za sestavljanje ugank. Pri oblikovanju ugank so si razvijali tudi sposobnost domišljjskega sooblikovanja in rabe jezika v povezavi z mišljenjem. Pri tej dejavnosti so morali upoštevati predloge sovrstnikov. Doživljali so veselje uspeha tako pri izmišljanju kot pri reševanju ugank. »Uganka vzbuja domišljijo in bogati predstave, poleg tega pa bistri um.« (Kordigel Aberšek in Jamnik, 1999: 105, po Petkovšek)

Potek dejavnosti

Ob načrtovanju dejavnosti je bilo moje glavno vodilo, kako uresničiti vse zastavljene cilje, da bi bili pri tem upoštevani vsi otroci, ne samo tisti, ki so pri zaposlitvah bolj samozavestni in »glasni«. Pri delitvi otrok sem upoštevala zastavljene cilje, in sicer da otrok razvija zmožnost upoštevanja predlogov drugih otrok (interese drugih) in da bi bili predlogi vseh enakovredno upoštevani. Pri moji delitvi otrok so bili v prvi skupini tisti, ki so bolj zgovorni, ki vedno »silijo« v ospredje, v drugi pa tisti, ki se le redko oglašajo. Takšen način delitve otrok sem izbrala zato, da bi se lahko uveljavili in pokazali svoje znanje in sposobnosti tudi bolj tihi, zadržani otroci. Pri sestavljanju ugank in v pogovor med otroki se s sodelavko nisva vključevali, zato so se bili prisiljeni poslušati in upoštevati predloge drug drugega. Za spodbudo sem jim najprej prebrala nekaj ugank. Pri iskanju rešitev sem jim zastavljala odprta vprašanja, s katerimi sem jih spodbujala k razmišljanju in omogočila, da so odgovarjali v povedih z več besedami.

Po uvodni motivaciji sem predstavila navodila za delo v skupinah, in sicer za samostojno sestavljanje ugank. Otroci niso popolnoma razumeli navodila in so začeli sestavljati uganke o živalih in predmetih iz ugank, ki sem jim jih prebrala v uvodu. Zaradi tega sem jih še enkrat spomnila, da naj sestavljajo svoje uganke o zdravi prehrani, eko vrtcu, naši zgodbi in Modrem Janu. Najprej so izbirali tiste najbolj značilne, kot so Modri Jan, Eko škrat, prehranska piramida. Otroci iz prve skupine so vse uganke sestavili brez pomoči, drugi skupini otrok pa sem pomagala s slikovnim gradivom. Zelo so me presenetili, saj so si najprej izbrali vetrnice – vetrno energijo, kar jim je najmanj poznano, saj jih v našem okolju ni.

Uganke, ki so jih sestavili otroci

1. skupina

1. Škropi, pa ni slap,
teče, z njo se umijemo in jo pijemo. (voda)
2. Je črn, polnozrnat, je črno-beli, je bel,
je za jesti in ima skorjo. (kruh)
3. Ima zeleno kapo, rdeče škornje,
rjavo obleko kot zemlja,
doma pa je v stari šoli. (Eko škrat)
4. Otroke uči, da varčujejo z vodo,
pazi, da ne spuščamo preveč vode,
pazi, da ne porabimo dosti elektrike.
Kdo je to? (Modri Jan)
5. Je zdravo, je kislo, notri lahko živi črviček,
lahko ga poje polž,
preden ga mi pojemo, ga moramo umiti! (jabolko)
6. Moramo jo olupiti,
olupijo si jo tudi opice. (banana)
7. Pobira smeti s koši vred,
to ni sesalec;
vozi jih na smetišče,
oblečen je v oranžno. (smetar)
8. Dobimo ga od kravice,
rade ga pijejo muce,
radi ga pijejo otroci,
radi ga pijejo naši starši,
najrajši ga pijejo dojenčki,
pa tudi mali telički. (mleko)
9. Nabira med, brenči,
živi v šolskem čebelnjaku ...
Kdo je to? (čebelica)



10. Če ga jemo, smo močni,

krave ga ne jedo,

lahko je kuhano ali pa v omaki,

prodajajo ga v mesnici.

(meso)

2. skupina

1. Da je zdrava za nas,

da bomo zrasli, da bomo močni,

da nas ne bo bolel želodec.

Kaj je to?

(zdrava prehrana)

2. Doma je, kjer so polomljena okna,

je rjav, ima zeleno kapo in rdeče škornje.

Lahko se skrije v travi.

Njegovo telo pa je rjavo.

Ima sončnico.

Kaj je to?

(Eko škrat)

3. Moramo varčevati z vodo.

Moramo varčevati z elektriko in lučmi.

Pa ne uporabiti dosti papirjev.

Kdo nas to uči?

Je moder, ima modro kapo

in ima na glavi kapljico.

Kdo je to?

(Modri Jan)

4. Ko piha veliki veter, se vrtijo,

postavljene so na travi.

Delajo elektriko.

(vetrnice)

5. So zelo okusne za nas,

vendar jih ne smemo preveč pojesti.

Če jih bomo pojedli preveč,

nas bosta bolela trebušček in zob.

Kaj je to?

(sladkarije)

6. Noter se mečejo smeti,

tisto, kar je v njih, odpeljejo smetarji.

Eden je moder, drugi je zelen, tretji pa rumen.

Če daš v njih narobe,

morajo potem smetarji to prebirati.

(koši)

7. *Jo naliješ v steklenico,
jo spiješ,
varčuješ z njo,
z njo peremo posodo.* (voda)
8. *Jih je potrebno ločiti,
ne smemo jih metati po tleh.
Smetarji jih dajo v svoj avto
in jih odpeljejo na smetišče.* (smeti)
9. *Ne smemo jesti z umazanimi,
ne smemo porabiti preveč vode,
potegnemo gor rokave,
ko damo nanje milo,
moramo podrgniti eno ob drugo.
Če jemo z umazanimi, zbolimo.* (umivanje rok)

Evalvacija

Po končani dejavnosti, ko smo še skupaj naredili kratko refleksijo dneva, so otroci povedali, da jim je bilo ustvarjati uganke všeč, ker tega niso še nikoli počeli. Naloga zanje ni bila pretežka. Med njimi se je razvil pravi pogovor, saj se je vsak želel pohvaliti, kaj je prispeval pri posamezni uganke. Na koncu pa so se že začeli prepirati, kdo je komu zastavil težjo uganke. Obe skupini sta potrebovali najino podporo, tako da sva s pomočjo vprašanj usmerjali pogovor med otroki, predvsem pa zapisovali njihove uganke. Vsem otrokom je bilo popolnoma jasno, da besede, o kateri so uganke sestavljali, v njej ne smemo zapisati. So pa jo v povedi večkrat omenili. Ko sem jih vprašala, ali naj to zapišem, so takoj povedali, da ne. Način delitve otrok je bil zelo dober, saj so v drugi skupini sodelovali tudi tisti otroci, ki so po navadi tiho. Kar nekaj težav so imeli pri izražanju in iskanju pravih besed za dejanje ali opis. Večina otrok ima za tako zahtevno nalogo preskromno besedišče. V drugi skupini so se občasno izražali tudi neverbalno in v tem primeru sem jim pomagala z vprašanji, če pa še vedno ni šlo, sem dejanje sama ubesedila. Pri tej dejavnosti je kar nekaj otrok svoje besedišče obogatilo z novimi besedami, nekatere pa utrdilo. Dejavnost smo sklenili s postavljanjem ugank, ki smo jih sestavili, ena skupina drugi (vzgojiteljica je brala zapisano), ki jih je poskušala rešiti. Potem smo vlogi zamenjali.

To je za otroke v zgodnjem otroštvu zahtevna naloga, saj so se morali otroci iz obeh skupin (tisti, ki so uganke postavljali, in tisti, ki so iskali



rešitve) naučiti in držati dogovorjenih pravil. K uspešni izvedbi naloge sva prispevali vzgojiteljici, ki sva v primeru nerazumevanja zastavljene uganke pomagali z dodatnimi vprašanji. Za uspešno reševanje nalog pa je bil pogoj tudi, da drug drugega poslušajo in upoštevajo njihove predloge. To je bil za otroke pravi miselni izziv. Enako razmišlja tudi L. Marjanovič Umek (2006: 39), ki pravi: *»Posebna oblika komunikacije je socialno referenčna komunikacija, pri kateri govorec poslušalcu opisuje npr. predmet, osebo, ki je ta ne vidi, govorcevo sporočilo pa naj bi bilo tako prepričljivo in relevantno, da bi si poslušalec ustvaril primerljivo predstavo o predmetu oziroma osebi kot govorec, ki predmet oziroma osebo vidi.«* Menim, da vzgojiteljice z visokimi pričakovanji prispevamo k večji uspešnosti otrok.

Simbolna igra trgovina

Simbolna igra je dejavnost, s pomočjo katere si otroci razvijajo komunikacijske zmožnosti, mišljenje, ustvarjalnost, spretnost reševanja problemov in ne razmišljajo o tem, da je to za njih učenje. In kot pravi L. Marjanovič Umek (2012: 17), je simbolna igra *»dejavnost, v kateri otroci vzpostavljajo socialne vrstniške interakcije in interakcije z odraslo osebo, ter hkrati dejavnost, v kateri otroci z rabo simbolov »izvajajo« miselne in govorne pretvorbe. Zaznavno podobne in zaznavno nepodobne stvari pretvarjajo v predmete in osebe, ki jih potrebujejo, vzpostavljajo nove odnose in spreminjajo ravnanja, kar vse zahteva rabo predstavnosti. Tovrstne miselne pretvorbe jim v največji meri omogoča jezik kot simbolni sistem, še posebej metajezikovne zmožnosti. Otroci v simbolni igri praviloma uporabljajo metajezik spontano, npr. za načrtovanje igre, privzemanje različnih sočasnih ali zaporednih vlog, za opisovanje in razlago nečesa (t. i. domišljajska sfera), česar ne vidijo (Yaden, Rowe in MacGillivray, 1999).«*

Izhodišče dejavnosti

Otroci so na začetku leta izrazili željo, da bi spoznali poklic trgovec, zato smo obiskali trgovino z živili v našem kraju.

Načrtovani cilji

Pri pripravi simbolne igre sva otroke spodbujali, da so sami iskali možnosti za pridobivanje določenih informacij. Pri tem so se učili drug od drugega in se seznanili s preglednico kot obliko in vrsto besedila. Spodbujali sva ustvarjalnost in domiselnost otrok pri pripravi, organizaciji in uporabi sredstev in prostora. Pri pripravi in pozneje pri sami igri pa so si vsi razvijali predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti ter prostorske

predstave. V različnih socialnih situacijah so si otroci razvijali jezikovne zmožnosti v različnih funkcijah in položajih.

»Govor in pismenost otrok se razvijata skozi interakcije z drugimi: otroci se naučijo govoriti, brati in pisati zato, ker se želijo sporazumevati z drugimi, ki so za njih pomembni.« (Marjanovič Umek, 2012: 11)

Potek dejavnosti

Ob obisku samopostrežne trgovine z živili smo videli, kako je urejena, spoznali vlogo prodajalca in vlogo kupca. Pozorni smo bili predvsem na komunikacijo, vljudnostne izraze in spoznali kar nekaj novih pojmov: trgovec, kupec, izdelki, embalaža, kode, plačilne kartice, samopostrežna trgovina, skladišče, prehranski izdelki.

V igralnici smo si narisali načrt za kotiček *Trgovina*. Otroci so razmišljali in se dogovarjali o tem, kaj vse potrebujejo za igro in kako si bodo uredili kotiček za simbolno igro. Otroke sva s postavljanjem odprtih vprašanj spodbujali k razmišljanju, opisovanju in utemeljevanju.

Vse predloge otrok smo vpisali v preglednico, na temelj katere smo si pozneje razdelili naloge.

Ker nisva vedeli, kaj bodo predlagali otroci, nisva mogli vsega vnaprej načrtovati in pripraviti. Sva se pa naknadno poskušali prilagoditi potrebam in željam otrok. Predvidevali sva, da bodo predlagali ureditev trgovine – razvrščanje embalaže, ki so jo prinesli od doma, v predale kotička. Dodali smo cene, označili police z imeni artiklov, dodali napis – ime kotička ter si izdelali denar in denarnice.

Pri razporeditvi otrok v skupine sva upoštevali otrokovo znanje pisanja števil in črk. V vsaki skupini so bili otroci, ki to veščino že delno obvladajo. Ti so potem pomagali tudi preostalim otrokom pri delu. Vsak otrok je lahko sam izbral, kje pri ustvarjanju kotička bo pomagal.

Evalvacija

Pri načrtovanju dejavnosti sva otroke spodbujali k razmišljanju in poslušanju drug drugega. Vse, kar so povedali, so morali tudi utemeljiti. Pri tem so uporabljali nove miselne strategije in ustvarjalne rešitve.

Pri delu v delavnicah so bili vsi otroci zelo ustvarjalni in vztrajni. Več pomoči vzgojiteljice so potrebovali pri urejanju polic z izdelki, ki so jih opremljali z napismi. Nekaj otrok že zna s pomočjo odrasle osebe pisati črke. Občasno so potrebovali pomoč pri daljših in manj znanih besedah. Pri izdelavi denarja so si pomagali z denarjem, ki ga imamo v kotičku za



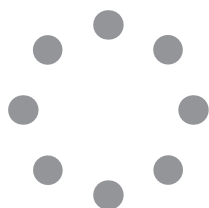
opismenjevanje. Večina otrok je številke uspešno preslikala, nekatere pa so bile obrnjene v nasprotno smer, kot je pravilno. Pri rezanju s škarjami so že vsi več ali manj spretni – nekaj otrok že reže natančno po črti, zato niso imeli težav pri izrezovanju kovancev (krogov).

Pri igri so otroci spoznali, da imajo znaki pomembno socialno vlogo in da je treba sporočilo zapisati tako, da ga bodo znali drugi prebrati in razumeti. Otroci so prepoznavali in razumeli vlogo tiska, prepoznavali napise in posamezne črke.

Vse otroke sva pohvalili za njihovo ustvarjalnost, komunikacijo in sodelovanje. ●

Literatura in viri

- Kordigel Aberšek, M. in Jamnik, T. (1999). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Marjanovič - Umek, L., Kranjc, S., in Fekonja Peklaj, U. (2006). *Otroški govor: razvoj in učenje*. Domžale: Založba Izolit.
- Marjanovič - Umek, L. (2012). Simbolno okolje kot podpora razvoju pismenosti. V: Sivec, M. in Fras Berro, F. (ur.), *Kako otrok raziskuje, se uči in izraža: področje narave in jezika ter učenje učenja*. Zbornik prispevkov 10. posveta vrtcev Slovenije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 10–24.



Zgodba iz otroške revije in spodbujanje pismenosti v vrtcu

● Snežana Anđel, Martina Jakus • Vrtec Morje, Lucija
• snezana.angel9@gmail.com

POVZETEK: Predšolski otrok je zelo dovzeten za učenje branja in pisanja, vzgojitelj pa mora to znati izkoristiti. V prispevku je predstavljen tematski primer iz skupine štiri- do šestletnih otrok, ko različne dejavnosti povezuje ilustrirana domišljajska zgodba iz otroške revije. V vrtec jo je prinesel deček z željo, da bi jo skupaj prebrali. Ob doseženi motivaciji vseh otrok v skupini je predstavitvi zgodbe sledil niz dejavnosti za spodbujanje govora in mišljenja, umetniške predstavljivosti in porajajoče se pismenosti. Ob različnih interesih in zmožnostih so bili otroci pritegnjeni k aktivnemu sodelovanju v procesu komunikacije in učenja. Ob igrivem, a sistematičnem poglobljanju ciljev se motivacija otrok obrestuje, močna področja in interesi posameznikov pa vplivajo tudi na druge vrstnike, da napredujejo.

KLJUČNE BESEDE: *besedilo iz otroške revije, razvoj jezikovnih zmožnosti v vrtcu, umetniško izražanje, učenje kot igra in sodelovalno učenje, razvoj pripovedovalne sheme in besedišča, porajajoča se pismenost*

ABSTRACT: Pre-school children are very susceptible to learning reading and writing. That is what teachers should be able to take advantage of. The article presents a theme introduced in a group of four to five year old children who connect different activities with an imaginary illustrated story from an infant magazine which a boy brought to the kindergarten in order to read together. After children were motivated we could present the story and involve them in numerous activities which encourage speech, make children think and are a contribution to the development of the artistic expression and initial literacy. Throughout the process children were active participants. When involved in such activities one can reach objectives systematically, the motivation pays off, individual's strengths and interests have a positive effect on the rest of the group and make other children to progress.



KEY WORDS: *a text from an infant magazine, development of the language skills in the kindergarten, learning through playing and cooperative learning, development of narrative scheme and vocabulary, initial literacy*

Živimo v kaotičnem svetu informacij. Da se bo posameznik v njem znašel, se mora naučiti razbirati ključne informacije, za to pa je treba razvijati veščine na področju pismenosti že od ranih nog. Predšolsko obdobje je zato pomembno v razvoju pismenosti posameznika. Ne gre le za opismenjevanje v ožjem pomenu, tj. za prepoznavanje črk in glasov, ampak za skupek različnih ciljev in dejavnosti na področju jezika v povezavi z ostalimi področji kurikula.

V našem vrtcu je bila rdeča nit letošnjega šolskega leta prav sistematična skrb za področje jezika, književne vzgoje in »predopisemenjevanja«.

S. Kranjc v prispevku *Slovenščina v vrtcu* (JIS, 1998) navaja, da se v področje »JEZIK« v Kurikulu za vrtce vključujejo štiri podpodročja: jezikovna/govorna vzgoja, književna vzgoja, knjižna vzgoja in predopisemenjevanje. Pri načrtovanju ciljev izvedbenega kurikula pa je tudi na področju jezika treba povezovati kognitivne, konativne in zaznavno-gibalne cilje, v praksi udejanjati načela kurikula ter učenje osmisлити v kontekstu in z medpodročnimi povezavami (Kurikulum za vrtce, 1999).

Strokovnjaki ugotavljajo, da se temelji za poznejšo akademsko pismenost postavljajo v predšolskem obdobju. Ti temelji bodo trdnjši, če bomo vlagali v otrokov razvoj govora in mišljenja in v celostni razvoj otroka, ki vključuje npr. tudi gibalni in čustveni razvoj. Otroci v predšolskem obdobju so radovedni in samoiniciativni, radi se družijo z vrstniki in odraslimi ter se učijo s posnemanjem in na način igre. Pri reševanju problemov so avtentični in izvirni in mnogokrat presenetijo s svojimi odgovori in razmišljanjem. Vloga vzgojiteljev je, da otroke v razvoju budno spremljajo in jim nudijo ustrezne izzive za učenje, bogato učno okolje, v katerem so ustrezna sredstva in stik z literaturo, simbolna igra in druge vrste igre, zgled odraslega, dejavnosti skupnega branja ipd. (Pečjak, 2006; Marjanovič, 2012; Batistič Zorec, 2010, v: M. Sivec: *Strokovna izhodišča za projekt Porajajoča se pismenost*, 2012)

Tematski sklop »O strahopetnem listku«

V oddelku štiri- do šestletnih otrok smo v jesenskem času dlje časa opazovali spremembe v naravi. Nekega dne je deček od doma prinesel otroško revijo Zmajček, v njej opazil ilustracijo z lepim drevesom in jesensko obarvanimi listi in želel, da skupaj preberemo, »kar piše«. Po poslušanju interpretativno prebrane domišljajske zgodbe o listku, ki si ni upal skočiti z drevesa, so postali motivirani tudi drugi otroci. Na tej podlagi sva nato načrtovali in otrokom ponudili razne dejavnosti: najprej za spodbujanje umetniškega vživljanja, identifikacijo s književno osebo, za razvoj govora in mišljenja, neverbalnega, verbalnega in umetniškega izražanja. Ko sva pozneje vključili medpodročne povezave, so bile v ospredju *spodbude za razvoj pismenosti ter udejanjanje načela aktivnega sodelovanja otrok v procesu komunikacije in učenja*.

Globalni cilji

Jezik:

- jezik kot objekt igre in kot sredstvo vsakdanje komunikacije,
- poslušanje, razumevanje in doživljanje jezika ter spodbujanje jezikovnih zmožnosti,
- spoznavanje simbolov pisnega jezika.

Umetnost:

- doživljanje, spoznavanje in uživanje v umetnosti,
- razvijanje ustvarjalnosti in specifičnih umetniških sposobnosti.

Cilji

Otrok:

- razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu,
- ob poslušanju in pripovedovanju zgodbe razvija domišljajsko rabo jezika,
- izraža se s kretnjami in gibi telesa, z likovno in glasbeno govorico,
- bogati svoje besedišče in se uči samostojno pripovedovati,
- uživa in se zabava v nesmiselnih zgodbah, rimah, različnih glasovnih in besednih igrah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem,
- razvija predbralne in predpisalne zmožnosti in spretnosti,
- spoznava simbole pisnega jezika.

Srečanje z domišljajsko zgodbo

- *Izvor pobude*. Ob opazovanju narave in zbiranju jesenskega gradiva je eden od dečkov prinesel v vrtec revijo Zmajček, kjer je bila objavljena



kratka domišljajska zgodba o strahopetnem jesenskem listku (krajše umetnostno besedilo z ilustracijo). Deček je želel, da zgodbo skupaj preberemo.

- **Širjenje pobude.** Otroke sva povabili, naj prisluhnejo zgodbi. Z branjem smo prenehali na mestu, kjer se začne odvijati razplet dogajanja. Nato sva jim pustili, da so si ogledovali ilustracije in jih komentirali itd.
- **Predelava.** Zatem sva jih povabili, naj si vsak zamisli konec zgodbe in to tudi nariše. Izjave otrok o koncu zgodbe sva zapisali, iz zamisli in risb otrok smo nato skupaj izdelali plakat in se ob njem pogovarjali.

Zamisli otrok, kako se je končala zgodba o strahopetnem listku

- Matic:** »Listek je bil zelo žalosten, ker ga je odpihalo samega daleč v zrak, a drugi listki so bili skupaj. Bil je zadnji listek, osamljen, sam na veji. Listek je poletel in ga je odpihalo daleč proč k drugemu drevesu in bil je spet sam, a hotel se je pogovarjati.«
- Anastasija:** »Prijetelji so listek, ki je ostal sam na drevesu, klicali, ker so videli, da je žalosten, a listek je takrat odpihalo nekam daleč pod drugo drevo in tam ga je zelo zeblo.«
- Leon:** »Listek je odpadel z drevesa. Spodaj je bil fantek, ki ga je pobral in dal v košarico in ga je odnesel domov pokazat učitelju v šolo. Potem ga je učitelj pokazal otrokom in rekel: »Bravo, ti si naredil domačo nalogo.«
- Tim:** »Odnese ga je daleč in je padel na tla k drugemu drevesu in potem je tam srečal mene, ki sem ga pobral in ga prvo nesel domov. Nato sem ga prinesel v vrtec in smo ga dali na tla k našemu drevesu.«
- Etien:** »Listek je ostal na drevesu in se je močno držal in je potem ostal na veji in bil spet sam.«
- Marta:** »List je odpihalo in ga neslo v gozd. Tam je videl zajčka. Zajček ga je odnesel v svojo hiško in listek je dal na steno.«
- Vid:** »Listek je odpihalo na drugo drevo in potem je padel na tla, a veja se je premikala zaradi vetra, ki jo je pihal. Listek je padel z vetrom zelo hitro. Ampak ga je bilo takrat malo strah. Tam je bil potem z drugimi listki, ti pa so samo rekli in so se pogovarjali, kako je bilo. Listek pa jim je rekel, da mu je bilo hudo, ker je padel.«
- Amadej:** »Moja zgodba bo najbolj kratka od vseh. Listka je odpihalo v vrtec in Klemen iz drugega vrtca ga je pobral in ga tukaj pustil.« (Pokaže z roko na sredo igralnice, kjer je polno listkov.)
- Veronika:** »Veter je listek odpihal na tla. Potem ga je nekdo pobral in

- rekel: »Sigurno je živ.« In rekel, da mu je sigurno dolgčas, in tako ga je odnesel k drugim listkom. Potem so tam skupaj jedli kosilo. Listek je bil potem zelo vesel. Potem so mu rekli, kaj je delal toliko časa, da si ni upal skočiti z drevesa in je čakal veter, da ga je odpihnil na tla. Potem je rekel, da ga je nekdo pobral in da ga je odnesel k njim in potem so bili vsi veseli.«*
- Kristina: »Vsi listki so skočili že z drevesa, a on si ni upal. Zato je zapihal veter in ga je odnesel v zrak. In je listek letel kot ptica in pristal pri drugih listkih. In potem je padel v eno jamo in pol so še prihajali po eni jami. In so videli nekaj, da gledajo in iščejo hrano in so videli veveričko, ki je bila blizu.«*
- Marco: »List je takoj odpihnilo kot balonček na drugo drevo. Tam je šel en velik stric z vlakom v jamo in tam so videli netopirje in človeško ribico. In potem so listek dali v akvarij od človeške ribice in ona ga je pojedla.«*

- **Ideje se množijo – izbor ponudbe.** Ko sva otroke spodbudili k razmišljanju in lastnemu predvidevanju, kako se je zgodba končala, so se dejavno odzvali. Po njihovih bogatih zamislih smo prišli do sklepa, da bomo zgodbo o listku preizkusili v igri. Zgodba in zamisli otrok so nam dali veliko možnosti ustvarjanja na različnih vzgojnih področjih. Dnevno smo izvajali različne dejavnosti, iz ene je nastala druga, iz te tretja ... Ideje so se množile, mi smo jim sledili, se zabavali in učili ...

Primeri dejavnosti

Razlaganje manj znanih besed iz zgodbe

Otroci so še enkrat poslušali zgodbo, nato smo skušali razložiti manj znane besede: *dolgčas, globoko žalosten, eden izmed številnih, na prvi pogled, so se obarvali, dan za dnem*. Svoje razlage so narisali, risbam dodali »napise« in izdelali plakat. Spodbujali sva jih, da so svoje razumevanje besed najprej izrazili z gibom.



Slika 1: Izražanje z gibom: »Na veji je visel globoko žalosten listek ...«³

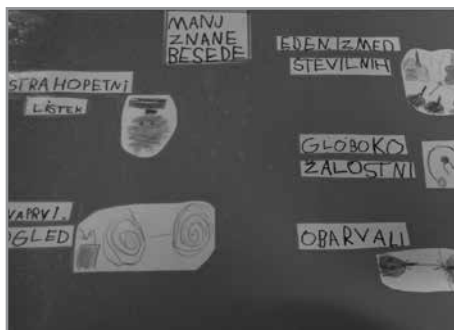
Na vprašanje »Ali veste, kaj pomeni, da si GLOBOKO ŽALOSTEN?« so otroci odgovorili:

- Matic: »Ko nimaš prijatelja, da se ne more s tabo igrati in si globoko žalosten.«
- Tim: »Je žalost, ko ti ni nič lepo.«
- Veronika: »Da si tako močno, močno, močno ... žalosten.«
- Anastasija: »Ko ti mama nekaj ne dovoli.«
- Erika: »Ko se noče noben igrati s tabo.«
- Lukas: »Ma si tako žalosten.« (Razširi roke.)
- Tina: »Kot da bi nekdo izgubil igračo in si zelo žalosten. Te boli srček.«
- Etien: »Ko te mama skrega.«
- Amadej: »Da si sam.«
- Marta: »Da ne greš na igrala.«
- Maša: »Če se nekdo noče igrati s tabo.«
- Maksimilijan: »Ko si sam.«
- Vid: »Ko ne dobiš nobene igrače.«
- Tim: »Da si globoko ful žalosten, da ko nimaš prijateljev in se nimaš s kom igrati in pogovarjati.«
- Nataša: »Da si preveč žalosten.«
- Gaja: »Da si ful žalosten.«
- Olsen: »Da ne moreš več gledati.«
- Marco: »Ko se nimaš s kom igrati in če ti umre kdo.«
- Anastasija: »Da ti mama nekaj ne dovoli.«
- Veronika: »Če ti božiček ne prinese daril.«

³ Avtorica fotografij v prispevku: Snežana Anđel.

Na vprašanje »Kaj pomeni EDEN IZMED ŠTEVILNIH?« so otroci odgovorili:

- Matic: »Je bil številčen.«
 Tim: »Je vedno en listek med vsemi drugimi.«
 Veronika: »Je bil en številčen.«
 Leon: »Jih je bilo največ in je bil še on.«
 Veronika: »Ja, že vem. Da jih je veliko in je en med njimi.«
 Tim: »Je vzet eden med vsemi listki, ki so.«
 Anastasija: »Je en listek od vseh.«
 Lukas: »Je en list in je še zraven polno listov.«
 Amadej: »Je bil samo en številčen.«
 Marco: »Je številka ena.«
 Nataša: »Bilo jih je pet in on je bil eden.«
 Gaja: »Da je bilo polno listov.«
 Olsen: »To pa ne vem.«
 Anastasija: »Ko enega odtrgaš, jih je manj.«
 Erika: »Je še več listkov in on je eden.«



Slika 2: Ob manj znanih besedah iz zgodbe so otroci izdelali plakat

Na vprašanje »Ali veste, kaj pomeni beseda DOLGČAS?« so otroci odgovorili:

- Anastasija: »Ko se noče nekdo s tabo igrati.«
 Nataša: »Ko ti nobeden noče pomagati.«
 Tina: »Ne moreš nič delati, ker se ti ne da.«
 Veronika: »Če, recimo, tvoja sestra hodi v šolo in doma dela domačo



-
- nalogo in tati gleda poročila in mami kuha kosilo in ti se nimaš s kom igrati, ker pač vsi delajo nekaj drugega.«
- Tim: »Da, ko nimaš kaj delati in nimaš prijatelja, ker je ta drugje in pač tako naprej, si ti sam.«
- Anastasija: »Če se noče nekdo s tabo igrati.«
- Gaja: »Ja, da ti je dolgočasno.«
- Nataša: »Da si žalosten in sam.«
- Marco: »Da se ti ne da nič in da se sam igram.«
- Olsen: »Da ful delaš.«
- Marta: »Ko se ne pogovarjata mama in tata z listi in se listek ne igra z njimi.«
- Matic: »Ti je dolgčas, ko si sam in ne veš, kaj bi delal.«
- Maksimiljan: »Ko je sam s sabo in se noben ne igra z njim.«
- Vid: »Da se en igra z drugim in ti se ne moreš igrati z njimi.«
- Leon: »Da nekdo kuha in se ne moreš igrati z nobenim.«
- Kristina: »Če si sama in nimaš prijateljev in če tati in mami igraja igrice po računalniku in se ne igrajo s tabo in potem mama začne kuhati kosilo in se ne more igrati s tabo.«
-

Pripovedovanje in poslušanje ter igra vlog

- Ob zgodbi »Strahopetni listek« je stekel *pogovor* o naših lastnih izkušnjah, ko nas je bilo strah oziroma smo bili pogumni. Otroci so pripovedovali o svojih doživljajih.
 - Ponovno so poslušali zgodbo ob ilustracijah, ob tem ko je vzgojiteljica nizala *slike na vrvi* in hkrati pripovedovala.
 - Pri drugem obnavljanju so po zgledu vzgojiteljice sodelovali tudi otroci, pri tretjem pa so zgodbo ob ilustracijah že *pripovedovali samostojno*.
 - Otroci so zgodbo uprizarjali in podoživljali *v igri vlog* med spontano simbolno igro. Odigrali so npr. dialog med prsti ali s pomočjo vsakdanjih predmetov, ki so jim vdahnili lastnosti nastopajočih oseb v zgodbi.
 - V pomoč pri pripovedovanju sva jim ponudili tudi *pripovedno pahljačo* ter improvizirano televizijo. Otroci so dodali daljinca za TV in svoje dopolnitve zgodbe, vse se je prelilo v spontano *sociodramsko igro*.
 - Na koncu so na *predstavitvi zgodbe o strahopetnem listku povabili otroke iz drugih skupin*, tudi mlajše otroke v vrtcu. Z najino pomočjo so izdelali vabila in vstopnice in za otroke iz drugih skupin uprizorili zgodbo na različne načine.
-

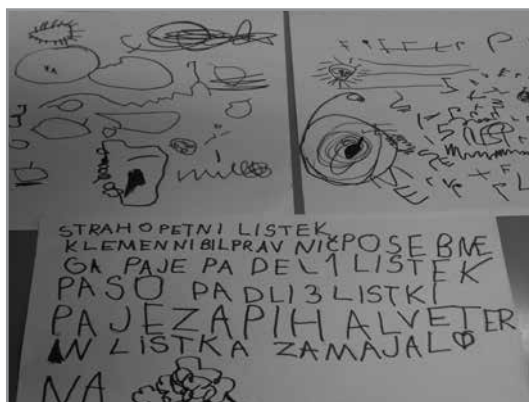


Sliki 3 in 4: Predstavljanje zgodbe s pomočjo »TV« in pripovedovanje ob uporabi pripovedne pahljače

Jezikovne igre

Ob zgodbi »Strahopetni listek« sva preizkusili še druge možnosti za razvijanje besedišča. Ob tej priložnosti so se otroci igrali različne jezikovne igre.

- **Telefon.** Otroci sedijo v krogu, eden od otrok si izbere besedo iz zgodbe in jo zašepeta sosedu na uho. Beseda potuje od otroka do otroka, dokler je zadnji ne pove na glas. Nato se isto ponovi s krajšo povedjo. Ta igra je primerna za razvijanje slušnega razločevanja in razčlenjevanja.
- **Rime.** Otroci iščejo rimo na besedo iz zgodbe (ni nujno, da so vse besede smiselne). Na koncu izdelamo plakat z ilustracijami ob najdenih rimah.
- **Pomanjševalnice.** Otrok si izbere besedo iz zgodbe, ob kateri poišče pomanjševalnico.
- **Uganke.** Otrok si izbere besedo iz zgodbe in to obdrži zase. Potem si izmisli uganko za to besedo in jo pove prijateljem. Preostali otroci ugibajo odgovor in rešitev izrazijo besedno, z gibom ali likovno.
- **Ploskanje na zloge.** Otroci sedijo v krogu, vsak si izbere besedo iz zgodbe in odploska število njenih zlogov. Nato na listič postavi toliko gumbov, kot je zlogov v besedi. Na koncu poiščejo najkrajšo, najdaljšo ali besedo z enakim številom zlogov.
- **Prirejanje na prvi glas.** Otroci izberejo nekaj besed iz zgodbe, te besede zapišejo in v njih poiščejo prvi glas. Nato lahko: a) iščejo predmete v igralnici, ki se začnejo na določen glas, b) prirejajo svoja imena glede na določen prvi glas, c) prirejajo barve glede na barvo listkov.
- **Narek.** Vzgojiteljica narekuje krajše besedilo, otroci ga zapišejo na svoj način.



Slika 5: Zapisi otrok po nareku vzgojiteljice

Grafomotorične vaje z uporabo starih revij in listkov

- Poiskali smo stare revije, otroci so izrezovali črke in sestavljali napise o listku.
- Listke enake barve so povezovali med seboj glede na ravne ali vijugaste črte.
- Vlekli so poševne in ravne črte znotraj oblike listka.
- S plastelinom so oblepili posamezno črko, besedo.



Slika 6: Grafomotorične vaje z listi

Kako se je končala zgodba o listku

Vsaka zgodba ima svoj začetek in konec. Nekega dne v skupino prejeli pismo, ki nam ga je poslal glavni junak, tj. listek iz zgodbe Strahopetni

listek. Deklica Veronika, ki že zna brati, je na glas prebrala njegovo izpoved. Iz njegovih ust smo končno izvedeli, kaj se je zgodilo tistega dne, ko je visel na veji čisto sam in si ni upal skočiti z drevesa ... Otroci so tako spoznali konec zgodbe, kot je bil zapisan v reviji Zmajček, in ga primerjali s svojimi predvidevanji. Zgodba se je v resnici končala tako, da ga je močan veter odpihnil in vrtel po zraku, da ga je bilo v začetku strah, nato pa mu je postalo letenje všeč. Na koncu ga je veter odpihnil v gnezdo veric, kjer je pristal na kožuščku mlade veverice, ki se je stiskala k svojim staršem. Tako je naš listek zimo prespal na toplem in varnem ... Otrokom je bilo všeč, da je junak le skočil z drevesa in se sploh ni izgubil, kot ga je bilo strah, na koncu pa je našel tudi toplo zavetje prijateljev ... V našem oddelku pa si v zimskih dneh lahko pripovedujemo že nove zgodbe z novimi zapleti in srečnimi konci.

Evalvacija tematskega sklopa

Zastavljeni cilji so bili skrbno izbrani in skozi različne dejavnosti večkrat utrjeni. Otroci so bili zelo motivirani, iniciativni, pri dejavnostih so dolgo vztrajali. Deležni so bili tudi pohval staršev, jih bili zelo veseli in se ob tem počutili ponosni.

Izražali so svoje zamisli in izkušnje, doživljali lastni napredek in vrednote sobivanja, kot so prijateljstvo, upoštevanje drugih in kako prisluhniti drug drugemu. Nova spoznanja in veščine in postopki so postali del njihove vsakdanje igre. Spoznavali so razsežnosti slovenskega jezika (besedišče in domišljajska raba jezika, možnosti za igro) ter da je povedano možno zapisati in tudi gibalno ponazoriti. Naučili so se prosto pripovedovati zgodbo z elementi, značilnimi za pripovedni trikotnik. Zgodbo so podoživljali celostno, poleg tega pa so urili svoje predpisalne in predbralne sposobnosti in spretnosti. Povečalo se je zanimanje za samostojno pisanje oziroma branje in prepoznavanje logotipov, števil in črk. Otroci v skupini, ki že znajo brati in pisati, so bili preostalim pozitiven zgled. Porajajoča se pismenost smo spodbujali celostno, tudi prek *povezav med področji*:

a) Glasba:

- Otroci so spoznali in izvajali slovenske in italijanske pesmi o jesenskem listju.
- Petje so spremljali z lastnimi in malimi inštrumenti. Sodelovali so v različnih GDI.

b) Gibanje:

- Razgibavali so se ob uporabi listja v igralnici.
- Na sprehodu so hodili po listju in nabirali različno listje.



- Poimenovali so posamezno drevo in primerjali liste dreves med seboj.
- c) **Matematika**
 - Z otroškimi tehtnicami so tehtali liste.
 - Izdelali so sestavljanke »Strahopetni listek« in iz delov sestavljali celoto.
 - Igrali in razvrščali slike posameznih listov dreves.
 - Iskali so podobnosti in razlike na slikah.
 - V drevesni diagram so razvrščali liste po barvi, velikosti, obliki, vrsti.
 - Izdelali so stolpčni diagram glede na barvo, velikost, obliko, vrsto lista.
- č) **Narava**
 - Opazovali so liste v naravi in prepoznavali posamezna drevesa.
 - Opazovali so žile posameznih listov v naravni velikosti in pod lupo.
 - Sodelovali so pri urejanju bazena z listjem v igralnici, suho listje so vonjali, otipavali, drobili ...

Sklep

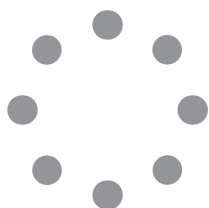
Naj skleneva, da je predstavljeni tematski sklop otrokom ponudil veliko možnosti za medvrstniško učenje, za izražanje na razne načine, npr. skozi glasbo, likovno in gibalno izražanje. Večina otrok se je dejavno in z zanimanjem vključila v ponujene dejavnosti za razvijanje pripovedovalne sheme ter izražala zanimanje in pripravljenost za pisanje in prepoznavanje črk. Pri tem so jim bili zgled otroci, ki v skupini že pišejo in berejo. Ob koncu smo prišli do spoznanja, da so prav vsi otroci napredovali na področju komuniciranja v simbolni igri in v samostojnem pripovedovanju. Pri vseh je bilo opaziti tudi napredek pri grafičnem in fonološkem zavedanju jezika ter fini motoriki (npr. triprstni prijem kot osnova za uporabo pisal).

Ko smo si ob koncu sklopa z otroki ogledovali fotografije, ki so nastale med potekom dejavnosti, in podoživljali in komentirali posamezne situacije, je deček Tim takole povzel svoja doživljanja:

»Meni so bile vse igrice z listkom zelo lepe, saj sem se veliko, veliko naučil. In veš, da sem tudi jaz kdaj strahopeten kot listek, ampak potem pa moram biti pogumen ... Če ne, bi bil vedno strahopeten in bi se samo malo naučil in se ne bi nič upal. A jaz bi se rad še polno naučil, saj sem se že dobro naučil iskati rime in si izmišljati uganke in potem sem vse to še povedal doma mami.« ●

Literatura in viri

- Fabjan, I. (2011). Strahopetni listek. *Revija Zmajček* 2011/3, str. 54–57.
- Grginič, M. (2008). *Vsak po svoji poti do pismenosti*. Priročnik za vzgojitelje. Mengeš: Založba Izolit.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kranjc, S. (1998). Slovenščina v vrtcu. *Jezik in slovstvo* 1998, št. 1/2. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Nolimal, F. (ur.) (2011). *Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (2006). *Razvoj pismenosti v predšolskem obdobju*. 12. posvet ravnateljev vrtcev. Portorož.
- Sivec, M. (2012). *Strokovna izhodišča za projekt Porajajoča se pismenost*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Vstopanje v svet pismenosti skozi doživetja ob slikanici »Mali bober in odmev«

● Nadja Likar • Vrtec Ajdovščina • nadja.likar@gmail.com

POVZETEK: V prispevku je prikazan primer obravnave slikanice z otroki v starosti pet do šest let. V izhodišču sta pravljica Mali bober in odmev ter otrokovo vstopanje v svet pismenosti prek zgodbe v slikah. Ob lepih doživetjih ob pravljici in motivaciji otrok so se načrtovane dejavnosti otrok razvile v pravo učenje z raziskovanjem. Za porajajočo se pismenost v vrtcu je pomembno, da imajo otroci možnost dekodiranja neverbalnih in verbalnih sporočil in da spodbujamo njihovo izražanje. Če upoštevamo potrebe otrok po celostnem izražanju, njihovo vedoželjnost, individualne zmožnosti in interese ter skrbimo za pozitivno učno okolje v smislu nude nih sredstev, literature, miselnih izzivov, učnih situacij in vzgojiteljeve podpore, jih ni težko pritegniti k sodelovanju v igri, komunikaciji in učenju.

KLJUČNE BESEDE: *porajajoča se pismenost, slikanica, doživljanje književnega besedila, dekodiranje vizualnih in jezikovnih sporočil, ustvarjalnost, raziskovanje, verbalno in neverbalno izražanje otrok, simbolna igra*

ABSTRACT: The article demonstrates the usage of a picture book in a group of five and six year old children. As a starting point we used the fairy tale *Mali bober in odmev* and a child's entering the world of literacy with the help of the picture book. Supported by nice events in the fairy tale and the motivation of children the activities developed into real learning by research. In the kindergarten it is important to develop the initial literacy by letting children to decode non-verbal and verbal messages and by encouraging their own expression. On condition one takes into consideration the child's need for an overall expression, curiosity and individual capacities as well as interests on one hand and takes care of positive learning environment (e.g. resources, literature, thinking challenges, learning opportunities and teachers' support) on the other hand, the children are easy to motivate for game, communication and learning.



KEY WORDS: *initial literacy, picture book, literary text experience, decoding the meaning of visual and verbal messages, creativity, research, verbal and non-verbal child's expression, symbolic play*

V okviru projekta Porajajoča se pismenost v vrtcu pri Zavodu RS za šolstvo smo se v šolskem letu 2012/2013 seznanjali s strokovnimi izhodišči na področju porajajoče se pismenosti v vrtcu in jih poskušali čim bolj povezati s prakso. Na srečanjih projekta smo nato svoje primere predstavljali, jih analizirali in si izmenjavali izkušnje. Poseben poudarek je bil na pripovedovanju, bogatenju besedišča in učenju učenja. V eni od nalog smo preizkušali odzive otrok ob doživljanju pravljice. Ko nam je svetovalka naše skupine kot primer književne teme o komunikaciji in prijateljstvu ponudila slikanico »Mali bober in odmev«, sem se odločila, da jo preizkusim pri svojem delu. Dejavnosti ob tej pravljici sem se lotila premišljeno, a so me otroci presenetili s svojim navdušenjem. Projekt je tako trajal dlje časa, kot je bilo najprej načrtovano.

»Priprava na doživljanje pravljice in vstopanje v svet pismenosti sta potekala preko velikih slik, ki so se nekega dne pojavile na stenah igralnice ... Zgodba o malem bobru, ki je v iskanju odmeva prišel do prijateljev, je otroke močno pritegnila. Že med prvim poslušanjem pravljice jih je navdušila zvočna igra s ponavljanjem odmeva. Pri obnavljanju besedila so na povabilo vzgojiteljice otroci spontano nastopali v vlogi »odmeva«. Tako so igranje ponavljali besede, stavke in dialoge ter doživljali veselje ob zvočnosti jezika, hkrati pa se vživljali v književne osebe, ki so v pravljici postale bobrovi prijatelji. Ker gre za pozitivno sporočilo o prijateljstvu ter o komunikaciji, otroci niso imeli težav, s katero od književnih oseb bi se poistovetili.

Otroke je zelo pritegnil predvsem dogajalni oziroma književni prostor. K razmišljanju o njem so bili spodbujeni, ko so pripravljali skupno dramatizacijo. V simbolni igri v igralnici so ustvarili svoj »bobrov dom«, nato so predvidevali, kje v okolici vrtca bi našli pravo bobrovo bivališče. Tako kot bober v pravljici so se podali na pot iskanja, in ker tistega iz pravljice niso našli, so bobrov jez naredili kar sami ob bližnjem potoku. Ko je neke jesenske noči močno deževje odneslo njihov »jez«, ki so ga prizadevno gradili več dni, zanje to ni bila slaba novica, ampak so predlagali, da se ga lotijo graditi znova ... Kot je lastno otrokom, so tudi sami v igri preizkušali, kako se sliši pravi odmev ... Ob vodenju in mentorstvu vzgojiteljice so nato prišli do ideje, da bi življenjski prostor bobra raziskali še v drugih knjigah in virih. Zanimalo jih je, kje živijo resnični bobri in kakšni so, in se čudili ob informacijah iz knjig in z interneta.

V zgodbo o bobru so otroci spontano pritegnili še svoje starše, na povabilo so aktivno dopoldne v vrtcu preživeli tudi s svojimi starimi starši. Tako se je krog komunikacije sklenil na medgeneracijski način – saj tudi na koncu pravljice mali



bober prispe do starega modrega bobra, ki mu pove rešitev uganke o odmevu. Ob doživljanju zgodbe o malem bobru je aktivna vključenost otrok v raznolike dejavnosti prerasla v pravo učenje z raziskovanjem. »Krog prijetnega učenja« (po T. Bregant, 2012) se je ves čas obračal v smer motivacije, vztrajanja, reševanja problemov ... – do veselja ob posameznih uspehih in nove vedoželjnosti ...« (Sivec, 2013)

Izhodišča za tematski sklop

Strokovna izhodišča

»V mnogih izobraževalnih programih v svetu (Flippo, 1982) se planirajo za otroke od petega do sedmega leta različne dejavnosti pripravljanja na poučevanje branja in pisanja. Doseči neko raven pripravljenosti je prvi pogoj, ki zadeva vse oblike učenja. Pripravljenost vključuje doseganje tiste ravni zrelosti (mentalne, fizične, čustvene in socialne), ki je potrebna za usvajanje določenih spretnosti in sposobnosti.

Vendar se moramo zavedati, da je pripravljenost razvojni proces, ki stalno poteka. Otrok mora razviti pripravljenost za prehod na vsako naslednjo stopnjo pri usvajanju branja, ta razvoj pa se začne v obdobju dojenčka, ne v »magični« starosti petih let. Učenje branja in pisanja in nadaljnji razvoj teh sposobnosti tvori del jezikovnega razvoja, ki se torej začne z rojstvom. Predpogoj za jezikovni razvoj so interakcije med otrokom in okoljem, in sicer kvaliteta, količina, vsebina in pomen teh interakcij. Jezikovni razvoj je v interakciji tudi z drugimi mentalnimi kvalitetami posameznika. Različne predpisane elemente za razvoj posameznih sestavin priprave na branje in pisanje uporabljamo kot vodilo pri oblikovanju izkušenj, ki jih ponujamo otrokom. Te izkušnje planiramo tako, da se ima otrok priložnost igrati z določenimi spretnostmi (vidno razločevanje in razčlenjevanje, slušno razločevanje in razčlenjevanje, spretnosti poslušanja, razumevanja in tvorjenje govora, vidno-motorične spretnosti) in eksperimentirati z različnimi aktivnostmi. To bo omogočilo razvoj posameznih predbralnih spretnosti, seveda tedaj, ko bo pri otroku prisotna potrebna zrelost za usvajanje posameznih spretnosti in ko bo za to motiviran.« (Magajna, 1995)

Zgodnjo ali porajajočo se pismenost raziskovalci opredeljujejo kot zmožnost sodelovanja v komunikacijskem procesu in jo poimenujejo kar »celostni jezik«, saj zajema vse štiri jezikovne dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. Močan napovednik poznejše akademske pismenosti je razvoj govornih zmožnosti v obdobju zgodnjega otroštva, na področju govora pa otroke metakognitivne zmožnosti, besedišče ter pripovedovanje zgodbe. Kot pomembne se omenjajo strategije: skupno branje otrok in odraslih, bogate interakcije otrok z odraslimi in vrstniki ter vključenost v bogato simbolno okolje (Marjanovič - Umek, 2012). Predvsem pa so otroci v predšolskem obdobju v t. i. slikaniški starosti

oziroma pravljičnem obdobju, zato je smiselno prilagajati jezikovne in književne dejavnosti v vrtcu potrebam in interesom otrok ter njihovi razvojni stopnji. To je čas pridobivanja pozitivnih izkušenj s knjigo, ko otroka nagovarjajo slikovne zgodbe, ki jih dešifrira skladno s svojim horizontom pričakovanj. /.../ Za zvišanje ravni bralne pismenosti je predvsem treba izboljšati načine spodbujanja in razvijanja bralne zmožnosti /.../ in krepiti otrokov ustvarjalni dialog z besedilom (Udovič Medved, 2005).

Koncept Kurikuluma za vrtce

Pri načrtovanju tematskega sklopa s slikanico mi je bilo glavno vodilo koncept Kurikula za vrtce za področje JEZIK, in sicer:

- načelo aktivnega sodelovanja otroka v procesu komunikacije in učenja,
- prepletanje kognitivnih, konativnih in zaznavno-gibalnih ciljev,
- medpodročne povezave in omogočanje celostnega razvoja otroka,
- prepletanje štirih podpodročij na področju jezika v kurikulumu za vrtce:
 - a) jezikovna vzgoja/razvijanje govora, b) književna vzgoja, c) knjižna vzgoja, d) predopismenjevanje (Kranjc, 1998).

Življenje in delo v vrtcu

Mesec september je uvaljni mesec za postopno prilagajanje otrok na novo okolje, dnevno rutino, vrstnike in vzgojitelje ... S pripravo pet- do šestletnih otrok na sistematično vstopanje v svet bralne pismenosti začnemo postopoma in nevsiljivo, npr. z dodajanjem znakov v garderobi. Vsak otrok dobi obešalnik s sličico in zapisom njegovega imena, poleg pa vrečko s prvo črko imena. Na steno garderobe obesimo slikovno abecedo, tako se otroci srečajo z njo spontano in igranje povezujejo glasove s črkami. Podobne situacije se ponovijo v igralnici: sličice kot znaki in zapisi imen otrok so npr. v krogu na tleh, na stoli pa so zapisane začetne črke imen otrok. V izvedbeni kurikulum vključujemo jezikovne igre, v katerih otroci igranje spoznavajo in povezujejo črke z glasovi ... V igralnici je kotiček z leposlovnimi in informativnimi slikanicami – nekatere od njih so stalne, druge si izposodimo občasno ter »beremo« in ob njih ustvarjamo ...

Za srečanje otrok moje skupine s slikanico je bila dana pobuda v projektni skupini oziroma je bila to projektna naloga. Ponujena slikanica Mali bober me je prevzela, saj omogoča ustvarjalnost pri načrtovanju in izvajanju dejavnosti za otroke.

Poleg izbora slikanice, strokovne priprave in lastne motiviranosti za skupno odkrivanje so me pri načrtovanju dejavnosti v oddelku vodili odzivi in pobude otrok. Čeprav je moja skupina pet do šestletnih otrok starostno



homogena, pa je heterogena po sposobnostih in pri ponudbi dejavnosti sem skušala upoštevati njihove individualne razvojne faze, znanje, interese in zmožnosti. Otroci v skupini s svojimi lastnostmi, znanji, zanimanji in interesi so namreč tisti, ki usmerjajo in narekujejo načine vzgojiteljevega dela.

Načrtovani tematski sklop je trajal daljše časovno obdobje dveh jesenskih mesecev. Sprva nisem mogla predvideti, da bo motivacija otrok tako močna in trajala tako dolgo. Zato je bilo treba cilje in dejavnosti še sproti in naknadno dopoljevati.

Primeri dejavnosti ob slikanici »Mali bober in odmev«

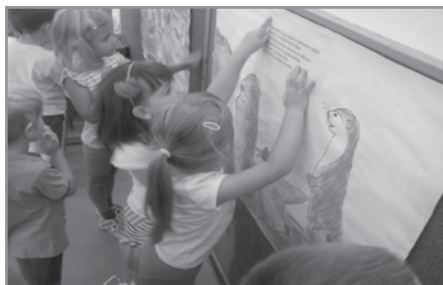
Cilji načrtovanih dejavnosti

Področje kurikula – jezik:

Otrok:

- v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi (neverbalna in verbalna komunikacija, kultura komunikacije, vljudnost),
- v vsakdanji komunikaciji razvija sposobnost ločevanja med narečjem/pogovornim jezikom in knjižnim govorjenim jezikom,
- razvija zmožnost odzivati se na neverbalno izražanje želj in predlogov drugih,
- razvija jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih in v različnih socialnih situacijah,
- ob poslušanju in pripovedovanju pravljice razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; doživlja moralno-etično in estetsko dimenzijo besedila; s književnimi osebami se identificira ter razume književno dogajanje,
- razvija sposobnost miselnega in čustvenega sodelovanja v literarnem svetu,
- ob knjigi doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje estetsko in fizično ugodje ter pridobiva pozitiven odnos do literature,
- razvija sposobnost domišljajskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora),
- se uči samostojno pripovedovati, bogati besedišče,
- prepozna, uživa in se zabava v različnih glasovnih in besednih igrah ter pri tem doživlja zvočnost in ritem,
- doživlja in spozna verbalno komunikacijo kot vir ugodja, zabave in reševanja problemov,
- razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti,
- spozna besedo in knjigo kot vir informacij,

- razvija sposobnost rabe jezika v povezavi z mišljenjem pri oblikovanju predpojmovnih struktur (število, količina, prostor, čas itd.) ter v medosebnih odnosih,
- ustvarjalno se izraža v jeziku in razvija jezik na vseh jezikovnih ravneh (od glasoslovne in oblikoslovne do skladenjske in pomenoslovne ravne).



Sliki 1 in 2: Uvajanje v zgodbo ob slikah in poslušanje pravljice⁴

Didaktični pristop

Postopno seznanjanje z zgodbo na vizualni način

Predstavitve zgodbe otrokom je potekala tako, da sem njene elemente najprej vključila v učno okolje. Nekega dne v septembru je otroke v igralnici pričakal niz velikih plakatov z ilustracijami iz knjige. Ti so bili nalepljeni na omare in postavljeni v prostor *načrtovano oziroma z namenom*, da pritegnejo pozornost otrok. Pri pripravi slik sem upoštevala glavne *dogajalne enote* iz pravljice, ustrezno *velikost in estetskost* ilustracije. Pri postavitvi sem upoštevala *višino oči* otrok, *zaporedje* slik oziroma *dogajalnih enot* ter *smer gibanja* (od leve proti desni).

Presenečeni otroci so velike ilustracije pozorno opazovali, se sprehajali ob njih naprej in nazaj ter se spontano pogovarjali in opisovali dogajanje na slikah, si na podlagi vizualnih sporočil izmišljali lasten potek dogajanja itd. Poleg velikega formata in ilustracij je njihovo pozornost pritegnila likovna tehnika (tuš in krede), ki je še niso poznali. Z zanimanjem so jo najprej spoznali z dotikanjem, opazovanjem odtisov, ki so bili vidni na njihovih prstih, majicah in samih ilustracijah.

⁴ Avtorica fotografij v prispevku je: Nataša Likar.



Odgovore na opažene spremembe so iskali najprej v medsebojni diskusiji, za potrditev svojih sklepanj pa so se obračali name.

Postopno uvajanje v koncept tiska

V naslednjih dneh sem slike postopoma opremila z novimi elementi: *zapis številke na plakatih* (zaporedje) ter *zapis besedila na posamezne slike* (paus papir). Otroci so imeli prosto pot za opazovanje, na spremembe jih nisem opozarjala. Četrty dan sem zaporedne številke postavila v levi spodnji kot ilustracije. Otroci so že ob prihajanju v igralnico opazili spremembo. Njihovi odzivi so bili različni: nekateri so pristopili do ilustracij ter številke tipali, drugi so spraševali, kdo je te številke postavil. Na vprašanje, kako vedo, da so to številke, so odgovorili »Saj vidiš« in začeli šteti na način, da so s prstom sledili številkam na ilustracijah v zaporedju od leve proti desni. Aktivni so bili vsi otroci, in ker so ob tem doživljali uspeh, so vse skupaj večkrat ponovili.

Šesti dan sem na posamezne ilustracije dodala zapis ustreznega besedila zgodbe. Otroci so opazili spremembo na slikah in me nanjo opozorili.

O: »Poglej, tukaj piše ...«

V: »Kako veste, da piše?«

O: »Saj vidiš, črke.«

O: »Ta je A – kot jaz, Anja.« / »Ta črka je kot moja J ...«

Prepoznavali so črke iz svojih imen in znakov iz garderobe. Ker je interes za zgodbo na slikah dosegel vrhunec, sem jih povabila, naj prisluhnejo pravljici Mali bober in odmev. Sledilo je moje glasno branje iz knjige in njihovo poslušanje, tako da sem se po dogajalnih enotah premikala ob plakatih oziroma velikih ilustracijah. Otroci so sedeli, poslušali zgodbo in ji pozorno sledili. Pri vsaki ilustraciji sem z roko usmerila pozornost na besedilo (ločevanje slike od besedila). Po prvem branju sem jim zgodbo ponovno prebrala in tokrat sem otroke aktivno vključila, tako da smo zgodbi skupaj sledili v gibanju in zaporedju dogajalnih enot od leve proti desni. Pri tem so se otroci verbalno aktivno vključevali v vloge »odmeva«. Sledil je kratek čustveni odmor, nato pa vodeni pogovor o temi oziroma vrednoti zgodbe, tj. prijateljih in prijateljstvu. Otroci so izražali svoja mnenja in izkušnje. Pozneje smo zgodbo obnovili ob ilustracijah v slikalnici. Pogovorili smo se o besedah, ki so jim bile nove. Poiskali smo SSKJ, kjer piše: *prijatelj je, kdor ima do koga prijazen odnos*.

Pogovor o prijateljstvu

Otroke sem povabila k razmišljanju:

- Vzgojiteljica: »Kakšen je pravi prijatelj?«
 Jani: »Prijazen. Se igra z nekom, se ne tepe, ne meče kamnov. Ne smeta delati lumparij. Sta prijazna do sebe in se lahko igrata.«
 Žiga: »Te ne tolče. Ne meče kamnov. Ne tolče želve. To pomeni prijaznost. Ni treba napadati. Samo v igricah, ne zares.«
 Lea: »Ne vem ...«
 Vzgojiteljica: »Kakšna, bi si želela, bi bila tvoj/-a prijatelj/-ica?«
 Lea: »Ne tepe in ne govori grdih besed.«
 Maruša: »Rada bi imela prijatelja, ki je prijazen, ne tepe, ne grize. Je pošten in priden. In se ne preriva.«
 Sara: »Se igra z mano.«
 Tit: »Prijazen.«

Odmev kot nov pojem ter igre z odmevom

Zelo jih je navdušil odmev kot naravni pojav, zato smo ga v naslednjih dneh iskali in mu prisluhnili v igralnici in telovadnici, kjer sem otroke spodbudila z vprašanjem: »Kaj slišite?«

- Vzgojiteljica: »Kaj slišite?«
 Sara: »Ma kdo je tu?«
 Jani: »To je odmev.«
 Vzgojiteljica: »Kako nastane odmev?«
 Špela: »Se odbije.«
 Vzgojiteljica: »Kaj se odbije?«
 Špela: »Odmev ..., ker govorimo.«
 Maruša: »Ja, glas.«
 Špela: »Od zida se odbije.«
 Jakob: »V telovadnici bolj odmeva.«
 Vzgojiteljica: »Zakaj v telovadnici bolj odmeva?«
 Dominik: »Ker je bolj visoko.«
 Špela: »So bolj trdne stene.«
 Jani: »Je zaprto.«
 Jakob: »Ni omar.«



Špela: »Je bil mir. Ni bilo takih lukenj s policami.«
 Jakob: »Ni takih paketov.«

Odmev smo nato šli iskat tudi v naravo. Igranje z odmevom je postala priljubljena dejavnost, ki smo jo dnevno izvajali v igralnici in na prostem ter tako razvijali zmožnost usmerjenega poslušanja. Pri poslušanju odmeva so otroci prepoznavali prve in zadnje glasove v besedi, zloge, iz glasov so tvorili besede itd.

V elektronski obliki SSKJ smo izvedeli, kaj je to *odmev*: *ponovljeni glas, zvok (ki nastane zaradi odboja zvočnih valov)*. Zvedeli smo tudi, da je druga beseda za odmev »*eho*«. Otroci so izdelali telefone iz jogurtovih lončkov, ki smo jih nato uporabili za komunikacijsko igro. Tako sem želela spodbuditi kakovostno interakcijo in sproščene prijateljske odnose med njimi. Pri tem so se zelo zabavali.



Slika 3: Igra z odmevom v igralnici

Dramatizacija zgodbe

Za dramatizacijo smo skupaj pripravljali prostor in oblačila. Sledil je pogovor, kako bi si razdelili vloge. Otroci niso imeli težav s poistovetenjem, saj so vse nastopajoče osebe v zgodbi pozitivne oziroma v vlogi prijateljev. Pri izbiri posamezne vloge sem upoštevala želje otrok in jim pomagala v primerih, če so se želje podvajale. Izrezovali so rekvizite za nastopajoče živali, si izmišljali pesmi o bobru in prijateljih. Zanimanje je bilo veliko, zato smo zgodbo zaigrali večkrat. V vsako zaigrano dramatizacijo so bili vključeni vsi otroci: ali kot posamezne nastopajoče osebe ali v vlogi skupinskega odmeva. Tako so otroci razvijali sposobnost domišljjskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta, predvsem poistovetenja s književno osebo,

doživljanja dogajalnega prostora, razumevanja književnega dogajanja. V igri so uživali, vseč jim je bilo ponavljanje vprašanj, najbolj pa sta jih navduševala zvočna igra z odmevom in dogajalni prostor v naravi, ob vodi.

Iskanje drugih knjig in virov v knjižnici

Pri pripravi scene in oblačil za posamezne živali oziroma nastopajoče osebe v dramatizaciji pravljice so razmišljali, kje te živali živijo in kakšne so v resnici. Najbolj jih je zanimalo vse o bobru. Šli smo v knjižnico še po druge, »strokovne« knjige o bobrih. Za pomoč pri iskanju smo prosili knjižničarko, otroci so jo seznanili z zgodbo in našli nastopajoče živali. Skupaj smo poiskali in si izposodili knjige, revije, zgoščenke in videokasete. Izposojene knjige so v naslednjih dneh v knjižnem kotičku igralnice »prebirali«, si jih ogledovali in komentirali. Včasih so želeli, da skupaj kaj preberemo, ob tem smo spoznavali nove besede ... Ogledali smo si dokumentarni film »Življenje vidre na Slovenskem« in film o racah, posnetek o resničnem življenju bobrov pa smo našli na internetu.

Simbolna igra v igralnici

Vse skupaj je otroke spodbudilo, da so v naslednjih dneh začeli z intenzivno simbolno igro o bobrih, ki je nato trajala cele tedne. Nekateri so s pomočjo prstnih lutk podoživljali zgodbo iz pravljice, drugi so se igrali »prijateljske« igre z elementi zgodbe ter miselnih in jezikovnih priredb iz knjig o bobrih ... V manjših skupinah so načrtovali in se pogovarjali, kako bi iz kock, stolov, miz, embalažnih škatel ipd. zazidali bobrov jez. Iz papirja so samoiniciativno izrezovali simbole za živali (bobrov rep, zobje itd.) in si jih s selotejpom nalepili na svoje telo. Bobrovo bivališče so poimenovali »bobrov dom«, vhod v dom so označili z risbo. Tu je bilo dlje časa dnevno prizorišče spontane igre, tu so gledali in »brali« knjige, se ob njih pogovarjali, izražali mnenja, posredovali in uporabljali novo pridobljeno znanje itd.



Sliki 4 in 5: Dramatizacija pravljice in simbolna igra o bobrovem domu



Simbolna igra na prostem

Poleg našega vrtca tečeta reka Hubelj in manjši potok Lokavšček. Otroci so prišli do ideje, da naredimo bobrov jez v naravi, saj so predvidevali, da bi tam lahko živeli bobri. Odpravili smo se na sprehod in iskali primerno mesto za gradnjo bobrovega jez. Ko smo prišli do reke, so takoj izločili možnost gradnje jez. na njej, saj je bila deroča, visoka, levi in desni breg pa preveč oddaljena oziroma struga preširoka.

Šli smo še k strugi potoka Lokavščka.

-
- Vzgojiteljica: »Je tu primeren kraj za jez?«
 Vsi: »Ja!!«
 Jani: »Ne, ker je preveč vode, je preveliko in bi se zmočili!«
 Dominik: »Ja, bi nas kar odneslo kje dol.«
 Špela: »To so skale v vodi.«
 Mark: »To tudi ne bo nič, so dali beton.«
 Maj Tobija: »To je pomagala zidati moja mama.«
 Vzgojiteljica: »Kaj je to, kar je pomagala zidati?«
 Maj Tobija: »Ma, tak jez, kjer so se lahko potem kopali.«
 Vzgojiteljica: »Otroci, tu je konec poti.«
 Dominik: »Pojdimo kam gor. Bomo videli, če bomo lahko tam kaj naredili.«
-

Napotili smo se po stezi.

-
- Maj Tobija: »Tod hodi moja nona in mama tudi.«
 Vzgojiteljica: »Dobro opazujte, če je kje primeren prostor za gradnjo jez.«
 Mark: »Ja, tu bi ga lahko zgradili, je nizko!«
 Vzgojiteljica: »Kako bi ga zgradili? Iz česa? Kaj bi uporabili?«
 Dominik: »Bi dali polno kamnov, da bi držalo.«
 Vzgojiteljica: »Kaj še?«
 Jakob: »Kakšne veje.«
 Špela: »Ja ... in liste in travo.«
 Julija: »In kako bomo šli tja?«
 Neja: »Tu, pri kraju, da ne pademo noter, samo ne se prerivati.«
 Vzgojiteljica: »Je takšen tudi pravi bobrov jez?«
 Jani: »Ne! Bobri ne uporabljajo kamenja, samo veje in debla ...«
 Jakob: »In tudi blato. Sem videl na računalniku, da si dajo na trebuh ...«
-

- Urban: »Ne! Z zobmi pregrizejo in potem nesejo. Tako plavajo po vodi in potem tam dajo in je jez.«
- Vzgojiteljica: »Je naš jez podoben bobrovemu?«
- Žiga: »Samo malo ..., ampak ni od bobra, ker smo ga mi naredili in ...«
- Mark: »Ne, ker je iz kamnov.«
- Neja: »Ma, ne moremo prav, ker bomo mokri.«
- Dominik: »Ja, bi morali imeti škornje.«

Otroci so sami ugotovili, da naš jez ni povsem podoben bobrovemu. Ker je bila želja, narediti bobrov jez, velika, smo se dogovorili, da se vrnemo naslednji dan primerno obuti in oblečeni.

Naslednjega dne smo obuti v škornjih in primerno oblečeni zgradili bobrov jez. Otroci so si razdelili vloge pri gradnji jezu. Nekateri so nabirali veje, drugi travo, tretji zemljo. Med seboj so se dogovarjali, si pomagali, bili strpni. Veselje ob uspešno opravljenem delu je bilo neizmerno. Odmevu so na ves glas zaupali: »Prijatelje imam.« Ta doživljaj pa je bil ključnega pomena za deklico (PP), ki jo je bilo odmeva strah in je pri tej dejavnosti vedno poiskala bližino odraslega. Tokrat je tudi sama večkrat na glas zavpila svoje ime in zaupala odmevu, da ima prijatelje. Po poti do vrtca pa mi je z navdušenjem pripovedovala, kaj je odmev in kaj slišiš, če zavpiješ: »Prijatelj, A, E, ra-ca, ooo ...«

Refleksija otrok in povabilo staršem na ogled bobrovega jezu

Navdušeni nad lastnimi uspehi so nekateri otroci svoje starše v popoldanskem času vabili na ogled bobrovega jezu. O poteku dejavnosti smo sicer starše obveščali dnevno prek plakatov. Njihove povratne informacije pa so potrjevale, da so se otroci dejavnosti veselili, se veliko novega naučili, bogatili besedišče, pripovedovali in opisovali doma v družinskem krogu in prijateljem na dvorišču.

Otroke v vrtcu sem vprašala: *Kaj vam je bilo pri gradnji jezu všeč?*

- Maruša: »Lokavšček, voda, kjer smo se igrali, to mi je bilo všeč.«
- Mark: »Vse mi je bilo všeč. Ko smo nabirali palice, travo. Kako smo delali, mešali blato.«
- Maj Tobija: »Ko smo kopali zemljo, je bilo super.«
- Said: »Je bilo smešno, ko sem padel v vodo. In blato, ko smo delali.«
- Sara, S. »Ko smo zidali. Tisto ..., ko smo kričali »SARA!!« in je reklo »SAARAAA«.



- Sandi:* »Sem šel tja na jez. Je narasla voda še bolj. S tatom sem šel. Je rekel, da je lepo. Meni je bilo lepo nabirati veje.«
- Žiga:* »Všeč mi je bilo, ko smo nalagali palice, blato ... Ko mi je Jakob pomagal nalagati na mlin.«
- Špela:* »Smo šli k jezu. In smo komaj prišli do tja. Voda je narasla. Mama je rekla, da je lepo in tata me je slikal zraven jeza. Smo imeli piknik tam, sendvič in pecivo. Najbolj mi je bilo všeč mešati blato, ko sem imela umazane roke.«
- Urban:* »Zajetje je postalo veliko.«
- Dominik:* »Če bi ga podrli, bi se pa zmanjšala voda.«
- Urban:* »Če pa ne bi bilo nobene luknje, bi se voda močno dvignila, in če bo danes dež, bo poplava. Tata bi nam posodil čoln.«
- Žiga:* »Ja, če ribice ne morejo dihati, se kar zadušijo in umrejo.«
- Lea:* »Vse mi je bilo všeč. Najbolj, ko smo zidali jez.«
- Jakob:* »Lepo mi je bilo, ker sem pokazal mlinček, nalagal zemljo. Vesel sem bil, ko so mi pomagali drugi. In ko sem hodil po vodi, nalagal palice in travo.«



Sliki 6 in 7: Po svoji zamisli otroci zgradijo »bobrov jez« ob bližnjem potoku

Aktivno dopoldne s starimi starši

Novopridobljeno znanje, izkušnje, smo želeli deliti s starimi starši. Saj tudi v zgodbi nastopi modri stari bober, ki je znal povedati odgovor, kaj je odmev.

Babice in dedke otrok smo tako nekega dopoldneva povabili v našo skupino. Ob prihodu smo jih pozdravili, jim zapeli pesem in jih povabili k poslušanju pravljice »Mali bober in odmev«. Otroci so ob mojem branju aktivno sodelovali v vlogi skupinskega odmeva. Zanimivo, da so na koncu starim staršem s svojimi besedami tudi povedali, da je to zgodba o prijateljih in kakšen je pravi prijatelj. Nato smo se vsi skupaj odpravili na ogled našega bobrovega jez v naravi. Na poti do cilja so otroci imeli veliko povedati svojim babicam in dedkom. Včasih smo se ustavili ter skupaj ustvarjali in poslušali odmev. Otroci so starim staršem razlagali, kaj je odmev in da mu rečemo tudi »eho« ... Na cilju pa nas je čakalo veliko presenečenje: našega bobrovega jez ni bilo več, na levem bregu je ležal samo še kup palic ...

- Vzgojiteljica: »Kje pa je naš jez? Kaj se je zgodilo?«
 Špela: »Ko mi še nismo bili tam ali smo pa hodili tja ali nas ni bilo, je bila voda tako močna in je šel ... tja. Ker je zanašalo vodo tja dol in ni šla gor ..., je šlo tja.«
 Vzgojiteljica: »Zakaj je odneslo jez?«
 Dominik: »Ker je voda bila ful visoka. Sem šel pogledat in ga je odnesla tja dol.«
 Tit: »Mislim, da ga je odpihnilo.«
 Žiga: »Burja ne odpihne kamna.«
 Julija: »Ker je padal dež. Zato je šel tja.«
 Dominik: »Jaz sem ga videl, da je kar plaval.«
 Urban: »Ponoči, ko je bilo polno dežja in je strela udarila v njega, potem ga je odplaknilo.«
 Jani: »Mislim, da ga je kar potisnilo skozi tisto luknjo. Sem videl razliko in še val ga je odplaknil in še blato je odplaknil. In zato je vse tako razdejano. Blato ga je držalo skupaj in trava, in ker je odplaknilo, je vse šlo ... Sem videl na internetu, kako so delali, in to, kar se razdere ... Na ovinkih kar pljuske ven. Onesposobilo ga je. Dalo v slabo stanje in ga je kar odrinilo tja.«
 Urban: »Če bi dali kamne, ga ne bi odplaknilo.«
 Dominik: »Bi ga sezidali iz betona.«



- Urban: »Voda je prišla do skal in je jez premaknila tja dol.«
- Sandi: »Ker je bil vso noč in cel dan dež.«
- Žiga: »Če je dež cel dan, se voda razširi in širi ... in BUF ...
odnese in ful blata.«
- Lea: »Tam je bla globoka voda in na ovinku je šla kam, v levo.
Ker je imel (jez) dosti lukenj, ga je voda premaknila. Nona
mi je povedala, da je šel na levo.«
- Neja: »Ja, voda je šla skozi luknje in ga je premaknila.«
- Vzgojiteljica: »Zakaj?«
- Maruša: »Zato, ker je bilo veliko močnega dežja, ga je odneslo.«
- Špela: »Mislim, da ga je burja odpihnili ali kako neurje. Mogoče
so ga ljudje dali tja!?«
- Špela: »Lahko bi prišla kakšna srna in ga premaknila.«
- Žiga: »Si mislim, da so ga ljudje podrli.«
- Jani: »Najbrž so ga ljudje zato podrli, da bi lahko prečkali potok.«
- Nik: »Sem videl sledi od divjih prašičev. Najbrž so šli čez potok
in so podrli jez.«
- Jani: »Če bi dali kamne, bi bilo boljše. Tudi strela se odbije.«
- Mark: »Ker les plava na vodi, ga je odneslo. Ker je bil samo les,
ker so palice lahke ...«

Kljub trenutnemu razočaranju, da babicam in dedkom niso mogli pokazati svoje mojstrovine, so otroci vse skupaj podoživljali v besedi. Srečanje smo nadaljevali s socialnimi igrami, petjem pesmimi o prijateljstvu ter z igro »odmev«. S starimi starši so srečanja vedno prijetna. Otroci so bili sproščeni in razigrani.

Druge dejavnosti za razvoj jezikovnih zmožnosti in zgodnje pismenosti
V dneh, ki so sledili, so se otroci v igralnici še naprej igrali simbolno igro »bobrov dom«.

Ponudila sem jim še razne igre na temo odmeva:

- za razvoj fonološkega zavedanja: odmev na začetni/končni glas; iskanje besed na določen glas;
- za razvoj zlogovnega zavedanja: ploskanje na zlog; podajanje stvari na vsak zlog: npr. ra-ca, vi-dra; odmev črke, besede in povedi;
- za razvoj grafomotoričnih spretnosti: risanje vodnih valov s prstom v zdrob in s pisalom na papir; izdelovanje ročne lutke; šivanje in pretikanje; izrezovanje likov s škarjami; sestavljanje jezu iz kock itd.

Lutka Mali bober pripoveduje

Skupaj z otroki smo iz raznega odpadnega materiala izdelali ročno lutko, ki smo ji dali ime Mali bober. Vsak otrok iz skupine je prišel na vrsto, da je Malega bobra odnesel domov, kjer je z njegovo pomočjo domačim povedal svojo izmišljeno zgodbo ali pesem. Starši so otrokovo pripoved zapisali, v naslednjih dneh pa je otrok zgodbo ali pesem skupaj z lutko povedal/zapel/»prebral« tudi v vrtcu. Ob teh dejavnostih so razvijali fino motoriko in grafomotoriko, govor (besedišče, skupno pripovedovanje s starši, samostojno pripovedovanje), ustvarjalnost itd. Ob zaključku je bilo res zanimivo opazovati otroke, kako so postali samostojnejši in samozavestnejši pri pripovedovanju in nastopanju. Opazen je bil napredek v njihovem besedišču. Bolj zadržani otroci so lutko uporabili kot pripovedovalca in se fizično skrili za njeno podobo. Vsi so aktivno sodelovali in bili ob lastnem uspehu ponosni, zapise zgodb in pesmi pa smo razstavili v garderobi. Pesem, ki si jo je izmislil Jani, pa je postala naša himna, ki smo jo prepevali na že prej znano melodijo:

*»Mali bober ob ribniku živi,
tam ima prijatle tri,
racman vidra in želvak,
odmev pa njihov je junak.«*

Sklep

Doživetja ob slikanici »Mali bober in odmev« so otroke notranje motivirala. Podoživljali so književne osebe, navdušil jih je odmev: kot zvočna igra med poslušanjem zgodbe, pri dramatizaciji, v dožemanju sporočila, da je prijatelj kot odmev. Da bi otroci podoživljali zgodbo in se izražali ob slikanici, so bile po večkratnem poslušanju in pripovedovanju pravljice najprej na vrsti razne dejavnosti s področja umetnosti (dramatizacija, različne likovne tehnike, ročne lutke, pesmi in igre prijateljstva, uprizarjanje gibanja živali). Vsak otrok je lahko razvijal svojo ustvarjalnost prek zamišljanja in izražanja v raznih umetniških jezikih: likovna rezanka, risanje s suhimi in mokrimi kredami, eksperimentiranje ob opazovanju mavričnih odtisov na prstih in hlačah, izdelovanje in igra z lutko, izrezovanje rekvizitov za nastopajoče živali, izmišljanje in petje pesmi o bobru in prijateljih itd.

Ker sta bila otrokom všeč bober kot književna oseba ter njegovo bivališče kot dogajalni prostor, so ju v domišljiji in simbolni igri ustvarili tudi



v svojem kotičku igralnice ter ob potoku v okolici vrtca. Bobrov dom ter preizkušanje fizikalnega pojava odmeva so dojemali kot igro in zabavo. Skozi raziskovanje in igro so bogatili jezikovne zmožnosti, predvsem besedišče, zmožnost pripovedovanja, zmožnost jezikovnega ustvarjanja in kritičnega mišljenja. Bober in odmev sta bila zanje nova pojma.

Dejavnosti so se spontano prenesle še v naslednji mesec. Ves čas je bilo največ dejavnosti za razvijanje govornih zmožnosti (poslušanje, pripovedovanje, besedišče) ter predopismenjevanja (fonološko zavedanje, obvladovanje prostora, usmerjeno poslušanje, zaznavanje vizualnih sporočil, motorika, grafomotorika).

Različni dostopi do informacij (obisk knjižnice, internet, revije, informativne slikanice in filmi itd.) so otroke spodbudili k novim aktivnostim in razvijanju potencialov. Sklop dejavnosti, ki je zajemal raziskovanje v naravi, najprej ni bil načrtovan, ob pobudah in izraženem interesu otrok ter spontanem vključevanju staršev pa smo z njimi smiselno nadgradili predhodne dejavnosti. Tako smo poleg jezikovnega in umetnostnega področja lahko uresničevali tudi cilje z drugih področij dejavnosti po Kurikulumu za vrtce (gibanje, narava, družba, matematika). Rdeča nit med vsemi pa so bile jezikovne in komunikacijske dejavnosti. *Nekaj novih pojmov*, na katere so bili pozorni otroci: odmev, eho, dričati, jez, struga, zajezeitev, pretočnost, nivo vode, levi in desni breg, bivalni prostor, sladka/stoječa /tekoča/pitna voda, potok, reka, jezero, tok, krmilo, izhlapevanje, konstrukcija, deroča voda, brzice itd.

Otroci so veliko časa preživeli v naravi, pri tem izvajali naravne oblike gibanja, razvijali koordinacijo, skladnost gibanja celega telesa; ob vodi oziroma v potoku je bilo še posebej treba paziti na ravnotežje, ozaveščati skrb za lastno varnost in varnost drugih, razvijali so gibalne in motorične spretnosti, utrjevali pojem zaporedja in smeri.

Spoznavali so pomen dogovarjanja tako pri simbolni igri v igralnici kot pri gradnji jezu v naravi, konstruktivnem reševanju problemov, posredovanju informacij doma in spodbujanju staršev k sodelovanju itd.

Med spontano igro so se spominjali Malega bobra, se igrali razne simbolne igre o njem in uporabljali posamezne besede. Gradili so prijateljske odnose in si krepili socialni čut (pomoč, kooperativnost), kar so povezovali s sporočilom slikanice Mali bober in odmev: Lepo je, če imaš prijatelje in z njimi počneš zanimive stvari!

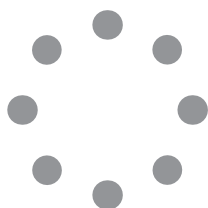
Slikanica »Mali bober in odmev« je bila otrokom ves čas dosegljiva v bralnem kotičku, da so jo listali in »brali«. Na koncu so začeli primerjati pripoved v slikanici z zgodbo v slikah, ki smo jo na začetku imeli na stenah

igralnice. Ugotovili so, da se slike nekoliko razlikujejo od tistih v slikanici, da pa je besedilo in zaporedje enako – vizualno so primerjali besedili in ponovno prisluhnili zgodbi. Ob koncu se jim je porodila ideja, da bi tudi sami izdelali slikanico: »Tako ta pravo, s platnicami, slikami in črkami.« In smo zaorali novo ledino z novo temo ...

Naj sklenem z mislijo: »Kadar kdo kakšno stvar dobro obvlada, ta postane del nje. Postane del njegovih misli in ustvarjalnega procesa. In vsem mislim in ustvarjalnosti, ki sledijo, doda bistveno kakovost.« (Davis, 2008) ●

Literatura in viri

- Davis, D. R. (2008). *Dar disleksije*. Ljubljana: Založba VBZ.
- Kranjc, S. (1998). Slovenščina v vrtcu. *Jezik in slovstvo*, 1998, št. 3.
- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Sivec, M. (2013). *Poročilo o projektu Porajajoča se pismenost*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- MacDonald, A. (1994). *Mali bober in odmev*. Ljubljana: Založba Epta.
- Magajna, L. (1995). Razvojne teorije branja in pisanja kot osnova za sodobne pristope k začetnemu opismenjevanju. *Jezik in slovstvo*, 1995/96, št. 1–2.
- Marjanovič - Umek, L. (2012). Simbolno okolje kot podpora razvoju otrokovega govora in pismenosti. *Zbornik posveta vrtcev RS 2012*. Postojna, 21. september 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Udovič Medved, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, let. 2005, št. 6.



Sodobna poezija v vrtcu – komunikacijski pristop

● Barbara Dolles • Vrtec Postojna • barbara.dolles@gmail.com

POVZETEK: Bralno sposobnost oziroma razvitejšo stopnjo branja otrok doseže postopoma in z ustvarjalnim dialogom z besedilom. Pomembna pri tem sta spodbujanje govora in razvijanje književnih interesov otrok v vrtcu. Ustvarjalni dialog otroka s književnim besedilom omogočajo: vzgojiteljeve komunikacijske in ustvarjalne zmožnosti, premišljen izbor besedila, strokovna in didaktična priprava ter načini podajanja. Pri komunikacijskem pristopu sta v središču vzgojiteljevo pozorno spremljanje in poslušanje otroka ter spodbujanje k njegovemu ustvarjalnemu odzivu na besedilo. V članku je predstavljen primer, kako je sodobna pesem Blabla avtorja Borisa A. Novaka spodbudila ustvarjalnost v skupini pet- do šestletnih otrok in hkrati omogočila vključevanje elementov porajajoče se pismenosti.

KLJUČNE BESEDE: *literarno besedilo, sodobna pesem, komunikacijski pristop, bralni dogodek, ustvarjalnost, porajajoča se pismenost*

ABSTRACT: A child acquires reading competence gradually through creative dialogue with a text. Encouragement of speech and the development of literary interests with children are very important factors in kindergarten. A child's creative dialogue with a literary text is enabled by: teacher's communication and his or her creative skills, a deliberate choice of the text and professional and didactic plan and instruction. The communicative approach is about the teacher's monitoring and listening as well as the encouragement towards child's creative response to the text. The article presents an example of a contemporary poem Blabla by Boris A. Novak which encouraged five and six year old children to be creative and enabled teachers to include the elements of the initial literacy in the process.

KEY WORDS: *literary text, contemporary poem, communicative approach, reading event, creativity, initial literacy*



V predšolskem obdobju so med otroki velike razlike. Smiselno je, da jih vzgojitelj pri načrtovanju dejavnosti izvedbenega kurikula sprejema in upošteva. Zato se pred vzgojitelja pri lastni strokovni in didaktični pripravi, pri izbiri literature in sredstev za otroke ter pri načrtovanju izvedbe dejavnosti postavlja kar nekaj vprašanj, npr.:

- *Kako otroka v vrtcu spodbuditi, da bo notranje motiviran, kritično razmišljuje, predvsem pa otroško izviren?*
- *Katera vrsta literature/katero književno delo otroku omogoča razvijanje zgoraj navedenega?*
- *Kako književno delo posredovati, da se bodo otroci nanj ustvarjalno odzivali?*

V projektni skupini »Porajajoča se pismenost v vrtcu« v okviru Zavoda RS za šolstvo se srečujemo s podobnimi vprašanji. V izbrani strokovni literaturi so bili naslednji poudarki, ki jih lahko praktiki smiselno povežemo s svojim delom v oddelku:

- *»Bistvo komunikacije je odziv« (Jeršek, 1996).*
- *»Otroci so zvesti gledalci in poslušalci, odlični imitatorji, štiri-, pet- in šestletni otroci pa želijo biti aktivni sodelavci dogajanja, neposredno se odzivajo na vsak ustvarjalni vzgib in se spontano vključijo v vsako dejavnost.« (Udovič Medved, 2005)*
- *Na porajajočo se pismenost v predšolskem obdobju vplivata spodbujanje otrokovega govornega razvoja in razvijanje njegovih književnih interesov. Oboje bistveno prispeva k razvijanju poznejše pismenosti med osnovnošolskim vzgojno-izobraževalnim procesom. Branja v smislu dekodiranja se otroci naučijo na začetku šolanja razmeroma hitro; bralno sposobnost, ki pomeni razvitejšo stopnjo branja, pa otrok doseže postopoma le z ustvarjalnim dialogom z besedilom. Bralno sposobnost otrok doseže postopoma, prek ustvarjalnega dialoga z besedilom (Udovič Medved, 2005).*
- *Sodobne raziskave in sociokulturne teorije o razvoju govora in mišljenja v zgodnjem otroštvu potrjujejo, da na razvoj zgodnje pismenosti otrok močno vplivajo:*
 - *jezik, kultura (izobrazba staršev, kulturni dogodki, knjižnice, kakovost vrtca ...),*
 - *udeleženosť otroka v kakovostnih socialnih interakcijah,*
 - *formalno in neformalno učenje (dom, družina, okolje-prijatelji, vrtec, šola ...),*
 - *udeleženosť v različnih socialnih in komunikacijskih situacijah,*
 - *otrokova pripravljenost na branje in pisanje,*
 - *vključenost v bogato simbolno okolje in udeleženosť v simbolni igri,*
 - *skupno branje otrok in odraslih (Marjanovič - Umek, 2012).*
- *Kurikulum za vrtce govori o otrokovi potrebi po celostnem učenju ter o načelu aktivne sodelujočosti otrok in možnosti verbalnega in neverbalnega izražanja (Kurikulum za vrtce, 1999).*



Pri spodbujanju zgodnje pismenosti v širšem smislu gre za spodbujanje otrokovega govora in mišljenja, verbalnega in neverbalnega izražanja ter ustvarjalnosti, zato je komunikacijski način obravnave Novakove pesmi Blabla z otroki v vrtcu zanimiv tudi z vidika spodbujanja porajajoče se pismenosti.

Izbor besedila in strokovna priprava

Pri načrtovanju dejavnosti ob literarnih besedilih za otroke v vrtcu sta ob upoštevanju zmožnosti, interesov in pobud otrok pomembna predvsem vzgojiteljeva strokovna in didaktična priprava. Treba je razmisliti o izboru besedila in njegovi umestitvi v izvedbeni kurikulum oddelka.

S komunikacijskim pristopom pri podajanju književnih besedil in Novakovo poezijo za otroke sem se seznanila med študijem na Pedagoški fakulteti pri dr. I. Saksidi. »Besede v leposlovju »živijo drugače« kot npr. v strokovnih ali praktično sporazumevalnih besedilih. /... / Novakova pesem Blabla je pesem o pesmi, ki je igra. Pesnik se z besedami po otroško igra, sestavlja jih v nenavadne like: pesem je torej igriva, humorna pesniška »domislica«. Sporočilo pesmi Blabla lahko vsak poslušalec oz. bralec razume po svoje. Pesem je primer nonsensne poezije, ki pa zaradi nizanja zlogov bla v določeno formo napeljuje na likovnost pesmi.« (Saksida, 2010)

»Pesem Blabla spominja na besedila, ki pesniško ustvarjanje prikazujejo kot ustvarjanje iz zvokov (zven zloga 'bla'), je pa njen pomen še drugje: ta, ki izreka zloge brez pomena, je lahko govornik, otrok – jezen, vesel, žalosten ipd. V tem primeru pesem deluje kot provokacija.« (Škufca, 2007)

Sam avtor Boris A. Novak pa uvršča pesem med konkretno poezijo. »Konkretna poezija gradi svoje umetniško sporočilo na zraščenosti, enotnosti zvena in pomena, jezikovne govorice in likovnega sporočila.« (Novak, 1991)

Pri delu v vrtcu sva s sodelavko celo leto vpeljevali različne literarne zvrsti. Tako sem se ob dnevu poezije odločila, da otrokom na malo drugačen način predstavim pesem »Blabla« Borisa A. Novaka iz pesniške zbirke Oblike sveta (ilustriral Marjan Manček). Pesem se mi zdi zanimiva za spodbujanje komunikacijskih in ustvarjalnih odzivov otrok in tudi za spodbujanje porajajoče se pismenosti v vrtcu.

Didaktični instrumentarij, ki sem ga uporabila, izhaja iz igre z zvokom, v nadaljevanju pa iz igre z likovnostjo pesmi.

Didaktični postopek

Bralni dogodek (prvi dan)

Za uvodno motivacijo smo se z otroki pogovarjali o tem, kakšne pesmi že poznajo. *Kdo jim bere pesmi? Kdo piše pesmi? Kako pesem nastane?*

Sledila je najava besedila, otrokom sem predstavila, kdo je avtor pesmi ter kdo je ilustrator pesniške zbirke. Ker sem želela, da otroci pesmi prisluhnejo neobremenjeno, nisem posredovala drugih informacij. Sledil je kratek premor pred branjem, otroci so se umirili in radovedno pričakovali. Otrokom sem pesem posredovala interpretativno, sledil je čustveni premor po branju. Presenečeni otroci so urejali svoje vtise. Nekateri so se smejali komičnosti interpretacije, drugi so spraševali: Kaj je to? S pomočjo odprtih vprašanj so izrazili svoja razmišljanja.

V: Za koga je napisana ta pesem?

Odgovori otrok:

- »Pesem je za tri leta stare otroke ali pa za vse otroke, za dojenčke že ne, ker oni tega ne razumejo.«
- »Pesem je za vse sedemletnike, ker oni hodijo v šolo, oni so veliki, niso majhni.«

V: Ali je to sploh pesem?

Odgovori otrok:

- »Se hočejo truditi, da je pesem.«
- »Pesem je lahka, je eno in isto.«
- »Pesem je smešnica.«
- »Besedilo manjka, smešna pesem.«

V: Ali mogoče veste, kaj je to sodobna pesem?

Odgovori otrok:

- »Ko si srečen, da se veseliš.«
- »Haaa, sodobno kot sobota.«



Ponovno sem prebrala pesem, tokrat jezno. Otroci so se smejali. Vprašala sem jih:

V: »Kdo vse lahko bere pesem?«

O: »Mamica ali pa očka.«

V: »Ali bi tudi vi lahko prebrali to pesem?«

Več otrok se je javilo, da bi prebrali pesem. Sprva so si izbrali, da bodo prebrali pesem »jezno«. Pri branju so se izražali z mimiko obraza in gestikuliranjem. Pesem so stopnjevali tudi glasovno. Branje se jim je zdelo komično. Deklica je izjavila:

»Če beremo pesmico žalostno, potem je pesmica žalostna, če beremo pesmico veselo, potem je pesmica vesela.«

Sledilo je poustvarjanje, povabila sem jih, da narišejo, na kaj jih pesem spominja. Vsak otrok je komentiral svojo risbo.

- *»Blabla je domača jeza, to je, kadar se oči jezi name!«*
- *»Bla, bla, bla, bla, bla ... dela vlak, ko spušča oblačke.«*
- *»Narisala sem mesto, ker je vse glasno.«*
- *»To je morje, na morju delajo valovi bla, bla, bla, vsi smo veseli.«*
- *»To sta kužka, ki sta se srečala in se veselita.«*
- *»Veselo sonce, kot v pesmici Sonce se smeje ...«*
- *»Glej cirkus, je vesel cirkus, noter je vse bla, bla pomešano.«*
- *»Dva prijatelja obiščeta prijatelja, ki ima rojstni dan, in potem je zabava.«*
- *»Narisala sem ribice, ribice spuščajo mehurčke bla, bla, bla ... ena ribica je vesela, ena ribica je žalostna in ena ribica je jezna, sonce je veselo, oblaki pa jezni.«*
- *»Narisala sem šotor, smo na taborjenju in vse je veselo bla, bla.«*
- *»Mačka hodi veselo bla, bla, bla ...«*
- *»To je volk.« (Na sliki sta deček in deklica.)*
- *»Ne da se mi risati, bom drugič ...« (Deček je oddal prazen list papirja.)*



Sliki 1 in 2: »Blabla je domača jeza ...« (levo) in »Bla, bla, bla ... dela vlak, ko spušča oblačke.« (desno)⁵

Bralni dogodek (drugi dan)

Vsak otrok je dobil list s pesmijo Blabla. Otroke sem prosila, naj si pesem dobro ogledajo, lahko jo tudi »berejo«. Nadaljnjih navodil namerno nisem posredovala, ker me je zanimalo, ali bo kdo zaznal nizanje zloga bla v obliko trikotnika. Tokrat je bila prisotna deklica, ki je prejšnji dan ni bilo v vrtcu. Otroci so v krogu sami razvili pogovor o pesmi, kajti deklica jih je spraševala o tem, kaj so počeli prejšnji dan. S kolegico sva prisluhnili otrokom, ki so ji hoteli pripovedovati, kakšno pesem smo brali. Pogovor sva zabeležili.

-
- Deklica: »Mene pa včeraj ni bilo v vrtcu.«
 Prvi deček: »Jaaa in potem ne veš, kakšno pesem smo brali ... In ne veš, kateri Boris jo je napisal.«
 Deklica: »A tvoj dedi Boris?«
 Prvi deček: »Neee moj Boris, poglej, kje piše ime (deček črkuje: Boris A. Novak).«
 Deklica: »A kot Arja.«
 Drugi deček: »Arja A. Novak, ha, ha, ha ... Kot, da je skupaj, če na hitro prebereš, se mi zdi, da je zlimano.«
 Prvi deček: »Kako je zlimano?«
 Drugi deček: »Saj veš, tako skupi, kot da je ista beseda.«
 Tretji deček: »Meni se ne zdi isto, ampak samo malo podobno.«
 Drugi deček: »Ja, tebi!« (Deček je jezen.)
 Prvi deček: »Bla bla je cela skladba.«
 Deklica: »Nee, to pa ne, skladba je pesem, ki se jo igra in ne bere in govori.«

.....
⁵ Avtorica fotografij v prispevku je Barbara Doles; avtorji izdelkov pa otroci.



Tretji deček: »To je deklamacija.«

Deklica večkrat črkuje avtorjevo ime, ime vedno črkuje tako, da poudari besedo »pika«.

Deklica: »B-O-R-I-S-A-pika-N-O-V-A-K.«

Med tem pogovorom so preostali otroci gledali vsak svoj list s pesmico, list so obračali, skoraj vsi so črkovali, preštevali zloge, s prsti so sledili vrsticam in številom zlogov, zloge so šteli s pomočjo prstov. Razvilo se je nekaj parov, med seboj so komunicirali z zlogi bla ... Otroci so se smejali, pesem interpretirali po svoji želji ... Med interpretacijo so živahno in sproščeno uporabljali govorico telesa, predvsem mimiko obraza ter gestikuliranje z rokama. Spreminjali so višino glasu, stopnjevali glasnost.

Nadaljevali smo s pogovorom v krogu.

V: Ali bi vi lahko napisali tako pesem?

Odgovori otrok: »Bi moral ta list gledati.« / »Malo hecna se mi zdi.«

V: Kako hecna?

- »Tako, ker je malo posebna.«

V: Zakaj misliš, da je posebna?

- »Ker besedilo manjka.«
- »Ta je najbolj smešna, kar sem jih videl.«

V: Oglejte si pesem še enkrat in povejte, ali vas na kaj spominja?

- »Ja, je kot trikotnik.«
- »Enkrat sem videl tako številko.«
- »Je kot cirkus, šotor.«
- »Je kot košček pice.«
- »Kot piramida je.«
- »Ne, kot košček piramide.«
- »Če se obrne trikotnik, je kot streha.«

Tudi temu pogovoru je sledilo poustvarjanje. Pripravila sem različna sredstva: lesene okrogle paličke, plastične kocke, črke iz gume, prstne in ročne lutke, papir, barvice, škarje. Otroke sem povabila, naj si izberejo

sredstvo in ustvarjajo na temo BLABLA. Otroci so med poustvarjanjem komentirali, razmišljali, krepili socialne stike ...



Sliki 3 in 4: Ustvarjanje na temo BLABLA

Deklica, ki je prejšnji dan narisala vlak, je tokrat izbrala kocke in sestavljala vlak. Ker ji ni uspelo narediti oblačkov dima, je prosila za pomoč drugo deklico. Skupaj sta poskušali pritrditi »dim« na vlak. Dim jima je večkrat padel z vlaka. Težavo sta rešili tako, da sta spremenili konstrukcijo vlaka in sta vlak položili ploskovno, kar je omogočalo, da je dim (bla) postal del konstrukcije. Dva dečka sta ustvarjala s pomočjo črk iz gume. Prvi poskus je bil, da sta želela sestaviti oziroma prekopirati z lista celotno pesem Blabla. Toda zmanjkalo jima je črk A, B in L. Naslednji poskus je bil, da napišeta pesmico iz drugih črk. V vrstico sta nizala iste črke, vrstice pa sta oblikovala v različne oblike. Želela sta narediti pesem v obliki dinozavra. Nekaj otrok se jima je pridružil in predlagali so svoje ideje oblik. Deček, ki je Blabla preimenoval v »domačo jezo«, je želel list s pesmijo odnesti domov.

»Doma bom naredil odtisk črk, že danes si bom vzel čas, če me mama ne bom kam zvlekla.«

Deček, ki je narisal cirkus, je tudi tokrat ustvarjal cirkus. Naredil ga je iz kock, nato je sestavil še naslov pesmi. Ker mu je zmanjkalo kock, je uporabil lesene paličke, ko mu je zmanjkalo tudi prostora na mizi, je dodal še eno mizo. Tri deklice so sestavljale »blabla« v kotičku. Nastalo je pravo mesto iz paličk in kock, deklice so iz kock sestavile »blabla«. Eden od dečkov si je za svoje izražanje izbral ročno lutko. Sprva je s pomočjo lutke »bral« pesem Blabla, pozneje sta se mu pridružila še dva dečka in skupaj so deklamirali pesem. Dečka nista uporabila lutke, ampak v roki držala list s pesmijo.



Deček, ki je prejšnji dan narisal kužka, ki se veselita, je vzel list papirja, prepisal naslov pesmi in želel, da list prilepimo na omaro, da bi tudi mame videle Blabla.

Deček, ki prejšnji dan ni želel risati, si je izbral prstno lutko žirafa, z njo »potoval« od otroka do otroka ter jim večkrat predlagal svoje rešitve. Otroci so zavrnili njegove ideje, kajti ustvarjali so po svoje. V dneh in tednih, ki so sledili, so v vsakodnevni komunikaciji pogosto uporabljali zlog »bla«. Največkrat so ga uporabljali med igro, in to na različne načine, npr. pri štetju, ko so si pomagali tudi s prsti.

»Bla, bla, zobka mi manjkata.« »Koliko zobkov ti je izpadlo?« »Dva, poglej.«

Pogosta pa je bila tudi igra vlog na višjem nivoju, zlog »bla« so namreč uporabljali v medsebojnih dialogih. Vnaprej so se dogovorili in razdelili vloge, postavili so enostavno gledališče. S kolegico sva dobili tudi ustno vabilo v njihovo »Blabla« gledališče.



Slika 5: Deček je ob pesmi BLABLA naredil cirkus iz kock.

Sklep

Vse prevečkrat je izbor literature v vrtcu za otroke podcenjujoč, zato mi je bila pesem Borisa A. Novaka določen izziv. Izziv je lahko močna motivacija za vzgojitelja oziroma učitelja, vendar je treba dobro poznati zmožnosti in sposobnosti otrok, ki sta jim izziv in »provokacija« namenjena. S pomočjo komunikacijskega pristopa sem otrokom prebudila zanimanje in radovednost, usmerila domišljijo, spodbudila kritično in divergentno

mišljenje. Pozorna sem bila, da otroke sprejemam kot enakovredne sogovornike ter da njihove ideje širim in poglobljam s pomočjo odprto postavljenih vprašanj. Pri izboru ciljev sem upoštevala različne dejavnike: od letnega načrtovanja (spoznavanje različnih literarnih zvrsti v daljšem obdobju) do nešteti možnosti, ki jih z individualno interpretacijo nudijo posamezna književna dela za otroke, tako tudi ta pesem.

Pesem je otroke povezala, razvijali so dialoge, sodelovali v skupinskem pogovoru, iskali pomoč pri sovrstnikih in jo prejeli. Pesem nudi emotivno raznolikost, odvisno od posameznika in izbora oblike čustvene interpretacije. Odzivi otrok so se zrcalili v njihovih izjavah. Doživljanje emotivne raznolikosti, ki jo pesem asociativno zbuja, se je izrazilo predvsem pri dečku, ki je Blabla preimenoval kar v »domačo jezo«.

Z vidika vloge odraslega je bila priprava dejavnosti skrbno načrtovana, kajti le tako je bilo možno spremljati in beležiti zamisli in izjave otrok. Po drugi strani sem pozornost usmerjala k spodbujanju spontanosti odzivov otrok. Ponudba sredstev je bila namenjena možnostim poustvarjalnega izražanja otrok, ključnega pomena pa je bilo tudi to, da so otroci doživljali pesem brez vnaprejšnjih usmeritev oziroma navodil, ki bi jih lahko napeljevala na vnaprej določene asociacije. S tem bi se izgubila inovativnost in predvsem otroška izvirnost.

Ustrezen komunikacijski pristop je otrokom omogočil, da so pesem sprejeli, jo predelali in svoja doživljanja izrazili na sebi lasten način. Potencial sodobne poezije v vrtcu je predvsem v možnosti spodbujanja različnih načinov izražanja otrok ter interakcij in neredko nas presenetijo s svojimi razmišljanji, izjavami in rešitvami. ●

Literatura in viri

- Jeršek, M. (1996). *Svet čarovnije besed. Komunikacija kot umetnost stika*. Ljubljana: Tiskarna Cicero.
- Kurikulum za vrtce* (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Marjanovič - Umek, L. (2012). Simbolno okolje kot podpora razvoju otrokovega govora in pismenosti. V: *Zbornik posveta vrtcev RS 2012*. Postojna, 21. september 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



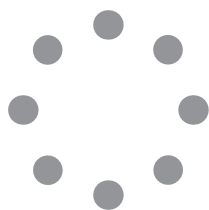
Novak, B. A. (1991). *Oblike sveta: pesmarica pesniških oblik*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Saksida, I. (2007). Kako je sestavljeno berilo *Koraki nad oblaki*? V: Saksida, I. in Marinčič, J. (ur.), *Koraki nad oblaki*. Priročnik za učitelje. Mengeš: Založba Izolit.

Sivec, M. (2013). *Gradivo za projektno skupino Porajajoča se pismenost: Vloga vrtca pri spodbujanju pismenosti*. Interno gradivo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Škufca, M. (2007). Primer šolske interpretacije. V: Saksida, I. in Marinčič, J. (ur.), *Koraki nad oblaki*. Priročnik za učitelje. Mengeš: Založba Izolit.

Udovič Medved, V. (2005). Z recepcijo slikanice do učinkovite pismenosti. *Sodobna pedagogika*, let. 2005, št. 6.



Razvijanje predopismenjevalnih zmožnosti pri podaljšanem bivanju

● Tadeja Volavšek • Osnovna šola Lenart • tadeja.volavsek@guest.arnes.si

POVZETEK: Začetno opismenjevanje je proces, ki obsega pripravo na branje in pisanje s sistematičnim razvijanjem predopismenjevalnih zmožnosti, obravnavanje in utrjevanje črk ter razvijanje tehnike branja in pisanja. Pri razvijanju predpisalnih spretnosti gre za razvijanje grafomotorike. Cilj teh vaj je razvijati grafično zavedanje – vidno razločevanje potez črk, vzorcev in njihovo zapomnitev ter uriti ročne spretnosti, koordinacijo oko-roka in orientacijo na papirju. Pri tem ponudimo učencem različne pripomočke, materiale in vaje, s katerimi urijo tudi pravilno držo telesa, rok in različnih pisal tako pri pouku kot tudi pri podaljšanem bivanju.

KLJUČNE BESEDE: *začetno opismenjevanje, predopismenjevalne zmožnosti, predpisalne spretnosti, razvijanje grafomotorike, spremljanje napredka učencev*

ABSTRACT: Initial literacy is a process which includes preparation for reading and writing with systematic development of pre-literacy skills, learning and practising letters and development of reading and writing techniques. Development of pre-writing skills means development of graphomotoric abilities. The aim of these exercises is to develop graphic awareness – to visually distinguish letter strokes and patterns, memorizing them and also to train manual dexterity, eye-hand coordination and orientation on paper. In order to achieve this aim, students are offered different accessories, materials and exercises, by which they train correct body posture and hand and pen position both in class as well as in extended school care.

KEY WORDS: *initial literacy, pre-literacy abilities, pre-writing skills, graphomotoric development, monitoring of students' progress*



V sklopu projekta smo učiteljice prvih razredov pri določanju prioritete nega cilja izhajale iz prakse. Največji primanjkljaj otrok smo začutile na področju fine motorike, pozornosti in vztrajnosti, ki so zelo pomemben dejavnik za poznejšo obravnavo in utrjevanje črk in s tem razvijanje tehnike branja in pisanja. Zadale smo si cilj, da bomo pri učencih načrtno in sistematično razvijale vse predopismenjevalne zmožnosti, pri čemer bo večji poudarek na razvoju in sprotne spremljanju predpisalnih spretnosti z namenom izboljšati grafomotoriko učencev. Enak cilj so si zadale tudi učiteljice oddelkov z nižjim izobrazbenim standardom ter posebnega programa vzgoje in izobraževanja, pa tudi vzgojiteljice vrtca, saj pri mlajših otrocih opažajo podobne težave. Vsi omenjeni smo se v sklopu projekta udeleževali različnih strokovnih srečanj, predavanj in delavnic ter začeli medsebojno strokovno sodelovati in si izmenjevati izkušnje.

Sem profesorica razrednega pouka z večletnimi izkušnjami pri delu z mlajšimi otroki, tako pri poučevanju v razredu kot pri delu v oddelku podaljšanega bivanja. V tem prispevku bom prikazala, s kakšnim pristopom ter s katerimi dejavnostmi, materiali in pripomočki sem razvijala predopismenjevalne zmožnosti v oddelku podaljšanega bivanja (OPB).

Razvijanje predpisalnih zmožnosti

Razvoj zgodnje pismenosti in s tem razvijanje predpisalnih zmožnosti je proces, ki poteka vse predšolsko obdobje otroka in se nadaljuje v prvem razredu.

Šestletni otroci imajo razvito predvsem grobo motoriko. Zato izberemo dejavnosti in učencem ponudimo različne vaje, pripomočke in materiale za urjenje fine motorike. Za risanje jim sprva omogočimo velike formate različnih površin. Nanje rišejo večje linije s kredo na asfalt ali beton, s palico v mivko, z mokro gobo po tabli, z roko in prstom po zraku. Pozneje pripravimo večje omejene površine in šele nato jim ponudimo manjši omejen prostor (list, zvezek), na katerega pišejo s flomastri, suhimi barvicami in svinčnikom.

Proces poznejšega sistematičnega opismenjevanja zahteva od otroka precejšnjo izurjenost oziroma razvito motorično spretnost za oblikovanje črk. Za učenčev uspeh na tem področju so pomembne številne izkušnje z držanjem in uporabo različnih pisal. Posebno pozornost namenimo pravilnemu prijemu oziroma drži pisala. Zelo pomembna pri pisanju je tudi drža telesa.

Za pisanje je potrebna tudi razvita orientacija, saj imajo črke določeno obliko, smer in umeščenost v prostoru glede na list in črtovje. Z vajami orientacije učence pripravljamo na dejavnosti, ki vključujejo prostorsko razporeditev, pomnjenje smeri in ustrezno izrabo prostora.

Načrtovanje in organizacija izvajanja predpisalnih zmožnosti v OPB

Učenci pri pouku usvajajo predpisalne zmožnosti, pri podaljšanem bivanju pa jih ponavljajo, urijo in utrjujejo. Pri tem je potrebno usklajevanje učitelja v razredu pri pouku z učiteljem v podaljšanem bivanju. V prvi razred prihajajo učenci z različnim predznanjem oziroma različnimi grafomotoričnimi sposobnostmi. Zato je treba delo prilagajati sposobnostim in zmožnostim učencev ter delo diferencirati in individualizirati. Vaje grafomotorike izvajamo v podaljšanem bivanju največkrat pri samostojnem učenju, lahko pa tudi pri sprostitevni dejavnosti na igrišču ali v učilnici in tudi pri ustvarjalnem preživljanju časa. Načrtno jih v program vnašam enkrat do dvakrat tedensko, občasno pa jih izvedemo tudi spontano in priložnostno. V jesenskem času smo vaje grafomotorike izvedli v povezavi z učenci iz posebnega programa vzgoje in izobraževanja, ki so prvošolce s svojimi spretnostmi vpeljali v šivanje s prejicami na perforiran trši papir.

Izvedba dejavnosti za razvijanje predpisalnih zmožnosti v OPB

Za razvijanje fine motorike v podaljšanem bivanju je izbira vaj zelo široka. Pripravljam različne vaje za razvijanje ročnih spretnosti in pravilnega prijema pisala. Pri tem uporabljamo različne materiale: papir, gnetljive materiale, vrvico, volno, pa tudi čisto vsakdanje pripomočke: tulce, ščipalke, lonce, kuhalnico. Večkrat posežemo tudi po didaktičnih igrah in igračah, npr.: plastični žeblički, perlice.

Metodika učenja predpisalnih vaj narekuje, da učenci rišejo/pišejo najprej posamezne sestavine črk in številk. Pomembno je, da jih izvajajo enopotezno. Zato pred vajami na manjšem omejenem prostoru izvedemo podobno vajo tudi v prostoru in na večji površini, da učenci pridobijo občutek. Večinoma jih izvajamo v skupinah, saj za dobro izvedbo učenci potrebujejo spremljanje, usmerjanje in včasih tudi individualno pomoč učitelja. Pri izbiri vaj upoštevam delo po načelu postopnosti, da potekajo dejavnosti od lažjih k težjim. Vaje sprva izvajamo z risanjem/pisanjem enakih



črt, nadaljujemo jih s kombinacijami različnih črt ter jih nadgrajujemo z zrcalnimi slikami in risanjem/pisanjem vzorcev.

Načrtovanje in izvedba ure v OPB

Opisala bom uro, ki sem jo izvedla pri samostojnem učenju v podaljšanem bivanju prvega razreda v zimskem času. V uvodu sem učencem prebrala uganke. Vsebina in rešitve ugank so bile vezane na zimski čas.

Nato smo ponovili poimenovanje črt ob slikah zapisanih števk (1, 2, 3, 4) in si na projekciji ogledali fotografije dejavnosti prejšnje ure grafomotorike – hoja po valoviti črti, oblikovanje krive črte iz plastelina, oblikovanje valovite črte z volno med ovirami. Učenci so povedali, kje valovite črte najdemo v naravi.

Nato sem razdelila učence v štiri heterogene skupine in podala navodila za dve različni dejavnosti – dve skupini s predmetom in nato z voščenko sledita dvema valovitima vodoravnima linijama od leve proti desni (vožnja formule), preostali dve skupini pa opravita enako dejavnost v navpični liniji od zgoraj navzdol (vožnja slaloma). Posamezni učenci so demonstrirali pravi potek pred začetkom izvedbe. Po dve skupini (prva in tretja ter druga in četrta) sta opravljali enaki vaji, tako da so se po opravljeni vaji skupine zamenjale in je vsaka izvedla obe dejavnosti. O opravljenem delu sem vodila pogovor, učenci pa so povedali svoje vtise.

Sledila je nova dejavnost v skupinah, kjer sem predstavila štiri različne vzorce valovitih črt (dva v vodoravni in dva v navpični smeri) drugega za drugim. Učenci so z velikimi gibi z roko po zraku ponazorili vsak prikazani vzorec v določeni smeri (začetek pri piki in nadaljevanje v smeri puščice). Nato so začeli v skupinah posamezniki risati vzorce s prstom v zdrob oziroma polento, jaz pa sem spremljala njihovo delo in po potrebi nepravilen zapis popravila. Po končanem delu v skupini so se skupine selile k novemu vzorcu, tako da je vsaka skupina izvedla vse štiri vaje.

V zadnjem delu sem predstavila individualno delo – risanje/pisanje že prej urjenih vzorcev na list s črtami v obliki zimskega pokrivala (kape ali baretke). Učenci so si samostojno izbrali delovni list glede na razvitost grafomotorike, izvirnost in vztrajnost pri delu (diferenciacija – nadaljevanje že zapisanih vzorcev ali nadaljevanje že zapisanih vzorcev ter samostojen zapis valovitih črt). Učence sem usmerila k pripravi ošiljenih



barvic ali svinčnika in radirke, na pravilno držo telesa in pisala ter na orientiranost na listu. Podala sem navodilo za natančen zapis vzorcev. Delo posameznikov sem spremljala, popravljala držo telesa in pisala, smer pisanja in spodbujala k natančnosti zapisa in vztrajanju do konca.

Ob koncu ure sem učencem naročila, da simbolno (z lučjo na semaforju ali s smeškom) in pozneje še na kratko tudi individualno ustno opišejo svoje občutke pri delu ter izdelke vložijo v svoje mape.

Analiza izvedbe

Cilji, ki sem si jih zadala, so bili v celoti doseženi in vse načrtovane dejavnosti izvedene. Učenci so ves čas sledili navodilom in bili motivirani za delo. Le en učenec je imel osebne težave in se ni mogel takoj vključiti v delo, zato sem mu dala čas, da je sprva delo le opazoval in se je pridružil pozneje ter opravil individualno delo. Učenci so urili poteze valovitih črt na večjem in manjšem omejenem prostoru, uporabljali so različna pisala in materiale ter se prilagajali različnim oblikam dela. Ob razvijanju predpisalnih zmožnosti so razvijali tudi pozorno poslušanje ugank in navodil ter pozornost, vztrajnost in natančnost pri pisanju vzorcev ter sledili navodilom učiteljice in urili samorefleksijo.

Refleksija učitelja in učencev

Izvedbeno uro so spremljali: sodelavki iz prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, vzgojiteljici in vodja vrtca, učiteljica PPVI ter ravnatelj. Po končani uri smo opravili evalvacijo ure. Sama sem bila z izpeljavo ure zadovoljna, prav tako tudi opazovalci. Nekaj težav se je pojavilo pri izvedbi prvega skupinskega dela. Učenci so bili zelo neučakani, ker so vsi želeli takoj peljati/risati po liniji. Zato so začeli linije izvajati kar v obratni smeri in kar po dva ali več učencev hkrati, tako da sem morala delo prekiniti in kljub temu da so posamezniki pred začetkom pokazali pravi način izvedbe vaje, le-to še enkrat ponoviti. Nekateri posamezniki so vajo še naprej opravljali površno in po svoje, z njimi sem se individualno pogovorila in jih ponovno usmerila. A kljub tem težavam so učenci po izvedbi te vaje izjavili, da je bila zanimiva in da pri izvedbi niso imeli težav. Skupinsko delo, sploh v nižjih razredih, zahteva veliko energije in vztrajnosti, saj so učenci še zelo individualno usmerjeni.

Učence navajam, da po končani individualni vaji opravijo refleksijo z risanjem semaforja ali smeškov. Z vsakim učencem pogledava njegov izdelek, otrok na kratko razloži, kako je vajo izvedel, ali je zadovoljen z narejenim, kako se je pri delu počutil, kaj bi lahko storil bolje. Jaz pa mu dam kratko povratno informacijo o delu, ga za nastalo pohvalim oziroma opozorim na napake in podam napotke za nadaljnje delo. Dejavnosti



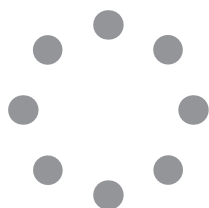
fotografiramo, izdelke razstavimo ali shranimo v učenčevo mapo, enkrat mesečno pa napredek učenca preverim in ovrednotim. Ker izdelke zbira vsak učenec v svojo mapo, lahko večkrat tudi sam polista in opazuje svoj napredek. ●

Literatura in viri

Grginič, M., et al. (2013). *Priročnik za učitelje ABC 1 – 3. del: Poslušamo – govorimo, pišemo – beremo*. Grafomotorične vaje za pouk slovenskega jezika v 1. razredu devetletne osnovne šole. Dostopno na: www.zalozba-izolit.si/uploads/FILES/PRIROCNIK-ABC-GRAFOMOTORICNE-VAJE.doc (13. 5. 2013).

Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V: Nolimal, F. (2011), *Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Ropič, M. et al. (1999). *Danes rišem, jutri pišem*. Priročnik za učitelje in vzgojitelje v 1. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.



Govorni nastop v prvem razredu

● **Gabrijela Novak** • Osnovna šola Franceta Prešerna, Črenšovci
• gabrijelanovak20@gmail.com

POVZETEK: V prispevku je predstavljena možnost za postopno razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev (v knjižnem jeziku). Ob ustrezno zastavljenem delu jo razvijajo od prvega razreda, in sicer z dialogom pri pouku ter tudi z govornimi nastopi, ki jih izvedejo ob pomoči vnaprej pripravljenih miselnih vzorcev (kombinacija učnega jezika/učnega pogovora in BUS). V pogovoru, ki sledi posameznemu nastopu, tako učenci že v prvem razredu (ob pomoči predhodno vpeljanih in usvojenih kriterijev) razvijajo zmožnost pozornega poslušanja sošolcev, izražanja mnenja in utemeljevanja ter presojanja tehtnosti in ustreznosti podane vsebine (razvijanje zmožnosti kritičnega vrednotenja po danih kriterijih).

KLJUČNE BESEDE: *učni jezik/učni pogovor, govorni nastop, kriteriji ocenjevanja, »metoda kritičnega prijatelja«, miselni vzorec*

ABSTRACT: The article presents a method for the gradual development of students' communication skills (in literary language). This skill is developed with the help of the appropriate work schedule from the first grade onwards by introducing dialogue during lessons and conducting oral presentations which are supported by previously prepared mind maps (a combination of language education/educational dialogue and reading learning strategy). The discussions which follow each presentation enable even first grade students (supported by previously established and internalized criteria) to develop attentive listening skills, to present their opinion and argue as well as judge the weight and suitability of the content (development of critical assessment abilities using established criteria).

KEY WORDS: *language across the curriculum/educational dialogue, oral presentation, assessment criteria, »the critical friend method«, mind map*





V šolskem letu 2012/2013 smo strokovni delavci, vključeni v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, kot eno izmed razvojnih prioritete šole izbrali učni jezik/učni pogovor. Učitelji razredne stopnje se zavedamo, da je za doseganje visoke ravni posameznikove pismenosti izjemno pomembna doba usvajanja primarne komunikacijske zmožnosti. Pri tem sta v ospredju predvsem govorjenje, torej razvijanje poimenovalne in upovedovalno/skladenjske zmožnosti, ter nujnost, da otrok opisuje, pripoveduje, utemeljuje in razlaga. Pri svojem delu v šoli se zato učenci že v prvem razredu učijo tvoriti najbolj preprosta dvogovorna besedila, ob katerih se seznanijo s temeljnimi načeli dvogovornega sporazumevanja, obenem pa jih učitelji navajamo tudi na učinkovito tvorjenje enogovornih besedil, na govorno nastopanje in upoštevanje pravil/kriterijev ocenjevanja pri tem. Z vpeljevanjem bralnih učnih strategij pripravljamo učence tudi na »učenje učenja«, zato se že v prvem razredu lotimo izdelave preproste pojmovne mreže in miselnega vzorca.

Pri sleherni veščini imamo ljudje opraviti z nekaj osnovnimi pravili in tehnikami. Če želimo učence naučiti uspešno govorno nastopati, morajo poznati cilje, ki naj bi jih dosegli, in poti/kriterije, po katerih lahko pridejo do zastavljenih ciljev. Zato je zelo pomembno, da že na začetku šolanja položimo trdne temelje govornega nastopanja, na katerih bomo v nadaljevanju učnega procesa skupaj gradili.

Med enogovornimi besedili se učenci prvega razreda učijo oblikovati preprosta pripovedna in opisovalna besedila, kot so opis osebe, dogodka, prostora, predmeta, stavbe, poti in živali. Ob uvodnih dejavnostih, ki največkrat temeljijo na didaktični igri in delu z lutko, spoznajo značilnosti pripovedovanja in opisovanja, preizkušajo pa se tudi že v razlaganju in utemeljevanju. Ob tem se prav tako že od začetka učijo kritično vrednotiti svoje delo in delo sošolcev po določenih in vnaprej dogovorjenih kriterijih, in sicer po metodi »kritičnega prijatelja«, ki izhaja iz naslednjega razmišljanja: prijatelji opazijo naše dobre lastnosti in sposobnosti, opozorijo pa nas tudi na pomanjkljivosti, ki jih lahko odpravimo, ali na naše vedenje, ki jim morda ni všeč, ter na posledice takega ravnanja zanje in za nas. Če naredimo napako, zato ne izgubimo prijatelja; če nam svetuje, kaj lahko izboljšamo, ga prav tako ne izgubimo, naučimo pa se spoštovati drug drugega in sebe; veselimo se svojih in tujih uspehov. Ne pustimo se žaliti in sami nikogar ne žalimo. Skupaj se igramo, smejemo in zabavamo, pa tudi učimo in delamo. V skladu s tem je tudi v nadaljevanju predstavljena dejavnost – priprava učencev prvega razreda na govorni nastop in njegovo vrednotenje.

Priprava učencev na uspešno govorno nastopanje – predstavitev primera

Prvo enogovorno besedilo, s katerim se učenci seznaniijo, je opis igrače. Ko so letošnji prvošolci spoznali značilnosti tega slogovnega postopka, smo se dogovorili, da bo vsak opisal svojo najljubšo igračo. Najprej se je naloge lotila čebelica Lili, lutka, ki je del učbeniškega kompleta za prvi razred. Govorno je nastopala, opisovala svojo igračo, to pa je počela neustrezno. Učenci so njen nastop poskušali čim bolj samostojno oceniti – povedali so ji, kaj je bilo po njihovem mnenju dobro in kaj ne, ter ji predlagali, kaj naj naslednjič popravi. Učiteljica/lutka sem zapisovala njihove predloge na pripravljene liste, ki sem jih pozneje predstavila učencem v obliki zapisanih kriterijev. Ko je Lili ponovila govorni nastop, je najprej povedala, kako ga bo izpeljala, nato pa so ji učenci prijateljsko svetovali, kaj vse mora pri tem upoštevati: pred nastopom naj premisli, kaj vse bo povedala (vsebina), na začetku govorjenja naj se predstavi, pove naslov svojega prispevka, nato pa govori počasi, v knjižnem jeziku, razumljivo, dovolj glasno in tekoče; med nastopom naj gleda učence in pazi na držo telesa. Pri tem so si pomagali z zapisanimi kriteriji, ki smo jih izobesili na panoju v učilnici, da smo jih lahko večkrat prebrali in ponovili. Po izvedbi so učenci njen govorni nastop znova ovrednotili. Izpostavili so predvsem izboljšave, Lili pa so opozorili tudi na pomanjkljivosti, ki so jih zaznali. Tako, tj. s pomočjo lutke, so spoznali in se naučili temeljnih kriterijev dobrega govornega nastopanja. Ko so se sami prvič pripravljali nanj, so jih skušali čim bolj upoštevati.

Pred preverjanjem/ocenjevanjem govornih nastopov smo z vsakim učencem določili datum njegove predstavitve. Če je ugotovil, da na določeni dan še ne bo mogel opraviti te naloge, in je to pravočasno povedal, smo skupaj določili nov datum, do katerega pa se je moral pripraviti. Sledili so govorni nastopi: opis živali. Posamezniki so jih skušali čim bolje izpeljati, sošolci in učiteljici (lutki Lili in Bine) pa smo bili pozorni poslušalci. Po izvedbi je učenec poskušal najprej sam podati oceno svoje predstavitve (kaj meni, da je bilo dobro, kaj bi morda lahko prihodnjič izboljšal), nato pa so mu svoje mnenje povedali še sošolci (npr.: Nina, govorila si dovolj glasno. Trudila si se govoriti v knjižnem jeziku. Naslednjič govori malo počasneje.). Svoje mnenje so poskušali čim bolj razložiti in utemeljiti. Če pa se s povedanim kdo ni strinjal, smo se pogovorili, kaj se komu ni zdelo v redu in zakaj. Učenci so ob takih primerih zaznali, da ne razumemo/vidimo vsi vsega enako, in tudi to, da smo občutljivi na mnenja drugih, zato morajo biti ta utemeljena. Na koncu sva govorni nastop in pripombe učenca ter



sošolcev ovrednotili še učiteljici, ki sva povedano sproti zapisovali v posebej za to pripravljeno preglednico, ki je prikazana spodaj:

Govorni nastop: OPIS ŽIVALI

Ime in priimek učenca: _____

Datum: _____

Naslov: _____

Počutje učenca pred govornim nastopom in med njim:

Kriteriji ocenjevanja: mnenje sošolcev, učiteljic:

Učenec se predstavi.	
Pove naslov govornega nastopa.	
Razumljivo in ustrezno podrobno predstavi to, o čemer govori.	
Povedano ustreza naslovu govornega nastopa.	
Govori počasi.	
Govori razločno.	
Govori dovolj glasno.	
Govori tekoče.	
Govori v knjižnem jeziku.	
Gleda poslušalce.	
Pazi na držo rok, telesa.	

Ko smo končali z vsemi govornimi nastopi, smo opravili še skupno evalvacijo. Učenci so dobili okroglo nalepko, na katero so narisali vesel obraz, če jim je bila opravljena dejavnost všeč in so jo uspešno izpeljali, žalostnega, če neradi govorno nastopajo ali pa pri tem niso bili uspešni, ter obraz z ravnimi usti, če o tovrstni zadolžitvi nimajo mnenja. Nalepke so prilepili na pripravljeni plakat, svojo odločitev so tudi utemeljili. Učiteljici sva si beležili njihove pripombe, ki so nama služile kot usmeritev za nadaljnje delo. Pozorni sva bili predvsem na vzroke, zakaj so imeli nekateri učenci odklonilen odnos do te naloge. Sporočali so nama, kako jim pomagati pri pripravi in izvedbi naslednjega govornega nastopa.

Govorni nastop ob miselnem vzorcu – opis živali

Ker smo se z učenci načrtno učili in aktivno pripravljali na uspešno govorno nastopanje, je bila predstavitev na simpoziju, ki ga je pripravila šola, zanje dobra in pomembna izkušnja nastopanja pred zunanji učitelji in drugimi strokovnjaki. Za predstavitev smo izbrali opis živali. Pred tem smo se naučili izdelati preprost miselni vzorec, s katerim so prikazali pojme, povezane z izbrano živaljo, in (logične) povezave med njimi. Te so morali namreč pri govornem nastopu ubesediti. S to shemo so dodatno popestrili govorni nastop, z ilustracijami ali fotografijami, ki so jih pri tem uporabili, pa so še bolj pritegnili poslušalce, hkrati pa so si s tem po potrebi pomagali, če so »izgubili nit«. Učenci so pri pripravi tega gradiva skušali čim bolj samostojno izluščiti bistvo in pomembne podatke iz kratkih opisov živali, ki smo jih poslušali pred samo pripravo govornega nastopa. Učili so se ubesediti odnose med pojmi; tako so bolje razumeli in si hitreje zapomnili značilnosti živali. S temi postopki sva jih učiteljici želeli naučiti čim bolj učinkovitega učenja. Ker je priprava učencev na uspešno prvo javno govorno nastopanje odgovorna in zahtevna dejavnost, sva vanjo vključili tudi starše, ki so bili prek obvestila seznanjeni s kriteriji za vrednotenje načrtovane dejavnosti, z datumom nastopa njihovega otroka, pa tudi z dogovorjenimi zaporednimi koraki in postopki pri pripravi gradiva. Svetovali sva jim, naj se z otrokom po potrebi pogovorijo o tem (ob morebitnih nejasnostih so se lahko posvetovali tudi z nama). Poudarili sva tudi, naj gradivo čim bolj samostojno pripravijo učenci sami.



Slika 1: **Govorni nastop – predstavitev živali** (foto: Gabrijela Novak)

Tudi ob predstavitvi opisov živali udeležencem simpozija sva učiteljici uporabili lutki, čebelico Lili in Bineta, ki ju učenci že dobro poznajo in sta zanje praviloma izjemno motivirajoči. V obliki igre z lutkama smo uvodoma razmišljali o že znanih kriterijih govornega nastopanja. Učenci so ponovno povedali oziroma razložili, kaj si predstavljajo pri posameznem kriteriju.

S svojim opisom izbrane živali sta nastopila učenca, ki sta se že prej odločila, da bosta ta dan to opravila. Preostali smo bili pozorni poslušalci, ki smo morali predstavitvi aktivno spremljati, opazovati nastop obeh govorcev in miselni vzorec na plakatu ter videno in slišano ovrednotiti glede na postavljene kriterije po metodi »kritičnega prijatelja«. Poslušalci smo se morali znati ustrezno vključiti v pogovor in nastopajočemu povedati, katere kriterije je upošteval in katerih ne ter kaj naj prihodnjič izboljša oziroma popravi. Nazadnje smo podali tudi vsak svojo »oceno« nastopa, pri čemer smo izbirali med naslednjimi simboli/»smeški«: vesel (za uspešno pripravo in odličen nastop), žalosten (za neuspešno pripravo in ponesrečen nastop), ravnodušen (za nastop, pri katerem bi učenec nekaj stvari še lahko izboljšal). Pri vrednotenju smo bili pozorni tudi na plakat z miselnim vzorcem, ki ga je posamezni učenec izdelal doma in s katerimi si je pomagal pri samem govorjenju. Ovrednotili smo tako izdelavo plakata (velikost pisave, uporaba barv, zapis ključnih pojmov in njihova razporeditev, dodane ilustracije, fotografije) kakor tudi to, ali sta učenca znala smiselno

ubesediti pripravljeni miselni vzorec in si z njim pomagati. Ugotovili smo, da sta se oba zares potrudila in dogovorjene kriterije za pripravo govornega nastopa večinoma tudi upoštevala. Res pa je, da je imel prvi nastopajoči učenec težave s strahom pred javnim nastopanjem, a kljub temu ni odstopil od načrtovane predstavitve. Učiteljici (lutki Lili in Bine), sošolci in nastopajoča smo torej govorna nastopa ovrednotili ter pri tem pokazali tudi ustrezno mero kritičnosti oziroma samokritičnosti. Videni in slišani sem si učiteljica razredničarka beležila v že predstavljeni preglednici, kateri sem dodala še kriterije za pripravo/uporabo miselnega vzorca.

Nastop je spremljala tudi skrbnica naše šole v projektu bralne pismenosti, ki je v povratni informaciji pohvalila načrtovanje ter izvedbo učnega procesa in dialoga, ki se je razvil pri pouku. Po njenem mnenju je bilo v ospredju predvsem natančno poslušanje, ugotavljanje značilnosti govorjenja sošolca ter presojanje celotne njegove dejavnosti po danih kriterijih. Ker so nastajali daljši odgovori/mnenja učencev, je šlo (poleg opazovanja, vrednotenja in utemeljevanja) tudi za dobro razvijanje sporazumevalne zmožnosti (učenci so usvajali poimenovalno in skladenjsko zmožnost v knjižnem jeziku, nastajala so tudi besedila). Tudi učiteljici sva z izvedeno učno uro zadovoljni, hkrati pa sva se odločili, da bova pri naslednjem govornem nastopu upoštevali napotek skrbnice glede tega, da naj vsak nastopajoči v prihodnje najprej sam poglobljeno razmišlja o svojem nastopu (z vidika kriterijev), pri čemer se ne bo omejil predvsem na svoje počutje, vsak poslušalec pa naj prav tako še bolj natančno utemelji svojo oceno. Bistveno pri tem bo poleg že povedanega tudi to, da bodo učenci tako zaznavali razlike v svojih mnenjih (različna globina) in tudi razhajanja v kakovosti svojih utemeljitev v primerjavi s sošolci.

Sklep

Večina učencev na razredni stopnji rada hodi v šolo in je za šolsko delo zelo motivirana. Če jim učitelji omogočimo, da sodelujejo, dajejo pobude, raziskujejo, eksperimentirajo, pokažejo znanje na drugačne načine, če skupaj uresničujemo svoje in njihove ideje ter želje, je to zanje velika motivacija in hkrati spodbuda za učenje, saj prihaja od njih samih. Tudi če ob tem delajo napake, je dobro vedeti, da so te prav tako pomembne kot njihovi uspehi, ker se iz njih in ob njih učijo. Ob metodi »kritičnega prijatelja« pa se vsi učimo izražati tako pozitivna kot tudi negativna čustva, občutke, sporočila ter se navajamo dajati najprej pozitivne povratne informacije tako sebi kot tudi drugim. Učimo se tudi vljudnega izražanja



primanjkljajev. S »kritičnim« samoocenjevanjem in refleksijo tako vsi napredujemo pri učenju, razvijamo svoje zmožnosti, doživljamo uspehe, gradimo samozavest in dosegamo večjo samostojnost. ●

Literatura in viri

Carnegie, D. (2004). *Kako se naučiš javno nastopati in govoriti*. Ljubljana: Mladinska knjiga založba.

Pečjak, S. et al. (1999). *ABC 1: poslušamo, govorimo, pišemo, beremo*. Priročnik za učitelje (k delovnem zvezku ABC 1, za pouk slovenščine (jezikovni del) v 1. razredu devetletne osnovne šole). Domžale: Izolit.

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

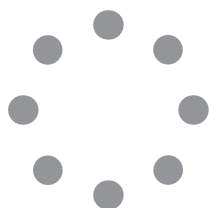


2.



Motivacija za branje





Beremo skupaj - Starejši učenci berejo mlajšim

● **Alja Bratuša** • Osnovna šola Polzela • alja.bratusa@gmail.com

POVZETEK: V prispevku sta opisana dva primera oblik sodelovalnega branja med starejšimi in mlajšimi učenci oziroma predšolskimi otroki, ki sta potekala na Osnovni šoli Polzela v šolskem letu 2011/2012. Prikazan je praktični primer učne dejavnosti, v kateri se medpredmetno povezujejo šolska knjižnica, učenci prvega in drugega VIO oziroma prvošolci in predšolski otroci. Poleg načrtovanja, izvedbe in refleksije so izpostavljene prednosti in slabosti ter nakazane možnosti za uporabo modela sodelovalnega branja pri procesu učenja bralnih učnih strategij. Projekt temelji na modelu sodelovalnega učenja starejših in mlajših učencev.

KLJUČNE BESEDE: *branje, šolska knjižnica, bibliopedagoško delo, knjižnično informacijsko znanje, medpredmetno povezovanje, sodelovalno učenje*

ABSTRACT: The article presents two examples of collaborative reading between older and younger students or pre-school children held at the Primary School Polzela in the school year 2011/2012. A practical example of learning activities is shown in which there is a cross-curricular link among the school library, the students in the first and the second triad or the first graders and the pre-school children. In addition to planning, implementation and reflection, strengths and weaknesses are exposed, and the possibilities for using the model of cooperative reading in the learning process of teaching reading strategies are shown. The project is based on a model of cross-aged learning.

KEY WORDS: *reading, school library, teaching information literacy, library and information knowledge, cross-curricular learning, collaborative learning*



Na Osnovni šoli Polzela že več kot deset let načrtno izvajamo dejavnosti za spodbujanje branja in bralne pismenosti. Sprva smo aktivnosti izvajali nepovezano pri pouku, v oddelkih podaljšanega bivanja in v okviru programa šolske knjižnice. V šolskem celostnem projektu *Kako postati dober bralec*, ki smo ga začeli 2004, smo se začeli pogovarjati o oblikah in metodah motivacije za branje in opismenjevanje, ki smo jih izvajali, nato pa v inovacijskem projektu *Spodbujanje bralnega interesa v vrtcu in šoli* naredili posnetek stanja in nato v več akcijskih korakih začeli povezano delovati, najprej znotraj matične in podružnične šole, pozneje pa še v povezavi s predšolskimi oddelki vrtca. Šolski projekt zdaj nadgrajujemo v okviru državnega projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Med dejavnostmi, ki smo jih vrsto let redno uvrščali v program tradicionalne prireditve meseca knjige in branja (od 2. do 23. aprila), so bila tudi srečanja, na katerih so starejši učenci brali mlajšim. Sprva smo v te oblike pritegnili učence višjih razredov, ki jih je to zanimalo. Izbrali so si krajša besedila, po navadi ob pomoči knjižničarke, ki so jih prebirali skupinam otrok v vrtcu ali učencem v oddelkih podaljšanega bivanja. Ob branju ali pripovedovanju zgodb so se z mlajšimi učenci pogovarjali o prebranem, pripravili minikvize, izdelali učne liste, dramsko, likovno ali literarno poustvarjali. Načrtovanje in organizacija obiskov sta potekala v okviru šolske knjižnice.

V procesu analize in refleksije o izvedenih programih smo prišli na idejo, da bi k sodelovalnemu branju pritegnili večje število otrok. V šolskem letu 2011/2012 smo izvedli skupno branje učencev prvih in petih razredov. Poimenovali smo jo Beremo skupaj – starejši učenci berejo mlajšim. Opogumljeni z dobrimi izkušnjami smo še isto leto k skupnemu branju povabili prvošolce in predšolske otroke iz vrtca, v šolskem letu 2012/2013 pa s sodelovalnim branjem povezali vse učence na šoli v kulturnem dnevu Šola bere (podrobneje o projektu v Posodobitve 2013). V prispevku opisujemo dva primera oblik sodelovalnega branja med starejšimi in mlajšimi učenci oziroma predšolskimi otroki. Prikazujemo načrtovanje, izvedbo, opozarjamo na prednosti in slabosti ter nakazujemo možnosti za uporabo modela sodelovalnega branja pri procesu učenja bralnih učnih strategij.

Teoretično izhodišče našega projekta temelji na sodelovalnem učenju starejših in mlajših učencev. Povezovalni elementi pa so: skupno delo z besedilom, pogovor, izmenjava mnenj med sodelujočimi in ustvarjalna nadgradnja prebranega besedila. Pomembnosti sodelovanja otrok v procesu učenja so se zavedali že v antiki, pronicljivo pa ga povzame latinski pregovor, ki ga je navajal tudi pedagog Komensky, »Qui docet, discit« (Kdor uči/poučuje, se uči).

Učenje v paru prinaša marsikatero korist za učenca, ki poučuje, za učenca, ki pomoč sprejema, in ne nazadnje za učitelja, ki je v tej situaciji v vlogi opazovalca in mentorja. Največji kapital sodelovalnega učenja je prav v doseganju skupnih ciljev in v socialni interakciji med udeleženci. Vsekakor je v ospredju tudi vsebina oziroma tema, za učenca, ki poučuje, pa je pomembno tudi pridobivanje metakognitivnih spretnosti in zavedanje o pomembnosti procesa učenja (Fisher, 2005: 93). Tudi Sonja Pečjak in Ana Gradišar (2012: 15) izpostavljata, da je učenje branja socialni proces, ki v različnih oblikah sodelovalnega učenja privede do višjih ravni znanja, kot če se učenci učijo sami.

Čeprav branje pogosto velja za samotno dejanje, prav komunikacijski model učenja jezika spodbuja k skupnemu branju. Sodelovalno branje starejšega in mlajšega učenca vpliva na učne dosežke in osebno rast obeh sodelujočih. Predvsem pomembno vpliva na učenca, ki ima težave pri branju. Ko je v vlogi učitelja, ima namreč veliko priložnosti za glasno branje in pogovor o prebranem. Veliko izkušenj z branjem in razpravljanje o knjigah, kar so tipične značilnosti dobrega bralca, pa učencu omogoča, da postaja neodvisen in samozavesten bralec (Leland, Fitzpatrick, 1994).

Šolska knjižnica je povezala starejše in mlajše bralce

Cilji in načrtovanje

Šolska knjižnica Osnovne šole Polzela izvaja letno od 8 do 20 bibliopedagoških ur na oddelek od prvega do devetega razreda, pri katerih gre vedno za medpredmetno povezovanje učnih predmetov s programom knjižničnega informacijskega znanja (KIZ). V okviru teh ur posvečamo pozornost tudi bralnim učnim strategijam, predvsem različnim strategijam iskanja informacij. Ob številnih priložnostih, kot so projektni tedni, dnevi dejavnosti, mesec knjige in branja, pa knjižnica izvaja različne dejavnosti, s katerimi motivira učence za branje. V šolskem letu 2011/2012 smo aprila izvedli medpredmetno povezavo KIZ in slovenščine. Temeljni cilj povezave knjižnice s po enim prvim in enim petim razredom je bil, da pripravijo starejši učenci prvošolcem prijetno bralno izkušnjo. Predvsem smo želeli, da je skupno branje za oba učenca zanimiva in spodbudna aktivnost. Čeprav branje ni bilo osrednji ali edini cilj, smo že v procesu načrtovanja posvetili pozornost predbralnim strategijam, med samo izvedbo pa seveda tudi strategijam med branjem in po njem. Ko smo knjižničarka in učiteljice razmišljale o ciljih, smo si zadale, da bi v dveh šolskih urah učenci skupaj prebrali krajšo ljudsko pravljico in ob njej poustvarjali. Učiteljice prvošolcev so za poustvarjanje predlagale format žepne pravljice, ki so ga učenci



poznali, zdel pa se jim je tudi dovolj preprost. Učiteljice petih razredov je skrbelo nekaj učencev, ki so imeli težave pri branju, zato smo se dogovorili, da so petošolci predhodno prejeli knjige in imeli možnost besedilo prebrati in se pripraviti. Oblikovale smo skupno pripravo na uro, knjižničarka sem izbrala knjigi Zlata ribica in Pet bratov. Knjigi smo izbrali, ker smo jih imeli dovolj v knjižnici, pa tudi po obsegu in vsebini so se nam zdele primerne. Pred samo izvedbo sem pripravila lističe z imeni prvošolcev in prostorov.

Izvedba

Na začetku smo se učenci z učiteljicama in knjižničarko dobili v šolski knjižnici. Vsak učenec petega razreda je izžrebal svoj par – učenca iz prvega razreda, prvošolec pa je izžrebal, v katerem prostoru bosta brala. Na voljo so bili: knjižnica, učilnica prvega razreda in učilnica petega razreda. Po uvodnem delu, ki je trajal približno 15 minut, so se pari razporedili po prostorih skupaj z učiteljicama prvega do petega razreda oziroma s knjižničarko. Ker je bilo učencev enako število, se je oblikovalo 20 parov, v vsakem prostoru je bilo od 12 do 14 učencev. Petošolci so dan pred branjem dobili kratka navodila za izvedbo. Vsak petošolec je svojemu prvošolcu polglasno prebral pravljico, se ob njej pogovarjal, opozarjal na ilustracije in razlagal neznane besede. Po branju sta učenca skupaj izdelala žepno pravljico. Najprej sta se pogovorila, katere dogodke iz pravljice bosta izpostavila. Odločila sta se, kako bosta oblikovala žepno pravljico na listu in kdo bo kaj napisal oziroma narisal. Zadnjih 15 minut smo se zopet zbrali v knjižnici. Učiteljice in knjižničarka smo skupno druženje povzele, učenci pa so nato vođeno ovrednotili skupno branje in poustvarjanje. Aktivnost smo izvedli tudi v paralelakah. Ker se je zgodilo, da tam število učencev ni bilo enako, smo sposobnejše petošolce prosili, da so brali in poustvarjali s po dvema prvošolcema.

Izvedba 2

Navdušenje nad takšno obliko dela smo maja nadgradili s podobno uro, pri kateri pa so sodelovali učenci prvega razreda in predšolski otroci iz vrtca. V vlogi bralca – pripovedovalca sem tokrat nastopila knjižničarka. Slikanico Valerie Thomas Winnie v vesolju sem izbrala zaradi predšolskim otrokom in prvošolcem primerne dolžine in vsebine besedila. Po eni strani je pravljica humorno obarvana, in čeprav je domišljajska, prinaša nekaj stvarnih besed s področja astronomije (planeti, vesoljsko plovilo, priprava za opazovanje). Po uvodni pravljici so učenci izžrebali svoje pare iz vrtca. Polovica jih je z učiteljico in pomočnico vzgojiteljice odšla v razred, druga polovica je s knjižničarko in vzgojiteljico ostala v knjižnici. Prvošolci so nato v svoje zvezke napisali naslov pravljice, zapisali pet besed (raket, čarovnica, teleskop, Luna, planeti) in jih ilustrirali. Predšolski otroci so

besede ilustrirali na list papirja. Pari so se dogovarjali, si pomagali, prvošolci so svojim mlajšim prijateljem pisali besede ipd. Zadnjih 15 minut smo v knjižnici ovrednotili skupno druženje (učna priprava v prilogi 1).

Ugotovitve

Vsi sodelujoči smo bili zelo zadovoljni z organizacijo in izvedbo obeh medpredmetnih povezav. Izbira knjižnice kot učnega okolja je motivacijsko vplivala na učence, tudi petminutno prehajanje iz knjižnice v razrede in nazaj je delovalo sprostitveno, pa krajši odmor pred nadaljevanjem dejavnosti. V prvi izvedbi smo bili zaradi urnikov časovno omejeni in so si otroci še želeli podaljšati druženje. Pri povezavi prvošolcev in vrtca smo imeli na voljo sicer več časa, vendar podaljševanje zaradi kratkotrajnejše pozornosti predšolskih otrok ni bilo najbolj smiselno.

Uvodno žrebanje je prispevalo k napetemu pričakovanju, kdo bo s kom v bralnem paru. Nekateri prvošolci so bili pri žrebanju zelo zadržani, saj jim ni bilo prijetno sodelovati z neznanimi učenci. Še bolj se je to pokazalo pri predšolskih otrocih. Nekateri so svojo stisko izrazili tudi z jokom in so na pomoč priskočile vzgojiteljice. Otroci, ki so se med seboj že poznali, so bili navdušeni, da bodo nekaj počeli skupaj.

Polglasno branje pravljice so mlajši učenci zelo dobro sprejeli. Pozorno so poslušali in z veseljem odgovarjali starejšim učencem. Nekateri petošolci so že pred skupnim branjem izrazili pomisleke o svojem branju, vendar so se vsi prav dobro izkazali. Če je bil razkorak v številu mlajših in starejših učencev, so starejši učenci brali dvema učencema ali so si razdelili besedilo in je prvi del bral en učenec, drugega pa drugi. Starejši in mlajši učenci so večinoma zelo živahno komunicirali, pri nekaterih parih je bilo že navzven opaziti zadržanost. Lahko so bili bolj nespretni petošolci, ki se niso dobro vživeli v vlogo učiteljev, nekateri prvošolci se v času druženja niso sprostili in so le omejeno komunicirali. Pri povezavi prvošolcev in petošolcev smo po uvodnem srečanju v knjižnici oblikovali tri manjše skupine, v katerih je bilo delo tudi za učitelja/knjižničarja v vlogi koordinatorskega in pomočnika lažje kot pri povezavi z vrtcem, kjer smo oblikovali dve večji skupini. Skupno branje je pravo dodano vrednost dobilo v času za poustvarjanje. V tem delu je bila komunikacija med učenci v paru in v skupini izjemno intenzivna, v parih je prišlo do dobrega sodelovanja tako pri načrtovanju kot izvedbi izdelkov. Pri nekaterih učencih smo opazili, da so hoteli delo obeh prevzeti sami, zato smo učitelji in knjižničarka spodbujali k razdelitvi nalog. Večina učencev pa je sporazumno delila oziroma prevzemala naloge. Ker smo bili omejeni z urnikom, nekaterim parom ni uspelo dokončati zastavljenega cilja.

Ob koncu so učenci drug drugemu ponosno kazali izdelke, sproščeno in z zanimivimi mnenji so sledili vodenemu vrednotenju, ki smo ga



izmenoma izvajale učiteljice, vzgojiteljice in knjižničarka. Pri predšolskih otrocih je bil ta del krajši, saj je pozornost že popuščala in niso več mogli zbrano slediti mnenjem sodelujočih.

Mnenje učiteljev in učencev

Učiteljice so izpostavile, da bi skupno delo moralo potekati najmanj tri šolske ure, saj je učencem zmanjkalo časa za poustvarjanje. Tudi učenci bi še kar vztrajali pri skupnem delu, saj so nekateri morali končati ravno v trenutku, ko so se zatopili v delo.

Učiteljice so opazile, da je bil dialog med starejšimi in mlajšimi zelo odprt. Starejši učenci so se zelo prilagajali mlajšim, mlajšim pa je zelo ugajalo, da so si starejši vzeli čas zanje in se jim posvetili. Bilo jim je zelo všeč, da so jih upoštevali in se ukvarjali z njimi. Zelo dobro so se učenci ujeli in dopolnjevali pri risanju in pisanju. Veliko so se pogovarjali in dogovarjali. Mlajši učenci so oponašali starejše in jim sledili. Nekateri starejši učenci so se zelo težko prilagodili nivoju mlajših. Nekako niso natančno vedeli, kaj naj z njimi počnejo oziroma kako naj jim kaj razložijo. Otroci iz vrtca so prvošolce sprejemali zelo različno. Pri nekaterih se je kazala odkrita radovednost ali navdušenje (če so se poznali od prej), pri drugih stiska. Sprva so nekateri komunicirali samo nebesedno.

Učencem je bila zelo všeč drugačna organizacija pouka, še posebej zato, ker delo ni potekalo samo v njihovem razredu, ampak so bili v knjižnici, se vmes sprehajali po šoli oziroma celo obiskali razred mlajših ali starejših učencev, predšolskim otrokom so bili všeč šolski prostori. Za otroke iz vrtca, ki se največ zadržujejo v svojih igralnicah, je bila knjižnica presenečenje. Nekateri predšolski otroci so bili zaradi novega okolja prestrašeni, vendar je strah zaradi zanimivih dejavnosti ob koncu druženja pri vseh izginil. Pri večini je menjava prostora dobro vplivala na koncentracijo in pripravljenost za delo.

Učiteljice so pohvalile delitev otrok na manjše skupine, v katerih opismenjevanje poteka veliko lažje. Tudi pomoč učiteljev je bila lahko v manjših skupinah bolj poglobljena.

Učenci so pohvalili izbiro ljudskih pravljic, še posebej so pohvalili ilustracije Marjana Mančka. Otrokom iz vrtca je bilo zanimivo pripovedovanje knjižničarke, ki je prej niso poznali. Vzgojiteljice in učiteljice so pohvalile izbor pravljice, saj je omogočila integracijo različnih vsebin. Otroci so bili zelo navdušeni nad tematiko vesolja. Poslušanje pravljice in spoznavanje novih besed (imena planetov, teleskop, raketa) sta jih spodbudila, da so še nekaj naslednjih dni namenili raziskovanju področja astronomije.



Ker je bila oblika dela drugačna, je učencem še dolgo ostala v spominu. Nekateri so pozneje postali prijatelji. Nekateri starejši učenci, ki imajo doma mlajše brate ali sestre, so povedali, da so izjemno uživali v druženju in sodelovanju. Ti so tudi hitreje vzpostavili stik z mlajšimi. Kar nekaj starejših učencev pa je povedalo, da so se težko znašli v vlogi učitelja in da ni bilo niti najmanj lahko. Čutili so tudi veliko odgovornost, če bodo vse izvedli v skladu z navodili. Marsikateri mlajši učenec je zaradi svoje komunikativnosti dobro vplival na bolj zadržanega starejšega učenca. Prvošolcem je bilo pri povezavi z otroki iz vrtca lažje, saj so obliko dela že izkusili kot učenci in so se v vlogi učiteljev počutili zelo suvereno.

Vzgojiteljicam je bilo zelo zanimivo opazovati otroke v novem okolju. Opazovale so njihovo besedno in nebesedno komunikacijo, pripravljenost za sodelovanje. Na nekatere je menjava okolja vplivala zelo spodbudno, saj so bili v nasprotju s pričakovanji zelo sproščeni in pokazali izjemno ustvarjalnost.

Sklep ali sodelovalno branje kot stalna oblika dela

Šole, ki so izvajale dolgotrajnejše projekte sodelovalnega branja in pisanja med mlajšimi in starejšimi učenci, poročajo o pozitivnih spremembah. Pri učencih so se praviloma izboljšali bralni dosežki, spremenili so stališča do branja, kažejo povečano zanimanje za samostojno izbiro bralnih gradiv, več berejo, bolj pogosto obiskujejo šolsko knjižnico, biti učitelj, pomembno vpliva na njihovo samozavest, mlajši učenci so več v stiku s knjigo in branjem, spoznajo veliko več bralnih gradiv, učitelji opažajo tudi večjo pripravljenost za branje in pisanje (Leland, Fitzpatrick, 1994).

Nekateri raziskovalci (Tiessen, Dust, 2006) štejejo med prednosti takih programov možnost za ustvarjanje dobrih odnosov, poglobljanje interesa za branje, izboljšanje spretnosti branja, izboljšano samopodobo, občutek kompetentnosti, povečano metakognitivo zavedanje, občutek lastne vrednosti, več znanja in poznavanja knjig, priložnosti za povezovanje znanj. Ker smo na šoli oktobra 2012 izvedli kulturni dan s podobno obliko sodelovalnega branja, ki je naletel pri vseh sodelujočih na izjemno dober in pozitiven odziv, načrtujemo v prihodnjem šolskem letu podoben kulturni dan, na katerem pa bomo starejše in mlajše učence združili pri različnih učnih predmetih. Upoštevali bomo predvsem priporočila raziskovalcev, ki svetujejo dobro predpripravo starejših učencev. Ta se bo nanašala tako na vsebino kot na napotke, kako poučevati mlajše učence. Rezultati pa



nas bodo morda napeljali k vpeljavi trajnejših povezovalnih oblik dela med mlajšimi in starejšimi. ●

Literatura in viri

- Fekonja, R. (ur.) (2013). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Knjižnično informacijsko znanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Gradivo je v pripravi za tisk.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn*. Cheltenham: Nelson Thornes.
- Kronovšek, M., Pur, M., Bratuša, A. (2010). Spodbujanje branja in pisanja v vrtcu in prvem triletju OŠ Polzela. *Razredni pouk*, let. 12, št. 2, str. 10–19.
- Kurikul. *Knjižnično informacijsko znanje: osnovna šola*. (2009). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/080711123601_l-k-knjiznicno_informacijsko_znanje_os-sprejeto.pdf (25. 5. 2013).
- Leland, C., Fitzpatrick, R. (1994). Cross-age interaction builds enthusiasm for reading and writing. *The Reading Teacher*, vol. 47, št. 4, str. 292–301. Dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/20201251> (25. 5. 2013).
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tiessen, J., Dust, D. (2006.) *Building Literacy Skills Through Reading Buddies*. Dostopno na: http://www.mcdowellfoundation.ca/main_mcdowell/projects/research_rep/141_building_literacy_skills.pdf (25. 5. 2013).

Priloga

Učna priprava za medpredmetno povezavo šolske knjižnice s prvim razredom in vrtcem

Priloga 1

Učna priprava za medpredmetno povezavo šolske knjižnice s prvim razredom in vrtcem

Šola: Osnovna šola Polzela	KNJIŽNIČNO INFORMACIJSKO ZNANJE	SLOVENŠČINA SPOZNAVANJE OKOLJA	JEZIK DRUŽBA UMETNOST
Šolsko leto: 2011/2012	Razred: 1. razred + vrtec (5–6 let)		
Izvajalci:	šolska knjižničarka	učiteljice 1. a, b in c	vzgojiteljice in pomočnice v predšolskih oddelkih vrtca
Beremo in pišemo skupaj - vrtec na obisku v knjižnici in v razredu			
Splošni cilji in kompetence:	• razvijajo bralne sposobnosti in razumejo ter sprejemajo pomen branja leposlovja; • <i>sporazumevanje v maternem jeziku</i>: berejo leposlovno gradivo, se opismenjujejo in pogovarjajo o prebranem; • <i>socialne in državljanske kompetence</i>: učenci se kot uporabniki knjižnice srečujejo z različnimi skupinami uporabnikov in razvijajo sodelovalne in socialne zmožnosti, kar prenašajo tudi na osebno raven in v družbo; • <i>kulturna zavest in izražanje</i>: gradijo čustvene, moralne in etične vrednote, ki jih spoznavajo in odkrivajo s pomočjo knjižničnega gradiva in sodelovanja z drugimi uporabniki knjižnice.		
Specifični cilji (KIZ):	• poznajo lokacijo knjižnice v šoli; • spoznajo osebe knjižnice; • berejo, poslušajo in uporabljajo leposlovne vsebine za osebno rast in razvedrilo.		
Operativni cilji: (šola):	• razvijajo zmožnost pogovarjanja; • doživljajo interpretativno prebrano pravljico; • razvijajo poimenovalno zmožnost (razlaga novih besed/besednih zvez); • razvijajo tehniko branja in pisanja; • spoznajo in urijo ustrezna ravnanja v različnih družbenih primerih.		



Operativni cilji: (vrtec):	• ob poslušanju in pripovedovanju pravljic ter drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje; • spoznavanje ožjega in širšega družbenega in kulturnega okolja ter spoznavanje medkulturnih razlik; • ob knjigi doživlja ugodje, veselje, zabavo, povezuje estetsko in fizično ugodje ter pridobiva pozitivni odnos do literature.
Medpredmetne povezave:	slovenščina, spoznavanje okolja/jezik, družba, umetnost
Učne oblike:	frontalno delo, delo v dvojicah
Učne metode:	pogovor, delo s pisnim gradivom, delo s slikovnim gradivom, ura pravljic, sodelovalno učenje
Učne tehnike:	besedna tehnika pomnenja
Učila in učni pripomočki:	tabla, knjiga, listi za pisanje/risanje besed, preglednica, slika, plakat planetov z Winniejino pesmico
Ključne besede/ novi pojmi:	ura pravljic/teleskop, planeti, Luna, raketa, čarovnica

Knjižničarka, učiteljica, vzgojiteljica**Učenci, otroci iz vrtca****I. Uvodna motivacija in napoved cilja (uvajanje)**

Pozdrav. Žrebanje knjižničnih prijateljev in prostora, v katerem bodo izdelovali žepno pravljico.

Vsak učenec prvega razreda izžreba svoj par iz vrtca. Sedeta skupaj.

Predstavitve prostora in knjižničarke.

Pogovor o knjižnici. Prvošolci povedo predšolskim otrokom, kaj počnemo v knjižnici (izposoja, ure pravljic, beremo, pišemo, rišemo, se pogovarjamo itd.) in predstavijo knjižničarko.

II. Obravnava teme, usvajanje, urjenje, uporaba znanja

Skupno branje pravljice **Winnie v vesolju**:

- Winnie uživa, ko gleda skozi teleskop. Kaj pa maček Wilbur? Je tudi on navdušen nad vesoljem? Ali raje počne kaj drugega?
- Kakšne živali najdemo v bližini Winnijine hiše ponoči?
- Wilbur sledi Winnie v vesolje. Pa je srečen. Kaj bi rekel, če bi lahko govoril?

Poslušajo pravljico, sodelujejo pri pripovedovanju, si ogledujejo ilustracije.

- Na vsaki strani v knjigi je naslikan planet. Učenci ugibajo, kateri. Kdor ugame, lahko sliko planeta prilepi na tablo.
- Odštevajo, preden raketa v zgodbi odleti. Nato oponašajo zvok raketnih motorjev.
- Izgovarjajo čarovniške besede (abrakadabra) in mahajo z navidezno čarobno palico.

Razdelitev v skupine. Navodila za delo.

Polovica učencev odide v razred z učiteljico in vzgojiteljico/pomočnico vzgojiteljice, preostali ostanejo v knjižnici s knjižničarko in vzgojiteljico/pomočnico vzgojiteljice. Učenec prvega razreda zapisuje besede (teleskop, Luna, planeti, raketa, čarovnica) in jih ilustrira v zvezek, otrok iz vrtca na list papirja. Učenec prvega razreda mu pomaga. Napiše mu naslov pravlјice in besede.

III. Sklep, povzetek, vrednotenje

Po 15–20 minutah sledi zbor v knjižnici. Skupno fotografiranje. Pesem kot mnemotehnično sredstvo.

Ponovijo Winniejino pesem, s pomočjo katere si zapomnijo vrstni red planetov.

Ogledovanje izdelkov. Vrednotenje.

Ogledujejo si izdelke, vodeno opisujejo svoje delo in ga vrednotijo.

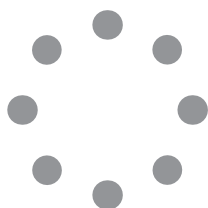
IV. Realizacija

- | | | |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|
| • 1. a + skupina 5–6 –
30. 5. 2012 | • 1. b + skupina 5–6 –
24. 5. 2012 | • 1. c + skupina 5–6 –
23. 5. 2012 |
|---------------------------------------|---------------------------------------|---------------------------------------|

Viri in literatura

- Kurikulum za vrtce. (2012). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.
- Thomas, V., Korky, P. (2012). Winnie v vesolju. Hoče: Založba Skrivnost.
- Thomas, V., Korky, P. (2012). Winnie the Witch. Oxford: Oxford University Press. Dostopno na: <http://www.winnie-the-witch.com/flash.php> (21. 5. 2012).
- Thomas, V., Korky, P. (2012). Winnie the Witch. Teachers Resource Pack. Oxford: Oxford University Press. Dostopno na: <http://fds.oup.com/www.oup.com/pdf/oxed/childrens/Winnie-TeachersResourcePack.pdf> (21. 5. 2012).

Opombe:



Kraljična na zrnu graha ali kako motivirati učence za branje

● **Nina Marčec** • Osnovna šola Središče ob Dravi • nina.marcec@guest.arnes.si

POVZETEK: Na Osnovni šoli Središče ob Dravi smo si na začetku projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* zadali cilj, da bomo zvišali motivacijo učencev za branje. V preteklih letih obisk šolske knjižnice ni bil velik – učenci so navadno prihajali po knjige za domače branje in bralno značko, po opravljenih zadolžitvah pa je izposoja knjig zelo upadla. Da bi ta trend nebranja prekinili, smo vse leto pripravljali različne motivacijske bralne dejavnosti za učence vseh razredov. Med vidnejšimi aktivnostmi za promocijo branja literature kot prijetne izkušnje lahko izpostavimo: bralne urice in bralni klub, čajanko v šolski knjižnici, na kateri smo gostili gledališko igralko; vrhunec dogajanja pa je bil zaključek bralne značke, ki smo ga spremenili v prenočevanje na šoli pod geslom »S knjigo spat«.

KLJUČNE BESEDE: *motivacija za branje, bralne aktivnosti, bralne urice, bralni klub, zaključek bralne značke, čajanka*

ABSTRACT: At the beginning of the project *Empowering students through improving literacy and access to knowledge* the Središče ob Dravi Primary School set the goal to increase students' motivation to read. In the past years students didn't visit the school library often, they usually came after the books for home reading and reading badge but after the assignments had been completed lending of books declined steeply. In order to break this trend of non-reading, we prepared different motivational reading activities for students of all classes throughout the year. Among the notable activities we promoted reading literature with reading hours, a reading club and a tea party in the school library, where we hosted a theatre actress. All these activities were a pleasurable experience for our students. They culminated in the reading badge closing event *To bed with a book* when a great number of students stayed at school overnight.

KEY WORDS: *motivation for reading, reading activities, reading hours, a reading club, reading badge closing event, tea party*



Na Osnovni šoli Središče ob Dravi smo si na začetku projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* zadali cilj, da bomo zvišali motivacijo učencev za branje. V preteklih letih obisk šolske knjižnice ni bil velik – 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 tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO). Med učenci drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja smo izvedli tudi anketo o bralnih navadah, katere rezultati so bili dobrodošla povratna informacija pri doseganju zastavljenega cilja: kako učence učinkoviteje motivirati za branje. Da bi ta trend nebranja prekinili, smo skozi 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 leposlovja. Da bi pridobili bralce, smo se vzdržali učiteljskega kritičkega mnenja in ga raje zamenjali s konstruktivnim pogovorom, 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 devetem letu – zanimanje za branje zamenjajo z drugimi aktivnostmi. S prioriteto nalogo dviga motivacije za branje smo želeli ne samo povečati število bralcev, ampak dolgoročno vplivati tudi na dvig splošne ravni bralne pismenosti pri učencih.

Med vidnejšimi aktivnostmi, s katerimi smo v lanskem šolskem letu promovirali branje literature kot prijetno izkušnjo, lahko izpostavimo: bralne urice za učence od prvega do šestega razreda in bralni klub za učence od sedmega do devetega 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 bil dogodek, ki je zajel največje število učencev – zaključek bralne značke smo spremenili v prenočevanje na šoli pod geslom »S knjigo spat«. Učenci so v anketi o bralnih navadah navedli, da ne berejo radi, ker ne vedo, kaj bi brali, ker se jim zdi dolgočasno in ker jih to utruja. V skladu s tem smo želeli vse aktivnosti zastaviti tako, da bi učenci doživljali branje kot prijetno, zanimivo in zabavno, da bi med seboj izmenjevali bralne izkušnje in tako poskušali tudi od vrstnikov dobiti ideje in navdih za branje. Veliko učencev je namreč v anketi navedlo, da jih ni nihče prepričal, da je branje prijetno opravilo, zato smo to nalogo prenesli na šolsko okolje.



Bralne urice in bralni klub so na šoli potekali skozi vse leto, namenjeni pa so bili 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. Bralne urice in bralni klub so bili izvajani z istim namenom, izvedba pa se je razlikovala glede na starost otrok. V okviru bralnih uric za učence prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja je potekalo prebiranje zgodbic, pravljic, slikanic, čemur je sledil pogovor o prebranem. Glede na temo prebranega so tudi ustvarjali (npr. risali so, kaj imajo radi, ustvarjali so bralne klobučke, pod katerimi so se podali v pravljlični svet, izrezovali so snežinke itd.). Cilj bralnih uric je bil, da poznajo literarno delo, zbrano poslušajo zgodbo, sodelujejo v pogovoru o zgodbi – jo obnovijo, povejo svoje mnenje, postavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo. Vselej so z zanimanjem poslušali zgodbe in si ogledovali ilustracije. Skozi leto so vedno znova z zanimanjem spraševali, kdaj bodo spet imeli bralne urice, kar nam je potrdilo, da ta aktivnost predstavlja visoko motivacijsko sredstvo.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so na bralnih uricah poslušali zgodbe, tiho in glasno prebirali knjige, čemur je prav tako sledil pogovor o prebranem, nato pa še različne aktivnosti poustvarjanja. Enkrat so se npr. lotili kreativnega pisanja (pisali so ženitveni oglas), spet drugič so risali in ustvarjali. Na druženjih jim je bilo prijetno, tam so se tudi posladkali s piškoti in kakavom, kar je prispevalo k sproščenemu, toplemu vzdušju.

Bralni klub je bil učencem tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja predstavljen kot druženje, na katerem bodo drug drugemu predstavljali dobre knjige, brali odlomke, ki so jim bili še posebej všeč, in v prijetnem vzdušju širili bralno kulturo. Glavno besedo so imeli učenci, učiteljica je bila le moderatorka oziroma usmerjevalka. Pogovor je bil usmerjen na knjige, ki so jih prinesli, in razmišljali so o sporočilu prebranih zgodb. Poleg tega so ob branju in pogovoru potekale še dodatne aktivnosti – izdelovali so npr. knjižne kazalke, naučili so se zgibati origami, na katerega so pisali lepe besede ipd. (v skladu s temo posameznega bralnega kluba). V anketi so poudarili, da se o prebranih knjigah najraje pogovarjajo s sošolci, zato je bilo prebiranje njim vseh knjig in odlomkov svojim vrstnikom izkušnja, ki je bila namenjena širitvi navdušenja in interesa za branje.

Veliko stvari, ki smo jih pripravili z namenom dviganja motivacije za branje, je potekalo v šolski knjižnici. To smo želeli promovirati kot prijeten prostor na šoli, v katerem bi učenci doživljanje knjig in branja povezovali s pozitivnimi občutji. S tem smo želeli spodbuditi učence, da bi več zahajali tja – tisti, ki

knjižnice ne obiskujejo, da bi se tam oglasili, tisti, ki pa jo že obiskujejo, da bi se tam oglašali še pogosteje.

Poseben dogodek v šolski knjižnici je bila tudi čajanka. Naša gostja je bil gledališka igralka Urška Vučak. Učenci so ob povabilu na čajanko dobili nalogo, da na srečanje prinesejo svoje najljubše skodelice za čaj. Tako smo ob pitju čaja in pogovoru z gostjo želeli pričarati posebno domačnost in bralno vzdušje. Naša knjižničarka je nato prebrala besedilo o Urški iz Povodnega moža: Kje si, Uršika zala? Gledališka igralka se z učenci ni le pogovarjala o smislu branja in o svojih izkušnjah, 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 uprizorili besedilo. Učenci so se ob uprizarjanju zelo zabavali in se zelo vživeli v zgodbo in v literarne osebe. Še posebej jim je bilo všeč, ker se imajo le redko možnost srečati z nasveti pravih gledaliških igralcev.



Slika 1: Dramatizacija besedila »Kje si, Uršika zala?« (foto: M. Hanželič)

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, smo zasnovali prenočevanje na šoli pod geslom »S knjigo spat«. Naše tradicionalno srečanje s pesnikom smo tokrat nadgradili. Najprej



je v večernih urah potekalo srečanje s pesnikom Andrejem Rozmanom Rozo, ki je predstavil nekaj svojih pesmi in ugank, sledil je pogovor z njim, ki so ga učenci izrabili tudi za postavljanje vprašanj. Učencem, ki so v svojih razredih najhitreje opravili bralno značko, je naš gost podelil tudi priznanja. Učencem, razdeljenim po razredih (sodelovali so učenci od prvega do devetega razreda, ki so uspešno zaključili bralno značko), so učitelji zvečer prebrali klasično pravljico Kraljična na zrnju graha. Sledil je pogovor o besedilu, nato pa so učenci samostojno pripravili bolj ali manj kreativne dramatizacije besedila. Šolska jedilnica se je spremenila v gledališko dvorano, kjer so se predstavili razredi. Pravljico so vsak po svoje priredili in pri igri vlog pokazali veliko mero iznajdljivosti (izvirne spremembe, zvočni in svetlobni učinki). Učenci niso vnaprej vedeli, kaj jih čaka, zato so pri dramatizacijah iznajdljivo uporabili pripomočke, ki so jim bili na voljo brez predhodne priprave. Za najboljšo izvedbo, najboljšo glavno in stransko moško ter žensko vlogo, najbolj izvirno in najštevilnejšo izvedbo so si prislužili »oskarje«.



Slika 2: Dramatizacija »Kraljične na zrnju graha« (foto: M. Hanželič)

Sledilo je vznemirljivo prenočevanje – učenci so pred spanjem vsak v svoji spalni vreči z žepno lučko prebirali knjige. Te so lahko prinesli po svoji izbiri, imeli pa so si jih možnost izposoditi tudi na tržnici knjig, ki jo je ta večer na šoli organizirala naša knjižničarka. Po končanem druženju so na lističe zapisali svoje vtise in jih odvrgli v posebno skrinjico. Vtisi učencev, ki so spali »na zrnju graha«, so bili povratna informacija in povod za razmislek, s kakšnimi aktivnostmi nadaljevati v prihodnje.

Učencem je bil tak zaključek bralne značke zelo všeč – zapisali so, da je bilo odlično, zanimivo, zabavno, da jim je bilo zelo lepo; nekateri so še posebej izpostavili našega gosta, drugi so uživali v dramatizacijah, tretji v vznemirljivem branju v spalnih vrečah. Dali so nam povratno informacijo tudi o tem, kaj si želijo v prihodnje 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.



Slika 3: »S knjigo spat« (foto: M. Hanželič)

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. Opisane aktivnosti smo izvajali v prvem letu izvajanja projekta, zaradi pozitivnega odziva učencev pa smo s takim načinom dela in podobnimi bralnimi



aktivnostmi nadaljevali tudi med poletnimi počitnicami – te smo poimenovali z nadgrajenim geslom (Z)berimo (se) poleti! – in tudi v letošnjem šolskem letu. Ker je interes za branje manjši pri fantih, smo si v letošnjem letu zadali še dodatni cilj in poskusili aktivnosti zastaviti tako, da bi pritegnili tudi več fantov. ●

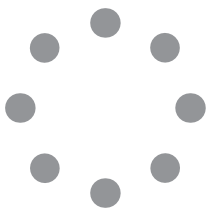
Literatura in viri

Dežman, S. (1998). *Bralna značka v osnovni šoli. Aktivnosti spodbujanja branja in preverjanja prebranih knjig*. Radovljica: Skriptorij KA.

Grosman, M. (1989). *Bralec in književnost*. Ljubljana: DZS.

Jamnik, T. (1994). *Knjižna vzgoja otrok od predbralnega obdobja do devetega leta starosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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



(Z)berimo (se) poleti

● Lidija Palčič • OŠ Središče ob Dravi • lidija.palcica@gmail.com

POVZETEK: Med poletnimi počitnicami šolskega leta 2011/2012 središka šola ni samevala. V njej so se zbirali učenci, ki so del svojega prostega časa želeli preživeti aktivno in kakovostno. Program počitniških aktivnosti je pod imenom (Z)berimo (se) poleti zaživel v sklopu projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, ki smo ga to leto začeli izvajati na naši osnovni šoli. Učenci so skozi branje, poslušanje, poustvarjanje in medvrstniško druženje krepili komunikacijo, širili besedišče, pridobivali nova znanja in motivacijo za branje.

KLJUČNE BESEDE: *motivacija za branje, bralne aktivnosti, (po)ustvarjanje, družinska bralna značka*

ABSTRACT: During the 2011/2012 summer holidays a lot was going on at the Središče ob Dravi Primary School. Students who wanted to spend their free time actively met there. The holiday activities named *Let's meet and read during summer – (Z)berimo (se) poleti* – came to life under the project *Empowering students through improving reading literacy and access to knowledge* which we introduced that year. Students strengthened communication through reading, listening, creative activities, peer socialization, expanded vocabulary activities; they acquired new knowledge and were motivated to read.

KEYWORDS: *motivation for reading, reading activities, creative activities, family Reading Badge*



Z bralnimi aktivnostmi, ki smo jih v prvem letu projekta začeli izvajati med poukom in ob njem, smo nadaljevali tudi med poletnimi počitnicami. Zvišanje motivacije za branje pri naših učencih je bila tudi ena od dveh prioriteta projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, ki smo si ju zadali za naš cilj. Naša opažanja so namreč pokazala, da zanimanje za branje upada. To se je pokazalo v zniževanju števila bralcev za bralno značko, pa tudi v upadu obiska šolske knjižnice po zaključeni bralni znački.

Naše poletne aktivnosti, ki smo jih ponudili učencem, so bile torej nadaljevanje in razširitev dejavnosti, ki so že potekale med šolskim letom (med poukom). Učencem šole, otrokom vrtca, staršem in drugim krajanim smo tako poleti ponudili različne dejavnosti, ki so spodbujale in dvigale motivacijo za branje. Namen vseh aktivnosti je bil čim bolj prijetno približati svet literature, hkrati pa tudi starše opozoriti, da je njihov pozitiven zgled najboljša metoda, s katero bomo otroke prepričali, da je branje prijetno opravilo, ki ga ne bi smeli zanemarjati.

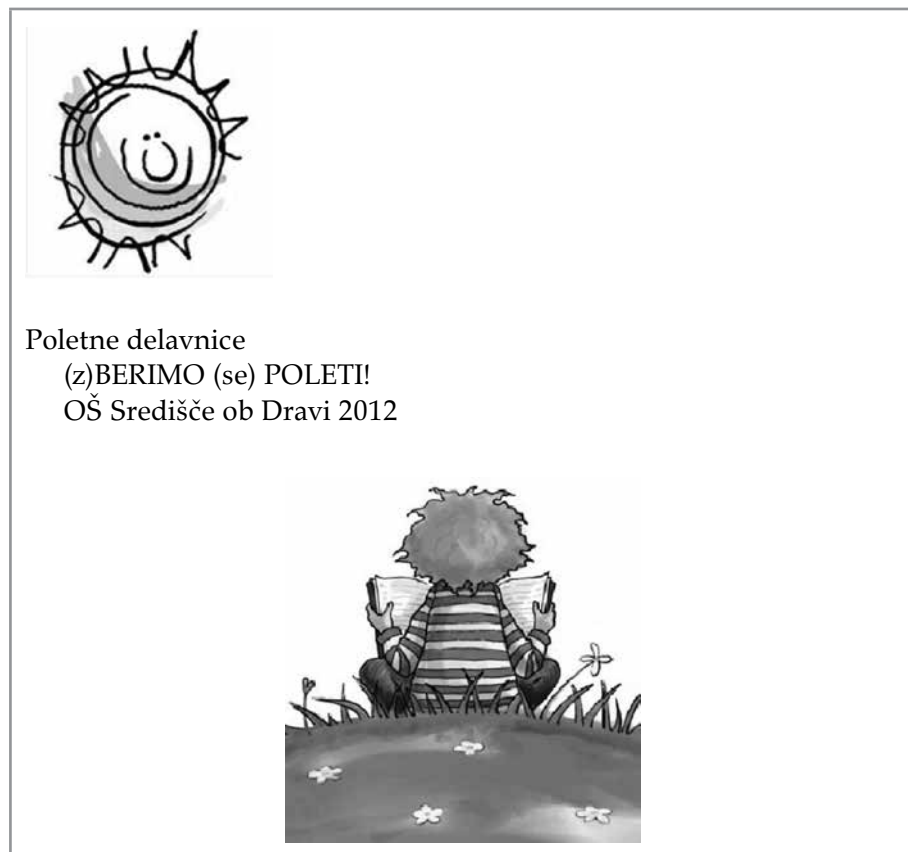
Dejavnosti in ciljne skupine:

- bralne urice za učence od prvega do petega razreda,
- bralni klub za učence od šestega do devetega razreda,
- čarobni (pravljični) večeri za najmlajše in vse, ki so jim pravljice še blizu,
- (po)ustvarjalne tematske delavnice za vse učence,
- literarni tabor za vse učence,
- gledališki tabor za vse učence,
- družinski bralni piknik za učence od prvega do petega razreda in njihove starše,
- poletna družinska bralna značka za vse otroke in njihove starše,
- delovanje šolske knjižnice za vse otroke, za vse krajanje.

V treh tednih druženja je pet učiteljic (članic šolskega projektne tima) na šoli izvedlo kar 29 dejavnosti, in sicer prvi teden v času od 3. do 6. julija 2012, drugi teden od 30. julija do 3. avgusta 2012 in tretji teden od 6. do 10. avgusta 2012. Dejavnosti so potekale znotraj šole, na šolskem dvorišču in v šolski okolici.

Starše in učence smo o poletnih počitniških aktivnostih obvestili na različne načine. Ustno povabilo smo izrekli na zaključni prireditvi šole, učenci šole so pred poletnimi počitnicami prejeli natisnjeno zloženko z natančnim urnikom in opisom poletnih aktivnosti, krajanje smo obveščali s plakati na javnih oglasnih deskah, vsebina zloženke je bila objavljena

tudi na šolski spletni strani in vsi, ki so oddali svoje e-naslove, so obvestila prejeli tudi po e-pošti.



Poletne delavnice
(z)BERIMO (se) POLETI!
OŠ Središče ob Dravi 2012

Slika 1: Znak projekta (z)BERIMO (se) POLETI!

Zbrali smo se torej poleti in bili ustvarjalni v šoli, na prostem, v družbi sovrstnikov ...

Opis dejavnosti

Bralne urice

Namen: zvišati motivacijo za branje in pogovor o knjigah, o vsebinah pri mlajših učencih.

Vsebina: motivacija za izbrano vsebino, branje ali pripovedovanje zgodbe, pogovor o vsebini in likovno poustvarjanje.



Učiteljica je učence ustrezno motivirala glede na izbrano vsebino knjige. Sledilo je učiteljičino branje ali pripovedovanje. Učenci so pozorno poslušali. Nato so se o vsebini pogovarjali. Pogovor je bil ciljno naravnan na razumevanje besedila, razumevanje nauka in spoznavanje glavne teme ter izražanje lastnega mnenja.

Prebrane knjige:

- Lilijana Praprotnik Zupančič (Lila Prap): Resnične pravljice in pripovedke;
- Mojiceja Podgoršek: Nenavadno potovanje po svetu;
- Marcus Pfister: Mavrična ribica.

Prebrali so tudi nekaj basni. Učenci so poslušano zgodbo in svoja občutja ali refleksijo skušali likovno uprizoriti.

Cilji: mlajši učenci spoznajo literarno delo, zbrano poslušajo zgodbo, sodelujejo v pogovoru o zgodbi, zgodbo obnovijo, povejo svoje mnenje, postavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo, razvijajo medsebojno komunikacijo o prebrani vsebini, po zgodbi poustvarjajo.

Poustvarjalne tematske dejavnosti

Namen: spodbujanje zavesti, da je branje lahko tudi zanimivo in zabavno, ter spodbujanje ustvarjalnosti pri učencih.

Vsebina: predstavitev izbrane knjige, branje in izvedba tematskih delavnic. Učiteljica je predstavila knjigo, iz katere so prebirali odlomke, včasih je nje- no vsebino pripovedovala, včasih so brali učenci. Sledila je delavnica, ki se je tematsko povezovala z izbranim besedilom. Učenci so se skozi aktivnosti igrali, učili, zabavali, se pogovarjali, pridobivali nove izkušnje, sodelovali.

Poustvarjalne dejavnosti:

- Fran Levstik: Kdo je napravil Vidku srajčico – šivanje oblačila na le- se- no lutko.
- Rudyard Kipling: Knjiga o džungli – spoznavanje indijanskih simbo- lov, izdelovanje rekvizitov, postavljanje šotorov ter igranje v njih.
- Ljudska pripovedka: Mojca Pokrajculja – izdelovanje in poslikava ve- likega papirnatega lonca.
- Polonca Kovač: Zelišča male čarovnice – urejanje zeliščnega vrta, upo- raba zelišč za namaz in napitek.
- H. C. Andersen: Cesarjeva nova oblačila – modna revija.
- Brata Grimm: Mizica, pogrni se – urejanje mize, pogrinjka in nato pogostitev.

Cilji: poslušanje izbrane zgodbe, sodelovanje pri tematskih delavnicah, izdelovanje preproste lutke, spoznavanje osnov šivanja, spoznavanje po- mena indijanskih znakov, razvijanje kreativnosti iz starega narediti novo, spoznavanje bontona ob prehranjevanju, naučiti se postaviti pogrinjek,

razvijanje čuta za dobro medsebojno sodelovanje, motivacija za nastopanje, krepitev samozavesti na področju ustnega sporočanja in nastopanja.



Sliki 2 in 3: Za zelišča so v sušnem poletju skrbeli otroci in starši, prvi pa so se z njimi tudi okrepčali v obliki zeliščnega namaza.⁶



Slika 4: Indijanci Osnovne šole Središče ob Dravi. Houk.

Čarobni (pravljичni) večeri

Namen: spodbujati in ohranjati željo po poslušanju zgodb, zlasti pri mlajših učencih.

Vsebina: učiteljica je poskrbela za tematsko pripravo prostora. Drugačnost, zanimivost in čarobnost je že ob prvem stiku vzbudila motivacijo ter zanimanje za nadaljnje dogajanje.

Navzoči so se udobno namestili in ob soju sveč poslušali pravljico. Spet drugič so ob svečah in načrtu po šoli iskali skrite pravljичne junake in ob zapisanih priporočilih sami zapisali pravljico.

Cilji: pozorno poslušanje, vživljanje v prirejeno okolje, razvijanje domišljijskega sveta, natančnost branja navodil, ustno in pisno sporočanje.

⁶ Avtorica fotografij v prispevku je Lidija Palčič (fotografije so last OŠ Središče ob Dravi).



Slika 5: Našli smo skritega junaka

Bralni klub

Namen: zvišati motivacijo za branje in pogovor o knjigah pri starejših učencih.

Vsebina: predstavitev izbrane knjige, branje odlomkov, pogovor o prebranem, poustvarjanje. Učiteljica je poskrbela za prijetno vzdušje in motivacijo. Nekatero knjigo je predlagala učiteljica, druge pa učenci. Za izbrano knjigo so morali povedati utemeljitev, zakaj bi jo priporočali, oziroma podati kratko kritiko. Sledila sta prebiranje odlomka in nato pogovor o prebranem. Drug drugega so navduševali za različne vsebine in prijetno kramljali ter izmenjevali spoznanja. Ob koncu so prijatelju izdelali papirnatega ptička in vanj zapisali lepo misel.

Cilji: učenci samostojno predstavljajo knjige, ki so jim všeč, berejo in poslušajo odlomek, sodelujejo v pogovoru o knjigi (povejo svoje mnenje, povejo, kako razumejo zgodbo, povejo, katera literarna oseba jim je najbolj všeč in zakaj), postavljajo vprašanja in nanje odgovarjajo.

Literarni tabor

Namen: spodbujanje ustvarjalnosti mladih.

Vsebina: predstavitev dela, izbor teme, pisanje zgodb/pesmi na izbrano temo, oblikovanje knjige, predstavitev nastalih del.

Učenci so sprva spoznavali različne vrste literature. Imeli so konkretni stik z različnimi knjigami, listali so po njih, se pogovarjali, spraševali in izražali svoje interese. Pogovarjali so se o pomenu ilustracij in ob primerih spoznavali različne ilustratorje oziroma ilustracije. Odločili so se za temo in literarno zvrst svojega ustvarjanja. Sledili so ustvarjanje načrta dela, izdelava miselnega vzorca in nato pisanje proze ali poezije. Pisno ustvarjanje je potekalo po delih več zaporednih dni. Učenci so ustvarjali

ilustracije za svoje vsebine s pomočjo računalnika in tudi prostoročno. Izdelali so platnice, jih sešili z listi in knjige so bile pripravljene za razstavo. Za popestritev časa so še slikali na majice, si poslikavali nohte in čas je prehitro minil. Delo je potekalo pet zaporednih dni.

Cilji: spoznavanje različnih vrst literature, izražanje svojega mnenja, spoznavanje različnih ilustracij, pisanje proze ali poezije, prosta izbira teme, izdelava platnic, ilustriranje vsebine, predstavitev knjige.



Slika 6: Listanje po različnih knjigah



Slika 7: Knjige, risbe, majice, vse je naše delo

Gledališki tabor

Namen: spodbujanje ustvarjalnosti mladih, motivacija za dramatizacijo (za igro).

Vsebina: vaje za izražanje čustev, govorne vaje, izbor besedila in izbor vlog, priprava scene in kostumov ter pripomočkov, vaje v uprizarjanju, nastop – uprizoritev, snemanje.

Učiteljica je predstavila potek dela in cilje gledališkega tabora. Sprva so se učenci spoznavali in spoprijemali z različnimi vajami za izražanje čustev, kjer so se izražali z mimiko obraza in telesa. Sledile so govorne vaje. Spoznali so besedilo, si razdelili vloge in začeli usvajati besedilo. Nato so začeli vaditi uprizarjanje. Sami so si izdelali tudi potrebne rekvizite in sceno. Padla je ideja o snemanju filmčka in realizirali so jo. Tako so po zapisani knjižni predlogi Patricije Peršolja *Marta* posneli kratek igrani film. Ogledali so si ga skupaj s starši. Vsi so bili na male filmske junake zelo ponosni.

Cilji: izvajanje vaj za gledališko igro, urjenje v dramatizaciji, razvijanje interesa za dramatizacijo, urjenje v nastopanju, spoznavanje pojmov, povezanih z gledališko igro, izdelovanje scene in pripomočkov.



Slika 8: Sprostitev pred snemanjem



Slika 9: Glavna igralka

Družinski piknik

Namen: promocija družinskega branja, spodbujanje pozitivnega zgleda v starših in zavedanja, da je branje prijetno opravilo.

Vsebina: sprehod do prostora za piknik, namestitev na pregrinjala, branje, malica, pogovor.

Učiteljica, starši in otroci so se zbrali pred šolo. Učiteljica jim je predstavila pot in dejavnost. Sledil je sprehod do mesta, kjer so pognili odeje, se udobno namestili in se malo okrepčali, saj je bil dan zelo vroč. Starši so iz nahrbtnikov potegnili knjige in začeli brati svojim otrokom. Potem je sledil prigrizek iz nahrbtnika in sprostitev z igro. Ponovno so sedli na odeje, se umirili, se pogovarjali o prebranem ter nadaljevali z branjem in poslušanjem. Preden so se razšli, je sledila še skupna igra staršev in otrok.

Cilji: učenci s starši v prijetnem okolju (v naravi) berejo in se pogovarjajo o knjigah, druženje.

Poletna knjižnica in družinska bralna značka

Namen: spodbujanje motivacije za branje pri otrocih in odraslih, promocija družinskega branja, spodbujanje pozitivnega zgleda v starših.

Vsebina: izposoja knjižnega gradiva, predstavljanje novitet, kakovostne otroške in mladinske literature, zbiranje predlogov za seznam knjig za bralno značko.

Knjižničarka je tudi med počitnicami večkrat odprla vrata knjižnice za vse željne knjig. Ob izposoji (v kraju namreč ni splošne knjižnice) smo

uporabnikom predstavljali kakovostno mladinsko novejšo literaturo, učenci so lahko s predlogi soustvarjali seznam knjig za bralno značko v prihodnjem šolskem letu, prav tako pa smo učencem in staršem ponudili možnost opravljanja poletne družinske bralne značke. Pogoji sodelovanja so bili naslednji: učenec oziroma otrok mora prebrati dve otroški/ mladinski knjigi, starši preberejo eno knjigo. Knjige so izbrali sami.

Cilj: obisk šolske knjižnice in izposoja knjig med poletnimi počitnicami, preživljanje poletja tudi ob knjigi, spodbuditi k branju starše, učenci vidijo v starših, ki berejo, pozitiven zgled, učenci raje berejo knjige, ki jih sami predlagajo.

Analiza izvedbe

Izpeljali smo vse načrtovane dejavnosti. Vsepopvsod obisk otrok ni bil starostno pričakovan, a smo delo prilagodili skupini in posameznikom. Skupine niso bile številčne, kar smo pričakovali, saj smo majhna šola, poletne delavnice pa smo v takšni strnjeni obliki in bogati vsebini izvajali prvič.

Refleksija učiteljev

Učiteljice, ki smo vodile poletne aktivnosti, smo uresničile zastavljene cilje. Pri delu smo uporabljale metode, ki so spodbujale aktivnost in ustvarjalnost otrok. Veliko je bilo poudarka na branju, pripovedovanju, medsebojni komunikaciji, gibanju, ustvarjanju z različnimi gradivi in z različnimi izhodišči uporabnosti. Učiteljice smo delo sklenile s pozitivnimi vtisi. Všeč so nam bili sproščen odnos z udeleženci, prijetna kramljanja in velika motiviranost za delo. Po pogovorih z učenci smo ugotovile, da je bil uresničen glavni cilj, to je dvig motivacije za branje. Tako je bil dosežen namen aktivnosti (Z)berimo (se) poleti. Z novimi spoznanji, metodami in oblikami dela želimo nadaljevati, pritegniti še več otrok, staršev in tudi učiteljev.

Refleksija učencev

Učenci so povedali in zapisali:

- Bilo je super. Všeč mi je bilo, da sem bila Martino srce.
- Najbolj všeč mi je bilo, ko smo delali indijanske šotore.
- Lepo je bilo risati z računalnikom.
- Najboljše je bilo, ko smo pacali s prsti po barvi in nastale so tako lepe platnice.
- Lepo je bilo, da smo toliko brali in poslušali.

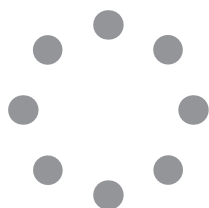


- Najlepši mi je bil piknik.
- Najbolj všeč mi je bilo, da smo snemali film in da so si ga ogledali tudi starši.
- Lepo je bilo, da smo bili v temi v šoli.
- Ugotovili smo, da je lahko tudi šolska knjižnica prostor za prijetne pogovore.
- Druženje z učiteljico med počitnicami je bilo »kul«. ●

Literatura in viri

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

Nolimal, F. (ur.) (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik prispevkov. Brdo pri Kranju, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Bralne navade, širjenje besedišča in družinsko branje

● Roberta Jug • Osnovna šola Sečovelje • robertajug@gmail.com

POVZETEK: Skrb za razvoj pismenosti poteka že od ranega otroštva. Starši so otrokov prvi zgled in njihova skrb za širjenje besedišča je ključnega pomena. Besedišče je namreč eden od napovednikov bralnega razumevanja. Začetno branje v šoli naj bo prijetno in zabavno, skrb za širjenje besedišča pa pomembna dejavnost. To se lahko izvaja konkretno (ponazorimo novo besedo), slikovno (poiščemo slikovni prikaz besede) ali pa simbolno (s pomočjo konteksta). Družinsko in šolsko branje mora biti sistematično in razvojni stopnji primerno. Skrb za tehniko branja, razumevanje prebranega in usvajanje strategij branja mora sistematično potekati tudi v drugem in tretjem VIO. Večji učinek se doseže, ko se osmisli naše delo, zato sem se odločila, da sedmošolki, ki jima pomagam pri izboljšanju branja in bralnega razumevanja, vključujem v pouk prvošolcev.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, zgled staršev, družinsko branje, besedišče, večkratno branje*

ABSTRACT: Reading literacy begins to develop in the early years of a child's life. Parents are a role model for their child. Vocabulary building and strengthening can affect reading comprehension. Reading at the early age should be exciting and fun. Teachers can help their first graders to expand their vocabulary in a variety of ways. The meaning of unfamiliar words and concepts is conveyed using concrete examples, visual aids or symbolic context. Reading should be introduced systematically and it should be appropriate to the age of the child, both at home and at school. Teachers should pay additional attention to the development of reading techniques and strategies as well as reading comprehension throughout the whole primary school. I have decided to involve the girls who need help to improve their reading skills in the teaching process of my first graders.

KEY WORDS: *reading literacy, parents' influence, family reading, vocabulary, multiple reading*





Že od otrokovega rojstva se skrbi za razvoj bralne pismenosti. Pri tem so izjemno pomembne bralne navade staršev. Vsi vemo, da so ravno starši prvi vzgled svojemu otroku. Ob rojstvu otrok le posluša, pozneje se začne njega njegov govor, še pozneje pa tudi bere in piše.

Večina staršev začne vpeljevati svoje otroke v svet branja že veliko pred vstopom v šolo, zato se takrat začne razvoj pismenosti. V družini potekajo številne aktivnosti, ki pripomorejo k pismenosti otroka: branje, risanje ali celo pisanje. Družina vpliva na otrokov interes do branja na različne načine:

- z medosebnim delovanjem (risanje, pisanje in branje v družinskem okolju) s sorojenci, z drugimi družinskimi člani;
- s fizičnim okoljem (pripomočki za sporazumevanje) in drugimi pisnimi viri v družini;
- s čustveno in motivacijsko klimo (odnosi med družinskimi člani).

Besedišče zajema znanje besed in njihovega pomena ter njihovo uporabo. Obseg besedišča napoveduje bralno razumevanje. Prav učinki zgodnjih bralnih izkušenj ter razvoj porajajoče se bralne pismenosti v domačem okolju so ključnega pomena za razvoj branja in pismenosti otroka v poznejšem šolskem obdobju, saj so starši neprecenljivi posredniki med otrokom in knjigo. Pomembno je, da otrok doživi družinsko branje kot prijetno in zabavno doživetje, ob tem pa je priporočljivo, da starši sledijo njegovega interesu, saj se tako njegovo udejstvovanje še poveča. Ravno pozitivne bralne izkušnje pripomorejo k notranji motivaciji za razvoj bralnih navad v predšolskem in šolskem obdobju. Še v zgodnjem šolskem obdobju se zelo spodbuja branje s starši. Šele takrat, ko otrok samostojno bere, je smiselno menjavanje vlog, pomemben pa je tudi pogovor o prebranem.

Pri branju potekajo različni procesi, ki jih lahko delimo na kognitivne in čustveno-motivacijske (trud, vztrajnost, zaznava, kompetentnost, zadovoljstvo z branjem). Motivacija za branje povečuje bralni dosežek. Ko gre za bralni interes, gre za specifično motivacijsko značilnost. Posameznik uživa ob branju določenih vsebin, prebrano mu je osebno pomembno.

Glasno branje naj poteka v šoli tudi še takrat, ko otrok samostojno bere. Starši pa nikakor ne smejo prenehati z družinskim branjem takrat, ko otroci sami berejo. Priporočljivo je, da se starši in otroci izmenjujejo v vlogah bralca in poslušalca. Pozorni moramo biti, da otroci ne izgubijo zanimanja za knjige in branje. Prek pogovora starši izkazujejo zanimanje za otrokovo branje. Zavedati se moramo, da je učinek otrokovega branja

veliko večji, če poteka v interakciji s starši. Otrok se ob tem nauči veliko več, kot če bi neko dejavnost opravljal samostojno.

Bogatenje besedišča in pridobivanje najrazličnejšega znanja, ki ju omogoča branje, otroku pozneje olajša učenje branja in pisanja. Otrok, ki ima bogato besedišče, hitreje napreduje. Otoku moramo redno brati in mu moramo biti prvi vzgled.

Vedeti pa moramo tudi to, da branje umetnostnih besedil prispeva k razvoju tekoče in višje pismenosti, kjer so vključeni višji miselni procesi.

Ko razvijamo pogovor o prebranem neumetnostnem besedilu, moramo preverjati znanje in razumevanje prebranega, pa tudi analizo, sintezo in vrednotenje besedila.

Aplikacija teoretičnih izhodišč pri delu s prvošolci

V lanskem šolskem letu sem poučevala tretješolce, pri katerih sem razvijala tehniko branja in razumevanje prebranega. Začeli smo tudi z učnimi strategijami, vendar sem te zastavila na njim primeren način.

Letos sem prevzela prvošolce. Septembra sem jih spoznavala, sem pa tudi govorila z vzgojiteljico, ki jih je poučevala v predšolskem obdobju. Tudi sama je bila vključena v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Starši so delo sprejeli, in ko sem otroke prevzela, ni bilo potrebno veliko razlage, saj so delo sprejeli in skrbno izvajali. Prav vsi so se vključili in delali v skladu z dogovorjenimi navodili. Starše prvošolcev, ki sem jih poučevala v tem šolskem letu, sem pisno in ustno (na roditeljskem sestanku in na govorilnih urah) seznanila s projektom in z načinom, kako se bomo mi vključili v ta projekt.

Že iz predšolskega obdobja so otroci redno obiskovali knjižnico. S tem letos nadaljujemo. Vsako sredo gredo v knjižnico, si izberejo eno knjigo, ki jim jo nato starši med tednom, ko imajo knjigo doma, večkrat preberejo. Ob tem so pozorni na nove, otrokom manj znane in primerne besede. Starši jim besede približajo in jim jih poskušajo razložiti na njim primeren način.

V sredo, ko nastopi dan za obisk knjižnice, otroci likovno predstavijo prebrano knjigo. Po likovni predstavitvi pa o prebrani knjigi še pripovedujejo. Nekateri to opravijo pred razredom, nekateri predstavijo knjigo svojemu najljubšemu sošolcu ali sošolki ali pa samo učiteljici (to velja za tiste, ki so zelo sramežljivi).

Ko zvezek z likovno predstavitvijo odnesejo domov, starši pripišejo nove



besede in jih z otroki ponovijo vsakič, ko je zvezek doma. Po določenem času preverim razumevanje teh novih besed. Ugotavljam, da besede razumejo in jih v pogovoru že uporabljajo.

Enako obravnavamo slikanice ali neumetnostna besedila, ki jim jih berem vsako jutro, preden začnemo s šolskim delom. Tudi tu spoznavamo nove besede in z njimi upovedujemo. Knjige, ki jih beremo, prinašajo otroci od doma. Prva, ki so jo prinesli, je bila njihova najljubša knjiga, pozneje so prinesli najljubšo slikanico svojih bližnjih (sester ali bratov ali staršev).

Jutro začnemo pri okrogli mizi, tam nas čaka knjiga, ki jo beremo. Če je predolga, jo beremo po delih. Vsakič si vzamemo čas za pridobivanje novih besed in analizo vsebine. Ponavljamo pa tudi besedišče iz že prebranih knjig. Vsako knjigo preberemo trikrat, saj se tako učenci bolj osredotočijo na besedišče in ne le na vsebino. Pri drugem ali tretjem branju namenoma »preberem« kaj narobe in učenci to takoj zaznajo. Celo sinonime prepoznajo.

Branje v bralnem projektu »Beremo z medvedkom«

Naše branje smo navezali na projekt BEREMO Z MEDVEDKOM. Mi beremo z mačkom Murijem.

Ko je Muri prvič potoval z njimi domov, so ob njegovem prihodu pripovedovali, kaj vse je doživel v njihovih družinah. Obenem pa so predstavili tudi vsak svojo družino.

Pri drugem obhodu so učenci predstavili knjigo, ki bi jo radi priporočili tudi drugim, naj jo preberejo. Vsebino so ilustrirali v dveh sličicah – začetek in konec – izbrali so tri nove besede, ki so jih usvojili.

V tretjem obhodu so vsebino otroške knjige, ki je najljubša enemu izmed staršev, ilustrirali v štirih sličicah in predstavili nove besede.

Pri četrtem Murijevem potovanju so opisali glavnega junaka ali pa dva junaka iz brane knjige in predstavili nove besede.

Muri je vsakič doma teden dni in ob sredah, ko se vrne učenec, ki je imel mačka Murija, predstavi svoje delo. Vsi se zelo potrudijo in predstavitev so vedno zanimive.

Besede otrokom predstavljam na različne načine. Včasih jih skušam približati s pomočjo konteksta, včasih na konkreten način, včasih pa poiščem sliko na spletu in tako si vizualno predstavljajo besedo. Velikokrat pa učence spodbujam, naj sami najdejo razlago za besedo.





Sliki 1 in 2: Pomela si je oči (levo) in bingljajoče noge (desno)⁷



Sliki 3 in 4: Svitek (levo) in njegova uporaba (desno)

Pomoč pri branju in razumevanju prebranega pri sedmošolkah

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* sodelujemo s šolo že drugo leto. Odločila sem se, da bom pomagala izbranim šolarjem predmetne stopnje, ki imajo težave z branjem. K meni sta pristopili dvojčici, ki obiskujeta sedmi razred in slabo bereta. Tudi v mojem razredu imam dvojčici. Razmišljala sem, kako naj jima pomagam.

Sedmošolki sta poskušali izboljšati branje in razumevanje prebranega že v lanskem šolskem letu, vendar je bil napredek majhen. Branja sta se oteпали, doma pa sta brali le redko. Ker sem bila njuna učiteljica prve tri razrede osnovne šole, sem jima v tem šolskem letu predlagala, da bi poskusili sodelovati z mano. Takoj sta bili za to. Deklici doma govorita

⁷ Avtorica fotografij v prispevku je Roberta Jug; avtorji izdelkov so otroci prvega razreda OŠ Sečovlje.



rusko (to je njun materni jezik), med seboj se pogovarjata angleško (tako sta se odločili), obiskujeta slovensko šolo s slovenskim učnim jezikom, pri pouku pa se učita tudi italijanščino, ki je obvezen učni predmet. V prvih treh razredih osnovne šole sta bili kar precej odsotni in nista v celoti usvojili tehnike branja. Takrat pa je najprimernejši čas za učenje branja in pisanja ter razvijanja vseh štirih sporazumevalnih zmožnosti: govorjenje, poslušanje, branje in pisanje. Obe se zavedata, da imata na teh področjih primanjkljaj, nimata pa dovolj motivacije, da bi to sami izboljšali in delali stvari, ki bi jima pri tem pomagale. Ko sem ju sprejela, sem razmišljala, kako se tega lotiti.



Slika 5: Branje sedmošolke

Želela sem povečati njun interes za branje, dvigniti priljubljenost pri branju, vzbuditi ljubezen do branja, jima povečati motivacijo za branje, izpeljati več aktivnosti za motivacijo do branja, v šoli izpeljati čim več bralnih dejavnosti, obravnavati knjige na način, ki je za starejše učence zanimiv ... Skupaj smo se usedle in oblikovale načrt dela. Vsaka sama izbere knjigo, ki je primerna za mlajše šolarje, vadi branje sama, hodi na individualno branje k meni, in ko skupaj meniva, da je branje tekoče, jutranje branje učencem prepustim moji »pomočnici«. Dela sta se lotili zelo odgovorno. Sprva sta brali le z menoj v šoli, v zadnjem času pa opažam, da vadita tudi doma. Branje se jima izboljšuje. Vse bolj pa se zavedata, da sta sami odgovorni za svoj napredek. Opažam, da se jima dviguje samozavest, saj njuno branje ni več tako »boječe«, kot je bilo v začetku. Zelo radi prihajata, urnik ni določen, se pa vedno opravičita, ko ne prideta.

Po branju izpeljemo evalvacijo in samoevalvacijo. Pri tem delu sta zelo samokritični. Zanimivo je, da po branju že sami pripravita zaposlitev za učence z namenom preverjanja razumevanja slišane in razumevanja besedišča, ki je za učence manj znano ali pa povsem neznano. Ena je napisala celo prevod pravljice, ki jima jo je pripovedovala mama v zgodnjem otroštvu. Pri prevodu sva skupaj besedilo popravili, je pa bilo popravkov malo, saj se je deklica zelo potrudila. Ker pa je bila to njena lastna pobuda, je bila za to delo zelo motivirana, zato je bilo napak malo.

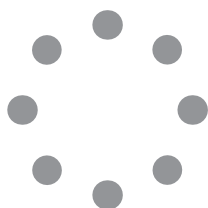
Sklep

Ob koncu šolskega leta ugotavljam, da sta mi obe področji, ki sem jima pri projektu posvečala največ pozornosti, uspeli. Prvošolci so zelo razširili besedišče, zelo radi obiskujejo knjižnico, samostojno zapisujejo povedi in krajše zgodbe ter vanje vpletajo nove besede. Pri govoru so bolj suvereni in zgodbe so bogatejše. Starši, ki so pri prvošolcih nujno potrebni, ne čutijo nekega dodatnega bremena, saj so v projekt »vstopili« že v lanskem šolskem letu, ko so njihovi otroci obiskovali še vrtec. Tudi oni pripovedujejo, da opažajo precejšen napredek v besedišču svojih otrok in v zanimanju za knjige in za branje.

Pri delu s sedmošolkama pa tudi ugotavljam, da sta napredovali, izboljšali sta svojo motivacijo za branje, ob tem pa tudi tehniko branja. Ne izogibata se več branju, svoje načrtovano delo (branje prvošolcem) pa jemljeta zelo odgovorno. Tudi sami povesta, da sta ponosni na svoj napredek. Tak način dela jima je všeč in z njim bi radi nadaljevali tudi v naslednjem šolskem letu. ●

Literatura in viri

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



Spodbujanje bralne motivacije s terapevtskim psom

● Nadja Černetič • Osnovna šola Pivka • nadja.cernetic@guest.arnes.si

POVZETEK: V okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* je bilo na Osnovni šoli Pivka izvedenih več dejavnosti za dvig bralne motivacije pri učencih. V okviru predmeta slovenščina v petem razredu smo se tega lotili nekoliko drugače, saj je v razred prihajala »pasja učiteljica«, ki je učence naučila marsikaj novega in jih popeljala v poseben in zanimiv svet pouka slovenščine. Pokazala je tudi, da so psi lahko čudoviti prijatelji, ki nič ne sprašujejo in ne kritizirajo.

KLJUČNE BESEDE: *terapija s pomočjo psa, bralna motivacija*

ABSTRACT: In the course of the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* there were several activities related to the motivation for reading carried out at Pivka Primary School. In the Slovene language class in grade 5 a *dog teacher* was introduced. This teacher was able to guide students through the interesting world of Slovene language class and taught them many new things. In addition, she showed us that dogs can be wonderful friends that do not ask and do not criticize.

KEY WORDS: *animal-assisted activities, motivation for reading*



V okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo si na Osnovni šoli Pivka v šolskih letih 2011/2012 in 2012/2013 za prioriteto nalogo šole zastavili dvig bralne motivacije. Na šoli potekajo različne dejavnosti: učenci prostovoljci berejo mlajšim učencem, drugošolci imajo bralni zajtrk, organizirali so tudi noč branja za učence prvega in drugega VIO, v šestih razredih potekajo bralne minute, petošolci berejo knjige v nadaljevanjih, na šoli vodijo dnevnik branja. Učitelji so starše na roditeljskih sestankih seznanili s projektom in jih prosili za pomoč, da vzpodbujajo svoje otroke pri branju. Seznanili so jih s podatkom, da se bralna pismenost v zadnjem času pogosto omenja, tudi v povezavi s slabšimi rezultati, ki jih na mednarodnih testih dosegajo slovenski učenci. PISA – program mednarodne primerjave učencev je mednarodna raziskava, ki meri znanje na področju bralne, matematične in naravoslovne pismenosti 15-letnikov pod okriljem OECD. V raziskavi iz leta 2009 se je Slovenija uvrstila znatno pod povprečje držav OECD. Še posebej slabo so se slovenski otroci odrezali na področju razumevanja besedil ter pri izražanju lastnega mnenja o prebranem.

»Bralna pismenost pomeni razumevanje napisanih besedil, njihova uporaba in razmišljanje o njih, z namenom doseganja lastnih ciljev, nadaljnjega razvijanja lastnega znanja in potencialov ter sodelovanja v družbi.« (OECD) Bralna pismenost ne pomeni, da znamo oziroma smo sposobni nekaj prebrati, ampak se navezuje na sposobnost uporabe, razumevanje besedila ter razmišljanje o prebranem. Pismenost je vtkana v skoraj vsa področja človekovega življenja in ni samo stvar šole. Če smo bralno pismeni, nam to omogoča učinkovitejše delovanje, smo bolj iznajdljivi ... Pri tem je treba poudariti, da besedilo ni samo del knjige, revije, ampak se z besedili srečujemo povsod: urniki, vozni redi, reklame, sezname itd. Bralno pismen je tisti, ki bere tekoče, prebrano razume in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast (Pečjak, 2006). Zato so staršem svetovali, da je za dvig bralne pismenosti pomembno, da otroci čim več berejo.

»Vsem in še zlasti šolskim oblastem je povsem jasno, da bralno pismenost potrebujejo prav vsi prebivalci prihodnosti, saj brez funkcionalne pismenosti posameznik ne more prispevati k družbenemu in gospodarskemu razvoju, lahko pa predstavlja oviro za uspešno gospodarstvo« navaja Grosmanova (2006: 7). Bralna pismenost, ki si jo učenec pridobi med šolanjem, je temeljna za njegovo zgodnjo in nadaljnjo uspešnost v šoli in razvoj dobrih bralnih zmožnosti učence navadno vodi do visokošolskega izobraževanja. V nasprotnem primeru pa imajo učenci, ki se ne naučijo tekočega branja in



dobrega razumevanja, težave pri učenju in pri razvijanju novih spretnosti (Eyurdice, 2011: 31).

Grosmanova navaja, da se je uveljavilo spoznanje, da učiteljski poklic terja vseživljenjsko dodatno izobraževanje, saj brez stalnega sledenja hitremu razvoju znanj na področju bralne pismenosti ni mogoče presegati starih pristopov, ki pri današnjih učencih niso več učinkoviti, in razviti uspešnejše metode poučevanja bralne pismenosti (2006: 7, 8). Če želimo pismenost v šoli razvijati, je treba razvijati tudi različne metode in oblike poučevanja pismenosti. Na Osnovni šoli Pivka smo se tega lotili na nekoliko drugačen, učencem prijazen način, saj ugotavljamo, da bralna motivacija s starostjo upada, posebno na prehodu z nižje na višjo stopnjo. Branje je z leti šolanja vedno bolj povezano z učenjem in ne več toliko z užitkom, ampak z naporom, kar zmanjša motivacijo otrok. Na šoli ugotavljamo, da otroci ne berejo tekoče, ne razumejo navodil pri nalogah, se slabo izražajo (npr.: mi je všeč, se strinjam), ne znajo pa povedati zakaj, ob tem pa tudi pišejo nečitljivo. Zato se na šoli trudimo, da bi učence spodbujali k razvijanju sporazumevalne zmožnosti, da bi spoznavali različne strategije branja, da bi znali kritično prebrati, poiskati bistvo. Spodbujamo jih k obiskovanju knjižnice, branju, sodelovanju pri bralni znački. Veseli pa smo tudi starševske pomoči, saj bomo lahko le s skupnimi močmi dosegali boljše rezultate.

Šola ima pomembno vlogo pri motiviranju, pomembni pa so tudi domače okolje in vrstniki. Motivacija za branje se zmanjša na prehodu z nižje na višjo stopnjo osnovne šole. Ob vstopu v šolo so učenci najbolj motivirani. Najbrž zato, ker imajo prijetne izkušnje, ko so jim brali starši, zdaj bi se pa radi sami naučili. Če se pojavijo težave pri usvajanju bralne tehnike, pade tudi motivacija. Vendar pa v tem obdobju še vedno veliko mi bomo učencem, zato se motivacija ohranja. Izrazito pa pade na prehodu na predmetno stopnjo, ko nastopi puberteta in ko je branje vse bolj povezano z učenjem oziroma učnim uspehom.

Zato smo k pouku slovenščine povabili novo učiteljico, psičko Ojo. Seveda je to le eden od načinov, ki jih preizkušamo na šoli. S svetovalno delavko šole, Nino Ahčin (obe sva tudi članici šolskega projektnega tima), ki s svojo psičko nastopa kot terapevtski par, sva se odločili, da učencem ponudiva nekaj novega, drugačnega in zanimivega ter tako cilj dviga bralne motivacije uresničiva nekoliko drugače. Dogovorili sva se, da bova izvedli program *Animal Assisted Activity* (v nadaljevanju AAA), v prevodu Aktivnost s pomočjo živali.

Spoznanje, da lahko psi prispevajo k boljšemu psihičnemu počutju, je povzročilo široko uporabo psov kot terapevtov (Zupanc, 2011). Dr. Boris Levinson je v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja ugotovil, da otroci lažje vzpostavijo stik z njegovim psom kot z njim. Razširil je Bossardovo idejo terapevtskega vpliva psa z gospodinjstva na terapevtsko okolje (Marinšek in Tušak, 2007). Tako je že dolgo znan pozitiven učinek živali na ljudi – antidepresivno delovanje, zniževanje krvnega tlaka, zmanjševanje strahu, razvijanje pozitivne samopodobe.

Marinšek in Tušak ugotavljata, da »aktivnosti, v katerih sodelujejo živali (*Animal Assisted Activity* AAA), dajejo možnosti za motivacijske, izobraževalne in sprostitvene terapevtske koristi, ki izboljšujejo kakovost življenja« (2007: 136).

Tudi v Društvu ambasadorji nasmeha menijo, da aktivnosti s pomočjo živali (tudi AAA) nudijo priložnosti za motivacijsko, izobraževalno, rekreacijsko in/ali terapevtsko podporo za izboljšanje kakovosti življenja. Cilji programa AAA so večplastni. Fizični cilji so usmerjeni k izboljševanju finomotorike, mentalni k povečanju medsebojne komunikacije med člani, povečanje pozornosti (npr.: pozorno poslušanje, vztrajanje pri nalogi ...), izboljšanje samopodobe, /.../ izobraževalni cilji k povečanju besednega zaklada, pomoč pri dolgoročnem in kratkoročnem spominu, k izboljšanju poznavanja pojmov ... (<http://ambasadorji-nasmeha.si/terapija-s-pomocjo-zivali>).

Vključevanje terapevtskega psa v pedagoški proces je ponekod v tujini že ustaljena praksa in daje pozitivne rezultate. Izšolan terapevtski par (vodnik in pes) sodeluje pri pouku, kjer pes odigra pomembno vlogo motivatorja, saj se učenci z njim in prek njega učijo in igrajo. V Sloveniji se o tem že dolgo govori, a je bilo do zdaj praktičnih primerov zelo malo. Prav tako je raziskav in strokovnih prispevkov o terapevtskih psih v slovenskem jeziku izjemno malo, posamezne članke najdemo predvsem v nekaterih revijah o psih.

Pred začetkom izvajanja dejavnosti AAA sva s svetovalno delavko pridobili ravnateljičino dovoljenje, nato sva starše povabili na roditeljski se-stanek in jim predstavili aktivnost s pomočjo psa, s poudarkom na razvijanju bralne motivacije pri učencih. Opredelili sva namen dejavnosti in pridobili pisna soglasja staršev. S to dejavnostjo sva predvsem želeli ugotoviti, kako navzočnost terapevtskega psa pri pouku slovenščine pri-pomore k zmanjševanju učnih težav učencev pri slovenščini, še posebej dejavnosti branja. Pridobili sva tudi informacije o morebitnih alergijah na pse, strahovih, zadržkih učencev. Vsi starši so se odločili za sodelovanje,



saj so že imeli informacije staršev učencev prejšnje generacije, ki so psičko lepo sprejeli. Nato sva pripravili delovno okolje, opredelili kraj in čas trajanja, trajanje dejavnosti in vlogo udeležencev.

Zastavili sva si naslednje cilje:

- dvig notranje motivacije za delo pri pouku slovenščine,
- urjenje branja in pisanja (branje pravil, branje umetnostnega besedila psički, opis živali, iskanje in zapisovanje pridevnikov o psički, pisanje pesmic po določenem vzorcu, bogatitev besedišča),
- izboljšanje branja in pisanja pri učencih z učnimi težavami,
- izboljšanje vidne in slušne pozornosti,
- izboljšanje učenja z opazovanjem,
- izboljšanje razredne klime,
- urjenje sodelovalnih in socialnih veščin,
- popestritev pouka,
- razvijanje pozitivne samopodobe,
- razvijanje strpnost,
- izboljšanje odnosa do živali.

Cilje sva realizirali prek različnih dejavnosti, pri katerih je bila navzoča terapevtska psička Oja. Srečanja so potekala vsak torek peto in šesto šolsko uro in so trajala od 50 do 60 minut. V razredu je bilo 18 učencev, ki so že ob prvem srečanju dobili jasna navodila in pravila. Skrbno sva razporedili naloge, ki so jih imeli učenci ob vsakem srečanju (priprava ležišča v razredu za psičko, priprava sveže vode, krtačenje). Na prvo srečanje so se učenci že nekaj tednov vestno pripravljali in nestrpnost pričakovali dan, ko bodo spoznali psičko.

Prvo srečanje: Oja se nam predstavi

V predstavitveni uri so učenci spoznali psičko Ojo in izvedeli, kaj je v njenem nahrbtniku, kaj potrebuje za svojo nego in razvoj in kako se morajo obnašati do nje. Učenci so prebrali pravila, ki jih je Oja v košarici razdelila kar sama. Vsak učenec je prebral eno pravilo, nato so se skupaj pogovorili o njem. Bili so presenečeni, kako je lastnica Nina brez besed izvedla trike z Ojo, ne da bi sploh spregovorila. Učenci so jo zelo lepo sprejeli, dva učenca, ki sta po naravi bolj zadržana in umirjena, sta čez čas sama pristopila k psički in želela izvesti »trike« z njo. Spoznali so, da lahko brez kričanja vseeno dosežemo, kar si želimo. Nato so ob koncu srečanja opisali svoja občutja in dogodivščine s psičko Ojo ter vse objavili na šolski spletni strani: *»Danes mi je bilo zelo lepo. Najbolj mi je bilo všeč, ko je Oja*

delala trike, je zelo lepa.« »Rada gleda, kako beremo,« je zapisal učenec, ki ima velike težave pri branju in pisanju. »Danes je bil moj najlepši dan v šoli, saj nas je obiskala Oja. Ker mi je psička zelo všeč, bi rada da bi prišla še tisočkrat,« si je zaželela Melita. »Najbolj mi je bilo všeč, ko je Nina kazala trike s psičko. Oja zna veliko trikov in je zelo prijazna. Komaj čakam, da se spet vidimo,« je bil navdušen Luka.

Prvo srečanje z Ojo (objava na šolski spletni strani)

Danes je v 5. b-razred prišla psička Oja, ki jo je pripeljala učiteljica Nina Ahčin. Vsi smo že zelo težko pričakovali njen prihod. Ko je prišla v razred, smo ji pripravili vodo in prostor za počitek. Nina nam je povedala, da ima Oja danes 7. rojstni dan. Z učiteljico Nino smo si vse pripomočke za psičko natančno ogledali in povedali, za kaj se uporabljajo. Z Ojo smo se naučili tudi zabavnih trikov, med katerimi mi je bil najbolj všeč "boberček". Vsak je poskusil izvesti kak »trikec«. Nato je Oja razdelila lističe s pravili, ki jih je prinesla v košarici. Učenci smo jih na glas prebrali. Napeto je poslušala, kot da bi vse razumela. Ura je hitro minila in komaj čakam naslednjo uro z Ojo. (Larisa)



Slika 1: Prvi obisk psičke Oje⁸

⁸ Avtorica fotografij v prispevku je Nadja Černetič.



Drugo srečanje: Opis psičke Oje (opazovanje z vsemi čutili)

Učenci so se s pomočjo psičke Oje učili uporabljati svoja čutila, tako da so s prevezanimi očmi, prek različnih nalog, skušali začutiti pomen drugih čutil, ki so npr. pri psu in drugih živalih močneje razvita. Ker so želeli vsi sodelovati, smo žrebali. Izžrebani učenec je po navodilu in z zaprtimi očmi izvedel dejavnost in uporabil eno čutilo, sošolec mu je bral navodila in mu lahko dodatno pomagal. Eden od učencev, ki ima velike težave z branjem, je izjavil, da ni vedel, da imajo psi tudi službo, zato mu je sošolec prebral, kaj psički piše na rutki. Učenci so ugotovili, da če imajo zavezane oči, bolj uporabljajo tip in druga čutila. Na koncu srečanja so zapisali lepe misli o psički in liste prilepili okoli ležeče in že malo utrujene »učiteljice«. Ob koncu so s telesom pokazali, kako so se imeli ta dan, 1 (zelo slabo) je bila pri tleh, 5 (zelo dobro) pa na stropu, tako so vsi nemudoma skočili na mize in stegnili roke do stropa, fantje so vzeli še flomastre in se poskušali dotakniti stropa. Tudi ta dan je minil v sproščnem in prijetnem vzdušju, ki ga je s seboj ustvarila psička Oja.

Tretje srečanje: Opis psičke Oje

Učenci so ob pregledni sliki po glavnih značilnostih ustno opisovali Ojo: ime, zunanost (barva, dlaka, ušesa, tačke, rep, oči), pasma, kaj potrebuje, s čim se prehranjuje, kako se oglašča, kako se premika, nega, izvor, značilnosti, značaj psičke ... V pogovoru so aktivno sodelovali in ustno opisovali psičko Ojo ter pozneje to še zapisali. Vsak je individualno opisoval psičko, psička se je medtem prosto sprehajala med njimi in jih spodbujala, seveda je vedno dobila tudi priboljšek. Tako je večkrat nezaželeno pisanje postalo močno zaželeno. Učenci so bili visoko motivirani, saj so želeli psičko opisati čim bolje. Kljub vsej zagnanosti jih je prehitel čas, zato so psički obljubili, da bodo opise dokončali doma in jih naslednjič prebrali.

Četrto srečanje: Beremo in ustvarjamo s psičko Ojo

Ob začetku srečanja so psički Oji učenci prebrali svoje opise, ta pa jih je zavzeto poslušala z glavo na njihovih nogah. Tudi tisti, ki berejo nekoliko slabše, so pogumno stopili k njej in ji brez sramu, sproščeno prebrali svoje opise, za katere so se potrudili veliko bolj kot po navadi. Sledile so vsebinsko pestre delavnice po skupinah. Učence sva razdelili v pet skupin. Prva skupina je imela poligon z Ojo, druga je imela miselne uganke, tretja si je morala izmisliti nove trikce za Ojo in jih zapisati, četrta skupina je imela



nalogo, da ugotovi zmote in resnice o psih s pomočjo literature, ki so jo dobili (Pasji zakaj, Knjiga o psih itd.), peta skupina pa je zbirala informacije iz ponujenih virov: Kaj vse bi se lahko naučili od psov? Učenci so se zavzeto lotili vsak svoje naloge in bili zelo ustvarjalni. Delovno ozračje je bilo zelo prijetno in skupine so komaj čakale, da predstavijo svoje delo. Naloge so učence spodbujale k aktivnemu sodelovanju, vključeno je bilo branje in pisanje. Predvsem je učiteljici veselilo to, da so bili aktivni tudi tisti učenci, ki po navadi niso najbolj motivirani. Spraševali so za dodatna navodila, zapisovali podatke v skupinah, podajali zanimive predloge in ideje.



Slika 2: Branje opisov o psički Oji

Peto srečanje: Beremo psički Oji

Križaj Ortar navaja, da nam umeščenost zmožnosti branja v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli kaže, da je razvijanje zmožnosti branja eden od temeljnih operativnih ciljev obeh področij predmeta slovenščine (tj. jezikovnega in književnega pouka) (2011: 90). Tako je bilo zadnje srečanje namenjeno predvsem branju knjige. Oja je na začetku vsakega učenca posebej pozdravila. Nato so nadaljevali z branjem pravljice. Učenec, ki je želel brati, je prišel v sredino kroga k Oji in skupaj sta brala vsem preostalim, ki so seveda pozorno poslušali. Vse je vedno potekalo po načelu prostovoljnosti, nihče ni bil poklican, če tega ni želel. Oja je bralce spodbujala bodisi z glavo na kolenih bodisi s tačko ter jim tako dala vedeti, da so zares dobri bralci in vredni poslušanja. Vsak od učencev je na koncu premislil, kako bi lahko pomagal drugim (tako kot je orel v pravljici pomagal Stržku). Spoznali so, da prav vsi v sebi nosimo bogastvo, s katerim lahko obogatimo življenje drugih. V nadaljevanju so poskušali opisati psičko Ojo s čim več pridevniki, ki so jih zapisali na lističe in jih prilepili okoli ležeče psičke.



Tako so ponovili pridevnike, ki so jih spoznali že prej. Na koncu so predlagali, da bi psički Oji napisali pesmico. A ker je Oja nekaj posebnega, so se odločili, da ji napišejo posebno pesem, sestavljeno iz petih verzov: v prvem verzu je bil samostalni, v drugem dva pridevnika, v tretjem trije glagoli, v četrtem pa so zapisali štiri občutja, ki jih psička Oja vzbuja v njih. Pesem so sklenili s petim verzom, ki je vseboval le sopomenko besede psička.

Čeprav so se prvič srečali s tako obliko pesmi so se veselo lotili pisanja. Pisali so na tleh, na mizah, ob Oji in jo med tem božali, v razredu je bilo pravo sproščeno in poetično vzdušje, saj so nastajale prave mojstrovine. Nato so pesmice prebrali.



Slika 3: Pisanje pesmic o Oji

Psička Oja še zadnjič pri nas (zapis za šolsko spletno stran)

Danes je psička Oja prišla k nam še zadnjič. Tako kot vsak torek smo jo tudi danes nestrpno pričakovali. Pokazala nam je nov trikec »desetko«, ki se ga je naučila samo za nas. Mi pa smo ji napisali pesmico in ji v zahvalo narisali risbice. Spominjam se, ko je prvič prišla v naš razred. Takrat smo jo vsi objeli. Za nas je bila najlepša in najprijaznejša psička. Zato smo vedno komaj čakali, da pride torek, saj nas je takrat razveselila s svojim prihodom. Oja, čeprav nimaš krilca kot druge učiteljice, si še vedno naša najboljša učiteljica na svetu. Res te ne bomo nikoli pozabili. Upam, da se še kdaj vidimo (Nuša).



Slika 4: Zadnje srečanje s psičko Ojo

Vpliv branja na človekovo osebno in poklicno življenje je izjemno velik. Branje je tudi glavna sestavina pismenosti, ki je še vedno vodilna pot do življenjske uspešnosti. Zato bi bilo logično in potrebno, da bi se z leti šolanja izboljševale bralne sposobnosti in tudi motivacija za branje (Pečjak in Gradišar, 2012: 73). Menim, da sva s svetovalno delavko dosegli zastavljene cilje. Srečanja s psičko so bila uspešna, učenci so se veliko novega naučili in spoznali. Bili so veliko bolj motivirani za delo, postavljali so vprašanja in pozorno poslušali navodila. V ospredje so prišli tisti učenci, ki so po navadi bolj zadaj, tiho. Med učenci je bilo čutiti tudi nekaj tekmovalnosti, saj so se med seboj potegovali za pozornost psičke, pokazati so se želeli v najboljši luči. Po pouku so odšli samoiniciativno v knjižnico in si izposodili knjige o psih. Nekateri so še doma pisali pesmice, zgodbičice, lepe misli o psički in jih nosili na srečanja. Ob koncu vsakega srečanja so vsi želeli napisati članek, ki je bil še isti dan objavljen na šolski spletni strani, skupaj s fotografijami. Ob koncu vsakega srečanja so refleksije zapisali tako učenci kot tudi midve s svetovalno delavko ter jih zbirali v razrednem dnevniku, ki je nastajal sproti. Učenci so bili v tednih, ko je k njim prihajala psička Oja, veliko bolj zavzeti za šolsko delo, bolj samoiniciativni in ustvarjalni. Pogosteje so se srečali z dejavnostjo pisanja in branja. Vse teme, ki so bile povezane s psičko Ojo, so se jim zdele zanimive in so zato veliko raje delali. To, da je bila psička do vseh enaka, je pomenilo, da so tudi oni enaki med seboj, začutili so empatijo drug do drugega, uspešnejši so pomagali manj uspešnim in jih spodbujali pri pisanju pesmi.

Učitelji lahko vedno najdemo način, kako motivirati učence, in se ne smemo zadovoljiti z dejstvom, da so eni učenci motivirani, eni pa ne, da



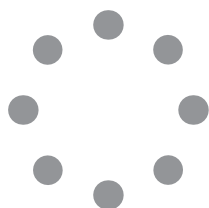
imajo eni doma podporo staršev, eni pa ne, ampak moramo poskusiti poiskati pot, da branje približamo vsem. Ne nazadnje pa je pomembno to, da se zavedamo, da je tudi učitelj bralni zgled. Naj pove učencem, kaj bere, katera knjiga ga je pritegnila. Učiteljeva ljubezen do knjig, njegovo glasno branje v razredu je eno najmočnejših motivacijskih sredstev. Pečjakova nas opominja, česar nimaš (npr. motivacije za branje), ne moreš deliti z drugimi (2006). ●

*Živali so tako čudoviti prijatelji.
Nič ne sprašujejo, nič ne kritizirajo.*

George Eliot (1819–1880)

Literatura in viri

- Eyurdice (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja; za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Križaj Ortar, M. (2011). Učni načrti in pouk slovenščine (povzetek). V: Nolimal, F. (ur.) (2011), *Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marinšek, M. in Tušak, M. (2007). *Človek–žival: zdrava naveza*. Maribor: Založba Pivec.
- Pečjak, S. (2006). *Bralna motivacija: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Zupanc, A. (2011). *Vpliv šolanih psov na kakovost življenja ljudi*. Diplomsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Zdravstvena fakulteta.
- Terapija s pomočjo živali*. Ambasadorji nasmeha. Slovensko društvo za terapijo s pomočjo živali. Dostopno na: <http://ambasadorji-nasmeha.si/terapija-s-pomočjo-zivali> (6. 5. 2013).



Branje nas popelje v sanje – Noč branja

● Jelka Marin • Osnovna šola Martina Konšaka Maribor • m.jelka@gmail.com

POVZETEK: Na šoli se trudimo, da bi učence okrepili s spretnostmi in znanji za boljšo bralno pismenost tudi z neformalnimi oblikami učenja in tako izboljšali tudi motivacijo za branje. Ena takih oblik je bila bralna noč »Branje nas popelje v sanje«, pri kateri smo se družili ob različnih bralnih dejavnostih, dramatizaciji, ustvarjanju, nočni knjižnici, bralnem kvizu in zaspali s knjigo v roki. Učiteljice izvajalke, smo v bralno noč vključile dejavnosti, ki so aktualne v okviru letnega delovnega načrta in učnih načrtov in jih tako približale učencem na nov, zanimiv, drugačen način. Posebno pozornost smo namenile motivaciji za branje, delo je potekalo po različnih bralnih učnih strategijah (ali njihovih delih), z upoštevanjem višjih taksonomskih ravni in s poudarkom na razvijanju kritičnega mišljenja.

KLJUČNE BESEDE: *neformalne oblike učenja, motivacija za branje, bralne učne strategije, bralno razumevanje, kritično mišljenje*

ABSTRACT: Teachers work hard to help students develop the reading skills and increase their motivation to read by using non formal teaching as well. One of them was a reading night *Reading takes us into a dream* where we used various reading activities such as dramatization, creating, night library reading quiz and finally fell asleep with a book in hand. The activities which took part during the *Reading night* were a part of our school plan and the curriculum. The students were involved in a new, different and interesting way. Particular attention was paid to the motivation to read, work was carried out by different teaching reading strategies (or parts of them), taking into account the higher taxonomic levels and with an emphasis on developing critical thinking.

KEYWORDS: *non-formal learning, reading motivation, reading learning strategies, reading comprehension, critical thinking*



Ob vključitvi v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* v šolskem letu 2011/2012 smo prvo leto na šoli veliko časa in aktivnosti posvetili izobraževanju strokovnih delavcev in preizkušanju pridobljenega znanja v praksi. Zavedamo se kontinuiranosti procesa, zato se članice šolskega projektnega tima na šoli trudimo širiti znanja, ki smo jih pridobile na izobraževanjih, delavnicah in s poglobljenim študijem strokovne literature, in tako prispevati k ozaveščenosti kolektiva, učencev in staršev.

Za šolsko leto 2012/2013 smo izbrali nadaljevanje dela po Bralnih učnih strategijah (Pečjak, Gradišar, 2012), ki jih nadgrajujemo z razvijanjem kritičnega mišljenja in samoregulacije (Rupnik Vec, 2006). Ker se zavedamo, da izboljšanje dosežkov bralne pismenosti ni odvisno le od izboljšanja učenčevih kognitivnih spretnosti, ampak je močno povezano z njegovo motivacijo za branje, smo kot drugo prioriteto, ki jo krepimo, izbrali motivacijo za branje. Želimo, da bi čim več učencev razvilo dimenzije notranje motivacije, ki jih Bakerjeva in Wigfield (1999) poimenujeta: radovednost (želja brati o posebni temi, interes posameznika), zatopljenost (užitek pri določeni vrsti literature), pomembnost (prepričanje, da je branje pomembno in vredno). Pečjakova (2006) poudarja, da se učencu 'odprejo' možnosti za učenje takrat, ko postane zavzet bralec. Zavzetost za branje lahko močno kompenzira posameznikovo manj spodbudno domače okolje za učenje in lahko vpliva na nadaljnje šolanje (Pečjak, 2006). Nekaj dejavnosti smo izvajali že v prejšnjem šolskem letu, predvsem z ustvarjanjem razrednega okolja, ki deluje spodbudno na bralno motivacijo učencev (Pečjak, Bucik, 2004): učitelj kot bralni model, količina branja v razredu (zanimive bralne naloge, uporaba različnih bralnih strategij za branje različnih zvrsti besedil), raznolikost in količina bralnega gradiva, možnost, da učenci sami izberejo bralno gradivo, možnost pogovora in druženja v razredu ob knjigi s sošolci in/ali odraslimi, spodbujanje izrezovanja člankov, slik (iz revij, časopisov) in lepljenje v zvezke, samoiniciativna izdelava plakatov na različne teme, panoji v učilnicah, tematske razredne ure, ki temeljijo na branju knjige (skupno ali skupinsko branje v razredu in pogovor, kvizi, uganke itd.), razredne ali šolske razstave različnih izdelkov po prebranih besedilih itd. Nekaj zanimivih idej, ki so bile predstavljene na posvetih, pa smo načrtovali za tekoče šolsko leto. V ta namen smo novembra 2012 izvedli bralno noč za učence četrtyh in petih razredov naše šole.

Na bralno noč se je prijavilo 56 učencev in učenk. Aktivnosti je izvajalo sedem učiteljic. Učenci so si predhodno po njihovih interesih izbrali dejavnost, v kateri so aktivno sodelovali. V šoli smo se zbrali ob 18. uri, se ob različnih bralnih dejavnostih, dramatizaciji, ustvarjanju, nočni knjižnici, bralnem kvizu družili pozno v noč in zaspali s knjigo v roki.

Dejavnosti oziroma delavnice, ki so bile izvedene



Učiteljice izvajalke delavnic smo v bralno noč vključile dejavnosti, ki so aktualne v okviru letnega delovnega načrta, učnih načrtov, in jih tako približale učencem na nov, zanimiv, drugačen način. Tako smo vključile besedilo za Cankarjevo tekmovanje, domače branje, projekt Popestrimo šolo, bralno značko in pri izvajanju aktivnosti vključevale bralne učne strategije ali njihove posamezne dele, z oblikami dela in nalogami pa razvijale kritično mišljenje učencev.

Dejavnosti v posameznih delavnicah

Pisanje knjige

- Izdelava načrta za pisanje zgodbe – pravljice.
- Pisanje pravljice po vzoru klasičnih pravljic.
- Upoštevanje pravopisnih pravil, skrb za čitljivost in estetskost pisave.
- Likovna oprema zgodbe, ilustracije in izdaja v knjižni obliki.
- Razvijanje veščin, spretnosti in zmožnosti za pisanje.

Hektor in ribja usoda

- Branje posameznikov na glas (preostali sledijo tiho).
- Sprotno ustno obnavljanje dogajanja – učenci postavljajo vprašanja na različnih taksonomskih ravneh.
- Tiho branje z razumevanjem (vsak svoj del).
- Individualno ustno predstavljanje vsebine prebranega dela (poudarek na recepcijski zmožnosti razumevanja, doživljanja, interpretiranja prebranega besedila).
- Vrednotenje književnega besedila – razvijanje predvidevanja, doživljanja, kritičnega mišljenja.



Žiga kisle kumara

- Dramatizacija besedila Žiga kisle kumara.
- Razvijanje recepcijske zmožnosti doživljanja, razumevanja in vrednotenja književnega besedila.
- Razvijanje recepcijske zmožnosti s tvorjenjem, poustvarjanjem ob umetnostnem besedilu.
- Tvorjenje »receptov« za boljše razpoloženje – uporaba že znanega, povezovanje znanih informacij, njihovo prenašanje v nove situacije itd.

Košarkar naj bo

- Odgovarjanje na pet spominskih vprašanj.
- Predvidevanje posledic dejanj glavnega junaka.
- Zaznavanje in predstavljanje bistva dogajanja.
- Primerjanje glavnih junakov v obeh knjigah (podobnosti, razlike itd.).

Lukec in njegov škorec

- Ustno obnavljanje literarnega dela (bistvo in podrobnosti).
- Spoznavanje avtorja.
- Zapis potopisa – Lukčevo potovanje (zaporedje dogajalnih prostorov).
- Pisanje s pomočjo učnih listov, pripovedovanje primerov razlagalnih besedil ob navodilih.

Skrivnostni dnevnik

- Naštevane različnih vrst dnevnika (lastno poznavanje, izkušnje).
- Seznanjanje z različnimi vrstami dnevnikov (izkušnje, viri, praktični primeri).
- Izdelava svojega osebnega dnevnika.
- Pisanje prvega poglavja svojega dnevnika.

Bralni kviz

- Uporaba usvojenega znanja o pisateljih, literarnih delih, junakih itd.
- Krepitev medsebojnega sodelovanja v večji skupini.
- Sprostitev po literarnih delavnicah.

Nočna knjižnica

Delavnico sem izvajala sama, zato je podrobneje predstavljena.

Na žalost je vedno več otrok s kratkotrajno koncentracijo, hitro odkrenljivo pozornostjo in slabšim delovnim spominom kot delom kratkotrajnega spomina. Te dimenzije človekovega razvoja so neločljivo povezane in soodvisne in vplivajo na njegovo splošno delovanje v življenju.

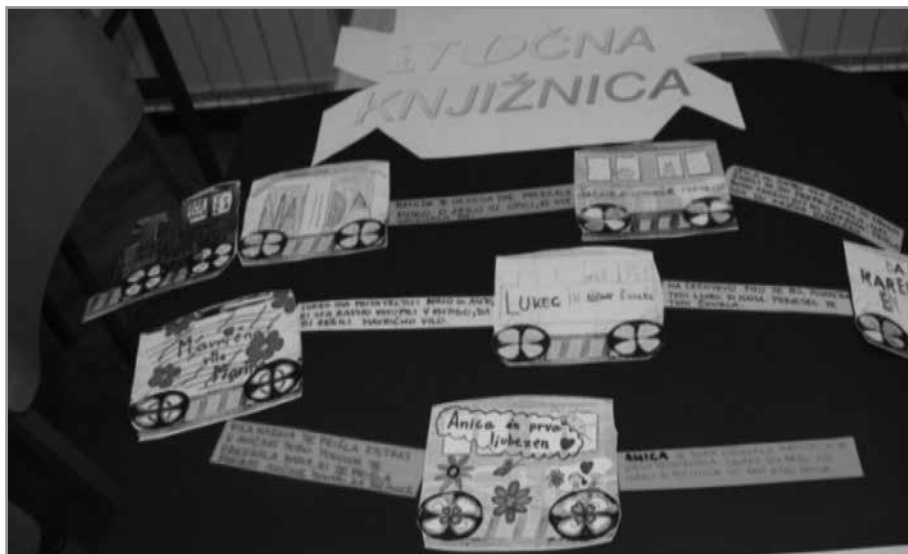
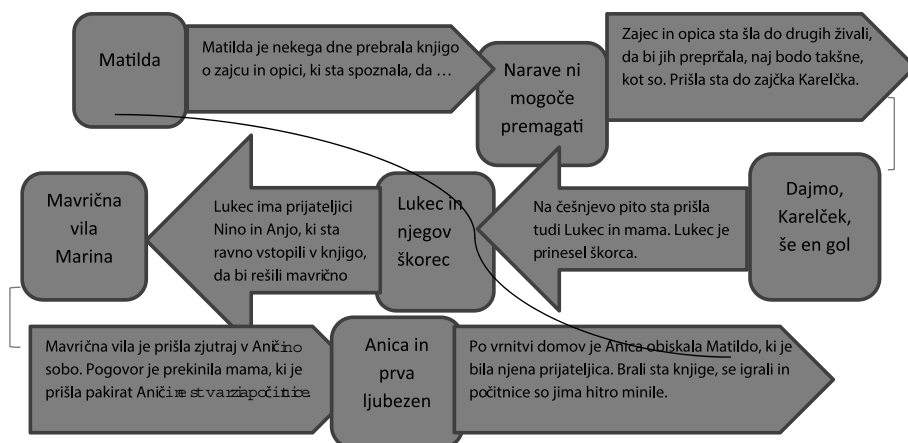
Pri vsakodnevnem delu opažam, da današnji otroci zlahka odrastejo brez vedenja o tem, kako se sprostiti, kako se osredotočiti in kako uporabljati svoje polne ustvarjalne sposobnosti. Zato jim skušam pomagati (če so dojemljivi) naučiti se sproščanja uma in telesa prek volje, vadbe ustvarjalnih sposobnosti. Eden izmed načinov je vizualizacija, ki je uspešnejša v povezavi z meditacijo. Pri vadbi meditacije se naučimo svojo zavest osredotočiti, v procesu vizualizacije se naučimo biti ustvarjalni v tistem predelu naše osebnosti, kjer je začetek kreacije: v človeškem umu. Z njo otroke učimo, kako naj umirijo svoj um, osredotočijo svojo pozornost brez zunanjih spodbud (Wood Vallely, 2008).

Zato sem za uvodno motivacijo učencem brala vizualizacijsko zgodbo Svetlobna vrata (Viegas, 2012). V učilnici smo pogasili luči in prižgali svečke. Za »ozadje« je bila tiha umirjajoča glasba, učenci so ležali z zaprtimi očmi in se ob poslušanju zgodbe skušali sprostiti, umiriti in si samo predstavljati, kar so poslušali.

Delavnica Nočna knjižnica je bila osredotočena na bralno razumevanje na nivoju kritičnega, ustvarjalnega, uporabnega mišljenja in razumevanja. Delo je potekalo v dveh delih:

1. Pripovedovanje vsebine zgodb, ki so jih prebrali doma. Namen je bil:

- obnoviti besedilo s svojimi besedami,
- preoblikovati daljše besedilo v krajšo obliko (poudarek na ustroju povedi),
- izluščiti bistvo,
- uporabljati podatke pri reševanju novih problemov (pozorno poslušanje predhodnega pripovedovalca, dobro poznavanje vsebine svoje zgodbe in oblikovanje veznih povedi med eno in drugo zgodbo, ki sicer nista v ničemer povezani – ustvarjalno, kreativno mišljenje, sodelovalno učenje),
- oblikovanje »Pravljичnega vlaka«:

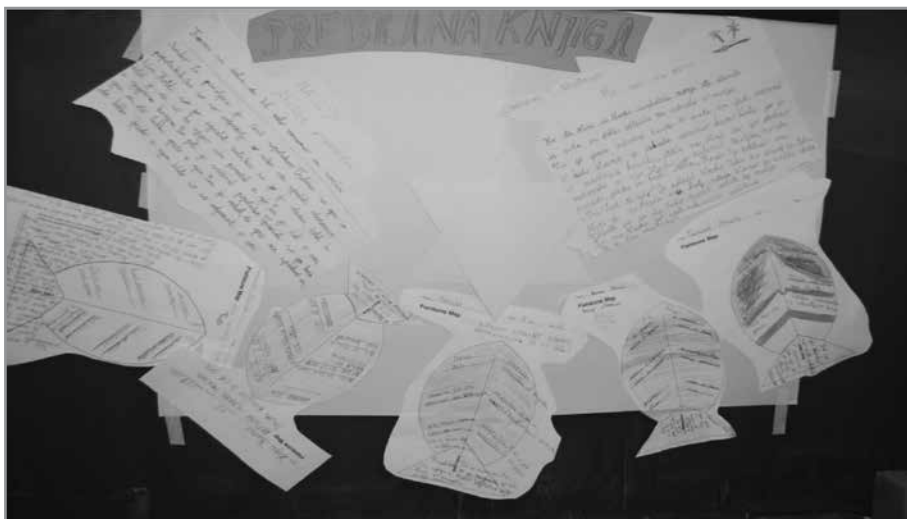
Slika 1: Pravljčni vlak⁹

Slika 2: Izmišljena vezna besedila med zgodbami

2. **Izmenjava knjig** (izbira), ki so jih učenci prinesli in njihovo branje. Namen je bil:
- brati z razumevanjem,
 - uporabljati podatke pri reševanju novih problemov (*primerjati vloge nastopajočih v zgodbi, prikazati pozitivne in negativne lastnosti določene osebe – grafični organizator »Ribja kost«*),

⁹ Avtorica fotografij in shem v prispevku je Jelka Marin.

- analizirati domneve, ki jih avtor v besedilu ni eksplicitno navedel (*tj. brati med vrsticami*) – pogovor, samostojen zapis,
- povezati ideje iz besedila z lastnim znanjem in pričakovanjem (*spremeniti konec zgodbe, napisati pričakovani, želeni konec zgodbe, če knjige učenec ni uspel prebrati do konca*).



Slika 3: Izdelki učencev

Evalvacija

V času pred izvedbo bralne noči smo imeli na šoli predavanje za učiteljski zbor o šestih razmišljujočih klobukih, zato smo se izvajalke odločile, da bi učenci v soboto, po bralni noči, razmišljali po metodi šestih klobukov (De Bono, 2006). Pri metodi gre za samo eno vrsto razmišljanja naenkrat. Posamezna barva pomeni določen način razmišljanja, ko pa vse barve združimo, primerjamo, skupaj tvorijo »večbarvno« razmišljanje. V ta namen sem pripravila lističe z barvnimi klobuki, pod vsakim pa je bilo nekaj okvirnih vprašanj, s katerimi so si učenci lahko pomagali pri razmišljanju:

**BELI**

Opišite, kaj ste delali (potek) in kako. Kdaj in kje ste delali (čas, prostor)? Naštejte pripomočke, material, ki ste ga uporabljali pri delu. Zakaj? Pisno opišite, kaj ste ustvarili.

RUMENI

Poiščite pozitivne strani dela. Kaj je bilo koristno? Kaj je bilo dobro? Naštejte prednosti takega dela. Kaj vam je bilo všeč? Zakaj?

RDEČI

Kaj trenutno čutim? Ali sem kak trenutek občutil/-a veselje, žalost, jezo, sram ...? Kaj je povzročilo ugodne občutke? Me je bilo strah? Kdaj?

ZELENI

Vaši predlogi za boljšo bralno noč. Kakšne dejavnosti bi lahko še izvajali? Napišite vaše ideje, ki so se porodile. Kako si lahko še polepšamo večere? Razmišljajte, kako bi lahko povečali voljo (veselje) do učenja pri učencih naše šole.

ČRNI

Izpostavite težave, ki ste jih imeli. Povzemite slabe strani bralne noči. Argumentirajte, zakaj bi nekaj spremenili. Zakaj ne bi bilo pametno imeti pouka ponoči?

MODRI

Razmišljajte o tem, kako ste v vaši skupini delali (sodelovali, si pomagali, se poslušali, upoštevali navodila, mnenja). Primerjajte učenje včeraj zvečer in pri vsakodnevnem pouku. Kako je potekal proces dela? Kaj bi lahko naslednjič pri takem načinu dela spremenili, izboljšali? Kako bi pritegnili še druge učence?

Učenci so delali v parih ali trojicah (odvisno od števila v posamezni delavnici). Vsaka skupina je razmišljala samo o enem sklopu vprašanj naenkrat (glede na barvo klobuka, ki so jo »izžrebali«). Razmišljanja (De Bono, 2009) so zapisovali na lističe, ki smo jih potem (iz vseh skupin) prilepili na velike barvne klobuke.

Misli učencev po metodi šestih klobukov razmišljanja:



BELI KLOBUK: dejstva, številke, podatki

- Pripovedovali smo zgodbe in iz njih izdelali pravljичni vlak. Izmenjali smo si svoje knjige in jih brali. Iz vsebine smo dopolnili »ribe«, jih pobarvali in napisali svoj konec.
- Delali smo 23. novembra in bili smo v angleški učilnici. Odgovarjali smo na vprašanja in igrali Žiga kisle kumarice.
- Delali smo dnevnik in pisali vanj doživetja. Ustvarili smo si vsak svoj dnevnik in ga okrasili.
- Delali smo v šoli. V razredu smo vsi risali. Risali smo risbe in pripovedovali.
- Všeč mi je bilo, ko smo brali knjigo Košarkar naj bo. Zanimiv mi je bil Smodlak, ker je bil duhovit.
- Brali smo, pisali in risali. Brali smo Hektor in ribja usoda. Napisal jo je Dim Zupan.
- Všeč nam je bilo pogovarjanje o Lukcu in njegovem škorcu.
- Pripomočki so bili: flomastri, barvice in knjigica.
- Delali smo v učilnici za kemijo. Začeli smo ob 18.00 in končali ob 20.00.
- Papir, barvice. Zato, da smo se zabavali. Naredili smo strip.

**RDEČI KLOBUK: čustva, občutki, slutnje, intuicija**

- Trenutno čutim utrujenost. Mene je bilo malo strah zvečer, ker se mi je zdelo, da vidim ljudi oziroma strahove.
- Trenutno čutim veselje. Ko sem prišla v šolo sem čutila veselje. Ugodne občutke je povzročilo druženje s prijatelji. Mene je bilo ponoči strah.
- Trenutno čutim, da bo danes lep dan. Ta trenutek sem občutila veselje.
- Veselje. Da, zvečer.
- Utrujenost, veselje, jezo.
- Veselje – dejavnosti.
- Jezo – bedenje pozno zvečer.
- Mene ni bilo strah. Spala sem in nisem ničesar slišala.
- Veselje, veselje. Pižama party.
- Čutim veselje, ker smo preživeli noč v šoli. Strah me je bilo luči v razredu, ki je utripala.
- Danes zjutraj se počutim zadovoljen in utrujen, saj smo premalo spali. Pri branju knjige mi je bil všeč Smodlak. Knjigo Košarkar naj bo si bomo izposodili in jo prebrali.
- Trenutno čutim zaspanost. Jaz sem imel veselje in jezo.

**RUMENI KLOBUK: prednosti, koristi – pozitivno**

- Všeč mi je bila bralna značka, ker smo samostojno pripovedovali. Nismo potrebovali torbe in delo je potekalo sproščeno.
- Uživala sem v pidžama partyju in zelo zanimivo je bilo poslušati gonge.
- Koristno je bilo, da smo se naučili pisati dnevnik.
- Všeč mi je bilo, ko smo se igrali male sive celice.
- Ni bil navaden pouk, ampak bolj zabaven.
- Všeč mi je bilo, ko smo se pogovarjali o Lukcu in škorcju.
- »Dopadlo« se mi je, da nas je bilo v skupini tako malo, najboljše pa je bilo to, da smo dolgo bedeli in se družili.
- Bilo mi je všeč, ko smo reševali učne liste in ko smo nastopali.



ČRNI KLOBUK: *previdnost, resnica, sodba, ustrezanje dejstvom – kritično mišljenje*

- Težavo nismo imeli. Slaba stran je bilo le spanje.
- Jaz osebno pri bralni noči ne bi spremenila ničesar.
- Razlika med poukom je v tem, ker zvečer in ponoči ne bi bili zbrani.
- Ni mi bilo všeč, ko smo šli spat, saj je Melisa ves čas klepetala. Takrat se res nisem počutila v redu.
- Pouka ne bi smeli imeti ponoči, ker se ne moremo odpočiti, ker smo ljudje »podnevna« bitja.
- Pouka ne bi smeli imeti ponoči, ker se ne moremo odpočiti od napornega dne.
- Ponoči smo zelo slabo spali.
- Noč je namenjena spanju, mi pa smo imeli težave, ker nismo mogli spati.
- Ko smo šli spat, so fantje tekali po hodniku. Nekatere punce pa so se pogovarjale.
- Ni pametno, da imamo pouk zvečer, ker bi morali pre spati v šoli vsak dan.
- Slaba stran je zgodnje vstajanje.
- Ker smo zelo utrujeni, nismo zbrani pri delu.
- Moja težava je bila izpisati ključne besede.
- Ker smo zaspani, bi trajalo predolgo v noč in ne bi mogli sodelovati.
- Cel večer smo se posvetili knjigam, pri pouku pa se posvetimo predmetom.
- Ker smo imeli tri ure pouk, sem imela težavo, da nisem mogla spati.
- Največjo težavo smo imeli pri pisanju knjige oziroma o čem bomo pisali.



ZELENI KLOBUK: raziskovanje, predlogi, nove ideje – ustvarjalno mišljenje

- Želim si, da bi kaj spala. Lahko bi imeli tudi zabavo v pižamah.
- Vključila bi plesni krožek, modelarski krožek, pevski krožek.
- Včeraj sem bila dobre volje, bilo bi super, če bi se lahko igrali v sobah.
- Želim si, da bi bili vsi bolj umirjeni, da bi več brali, se igrali nogomet, skrivalnice in druge zanimive igrice.
- Lahko bi se igrali, skrivali, lovili in skakali. Bilo bi zanimivo bedeti vso noč.
- Lahko bi izdelovali kužke iz plastelina in se igrali različne igrice.
- Zanimiva bi bila tudi kakšna športna dejavnost. Zabava v pižamah bi lahko bila v avli.
- Skupno igranje in pogovarjanje dolgo v noč.



MODRI KLOBUK: razmišljanje o razmišljanju – metakognicija

- V skupini je bilo vse v redu. Nimam nobenih pripomb.
- Najprej smo naredili načrt, nato knjigo. Z zabavo, baloni, okraski bi pritegnili še druge učence.
- Učence bi pritegnil z nekaj namigi. Proces dela je potekal dobro. Izboljšali bi ga z več koncentracije.
- Da bi napisali, kaj nam je bilo všeč in kaj ne. Da bi dali ideje, potem pa bi jih združili in naredili boljšo idejo.
- Proces dela je potekal tekoče, pri tem smo se poslušali, upoštevali navodila in mnenja. Da bi jim prepovedali zanimive dogodke.
- V skupini smo dobro sodelovali. Proces dela je potekal dobro.
- Da bi še peli in več brali. Mislim, da smo upoštevali učiteljico.
- V skupini smo sodelovali, se poslušali in pomagali. Povedali bi, da bomo nastopali in bodo lahko pri predstavi sodelovali.
- Potek je bil, kot smo pričakovali. Tako, da jim bi pomagali pri generalki.
- Upoštevali smo vse, kar je naštet. Nič ne bi spremenila, povedala bi, kako je kaj bilo.
- Upoštevali smo navodila. Proces dela je potekal delavno. Meni je bilo vse super. Tako, da bi bila skupina zanimivejša.

Refleksije

Izvajalke smo po končanem delu strnile misli in se strinjale, da smo projekt skrbno načrtovale in izvedle vse zastavljene dejavnosti. Zelo pomembna pri izvedbi je bila pozitivna naravnost učiteljic za projekt. Vključile smo tudi starše, ki so sodelovali pri pripravljanju spalnic.

Za morebitno prihodnje izvajanje podobnih dejavnosti bi bilo dejavnosti smotrnejše izvesti kot večerno ali sobotno šolo, da učenci ne bi spali v šoli. Predvidevale smo, da bodo pristopili močno notranje motivirani učenci, vendar se je izkazalo, da je bila ta motivacija pogojena predvsem s pričakovanjem doživetja zanosa noči v šoli, ne pa toliko s samimi aktivnostmi. Takšno pričakovanje doživetja pa je v našem primeru bila hkrati zunanja motivacija. Vendar se je izkazalo, da nekaterim učencem ni izpolnila pričakovanj in so bili ravno zaradi nespanja dokaj razočarani, kar so izrazili v razmišljanjih črnega klobuka.

Starše bi lahko aktivneje vključili npr.: v samostojno dejavnost izmenjave knjig, debatni krožek itd.

S pomočjo vizualizacije otroci razvijajo samozavest, domišljijo, koncentracijo, kreativnost in samozavedanje. Povečata se njihov notranji mir in občutek notranje varnosti. Lažje se spoprimejo s stresnimi situacijami. Takšen uvod v delo prinese zadovoljstvo, veselje v učilnico. Učenci so bolj zbrani, osredotočeni na svoje delo (izboljšanje koncentracije in pozornosti). Izboljša se delovno okolje v učilnici, zato ga toplo priporočam za izvajanje v praksi. Vizualizacijski uvod vzame zelo malo časa, rezultat pa je, nasprotno, velik.

V pouk bi lahko prenesli več dela z različnimi grafičnimi organizatorji, ki so uporabni pred delom z besedilom, med samim branjem ali po njem. Možno jih je sestaviti po različnih stopnjah taksonomskih ravni. Učenci z njimi radi delajo in ob ustvarjalnem učenju razvijajo ustvarjalno mišljenje. Grafični organizatorji so primerni za delo z besedilom pri vseh predmetih. »Nadaljevalne« naloge in sodelovalno učenje učence spodbujajo k boljši pozornosti pri delu, saj pozorno npr. poslušajo predhodnika, da lahko potem uspešno nadaljujejo delo ali želijo pri sodelovalnem učenju prispevati k dobrim rezultatom dela.

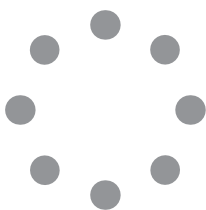
Pogosta raba besedil (umetnostnih, neumetnostnih, uporabnih, življenjskih itd.) pri šolskem delu je dobra zunanja in hkrati tudi notranja motivacija za branje, saj učencem prijazno in praktično pokaže uporabnost branja in prenos novih spoznanj v različne življenjske situacije.



Metoda šestih klobukov je bila pri učencih zelo dobro sprejeta. Priporočljivo jo je čim več uporabljati, saj odlično razvija učenčevo mišljenje na različnih nivojih in ga hkrati usmerja na poglobljeno razmišljanje v določeni smeri: od postavljanja domnev, pomembnosti zanesljivosti podatkov, sklepanja do »poslušanja« samega sebe in jasnega utemeljevanja svojih občutkov in spoznanj. Razvija raziskovalno dimenzijo mišljenja in kritičnost, analizo in vrednotenje. Kreativno mišljenje razvijajo z raziskovanjem, novimi idejami in predlogi, drugačnimi razlagami in predstavitvami že znanih tem. Vrednost metakognicije se izraža pri regulaciji mišljenja in učenja, v smislu načrtovanja, spremljanja in evalvacije učenja. V bistvu gre za samoreflektivno dejavnost, pri kateri učenci lastna spoznanja in izkušnje prenesejo v svoje nadaljnje delovanje oziroma učenje. ●

Literatura in viri

- Baker, L., Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement*. Dostopno na: <http://edt2.educ.msu.edu/DWong/CEP991/Baker&Wigfield-MotivRdng.pdf> (5. 4. 2013).
- De Bono, E. (2006). *Šest klobukov razmišljanja*. Ljubljana: New moment.
- De Bono, E. (2009). *Naučite svojega otroka misliti*. Maribor: Založba Rotis.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2006). *Kritično mišljenje v šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Viegas, M. (2012). *Relax kids = Otroci, sprostite se! Zvezdica želja: 52 meditacij za otroke (starejše od pet let)*. Ljubljana: Star Elysium.
- Wood Vallely, S. (2008). *Meditating children find excitement within the stillness*. Dostopno na: <http://www.sarahwood.com/Stillness.htm> (7. 4. 2013).
- Vir sličic klobukov: <http://www.debono.si/sest-klobukov-razmisljanja-o-metodi> (7. 4. 2013).



Poletne bralne aktivnosti taborov »Večer v medvedjem brlogu« in »Po poteh viničarjev in kajžarjev«

● Nina Laki, Valentina Vrhovšek Malovič • Osnovna šola Destričnik-Trnovska vas
• nina.laki@gmail.com

POVZETEK: Na naši šoli že več let zapored organiziramo tematsko obarvane dvo-dnevne taborne za vedoželjne in nadarjene učence. V preteklem šolskem letu smo pripravili tabora, ki sta bila v sozvočju s projektom *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Rdeča nit prvega tabora (*Večer v medvedjem brlogu*) so bile različne dejavnosti na temo basni in živalskih pravljic, rdeča nit drugega (*Po poteh viničarjev in kajžarjev*) pa dejavnosti, ki so izhajale iz poznavanja življenja viničarjev in kajžarjev.

Za združevanje naših taborov s projektom *Opolnomočenje učencev* smo se odločili zato, ker so bili tabori v preteklih letih zelo dobro obiskani. Učitelji smo pri pouku pri učencih, ki so se taborov udeležili, opazili določena znanja, spretnosti in uporabo strategij, ki so jih razvijali in usvojili na različnih delavnicah obeh taborov. Vse to smo seveda želeli obdržati, hkrati pa v vsebine taborov dodati še dejavnosti, s katerimi bi pri učencih spodbudili in povečali motivacijo za branje.

KLJUČNE BESEDE: *tabor, basen, viničarji in kajžarji, spodbujanje branja, motivacija za branje*

ABSTRACT: In our school, two-day themed camps for talented students have been organized for several years. In the previous school year, we prepared the camp, which was connected with the project *Empowering students through improving reading literacy and access to knowledge*. The common thread at the first camp (*The evening in a bear den*) was a variety of activities on the theme of animal fables and fairy tales. These cond camp (*The trails of winegrowers and cottagers*) was based on activities which were derived from the knowledge of the life of winegrowers and cottagers. We decided to combine our camps with the project because, in the past, the camps





have been well attended. In the classroom, the teachers could observe skills gained and the use of strategies that have been developed and reached at the workshops of both camps. We want to maintain all this, and, at the same time, add more activities to increase motivation to read.

KEY WORDS: *camp, fable, tenants and cottagers, encouraging reading, motivation for reading*

Pred vključitvijo v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo učitelji vedeli, da naši učenci ne izkazujejo dovolj znanja, kar se je izkazovalo v nizkih dosežkih na NPZ, zmanjšanem interesu za branje (predvsem na predmetni stopnji) ter v težavah, ki so jih učenci imeli pri razumevanju besedil in pri nalogah na višjih taksonomskih ravneh. Kljub nenehnim prizadevanjem vodstva in učiteljev rezultatov nismo uspeli izboljšati. Z njimi smo se skoraj že sprijaznili in sprejeli, da je glavni krivec »za premalo znanja« naših učencev nizek socialno-ekonomski status (SES) družin, iz katerih učenci izhajajo.

Predstavljeni cilji projekta *Opolnomočenje učencev* so nato botrovali temu, da smo se vanj vključili vsi, celotna vertikalna šole: 279 učencev od prvega do devetega razreda, 37 učiteljev in pet izvajalcev dodatne strokovne pomoči. Po vstopu v projekt *Opolnomočenje učencev* smo kaj hitro spoznali, v čem je problem:

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

V operativnem načrtu 2011/2012 smo si zadali cilj, da bomo pri učencih šestih in devetih razredov dvignili bralno pismenost in s tem posledično tudi rezultate na NPZ pri vseh predmetih. Uresničevali smo dve prioriteti, in sicer prehod s tradicionalnega na dialoški pouk ter aktivno uporabo bralnih učnih strategij.

V celotnem šolskem letu smo v skladu z uresničevanjem prioritet:

1. realizirali 14 izobraževanj učiteljev, ki so bila posebej usmerjena v



-
- učenje glavnih stopenj bralnega razvoja, učinkovite prakse poučevanja za učenje branja in učinkovite učne strategije;
2. organizirali »bralni center« začetniškega branja, kjer učenci prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, ki izkazujejo bralne in opismenjevalne težave, dobijo pomoč učiteljic, ki nenehno iščejo nove načine ravnanja, prilagojene posamezniku.
 3. Prehajali smo na dialoški pouk (učni jezik). Učitelji smo učencem namenili veliko več časa za komuniciranje, tudi med učenci (sodelovalno učenje). Pred vstopom v projekt smo učitelji (v veliki večini) s svojim tradicionalnim (transmisijskim) načinom poučevanja pri učencih omogočali (njihovo) pasivnost. Transmisijski pouk in deklarativno znanje za odlično oceno sta učencem zelo ugajala, saj jih nista silila k aktivnemu delu – za odlično oceno pa sta bila dovolj le poznavanje in razumevanje (do sinteze, vrednotenja oziroma problemskega znanja nismo niti prišli).
 4. Poenotili smo kriterije vprašanj in nalog. Z natančnejšim oblikovanjem le-teh smo spodbujali večjo miselno aktivnost. Veliko časa smo namenili postavljanju vprašanj, ki so učence primorala k samostojnemu razmišljanju v obliki odprtih vprašanj oziroma problemskih situacij. Pri pouku smo poudarili procesno, proceduralno znanje in učni pogovor.
 5. Učence smo urili v bralnih učnih strategijah. Učitelji smo poučevali s pomočjo bralnih učnih strategij (BUS) vsaj dvakrat v šolskem letu pri posameznem predmetu. Najpogosteje uporabljene BUS so bile VŽN, Paukova strategija, metoda povzemanja bistva in postavljanja vprašanj.
 6. Učenci so pri vseh predmetih pogosteje samostojno pisali krajša besedila o snovi, ki so jo obravnavali pri učni uri. Z ustreznimi zadolžitvami, s spodbudami, z metodami in različnimi oblikami dela smo vsi učitelji učencem pomagali razvijati zmožnost tvorjenja ustreznih, razumljivih in pravopisno pravih besedil.

Pozornost smo usmerili tudi v dvigovanje motivacije za branje. Na šoli smo že vrsto let opažali, da motivacija za branje pri učencih pada, »zlatih bralcev« pri bralni znački je iz leta v leto manj, velika večina učencev pa bere le zato, da opravi domače branje. Zato smo se odločili, da v okviru projekta *Opolnomočenje učencev* organiziramo še razne dejavnosti, s katerimi bi spodbujali željo po branju. Učitelji se namreč zavedamo, da so dobro razvite bralne spretnosti in čim zgodnejše uveljavljanje učenčevih interesov za branje (Poučevanje branja v Evropi, 2011: 63) bistveni za uspeh učencev v šoli in njihovo poznejše odraslo življenje v družbi znanja. Tako smo skozi leto

.....



enkrat na teden v šolski knjižnici organizirali »pravljичne ure«, ki so jih obiskovali predvsem učenci prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, pri katerih je bralna motivacija zelo nizka, pa smo enkrat tedensko vabili v »nebesa« – v majhno učilnico na vrhu šolske stavbe, kjer so skupaj z učiteljico prebirali raznovrstno literaturo, od klasike do poljudnoznanstvenih člankov. Včasih sta se »bralnih uric« udeležila le dva učenca tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja, včasih trije, včasih jih je prišlo deset. Statistično gledano je bil obisk nizek. Vendar glede na to, da so bralne urice za učence tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja novost in še nimajo tradicije, velja vztrajati in delati na tem, da jih bodo učenci s časoma sami priporočali. Prav tako pa smo z namenom, da bi pri učencih spodbudili in povečali motivacijo za branje ter hkrati širili njihovo znanje, med poletnimi počitnicami organizirali poletna tabora.

Na naši šoli že več let zapored organiziramo tematsko obarvane dvodnevne poletne tabore za vedoželjne in nadarjene učence, ki niso del rednega pouka, tematska vsebina taborov pa se je vedno navezovala na pouk. Do lanskega šolskega leta se vsebina teh taborov ni dotikala bralnih aktivnosti. V preteklem šolskem letu pa smo prav v okviru poletnih bralnih aktivnosti organizirali dva tabora (v preteklih letih samo enega) – prvega samo za učence drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja z naslovom *Večer v medvedjem brlogu*, drugega pa za učence drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja z naslovom *Po poteh viničarjev in kajžarjev*.

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

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

Cilji taborov so bili:

Cilj	Prvi tabor (Večer v medvedjem brlogu)	Drugi tabor (Po poteh viničarjev in kajžarjev)
	Dejavnosti	Dejavnosti
Spoznati in uporabiti različne BUS.	Spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo: • VŽN, • metodo iskanja bistva;	Spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo: • VŽN, • Paukovo strategijo, • metodo povzemanja bistva, • metodo postavljanja vprašanj;
Spodbuditi branje in povečati motivacijo za branje.	nočni obisk šolske knjižnice: • izbirajo znotraj raznolikosti bralnega gradiva (basni in živalske pravljice), • učitelj je bralni model, • učenci se pogovarjajo, družijo in sodelujejo, med seboj izmenjujejo ideje, se medsebojno dopolnjujejo pri reševanju naloge, • podelitev pohval, nagrad, priznanj;	obisk Knjižnice Ivana Potrča na Ptuj: • ogled skladišča, • seznanitev s študijskim, z mladinskim in domoznanskim oddelkom, • proučevanje literature literatov, ki so v svojih delih prikazovali življenje viničarjev in kajžarjev (npr. Ivan Potrč – v knjižnici ogled pisateljeve spominske sobe, Anton Ingolič, Miško Kranjec ...);
Razviti recepcijske zmožnosti z branjem, opazovanjem umetnostnih besedil, govorjenjem in pisanjem o njih. Kritično vrednotiti svoja dela.	branje: • basni, • živalskih pravljic;	• branje odlomka iz Potrčevih romanov <i>Na kmetih</i> in <i>Krefli</i>, • gledanje umetniškega filma <i>Svet na kajžarju</i>, • vrednotenje filma, • primerjava s komercialnim filmom;
Tvoriti kratko enogovorno neumetnostno besedilo.	• spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo opis postopka;	• spoznavajo, preizkušajo in uporabljajo opis postopka, • berejo strokovna besedila o življenju kajžarjev in viničarjev, • pišejo intervju;



Cilj	Prvi tabor (Večer v medvedjem brlogu)	Drugi tabor (Po poteh viničarjev in kajžarjev)
	Dejavnosti	Dejavnosti
Razviti recepcijske zmožnosti s tvorjenjem in (po)ustvarjanjem ob umetnostnih besedilih.	• pišejo basni, živalske pravljice in krajše dramsko besedilo, • dramatizirajo ustvarjeno dramsko besedilo, • izdelujejo medvedji brlog;	pišejo: • činkvine, • krajše dramsko besedilo in ga dramatizirajo;
Razviti zmožnosti učencev za samostojno pridobivanje informacij, kritično vrednotenje in uporabo teh informacij. Brati, pisati ter iskati informacije iz različnih virov.		• seznanjajo se s sistemom Cobiss, • iščejo gradiva v njem, • obiščejo Zgodovinski arhiv na Ptuj, • spoznajo njegove naloge, • preučujejo arhivsko gradivo o viničarjih in kajžarjih;
Širiti in poglobljati znanja različnih predmetnih področij.	• slovenščina • matematika, • gospodinjstvo, • športna vzgoja, • dramski krožek;	• slovenščina, • matematika, • gospodinjstvo, • zgodovina, • geografija, • biologija, • športna vzgoja, • gledališki klub;
Preveriti funkcionalno pismenost.	branje in ocenjevanje recepta: • zakaj bi (priporočil, uporabil, izbral, zavrnil).	branje in ocenjevanje: • recepta, • lokalnega zemljevida, • voznega reda Lenart–Ptuj, • kažipotov.

Tabora sta imela še vsak svoje specifične cilje, vezane na vsebino in izvedbo. Nanju smo vabili vse vedoželjne učence. Udeležba je bila prostovoljna.

Tematske delavnice in dejavnosti, ki so potekale na taborih, so vodili učitelji naše šole. Vse delavnice na taboru *Večer v medvedjem brlogu* so

potekale v šoli, medtem ko sta dve dejavnosti na taboru *Po poteh viničarjev in kajzarjev* potekali na Ptuj in v bližnji okolici šole.

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

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

Na taboru *Večer v medvedjem brlogu* so potekale naslednje tematske delavnice in dejavnosti:

1. **Literarna delavnica**, kjer so učenci brali in poustvarjali na temo basni ter živalskih pravljic. Razporejeni so bili v skupine po tri učence različnih starosti. Ponudili smo jim naslednje zbirke: *Žabe* (F. Erjavec), *Basni in pravljice* (D. Kette), *100 basni* (Krilov), *Zverinice iz Rezije*, *Slovenske basni in živalske pravljice*. Vsaka skupina je morala prebrati najmanj tri besedila in iz njih izluščiti nauk/sporočilo. Učenci basni kot pripovedno vrsto še niso poznali, saj jih pri pouku obravnavamo šele v sedmem razredu. V prebranih besedilih so spoznali tipizirane lastnosti živali, ki nastopajo v njih. Te lastnosti so zapisali v obliki miselnih mrež (po skupinah) in jih predstavili preostalim učencem. Nato so ugotavljali, ali se tipizirane lastnosti ponavljajo tudi v basnih oziroma živalskih pravljicah drugih skupin in katere živali so najpogostejše uporabljene. Napisali so svojo basen. Preden so odšli spat, smo z baterijskimi svetilkami obiskali šolsko knjižnico, se sprehodili med knjižnimi policami in prebrali basen za lahko noč. Z nočnim obiskom šolske knjižnice smo pri učencih želeli spodbujati branje in povečati motivacijo za branje basni v poletnih počitnicah.
2. **Medvedja delavnica** je bila nadgradnja literarne delavnice. Ko se je zvečerilo, so na šolskem dvorišču iz vrtno koprne izdelali »medvedji brlog«, v katerem so ob svetlobi latern in baterijskih svetilk poslušali ter brali svoje basni, ki so jih ustvarili v literarni delavnici. Ob tem so razvijali sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje prebranih besedil, saj so med seboj izbrali »naj basnopolisca oziroma naj basnopolisko«.



3. **Dramska delavnica**, kjer so se identificirali z glavnimi književnimi osebami (živali) in jih upodobili v dramatizaciji. Dramatizacijo so najprej zapisali (večinoma so se odločali za svojo basen, ki so jo zapisali v literarni delavnici), nato so vadili zapisano besedilo in v skupinah odigrali prizor. Izdelali so si preprost kostum oziroma so zapisano basen prilagodili kostumu, ki so ga imeli na razpolago (učitelji smo jih prinesli s seboj).
4. **Kuharska delavnica**, kjer so učenci pripravili »medeno večerjo« (pirin zdrob in medenjake). Dobili so recept, po katerem so morali samostojno pripraviti živila in pripomočke za pripravo večerje. Enote na receptu so bile zapisane v zelo velikih ali pa zelo majhnih količinah, tako da so pri pripravi živil morali uporabiti še znanje iz matematike in merske enote za maso ter prostornino še pretvoriti. Na koncu je sledilo ocenjevanje recepta. Učenci so govorili o tem, zakaj bi recept priporočili, uporabili, izbrali ali zavrnili.

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

Pri izvedbi literarne delavnice smo ugotovili, da učenci nimajo težav pri razumevanju preprostejših (krajših) basni, težave se pojavijo pri razumevanju basni, ki so zapisane v arhaičnem jeziku (npr. Fran Erjavec *Žabe*), in pri besedilih, ki vsebujejo več metaforičnega izražanja oziroma več stalnih besednih zvez, kar pa je posledica njihovega šibkega besedišča. Nekateri učenci so imeli težave tudi pri samostojnem ustvarjanju basni, v pripoved so npr. vključili preveč oseb, ki v zgodbi potem niso imele vloge, bistvo basni se ni ujemalo z vsebino ipd. 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 (branje recepta) in dejavnosti izvedli s pomočjo strategije VŽN. Predvsem učenci nižjih razredov imajo še težave pri pretvarjanju merskih enot, nekaj težav pa so imeli tudi pri uporabi kuhinjskih pripomočkov.

Učenci so povedali, da so bile delavnice na taboru zanimive. Največ pohval so namenili dejavnostim, kjer je delo potekalo v skupinah – dramatizacija basni, priprava večerje, branje basni v medvedjem brlogu itd,

V sklepni evalvaciji so učenci zapisali:

- »Med počitnicami bom prebrala celotno zbirko basni.«
- »Naučila sem se, da živali v basni nimajo imen.«
- »Branje pod milim nebom je zakon!«
- »Ponoči je šolska knjižnica čarobna.«
- »Spanje na blazinah v šolski telovadnici je superca.«
- »Najbolj mi je bilo všeč izdelovanje medvedjega brloga.«

V okviru tabora *Po poteh viničarjev in kajžarjev* so potekale naslednje tematske delavnice in dejavnosti:

1. **Zgodovinska delavnica**, na kateri so učenci brali strokovna besedila (članki, publikacije, učbeniki) o viničarjih in kajžarjih ter povzemali bistvo po Paukovi strategiji. Tako so se seznanili z zgodovino viničarstva in kajžarstva v Slovenskih goricah in Halozah. Ključne informacije so zapisali, pripravili miselni vzorec in ga predstavili preostalim učencem.
2. **Literarna delavnica**, na kateri 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. Spoznali so tudi značilnosti činkvine in jih napisali na temo viničarstva. Svoje činkvine so prebrali preostalim učencem in jih po branju vrednotili.
3. **Biološka delavnica**, na kateri 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 strategijo VŽN. Napisali so tudi besedilo, v katero so morali vključiti določene besede, prikazane na fotografijah. Besedila so prebrali in jih skupinsko vrednotili. Na poligonu so preizkusili tudi svoje fizične sposobnosti v stanju motenega ravnotežja (simulacija alkoholne opitosti).
4. **Po poteh viničarjev in kajžarjev**, kjer so se učenci podali raziskovat zgodovino viničarstva in kajžarstva na teren. Pred pohodom so si pripravili vprašanja za intervju. Med potjo do nekdanjih viničarij na Bišeckem Vrhu je potekala igra »viničarski detektiv«, pri kateri so tekmovali v odkrivanju pravopisnih napak v zapisih zemljepisnih in stvarnih lastnih imen. Na terenu so poslušali predstavitev viničarskega življenja, zastavljali vprašanja in si zapisali zanimivosti oziroma



- bistvene podatke. Po vrnitvi s pohoda, so s pomočjo zapisanih podatkov napisali intervju. Ogledali so si viničarsko hišo in podrobneje spoznali bivališča, delo, navade ter prehrano viničarjev.
5. **Kuharska delavnica**, na kateri 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**, na katerem so si učenci ogledali umetniški film *Svet na Kajžarju*. Ob tem so razvijali sposobnosti za sprejemanje, doživljanje in vrednotenje umetniškega filma.
 7. **Potujemo po pisnih virih**, kjer so dopoldan preživeli v Knjižnici Ivana Potrča na Ptuj in Zgodovinskem arhivu Ptuj. Najprej so si ogledali knjižnico, spoznali naloge in pomen knjižnice ter se seznanili s sistemom Cobiss. Iskali so knjižna gradiva o viničarjih in kajžarjih, spoznali literate, ki so pisali o njih, ter si nekaj gradiva tudi izposodili. V spominski sobi Ivana Potrča so spoznali življenje in dela tega pisatelja, jih listali, brali odlomke in knjižničarki zastavljali vprašanja o njegovih delih. Nekaj kratkih odlomkov jim je prebrala tudi knjižničarka. V Zgodovinskem arhivu Ptuj so spoznali naloge in pomen arhiva ter arhivskega gradiva. Imeli so možnost preučevati in brati stare arhivske listine o viničarstvu in kajžarstvu. Ogledali so si tudi stare fotografije, ki so prikazovale življenje in delo viničarjev. Fotografije so komentirali in povezali s pridobljenim znanjem.

Učenci so aktivno sodelovali v vseh delavnicah in bili zelo motivirani. Najbolj so sodelovali v delavnicah, kjer so se izmenjevale različne dejavnosti in so lahko bili vsaj del časa tudi gibalno aktivni. Še posebej so uživali na pohodu, čeprav so bili ves čas zaposleni z bralnimi in učnimi dejavnostmi. Zelo uspešni so bili tudi pri ustvarjanju dramatizacij in se dobro vživeli v vlogo kajžarjev in viničarjev.

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

Učenci relativno dobro razumejo prebrana besedila, težave pa imajo z iskanjem ključnih informacij oziroma bistva. Več težav imajo pri tvorbi besedil,

še posebej umetnostnih (npr. pri ustvarjanju činkvine), pri čemer so potrebovali več časa in spodbude. Pri nekaterih mlajših učencih je bila težava tudi skromno besedišče in skromna splošna razgledanost ter poučenost. Mentorji smo tudi opazili, da jim primanjkuje povsem vsakdanjih življenjskih izkušenj, da slabo obvladujejo spretnosti in postopke priprave obrokov, ravnanje z delovnimi pripomočki, čiščenje in pospravljanje. Tudi izkustvenega znanja bi morali imeti učenci mnogo več, saj smo opazili, da so imeli predvsem teoretično šolsko znanje in zelo malo znanja o viničarjih ter kajzarjih iz neposrednega okolja, čeprav je bilo to okolje še pred nekaj desetletji tipično viničarsko območje, sledovi tega pa so vidni še danes.

V sklepni evalvaciji so zapisali:

- *»Nič nisem vedela o viničarjih, sploh nisem vedela, kdo so viničarji. Vesela sem, da sem se naučila nekaj novega.«*
- *»Na taboru mi je bil všeč obisk knjižnice na Ptuj, ker sem bila prvič v njej.«*
- *»Izvedela sem, kaj pomeni pest.«*
- *»Pretreslo me je, da so si viničarji in njihovi otroci komaj kdaj lahko privoščili kakšno jajce, bogati pa so jih uporabljali kot vezivo pri gradnji.«*
- *»Veliko smo morali brati, pa mi je bilo kljub temu všeč. Toliko zanimivega smo počeli in se veliko naučili. Še v knjižnici mi je bilo super.«*

V analizi taborov ugotavljamo, da lahko prav vse vsebine in dejavnosti delavnic prenesemo v redni pouk. Za nekatere bi potrebovali blokure ali izvedbo v več delih, za kar je potrebno le premišljeno in dobro načrtovanje. Učenci so se na obeh taborih naučili še veliko drugih stvari, denimo sodelovati v skupini, spoznali so bonton pri mizi, razvijali gibalne in ročne spretnosti.

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

S tako organiziranimi tabori učencem omogočamo druženje, učenje in zabavo z vrstniki. Pod vplivom izkustvenega in vrstniškega učenja se pri njih poveča zaznavanje lastne uspešnosti, ki je eden najpomembnejših vidikov zavedanja o sebi. Z osebno izkušnjo se prek izkustvenega učenja učijo, razvijajo in dosegajo višjo raven znanja in osebno zadovoljstvo.

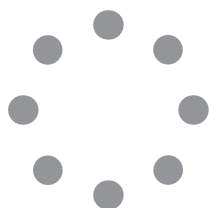
Glede na to, da smo na taborih večino dejavnosti usmerili v branje različne literature, da se je branje in učenje navezovalo na nadaljnje aktivnosti, ki so se navezovale na uporabo znanja v drugačnih, tudi povsem



vsakdanjih situacijah, sklepamo, da smo uresničili cilje in dosegli namen tabora ter učencem razširili znanje, jih motivirali za branje in s tem spodbudili vedoželjnost. ●

Literatura in viri

- Bolhar, A. (ur.) (2005). *Slovenske basni in živalske pravljice*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Erjavec, F. (1984). *Žabe*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Eurydice (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Kette, D. (1990). *Basni in pravljice*. Celje: Mohorjeva družba.
- Kranjec, M. (2004). *Strici so mi povedali: ljudje, viri in pojasnila*. Ljubljana: DZS.
- Krilov, I. A. (1950). *Basni*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Matičeto, M. (2012). *Zverinice iz Rezije*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Med vinogradi in mejo: življenjske zgodbe Svečinčanov* (2010). Svečina: KUD Jože Stupnik.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Potrč, I. (1984). *Krefli*. Ljubljana: DZS.
- Potrč, I. (2004). *Na kmetih*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Ramšak, M. (1997). *V svečinskih gorica: življenje viničarjev pred 2. svetovno vojno*. Maribor: Večer, let. 53, št. 228–245.
- Simonič Roškar, M. (2003). *Viničarstvo v Halozah in Slovenskih gorica v drugi polovici 19. stol. do prenehanja viničarstva v letih po koncu druge svetovne vojne*. Ptuj: Pokrajinski muzej Ptuj.



Poletne bralne aktivnosti na Osnovni šoli Kuzma

● Ingrid Pojbič, Irena Grašič Arnuš • Osnovna šola Kuzma
• irena.grasic.arnus@gmail.com

POVZETEK: Prispevek opisuje tridnevne dejavnosti učencev za izboljšanje bralne pismenosti med romskimi učenci na Osnovni šoli Kuzma. Šola je izvedla petnajsturne poletne bralne aktivnosti, v katere so bili vključeni tudi starši. Prvi dan so obiskali mestno knjižnico v Murski Soboti, drugi dan so bralne dejavnosti potekale v romskem naselju in tretji dan na šoli.

KLJUČNE BESEDE: *branje, Romi, zgodba, dvojezičnost, samopodoba*

ABSTRACT: The article describes three-day activities to improve reading literacy among Roma students at Kuzma Primary School. The school organised summer reading activities (15 lessons) for students in which parents participated as well. On the first day they visited City Library in Murska Sobota, during the second day reading activities took place in the Roma community, and the third day was carried out at school.

KEY WORDS: *reading, Roma, story, bilingualism, self-esteem*



Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (krajše *Opolnomočenje učencev*) vodi Zavod RS za šolstvo (v sodelovanju z Ministrstvom za izobraževanje, znanost in šport ter Evropskim socialnim skladom). V projekt, ki traja dve šolski leti (2011–2013), je vključenih 42 osnovnih šol, med katerimi je tudi Osnovna šola Kuzma. Projekt se posveča dvema večjima vsebinskima sklopoma, in sicer sklopu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij* ter sklopu *Dvig kulturnega in socialnega kapitala*.

Temeljni namen in cilji projekta

- prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti,
- izboljšati dostop do kakovostnega izobraževanja,
- integracija učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja,
- prispevki k uresničevanju nacionalne strategije (niz aktivnosti) za razvoj bralne pismenosti.

Cilji Osnovne šole Kuzma v okviru projekta

- Pri učencih povečati zanimanje za branje, dvigniti branju priljubljenost, vzbuditi ljubezen do branja, povečati motivacijo učencev za branje, izpeljati več aktivnosti za motivacijo branja.
- Spodbuditi družinsko branje in o pomenu branja ozaveščati starše (odrasli so otrokom zgled).
- V šoli izpeljati čim več bralnih dejavnosti, kot so razni bralni kotički, literarni krožki, spodbuditi zanimanje za Bralno značko, pravljичne krožke, delavnice poustvarjanja itd.
- Obravnavati knjige na način, ki je za učence zanimiv, torej dopolnjevati aktivnosti ob branju s čim bolj ustvarjalnimi metodami, med drugim tudi s pomočjo bralnih učnih strategij.
- Spodbujati sodelovalno učenje med poukom in po pouku in posredno doseči izboljšanje ocen učencev pri vseh predmetih, saj boljše bralno razumevanje pomeni tudi boljše učenje.
- Zagotavljanje enake izobraževalne možnosti vsem učencem.

Cilj projekta *Opolnomočenje učencev* v Osnovni šoli Kuzma je bil prepoznati bralno pismenost kot nacionalno vrednoto in ozavestiti tako učitelje, učence kot tudi starše o pomenu bralne pismenosti. Pri delu smo strokovni delavci močno poudarili branje z razumevanjem, bralne učne strategije pri vseh predmetih in komuniciranje v knjižnem jeziku tako pri pouku kot tudi v odmorih v šoli. Pri tem smo upoštevali bralne interese učencev in jim pustili tudi možnost izbire. Slednje smo poskušali opolnomočiti z

različnimi viri in tipi besedil ter povečati vlogo knjižnice kot osrednjega dejavnika vrtcev in šol, s tem pa tudi ozaveštili strokovne sodelavce o pomenu šolske knjižnice za razvoj bralne pismenosti. Trudili smo se tudi ozaveščati in izobraževati starše o pomenu družinskega branja, bralnih učnih strategij, metod učenja branja, o pomenu dela z otroki na tem področju za njihovo uspešnost v šoli in življenju nasploh. Vpeljujemo in razvijamo tudi medgeneracijsko in medvrstniško branje z bralnimi didaktičnimi igrami in literarnim krožkom. Poudarek je bil tudi na branju učitelja učencem in na samostojni interpretaciji podanih navodil.

Velik pomen smo dajali tudi samostojnosti učencev pri izbiri in uporabi gradiv, ki so jih tudi kritično presojali, poudarek pa je bil tudi na sodelovanju učencev v razpravah pri pouku, s čimer smo dosegli boljše razumevanje prebranih besedil.

Z vsemi temi dejavnostmi, ki smo jih izvajali na šoli, smo že malo pripomogli k izboljšanju bralne pismenosti in pozitivnemu odnosu učencev do branja. Na šoli izvajamo tudi več interesnih dejavnosti na temo branja, ki so dokaj dobro obiskane, povečal pa se je tudi obisk v šolski knjižnici. Dejstvo pa je, da smo letošnje šolsko leto dosegli tudi nekoliko boljše rezultate pri NPZ-jih, kar je posledica uporabe bralnih učnih strategij pri pouku vseh predmetov. Torej lahko rečemo, da že izkazujemo nekatere pozitivne rezultate.

Poletne bralne aktivnosti

V sklopu projekta *Opolnomočenje učencev* so junija 2012 potekale tudi delavnice z naslovom Poletne bralne aktivnosti, ki so bile izvedene z romskimi učenci iz Osnovne šole Kuzma. Moto izvedenih delavnic je bil: »Vsaka pravljica, zgodbica in pesem nas bo popeljala v neskončnost domišljije do očarljivosti gibanja in plesa.«

Namen

- Specifika romskega okolja (nezmožnost zaznavanja dvojine v govorni izreki; sporazumevanje v domačem okolju poteka izključno v romščini; težave pri nerazumevanju in obnovi prebranega; težave pri vključevanju v družbo).
- Spodbujanje želje po razumevanju bralnih vsebin s spodbujanjem razdovednosti, kaj se skriva za platnicami knjig.
- Namenska in ciljna spodbuda romskih otrok k čutenju in razumevanju besed, z vzporednim odpravljanjem stiske, ki nastane ob spontanem in namenskem govornem izražanju.



- Čutenje prebranih vsebin se pri omenjenih aktivnostih prenaša v plešno in gibalno izražanje, ki je romskih otrokom zagotovo bolj pripomoglo k razumevanju besedišča in k smelosti in čutenju 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 izkušnjanskimi vzorci kulture in možnost za estetsko uživanje stvarnosti.
- Spontano in načrtno obvladovanje slovenskega jezika z večjo motivacijo za vse štiri sporazumevalne zmožnosti (predvsem pa govorjenje in branje).
- Čutenje možnosti povezovanja področja beseda in gib.
- Spodbujanje k bralni pismenosti z razumevanjem bralnih vsebin.
- Krepitev samozvesti, samopodobe.

Bralne dejavnosti so potekale v začetku meseca junija, in sicer tri popoldneve po pet šolskih ur. Prvi dan smo jih izvedli v Pokrajinski in študijski knjižnici v Murski Soboti (tudi ob pomoči knjižničarjev), drugi dan v romskih naseljih, tretji dan pa v šoli. V omenjene dejavnosti smo povabili tudi starše romskih otrok, ki so se dobro vključevali in so kazali interes za branje, poslušanje in poustvarjanje zgodbic.

»Lačhu dij!

Eršti tumenge parikejprav mistu tumaro projekt. U romane čhavoure andri škola Kuzma sana igen frou.

Duradau projekt u čhavore sanahi miškri frej cejt feder aktijvone, te djerinde igen bari vouja mistu te gejnel, te vaštu kenvi.

Amare romane čhavoure tumenge parikejren te kivaunijnjen hot ovnahi mejk durededer bastaule te uspešne.«

Dober dan!

Najprej vam čestitam za vaš projekt. Romski otroci OŠ Kuzma so se projekta razveselili. Zaradi tega projekta so otroci med počitnicami bili bolj aktivni in dobili močno voljo do branja in knjig. Naši romski otroci se vam zahvaljujejo in vam želijo obilo sreče in uspeha.

Uvodni pozdrav je zapisan v romskem jeziku z namenom, da vsi, ki ga nimate možnosti slišati v svojem okolju, vsaj zaznate, kako lep in hkrati za Slovence težko razumljiv je ta pester jezik.

Prispevek Vam pošiljamo iz Osnovne šole Kuzma, ki spada v občino Kuzma. Našo majhno občino sestavlja pet vasi. Ob Kuzmi so to še Gornji Slaveči, Dolič, Matjaševci in Trdkova. V Gornjih Slavečih in Doliču sta romska zaselka. Romi v Doliču živijo v zaselku, ki mu domačini pravijo Jesenice. Verjetno zaradi lege, ki spominja na prej omenjeni kraj. Naselje je hitro opazno iz bregov Doliča, saj so hiške strjene v kotlini, ki jo z ene strani obdaja mogočen gozd. Pot do naselja je asfaltirana, vendar se kljub tej pridobitvi zdi vegasta. Vsakega obiskovalca romskega naselja najprej oblajajo in ovohajo psi vseh barv, vseh velikosti in vseh možnih dlak. Potem pogled pritegnejo vrvi in ograje, na katerih se suši ogromno perila in oblek. Hiše, v katerih živijo naši Romi, so majhne in lahko se ti zazdi, da bi jih z roko zložil v predpasnik. Nekatere so lesene, nekaj jih je cimpranih, dimniki so malce poševni in iz njih se vedno obilno kadi. Okna na hišah so majhna, vmes je kakšno zlomljeno. Prepričana sem, da veter od zunaj skozi okna v prostore pleše velikokrat vrtinčasti ples. Dvorišča niso tako ali drugače tlakovana, ampak so ilovnata. Okrog hiš je nešteto na prvi pogled neuporabnih stvari, ki so v rokah Romov zelo uporabne. Sicer pa je po svetu »retro« zelo modern. Morda tudi zato, ker se ljudje prehitro naveličamo danosti modernega sveta in se vedno znova z nostalgijo radi vračamo v preteklost. Med Romi nostalgije po preteklosti skorajda ni. Tam še vedno najdemo podobice iz starih časov, ki nas spomnijo na pravljice, najdemo tudi kakšne stare pločevinaste doze, v katerih so naše stare mame hranile moko, pa še kakšne druge drobnarije.

Zazdi se, da se je tam, kjer živijo naši Romi, času zazdelo, da mora tu in tam postati, malce posedeti in zaspiti. Ta zaspani čas je včasih dobro predramiti. Romi bi iskrivo rekli, da bi mu bilo dobro naviti veliko drdrajočo, železno budilko.

Čisto vse ni tako kot, da bi čas zares otrpnil. Med majhnimi mršavimi hišicami stoji nekaj na novo grajenih in urejenih tako lepo, da slika celega naselja potem človeka tudi malo zmede in ne ve točno, katero leto bi pripisal podobi, ki jo vidi. Res je malce vse zamešano. Pozimi tam prepogosto od hiše do hiše tekajo bosonoga »deca« in tudi marsikateri mami ni mrzlo v čisto kratkih rokavih. Nenavaden je tudi prizor, ko ženske pripravljajo drva. Moči in spretnosti žaganja in sekanja jim mnogim, na pogled drobnim, ne bi pripisal nihče. Silna je tudi njihova moč zaščite, ko kjer koli in kadar koli branijo svoje može, otroke in imetje.

Pisala sem o času, ki ga je včasih treba predramiti.



Projekt *Opolnomočenje učencev* je splošno med ljudmi prava budilka, če ne celo alarm. V času, ki ga živimo, je pravi stereotip govorčiti, da ga primanjkuje. In ker vsi govorimo, da časa primanjkuje, verjamemo v to tudi takrat, ko ga imamo dovolj. Prav takrat ga ne izkoristimo s pravimi vsebinami. Takrat nam čas uide v prazno in začaran krog pomanjkanja časa se vrti kot lajna.

Projekt *Opolnomočenje učencev* je obudil spomine na čas otroštva, ko smo poslušali pripovedovane ali brane vsebine pravljic ljudskih pripovedk, preprostih izmišljotin in vseh drugih literarnih vsebin. Verjetno ni človeka, ki se ne bi takšnih trenutkov spominjal s posebno lepimi občutki. Kako lepo je bilo prek vsebin knjig brezplačno odpotovati v tuje dežele, v davne ali izmišljene čase, vsrkavati vase nove besede, se čuditi ilustracijam in se brezplačno greti ob bralcu ali pripovedovalcu, ki je bil nekdo od najljubših iz družine.

Veliko romskih otrok tega ni deležnih, ker je nepismenost Romov še vedno velika. Zato smo se Vida Zrim, Katja Šafer in avtorica tega prispevka v trenutku, ko je vodja projekta *Opolnomočenje učencev* omogočila izvajanje vsebin, vezanih na spodbujanje bralne pismenosti, odločile, da bomo povabile v tridnevne delavnice romske učence. Z nasveti nam je neprecenljivo pomagala romska pomočnica Ksenija Valner, ki je ves čas spremljala izvajanje delavnic.

Neizmerno smo bile presenečene, ko so se naši romski učenci množično odzvali, in sicer vsi razen dveh. Ob tem sem se naučila, da soditi vnaprej ni dobro, kajti mislila sem, da bom morala za odziv prositi v romskem naselju njihove starše in da mi jih bo uspelo prepričati šele po dolgem prepričevanju.

Nagel in množičen odziv nam je dal poseben zagon za načrtovanje izvedbe delavnic. Radoživa nemirnost nas je vodila skozi načrtovanje. Želele smo, da bi bile delavnice pester, prijazne, ljubke in da bi se ob vsem zelo »načitali« in naposlušali vsi. Tako je bilo delo enakovredno razporejeno med vse.

Romi neradi mirujejo, z veseljem raziskujejo svet. Tudi me smo bolj potepuške, zato smo bili vsak dan drugje.

Prvi dan izvajanja aktivnosti projekta *Opolnomočenje učencev* smo se z avtobusom odpeljali v trideset kilometrov oddaljeno Mursko Soboto. Tam smo bili napovedani in zato pričakovani gostje v Pokrajinski in študijski knjižnici. Preden smo vstopili vanjo, smo si podrobno ogledali to prav gotovo najlepšo stavbo v največjem prekmurskem mestu.

V notranjosti knjižnice so nas sprejeli knjižničarji. Podrobno so nam razložili delovanje knjižnice. Ogledali smo si otroški in študijski oddelek.

Tam so nas naučili, kako se najlažje orientiramo pri iskanju zelenega gradiva. Tudi prostor z računalniki knjižnice nam ni več tuj, saj smo ga prav tako uporabili.

Potem smo bili povabljeni v prostor, kjer se dogajajo pravljíčne ure. Knjižničarka nam je prebrala pravljíco o Sneguljčici. Takrat, ko smo izbirale knjižno gradivo, smo se odločile, da bomo prebirali klasične pravljíce, ki učencem niso tuje in v sebi nosijo neko sporočilo. Kot tista o Princesi na zrnú graha, ki govori o silno občutljivi deklici. Rómski učenci takšne občutljivosti ne poznajo, ker jim je prereditko v življenju mehko postlano. Pa tista o Cesarjevih novih oblačilih, ki v svojem bistvu govori o sprenevedanju odraslih in iskrenosti otrok. Ti dve pravljíci smo brali naslednji dan, ko smo aktivnosti projekta izvajali v rómskem naselju. Še prej pa smo se v Murski Soboti v knjižnici naučili vsega lepega, kar nam vsebinsko na literarnem in likovnem področju ponujajo knjige.

Učenci so bili v knjižnici aktivni. Upoštevali so pravila knjižnice, ki govorijo o primernem gibanju, tihem govorjenju, in zaznali, zakaj so ta pravila v vseh knjižnicah sveta nujna. Večina jih je bila v knjižnici prvič. Zastavljeni cilji so bili v celoti doseženi. Motivacija in vsebina dneva sta se prepletali tako usklajeno, da je bil interes učencev ves čas na nivoju zmožnosti procesa dojemanja in sprejemanja. Pred odhodom smo se ustavili na sladoledu in si mimogrede ogledali Mursko Soboto. Ob prihodu domov je bilo snidenje s starši živahno, saj je vsak želel najhitreje vsem povedati svoje vtise.

Drugi dan smo se odpravile v obe rómski naselji v naši občini. Najprej smo se odpravile v rómsko naselje v Dolič. Roke smo imele obložene s knjigami. Nekaj smo jih pripravile za branje, preostale za ogledovanje. Seveda smo bili dogovorjeni za uro. Doživele smo sprejem, ki ga ne bomo nikoli pozabile.

Tudi nas so rómski učenci skupaj s svojimi starši pričakali s knjigami v rokah. Želja po knjigah se je po obisku knjižnice povečala. Eden izmed pomembnejših ciljev je bil tako dosežen. Seveda je to vrednota, ki jo bo treba nagrajevati, tako da ne bo izzvenela.

Preden smo se odpravili na obrobje gozda, kjer smo tistega dne izvajali branje, smo bile v rómskem naselju deležne pogostitve s kavo in piškoti, saj so starši menili, da se z njihovo »deco« trudimo vsi na šoli in da nam še nikoli niso imeli priložnosti pokazati, kako zelo so nam za to hvaležni. Potem smo se odpravili na obrobje gozda, vsi rómski učenci naše šole, nekaj njihovih staršev pa še nekaj tistih otrok, ki so bili po naključju v naselju. Posedli smo se po travi, knjige pa smo razstavili po klopeh. Po želji, nenačrtovano, smo oblikovali skupine, v katerih so bili vsi bralci in vsi poslušalci.



Seveda so bili poslušalci samo tisti, ki še ne berejo. Ta dan smo bili ciljno usmerjeni predvsem na odpravljanje strahu pred branjem in besednim izražanjem, ki Rome zaradi težav pri izražanju v slovenščini velikokrat zavira na mnogih področjih življenja zunaj domačega okolja. Nepismeni starši so z velikim ponosom poslušali branje svojih otrok, ki so jim ga ti z velikim veseljem predstavili. Takšne priložnosti so v družinah, kjer so starši nepismeni, redke. Podrobno smo se pogovarjali o vsebinah pravljic, predvsem o nauku in tistem pomenu besedila, ki se ga še danes prenesti v stvarnost, ki jo živimo. Slovo v romskem naselju je bilo mešanica veselja, da se je dan zgodil, in obžalovanja, da je minil.

Potem smo se odpravile v romsko naselje v Gornjih Slavečih, kjer se je zgodba z vsemi pozitivnimi odzivi ponovila. V tem naselju so učenci v veliko boljšem socialnem položaju, kar je vidno tudi na učnih rezultatih in kar se je odražalo v komunikaciji na delavnicah. Učenci so brali suvereno, se izražali pestro in brez zadrege, ki je pogost spremljevalec izražanja Romov v slovenščini.

Tretji dan smo aktivnosti izvedli na šoli. Dramatizirali smo pravljico o Rdeči kapici. Spretnost vseh udeležениh je izkazala, da se da s skromnimi pripomočki izvesti unikatno, kostumografsko izvedbo dramatizacije. Tudi tukaj je bil dosežen bistveni cilj, saj so učenci zmogli odpraviti zadrego pri vživljanju v vlogo in so to gibalno in verbalno suvereno izvedli. Izdelali smo tudi plakat, na katerem so učenci opisali vtise o dneh, ki smo jih preživeli skupaj, ter o bistvenem, to je o pomenu branja in pisanja.

Zapisali so:

»Srečen sem, da vem brati, ker lahko potem sosedu ali komu drugemu kaj preberem.«

»Mamo sem naučil, da zna napisati svoje ime. Zdaj se ne podpisuje več s križem.«

»Sestrici sem brala deklamacijo. Skupaj sva se jo naučili.«

»Ko bom skupaj s starši v Murski Soboti, bomo šli v knjižnico.«

»Izmislil si bom zgodbico in jo prebral sošolcem v razredu.«

»Doma sem povedal, da se bomo pogosteje pogovarjali slovensko.«

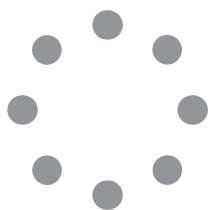
»Ko dobimo zdravilo, vedno preberem navodilo.«

»Skupaj s sestro sva brali recept in spekli kekse.«

Hvala za možnost sodelovanja v projektu, ki se kljub svoji minljivosti ob koncu tega šolskega leta ne bo končal. ●

Literatura in viri

- Andersen, H. C. (2003). *Cesarjeva nova oblačila*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Grimm, J., Grimm, W. (1973). *Rdeča kapica*. Ljubljana: Jugoreklam.
- Grimm, J., Grimm, W. (2000). *Sneguljčica*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Nolimal, F. (ur.) (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konferen-
ce. Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Razvijanje bralnih strategij in začetki listovnika v Osnovni šoli Renče

● Mojca Saksida • Osnovna šola Renče • mojcasaksida@gmail.com

POVZETEK: Prispevek nakazuje proces razvijanja bralnih učnih in drugih strategij v šoli, spodbujanja motivacije za branje in začetek razvijanja spremljave branja in učenja, česar smo se na Osnovni šoli Renče v šolskem letu 2012/2013 sistematično lotili. Delo je potekalo v različnih organizacijskih oblikah, kajti na šoli izkoriščamo možnosti prožnejše organizacije pouka. V prispevku je prikazan tudi osnutek listovnika, ki nastaja kot način spremljave in samospremljave učenca, njegovega dela, načina učenja, refleksije o tem, kako se uči, ter učitelja, ki delo, proces, napredek spremlja in beleži.

Prispevek vsebuje tudi del priprave, izvedbe in evalvacije naravoslovnega tedna – pripravo na okroglo mizo, njen potek in analizo ter razmislek učencev o tem, kako so se učili.

KLJUČNE BESEDE: *bralne strategije, učenje učenja, vertikala, listovnik*

ABSTRACT: The article shows how we developed reading learning and other strategies in the primary school and pre-reading strategies in the kindergarten. At Renče Primary School we do both, systematically encourage the motivation for reading as well as monitor the development of reading and learning. The work is organised in a flexible way. The article describes a draft of the portfolio which serves as a tool to monitor students' progress, their work, the way they learn and helps the teachers to evaluate students' work.

The empirical part contains the presentation of the Science week, round table activities and its analysis.

KEY WORDS: *reading strategies, learning to learn, vertical, portfolio*



Naša uvodna razmišljanja na začetku šolskega leta 2012/2013 so bila povezana z razvojem bralnih sposobnosti od najmlajših pa do najstarejših otrok v naši ustanovi, torej od vrtca do učencev, ki zaključujejo tretje vzgojno-izobraževalno obdobje (VIO). Zanimalo nas je, katere so zmožnosti otrok v določenem razvojnem obdobju in katera so pričakovana znanja ter veščine v teh obdobjih.

Iskali smo odgovore na to, kako obvladovanje veščin branja, pisanja, poslušanja, razumevanja, uporabe in presojanja informacij pri otrocih dvigniti na višjo raven. Tako smo se vsi strokovni delavci šole in vrtca v sodelovanju in ob podpori Zavoda RS za šolstvo, OE Nova Gorica, s svetovalko Berto Kogoj odločili za sistematično razvijanje učenja učenja in različnih vrst pismenosti po celotni vertikali od vrtca do tretjega VIO. Pred leti smo bili vključeni v projekt Fleksibilnega predmetnika ter raziskovalne skupine NAMARS, in kar smo v projektu dosegli kot dobro, je postalo naša stalna praksa, ki jo dopolnjujemo in izboljšujemo.

Izhodišča

Pedagoški delavci na šoli nismo bili zadovoljni s tem, kar smo videli pri učencih glede organizacije dela pri učenju in predvsem pri delu z besedili (tehnika branja, vztrajnost ter nizka motivacija za branje in učenje). Primanjkljaje smo videli na več področjih. Eno je perspektiva učitelja (denimo, učitelji predstavijo učencem, kako se je treba učiti pri določenih predmetih), drugo pa perspektiva učencev, to je, ali poznajo in znajo uporabljati različne bralne strategije, ki so za posameznika različno učinkovite. Spraševali smo se o osmišljanju branja in ugotovili, da je zelo pomembno, da učenec sam spremlja svoj napredek, strokovni delavci pa morajo dajati ustrezne spodbude in povratne informacije.

Pri iskanju skupnih možnosti, izboljšav in pristopov smo sodelujoči strokovni delavci na šoli najprej zapisali pričakovana znanja, veščine in spretnosti glede pismenosti ob koncu (ali na začetku) vzgojno-izobraževalnih obdobj po predmetnih področjih, prečesali smo učne načrte ter letne priprave in se spraševali, kaj je tisto, kar otroci v življenju potrebujejo glede pismenosti.

Iz odgovorov strokovnih delavcev šole smo oblikovali tako imenovano okvirno shemo načrta razvoja pismenosti na šoli z nekaj skupnimi izhodišči oziroma cilji, ki smo jim sledili skozi vse šolsko leto:

- dvig motivacije za branje pri učencih,
- izboljšanje bralne tehnike v prvem VIO,



- predstavitev in vpeljevanje različnih bralnih in učnih strategij v drugem in tretjem VIO,
- razvijanje aktivnih oblik učenja, medpredmetnih povezav,
- vzpostavitev mehanizma spremljave učenčevega dela, napredka, procesa – listovnik.

Ob koncu šolskega leta ugotavljamo, da smo ciljem uspešno sledili, izvedenih je bilo veliko dejavnosti po razredih in po vzgojno-izobraževalnih obdobjih, veliko pa smo jih uspeli izvesti tudi po celotni vertikali in v heterogenih starostnih skupinah. Ena od teh dejavnosti je bil tudi naravoslovni teden.

Primer aktivnih metod učenja in samospremljave učenja – zametki listovnika

Na šoli že nekaj let izvajamo medpredmetno poučevanje v okviru naravoslovnega tedna na temo Energija od šestega do devetega razreda. Aktivne oblike poučevanja in medpredmetne povezave ter raziskovalni pristopi so temelji, na katerih vsako leto malce drugače zastavimo dejavnosti. Letos smo dali poudarek razvijanju bralnih učnih strategij, branju z razumevanjem, pisanju izvlečkov in branju navodil. Ker smo želeli spremljati proces otrok, ki se dogaja ob učenju, in predvsem omogočiti otrokom, da spremljajo sami sebe, smo poskušali oblikovati kazalnike, s katerimi bi otroke vodili do kritičnega uvida, spraševali smo se, kako jim omogočiti, da opazijo in se opredelijo do sprememb v procesu, ter kako naj si s tem krepijo samopodobo.

Osnutek listovnika smo poimenovali Listovnik naravoslovnega tedna. Poleg v tem besedilu že omenjenih argumentov v prid listovniku se nam je ob branju evalvacijskih vprašalnikov iz prejšnjih let in ob pogovorih z učenci nakazala težava (ali prednost?), da se teme v naravoslovnem (ali družboslovnem) tednu tako prepletajo, da učenci več ne vedo natančno, pod okriljem katerega predmeta potekajo določene dejavnosti in čisto konkretno, v kateri zvezek sodi določena snov. To pa je naš namen, saj temo obdelamo celostno. Na primer: sončni kolektor v sedmih razredih nastane tako, da učenci pri angleščini prebirajo razna besedila o kolektorjih, napišejo v angleščini načrt za izdelavo, izdelajo pa ga pri tehniki, njegovo delovanje preizkusijo pri naravoslovju, poročilo o delu pišejo zopet v angleščini. Vendar tema je ena in znanje je celostno. Tudi zato smo ugotovili, da bi bilo dobro, da je tema Energija obdelana v posebni mapi – Listovniku naravoslovnega

tedna, ki se bo vsako leto širil in nagrajeval in bo tako učenec od šestega do devetega razreda imel stvari zbrane in obdelane na enem mestu. Da pa ne bi šlo samo za zbirko gradiv, literature in učnih listov, smo Listovniku dodali še vsebinske komponente, ki ga ločijo od mape (priloga 1).

V osmih razredih smo v okviru pouka slovenščine (učenci so usvajali cilje pouka biologije, kemije in slovenščine) ponovno izvedli okroglo mizo na temo podnebnih sprememb (trditev: *Toplotno segrevanje Zemlje je s svojim neodgovornim ravnanjem do narave povzročil človek.*), ki so bile poleg gorenja osnovna tema, s katero so se ukvarjali osmošolci z vidika različnih predmetnih področij. Ta oblika je bila že nekajkrat preizkušena s prejšnjimi generacijami, vendar smo jo želeli nadgraditi. Učenci so si izbrali stran v pogovoru, ki so jo na okrogli mizi želeli zastopati, ter vloge govorcev. Za udeležbo na okrogli mizi je bilo treba pred tem iskati informacije po različnih virih, se učiti, spoznavati različne argumente za in proti (priloga 2).

Problema so se učenci resno lotili, v vlogah različnih govorcev so se vživljali v situacije. Na okrogli mizi so se, glede na cilje pouka slovenščine (iskanje virov, smiselno sodelovanje v novih sporazumevalnih okoliščinah, vrednotenje sporazumevanja drugih, razvijanje zmožnosti pogovarjanja, utemeljevanja) urili v javnem nastopanju in argumentiranem govoru. V povzetku so »izstopili« iz vlog in podali svoja stališča in znanja, pridobljena v procesu. Znanja, ki so jih usvajali ob temi Gorenje na različnih predmetnih področjih, so na okrogli mizi strnili in ga suvereno ter argumentirano v obliki debate o aktualni tematiki uporabljali v novih sporazumevalnih okoliščinah. Za to delo so bili zelo motivirani.

Po okrogli mizi so dobili navodila za neke vrste refleksijo (priloga 3), ki so jo napisali doma o tem, kako so se pripravljali, kaj so se naučili o javnem nastopanju, o sebi, o drugih in končno, kaj so se naučili o globalnem segrevanju. Po tednu dni so si ogledali še posnetek svoje okrogle mize in se ob iztočnicah zopet ovrednotili (priloga 4). Na primeru priprave, izvedbe in spremljave okrogle mize o podnebnih spremembah v osmem razredu ter nastavkov listovnika naj bi učenci dvigali motivacijo za branje, raziskovanje, urili učne spretnosti, razvijali odgovornost za lastno znanje in samostojno učenje ter razmišljali o svojem delu, o procesih, ki potekajo med učenjem, o svojem učnem stilu ter o kritičnem pogledu na doseženo in o možnostih izboljšav.

Na okrogli mizi in pozneje tudi ob posnetku smo skupaj z učenci ugotavljali, da so napravili marsikatero vsebinsko napako oziroma zapisali trditev o globalnem segrevanju, ki je bila strokovno napačna. Ob tem ugotavljamo,



da bi bilo v prihodnje dobro tak pouk ne samo zasnovati timsko, pač pa tudi izvajati z učitelji naravoslovnih predmetov, ki bi preverjali vsebinske cilje svojih predmetov. Poseben izziv nam predstavlja tudi ocenjevanje takšne dejavnosti iz več predmetov hkrati. Glede na to, da je bilo na okrogli mizi 28 osmošolcev, je bilo težko (kljub dvema učiteljicama slovenščine) vsem učencem ob zelo aktivni debati sočasno slediti in jih spremljati. Smiselno pa bi bilo, saj bi bili učenci tako iz celostno zastavljenega pouka in ob doseženih ciljih več predmetov tudi ocenjeni pri več predmetih hkrati. To je področje, ki nam ponuja še veliko prostora in možnosti raziskovanja, saj je treba upoštevati, da morajo imeti učenci najprej priložnost za razvijanje takih kompleksnih znanj, jih na temelju kakovostne povratne informacije izboljševati, šele nato pa lahko ocenjujemo dosežena znanja. Pojavlja se nam problem, da smo pouk v veliki meri uspeli preoblikovati tako, da so učenci aktivni, da raziskujejo, da poskušajo sami po svojih poteh priti do znanja in smo učitelji čedalje bolj le usmerjevalci. Vendar se na tem mestu sprašujem: Ali smo naredili korak naprej tudi pri ocenjevanju znanja? Ali nam številčne ocene povedo kaj o napredku otroka, o procesu, ki poteka, o dvigu ali padcu njegovih veščin, spretnosti?

Učenci so v listovnikih zbirali tudi dnevnike, v katerih so povzeli dogajanje, občutke, bolj ali manj zanimive teme, vse z namenom, da so znanje tistega dne osvežili in razmišljali o tem, kaj so se učili in kako ter kako so se ob tem počutili. Ob koncu naravoslovnega tedna so imeli še nalogo, da so med vsemi dejavnostmi izbrali vsaj tri svoje izdelke (izdelek v širšem smislu – lahko je to govorni nastop, plakat, slika, sodelovanje pri eksperimentu, uspešno rešena matematična naloga, izdelek, npr. kolektor itd.), ki so jim najbolj uspeli, s katerimi so bili najbolj zadovoljni. Izbrani izdelek so ovrednotili s pomočjo navodil (Kako je nastajal? Kaj so učenci delali pred nastajanjem izdelka in med njim? Katera znanja, spretnosti, veščine so jim pri nastanku izdelka koristili? V čem ta izdelek izstopa od preostalih njihovih izdelkov? Bi ga lahko še izboljšali? Kako? Kaj so se naučili, kaj pridobili, spoznali? Kdaj bodo ta znanja, veščine še lahko uporabljali in kje?). Vsaj enega od izbranih izdelkov so učenci pokazali učiteljem in jih prosili za pisno povratno informacijo.

Ugotovitve

Listovniki so različni, tako kot so med sabo različni učenci. Nekateri učenci so se zelo potrudili, redno pisali dnevnike, se trudili pisati refleksije, čeprav so ob tem imeli velike težave. Tega niso navajeni. Tu je bilo potrebnih veliko spodbud, dodatnih razlag. Zdelo se jim je nenavadno, da so se morali spraševati, ko je bilo že vse mimo, kako so se učili, če bi lahko še kaj spremenili. Ugotovili smo, da jih bo treba učiti, kako se konkretno razmišlja o svojem delu, da samovrednotenje ni preprosto, saj učenci niti nimajo besedišča, s katerim bi ubesedili samovrednotenje. Tudi učitelji smo bili v globokih dvomih, kako oblikovati mnenja o izbranem izdelku. Ob listovniku so se nam še naprej porajala vprašanja – kako spremljati, vrednotiti, kako jasno oblikovati kriterije. Ugotovili smo tudi, da se vsem učiteljem ne zdi potrebno, da bi otroke učili, kako se uči njihov predmet.

Učenci so v tem tednu pri pouku urejali listovnike, pa vendar je, kljub mnogim spodbudam, malo učencev prosilo učitelje za povratno pisno informacijo o izbranem izdelku. Tudi to dejstvo smo vzeli na znanje, saj nam tako sporočajo, da so navajeni in zadovoljni s številčno oceno.

Sicer pa so bili otrokom listovniki všeč, mape so pregledovali in jih listali na razstavi na šolskem hodniku. V šestih razredih smo uspeli, da so si otroci pri tehniki sami izdelali ovoj za mapo.

Zavedamo se, da je letošnji osnutek listovnika bolj posnetek stanja in ne služi popolnoma svojemu pravemu namenu, to je spremljanju učenčevega napredka, individualnemu spoznavanju sebe, delu na lastni odgovornosti za učenje in znanje. V prihodnje bi želeli listovnik vpeljati ob začetku šolskega leta in ga morda prilagoditi in razširiti po vertikali. Glede na smernice, ki jim na naši šoli že nekaj časa sledimo – individualni pristop do učencev, medpredmetnost, aktivni, avtentični pouk – imamo vizijo, s katero zastavljamo tudi listovnik celostno. Menimo tudi, da bi bilo v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju dobro vpeljati elektronsko obliko listovnika. V tem šolskem letu je bilo veliko narejenega, a kljub temu se nam odpirajo vedno nova vprašanja. Čeprav se projekt končuje, se delo šele začne. Proces, ki se je začel, vodi v pravo smer in na njej je treba vztrajati. ●



Literatura in viri

Chall, J. (1983). *Stages of Reading Development*. Harcourt Brace College Publishers.
E-listovnik. Pomoč uporabnikom IKT storitev ŠC Nova Gorica. Dostopno na:
<https://pomoc.tsc.si/wiki/E-listovnik> (20. 5. 2013).

Eurydice Slovenija (2012). *Prvi rezultati OECD-jeve raziskave PISA 2009*. Ljubljana: Eurydice Slovenija. 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 (16. 5. 2013).

Eurydice (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/images/stories/publikacije/slovenske/BralnaPismenost2011koncna.pdf> (16. 5. 2013).

Evropski jezikovni portfolijo/Evropski jezikovni listovnik – EJL. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost in šport. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_izobrazevanja/jezikovno_izobrazevanje/evropski_jezikovni_portfolijoevropski_jezikovni_listovnik_ejl/ (21. 5. 2013).

Interna dokumentacija projekta.

Pecjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Priloge

Priloga 1: Listovnik naravoslovnega tedna

Priloga 2. Domača naloga – Priprava na naravoslovni dan

Priloga 3: V razmislek po okrogli mizi ...

Priloga 4: Po ogledu posnetka okrogle mize

Priloga 1

Listovnik naravoslovnega tedna

OŠ Renče

22. do 26. 4. 2013

V naravoslovnem tednu bomo na temo ENERGIJA izdelovali portfolio, ki mu slovensko pravimo listovnik. Spominja na mnogo listov, mar ne?

Kaj je to?

Na prvi pogled je listovnik samo mapa, v kateri so zbrani različni izdelki, ki nastajajo pri pouku (gradiva, učni listi, kontrolne naloge, domače naloge, miselni vzorci, izpiski, priprava na okroglo mizo, refleksije, povzetki, pisni, likovni, glasbeni, tehnični izdelki, poročila, vsebina plakata, referata itd., če je izdelek prevelik, ga lahko fotografiraš in spraviš v mapo). Torej – potreboval boš MAPO.

Mapo že imamo – čemu še ena?

Ob zbranim gradivu boš tako (ob pomoči učitelja) spremljal svoje delo, spoznaval svoja močna in šibka področja, razmišljal o poti, po kateri si prišel do znanja. Kaj si na tej poti delal, kako si se učil, kako bi se ocenil, kaj si se naučil, si delal drugače, kot to počneš sicer, bi lahko naredil še boljše, kako si se ob tem počutil ...? V dogovoru s posameznim učiteljem se bodo določeni izdelki listovnika pri nekaterih predmetih ocenili.

Zakaj je to potrebno?

Tvoj listovnik ne bo samo šop listov, ki se jih bo treba naučiti (ali pa tudi ne), pač pa bomo s pomočjo listovnika poudarjali, razvijali, urili tudi različne veščine in spretnosti (iskanje informacij, prepoznavanje bistvenih podatkov iz besedil, ustvarjanje novih besedil, izdelkov na podlagi prebranega, skupinsko delo, govorno nastopanje), kar potrebuješ pri nadaljnjem šolanju in tudi sicer v življenju.

Kako bo potekalo?

Najprej doma do ponedeljka, 22. 4. 2013, pripravi tršo MAPO (lahko je rabljena, prvo stran lahko prelepiš), ki jo na naslovnici opremiš z naslednjimi podatki: IME, PRIIMEK, NAZIV ŠOLE (OŠ RENČE), LISTOVNIK NARAVOSLOVNEGA TEDNA, 22.–26. 4. 2013. Naslovnico svojega listovnika lahko tudi okrašaš, porišiš – pokaži svoje ustvarjalne sposobnosti, ki pa naj segajo v pozitivno smer. Morda jo lahko okrašaš v smislu naše skupne teme, to je ENERGIJA, lahko pa čisto po svoje. Prva priloga tvojega listovnika naj bo URNIK naravoslovnega tedna. Včasih so rekli 'Zvezek je ogledalo učenca', pa recimo to za naš listovnik.

V naravoslovnem tednu boš vlagal v svojo mapo vsa gradiva, izdelke itd., ki bodo nastajali pri pouku in dejavnostih v tem tednu. Morda je smiselno, da si znotraj mape organiziraš tudi 'podmape'. Dvakrat v tednu (v sredo 6. uro in v petek 5. uro) bo čas za urejanje listovnika. Vsak dan boš po koncu pouka in dejavnosti na svoj list napisal DNEVNIK o dnevu – kaj ste delali, kako je delo potekalo, kaj je bilo treba narediti doma, kako si se počutil ta dan, kaj bi bila tvoja misel dneva.

Tvoja naloga je, da po lastni presoji izbereš 3 (lahko tudi več) svoje izdelke (izdelek v širšem smislu – lahko je to govorni nastop, plakat, slika, sodelovanje pri eksperimentu, uspešno rešena matematična naloga, kolektor itd.), ki so ti najbolj uspeli, s katerimi si najbolj zadovoljen. IZBRANI IZDELEK boš ovrednotil s pomočjo navodil na naslednji strani. Dobro bi bilo, če bi bili izdelki pri različnih predmetih. Vsaj enega od IZBRANIH IZDELKOV boš pokazal učitelju in ga prosil za pisno povratno informacijo. Gradivo naravoslovnega tedna bo tako zbrano na enem mestu, in ker bo red v mapi, bo tudi red v glavi. Po prvomajskih počitnicah bomo listovnike prelistali na razstavi o naravoslovnem tednu – ENERGIJA.



Izbrani izdelek

Poimenuj izdelek _____

Kako je nastajal (kaj si delal pred nastajanjem izdelka in med njim)?

Katera znanja, spretnosti, veščine so ti pri nastanku izdelka koristili?

V čem ta izdelek izstopa od preostalih tvojih izdelkov?

Bi ga lahko še izboljšal? Kako?

Kaj si se naučil, kaj si pridobil, spoznal? Kdaj boš ta znanja, veščine še lahko uporabljal in kje?

Povratna informacija učitelja:



Priloga 2

Domača naloga – priprava na naravoslovni teden

8. razred – slovenščina
OŠ Renče, april 2013

*Tema naravoslovnega tedna v osmem razredu so **PODNEBNE SPREMEMBE (GLOBALNO SEGREVANJE)**, zato boš doma opravil naslednje naloge:*

V šoli ste si ogledali dokumentarni film NEPRIJETNA RESNICA.

Na list papirja napiši kratek povzetek tega filma, kaj nam želi sporočiti, zakaj naslov Neprijetna resnica, napiši tudi svoje občutke in razmišljanja, povezane s tematiko filma.

Pobrskej po internetnih straneh (vtipkaj GLOBALNO SEGREVANJE in NEPRIJETNA RESNICA) in preberi vsaj nekaj besedil s tega področja. Izpiši si kak zanimiv podatek ali ga natisni.

Pojdi v šolsko knjižnico in si sposodi kako knjigo z omenjeno tematiko ali pa poišči besedila o podnebnih spremembah v revijah. Prosi knjižničarko za pomoč.

Iz zapiskov/razmišljanja in s pomočjo gradiva, ki ga boš poiskal in prinesel v šolo (revije, slikovno gradivo, podatki, ki jih dobiš na internetu, knjige in revije iz šolske knjižnice itd.), se bomo v tem in začetku naslednjega tedna pripravili na okroglo mizo, na kateri boste zagovarjali ali nasprotovali trditvi:

Toplotno segrevanje zemlje s svojim neogovornim ravnanjem do narave povzročil človek.

Med brskanjem ugotovi, katero stališče zagovarjajo posamezniki ali institucije (npr. minister za okolje in prostor, član nadzornega sveta Termoelektrarne Šoštanj, Greenpeace idr., Al Gore, Lučka Kajfež Bogataj). Kdo podpira omenjeno trditev, kdo pa ji nasprotuje? Kaj bi še lahko povzročilo segrevanje Zemlje, kdo so veliki porabniki fosilnih goriv, kdo služi s prodajo fosilnih goriv, komu (konkretno ime in priimek) ni mar toliko za naravo kot za denar itd.?

Besedila skrbno preberi, podčrtaj si odstavke, misli, trditve, ki se ti zdijo za tvojo vlogo pomembni. Izdelaj miselni vzorec ali drug grafični prikaz. Zbrano literaturo vlagaj v listovnik. Če imaš kakršno koli vprašanje, potrebuješ pomoč, bi se rad prepričal, če grede tvoja raziskovanja v pravo smer, pridi na mentorsko uro ali se oglasi med odmori.

učiteljici slovenščine



Priloga 3

V razmislek po okrogli mizi ...

8. razred – slovenščina, teden dejavnosti – Energija
Renče, 25. 4. 2013

Danes ste pripravili okroglo mizo na izhodiščno trditev, da JE GLOBALNO SEGREVANJE ZEMLJE S SVOJIM NEODGOVORNIM RAVNANJEM DO OKOLJA POVZROČIL ČLOVEK. Na okroglo mizo ste se pripravljali, prinesli s sabo precej obdelanega gradiva in debata je tekla več kot eno uro.

Če se ozrete nazaj, kaj lahko zdaj rečete o opravljenem delu? Prosim, da odgovorite na spodnja vprašanja. Pri odgovorih ne varčujte z besedami. List z vašimi odgovori spravite v listovnik. Pregledali jih bomo po počitnicah, ko si bomo ogledali tudi posnetek vaše okrogle mize.

Kako si se pripravljaj/-a na okroglo mizo?

Koliko časa si porabil/-a za pripravo?

Kaj si se naučil/-a o energiji, globalnem segrevanju?

Kaj si se naučil/-a o javnem nastopanju?

Kaj si se naučil/-a o sebi?

Kaj si se naučil/-a o sošolcih?



Ne glede na to, ali si na okrogli mizi trditev zagovarjal ali si ji nasprotoval, kaj meniš, kaj bi lahko kot posameznik naredil, da bi zmanjšal globalno segrevanje, da bi manj onesnaževal okolje?



Priloga 4

Po ogledu posnetka ...

6. 5. 2013

So bile moje trditve utemeljene?

Sem na okrogli mizi govoril prepričljivo? Sem znal odgovoriti na vprašanja?

Sem prišel do besede?

Sem se dovolj pripravil?

Sem upošteval pravila vljudnega pogovarjanja (spoštljivo, gledati sogovorca v oči, vikanje/tikanje, zahvaliti za besedo, glasnost, razločnost itd.)?

Kako razumeš besedni zvezi moč argumenta – argument moči? Navedi primere z okrogle mize.

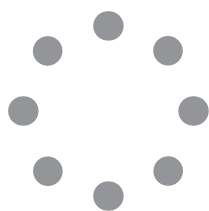
Kaj bi lahko še naredil, da bi se na okrogli mizi bolje odrezal?

3



Strategije za izboljšanje branja z razumevanjem





Reševanje besedilnih nalog in matematičnih problemov z uporabo bralnih učnih strategij

● Suzana Štefanec Kodila • Osnovna šola I, Murska Sobota
• suzana.kodila@gmail.com

POVZETEK: V prispevku je predstavljena uporaba bralnih učnih strategij pri reševanju matematičnih besedilnih nalog v drugem razredu. Pri tem predmetu je namreč že v začetnih razredih nujno nameniti pomembno vlogo branju in reševanju tovrstnih nalog po korakih; bistven pri tem je tudi pogovor o razumevanju prebrane. Prispevek je rezultat praktičnega dela in predstavlja potek postopnega reševanja besedilnih nalog, uporabo strategij pred branjem, med njim in po njem ter učni pogovor, ki se razvije ob tem. Pri svojem delu opažam, da se učenci pri tako zasnovanem učnem procesu lažje lotevajo matematičnih problemov in so pri njihovem reševanju uspešnejši, hkrati pa jim tak pristop zagotavlja kakovostno usvajanje nadaljnjega matematičnega znanja.

KLJUČNE BESEDE: *besedilne naloge, prvo triletje, bralne učne strategije*

ABSTRACT: The article presents the use of reading learning strategies with written math problems tasks in grade 2. In early years education reading plays an important role in math instruction and that is why it is essential to stress both its role in step by step problem solving as well the importance of a discussion about reading comprehension. The article is the result of practical work and presents the process of gradual problem solving with textual tasks in mathematics. It focuses on the usage of the pre-, during and after reading strategies as well as the classroom discussion. As a teacher I have noticed that this approaches enable my students to deal with math problems with more ease and success on one hand and that this approach ensures their effective acquisition of further mathematical knowledge on the other hand.

KEY WORDS: *word problems in mathematics, elementary mathematics, reading learning strategies*





V šolskem letu 2011/2012 je šola pristopila k projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Na povabilo koordinatorjev in lastne želje sem se vključila v projekt. Želela sem, da se tudi pri mojih učencih s sistematičnim delom izboljša bralna pismenost. Menim, da je nujno učence navajati na bralne učne strategije (v nadaljevanju BUS) že na začetku šolanja, ko je največji poudarek na opismenjevanju.

Reševanje besedilnih nalog

V prispevku predstavljam uporabo BUS pri reševanju besedilnih nalog pri matematiki v drugem razredu osnovne šole. Najprej izpostavljam 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 oziroma morajo naloge razumeti, sicer jih ne morejo rešiti. Zato sem se odločila, da bom učence skozi vse šolsko leto spodbujala in jim pomagala izboljšati bralno tehniko ter zvišati raven branja z razumevanjem. Pri matematiki to lahko storimo predvsem tako, 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 (Pečjak, 2002). Ker pa učenci v drugem 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'.¹⁰ Lahko jo tudi narišemo.

¹⁰ Z 'matematično zgodbo' na neki način osmišljamo matematične vsebine. Naše življenje je svet 'zgodbenosti' v smislu nizanja dogodkov, odločitev ipd. Če si znamo tudi matematiko oziroma matematično nalogo približati kot neko logično zaporedje korakov, jo je veliko preprosteje rešiti; učenci tako znanje tudi lažje ponotranjijo. Zato so primerne naloge oziroma 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.« (Štefanec Kodila, 2012: 191).

Korake oziroma postopek reševanja z označevanjem in zapisovanjem bistvenih informacij ponovimo pri vsakem reševanju besedilnih nalog. V učilnici imamo na vidnem mestu obešeno tudi aplikacijo s postopki reševanja.

Seštevamo in odštevamo do 20

Predstavila bom potek dveh učnih ur, pri katerih smo spoznavali tak način dela (podrobneje je predstavljena druga učna enota).

Uvodne dejavnosti

V uvodni uri smo izvedli igro razredna knjigarna (slika 1). Z njeno pomočjo smo oblikovali matematične zgodbe. Učenci so si ogledali razredno knjigarno, jo opisali in oblikovali besedilno nalogo. Zapisala sem jo na tablo:

*V knjigarni imajo 3 knjige, 1 zvezek in 5 barvic.
Koliko šolskih pripomočkov imajo?*

Pred začetkom dela smo ponovili korake reševanja in ustno rešili matematični problem.

Sledila je dejavnost, pri kateri so sodelovali trije učenci:

V razredni prodajalni trgovec (prvi učenec) prodaja različne šolske pripomočke (knjige, barvice, zvezek). Kupec (drugi učenec) ima 20 link kock.¹¹ Pride v trgovino, nakupi in plača z njimi. Potem prešteje, koliko link kock mu je ostalo, in celotno dejavnost opiše v obliki matematičnega problema (napišem ga na tablo).

¹¹ Link kocke so učni pripomoček, ki ga uporabljamo pri pouku matematike. Pri omenjeni nalogi so jih učenci uporabili namesto denarja.

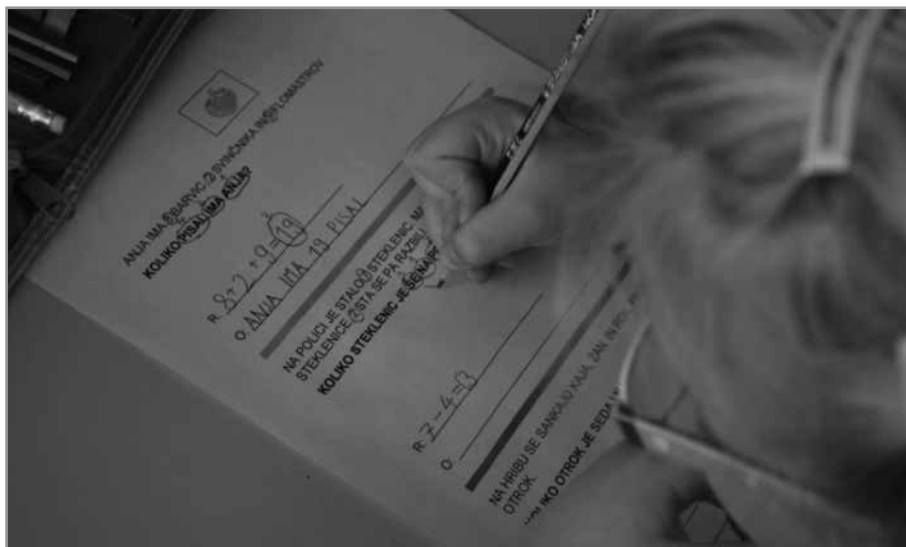
Tretji učenec na tablo zapiše račun in odgovor (slika 2).



Sliki 1 in 2: Razredna knjigarna (levo) in zapisovanje računa in odgovora (desno)¹²

Diferencirano delo

Po uvodnih dejavnostih smo začeli s samostojnim reševanjem besedilnih nalog (slika 3), ki sem jih diferencirala. Pripravila sem tri različne učne liste. Razlikovali so se po znaku in zahtevnosti nalog: sonček (najlažje naloge), ptička (lažje naloge) in jagoda (težje naloge). Na kratko sem predstavila zahtevnost reševanja posameznega učnega lista.



Slika 3: Samostojno reševanje besedilnih nalog

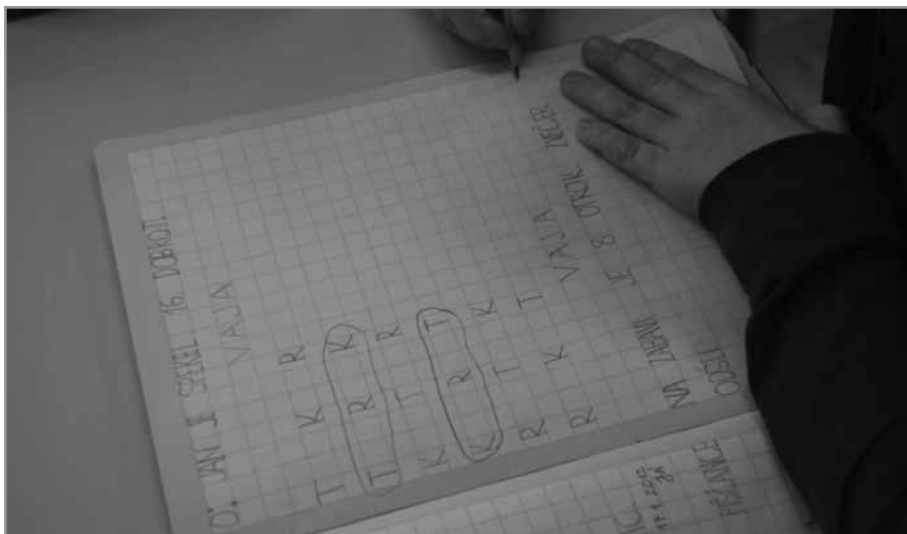
¹² Avtorica fotografij v prispevku je Suzana Štefanec Kodila.

Učence sem razdelila v tri 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.

Pri oblikovanju skupin sem upoštevala (pred)znanje oziroma obvladovanje matematičnih postopkov.

Učenci so lahko naloge reševali tudi po vrsti, od najlažjih do težjih nalog (od sončka do jagode). Po uspešno opravljenem delu so lahko izbrali še dodatno nalogo (sova) (slika 4).



Slika 4: Dodatna naloga – sestavljanje in pisanje besedilne naloge

Sledilo je samostojno reševanje matematičnih problemov. Delo učencev sem spremljala, jim svetovala in po potrebi individualno pomagala. Rešene naloge sem tudi pregledala.

Predstavitev dela po skupinah

Učenci iz RUMENE SKUPINE so potrebovali največ individualne pomoči. Pomoč je bila potrebna pri branju, razumevanju naloge ter označevanju (obkroževanju) pomembnih podatkov in ključnih besed. Začeli so z reševanjem najlažjih nalog (sonček).

**Primer naloge:**

Mama je kupila 5 belih in 2 črni štruci kruha.

Koliko štruc kruha je kupila?



Vir: <http://uciteljska.net> (22. 1. 2012).

R: _____

O: Mama je kupila _____ štruc kruha.

Po branju besedila so si učenci ogledali sliko, nato so obkrožili 5 in 2 ter podčrtali besedi »je kupila«. S pomočjo označenih podatkov in ključne besede so sestavili račun ter ga izračunali. Ta skupina je imela odgovor že nastavljen. Učenci so ga prebrali in rezultat zapisali na črtico.

Učenci iz MODRE SKUPINE so imeli pri branju manj težav, a brali so počasneje, včasih tudi z zlogovanjem besed. Pomoč so potrebovali, največkrat pri označevanju (obkroževanju) pomembnih podatkov in ključnih besed. Ti učenci so začeli z reševanjem lažjih nalog (ptička).

Primer naloge:

Taja je imela v posodici 8 bonbonov. 3 je pojedla.

Koliko bonbonov ji je ostalo?

R: _____

O: _____

Po branju besedila so učenci v predalček narisali skico/risbo, s katero so poznorili zapisano. Najprej so obkrožili 8, nato še 3 in podčrtali besedo »je pojedla«. S pomočjo označenih podatkov in ključne besede so sestavili račun ter ga izračunali. Nato je sledilo pisanje odgovora. Ponovno so prebrali vprašanje, obkrožili besede in rezultat, označili besedni red in zapisali odgovor.

Učenci iz RDEČE SKUPINE so tekoče brali in prebrano večinoma razumeli. Pomoč so redko potrebovali, največkrat v zvezi z razumevanjem

navodil. Reševali so težje naloge (jagoda), pri katerih je bilo navodilo daljše in skladijsko bolj zapleteno.

Primer naloge:

Na polici je stalo 7 steklenic. Mama je odnesla 4 steklenice, 2 sta se pa razbili. Koliko steklenic je še na polici?

R: _____

O: _____

Po branju besedila so učenci narisali skico/risbo, s katero so ponazorili zapisano. Obkrožili so pomembne podatke in podčrtali ključne besede (7, je odnesla, 4, 2, sta se razbili). S pomočjo označenih podatkov in ključnih besed so sestavili račun in ga izračunali. Nato je sledilo pisanje odgovora. Ponovno so prebrali vprašanje, obkrožili besede in rezultat, označili besedni red in zapisali odgovor.

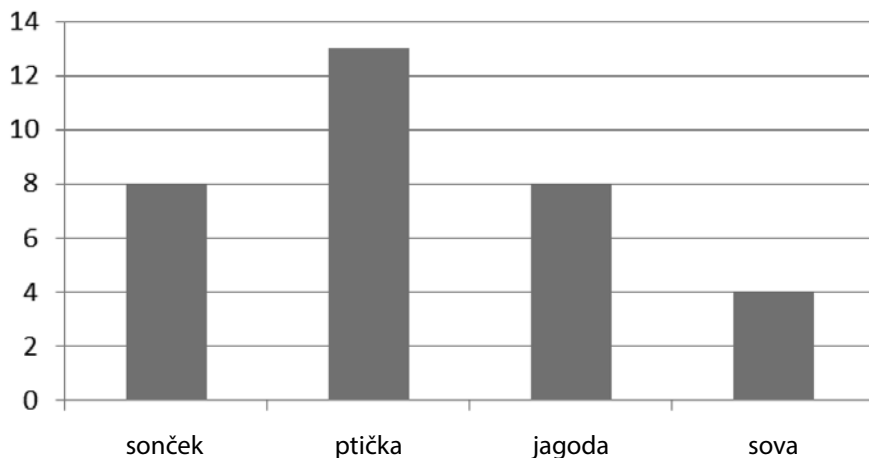
Za DODATNO NALOGO sem na tablo napisala račun:

$$8 - 3 = 5$$

S pomočjo računa na tabli so učenci sami sestavili in v zvezek zapisali besedilno nalogo. Tisti med njimi, ki so to počeli že pri pouku, pri tem niso imeli večjih težav. Preostali pa so to opravili doma, večinoma so jim pri tem pomagali starši. Največ pomoči so potrebovali pri sestavljanju ustreznega besedila.

Sklepna dejavnost

Po končanem reševanju nalog smo opravljeno delo analizirali. Najprej so učenci predstavili svoje izkušnje z reševanjem matematičnih problemov, nato pa izražali še svoja občutja oziroma mnenja o učni uri in delu z besedilnimi nalogami. Na tabli je nastala predstavitev s stolpci (graf 1). Ob branju stolpičnega prikaza smo ugotovili, katere naloge je rešilo največ učencev, koliko jih je reševalo najlažje (sonček), koliko lažje (ptička) in koliko težje besedilne naloge (jagoda). Pozorna sem bila na podatek, koliko učencev se je spoprijelo z dodatnimi nalogami (sova).



Graf 1: Prikaz s stolpci

Sklep

Učenci so me pri predstavljeni učni uri razveselili s svojo motiviranostjo. Besedilne naloge so aktivno reševali in ob tem upoštevali našete korake. Z zadovoljnimi obrazi so se ubadali z zadolžitvami in se veselili, ko so jih pravilno opravili. Matematične probleme so reševali brez večjih težav. Mojo pomoč so malokrat potrebovali. Le pri treh učencih iz rumene skupine (najlažje naloge) sem opazila, da so v besedilu teže našli in označili bistvene podatke, pet drugih iz te skupine pa je imelo predvsem težave s samim branjem in razumevanjem prebranega. Tem učencem sem pri branju morala pomagati. Po končanem delu so samoiniciativno posegali po dodatnih, zahtevnejših nalogah. Če jih niso uspeli rešiti v šoli, so jih želeli opraviti za domačo nalogo. Besedilno nalogo je sestavilo oziroma napisalo kar 14 učencev.

V prispevku sem predstavila uporabo bralnih učnih strategij pri predmetu matematika. Menim, da nam ta veda nudi različne povezave z realnim svetom. Tako jo lahko uporabimo v različnih problemskih situacijah (osebnih, izobraževalnih, družbenih in znanstvenih). V današnjem svetu želimo učencem posredovati veliko več kot samo rutinska znanja, zato so želje in zahteve po učenju strategij reševanja in raziskovanja različnih matematičnih problemov v kontekstu problemskih situacij pri pouku matematike toliko bolj prisotne (Cotič, Felda, 2011: 163).

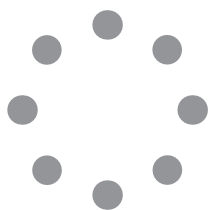
Opazam, da ima marsikateri učenec 'matematične težave' zaradi neutrjene bralne tehnike oziroma nerazumevanja prebranega. Seveda teh težav

ne smemo spregledati. Takšnim učencem moramo na različne načine pomagati. Pri dopolnilnem pouku izvajam bralne delavnice, na katerih utrjujejo bralno tehniko. Pri tem so mi v pomoč raznovrstni didaktični pripomočki, ki jih večinoma izdelujem sama. Pri izdelavi sem pozorna na ustrezno velikost črk, dolžino besed in uporabo preprostih povedi oziroma navodil. Za vsakega učenca pripravim individualni načrt dela, sproti pa si beležim njegov bralni napredek. O težavah na tem področju sproti obveščam starše, jim svetujem in pričakujem njihovo aktivno pomoč. Ko učenci utrdijo bralno tehniko, pa je največji poudarek na razumevanju prebranega. Pri branju jih usmerjam k izbiranju ter podčrtavanju ustreznih besed in podatkov. Da pa bodo učenci sami znali poiskati prave podatke, je potrebno utrjevanje, predvsem pa načrtovanje učnih ur, pri katerih delajo z različnimi besedili.

Svoj prispevek zaključujem z mislijo: *»Branje je zelo pomembno. Vpliva na razvoj otroka, na njegov intelekt, na čustveni, domišljjski in jezikovni razvoj. Z njim se širi besedni zaklad in razgledanost. Znano je, da imajo učenci, ki veliko berejo, tudi boljši učni uspeh.«* (Pavlin, 2005: 67) ●

Literatura in viri

- Cotič, M., Felda, D. (2011). Razvijanje matematične kompetence: postavljanje in reševanje problemov pot do matematične pismenosti. V: *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Univerzitetna založba Annales.
- Cotič, M., Felda, D., Hodnik Čadež, T. (2003). *Svet matematičnih čudes 2*. Ljubljana: DZS.
- Pavlin, A. (2005). Motivacija za branje v 2. razredu. *EDUCA*, let. XIV, št. 2/3, str. 67–68.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Štefanec Kodila, S. (2012). *Reševanje besedilnih nalog z uporabo bralnih učnih strategij*, KUPM 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Slike. V: BESEDILNE_NALOGE_računanje_do_10-2. Učiteljska.net. Dostopno na: http://uciteljska.net/ucit_dl.php?id=4321 (22. 1. 2012).



Primer uporabe bralne učne strategije PV3P v tretjem razredu pri pouku slovenskega jezika

● **Ramona Lesar Petrovič** • Osnovna šola Franceta Prešerna, Maribor
• ramona.lesar@gmail.com

POVZETEK: V prispevku predstavljam nekaj teoretičnih izhodišč in primer uporabe strategije PV3P iz učne prakse. Učenec naj bi imel razvito kompetenco učiti se učenja, zato je nujno, da spozna različne učne strategije. Te pa mu mora predstaviti učitelj. Vnašanje bralnih učnih strategij v proces pouka je postalo zame izziv. Zanimalo me je, ali bodo učenci že v tretjem razredu sposobni predelati besedilo s pomočjo kompleksne bralne učne strategije PV3P. Evalvacija primera učne prakse je pokazala pozitivne učinke na znanje in sposobnosti otrok.

KLJUČNE BESEDE: *bralna učna strategija PV3P, grafični organizatorji, sodelovalno učenje*

ABSTRACT: In this article some theoretical premises and an example of the usage of the SQ3R reading/learning strategy are outlined. A student is supposed to have a metacognitive competence and therefore it is necessary that the student is familiar with different learning strategies. But they must be presented by the teacher. Involving reading/learning strategies in the lessons has become a challenge to me. I wanted to find out whether the students in the 3rd grade are capable of dealing with the text by using the complex SQ3R reading/learning strategy. Evaluation of the lesson has shown positive results regarding children's abilities.

KEY WORDS: *SQ3R reading/learning strategy, graphic organisers, collaborative learning*



Naša šola v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* sledi dvema prioritetama, to sta povečanje motivacije za branje in poučevanje bralnih učnih strategij. V okviru druge prioritete sledimo ciljema, da bodo učenci postopno uporabljali različne bralne učne strategije, s katerimi želimo izboljšati bralno pismenost v funkciji učenja, in da bomo vpeljevali preproste bralne strategije že v prvem VIO. S primerom učne prakse, ki ga bom predstavila v prispevku, sem želela preseči ta zadnji cilj. V tretjem razredu sem uporabila kompleksno bralno učno strategijo PV3P, saj me je zanimala primernost in učinkovitost te strategije. Mlajši bralci so namreč manj sposobni ugotoviti, kateri so bolj in kateri manj pomembni deli besedila. Izbrala sem otrokom zanimiva besedila, vnesla sem oblike sodelovalnega učenja, delo z grafičnimi organizatorji in medpredmetno povezovanje.

Teoretična izhodišča

Bralne učne strategije

Branje v funkciji učenja od bralca terja poznavanje učinkovitih bralnih učnih strategij. Te mu omogočajo, da informacije ne le spozna, temveč jih zna glede na namen tudi izbrati in učinkovito uporabiti. Dober bralec naj bi torej vedel, kako se učiti, zato je učiteljeva naloga, da učence spozna z različnimi bralnimi učnimi strategijami, in sicer pri vseh predmetih in na vseh stopnjah šolanja. Zgodi naj se premik od razumevanja pri branju k uporabi branja za učenje (Pečjak, Gradišar, 2012). Preslabo obvladovanje zahtevnejših učnih strategij, kot so ugotavljanje bistva, strnjevanje snovi, povezovanje novih informacij s predznanjem, iskanje lastnih primerov, samo pospešuje površinski pristop učencev k učenju (Marentič - Požarnik, 2011).

Razvoj bralnih sposobnosti

Učni načrt za slovenščino pravi, da naj bi bili učenci do konca prvega VIO sposobni tiho brati svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila, povzeti temo in bistvene podatke ter njihovo povezanost. V tretjem razredu so učenci na prehodu s stopnje (po J. Challu) utrjevanja spretnosti branja na stopnjo branja za učenje. Na tej stopnji so že sposobni uporabljati različne bralne strategije. Vendar so razlike med bralnimi zmožnostmi otrok v tem obdobju zelo velike (Pečjak, Gradišar, 2012).

Vloga bralne motivacije

Učenci so v prvem VIO načeloma motivirani za branje, se pa tudi pri njih začnejo kazati prve težave z motivacijo za branje, in sicer pri učencih, ki jim



usvajanje bralne tehnike dela težave. Problem se poveča, ko branje postane tudi sredstvo za učenje. Branje za učenje pa je naporna dejavnost. Motivacijski dejavniki, ki vplivajo na učenje pismenosti, so prepričanje učencev o svojih sposobnostih in koliko je določena naloga za njih pomembna in privlačna (Pečjak, Gradišar, 2012). Menim, da je zato treba učence naučiti uporabe strategij branja, saj se bodo počutili uspešne in sposobne nalogo opraviti. Velja pa tudi, da je treba izbirati učencem zanimiva gradiva, povezana z njihovimi interesi. Občasno jim ponudimo tudi možnost lastne izbire besedil.

Vprašanja različnih ravni razumevanja

Vprašanja lahko uporabljamo za aktiviranje predznanja, za določanje namena branja, ugotavljanje zgradbe besedil, z njimi lahko oblikujemo tudi napovedi. Odgovarjanje na različna vprašanja kaže na različne ravni razumevanja besedila pri učencih. S. Pečjak razmišlja o treh ravneh razumevanja: neposredno razumevanje, interpretacijsko razumevanje ter uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje. Vprašanja višje ravni sprožijo višje miselne procese, s katerimi ustvarjajo novo znanje (Pečjak, Gradišar, 2012).

Iskanje in določanje bistvenih informacij in podrobnosti

S strategijami za določanje bistvenih informacij v besedilu najlažje povzamemo celotno besedilo, ga razumemo in si ga zapomnimo. Bistvo je misel, ideja in ne le ena beseda. Izražena je najmanj v eni povedi ali v več povedih. Ključna beseda pa je ena beseda ali besedna zveza, s katero poskušamo povzeti bistvo. Podrobnosti v besedilu pojasnjujejo, opisujejo ali podpirajo glavno misel. Pomembne podrobnosti se nanašajo neposredno na glavno misel (Pečjak, Gradišar, 2012).

Uporaba grafičnih organizatorjev

Glavne podrobnosti v besedilu lahko prikazujemo z različnimi grafičnimi oblikami. Grafične prikaze uporabljamo tudi za primerjanje posameznih pojmov med seboj. Vennov diagram in primerjalna matrika zelo nazorno kažeta podobnosti in razlike med ljudmi, dogodki, izkušnjami, stališči itd. Kadar primerjamo dve enoti, uporabljamo Vennov diagram; če pa je število enot, ki jih primerjamo, večje, uporabimo primerjalno matriko (Pečjak, Gradišar, 2012).

Strategija PV3P

Robinsonova strategija PV3P je ena najbolj učinkovitih kompleksnih učnih strategij za predelavo besedila. Omogoča dobro razumevanje učnega gradiva. Strategija ima svojo teoretično podlago v teoriji informacijskega procesiranja in v poznavanju dejstev, da ima spominski sistem določene



omejitve. Strategija ima pet stopenj: preleteti gradivo, vprašati se (oblikujemo seznam vprašanj, na katera bi želeli dobiti odgovor; naredimo napoved, o čem bo besedilo govorilo; povemo, kaj bi se radi naučili), prebrati (med to dejavnostjo zapišemo nove, neznane besede), pregledati ponovno (poiščemo pomen neznanih besed, določimo in izpišemo bistvo, iščemo ključne besede in pomembne podrobnosti) ter poročati (povemo oziroma sporočimo bistvo prebranega in s ponavljanjem utrdimo prebrano). Strategija PV3P učencem pomembno pomaga k boljši pismenosti pri delu z neumetnostnimi besedili. Ni pa učinkovita za učence, ki so vizualni tipi (Pečjak, Gradišar, 2012).

Učenje je socialni proces

B. Marentič - Požarnik (2000) je napisala, da učenje ni le individualna zadeva, samoten proces, ki poteka v posamezniku, ampak je za učenje bistvenega pomena dialog, ki poteka v socialnem okolju (Pečjak, Gradišar, 2012: 24). Praktično udejanjanje zgornje ugotovitve je sodelovalno učenje. To je posebna oblika skupinskega učenja z namenom doseganja skupnega cilja (Pečjak, Gradišar, 2012: 25). Cilji sodelovalnega učenja so: sodelovanje, medsebojna komunikacija, dobri medsebojni odnosi, medsebojna pomoč, razvijanje miselnih procesov itd. Učencu se tako omogoča določeno raven samostojnosti za delo, nalaga mu večjo odgovornost za delo in ga postavlja v aktivnejšo vlogo (Peklaj, 2006). Vsak posameznik v skupini nosi odgovornost, ki je izražena tako, da mora biti pri delu v skupini viden delež, ki ga posameznik vloži v skupno delo (Peklaj, 2001).

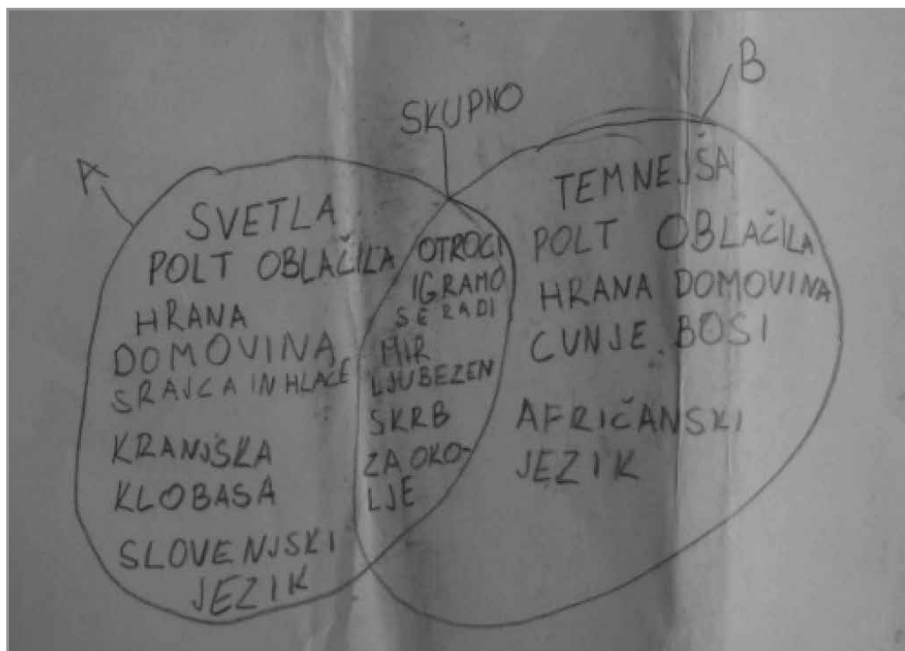
Opis didaktično-metodičnega poteka učne dejavnosti

Tip učne dejavnosti, ki jo predstavljam v nadaljevanju prispevka, je usvajanje nove bralne učne strategije PV3P, ki je trajalo dve šolski uri. Pred načrtovanjem je bilo treba poiskati primerno besedilo, ki je vsebovalo še slike in fotografije. Pomembno mi je bilo, da o vsebini izbranega besedila niso imeli veliko predznanja in da je bilo zaradi postopnosti usvajanja strategije besedilo strukturirano tako, da so bile ključne besede izražene v podnaslovih. Izbrala sem besedilo o deklici iz Vietnama (Kern, Kramarič, Pipan in Ropič, 2008). Tema se je medpredmetno povezovala s predmetom spoznavanje okolja. Uporabila sem dve obliki sodelovalnega učenja: skupinsko diskusijo in intervju – igro vlog.

lp.

Uvodni del**1. Otroci po svetu – ponovitev**

Za predstavitev podobnosti in razlik med otroci po svetu so učenci uporabili Vennov diagram. Primerjali so fotografiji dečka iz Afrike in dečka iz Slovenije.



Slika 1: Primer izpolnjenega Vennovega diagrama¹³

2. Razdelitev v skupine

Učencem sem razdelila kartončke z vietnamskimi imeni otrok in jih prosila, naj se posedejo skupaj v skupine tisti z enakimi besedami. Oblikovali so skupine in glasno prebrali zapisane besede ter poskušali povedati, kaj pomenijo (TAN, THIAN, THU, TOAN, TRUNG).

3. Napoved učnega cilja

Postavljala sem naslednja vprašanja: Ste že slišali za Vietnam? Ali veste veliko o otrocih iz Vietnama? Kje bi lahko izvedeli več o življenju otrok v Vietnamu? Ali vas to zanima?

Povedala sem jim, da bodo s pomočjo besedila v učbeniku spoznali deklico iz Vietnama. Učenci so ocenili svoje predznanje in to označili na

¹³ Avtorica fotografij v prispevku je Ramona Lesar Petrovič.

lestvici od ena do pet, pri čemer pomeni ena, da vedo malo, tri srednje in pet veliko. Nato so predlagali tudi vire.

Glavni del (stopnje PV3P)

1. *Preleteti besedilo*

Vodila sem jih skozi hiter prelet besedila. Opozorila sem jih na naslov, podnaslove, slike, zemljevid. Učenci so preleteli besedilo, povedali naslov, podnaslove, kaj je na fotografijah. Na zemljevidu sveta so pokazali Vietnam.

2. *Vprašati se*

- *Oblikovanje vprašanj:* Zapisala sem vprašanja, na katera so želeli dobiti odgovor. O vprašanjih so se predhodno pogovorili v skupini.
- *Napovedovanje:* Postavila sem vprašanja: Kaj mislite, o čem bo besedilo verjetno govorilo? Ali vam je že kaj od tega znanega? Učenci so napovedali in tako že določili cilj branja. Njihova motivacija je bila zdaj usmerjena v to, če bodo napovedi točne ali ne.
- *Pričakovanja:* Učenci so povedali, kaj bi se radi naučili o življenju deklice.

3. *Prebrati*

Učenci so pozorno prebrali besedilo. Boljši bralec v skupini je prebral še »slabšim« bralecem besedilo na glas. Nato so podčrtali besede, ki jih niso razumeli.

4. *Pregledati ponovno*

Podala sem navodilo za delo s preglednico oziroma grafičnim načinom ponazarjanja bistva in pripadajočih podrobnosti (format A3). Skupaj smo pojasnili besedni zvezi ključna beseda in pomembna podrobnost. Razdelila sem vloge v skupini: bralec, zapisovalec, ilustrator, nadzornik, poročevalci so bili vsi. Vodila sem jih skozi določanje ključnih besed in pomembnih podrobnosti. Dva odstavka smo naredili skupaj, nato so skupine delale samostojno. Učenci so v prvo kolono izpisali besede, ki jih niso razumeli. V skupini so se o njih pogovorili, nato smo se o njih pogovorili še skupaj. Pomen so poiskali tudi s pomočjo sobesedila. Povedali so definicijo nove besede in jo uporabili v novi povedi. Po potrebi so poiskali razlago v SSKJ. V nadaljevanju so z rdečo barvo izpisali besede, ki so se jim zdele najpomembnejše – ključne. V naslednjo kolono so napisali pomembne podrobnosti, ki so opisovale ključno besedo, nato so posamezne podrobnosti tudi ilustrirali.



Po potrebi sem pomagala in usmerjala delo skupin. Skupine, ki so prej končale z delom, so dobile še literaturo, v kateri so učenci prebrali še dodatne zanimivosti o Vietnamu.

Preglednica 1: **Grafični organizator ponazarjanja bistvenih informacij s podrobnostmi**

Nove besede (neznane besede)	Ključne besede	Pomembne podrobnosti	Pomembne podrobnosti v sliki

5. Poročati

- *Poročanje v obliki igre vlog – povzemanje vsebine:* Podala sem navodila za poročanje: Novinar sprašuje skupino turistov, ki se je vrnila s potovanja po Vietnamu, o življenju deklice, ki živi tam. Poročanje oziroma intervju sem podkrepila še s fotografijami iz Vietnama. Opozorila sem jih, naj novinar sprašuje po ključnih besedah, posamezni turisti pa si pri odgovorih pomagajo s pomembnimi podrobnostmi, ki so jih napisali oziroma narisali, le da naj jih uporabijo v povedih. Skupine so se pripravile na predstavitev. Razdelili so si vloge. Učenci so odgovarjali tako, da so naredili povzetke besedila s svojimi besedami; pri tem so si pomagali z grafičnim prikazom.
- *Vrednotenje poročanja skupin – »kritični prijatelji«:* Učenci so ovrednotili poročanje in delo posameznih skupin;
- *Preverjanje razumevanja s pomočjo vprašanj – kviz:* Učencem sem povedala, da sem njihova vprašanja z začetka ure napisala na listke ter dodala še nekaj svojih vprašanj, ki pokrivajo različne ravni razumevanja. Pri tem nas je zanimalo, ali so bile njihove napovedi točne ali ne. Vlekli so listke in odgovarjali na svoja vprašanja ter preverjali napovedi oziroma ugotavljali, na katera vprašanja v besedilu niso našli odgovora.

Vprašanja (višje ravni razumevanja):

Predstavlja si, da pride deklica iz Vietnama na obisk k tebi v Slovenijo. Kaj bi jo najbolj presenetilo in zakaj?

Primerjaj dom deklice iz Vietnama s svojim domom. V čem se najbolj razlikujeta? Kaj pomeni beseda lamču? Zakaj ga je mama izdelovala eno leto?

Ali je Ti Lien srečna? Utemelji svoj odgovor.

Kaj misliš, katero sadje ima najraje?

Sklep z evalvacijo

1. Ponovitev stopenj PV3P

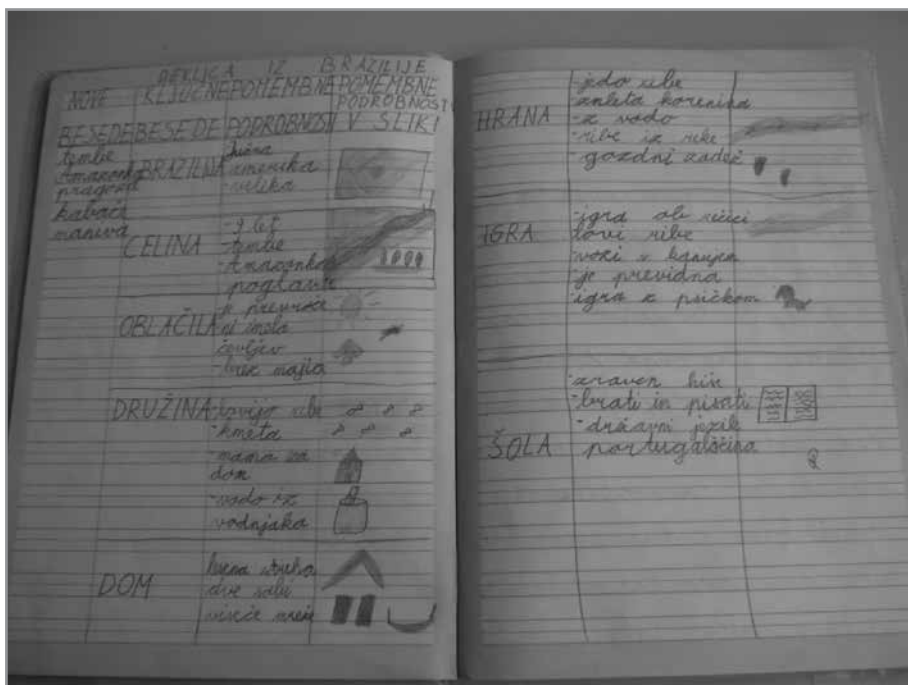
Ob projekciji so ponovili korake o tem, kako smo se lotili besedila, kako smo ga predelali.

2. Evalvacija dela

Postavljala sem naslednja vprašanja: Ali ste v zadnjih dveh urah spoznali veliko novega? Je bilo besedilo zanimivo? Ali ste dobili odgovore na vsa vprašanja, ki ste jih postavili na začetku? Kje lahko uporabite novo znanje? Kaj si boste še ogledali, prebrali? O čem razmišljate po branju takšnega besedila? Kako ste se počutili danes?

Učenci so na lestvici označili stopnjo svojega znanja ob koncu dela in oceno primerjali z oceno, ki so jo oblikovali na začetku ure. Pripovedovali so o svojih novo pridobljenih znanjih in občutkih pri uri. Ob koncu so se preizkusili še v uporabi paličk pri jedi in v igranju igre »trujen«.

3. Dobili so tudi navodilo za **domačo nalogo**: »S pomočjo istih ključnih besed, ki si jih našel v besedilu o deklici iz Vietnama, izpolni preglednico še o sebi.«



Slika 2: Primer izpolnjenega grafičnega organizatorja



Naslednji dve uri smo urili strategijo PV3P še na besedilu o deklici iz Brazilije (Kern idr., 2008). Učni sklop o otrocih po svetu smo končali s povzetkom, tako da so učenci med seboj primerjali deklico iz Vietnama, deklico iz Brazilije in sebe. Uporabili so primerjalno matriko.

Analiza izvedbe in dosežkov

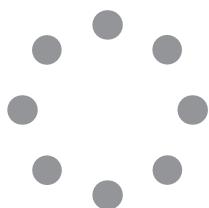
Z izvedbo učne ure sem bila zadovoljna. Delo je potekalo brez zapletov in smo ga končali, četudi je bilo treba prekoračiti predvideni čas. Vse zaposlitve so bile dobro premišljene ali kot pravi Peklajeva (2004): *»Od dobrega in natančnega načrtovanja je namreč odvisen učni rezultat.«* Izbira teme se je pokazala kot zelo primerna, saj je učence zanimalo življenje otrok, ki živijo v zelo oddaljenih deželah. Za vizualne tipe je bila strategija PV3P kombinirana še s slikovnim prikazom bistvenih informacij, kar je ovrglo očitek strategiji PV3P, da ni primerna za vizualni tip učencev. S pretvarjanjem besedila iz ene oblike v drugo so imeli nekateri težave, predvsem pri pretvarjanju iz linearne oblike v grafično. Ključne besede so hitro našli, saj so bile eksplicitno poudarjene, pri iskanju pomembnih podrobnosti pa so imeli nekaj težav. Opozorila sem jih, naj ne izpisujejo celih povedi. Tudi oblika sodelovalnega učenja se je izkazala kot odlična. Učenci so skupaj pridobivali znanje, razvijali so socialne veščine in si nudili čustveno podporo. Zelo pomembno se mi je tudi zdelo, da smo na koncu vrednotili svoje novousvojeno znanje in tehtali pričakovanja.

Refleksija

Ugotavljam, da je bila izbira bralne učne strategije ustrezna in da jo je bila večina učencev sposobna izvesti. Najbolje se kaže v tem, da so znali v besedilih poiskati ključne besede, pomembne podrobnosti in seveda tudi obrobne podrobnosti. Tudi izbira grafičnih organizatorjev je bila dobra in zelo nazorna. Učencem je pomagala zmanjšati spominsko obremenitev. Odgovarjanje na vprašanja na višjih ravneh razumevanja spodbuja uporabo znanja, učenci se učijo utemeljevati svoja stališča in vrednostne sodbe, znajo primerjati med seboj in iskati odgovore zunaj besedila. Odziv učencev je bil zelo pozitiven, kar se je kazalo skozi vso izvedbo kot velika motivacija in pozornost učencev, prevladovala sta sproščeno vzdušje in delovna vnema. ●

Literatura in viri

- Kern, M., Kramarič, M., Pipan, M., Ropič, M. (2008). *Besede gradijo svet 3: učbenik za slovenščino za tretji razred osnovne šole*. 2. izdaja. Ljubljana: Rokus Klett.
- Marentič - Požarnik, B. (2011). Kako do bolj poglobljenega učenja in znanja. V: Nolimal, F. (ur.), *Fleksibilni predmetnik – priložnost za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 36-45.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. 2. izdaja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Peklaj, C. (2004). Sodelovalno učenje: ena od možnosti za razvijanje celotnega razvoja učencev. *Vzgoja*, let. 6, št. 23=3.
- Peklaj, C. (2006). Sodelovalna aktivnost in njen potencial v terciarnem izobraževanju. *Psihološka obzorja*, let. 15, št. 3, str. 37 – 50.



Učna ura z metodo razvijanja bralnih učnih strategij

● **Urška Bajda** • JZ Osnovna šola Marjana Nemca, Radeče
• ursa.bajda@guest.arnes.si

POVZETEK: V prispevku je predstavljena možnost uporabe bralnih učnih strategij na konkretni izvedbi učne ure. Uporaba BUS temelji na sodobnih teoretičnih razlagah procesa učenja, izhajajoč iz kognitivno-konstruktivističnega teoretičnega izhodišča, in na poudarjanju pomena notranjih, miselnih procesov. Predstavljen je praktični primer načrtovanja in izvedbe učne dejavnosti z didaktično-metodičnim potekom učne dejavnosti. Dodani sta tudi analiza izvedbe in dosežkov učne ure ter refleksija učiteljice.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, bralne učne strategije, analiza učne ure, učenje z razumevanjem, učenje učenja*

ABSTRACT: The article presents the possibility of teaching reading learning strategies in class. Using reading learning strategies is based on modern theoretical interpretations of the learning process and on the cognitive-constructivist theoretical assumptions with the emphasis on the importance of internal mental processes. A practical example of a design and implementation of learning activities with their didactic and methodical course is also presented. The article includes both the analysis of the performance and the achievements in class as well as the reflection of the teacher.

KEY WORDS: *reading literacy, reading and learning strategies, instruction analysis, learning with understanding, learning to learn*



V pričujočem strokovnem prispevku je predstavljena možnost uporabe bralnih učnih strategij (v nadaljevanju BUS) na konkretni izvedbi učne ure. S tovrstnimi pristopi k poučevanju lahko spodbujamo učence k razvijanju branja z razumevanjem, kar je temelj za učenje z razumevanjem in v nadaljevanju učenja za življenje. V dvoletnem projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo med prioritete naloge uvrstili tudi poučevanje učencev o BUS, da pa lahko to uresničimo, mora biti učitelj temu naklonjen in v tolikšni meri strokovno podkovan, da cilje učne ure usmeri v znanje za življenje in ne samo v učne podatke in hitro pozabljivo faktografsko kopičenje informacij, ki jih zahteva učni načrt.

V Sloveniji se z BUS znanstveno ukvarja dr. Sonja Pečjak. Menimo, da so njena tiskana dela in strokovna predavanja temelj uspešnega poučevanja v današnjem času. V knjigi *Bralne učne strategije* (Pečjak, 2012) avtorica razlaga, da uporaba BUS temelji na sodobnih teoretičnih razlagah procesa učenja, ki najpogosteje izhajajo iz kognitivno-konstruktivističnega teoretičnega izhodišča. Gre za poudarek na pomenu notranjih, miselnih procesov, kot je vpliv predznanja, posameznikovih pričakovanj ... Znanje pojmujejo kot subjektivni konstrukt posameznika, ko skuša osmisлити svoje izkušnje v/o svetu z lastno aktivnostjo, saj znanja kot takega ne moreš niti dati niti od koga prejeti. Pečjakova v nadaljevanju dela predstavlja štiri kategorije ugotovitev raziskovalcev glede učenja v zadnjem desetletju:

- *Učenje je proces interakcije med tem, kar že vemo, in tem, kar naj bi se naučili (med predznanjem in novo snovjo).*

Čim večje je predznanje učenca o določeni snovi, lažja in boljša sta tudi razumevanje in zapomnitev nove snovi. Če ne gre za povezovanje novega s predznanjem, je to po navadi »učenje na pamet« – memoriranje brez razumevanja. Takšno znanje je navadno kratkotrajno. Kognitivisti in konstruktivisti pojmujejo učenje kot razširitev in modifikacijo obstoječega na drugačne načine doživljanja sveta. Zato posvečajo veliko pozornost vprašanju, kako je urejeno to predznanje in kaj se dogaja v glavi učenca med učenjem (vzpostavitev kognitivnih shem).

- *Učenje je socialni proces.*

Sodobne teorije učenja poudarjajo pomen socialnih interakcij in socialne podpore v procesu učenja. Pomembno je skupinsko delo, ki lahko posameznega učenca pripelje do višjih ravni znanja, kot če dela posamično. Pečjakova navaja, da je o tem razvil teorijo o območju bližnjega razvoja Vigotski, ki trdi, da je učitelj tisti, ki učencu pomaga, da izvede naloge,



ki jih sam ne bi bil sposoben narediti. Učitelj je torej tisti, ki bo uporabil strategijo ter metodiko v učnem procesu in s tem posamezniku omogočil napredek tudi s pomočjo individualizacije ali diferenciacije izziva.

- *Učenje je situacijski proces.*
Vse, kar se učimo, se učimo v določenih okoliščinah. V okoliščine učenja poleg spretnosti in procesov sodi tudi tisto, *kar se učimo*. Tu vidimo smiselnost in možnost učenja iz življenjskih izkušenj za nadaljnje življenje.
- *Učenje je metakognitivni proces.*
Najbolj učinkoviti učenci so tisti, ki se zavedajo lastnega procesa učenja in razumevanja. Vigotski (v Pečjak, 2012) loči dve ravni zavedanja lastnega znanja:
 - raven nezavednega pridobivanja znanja (učenec se nauči nekaj, vendar ne ve, da to zna);
 - raven aktivne, zavedne kontrole o lastnem znanju (učenec se zaveda, kaj ve in česa ne ve).

Ta razlika v obeh ravneh je temeljna razlika med kognitivnim in metakognitivnim pojmovanjem znanja. Pojem metakognitivno se nanaša na zavestno kontrolo lastnih kognitivnih akcij – samoregulacijo lastnega procesa učenja.

Pečjakova (2012) je iz analize raziskav ugotovila povezanost med metakognitivnimi sposobnostmi otrok in odraslih ter njihovo bralno učinkovitostjo: mlajši in slabši bralci so bolj kot na razumevanje besedila pozorni na branje (dekodiranje) in hkrati kažejo manjše sposobnosti zavedanja, kateri procesi so pomembni za razumevanje besedila. So manj sposobni ugotoviti, kateri so bolj in kateri manj pomembni deli besedila za razumevanje.

Učitelj lahko učno učinkovitost učencev izboljša z razvojem njihovih metakognitivnih sposobnosti, ki jim omogočajo razumevanje in usmerjanje lastnih kognitivnih procesov. Vendar pa mora učenec najprej poznati, kako poteka proces učenja.

Na teh teoretičnih izhodiščih temelji pričujoča strokovna obravnava.

Praktični primer načrtovanja in izvedba učne dejavnosti (opis didaktično-metodičnega poteka učne dejavnosti)

V drugem letu sodelovanja v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* se je učiteljica pri pouku družbe v petem razredu odločila, da bo izvedla učno uro, ki bo temeljila na nekaterih

novih znanjih, ki jih je pridobila na več izobraževanjih članov ožjega šolskega tima v tem času. Kar nekajkrat se je šolski projektni tim udeležil predavanj dr. Sonje Pečjak o bralnih učnih strategijah, ki spodbujajo učence k branju z razumevanjem. Pri pouku jih večkrat bolj ali manj uspešno preizkušamo ter se hkrati soočamo in učimo, tako pri dosežkih kot tudi napakah.

Učiteljica se je odločila, da bo za hospitacijski nastop pripravila učno uro, v kateri bodo učenci s pomočjo samostojnega dela z besedilom spoznavali kraške pojave. Pouk je bil načrtovan tako, da so učenci delali v manjših skupinah. Pri tem so uporabljali učbenik, ki ga uporabljamo pri pouku, in dodatno literaturo. Učna snov je bil učencem neznana in tako so s pomočjo ponujenih besedil samostojno spoznavali posamezne kraške pojave in jih nato predstavili tudi sošolcem. Paukova učna strategija se je izvajala v obliki sodelovalnega učenja. Učiteljica je posebno pozornost namenila oblikovanju učnih skupin in vsebinam, ki jih bodo obdelovali v skupini, saj so v oddelku kar trije učenci, ki potrebujejo dodatno strokovno pomoč. Zato je bilo delo prilagojeno tudi tem posameznikom, da bi čim bolj natančno predstavili pojave. Učiteljica je, kjer je bilo mogoče, pripravila tudi delo s konkretnim gradivom. Za zapis povzetkov in ključnih besed je bila pripravljena slikovna aplikacija, na katero so učenci zapisovali in označevali posamezne pojave in njihove dele.

Pri pouku so bili učenci razdeljeni v štiri skupine. Prva skupina je spoznavala vrtače in uvale, druga kraška polja, tretja reke ponikalnice, četrta pa kraške jame in brezna. Dva učenca sta delala samostojno in raziskovala dve slovenski znamenitosti, in sicer Postojnsko jamo in Cerknjsko jezero. Učenci so bili razdeljeni glede na njihove sposobnosti pri samostojnem delu z besedilom. Precej jih ima težave pri branju ter oblikovanju samostojnih smiselnih povzetkov. Za samostojno delo je učiteljica določila dva boljša bralca, za katera je menila, da bosta uspela iz besedila povzeti bistvene podatke in jih smiselno zapisati ter predstaviti sošolcem. Dva učenca, ki imata dodatno strokovno pomoč, sta bila vključena v skupino, ki je spoznavala vrtačo in uvalo, tretji pa je bil vključen v skupino, ki je spoznavala kraško polje.

Na začetku ure so učenci ponovili znanja o legi in reliefu dinarskokraških pokrajin ter jih pokazali na zemljevidu Slovenije. Povedali so, kar že vedo o teh pokrajinah in kraških pojavih. Nato so dobili besedilo, ki so ga morali prebrati in iz njega izpisati bistvene podatke. Prav tako so morali o določenem pojavu poiskati podatke v svojem učbeniku. Kraje, reke, jame in jezera so morali poiskati tudi na zemljevidu Slovenije. Nato so poiskali svoj del plakata, na katerem je bil narisana kraški pojav, ki so ga spoznavali

lp.

v skupini. Med seboj so se pogovorili, kaj so se o posameznem pojavu naučili, in pri tem izmenjali svoje znanje ter se dopolnjevali. Potekala je vidna skupinska dinamika sodelovalnega učenja. Nato so v skupini poiskali kartonček s svojim imenom, na katerem je bila zapisana njihova zadolžitev. Zadolžitve učencev je učiteljica pripravila glede na posameznikove sposobnosti in interese. Zapisovalec je uredil plakat, kamor je zapisal bistvene podatke in ključne besede ter označil posamezne dele kraškega pojava. Sporočevalec je pripravil za sošolce vsaj tri vprašanja o kraškem pojavu, ki so ga raziskovali. Poročevalec je pomagal zapisovalcu pri oblikovanju zapisov in nato predstavil plakat svoje skupine. Oblikovalci so bili trije. Iz mivke, zemlje, lesenih hišk in modre volne so oblikovali vrtačo, uvalo in kraško polje. Učenci so si pri delu pomagali, sodelovali, se dopolnjevali, popravljali, ponovno brali besedilo in aktivno opravljali svojo nalogo. Pri branju besedil so morali izluščiti ključne besede, iz teh pa sestaviti povzetek besedila. Tu je bila vidna Paukova učna strategija, ki jo je učiteljica prilagodila obravnavani učni uri. Namesto klasičnega zapisa po Paukovi metodi, so posamezne skupine učencev pripravile vsaka svoj del »kolača«, ki je, sestavljen v celoto, tvoril krog znanj vseh skupin o kraških pojavih.



Slika 1: Kalejdoskop izdelkov učnih skupin (uporaba Paukove strategije)

(foto: Urška Bajda)

V sklepnem delu ure je sledilo poročanje posameznih skupin. Učenci so predstavili kraški pojav, ki so ga spoznavali, sledila so vprašanja za razumevanje in predstavitev vrtače, uvale in kraškega polja, ki so ga oblikovali iz mivke in drugih materialov.

Čisto na koncu ure je učiteljica učencem zastavila tudi nagradni vprašanje, povezani s spominskim dvoevrskim kovancem z motivom Postojnske jame in z 32-milijontim obiskovalcem Postojnske jame (to bila njihova sošolka). Učna ura se je naslednji dan nadaljevala tako, da so se učenci posameznih skupin med seboj pomešali in so nastale nove skupine, v katerih je bil iz vsake po en učenec. Vsak učenec je sošolcem predstavil kraški pojav, ki ga je raziskoval prejšnji dan, tako da so na koncu vsi poznali značilnosti vseh kraških pojavov.

Analiza izvedbe in dosežkov učne ure ter samorefleksija učiteljice

Glavni cilji učne ure so bili doseženi, saj so učenci znali naštetih kraške pojave in večina jih je znala tudi opisati in med seboj primerjati. Na koncu ure nam je zmanjkalo časa, tako da učenci niso mogli postaviti po tri vprašanja v posamezni skupini in smo to naredili naslednjo uro, zato bi bilo bolje, da bi v prihodnje že na začetku načrtovala dve uri skupaj, da bi se vsebine obravnavale in utrjevale v enem dnevu. V skupini so imeli učenci enako besedilo, vendar so opravljali različne naloge. Morda bi bilo bolje, da bi že na začetku dobili diferencirana besedila, tako da bi tisti z bralnimi težavami lažje izluščili bistvene podatke, ki so jih potrebovali za svoje delo. Učenci so imeli nekaj težav tudi z zemljevidi, ki so različni, in niso vsega našli, kar so morali poiskati. Dejstvo je, da se v petem razredu prvič bolj sistematično srečujejo z zemljevidom, z orientacijo na njem, in jih še vsako odstopanje zmoti in se ne znajdejo. Uro sem namenoma načrtovala tako, da so učenci delali predvsem z besedilom in konkretnim gradivom, nismo uporabljali informacijsko-komunikacijske tehnologije. Želela sem, da učenci predvsem berejo, razumejo prebrano in nato s pomočjo slik in risb pojav tudi opišejo. Morda bi bilo naslednjič smiselno razmisliti, kako v uro vključiti tudi več vizualne predstavitve. Možnosti je veliko, a menim, da v eni uri ni vedno smiselno uporabiti vseh.

Namesto sklepa

Učiteljica Jožica Jeran je za gostujoče hospitacijske obiskovalce (dve predstavnici Zavoda RS za šolstvo, ravnateljico, članico ožjega tima in



šolskim vodjo projekta) pripravila vzoren prikaz učne ure, v katero je bila uspešno umeščena raba BUS, sočasno z diferenciacijo, individualizacijo in sodelovalnim učenjem pri delu v skupinah. Ob tej priložnosti je nastal tudi videozapis, ki je dostopen na spletnem naslovu: <http://www.youtube.com/watch?v=99Lnq5FmLtA>. ●

Literatura in viri

Bajda, U., Jeran, J. (2013). *Učna ura o kraških pojavih (5. razred) z uporabo BUS*. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=99Lnq5FmLtA> (14. 5. 2013).
Pečjak, S. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Priloga

Učna priprava: Kraški pojavi

Priloga

Učna priprava: Kraški pojavi

Datum: 28. 3. 2013	Razred: 5. b	Učitelj: J. Jeran
Šola: JZ Osnovna šola Marjana Nemca Radeče		
Predmet: Družba	Zap. št. ure: 75	
Učna enota: Kraški pojavi		
Operativno vzgojno-izobraževalni cilji (učenec bo znal, bo usvojil ...): • učenci spoznajo podzemne in površinske kraške pojave, • samostojno raziskujejo o pojavih in nekatere tudi oblikujejo, • v skupini med seboj sodelujejo in se dopolnjujejo, • aktivno uporabljajo bralno učno strategijo, • sošolcem predstavijo svoje delo.		
Učna metoda: posredovanje, pogovor, razlaga, demonstracija, delo z besedilom, Paukova učna strategija, sodelovalno učenje.		
Učna oblika: frontalna, skupinsko delo, individualno delo.		
Učna sredstva in pripomočki: učbenik, učni listi z besedilom, plakati, različna literatura o kraških pojavih, zemljevid Slovenije, mivka.		
Novi pojmi: vrtača, uvala, kraško polje, kraško brezno, ponikalnica, presihajoče jezero, stalaktit, stalagmit.		
Korelacija: SLJ		
Plan. čas	Organizacija vzgojno-izobraževalnega dela	
	učitelja	učenca
I. UVOD		
1.	Dinarskokraške pokrajine – lega in relief.	Na zemljevidu poiščejo dinarskokraške pokrajine, opišejo njihovo lego in reliefne značilnosti.
2.	Danes bomo spoznali kraške pojave. Katere kraške pojave že poznate in kaj veste o njih?	Povedo, katere kraške pojave že poznajo in kaj o njih že vedo.



II. GLAVNI DEL

Kraški pojavi

1. skupina: Vrtače in uvale
2. skupina: Kraška polja
3. skupina: Reke ponikalnice
4. skupina: Kraške jame in brezna
5. skupina: Cerkniško jezero
6. skupina: Postojnska jama

Navodila za delo:

Učencem dam navodila za prvi del naloge – do črte.

Skupine in posameznika dobijo besedilo za samostojno delo.

Preberite besedilo, izpišite bistvene podatke in poiščite zahtevane podatke na zemljevidu Slovenije.

- a) branje besedila
- b) izpis glavnih podatkov
- c) orientacija na zemljevidu

Vsak v skupini samostojno prebere besedilo. O besedilu se pogovorijo.

Izpišejo glavne podatke, naredijo povzetek. V skupini si med seboj pomagajo in se dopolnjujejo.

Na zemljevidu Slovenije poiščejo naselja, polja, reke ...

Navodila za drugi del naloge:

Na kartončku z imenom poiščite svojo zadolžitev in jo opravite:

Zapisovalec – pripravi del plakata za predstavitev kraškega pojava.

Vsak iz skupine opravi svojo nalogo.

Spraševalec – pripravi vsaj tri vprašanja za sošolce o pojavu, ki so ga raziskovali.

Pri delu znotraj skupine si pomagajo, svetujejo in dopolnjujejo.

Poročevalec – pomaga zapisovalcu, mu narekuje in se hkrati pripravlja na poročanje.

Oblikovalec – oblikuje kraški pojav.

DSP: Učenca, ki imata učno pomoč, oblikujeta kraški pojav.

ZAKLJUČEK**1. Poročanje**

Vsaka skupina predstavi svojo nalogo.

Vsi v skupini spremljajo poročanje poročevalca in ga po potrebi dopolnijo.

2. Nagradni vprašanja

Po predstavitvi Postojnske jame postavim nagradni vprašanja.

Odgovorijo na vprašanja.

3. Vprašanja spraševalcev

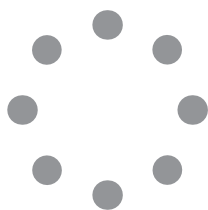
Sošolcem postavijo vsaj eno vprašanje (na preostala bodo odgovarjali naslednjo uro, ko se bodo učenci iz posameznih skupin pomešali in se učili o kraških pojavih).

4. Predstavitev kraških pojavov na mivki.

Oblikovalci predstavijo kraške pojave, ki so jih oblikovali na mivki.

DN: Iz različnih virov poišči podatke o kraških pojavih, da boš razširil svoje znanje.

Opombe:**Spremembe:**



Spoznavanje Paukove strategije pri pouku slovenščine v šestem razredu

● **Blanka Kovačec** • Osnovna šola Maksa Durjave, Maribor
• blanka.kovacec@gmail.com

POVZETEK: V prispevku bom prikazala primer razvijanja bralnih učnih strategij, uporabo strategije VŽN in Paukovo strategijo, pri učencih šestega razreda Osnovne šole Maksa Durjave. Prikazala bom izvedbo dveh zaporednih učnih ur pri pouku slovenščine v šestem razredu (90 minut). Obravnavani sklop je bil Opis igre/športa. V ospredju razvijanja bralne pismenosti je bila spodbuda motivacije za branje, uporaba strategije VŽN ter predvsem spoznavanje Paukove strategije.

KLJUČNE BESEDE: *bralne učne strategije, strategija VŽN, Paukova strategija, opis igre/športa, motivacija za branje*

ABSTRACT: This article describes an example of the development of reading and learning strategies with the help of the KWL strategy as well as a particular reading strategy (Pauk) with 6th grade students at Maks Durjava primary school. Execution of the two consecutive Slovene language lessons in the 6th grade (90 minutes) will be demonstrated. The topic of the lessons was a description of sports games. Motivating students to read, the usage of the KWL strategy and familiarising students with a specific reading strategy (Pauk) were the key elements of developing reading literacy with the previously mentioned topic.

KEY WORDS: *reading and learning strategies, KWL strategy, Pauk's strategy, sports games description, reading motivation*



Namen

Poučujem slovenščino v dveh oddelkih šestega razreda, kjer imam učence iz različnih sociokulturnih okolij, z različnim predznanjem, različnimi interesi in motivacijo za učenje. Zavedam se, da učenec lažje doseže zastavljene cilje, če ima v učnem procesu aktivno vlogo. Naloga učitelja pa je, da učenec doseže določeno raven znanja, spretnosti in veščin. Učenca je tako treba opremiti s poznavanjem in z zmožnostjo za uporabo bralnih učnih strategij.

Namen izvedene ure je bil spoznati besedilno vrsto opis igre/športa s pomočjo Paukove strategije, hkrati pa sem želela še spodbuditi interes za branje. Pri pripravi ure mi je pomagala naša skrbnica v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, svetovalka za slovenščino, dr. Milena Kerndl.

Cilji, ki sem si jih zastavila

Učenci:

- prepoznavajo in povzemajo značilnosti opisa igre/športa;
- pišejo opis športa ob poljubnih virih;
- medsebojno sodelujejo in si pomagajo;
- spoznajo Paukovo strategijo;
- kritično vrednotijo uporabnost strategije pri svojem delu.

Opis didaktično-metodičnega poteka

Uvajanje z motivacijo

Učencem v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju upada motivacija za branje. Motivacija se vedno dogaja v učencu. Predvsem učitelji slovenščine se sprašujemo, kako lahko pomagamo pri spodbujanju motivacije za branje. Eden od načinov je, da otrokom ponudimo raznovrstno literaturo. Tako sem za uvod v učno uro učencem v obliki razstave knjig in publikacij na temo športa ponudila raznovrstno umetnostno in neumetnostno literaturo ter publikacije na temo športa. Otroci so si lahko glede na svoj interes in bralne zmožnosti sami izbrali literaturo.

Izbrane knjige in publikacije so prelistali, preleteli besedila, se ustavili pri temah, ki so jih pritegnile, ter tiho prebrali posamezne dele. Prosila sem jih, da si iz izbrane literature izberejo del besedila, ki se jim zdi zanimiv, in ga preberejo svojemu sošolcu. Tako so glasno brali v dvojicah.



Slika 1: Branje v dvojicah¹⁴

Ker so učenci pokazali velik interes za knjige, ki so bile razstavljene, sem pripravljeno razstavo v učilnici pustila dlje časa. Otroci so tako v prostem času brskali po literaturi in jo prebirali. Pozneje so mi poročali, da so si posamezne knjige tudi izposodili v splošni knjižnici.

Osrednji del

Učencem sem napovedala temo učne ure in cilje, ki jih želimo doseči, in sicer da bomo obravnavali besedilno vrsto opis, da se bomo naučili, kako se piše opis igre/športa s pomočjo opisa nogometa.

En dan prej sem šestošolce prosila, da k današnji uri prinesejo kakšno stvar, povezano z nogometom. Bili so navdušeni, čeprav niso vedeli, kakšen namen imam. Tako so z veseljem pokazali stvari, ki so jih prinesli. Seveda so tokrat neobvezno domačo nalogo opravili skoraj vsi fantje. Stvari, ki so jih prinesli, so opisali ter jih dali na razstavo (pripravila sem kotiček pred šolsko tablo).

¹⁴ Avtorica fotografij v prispevku je Polonca Sabolek, arhiv Osnovne šole Maksa Durjave, Maribor.



Slika 2: Učenec opiše predmet, ki ga je prinesel

Na tablo sem zapisala naslov učne enote, narisala razpredelnico za strategijo VŽN in podala navodila za delo. Učenci so prepisali naslov, si narisali razpredelnico ter najprej napisali, kaj že vedo o nogometu. Svoje zapise so prapopisno in slovnično oblikovali ter poročali o zapisanem. Nato so dopolnili stolpec, kjer so zapisali, kaj želijo izvedeti o nogometu. Tudi o tem so poročali. Ponovno sem jih opozorila, da se danes ne bomo učili o nogometu, ampak bomo s pomočjo opisa nogometa spoznali besedilno vrsto opis igre/športa.

Po poročanju sem jih razdelila v skupine po tri. Odločila sem se, da oblikujem podobne skupine, in sicer sem v vsako skupino vključila učenca, ki potrebuje učno pomoč, in dva učenca, ki mu bosta lahko nudila podporo in spodbudo. Takšna metoda se mi je že pokazala za uspešno. Učenci so navajeni delati v skupinah, medsebojno sodelujejo in si pomagajo. Predhodno sem si pripravila učne liste, ki so učencem olajšali izpisovanje povzetkov in ključnih besed ter tako spoznavanje Paukove strategije. Naj omenim, da je šlo za prvo uro uporabe te strategije, ki sem jo prilagodila predznanju učencev.

Razdelila sem učne liste in podala navodila za informativno branje: »Najprej preletite besedilo. Bodite pozorni na naslov, podnaslov, slike, kaj piše pod slikami, od kod je besedilo ipd. Kaj boste izvedeli o nogometu? Po čem sklepate, da bo besedilo govorilo o tem?«



Po poročanju je v skupinah sledilo glasno branje besedila v smeri urnega kazalca (vsak prebere en odstavek, dokler ne pridejo do konca, sledijo branemu besedilu, se med seboj poslušajo). Pri urah slovenščine sem ugotovila, da večina otrok rada bere na glas. Takšen način branja raznovrstnih besedil pa omogoči, da ima možnost glasnega branja več učencev. Tako se razvija tudi tekočnost branja, saj ima kar nekaj učencev na predmetni stopnji težave s samo tehniko branja, kar vodi k nerazumevanju prebranega. Učence sem vprašala, ali je besedilo izpolnilo njihova pričakovanja. Prosila sem, da odgovore utemeljijo.

Sledilo je ponovno branje besedila. Po branju sem jim razdelila liste z razpredelnico (Paukova strategija), v katero so po tistem branju prvega odstavka v levo kolono vpisovali stvari, ki se jim zdijo pomembne, v desno pa ključne besede. Pred sabo so imeli besedilo in razpredelnico. Učence sem po skupinah vprašala, ali so zapisali podobne ali različne stvari ter zakaj po njihovem mnenju prihaja do razlik (če prihaja). Nato so poskušali najti ključno besedo ali besedno zvezo, ki bi opisala, o čem govori prvi odstavek. Enako so naredili še preostale odstavke.

Ključne besede smo zapisali na tablo: *igrišče, oprema, igralci, sodnik, cilj in pravila igre*. Vprašala sem jih, ali lahko iz ključnih besed povemo, kako se piše opis igre (kaj mora vsebovati). Vsaki ključni besedi smo dopisali, kaj nam pove: *igrišče – kje se igra, oprema – s čim se igra, igralci – kdo lahko igra, sodnik – kdo vodi igro, cilj in pravila igre – kako se igra*. Tako sem učence vodila do spoznanja, kaj mora vsebovati opis igre/športa.

Nato so dopolnili zadnjo kolono v svoji razpredelnici (Kaj smo se novega naučili? *Pri opisu igre/športa povemo, kje se igra, s čim se igra, kdo lahko igra, kdo vodi igro, kako se igra.*). Vrnili smo se k drugi koloni v razpredelnici z VŽN-strategijo. Vprašala sem jih, ali so izvedeli, kar so želeli, in če niso, kje bodo našli odgovore na svoja vprašanja.

Učenci so nato ponovili postopek, kako smo se danes naučili pisanja opisa igre/športa (brali smo o športih, povedali smo, kar že vemo, naglas smo brali besedilo, besedilo smo brali po odstavkih, izpisovali smo bistvene podatke in iskali ključne besede, pregledali smo, kaj smo se novega naučili).

Sledila je samorefleksija. Učenci so odgovarjali na vprašanja: Ali vam je všeč današnji način dela? Kaj vam je bilo všeč? Je bilo težko? Kje ste imeli težave? Ste si s pomočjo izpisovanja podatkov več zapomnili? Kje bi še lahko uporabili takšen način dela? Bi vam pomagal pri učenju iz učbenikov? Tako so

razmišljali o svojem delu in uporabnosti bralnih učnih strategij. Sami so prišli do spoznanja, da bi jim takšen način dela koristil pri samostojnem učenju.

Sklepni del

V sklepnem delu so učenci svoje znanje utrdili tako, da so si individualno, v paru ali v trojicah izbrali svojo najljubšo igro/šport ter jo opisali ali pa so si izmislili svojo igro in jo opisali. Igro so zapisali v zvezek. Pomagali so si z razstavljenimi publikacijami, z leposlovno in s strokovno literaturo, imeli so tudi možnost uporabe računalnika. Tisti, ki dela niso končali v šoli, so zapise dopolnili doma.

Analiza izvedbe in dosežkov

Z izvedbo ur sem bila zadovoljna, saj so bili vsi učenci aktivno vključeni v učni proces. Uresničili smo zastavljene cilje. Učenci so se naučili pisati opis igre/športa s pomočjo opisa nogometa, hkrati pa so spoznali Paukovo strategijo, katere uporabo bomo nadgradili pri pouku.

Refleksija učitelja

Med uro smo večkrat poudarili, da se bomo s pomočjo opisa nogometa naučili, kaj mora vsebovati opis igre/športa, da bi se bolj osredotočili na namen učne ure, kjer je bil opis nogometa le sredstvo za doseg cilja. Hkrati pa sta se besedilo o nogometu in pripravljena razstava knjig in publikacij pokazala kot dobra motivacija za učence.

Učenci zelo radi berejo na glas, s pomočjo glasnega branja v dvojicah ali trojicah pa imajo vsi možnost, da besedilo glasno berejo. Skupine so bile diferencirane, saj sem učence razdelila na skupine, enakovredne po sposobnosti, v katerih so si učenci medsebojno pomagali.

Z učenjem bralnih učnih strategij lahko učencem damo orodje za samostojno učenje. Pomanjkljivost njihove uporabe pri pouku pa je, da bralne učne strategije vzamejo več časa za obravnavo nove snovi, učitelji pa moramo slediti učnemu načrtu. Prav tako se učenci tudi takšnega dela hitro naveličajo. Učitelj mora biti dovolj fleksibilen, da kombinira vse možne načine podajanja nove snovi in se prilagaja specifikam učencev.

Uporaba bralnih učnih strategij pri pouku je za učence zanimiva, ker so bolj aktivni, a imajo nekateri učenci raje klasični pouk, kar sem ugotovila, ko sem jih prosila za mnenje o izvedbi ure. Razdelila sem jim listke, na



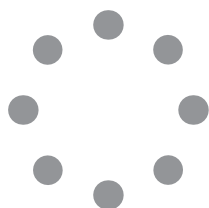
katere so zapisali svoja mnenja. Zanimivo se mi zdi, da je sposobnejšim učencem, ki so sicer med klasičnim poukom bolj nemirni, takšen način dela bolj zanimiv. Učencem, ki pa imajo več težav pri učenju (tudi zaradi šibkejšega besedišča), pa je v večini bolj všeč standardni pouk, kjer jih bolj vodim in jim sproti razlagam snov ter jim več pomagam.

Refleksija učencev

- »Učenje na takšen način mi je všeč, ker si več zapomnim, če sam iščem podatke. Prav tako smo vsi v skupini delali, si medsebojno pomagali in sodelovali.« (A. S. V., 6. a)
- »Takšen način dela mi je všeč, ker smo lahko sodelovali s sošolci. Tudi novi način dela (Paukova strategija) mi je bil zelo zanimiv. Mislim, da se bom s pomočjo njega lažje učil tudi drugo snov.« (M. S., 6. a)
- »Bolj zanimivo in poučno se mi je zdelo to, da smo sami iskali podatke, ker smo se s tem naučili, kako lahko sami najdemo bistvene podatke in ključne besede. Tako si tudi bolj zapomnimo.« (A. F., 6. a)
- »Ko smo imeli dve uri slovenščine in smo sami iskali podatke, je bilo zelo zanimivo. Vendar si več zapomnim, če poslušam učiteljico. Če delam sama, ne vem, kaj je bolj pomembno. Učiteljica pa nam snov razloži. Prav tako z njeno pomočjo poiščemo in razložimo neznane besede.« (L. B., 6. a)
- »Bolj so mi všeč ure, ko nam učiteljica razlaga snov, mi pa si zapisujemo v zvezke. Zanimivo pa je bilo tudi, da smo sami iskali podatke. Vendar je delo, ko učiteljica razloži snov, boljše.« (M. J., 6. a)
- »Všeč mi je bilo, ko smo sami iskali podatke. Več pa si zapomnim, če poslušam razlago učiteljice, ki nas vodi in nam pomaga.« (A. S. V., 6. a) ●

Literatura in viri

- Cajhen, N. idr. (2012). *Gradim slovenski jezik 6*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 6. razredu osnovne šole, 2. del. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pecjak, S, Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Poznanovič Jezeršek, M. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.



Uporaba pojmovne mreže pri pouku tehnike in tehnologije

● **Dragica Pešaković** • Osnovna šola Destrnik-Trnovska vas
• dragica.pesakovic@guest.arnes.si

POVZETEK: Primer dobre prakse 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 ter horizontalnega medpredmetnega povezovanja in razvijanje primerov dobre prakse ter njihova diseminacija. Namen izvedbe primera je bil dvig bralnega interesa učencev, motivacija za branje, spoznavanje bralno učnih strategij (učitelji in učenci), razvijanje kritičnega branja ter spoznavanje načinov urejanja bistvenih informacij in podrobnosti na različne grafične načine.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, bralno učna strategija, grafični zapis, medpredmetna povezava, individualizacija in diferenciacija*

ABSTRACT: An example of good practice has been designed on the basis of the objectives, set out in the cross-curricular development team for Natural Sciences and Mathematics (NAMARS), including the development of teaching reading strategies in Science, Engineering and Technology, the development of vertical and horizontal cross-curricular integration and the development of best practices and their dissemination. The purpose of such instruction was to raise students' interest in reading, to motivate them to read, to teach them reading-learning strategies (teachers and students), to develop critical reading and to learn about the ways one could organize essential information and the details in a graphic way.

KEY WORDS: *reading literacy, reading learning strategy, graphic record, cross-curricular connection, individualisation and differentiation*



Bralna pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme, simbole za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe življenja v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2007). Je tudi ena ključnih kompetenc formalnega izobraževanja in orodje za uspešno ter učinkovito učenje posameznika oziroma učenca. Razvita bralna pismenost se kaže kot razumevanje prebranega in kot učinkovitost pri reševanju problemov z branjem. Za vzgojno-izobraževalno prakso je zelo pomembno poznavanje pomena dejavnikov za bralno pismenost učencev, saj omogoča sistematičen razvoj tistih dejavnikov v okviru vzgoje in izobraževanja, ki najmočneje vplivajo na razumevanje prebranega oz. na razvoj bralne pismenosti učencev. Bralna pismenost posameznika je opredeljena kot zmožnost, ki jo vedno merimo s stopnjo razumevanja prebranega (Pečjak in drugi, 2010). V raziskavi PISA je bralna pismenost opredeljena v smislu učenčeve sposobnosti razumevanja in uporabe pisnega besedila za doseganje določenih namenov. Ta opredelitev bralne pismenosti se je dobro uveljavila v prejšnjih raziskavah, kot je International Adult Literacy Survey (IALS), vendar je v raziskavi PISA (Programme for International Student Assessment) še poglobljena, ker vpeljuje aktivni element – ne le sposobnost razumevanja besedila, temveč tudi njegovo uporabo pri oblikovanju lastnega razmišljanja in izkušenj. Nivo bralne pismenosti je opredeljen glede na posameznikovo obvladovanje *oblike besedila* (pogosto se naloge iz branja osredotočajo na določeno kontinuirano besedilo ali prozo, ki je predstavljena v stavkih in odstavkih), *bralnega procesa* (osnovnih spretnosti branja, interpretacije besedila, uporabe informacij iz besedila in prepoznavanja oblik ter lastnosti besedila) in *bralnih situacij*, kjer gre za pripravo in uporabo različnih besedil, kot so roman, osebna pisma ali biografija, uradni dokumenti ali objave za javno rabo, priročniki ali poročila za poklicno rabo ter učbeniki ali delovni listi za izobraževalno rabo (Levpušček in drugi, 2012).

Iz podatkov mednarodnih raziskav bralne pismenosti, v katerih je sodelovala Slovenija (PIRLS 1991, PIRLS 2001, PIRLS 2006, PIRLS 2011), in sekundarnih študij, ki so jih na Pedagoškem inštitutu izvedli v preteklih letih, se kaže dokaj jasna slika, kako je z začetnim opismenjevanjem pri nas: bralna pismenost se zvišuje, največ razlik pa v bralnih dosežkih pojasnjujejo socialno-ekonomski kazalniki. Poleg tega se povečujejo razlike v bralnih dosežkih med različnimi socialnimi skupinami. Največjo povezano z dosežki otrok imajo materina izobrazba, število otroških knjig, število vseh knjig, ki jih ima družina doma, znanje branja otroka pred šolo, obiskovanje glasbene šole in otrokovo vsakodnevno branje za zabavo. To

nas lahko napelje k razmišljanju, da se v šoli ne da ničesar storiti, kar pa ne drži. Šola lahko z usposobljenimi učitelji doseže, da otrok tudi prek dobre bralne pismenosti uresniči svoje potenciale. Dobro bralno pismenost otrok se da doseči z rednim izpostavljanjem različnim bralnim dražljajem, ki morajo z naraščajočo bralno pismenostjo postajati vedno zahtevnejši. Če jih šola nudi vsem učencem, mora gojiti visoka pričakovanja do vseh otrok, osmišljati pouk na različnih ravneh in omogočati pester nabor bralnih gradiv (Poročilo PIRLS, 2011).

Za učinkovito razumevanje besedila mora učenec poleg besedišča vključiti tudi svoje predznanje o vsebini besedila in strategijah, ki mu lahko pomagajo pri razumevanju in učenju iz besedila. Te strategije zahtevajo od učenca, da v besedilu najde bistvo, oceni pomembnost posameznih informacij, izloči nebistvene, bistvene pa združi in jih poveže. Wittrock (1990) poudarja, da povzemanje besedila omogoča povezavo pomembnih informacij iz besedila ter povezavo s predznanjem učenca. Znanje učenca o strategijah in uporaba le-teh mu pomagata, da prepozna pomembne informacije v besedilu, priključuje ustrezne informacije iz dolgoročnega spomina ter na temelju tega znanja sklepa in povzema (Pečjak in drugi, 2010).

Samo vedenje učenca o strategijah in načinu uporabe le-teh pri branju pa še seveda ni zagotovilo, da bo učenec te strategije tudi uporabljal. Bralni procesi so res miselni procesi, vendar, kot poudarja Paris s sodelavci (1991), so tudi motivacijski, saj vključujejo trud, vztrajnost, zaznano kompetentnost, zadovoljstvo z branjem ipd. Raziskave kažejo, da motivacija za branje povečuje bralni dosežek (Mazzoni, Gambrel in Korkeamaki, 1999). Med motivacijskimi dejavniki je treba poudariti prepričanja o branju, interes in kompetentnost, kot jo zaznava učenec sam pri sebi.

Pojmovna mreža kot grafični prikaz usvojene snovi

Ko učenec razume prebrano besedilo, sledi naslednji korak, zapis prebrane besedila. Mednje sodijo tudi grafični prikazi, od miselnega vzorca, ribje kosti, časovnega traka, do pojmovne mreže, ki pa jo velikokrat zamenjujemo prav z miselnim vzorcem. Pojmovne mreže so tehnika vizualne oziroma grafične predstavitve strukture informacij, pojmov in odnosov med njimi. To so pravzaprav slike, ki povedo, kako so pojmi med seboj organizirani. Prikazujejo torej učenčevo kognitivno strukturo. Pojmovno mrežo gradijo trije elementi – pojmi, hierarhija in povezovalne besede.



Prednosti pojmovnih mrež so:

- pomagajo pri izpopolnitvi učenčevih kognitivnih struktur (Novak, Gowin, 1984; Edwards, Fraser, 1983; Kinchin, De-Leij, Hay, 2005),
- poudarjajo konceptualni pogled na učenje (Freeman, 2004; West in drugi, 2002),
- poudarjajo tako učinkovitost kot procesni pristop (posodobljeni učni načrti),
- razvijajo zmožnosti za iskanje in izbiro relevantnih podatkov ter informacij,
- razvijajo sposobnost izražanja tehničnega znanja v grafični obliki,
- učenci s pomočjo pojmovnih mrež poznajo pristop k učinkovitemu učenju tehnike in tehnologije ter ga povežejo z učinkovitimi kognitivnimi podporami in orodji.

Individualizacija in diferenciacija pri pouku tehnike in tehnologije

Tehnika in tehnologija razvija smisel za razumevanje tehnike, sposobnosti opazovanja, predstavljanja, razumevanja tehničnih problemov ter razvija spretnosti in delovne navade, od stopnje manipuliranja z orodjem, napravami, s stroji in z drugimi didaktičnimi pripomočki. Cilj je razviti tehnično in tehnološko razgledane ter ozaveščene osebnosti na ravni kognitivnih, konativnih in psihomotoričnih razsežnosti. Uspešnost učencev pri pouku tehnike in tehnologije ter izbirnih predmetih temelji na motiviranosti in ustvarjalnem izražanju. Vendar pa se učenci med seboj razlikujejo po nadarjenosti in po tem, kako sprejemajo, predelujejo, ohranjajo učiteljeve in druge informacije ter kako jih izražajo. Vsi učenci, tako nadarjeni kot manj nadarjeni, med katerimi so tudi učenci s težavami pri učenju, pa lahko v učnem procesu napredujejo in se ustvarjalno izražajo. Zato naj bi učitelj čim bolj spoznal individualne značilnosti posameznega učenca in jih skušal v učnem procesu tudi upoštevati. Primarno naj bi torej spoznal razvojno stopnjo posameznega učenca, njegov tehnično-izrazni tip, učni stil ter njegove sposobnosti. Tako individualizacija in diferenciacija zavzameta osrednjo vlogo pri načrtovanju bralne učne strategije pri pouku tehnike in tehnologije, saj bomo le tako uspeli razvijati bralno pismenost kot ključno kompetenco.

Medpredmetno povezovanje – pogoj za razvoj bralne pismenosti kot ključne kompetence

Pri prenovi učnih načrtov poudarjamo, da so med pomembnejšimi kakovostnimi prvinami pouka tudi medpredmetne in medpodročne povezave,

ki pomenijo povezovanje različnih predmetov ali področij in s tem upoštevanje različnih vidikov otrokovega razvoja ter učenja. Tradicionalni učni načrti so bili usmerjeni predvsem k poučevanju vsebin enega predmeta. Sodobno pridobivanje znanja pa ne zahteva le dobre izbire najbolj primerne učne snovi. Pokazati mora tudi povezavo med različnimi poglavji in znanji ter navajati na iskanje bistvenega. Prav tako je pomembno uporabiti pridobljeno znanje v različnih praktičnih situacijah, zato morajo posamezni učni predmeti iskati svoj smisel v povezanosti z drugimi, v dopolnjevanju in prepletanju ciljev ter vsebin, ki pomagajo razumeti neki pojav ali problem z različnih vidikov. Ob tem pa morajo učitelji dobro poznati cilje različnih predmetov in predmetnih področij ter poiskati najoptimalnejše organizacijske oblike, saj imajo vse možnosti za uresničevanje teh ciljev.

Cilji sodobne šole že sami narekujejo, da bralne pismenosti kot ključne kompetence ni mogoče uresničevati samo pri določenem predmetu ali sklopu predmetov, saj jih izgrajuje posameznik v procesu učenja. Je pa mogoče znotraj posameznih sklopov pripraviti strategije poučevanja in dejavnosti, ki v večji ali manjši meri podpirajo razvoj bralne pismenosti (Martinšek in drugi, 2008). Naloga izobraževanja je razvijanje zmožnosti učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo. Na temelju pridobljenih informacij si ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje, se znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo, sklepajo itd. Ob vsem tem pa razvijajo komunikacijske spretnosti, ki omogočajo razvijanje bralne pismenosti, kar bo pomenilo tudi dvig znanja in spretnosti posameznega učenca.

Opis izvedbe primera dobre prakse

Izvedba je potekala v šestem razredu strnjeno 90 minut. Obravnavani sklop je bil Tehnična sredstva – spoznajmo svoje kolo. Vsebina se je navezovala na predmeta naravoslovje in tehnika v četrtem in petem razredu (gonila, prometna varnost) ter zgodovina v šestem razredu (prevozna sredstva). Ker je bila izvedba namenjena razvijanju bralne pismenosti pri učencih, so bili že pri načrtovanju v ospredju naslednji cilji: učenci vrednotijo izdelane pojmovne mreže, sestavijo vprašanja na prvih treh taksonomskih stopnjah, spoznajo pomen bralne pismenosti za večjo ohranitev pridobljenega znanja, usvajajo spretnosti razvijanja bralno učne strategije in izdelave pojmovnih mrež. Med učnimi oblikami sta prevladovali individualna in skupinska, med metodami dela pa sodelovalno



učenje in raziskovalna metoda. V ospredju razvijanja bralne pismenosti je bila bralno učna strategija VŽN. Učenci so v zvezke najprej zapisali, kaj vse že vedo, nato pa še, kaj bi želeli vedeti o kolesu. Najpogostejši zapisi na prvo vprašanje so bili – naštetni so vedeli sestavne dele kolesa, dodatno opremo za varno vožnjo s kolesom, da so kolesa različnih velikosti. Želeli pa so izvedeti kaj več o zgodovini kolesa, njegovem videzu nekoč, materialih, ki jih danes uporabljajo za izdelavo koles, o vrstah koles in o delovanju prestav. Svoje zapise so slovnično pravilno oblikovali in jih prebrali. Na podlagi pripravljenih pisnih virov o kolesu (učbenik in enciklopedije) so sami predlagali način zapisa nove snovi. Na temelju predstavljenih različnih grafičnih zapisov (miselni vzorec, ribja kost, pojmovna mreža itd.) so izbrali pojmovno mrežo – kot grafični prikaz usvojene učne snovi. Vsak je individualno izdelal pojmovno mrežo. Delo je bilo diferencirano. Lahko so izdelali pojmovno mrežo samo za del prebranega besedila, za vso prebrano besedilo, lahko pa so prebranemu besedilu dodali znanje o kolesu, ki so ga pridobili pri drugih predmetih ali pa so ga pridobili z lastnimi izkušnjami. Učenci so bili ves čas aktivni. S pomočjo pisnih virov so iskali informacije in pojme povezovali v mrežo. V skupini so izdelane pojmovne mreže predstavili sošolcem in jih primerjali med seboj. Vsaka skupina je predstavila svojo pojmovno mrežo. Za preverjanje razumevanja znanja so v zvezke zapisali vprašanja prve (znanje), druge (razumevanje) in tretje ravni (uporaba). Pri tem so si pomagali s »hiško Bloomove taksonomije« in značilnimi »glagoli za posamezno stopnjo«. Na ravni znanja so bila naloge, kot so: naštej vrste koles, obnovi prebrano besedilo, naštej sestavne dele koles. Na ravni razumevanja pa: kako poskrbimo za obvezno opremo na gorskem kolesu, razloži delovanje verižnega gonila, razloži, kdaj smejo otroci voziti kolo. Na ravni uporabe sta bili samo dve nalogi, in sicer utemelji neprimernost uporabe gorskega kolesa v mestnem prometu in pokaži na kolesu pravilno nastavitve krmila ter sedeža. Nalogo so dali izbranemu sošolcu oziroma sošolki.

Izvedeni primer se lahko ponavlja, nadgrajuje in je prenosljiv v novih primerih ter tudi pri drugih predmetih. 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. Gradnjo pojmovne mreže uporabljajo danes tudi pri drugih predmetih. 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. Prvi pogoj za izvedbo je bil prav gotovo fleksibilni predmetnik, ki omogoča izvedbo pouka v strnjeni obliki. Učenci so pokazali veliko zanimanje za delo, bili so motivirani, iznajdljivi, ustvarjalni in samostojni.

S pomočjo pojmovnih mrež so razvijali zmožnosti za iskanje in izbiro relevantnih podatkov in povezovanje informacij ter izražanje le teh v grafični obliki. Pridobili so veščine, ki so potrebne za samostojno poglobljanje pridobljenega znanja na vseh področjih.

Sklep

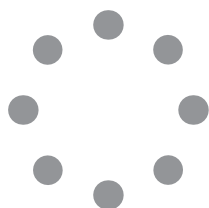
Strokovni delavci in učitelji v šolah se moramo zavedati, da je treba, če želimo imeti uspešne in učinkovite učence, na vseh stopnjah šolanja poleg bralnih spretnosti spodbujati tudi razvoj motivacije za branje, še zlasti interes za branje, ter imeti pozitiven odnos do branja. Razlago pojma otrokova motivacija za branje bi lahko povezali z odgovori na številna zelo različna vprašanja: Zakaj nekateri otroci z navdušenjem poslušajo ali berejo knjige, drugi pa ne? Zakaj nekateri otroci sami prosijo, da bi jim brali knjige, drugi pa ne? Zakaj hoče otrok poslušati isto zgodbo znova in znova? Zakaj otrok ne mara poslušati pravljic o princesah, od knjige o vesolju pa ga ne moremo »odtrgati«? Učenec razvije svoj osebni interes za branje takrat, ko postane branje zanj užitek, ko si želi prebrati knjigo, ko se iz prebranega nekaj nauči in mu prebrana knjiga predstavlja tudi samopotrditev. Zelo pomembno pa je, da pri otroku in pozneje pri učencu skupaj s starši razvijemo pozitiven odnos do branja. Vključevanje v bralne aktivnosti pa mora potekati tudi zunaj formalnega šolskega okolja (doma v družini, knjižni sejmi, javno branje v knjižnih klubih). Bralna pismenost pa je navsezadnje zelo pomembna za današnjo družbo znanja in ekonomijo.

Zadnji rezultati raziskave o bralnih zmožnostih, ki je bila izvedena v Programu mednarodne primerjave dosežkov učencev – PISA, kažejo, da ima v evropskih državah v povprečju najmanj eden izmed petih petnajstletnikov zelo nizko raven bralne zmožnosti. To je za evropsko skupnost lahko pogubno: otrokom, ki zapustijo šolo in niso sposobni pravilno razumeti vsaj osnovnih pisnih besedil, ne preti le izključenost s trga delovne sile, ampak jim je onemogočeno tudi nadaljnje izobraževanje (Sklepi sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju, 2009; Poučevanja branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse, 2011). ●



Literatura in viri

- Eurydice (2011). *Poučevanja branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Martinšek, M., Golob, N., Repnik, R., Šorgo, A. (2009). *Izhodišča za operacionalizacijo naravoslovnih kompetenc*. Maribor: Fakulteta za naravoslovje in matematiko, str. 1–5.
- Mazzoni, S. A., Gambrel, L. B. in Korkeamaki, R. L. (1999). A cross-cultural perspective on early literacy motivation. *Reading Psychology*, 20, št. 3, str. 237–253.
- Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS 2011. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, predlog (2007). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Novak, J. D. (1998). *Learning, creating, and using knowledge: Concept maps as facilitative tools in schools and corporations*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Novak, J. D. in Cañas, A. J. (2006). *The theory underlying concept maps and how to construct them (Technical report IHMC CmapTools) (2006–01)*. Pensacola: Florida Institute for Human and Machine Cognition (IHMC). Pridobljeno 22. 10. 2012.
- Paris, S. G., Wasik, B. A. in Turner, J. C. (1991). The development of strategic readers. V: Barr, R., Kamil, M. L., Mosenthal, P. B. in Pearson, P. D. (ur.), *Handbook of Reading Research*, Vol II. Mahwah, NJ: LEA, str. 609–639.
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A. in Pirc, T. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?. *Sodobna pedagogika*, 1/2010.
- Puklek Levpušček, M., Podlesek, A., Šterman Ivančič, K. (2012). *Dejavniki bralne pismenosti v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Sklepi sveta o strateškem okviru za evropsko sodelovanje v izobraževanju in usposabljanju (2009). *Uradni list Evropske unije*, C 119/2.
- Wittrock, M. C. (1990). Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist*, 24, št. 4, str. 345–376.



Tutorstvo pri učenju na Osnovni šoli Maksa Durjave, Maribor

● Anja Hrnčič • Osnovna šola Maksa Durjave, Maribor • aravnjak@gmail.com

POVZETEK: Tutorstvo je oblika pomoči med dvema vrstnikoma ali sošolcema, pri čemer prvi učenec nudi učno pomoč drugemu. Začetki tutorstva na Osnovni šoli Maksa Durjave, Maribor segajo v leto 2010/2011. Izoblikovali smo načrt dela, izbrali učenca, ki bi pomoč prejemal in učenca, ki bi nudil pomoč – tutorja. Srečanja smo omejili na 10 do 20 minut, dvakrat na teden za obdobje dveh mesecev. V naslednjem šolskem letu se je število parov povečalo, zanimanje učencev za pomoč drugim pa je vsako leto raslo.

KLJUČNE BESEDE: *tutorstvo, medvrstniška pomoč, tutor, bralno razumevanje*

ABSTRACT: Tutoring is a form of help between two peers or classmates, where one student offers study help to another student. The beginnings of tutoring at the Primary School Maksa Durjave Maribor went back to 2010/2011. We planned the work and chose a student being tutored and a student tutor. Each session lasted 10 to 20 minutes, two times a week for a period of two months. The number of tutor peers increased in the next school year. In addition, the interest of students helping others grew each year.

KEY WORDS: *tutoring, peer help, tutor, reading comprehension*



V šolskem letu 2010/2011 se je na Osnovni šoli Maksa Durjave, Maribor končeval projekt z naslovom Učne težave v osnovni šoli, v katerem sem sodelovala kot članica tima in za učenca četrtega razreda, ki sem ga takrat poučevala, izdelala individualni delovni načrt pomoči – IDPP za področje branja in bralnega razumevanja. Tako sem se z učencem srečevala dvakrat tedensko po petnajst minut zunaj pouka, v času podaljšanega bivanja in dopolnilnega pouka, brala krajša besedila, v njih iskala neznane besede in odgovarjala na vprašanja o vsebini prebranega. Učenca je bilo za takšna srečanja velikokrat treba motivirati in zato sem želela ustvariti situacijo, ki bi učenca bolj zanimala. Odločila sem se, da mu bo učno pomoč nudil starejši učenec namesto učiteljica. Tako je nastala ideja o tutorstvu, medvrstniški učni pomoči. V naslednjem šolskem letu, ko se je naša šola prijavila in se uspešno vključila v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, smo želeli tutorstvo čim bolj vključiti v omenjeni projekt in izbrati teme, ki bi pomagale razvijati in dvigniti raven bralne pismenosti. To smo s postopnim povečevanjem števila parov (tutor in učenec, ki prejema pomoč) v šolskih letih 2011/2012 ter 2012/2013 tudi uspeli.

Tutorstvo se je začelo z enim samim parom, z omenjenim učencem četrtega razreda, ki mu je bilo treba poiskati tutorja. Izoblikovala sem natančne cilje in naredila načrt tutorstva:

- izbrati tutorja,
- naučiti učenca tutorja strategijo oziroma korake dela,
- preveriti začetno stanje pri učencu,
- pripraviti besedila za tutorja in dnevnik,
- določiti čas in prostor srečanj,
- seznaniti oba učenca med seboj,
- seznaniti starše učenca o tutorstvu,
- spremljanje dela,
- ponovno preizkusiti učenca z enakim besedilom kot na začetku srečanj,
- evalvirati uspešnost tutorstva.

Pri izbiri tutorja sem se obrnila na socialno delavko, ki mi je pomagala izbrati primerne tutorja, saj sva iskali dečka, ki bi bil pripravljen biti tutor. To je bil uspešen učenec iz sedmega razreda, ki sem ga seznanila z naslednjimi navodili, ki jih je dobil učenec:

1. *Tiho preberi besedilo.*
2. *Besedilo preberi glasno tutorju.*
3. *V besedilu podčrtaj besede, ki jih morda ne razumeš.*

4. *Skupaj s tutorjem poskusita razložiti neznane besede.*
5. *Odgovori na vprašanja o prebranem besedilu.*

Zelo pomembno vlogo ima pohvala oziroma pozitivna povratna informacija učencu, zato je zelo pomembno, da te korake tutor dobro usvoji.

Vsako vprašanje je učenec tutorju najprej prebral glasno in nanj ustno odgovoril. Če je bil odgovor popolnoma pravilen, je sledila tutorjeva pohvala (super, dobro, odlično), nato je učenec zapisal odgovor še na črto. Če odgovor ni bil pravilen, je tutor namignil učencu, naj poskusi znova odgovoriti na vprašanje. Če tudi tokrat ni šlo, je odgovor pomagal poiskati tutor. Nato je sledil zapis odgovora na vrstice z vmesnimi črtami, tako da je bil učenec še posebej pozoren na velikost in obliko pisave.

Pred začetkom srečanj sem s testom preverila začetno stanje učenca (bralno razumevanje). Učenec je dobil list z besedilom in vprašanji, na katera je samostojno odgovoril.

V raznih knjigah, berilih ali na internetu sem poiskala kratka besedila (do 20 povedi) in nanje sestavila vprašanja, ki so bila iz vseh treh ravni razumevanja. Pripravila sem dnevnik za tutorja in ga opremila z besedili, pravili tutorstva in navodili za tutorja. Dogovorili smo se, da se učenca srečujeta dvakrat tedensko po 20 minut v učilnici četrtega razreda.

Na prvih dveh srečanjih sem učenca predstavila in bila prisotna pri izvajanju dejavnosti. Zanimal me je predvsem tutorjev pristop in način podaje povratne informacije. Na nadaljnjih srečanjih sta naloge izvajala samostojno. Njuna srečanja so trajala dva meseca (april, maj).

V tem času sem spremljala njuna srečanja in uspešnost reševanja nalog. Po dveh mesecih je učenec ponovno rešil enak test za razumevanje branja.

Moje ugotovitve po prvem letu tutorstva:

Test (bralno razumevanje), ki ga je učenec reševal na začetku in na koncu, je pokazal, da je učenec izboljšal tehniko pisanja, povedi so bile slovnično pravilnejše, na vprašanja pa je učenec tako prvič kot drugič enako dobro odgovarjal. Torej je bilo besedilo za učenca četrtega razreda premalo zahtevno. Zelo se je v tem času izboljšal odnos med učencem in učiteljico, večkrat je vzpostavil stik z menoj, mi pripovedoval o reševanju nalog s tutorjem in kako dobro mu je šlo branje in pisanje, kar je pozitivno vplivalo na njegovo samopodobo.

V naslednjem šolskem letu, 2011/2012, sem si zadala nalogo, da tutorstvo razširimo na več učencev oziroma imamo več tutorjev. Učiteljice od



prvega do četrtega razreda smo na timskem sestanku izbrale pet učencev, ki so imeli primanjkljaje predvsem na področjih branja in pisanja, a niso bili usmerjeni, torej so bili brez dodatne strokovne pomoči. Dva sta bila iz prvega razreda, oba s težavami razumevanja slovenskih besed, dva iz tretjega razreda (učenec s težavami grafomotorike in učenka s težavami bralnega razumevanja) in eden iz četrtega razreda (s težavami razumevanja slovenskih besed).

Vsem učencem smo določili tutorje, pri čemer sem bila pozorna na starostno razliko in na njihov spol. Vsak je dobil enega tutorja, katerim sem najprej predstavila koncept tutorstva. Učenci so se nato prostovoljno odločili, da postanejo tutorji.

Spodnja preglednica prikazuje pare učencev.

Razred učenca	Vsebina	Tutor	Opombe
1. a	slovensko besedišče, branje in pripovedovanje za bralno značko	učenka 5. razreda	Učenca sta prvo polovico leta usvajala slovenske besede, drugo polovico leta pa na lastno pobudo brala pravljice za bralno značko.
1. a	slovensko besedišče	učenka 5. razreda	Dejavnost se je izvajala v drugi polovici leta.
3. a	bralno razumevanje	učenka 6. razreda	Učenka je vse leto želela pomoč, zamenjali sta se vsebina in tutorka.
	poštevanka	učenka 5. razreda	
3. a	grafomotorika	učenec 9. razreda učenka 8. razreda	Zaradi preobremenjenosti tutorja smo poiskali drugo tutorko. Razlika v letih je tu večja, ker so bile naloge za izvajanje zahtevnejše.
4. a	slovensko besedišče	učenec 8. razreda	Dejavnost se je izvajala vse šolsko leto.

Vse dejavnosti so takšne, ki se lahko izvajajo kratek čas. S tutorji smo se na začetku dogovorili, da izvajajo dejavnost tri mesece, nato pa se odločijo, ali bodo s tutorstvom nadaljevali. Po treh mesecih smo določili tudi druge učence, ki so potrebovali pomoč, tako da so nastajali novi pari.

Vsakega tutorja posebej sem opremila s strategijo dela, z dnevnikom, ki je vseboval pravila dela in gradiva za delo. Pri slovenskem besedišču je besede izbrala razredničarka učenca, saj je vedela, katerih besed ne

razume. Pred začetkom sem vse učence testirala in tako dobila začetno stanje. Z vsakim parom posebej smo določili čas in prostor izvajanja, pri prvih dveh srečanjih parov sem bila navzoča, da sem videla delo tutorja, predvsem podajo pozitivne povratne informacije. Njihovo delo sem vse skozi spremljala, preverjala zahtevnost nalog in udeležbo srečanj.

Po treh mesecih sem ponovila začetni preizkus, da smo videli, koliko je posamezni učenec pridobil. Pri vseh preizkusih se je pokazal napredek učenca, izboljšala se je njihova samopodoba, pisava, stkale so se nove prijateljske vezi med tutorji in učenci.

Ob koncu šolskega leta sem priredila zaključno zabavno uro za vse tutorje in učence, ki sta se je udeležili tudi ravnateljica in socialna delavka. Skupaj smo naredili plakat z mislimi, našimi spoznanji in risbami o tutorstvu, ki smo ga razstavili v avli naše šole. Po ustvarjanju smo se posladkali s čokoladicami in sokom.

Beseda o tutorstvu se je hitro širila med učenci. Ob koncu šolskega leta so nekateri sošolci tutorjev prihajali k meni z željo, da postanejo tutorji.

V letošnjem šolskem letu, 2012/2013, smo tutorstvo začeli tako, da smo najprej po šolskem radiu sporočili datum in čas uvodnega sestanka za vse učence, ki bi radi bili tutorji. Sestanka se je udeležilo kar 13 tutorjev, večinoma iz šestega razreda, zato smo izbrali 13 učencev iz prvih štirih razredov, ki imajo težave pri razumevanju prebranega in ki prihajajo iz bralno nespodbudnega okolja. Ker smo šola z manjšim številom učencev in se ti med seboj dobro poznajo, je bilo dodeljevanje učenca in tutorja toliko lažje, saj so si tutorji ob svetovanju sami izbrali učenca, s katerim so se želeli srečevati. Med tutorji je tudi učno uspešen učenec s težavami na področju vedenja.

Tutorji učencem na srečanjih berejo zgodbe, slikanice, ki jih skupaj obnovijo in jih učenci pripovedujejo za bralno značko, nekaj učencev se uri v bralnem razumevanju in razumevanju slovenskih besed. Vsi tutorji so opremljeni z dnevniki, strategijami, navodili in gradivom. Ker je letos več parov kot prejšnja leta, so nekateri pari skupaj v učilnici ob istem času, vsak na svoji strani učilnice. Ob polletju bomo naredili vmesno evalvacijo, preverili uspešnost dela in zainteresiranost tutorjev.

Tutorstvo od učitelja zahteva predvsem veliko vodenja, organizacije, usklajevanja in pripravo gradiva. V prvih dveh letih smo imeli učence oziroma vsebine dela, ki smo jim določili tutorje. Zadnje leto pa so najprej prostovoljno prišli tutorji, ki smo jim poiskali učence oziroma vsebino



dela s področja bralnega razumevanja, branja in širjenja besedišča. Pri nas se je pokazalo, da je zanimanje za tutorstvo največje in tudi izvedljivo pri učencih od petega do sedmega razreda, pri starejših učencih pa interesa zaradi drugih obšolskih in šolskih dejavnosti ni veliko. Vesela sem, da smo iz enega poskusa medvrstniškega tutorstva v treh letih prišli na številko 13 in da so učenci sami pokazali interes za druženje in učenje mlajših vrstnikov, in verjamem, da bodo učenci, ki zdaj prejemajo tutorjevo pomoč, v višjih razredih z veseljem sami prevzeli njihovo vlogo, vlogo tutorja. ●

Literatura in viri

- Harris, V. W., Sherman, J. A. (1973). Effects of peer tutoring and consequences on the math performance of elementary classroom students. *J Appl Behav Anal.*, 1973 Winter; 6(4): 587–597. Dostopno na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1310877> (22. 4. 2013).
- Ippavitz, S., Wltavsky, Z., Harb, D. in Vuser, B. (2011). *Metodološki priročnik za mentorje in tutorje*. Ptuj: Šolski center.
- Korbar, J. (2008). Tutorstvo: medvrstniška učna pomoč. *Vzgoja: revija za učitelje, vzgojitelje in starše*, let. 10, št. 39, str. 39–41.
- Outhred, T., Chester, A. (2010). The Experience of Class Tutors in a Peer Tutoring Programme: A Novel Theoretical Framework. *Journal of Peer Learning*, 3(1), 2010, 12–23. Dostopno na: <http://ro.uow.edu.au/ajpl/vol3/iss1/3/> (22. 4. 2013).
- Turnšek Mikačič, M. (2008). *Veščine tutorstva in coachinga pri tutorstvu*. Jesenice: Visoka šola za zdravstveno nego.
- Wisker, G., Exley, K., Antoniou, M., Ridley, P. (2008). *Working one-to-one with students: supervising, coaching, mentoring, and personal tutoring*. New York, London: Routledge.

Prilogi

Primer dnevnika za bralno razumevanje¹⁵

Tutorstvo kot oblika pomoči pri učenju

¹⁵ Dnevnik sta pripravili še Alenka Sršen Fras, univ. dipl. psih. ter mag. Alenka Zupančič Danko, prof. defektologije iz Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše, Maribor.

Šola: _____

Učenec tutor – razred: _____

Učenec – razred: _____

Vsebina: _____

+ – čisto samostojno

0 – ob pomoči, usmeritvi

- odgovor poišče tutor, učenec ga ponovi

[illegible]



Priloga 2

Tutorstvo kot oblika pomoči pri učenju

Tutorstvo je način poučevanja in učenja, ki vključuje dva učenca kot partnerja pri učenju – »tutorja« in učenca, ki prejema pomoč. Vsebina učenja je jasna, vnaprej zastavljena.

Navodila za tutorja (bralno razumevanje):

1. Učenec tiho prebere besedilo.
2. Učenec glasno prebere besedilo. Če je katera beseda napačno prebrana, učenca ustavi in ga spodbudi, naj poskusi ponovno prebrati besedo. Če jo pravilno prebere, ga pohvali. Če učenec zopet ne prebere besede pravilno, jo prebereš ti in učenec ponovi za teboj. Nato ga pohvališ (»Odlično.«, »Dobro.« ipd.).
3. Učenec pove besede, ki jih ni razumel. Skušaj jih razložiti.
4. Učenec prebere vprašanja in nanje najprej ustno odgovori. V dnevnik zabeleži, koliko je bil odgovor pravilen. Ne pozabi na pohvalo. Če učenec ni znal odgovoriti na vprašanje, mu pomagaš tako, da začneš, nato naj nadaljuje sam.
5. Učenec pisno odgovori na vprašanja. V dnevnik označi, v koliko mu je to uspelo. Sledi pohvala – če je zapis ustrezen, drugače mu poveš pravilen zapis in učenec popravi. Sledi pohvala.

Pravila medvrstniškega »tutorstva«

Skupni dogovori:

- upoštevam dogovorjeni čas in dneve za skupno učenje,
- na srečanja prihajam pravočasno,
- sem spoštljiv/-a in priazen/-na,
- skupni čas za učenje uporabim za to, čemur je namenjen,
- medvrstniško »tutorstvo« jemljem resno (pri skupnem učenju se trudim za uspeh).

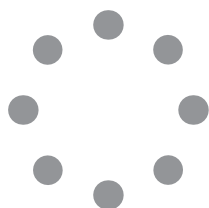
Kako biti dober »tutor«?

- Skupna srečanja začnem s prijaznimi besedami,
- uporabljam preprosta navodila,
- sproti beležim napredek,
- realno pohvalim napredek (»Odlično.«, »Dobro.« ipd.),
- izogibam se grajam (»To je bilo slabo.«, »Ne gre ti.«, »Ne znaš.« ipd.),
- učencu oziroma sošolcu/-ki, ki mu pomagam, ne dajem občutka, da je neumen/-na,
- učencu oziroma sošolcu/-ki, ki mu pomagam, povem, ko opazim napredek,
- naj ti bo »tutorstvo« v ponos in zadovoljstvo.

S podpisom se zavežem, da se bom držal pravil medvrstniškega »tutorstva«.

Tutor _____ : _____
(ime in priimek) (moj podpis)

Učenec, ki prejema pomoč _____ : _____
(ime in priimek) (moj podpis)



Ko učenec postane učitelj – pilotni projekt

● **Sabina Grabar** • Osnovna šola Martina Konšaka, Maribor
• sabina.grabar@guest.arnes.si

POVZETEK: Razmišljajoče in kritično sprejemanje književnih besedil je eden izmed temeljnih ciljev pri pouku slovenščine. Če učitelji želimo, da so učenci kritični misleci, moramo pouk strukturirati tako, da diferenciramo ravni zahtevnosti in vključujemo tudi učne dejavnosti višjih ravni zahtevnosti (npr. po Bloomovi taksonomiji) in učenje, ki bo polno izzivov (različne oblike in metode dela). Poleg razvijanja višjih miselnih procesov je pomembno tudi, da učence opremimo s komunikacijskimi in socialnimi veščinami, pri čemer je dobrodošlo sodelovalno učenje, ki učence spodbuja k aktivnim metodam dela: učenci utemeljujejo svoje zamisli, navajajo razloge za pravilnost rešitev, rešitve podkrepijo s primeri itd. V prispevku sta predstavljena primera iz šolske prakse, ki z različnimi dejavnostmi spodbujata razmišljajoče in kritično sprejemanje književnih besedil.

KLJUČNE BESEDE: *aktivni učenci, Bloomova taksonomija, višje ravni znanja, kritično mišljenje*

ABSTRACT: Reflective and critical perception of literary texts is one of the most important objectives in learning literature. If we want the students to be critical thinkers, we have to differentiate the level of difficulty and also use higher levels of thinking (Bloom's Taxonomy). Learning must be full of challenge (the usage of different forms and methods of learning). Due to the fact that students have to evolve communication and social skills too, the cooperative learning is welcome. Students become active learners who substantiate their ideas, tell reasons for the correctness of solutions, and substantiate them with case studies, etc. In the article examples of school practices with different activities to promote reflective and critical perception of literary texts are presented.

KEY WORDS: *active students, Bloom's Taxonomy, higher levels of thinking, critical thinking*





Učitelji večkrat tožimo, da so učenci premalo motivirani za delo in da se večina uči le za ocene (zunanja motivacija), medtem ko je notranje motivacije zelo malo. James P. Raffini (2003) pravi, da je želja po iskanju in premagovanju izzivov pri pouku bistvo notranje motivacije. Če želimo učitelji pri učencih resnično vzbuditi notranjo motivacijo, moramo razumeti potrebo po užitku ob delu in izvajati pouk tako, da bodo učenci v učni proces vpleteni in z njim zadovoljni. Pedagoška psihologinja Barica Marentič - Požarnik (2000) pogojuje notranjo motivacijo z učenjem zaradi interesa (osebnega in situacijskega). Meni, da lahko situacijski interesi postopno vodijo do razvoja osebnih interesov, pri čemer je zelo pomembna učiteljeva angažiranost, da učencem predstavi svoj pozitiven odnos do predmeta ali do obravnavane teme, predvsem pa da pri pouku vključuje vsebine, ki jih učenci lahko povezujejo z vsakdanjim življenjem. Z notranjo motivacijo je vsekakor povezano tudi kritično mišljenje. Ugotavljam, da učence pripravim do razmišljajočega in kritičnega sprejemanja književnih besedil le, če so za to dovolj motivirani.

V nadaljevanju prispevka bom predstavila primera iz šolske prakse (pouk slovenščine), ki z različnimi dejavnostmi razvijata notranjo motivacijo pri učencih, hkrati pa spodbujata razmišljajoče in kritično sprejemanje književnih besedil:

1. Ko učenec postane učitelj
2. Igrajmo se (družabna igra po prebranem književnem besedilu)

Ko učenec postane učitelj

V šolskem letu 2012/2013 sem se lotila zame pilotnega projekta »Ko učenec postane učitelj«. Kar trinajst devetošolcev je prevzelo vlogo učitelja in pripravilo ter izvedlo celotne učne ure za svoje sošolce/sošolke. Tako sem učencem omogočila, da so se sami odločili, kako bo potekala učna ura in katero knjigo bodo izbrali, hkrati pa so prevzeli veliko odgovornosti tako zase kot tudi za svoje sošolce. Vlogo učitelja so prevzeli učno uspešnejši učenci, ki so imeli dovolj znanja, da so učno uro izvedli tudi strokovno ustrezno. Menim, da je tovrstno delo korak naprej na poti do notranje motiviranih učencev, saj so za delo poprijeli tako »učenci učitelji« kot tudi preostali učenci. Klima je bila zelo pozitivna, izvajalci so poskrbeli, da so bili ves čas aktivni vsi učenci. Pri tem sem imela olajševalno okoliščino: učence sem poučevala že od šestega razreda, kar pomeni, da so bili navajeni na aktivne oblike učenja in problemski pouk. Poleg tega so se posamezniki že izkazali kot učitelji, ko so pripravili del učne ure, npr. pri domačem branju, in je bila to tako zame kot tudi za učence dobra izkušnja.

Delo je potekalo takole:

1. Učenceva priprava učne ure

Vsak učenec je obravnaval eno izmed sodobnih mladinskih literarnih besedil (zadnje izbirno domače branje). Iz besedila si je izbral odlomek, ki se mu je zdel primeren za obravnavo v razredu, nato pa je po danih navodilih pripravil učno uro (domače delo). Učenci so začeli z izvedbo učnih ur maja, saj smo do tedaj preostalo snov že predelali in ostala nam je samo še sodobna književnost (dejavnost je bila torej v skladu z učnim načrtom). Vsak učenec je dobil datum izvedbe učne ure. Nekaj dni pred realizacijo sem želela videti osnutek njihove priprave in pripravljeno gradivo za sošolce, ki je moralo biti tudi jezikovno brezhibno. Po konzultacijah z »učenci učitelji«, ki so največkrat potekale po pouku, so učenci svojo pripravo dodelali, tako da pri sami izvedbi niso imeli težav.

2. Izvedba učne ure

Učenci so se v vlogo učitelja zelo dobro vživeli in pri nobenem izmed izvajalcev nisem zasledila posebnih težav. Zanimivo je, da so obravnavali različne, a zelo aktualne teme (motnje hranjenja, odraščanje, medsebojni odnosi, odvisnost, istospolna usmerjenost, diskriminacija, samomor itd.). Pri izvedbi so upoštevali dana navodila, kar pomeni, da so uporabili ustrezno uvodno motivacijo, povzeli vsebino knjige do danega odlomka, brali izbrani odlomek, ga na različne načine interpretirali, vključevali literarnoteoretične pojme, še posebej izvirni pa so bili pri aktualizaciji izbranih odlomkov (problemski pouk, v katerega so s pomočjo sodelovalnega učenja vključili vse učence, pri tem pa jih ves čas spodbujali k višjim ravnam znanja, saj so morali utemeljevati, argumentirati, presojati ravnanje književnih oseb, se postavljati v različne vloge itd.). Zavedali so se, da niso predavatelji, temveč da le vodijo učno uro in svoje sošolce usmerjajo pri delu. Največ težav so imeli z rabo knjižnega jezika, saj so se tokrat s svojimi vrstniki morali pogovarjati v drugi socialni zvrsti, kot so sicer navajeni.

3. Učenceva refleksija po izvedbi učne ure

Po končani učni uri so učenci-izvajalci napisali refleksijo o svojem delu (največkrat domače delo), medtem ko so preostali učenci ovrednotili (opisna ocena) delo posameznih izvajalcev.

V nadaljevanju navajam misli, ki sta jih zapisali učenki po izvedenih učnih urah.



»Ko sem stopila pred razred, sem imela najprej malo treme, saj me je bilo strah, da se bo kaj zalomilo. A kmalu sem se popolnoma vživela v vlogo učiteljice in se ob tem tudi dobro počutila. To je bila zame zelo zanimiva in hkrati razburljiva izkušnja. Menim, da se tako lahko veliko naučimo in tudi izboljšamo samozavest pri javnem nastopanju.«

(Nina, 9. razred)

»Občutki v vlogi učiteljice so bili prijetni. Spoznala sem, da je delo učiteljev kar naporno, a mi je bilo kljub temu všeč. Morda nekoč to tudi postanem. Sodelovanje učencev je bilo dobro, le pri ustvarjanju likovnih pesmi bi lahko bili bolj domiselni.«

(Klavdija, 9. razred)

4. Analiza izvedbe in učiteljeva refleksija

Z izvedenimi učnimi urami sem bila zelo zadovoljna, saj smo, kljub temu da so mojo vlogo prevzeli učenci, sledili razmišljajočemu in kritičnemu sprejemanju književnih besedil. Tako »učenci učitelji« kot tudi preostali učenci so dokazali, da zmorejo samostojno interpretirati književna besedila in kritično razmišljati o obravnavanih temah. Navdušilo me je tudi delo preostalih učencev, saj so imeli do svojih sošolcev učiteljev korekten in spoštljiv odnos, sodelovali so vsaj toliko kot pri preostalih urah pouka. Vsi »učenci učitelji« so prejeli tudi oceno. Tako sem se izognila klasičnemu spraševanju ob koncu šolskega leta. Hkrati sem prikazano dejavnost izkoristila za metodo »bralec bralcu priporoča« (spodbujanje bralne motivacije) – učenci pri pouku niso spoznali knjige v celoti, temveč le odlomek. Glede na aktualnost tematik sem prepričana, da je marsikdo posegel po obravnavanih knjigah tudi v času počitnic.

Vsekakor je bil predstavljeni način dela zame pozitivna izkušnja, zato bom s tem nadaljevala tudi v prihodnje. Menim, da je tovrstno delo smiselno predvsem za učence, ki so že usvojili sodobne metode dela, saj jih lahko le tako tudi sami uporabljajo, ko prevzamejo vlogo učitelja. Poleg tega pa morajo imeti dovolj znanja, zato je ta oblika dela ustrezna predvsem za devetošolce, medtem ko je za mlajše učence primernejše, da pripravijo le del učne ure (npr. ponovitev snovi, domače branje, delo z besedilom). Prav tako ni obvezujoče, da vlogo učitelja prevzamejo vsi učenci. Učitelj je tisti, ki presodi, kdo od učencev je dovolj odgovoren in kompetenten ter katera snov je primerna za obravnavo na prikazani način.

Igrajmo se (družabna igra po prebranem književnem besedilu)

To obliko dela večkrat uporabim pri preverjanju domačega branja za učence šestega in sedmega razreda. Učenci delajo v skupinah (priporočam skupine s štirimi učenci). Naloga učitelja je, da pripravi navodila za igro in gradivo za pripravo igre (npr. risalni list, šeleshamer), medtem ko med poukom le spremlja delo učencev in jim pomaga pri morebitnih nejasnostih. Res pa je, da je treba pred tem učence usposobiti za postavljanje vprašanj na različnih ravneh, kar lahko počnemo tudi pri branju neumetnostnih besedil.

Navodila za pripravo igre

Pripravite igralno površino (A3-format) in jo likovno opremito z motivi iz prebranega besedila. V obliki verige narišite igralna polja (od 25 do 30). Izberite in označite šest polj, na katerih bodo imeli igralci posebne naloge. Vsak član skupine naj si zamisli vsaj tri naloge, povezane s prebranim besedilom (naloge naj zahtevajo različne ravni znanja). Preglejte pripravljene naloge in jih izberite osem. Iz šeleshamerja pripravite kartice, na katere boste zapisali izbrane naloge, na drugo stran pa predvidene odgovore. Pri zapisu bodite pozorni na jasnost izražanja in jezikovno pravilnost. Igri dodajte domiseln naslov.

Kako boste igrali?

Vsak igralec dobi svojo figuro (lahko si pomagamo tudi z radirkami, s šilčki ipd.). Z njo potuje po poti za toliko mest, kolikor mu pokaže kocka. Kdor pride do polja z nalogo, mora povleči kartico in opraviti dano nalogo. Če tekmovalec/-ka nalogo opravi, ponovno vrže kocko in napreduje za toliko mest, kolikor mu ta pokaže. Če naloge ne opravi, za enako število polj nazaduje. Kdor prvi pride do cilja, je zmagovalec.

Vodja skupine naj si za vsakega člana skupine beleži, kolikokrat je odgovoril pravilno in kolikokrat napačno.

Ko učenci igro pripravijo, zamenjajo omizje, saj ne bi bilo smiselno, da odgovarjajo na vprašanja, ki so jih sami pripravili. Učitelj presodi, kolikokrat bodo učenci zamenjali omizje in igro odigrali. Vsaka skupina najprej prebere navodila za igro, nato pa se začne najljubši del: igranje.

Analiza izvedbe

Kljub temu da se učenci pri pouku igrajo in da na sproščen način preverjam njihovo razumevanje in doživljanje prebrane knjige, so k prikazanemu načinu dela vključene naloge višjih taksonomskih ravni (zastavljanje vprašanj



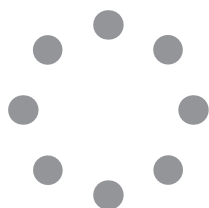
na različnih ravneh). Opazila sem, da so imeli učenci na začetku s tvorbo zahtevnejših nalog precej težav, po vztrajnem in večkratnem delu (uporaba različnih bralnih strategij pri pouku, prikaz ključnih besed za posamezne ravni nalog) pa je večina učencev omenjeno dejavnost usvojila. S predstavljenimi metodami sem na ustvarjalni način spodbujala učenje veščin spraševanja (zlasti razmišljajoča vprašanja), kar je ena izmed možnih tehnik zastavljanja vprašanj, ki jih navaja Tanja Rupnik Vec v knjigi *Kritično mišljenje v šoli* (Rupnik Vec, 2006). Poleg tega so učenci s pripravo igre razvijali komunikacijske in socialne veščine. Delo so si morali porazdeliti (npr. likovni del so prevzeli ustvarjalnejši učenci), pri izbiri nalog so se morali uskladiti, na koncu pa so naredili še refleksijo o sodelovanju v skupini.

Sklep

Avtonomija učitelja je tista, ki določa, kako bomo obravnavali učno snov in katerim ciljem bomo sledili pri določenih učnih urah. Strinjam se, da ne smemo zanemariti temeljnih znanj in da šele ko postavimo temelje, lahko gradimo naprej. A tudi pri pridobivanju temeljnega znanja lahko tradicionalni pouk nadomestimo s sodobnejšimi oblikami dela, ki zahtevajo aktivne učence. Po večletnih izkušnjah na različnih stopnjah izobraževanja (od osnovne šole do gimnazije) sem spoznala, da so učenci veliko bolj motivirani za delo, če so pri samem procesu učenja aktivni in se soočajo z različnimi načini učenja ter zahtevnejšimi nalogami, medtem ko večina rutinskega pouka ne mara. To potrjuje tudi projekt »Ko učenec postane učitelj«, ki so ga devetošolci sprejeli z navdušenjem. Pri izvedenih urah so dokazali, da poznajo različne učne strategije, da je »žeja« po problemskem pouku velika in da zmorejo biti kritični misleci. ●

Literatura in viri

- Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Pekljaj, C. in sod. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Raffini, P. J. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana: Educy.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Učne navade sedmošolcev na Osnovni šoli Škofljica

● Regina Bokan • Osnovna šola Škofljica • rbokan@siol.net

POVZETEK: V prispevku je povzeta analiza nekaterih vprašanj ankete Razvijanje učnih navad učencev, ki se nanašajo na branje in na uporabo branja pri učenju. Anketa, opravljena na Osnovni šoli Škofljica, je pokazala, da se rad uči vsak drugi četrtošolec in le vsak četrti sedmošolec. Hkrati pa se je pokazalo, da v četrtem razredu rada bere velika večina, več kot 80 % učencev, vendar v treh letih število pade na vsega 44 %.

KLJUČNE BESEDE: *ljubezen do branja in učenja, branje, učne navade, učenje učenja*

ABSTRACT: In this article there is a summary of the analysis of some questions referring to reading and the use of reading for learning on Skofljica primary school. The analysis has shown that only every fourth student in grade seven likes learning and also that the majority of fourth graders says that they like reading books, but unfortunately the number of readers diminishes to only 44% in grade seven.

KEY WORDS: *love to read and learn, reading, learning habits, learn to learn*



V članku želimo predstaviti analizo učnih navad naših sedmošolcev, ki se nanašajo na branje in učenje. Gre za samostojno raziskavo zadnjih dveh šolskih let. Hkrati pa je na šoli potekal projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Vsebina raziskave sovpa-da z dejavnostmi, ki smo si jih na naši šoli zadali v okviru tega projekta.

Branje je bilo v tradiciji pomembno tako zaradi vsebinskega smisla kot tudi zaradi izoblikovanja človeka. Bilo je del urejenega poteka dneva, v kate-rega so bila vključena obdobja branja, razlage gradiva (lat. beseda *lectio* pomeni branje in iz nje izhaja današnja beseda lekcija). Tradicionalno so brali izbrana besedila z namenom vzpostavljanja koncentracije, lahko pa je bilo zbrano branje uvod v nadaljnje poglobljanje kontemplativnega dela (Simonič, 2010). Kakšen odnos imamo do branja danes? Ali gojimo dnevno branje doma? Ga gojimo v šoli? S prijatelji? Ali prek pogovorov odpiramo t. i. skrita vprašanja, na katera odgovarja avtor? V tem smislu razumem B. Marentič - Požarnik (2010: 170), ki se sprašuje, ali razvijamo znanje, ki je »zunaj besedila« in ki šele omogoča, da znamo odkriti v besedilu nelo-gičnosti, da razumemo namen in globljo strukturo besedila. Premalo se za-vedamo vzgojne vloge branja in kako se branje povezuje z oblikovanjem značaja. Navada je tisto, kar ostane tudi takrat, ko se znanje pozabi. Večina šolskega branja je omejenega na učenje, učenje na obnavljanje. Učenje iz tiskanih virov predstavlja – zlasti na višjih stopnjah šolanja – največji del učenja. Od zbranega in hitrega branja je odvisno razumeva-nje prebranega in čas učenja.

Anketa je nastala na podlagi dvajsetletnega učenja z učenci in razvijanja instrumenta, ki pomaga presoditi, kakšno je stanje učenčevih učnih na-vad. Vprašalnik zajema enajst tem s področja učenja. Učenci na razred-ni uri izpolnijo vprašalnik. Na podlagi analize vprašalnika pripravimo izobraževalni starševski sestanek, na katerem se pogovarjamo o učenju učenja. V nadaljevanju se učencem na razrednih urah predstavijo njihovi izzivi – kako lahko razvijejo učne navade, ki so pomanjkljivo razvite.

V tem prispevku povzemamo analizo nekaj vprašanj in trditev, ki se na-našajo na branje in učenje. Odpori pokažejo, česa ne delamo radi, zato nas je najprej zanimalo, ali učenci radi berejo in ali berejo knjige vsak dan, torej ali imajo motivacijo za branje. Glede interesov, ki se kažejo skozi to, kar ljudje beremo, nas je zanimalo, katera je njihova najljub-ša knjiga in zakaj. Nadaljnja vprašanja smo vezali na uporabo branja in na branje z razumevanjem: ali učenci vsak dan preberejo snov, ki so jo obravnavali tisti dan v šoli, ali lahko brez težav odgovorijo na vprašanja

o tem, kar so prebrali, ali znajo ugotoviti, kaj je v besedilu bistvo in kaj podrobnost, ali pogledajo v slovarje, na internet oziroma vprašajo starše, če kake besede med branjem oziroma učenjem ne razumejo. V anketi sta sodelovali dve generaciji sedmošolcev na Osnovni šoli Škofljica.

Analiza vprašanj oziroma trditev vprašalnika Razvijanje učnih navad

1. Vprašanje: Ali rad/-a bereš?

Preglednica 1: Delež učencev, ki radi berejo

	2011/12	%	2012/13	%
DA	32	44 %	63	63 %
NE	42	66 %	33	33 %
Drugo	/	/	4	4 %
SKUPAJ	74	100 %	100	100 %

Lani je 44 % učencev odgovorilo, da radi berejo, kar je zelo nizek rezultat. Letos se je pokazal precej višji interes. Izstopa rezultat enega razreda, v katerem je kar 93 % otrok, ki radi berejo. Če ta razred izvajamo, rezultat pove, da rada bere le približno polovica otrok¹⁶. Kljub temu je ta rezultat nekoliko višji kot lansko leto. Tu je na mestu vprašanje, zakaj je v enem razredu lahko ta odstotek tako visok.

Najljubše knjige sedmošolcev so Harry Potter in zbirka knjig Tintin, ki so po svoji naravi stripi. Sledi zbirka Soba nočne more in Skrivni dnevnik Jadrana Krta.

Učenci so najpogostejše izbrali tiste knjige, ki so jih ocenili kot zanimive in zabavne (npr. Košarkar naj bo, Obzidano mesto, Otroka kapitana Granta, Princeskin dnevnik, Butalci), sledijo knjige, ki so jih ocenili kot napete (npr. Somrak, Arena smrti, Jutranja zarja, Gospodar prstanov, Tigrovo prekletstvo, Caroline, Igra prestolov) in knjige, ki so povezane z najstništvom (npr. Oh ta kriza, Punce v stiski, Zaljubljene punce). V enem primeru se je prek knjige izrazil določen specifični interes (Živali,

¹⁶ Anketa Razvijanje učnih navad učencev je bila v šolskem letu 2011/2012 izvedena tudi v Osnovni šoli Brinje v sedmem in osmem razredu. Anketa je pokazala, da v sedmem razredu rado bere 41 % otrok, v osmem pa 55 % otrok. Iz teh podatkov sklepamo, da stanje na naši šoli ne odstopa od povprečja.



»ker imam rad živali«), en učenec je navedel knjigo, ki opisuje splošno znanje (knjiga 100 čudes sveta, »ker opisuje vse o svetu«) in ena knjiga je izbrana (in ocenjena), ker je »dobra za razmišljanje« (Viki, pogrešam te). Dva odgovora posebej izstopata: en učenec bere življenjepis svoje najljubše pevske skupine One direction (bere ga v angleščini), drugemu je najljubša knjiga Messi (»navijam za FCB in mi je ta knjiga zelo všeč«). Presenetil je podatek, da sta Kapitan Gatnik in Grozni Gašper v sedmem razredu še vedno najljubši knjigi, saj te knjige po navadi zanimajo učence nižjih razredov. Zaskrbljujoče je, da skoraj četrtina učencev sploh ne bere knjig, ampak samo revije (npr. Pil), stripe in ima raje filme.

Postavlja se nam vprašanje: Kdo učencem svetuje, kaj naj berejo? V kolikšni meri so to učitelji, v kolikšni meri starši? Zakaj ni nihče navedel knjige, ki bi se navezovala na šolsko snov? Zakaj ta povezava lahko izstopi pri prostočasnih dejavnostih – pri športu in glasbi?

2. Trditev: Učim se rad/-a.

Preglednica 2: Delež učencev, ki se radi učijo.

	2011/12	%	2012/13	%
DA	17	23 %	11	11 %
NE	54	73 %	87	87 %
Drugo	3	4 %	1	1 %
SKUPAJ	74	100 %	100	100 %

Branje je temeljni del učenja, zato je tudi odgovor na vprašanje, ali se učenci radi učijo, podoben prejšnjemu odgovoru. Tri četrtine otrok je odgovorilo, da se ne učijo radi, letos je ta odstotek še višji.

Kateri predmet se radi učijo, je odvisno od učitelja, ki poučuje predmet (koliko je vsebina učnega predmeta tudi način njegovega življenja, ali pove jasno, razumljivo, zanimivo in koliko uspe snov povezati z življenjem oziroma izkušnjami učencev), od tega, kako močan je lastni interes ter ali se učenci znajo učiti. Ko vprašamo učence, kaj je ustvarjalnost pri učenju, tega večina ne ve. Čeprav se odrasli zavedamo, zakaj je vseživljenjsko učenje nuja (Ažman, 2008, delavnica 10/3), pri učencih ne uspemo ohraniti niti njihovega veselja do učenja niti radovednosti, ki jo v nižjih razredih še kažejo. Problem je širši, saj slovenski učenci glede na

rezultate PISA 2009 v bralni pismenosti dosegajo slabše rezultate kot vrstniki razvitih držav (Musek Lešnik, 2011: 88).

3. Trditev: Vsak dan preberem snov, ki smo jo obravnavali tisti dan.

Preglednica 3: Delež učencev, ki vsak dan preberejo snov, ki so jo obravnavali tisti dan

	2011/12	%	2012/13	%
DA	16	22 %	27	27 %
NE	56	76 %	72	72 %
Drugo	2	2 %	1	1 %
SKUPAJ	74	100 %	100	100 %

Vprašanje se nanaša na uporabo branja pri učenju. Če učenci doma ponovijo učno snov, si več zapomnijo, prihranijo čas in se navajajo na sprotno delo. Podatek kaže, da to naredi približno četrtnina otrok. Ta učna navada da z majhnim vložkom velik rezultat. Že prvošolci lahko doma staršem pripovedujejo, kaj so v šoli delali (dnevno rišejo sličice v urnik) in si tako krepijo spomin, so bolj pozorni pri samem delu, učijo se izražanja, negujejo odnos s starši in ob tem ponovijo učno snov.

4. Trditev: Znam ugotoviti, kaj je v besedilu bistvo in kaj podrobnost.

Preglednica 4: Delež učencev, ki zna ugotoviti, kaj je v besedilu bistvo in kaj podrobnost

	2011/12	%	2012/13	%
DA	59	80 %	76	76 %
NE	14	19 %	23	23 %
Drugo	1	1 %	1	1 %
SKUPAJ	74	100 %	100	100 %

Učenci menijo, da znajo ugotoviti, kaj je v besedilu bistvo in kaj podrobnost, kar kaže na eno izmed dobro razvitih navad. Smiselno bi jih bilo vprašati, kako so se tega naučili.



5. **Trditev: Besede, ki jih med branjem/učenjem ne razumem, poiščem v slovarjih, na internetu oziroma vprašam starše, kaj pomenijo.**

Preglednica 5: **Delež učencev, ki besede, ki jih med branjem/učenjem ne razumejo, poiščejo v slovarjih, na internetu oziroma vprašajo starše.**

	2011/12	%	2012/13	%
DA	60	81 %	84	84 %
NE	12	17 %	13	23 %
Drugo	2	2 %	3	3 %
SKUPAJ	74	100 %	100	100 %

Pokazalo se je, da velika večina učencev poišče pomen besed, ki jih med branjem oziroma učenjem ne razumejo, v slovarjih, na internetu oziroma vprašajo starše, kaj pomenijo.

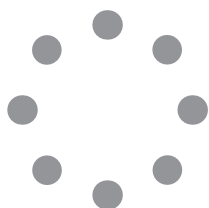
V okviru operativnega načrta projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo si na naši šoli izbrali dve področji delovanja: dvig motivacije za branje in izboljšanje bralne pismenosti. V času projekta se je v šolski knjižnici povečala izposoja gradiva, povečalo se je število opravljenih bralnih značk in izboljšali so se rezultati na Nacionalnem preverjanju znanj.

Ena od dejavnosti za dvig motivacije za branje za učence od prvega do devetega razreda je bila uvedba bralnega plakata – »Učenec učencu knjižni promotor«. Učenci so se v prvem letu navdušili nad bralnim plakatom. Izmenjevali so si knjige, se o njih pogovarjali, česar prej niso počeli. V drugem letu je upadel interes zanj. V vmesnem poročilu projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* za obdobje september 2012–januar 2013 je navedeno: »Učitelji ugotavljajo, da bralni plakat kljub spremembi na predmetni stopnji ni več pravo motivacijsko sredstvo za doseganje motivacije za branje, ker ni več nekaj novega. Otroke na predmetni stopnji je vedno težje motivirati za branje, še posebej če to ni povezano z oceno«.

Osrednje vprašanje učiteljev in staršev je, kako omogočiti in pomagati otrokom oziroma učencem (predvsem od šestega razreda naprej) prebuditi ali ohraniti veselje za branje, da bodo sami razvijali svoje lastne umske, moralne, estetske in praktične zmožnosti. ●

Literatura in viri

- Ažman, T. (2008). *Učenje učenja – kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja: priročnik za učence, dijake, učitelje, razrednike in svetovalne delavce*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Musek Lešnik, K. (2011). *Siva knjiga o osnovni šoli v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: IPSOS.
- Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja: Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013*. Ljubljana: OŠ Škofljica, Zavod RS za šolstvo: neobjavljeno gradivo.
- Simonič, R., Bokan, R. (2010). Meditativno branje. *Kamniške novice*, april, št. 125, str. 29.



Primer uporabe bralnih učnih strategij pri pouku kemije

● Manja Kokalj • Osnovna šola Selnica ob Dravi • manja.kokalj@guest.arnes.si

POVZETEK: Zadnja leta ugotavljamo, da imajo učenci na naši šoli vedno večje težave s tekočim branjem, z razumevanjem besedil, uporabo učbenikov in dodatnih virov, domačimi nalogami in različnimi načini komuniciranja. Kot prednostno nalogo šole smo si zadali izboljšanje bralne pismenosti učencev in se zato vključili v projekt, ki ga izvaja Zavod RS za šolstvo. Pri vseh predmetih smo začeli bolj osmišljeno uporabljati več bralnih učnih strategij, učence pa urimo tudi v tem, kako se učiti. V prispevku je opisan primer uporabe bralnih strategij pri pouku kemije z vodilno metodo šestih klobukov razmišljanja. Po dveh letih dela že opažamo pozitivne spremembe (učencem BUS koristijo pri učenju, branje z razumevanjem se je izboljšalo, naloge višjih taksonomskih stopenj jim povzročajo manj težav itd.) z zavedanjem, da je doseganje dobre bralne pismenosti pri učencih dolgotrajen proces.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, bralne učne strategije, branje z razumevanjem, razvoj višjih miselnih procesov, pouk kemije*

ABSTRACT: The results of this study imply that our pupils have more and more difficulties with fluent reading, reading comprehension, using of school books, and other resources, homework and different ways of communication. Our school's priority task was to achieve a higher level of literacy, so we joined the project held by The National Education Institute of the Republic of Slovenia. All the teachers began using different reading strategies and teaching children how to learn. There is a description of using different reading strategies at chemistry lessons in this article. After two years a progress has been noticed, but we have to be aware that improving literacy is a long lasting process.

KEY WORDS: *literacy, reading strategies, reading comprehension, development of higher order thinking skills, chemistry teaching*



V šolskem letu 2011/2012 se je naša šola vključila v projekt z naslovom *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. V zadnjih letih smo ugotavljali, da imajo učenci slabše ocene zaradi težav z branjem in nerazumevanjem besedil, premalo so uporabljali učbenike in preostale vire, imeli so slabše rezultate na NPZ. Med razvojne prioritete šole smo zapisali, da želimo povečati motivacijo učencev za branje in delež branja pri urah ter v pouk vpeljati različne bralne učne strategije (BUS). Med učitelji smo želeli razširiti zavedanje, da je bralna pismenost pomembna pri vseh predmetih.

Tudi v pouk kemije smo načrtno začeli vključevati različne strategije. Naš cilj je bil, da bi učenci izboljšali kakovost in hitrost branja ter razumevanje prebranega. Če še ne poznajo določenih BUS, jim pred njihovo uporabo natančno razložimo bistvo, navodilo za delo in prikažemo uporabo BUS na konkretnem primeru. Pri kemiji smo pri različnih vsebinah najbolj pogosto uporabljali naslednje BUS (pred branjem, med njim ali po njem): postavljanje vprašanj, VZN (plus), pojmovne mreže, določanje zaporedja dogajanj, označevanje bistvenih informacij, ključnih besed ali besednih zvez, določanje naslovov, SMS-sporočila, Paukovo metodo, Vennov diagram, primerjalno matriko, šest klobukov, ribjo kost in grafične prikaze (Pečjak, Gradišar, 2012).

V okviru vsebinskega sklopa Kisikova družina organskih spojin smo pri poglavju maščobe izvedli dve uri s poudarkom na bralni pismenosti. Vodilna je bila metoda šestih klobukov, vključili pa smo še naslednje BUS: postavljanje vprašanj, ribja kost, primerjalna matrika, izdelava slovarja in miselni vzorec. Te so se prepletale z branjem besedila, pogovorom, pojasnjevanjem in poročanjem učencev. Med učnimi oblikami je prevladovalo skupinsko heterogeno delo, pri katerem je bil vsak učenec ves čas aktivno vključen v učni proces.

Potek učne ure

V uvodnem delu so se učenci z žrebom razdelili v šest skupin. V vsaki skupini so bili štirje učenci. Pod njihove mize smo pred začetkom ure nalepili kuverte. V kuvertah so bile napisane povedi z različnimi mislimi, razrezane po besedah in pomešane. Učenci so jih morali smiselno sestaviti in v vsaki povedi določiti ključno besedo ali besedno zvezo. Navajamo nekaj primerov.



*Kadar prihaja na mizo vino, odhajajo skrivnosti.
Kadar pretiravaš s sladkorjem in mesom, tvoj dan konča se s stresom.
Čistoča je pol zdravja, druga polovica pa je umazanija.
Ni srečnega dneva brez dobrega vonja.
Manj maščob, manj tegob, vitko telo in lepše ti bo.
Organske kisikove spojine v prehrani so sestavine, koristne za življenje
in zanimive za učenje.*

Misli so nato učenci glasno prebrali in ugotovili skupni pomen vseh ključnih besed ter povezavo z obravnavanimi vsebinami oziroma vsebino učnih ur (vino – alkohol, sladkor – ogljikovi hidrati, čistoča – pralna sredstva, vonj – estri, maščobe – lipidi; vse te snovi uvrščamo med organske kisikove spojine).



Sliki 1 in 2: Učenci razmišljajo ob besednih sestavljankeh¹⁷

V drugem delu smo s kompleksno metodo šestih klobukov obravnavali poljudni članek z naslovom »Zmote in resnice o maščobah«. Članek je bil objavljen v reviji Naša lekarna in tudi na spletu (Merljak, 2012), vendar smo ga nekoliko spremenili. Izbiramo aktualne članke, ki bodo učence motivirali in prepričali, da je neka tema sploh dovolj zanimiva, da si bodo vzeli čas in se vanjo poglobili. Za izvedbo metode šestih klobukov je smiselno izbrati besedilo, ki vsebuje nasprotujoča si stališča, dejstva ali informacije in je povezano z vsakdanjim življenjem.

Navodila za uporabo omenjene metode so opisana v knjigi »Šest klobukov razmišljanja« (de Bono, 2006). Glede »težavnosti« razmišljanja je metoda povezana z Bloomovimi taksonomskimi stopnjami: beli klobuk (znanje),

¹⁷ Vse fotografije v prispevku so delo Manje Kokalj.

rdeči (vrednotenje), črni (analiza, sinteza, vrednotenje), rumeni (analiza, vrednotenje), zeleni (kreativno mišljenje), modri (metakognicija).

Učenci so najprej izžrebali barvo klobuka. Nato so posamezniki članek glasno prebrali. Na delovnih listih so učenci pregledali svoje naloge in v skupini načrtovali potek dela.

Tukaj je primer nalog z delovnih listov.

1. Preberi članek.
2. Razmišljaj o vsebini pod belim klobukom.

BELI KLOBUK: poišče in našteje informacije, dejstva, osnovne podatke.

3. Zapiši svoje ugotovitve.
 - Razmišljaj o vsebini pod rdečim klobukom.

RDEČI KLOBUK: je čustven, izraža občutja, čustva, slutnje ali vtise.

- Razmišljaj o vsebini pod črnim klobukom.

ČRNI KLOBUK: izraža pazljivost, varnost, opozarja na nevarnosti, kako se izognemo neprijetnostim, izpostavlja težave in probleme, dvomi o dokazih, kaj bi lahko šlo narobe, negativno ocenjuje.

Po 15 minutah so skupine poročale o svojih ugotovitvah, predstavniki modrega klobuka pa so vodili razpravo, naredili povzetek dela in zaključek.



Sliki 3 in 4: Reševanje nalog, ki so povezane z določeno barvo klobuka



Vsaka skupina je dobila še eno nalogo, ki je bila prav tako povezana z bralno pismenostjo:

- V besedilu označite neznane besede, jih izpišite in poiščite njihovo razlago s pomočjo dodatnih virov.
- V besedilu označite ključne besede in oblikujte miselni vzorec.
- Na plakatu je pripravljena »ribja kost«; na zgornjo stran zapišite dobre lastnosti o maščobah, na spodnjo pa slabe.
- Primerjajte lastnosti nasičenih in nenasičenih maščobnih kislin; vpišite jih v razpredelnico na plakatu.
- Oblikujte šest vprašanj, ki bodo povezana s člankom (v pomoč naj vam bo »hišica vprašanj oziroma besed«); vprašanja zapišite na listke in jih pravilno umestite v »Bloomovo hišo« (Novak, 2009).
- S pomočjo spleta poiščite dodatne informacije ali zanimivosti o maščobah.

Učenci so imeli na voljo različne pripomočke: leksikone, slovarje, računalnike, prazne plakate, plakat z Bloomovo hišo, listke, markerje itd. Po opravljenem delu so skupine ponovno poročale (vključen je moral biti vsak učenec).



Sliki 5 in 6: Zapis v obliki »ribje kosti« in umestitev vprašanj v »Bloomovo hišico«

Nato smo naredili povzetek usvojene vsebine in učenci so dobili domačo nalogo.

Pošljite SMS-sporočilo sošolcu, ki ga ni bilo pri pouku (vsebuje lahko največ osem besed), v katerem mu pojasnite, kaj smo danes delali pri uri.

V sklepnem delu so si učenci ogledali še karikaturu in glasno razmišljali o njej (da obravnavane vsebine povežemo z vsakdanjim življenjem).



Slika 7: Prizor iz vsakdanjega življenja (Dostopno na: <http://collaborationnation.wikispaces.com/Obesity%20Rules>, 15. 5. 2013.)

Konec ur je vedno posvečen refleksiji učencev. Povprašala sem jih, kaj jim je bilo všeč, ali je bil cilj ure dosežen, kaj bi še želeli izvedeti o tej temi, kaj bi prihodnjič spremenili, kaj jih je motilo ipd. Svoje ugotovitve so zapisali na listke dveh barv (pozitivna in negativna mnenja) in jih nalepili na plakat na steni.

Zapise smo pregledali in jih komentirali. To je zanimiva povratna informacija za učitelja in usmeritev za nadaljnje delo. V preglednici je nekaj primerov zapisov učencev.

Kaj mi je bilo všeč, pozitivne ugotovitve	Kaj me je motilo, kaj bi spremenil/-a
- BUS bi morali uporabljati še bolj pogosto; - s klobuki odlično ponovimo določene vsebine; - timsko delo je dober način učenja; - všeč mi je bilo delo v skupinah; - v skupini je bilo pravo vzdušje; - poglobil sem svoje znanje o maščobah; - zanimiva tema; - na tak način se naučim več kot pri drugih urah; - všeč mi je na koncu evalvacija.	- Bilo je premalo časa; - za delo bi potrebovali še eno uro; - nekateri so bili pri poročanju pretih ali so govorili nerazločno; - sošolec ni razumel vloge črnega klobuka; - premalo je bilo glasnega branja.



Po izvedbi takšnih ur učitelji ugotavljamo, da učenci ves čas z veseljem aktivno sodelujejo, bolje razumejo določene vsebine in si več zapomnijo, bolje komunicirajo in predstavljajo opravljeno delo, dobro obvladajo sodelovalno delo v skupini, izboljšujejo svoje bralne spretnosti in branje z razumevanjem.

Učenci ugotavljajo, da so »Bloomove hišice« zelo uporabne in da jim koristijo pri delu. Tudi sami radi sestavljajo vprašanja in jih umeščajo v hišico. Kar precej njihovih vprašanj lahko uporabimo za ustno ali pisno ocenjevanje znanja. Navdušeni so nad samostojnim aktivnim delom.

Težave pa imajo učenci, ki slabo berejo – njim pošljemo članke ali daljša besedila nekaj dni prej, da berejo doma ali ob pomoči šolske defektologinje (tisti, ki imajo odločbe s prilagojenim programom). Nekateri učenci usvojijo uporabo enostavnih BUS, kompleksne BUS so za njih prezahtevne. Naloge višjih taksonomskih stopenj jim povzročajo težave ali jih sploh ne rešujejo.

Med samim potekom učnih ur lahko opazujemo in preverjamo več stvari (odvisno od našega cilja):

- *sposobnost timskega dela*: kako učenci v skupini izdelajo osebni načrt dela, kako med seboj komunicirajo, kako si delo razdelijo, ali znajo prisluhniti drugim, ali so sposobni sprejemati skupne odločitve, kako se pripravljajo na poročanje itd.
- *poročanje*: ali so vključeni vsi člani skupine enakomerno, način poročanja posameznika, natančnost predstavitve, pravilno izražanje v slovenskem jeziku, razločno, prosto in tekoče izražanje, uporaba prvin nebesedne govorice itd.
- *upoštevanje pravil metode šestih klobukov*: ustrezna interpretacija barve posameznega klobuka, izvirna konkretizacija teme itd.
- *znanje o določeni snovi oziroma temi*: priklic predznanja, strokovna pravilnost, smiselno povezovanje podatkov v celoto, nadgradnja z zahtevnejšimi vsebinami, medpredmetno povezovanje itd.

Z vsemi navedenimi metodami in strategijami lahko pri urah razvijamo veliko učenčevih naravoslovnih zmožnosti, spretnosti oziroma kompetenc, ki so zapisane tudi v splošnih ali operativnih ciljih učnega načrta. Učitelj pa se seveda avtonomno odloča o izbiri posamezne BUS pri obravnavi določene vsebine. BUS uporabljamo pri vseh preostalih predmetih od prvega do devetega razreda, te strategije lahko vključimo skoraj v vsako učno vsebino. Sama izvedba torej ni odvisna od predmeta, ampak izključno od učitelja, ki predmet poučuje. S poudarkom na bralni pismenosti smo videli odlične učne ure pri športu, glasbeni umetnosti, naravoslovju, matematiki,

tujem jeziku - angleščini itd. Res je, da ima učitelj pred izvedbo takšnih ur nekoliko več dela s pripravo učnih gradiv, vendar je med samim poukom le vodja, moderator in opazovalec (»modri klobuk«).

S takšnim načinom dela so se pojavile tudi pozitivne spremembe pri učiteljih: med seboj več sodelujemo, načrtujemo, ure izvajamo medpredmetno v tandemu, več ur je izvedenih v knjižnici v sodelovanju s knjižničariko, izvajamo medsebojne hospitacije (ki so namenjene vsem učiteljem), več znanja imamo po izvedbah evalvacij, pišemo refleksije in smo »kritični prijatelji«. Večjo pozornost posvečamo pravilni rabi slovenščine in notranji diferenciaciji pri pouku.

Vključevanje BUS in zanimivih, daljših bralnih nalog v pouk kemije je odlično dopolnilo k preostalim metodam dela (ilustrativno-demonstracijskim, laboratorijsko-eksperimentalnim, metodam izkustvenega učenja itd.). ●

*Norost je vedno znova in znova ponavljati isto stvar
ter pričakovati drugačne in boljše rezultate!*

(Albert Einstein)

Literatura in viri

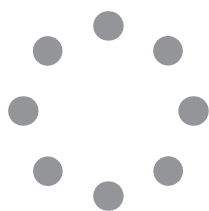
- De Bono, E. (2006). *Šest klobukov razmišljanja*. Ljubljana: New Moment.
- Merljak, M. (2012). Zmote in resnice o maščobah. *Naša lekarna*, št. 60 (februar 2012). Dostopno na: <http://www.nasa-lekarna.si/clanki/clanek/zmote-in-resnice-o-mascobah/> (8. 4. 2013).
- Novak, L. (2009). *Strategije formativnega spremljanja*. Seminarsko gradivo. Rogaška Slatina.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pekljaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Vrhovnik, T. (2006). Maščobe v prehrani. *Portal Cenim.se* (22. 6. 2012). Dostopno na: <http://www.cenim.se/122-a.html> (8. 4. 2013).
- Obesity rules. *Wikispaces Classroom »Children at play«*. Dostopno na: <http://collaborationnation.wikispaces.com/Obesity%20Rules> (7. 4. 2013).

4



Učni jezik in učni pogovor





Socialne kompetence in dejavnosti za spodbujanje učenčeve refleksije pri razvijanju bralnih zmožnosti v prvem vzgojno- izobraževalnem obdobju

- **Polona Legvart** • Osnovna šola bratov Polančičev, Maribor
• polona.legvart@osbp.si
- **Mag. Leonida Novak** • Zavod RS za šolstvo • leonida.novak@zrss.si

POVZETEK: *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* je projekt, ki je pred šole postavil tri sklope skupnih ciljev: učne strategije za razvoj bralnih zmožnosti, bralno pismenost pri vseh predmetih in dvig socialnega in kulturnega kapitala. Kot temeljni pristop se poudarja celostni pristop k pouku branja, kar zahteva izboljšanje motivacije za branje, branje z razumevanjem in razvoj refleksije, metakognitivnih procesov in soodgovornosti. Zato smo se v medpredmetni razvojni skupini v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) odločili, da raziščemo možnosti za razvoj samoodgovornosti učenca v razvoju lastnega učenja v povezavi s socialnimi kompetencami in bralno zmožnostjo. Kot izhodišče smo vzeli model razvoja socialnih kompetenc na Švedskem, saj je ta model dokaz za to, da se sistematično in načrtno razvijanje socialnih kompetenc znotraj rednih dejavnosti šole kaže tudi v stališčih učenca do učenja, znanja in šole nasploh. V skupini smo načrtovali sklope dejavnosti, s katerimi smo začeli s sistematičnim razvojem socialnih kompetenc v povezavi s cilji razvoja bralne zmožnosti.

KLJUČNE BESEDE: *socialne kompetence, postavljanje ciljev, bralna zmožnost, motivacija, prvo vzgojno-izobraževalno obdobje*



ABSTRACT: *Empowering students through improving reading literacy and access to knowledge* is a project that establishes three sets of common goals: learning strategies for the development of reading ability in reading literacy and raising the social and cultural capital. As a fundamental approach one should emphasize a holistic approach to teach reading, which requires improved motivation for reading, reading comprehension and development of reflection, meta-cognitive processes and mutual responsibility. Therefore we decided to investigate the possibilities for the development of students' self-responsibility in the development of their own learning in relation to social competence and reading ability. As a starting point we take the model of the development of social competence in Sweden, since this model is the proof that the systematic and developed social skills within the regular school activities are also reflected in student attitudes to learning, knowledge, and school in general. In the team we planned a lot of activities which we began the systematic development of social and reading skills with.

KEYWORDS: *social skills, goal setting, reading ability, motivation, first triad*

Učenje socialnih kompetenc

Če želimo učenca, odgovornega za lastno učenje in napredek, mora biti učenec pri pouku aktiven in odgovoren, saj lahko tako nadzoruje proces, ugotavlja svoje šibkosti in prednosti ter načrtuje nadaljnje korake. Na učenčeva stališča do sebe, do drugih, do učenja in posameznih področij znanja ter življenja nasploh vplivajo mnogi dejavniki, ki jih ni mogoče spregledati. Ti so:

- učna okolja (*estetsko urejeno, vabljivo, polno besedilnih signalov ali pusto*),
- odnosi (*spoštljivi, prijateljski, partnerski ali odtujeni in uradniški*),
- sistem pravil (*sprejeta v konsenzu ali pretirano omejujoči oziroma preveč ohlapni*),
- ozračje sodelovanja (*pogovor o uspehih in neuspehih in skupno načrtovanje*) ali pretirana tekmovalnost (*kdo prebere več in hitreje*).

Socialne kompetence so tiste, ki mnoge od prej naštetih dejavnikov preišli ocenjujejo in regulirajo. Učenec, ki jih pozna in se jih zaveda, bolje razume različne procese, v katere je vključen. Spoznavanje in učenje socialnih kompetenc obsega tri pglavitne korake:

- da samega sebe spoznaš in se sprejmeš (*z učiteljevo pomočjo ugotavljaš, kakšna je tvoja tehnika branja, zaznaš vrzeli in načrtuješ cilje za vnaprej*),
- da se znaš sam usmeriti proti zadanemu cilju (*povratna informacija učitelja o tvojem branju ti sporoči, kaj je še treba narediti, da se stanje izboljša oziroma nadgradi*) in

- da razviješ ter neguješ empatijo do drugih (*pri branju v parih si potrpežljiv in strpen pri poslušanju sošolčevega branja in sprejemaš slabše in boljše bralce od sebe*).

Učenje socialnih kompetenc skozi dejavnosti za razvoj bralne pismenosti ima za cilj skozi dejavnosti rednega pouka sistematično razvijati otrokovo odgovornost, razvijati sposobnosti samovrednotenja, razvijati in spremljati dinamiko komunikacije in statusa otroka med vrstniki ter razvijati pozitivne odnose do drugih. Zgledovali smo se po švedskem modelu, ki znotraj razvoja socialnih kompetenc omenja pet tematskih sklopov: poznavanje samega sebe, obvladovanje čustev, empatija, motivacija in jaz v odnosu do drugih. Z razvojem socialnih kompetenc med drugim želimo razvijati tudi odnos do učenja in stvari, ki jih z učenci počnemo. Po mnenju Harlenove s tem razvijamo: vedoželjnost, objektivnost, miselno gibkost, kritičnost, občutljivost. (Harlen, 1993: 256)

Naštete sposobnosti pomembno vplivajo na višje ravni razumevanja in učenja. Občutek učenčeve osebne odgovornosti za delo v šoli se odraža v vloženem trudu in avtonomiji. Razumevanje socialne odgovornosti pa pomeni pri učencih upoštevanje občutkov in pravic drugih, empatijo in socialno občutljivost. V kakšni povezavi so torej socialne kompetence in bralna pismenost? Raziskava TIMSS (2012) kaže na visoko povezavo med učno uspešnostjo in spodbudnim učnim okoljem, prav tako pa Bandura (1997: 11) dokazuje, da na posameznikovo oceno učne uspešnosti pri doseganju nekega cilja vplivajo čustva, trud, vztrajnost in učenje. Če vse to povzamemo, lahko trdimo, da imajo motivacijski dejavniki in čustva velik posreden vpliv na učne dosežke, s tem tudi na dosežke na področju bralnih sposobnosti, kar je temeljni razlog ukvarjanja s to temo.

Na temelju švedske prakse in gradiv, ki smo jih pregledali, smo oblikovali pet področij sistematičnega delovanja, kar prikazuje preglednica na naslednji strani.

Preglednica 1: Pet področij sistematičnega delovanja

Področje Cilj področja	Primer dejavnosti
Poznavanje sebe Učenec se zna odločiti, zna se samooценiti.	KOCKA  Slika 1: Kocka. ²¹ Vsak učenec v krogu vrže kocko in glede na vrženo številko na kocki, dopolni nedokončano poved. 1 - Najraje na svetu berem ... 2 - Od današnjega preverjanja branja pričakujem ... 3 - Knjiga, ki sem jo nazadnje bral ... 4 - Pri urjenju branja pričakujem pomoč pri ... od ... 5 - Ko berem, to najraje počnem z/v ... 6 - Kot bralcu, mi najbolj gre ...
Obvladovanje čustev in empatija Učenec ve, kako se odzvati na izzive okolja, ve, da vedno ne obvelja njegova volja, da za svoje vedenje in ravnanje ne dobi nagrade.	EMPATIJA  Slika 2: Delovni list Učenci v posamezna okenca napišejo, kaj bi bilo, če bi bili rastlina, žival, predmet ...

¹⁸ Avtorica fotografij in drugih slikovnih gradiv v prispevku je Polona Legvart.

Motivacija – odgovornost – cilj

Učenec zna načrtovati svoje dejavnosti s preprostimi in merljivimi cilji, za njihovo realizacijo sprejema tudi odgovornost.

Moji cilji:

Datum:

Berem tekoče.

Pri branju upoštevam ločila.

Razumem prebrano.

Sodelujem v pogovoru o prebranem.

Znam vizualizirati prebrano.

Znam povedati obnovo.

1. teden:
2. teden:
3. teden:
4. teden:
5. teden:

Shema 1: Vetrnica

Učenec si postavi nekaj ciljev, povezanih z branjem, in spremlja svoj napredek v pettedenskem obdobju, tako da označuje na vetrnici (shema 1), kje je na poti do cilja.

Pripadnost, identiteta, odnos z drugimi

Učenec pridobi strategije za izražanje mnenja, izražanja strinjanja in nestrinjanja. Zna povedati in na druge načine izraziti, kako se v skupini počuti, kakšna je njegova vloga, in kritično presojati svojo vlogo.

BRALNI KLUB

Cilj bralnega kluba je vzpostavljanje spodbudne bralne klime, v kateri je učna bralna izkušnja ravnovesje med dovolj visokim bralnim izzivom in nizkim občutkom »ogroženosti«. Branje je praviloma interaktivno, torej ob individualnem tudi v paru, v skupini in branje celega razreda (shema 2).

			
individualno	v paru	v skupini	s celotnim razredom

Shema 2: Bralni klub

Učitelj izbere besedilo za branje (umetnostno ali neumetnostno). Vsi učenci glasno preberejo besedilo. Po nekaj stavkih učitelj branje prekine in da dodatno navodilo: *Nadaljujte z branjem, vendar tokrat kot cirkuški direktor (TV-napovedovalec, operna pevka, šepetalec, pravljičar itd.).*

**Reševanje problemov**

Učenec usvoji preproste strategije za ravnanje v reševanju problemov, zna se na reševanje problema pripraviti in ga konstruktivno rešiti v skladu s svojo razvojno stopnjo.

REŠEVANJE BRALNEGA PROBLEMA

(povzeto po Goodman in Marek, 1996)

Uporabimo ocenjevalni list (slika 3), lahko pa vprašanja spremenimo v »namizno« igro in izpustimo štetje napak. Navodilo učencu se glasi: *Izberi eno od navedenih napak, ki jih delaš pri branju, in o njej razmisli ob pomoči spodnjih vprašanj.*

Naslov besedila, ki ga pregledujem/berem, je _____

Število napak _____	Število vrstic _____	Čas branja/pisanja _____
------------------------	-------------------------	-----------------------------

Napake:

Izberi eno napako in o njej razmisli ob pomoči spodnjih vprašanj.

1. Ali lahko opišeš napako, ki se ti je zgodila?
2. Prepoznaš morda vzrok zanjo?
3. Ima napaka kakšen smisel (logiko)?
4. Je napaka vplivala na pomen besedila?
5. Ali si napako prepoznal sam ali te je nanjo opozoril kdo drug?
6. Bi jo znal sam popraviti? Kako?

Slika 3: Ocenjevalni list

Na Švedskem je v predmetnik nižjih razredov vključen poseben predmet za spodbujanje emocionalnega in socialnega razvoja. V nadaljevanju bomo predstavili nekaj primerov dejavnosti, ki smo jih razvili znotraj področja Motivacija – odgovornost – cilj in so povezane z razvojem branja.

Motiviranje za učenje in postavljanje ciljev

O motivaciji za učenje je narejenih zelo veliko raziskav. Verjetno tudi ni učitelja, ki ne bi v času svojega izobraževanja slišal in bral o motivaciji, dejavnostih zanjo in vplivih, ki jih ima na proces učenja. Še bolj očitno smo pomen motivacije razumeli takrat, ko smo pri svojem delu v razredu začeli srečevati zelo motivirane, pa tudi povsem nemotivirane učence. V času študija nam je bilo jasno, da ima intrinzična motivacija nedvomno mnogo več pozitivnih učinkov na proces učenja, je učinkovitejša in trajnejša. Kultura ocenjevanja,

ki se ne želi odreči zunanji motivaciji, kar številčna ocena nedvomno predstavlja, pa nam zunanjo motivacijo ponuja kot šolsko realnost.

Razmišljanja o tem se dajo podkrepiti tudi s konkretnimi nevrološki sledmi v biološki osnovi za motivacijo in njeno povezanostjo z oblikovanjem spomina. Fisher idr. (2009) izpostavljajo, da si ljudje lažje zapomnijo in ponovno priključijo tisto, kar možgani povezujejo z nagrado. Raziskave na področju nagrajevanja kažejo, da mezolimbčna steza možganov (povezava s čustvi) in hipokampus (povezava z učenjem) delujeta skupaj kot koncert. Natančneje to pomeni, da ti dve področji delujeta skupaj zato, da bi neokorteks opozorila, naj se pripravi na učenje. Motivacija je torej povezana z osebno učinkovitostjo. Gre za občutek, da sem dovolj izzvan, vendar se ob tem ne prestrašim težje naloge. Motivacija je toliko bolj ponotranjena, kolikor bolj jo lahko učenec poveže z občutenjem svojega lastnega izziva in uspeha (Fisher idr., 2009: 30).

Izziv, ki ga učenec sprejme zase, ima torej intrinzične korenine. Če pa ga sprejme za in zaradi nekoga drugega (sošolcev, staršev, tradicije, učitelja), so vplivi in učinki ekstrinzični. Glede na to si postavljamo različne cilje (zase ali za druge) oziroma nam jih postavljajo drugi (recimo učitelji, trenerji, starši). Cilji so torej ena pomembnejših tem šolskega procesa. *»Učni cilji, ki vključujejo vzgojno in izobraževalno komponento, so sestavni del splošnega učnega planiranja in najpomembnejši regulator pouka.«* (Strmčnik, 2001: 203) S tem lahko torej mislimo na dvojje. Na eni strani na *»predpisane in kot take »obvezne«* za šolo in učitelja ... in so podlaga za konkretnejše učne cilje, za učno vsebino oziroma načrte, za šolski in učiteljev delovni načrt, pa vse do učne priprave, soodločanje o strukturi šolskega sistema, o konceptu učbenikov ...« (prav tam: 213), ali pa imamo v mislih osebne cilje, ki si jih postavijo učeči se posamezniki in opisujejo stanje ob koncu določenega učnega procesa, ki ga posameznik želi doseči.

Postavljanje osebnih ciljev

V okviru projekta bralne pismenosti in razvoja socialnih kompetenc smo se med drugim posvetili postavljanju osebnih ciljev. Najprej nas je zanimalo, kako cilje, povezane z učenjem, razumejo učenci prvega VIO, kako jih umestiti v učni proces (od načrtovanja do evalvacije) in ali vplivajo na učenčevo motivacijo in odgovornost do učnega dela.

Učence prvega, drugega in tretjega razreda smo povprašali po osebnih ciljeh, kar jim je bilo zelo zanimivo, saj smo jim tako ponudili aktivno vlogo pri načrtovanju svojega dela. Če so v prvih dveh razredih prevladovali cilji v smislu vseživljenjskega učenja, kot so: zavezati vezalke in naučiti se voziti s kolesom, so bili v tretjem razredu osebni cilji povezani s projekti,



kot so: do konca meseca pripraviti razstavo zbirke kamnov, narediti leseni most in podobno (spodnji sliki).

Rad/-a bi se naučil/-a

Kaj je naslednja stvar, ki bi se je rad/-a naučil/-a?



Rad/-a bi se naučil/-a

Kaj je naslednja stvar, ki bi se je rad/-a naučil/-a?



Sliki 4 in 5: Osebni cilji učenke prvega razreda, izraženi (levo) slikovno in z zapisom učiteljice (desno) slikovno in z zapisom avtorice

Postavljanje učnih ciljev

Učnih ciljev si učenec ne more postavljati povsem sam, saj so vezani na učna področja, zato mora pri tem sodelovati z učiteljem. Učitelj mora prav tako presoditi, kako učenec na posameznem področju napreduje, da je lahko načrtovanje v okviru učnega načrta čim bolj optimalno. Pomembno je premišljeno učiteljevo načrtovanje in s tem povezano učenčevo načrtovanje. Spodnja slika prikazuje učenčevo shemo načrtovanja tedenskih učnih ciljev v obliki »lotosovega cveta« z jaz stavki. Ob evalviranju dejavnosti učenec označuje, kaj je dosegel, in hkrati v prazna polja vpisuje še druge dosežene cilje. Težave se pojavijo pri transformaciji ciljev učnega načrta v učenčeve učne cilje z njim razumljivim jezikom, zato je treba orodje, ki ga damo učencem, dobro premisliti.



Prepoznam različne materialne, pisne in ustne vire informacij, prek katerih pridobivam in širim znanje o preteklosti.			Znam povedati, narisati, kako si sledijo dogodki.	V povedi znam prepoznati dele besed, zloge in glasove.	Poslušam, razmišljam in ustvarjam o umetnostnem besedilu.	Vem, da čas merimo z uro.	Znam rešiti pripravljene naloge v določenem času.	Znam s pomočjo slik prepoznati matematične probleme in jih rešiti.
Vem, da se ljudje in družba skozi čas spreminjajo in da spremembe povzročijo različni viri.	Spoznavanje okolja	Ustrezno uporabljam časovne izraze.		Slovenščina	Sodelujem pri nastanku časopisa.	Znam primerjati čas neke dejavnosti nekateri trajajo dlje, nekateri manj časa.	Matematika	
		Svoje delo predstavim, poročam.	Razumem prebrano /narisano besedilo.	Znam poiskati članek, ki mi je všeč.	Znam narisati, napisati članek/ prispevek za časopis.		Znam seštevati in odštevati do 10.	
Sodelujem v paru in skupino.		Poslušam ideje sošolcev.	Spoznavanje okolja	Slovenščina	Matematika			
Zmorem povedati svoje ideje.	Socialna komunikacija		Socialna komunikacija	ČAS-OPIS	Angleščina		Angleščina	
Uporabim besede hvala, prosim, pozdrav...			Glasba	Športna vzgoja	Likovna vzgoja			
					Razvijam gibalne sposobnosti – skladnost gibanja, moč, hitrost.	Znam pripraviti delovno površino, narediti likovno čisto izdelek na svoj način in pospraviti za seboj.		
Znam ponoviti ritmično besedilo pesmi.	Glasba	Znam zapeti ljudsko ali umetno pesem.		Športna vzgoja			Likovna vzgoja	Znam pripraviti matrico in jo odtisniti.
	Znam doživeto zaplesati ob glasbi.		Izvajam naravne oblike gibanja v različnih pogojih in upoštevam osnovna načela varnosti.					

Slika 6: Načrtovanje učnih ciljev v obliki lotusovega cveta

Postavljanje socialnih ciljev

Postavljanje socialnih ciljev je podobno kot postavljanje učnih ciljev vezano na posamezna področja učenja in morata pri njihovem načrtovanju, izvajanju in evalviranju sodelovati učenec in učitelj. Medtem ko učitelj razmišlja o učnem področju in cilju, mora v to umestiti tudi socialni vidik (medvrstniško branje, sprejemanje sebe z vsemi napakami in vrlinami, znati se vživeti v sošolca). Pri tem gre za področja socialne kompetence, ki so še posebej procesno naravnana.

Sklep

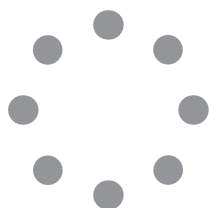
Kompetenca na kratko pomeni, da se učenec opremlja z znanjem, spretnostmi ter da oblikuje stališča o tem, kako znati ravnati v posameznih življenjskih situacijah tako, da sam osebnostno raste in se razvija, hkrati pa zna razviti sposobnost empatije in čustvovanja z drugimi. Cilj izvajalcev zastavljene naloge je razvijati otrokovo soodgovornost prek načrtovanja osebnih, učnih



in socialnih ciljev v povezavi s poukom branja, razvoja bralnega razumevanja, kar je tudi eden od temeljnih ciljev celostnega pouka branja in hkrati projekta »Opolnomočenje učencev«. Kot ključni dejavnik pri razvoju tega smo opredelili otrokovo vključenost v vsak korak izvajanja pouka branja s poudarkom na samovrednotenju (načrtovanje in spremljanje skupaj z učenci). Vključene učiteljice ugotavljamo, da je sistematična skrb za razvoj socialnih kompetenc skozi učne cilje bralnih zmožnosti temeljna. Ob sistematičnem izvajanju dejavnosti v prvem razredu, nadgradnji in stopnjevanju v drugem in tretjem razredu nastavimo temelje za nadaljnji razvoj. Učiteljeva vloga v tem procesu je predvsem poglobljeno uresničevanje učnih ciljev, ki mu jih narekujejo učni načrti, in sočasno uresničevanje ciljev za razvoj socialnih kompetenc. Kompetence za življenje in delo v 21. stoletju med drugim govorijo tudi o sodelovanju in timski naravnosti ter osebni integriteti, in ker v našem predmetniku, za razliko od predmetnika na Švedskem, ni predmeta, namenjenega socialni komponenti, je skrb učitelja za interagirano in sinhrono vključevanje teh ciljev še toliko pomembnejša. ●

Literatura in viri

- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bostelmann, A. (2006). *Das Portfolio – Konzept in der Grundschule*. Mulheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Endres Wolfgang, I. D. L. (2010). *Lesen und Schreiben in der Grundschule*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Fisher, D., Frey, N., Lapp, D. (2009). *In a Reading State of Mind*. Newark: International Reading Association.
- Goodman, Y. M., Marek, A. M. (ur.) (1996). *Retrospective miscue analysis: Revaluing readers and reading*. Katonah, New York: Richard C. Owen.
- Harlen, W. (1993). Vrednotenje in ocenjevanje začetnega naravoslovja. V: Ferbar, J. (ur.), *Tempusovo snopje*. Ljubljana: DZS.
- Kolar, M., Krnel, D., Velkavrh, A. et al. (2011). *Program osnovna šola. Učni načrt. Spoznavanje okolja*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_spoznavanje_okolja_pop.pdf (1. 6. 2013).
- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Strmčnik, F. (2001). *Didaktika*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.



Učni pogovor in uporaba bralnih učnih strategij pri slovenščini

● Vlasta Puklavec, David Voh • Osnovna šola Zreče • vlasta.puklavec@siol.net

POVZETEK: Opisani učni uri sta bili predstavljeni ob hospitaciji skrbnice projekta ter v navzočnosti ravnatelja in drugih učiteljic. Uporabljeni sta bili različni bralni učni strategiji – strategija VŽN in iskanje ključnih besed za usvojeni tematski sklop nova romantika/moderna. V obeh primerih je bila posebna pozornost posvečena tudi učnemu pogovoru, s katerim so učenci razvijali (kritično) mišljenje in sporazumevalno zmožnost. Po urah je bil opravljen tudi pogovor z učenci, ki je potrdil, da prikazane oblike dela zanje niso le ustrezne, ampak tudi zaželenene. Z opravljenim delom sva bila učitelja zadovoljna, prav tako tudi preostali navzoči, ki so v smislu kolegijskih hospitacij posredovali še nekaj predlogov za razmislek in načrtovanje prihodnjega dela.

KLJUČNE BESEDE: *bralna učna strategija, učni jezik/pogovor, mišljenje, sporazumevalna zmožnost*

ABSTRACT: The lessons described were observed by one of the heads of the project, the headmaster and some teachers. Two reading strategies were used – KWL and finding key words, the theme of the lesson was New Romanticism. In both cases the classroom language which was used to develop our students' critical thinking and communicative competence was paid special attention to. After the lesson the discussion with the students proved that the methods used were not only appropriate for them, but also desired. Both teachers were satisfied with our work, so were the observers, who presented some useful suggestions to think about when planning our future work.

KEYWORDS: *reading strategy, language across the curriculum/classroom dialogue, thinking, communicative competence*



S prispevkom želiva prikazati uporabo bralnih učnih strategij pri slovenščini v drugem in devetem razredu osnovne šole ter potek učnega pogovora, ki omogoča učencem kakovostno usvajati znanje, zagotavlja visoko stopnjo njihove motivacije za delo ter spodbuja razvijanje njihovega mišljenja in sporazumevalne zmožnosti. Bralne učne strategije ter učni jezik/pogovor kot pomembna dejavnika uspešnega usvajanja znanja sta tudi izbrani razvojni prioriteti naše šole.

Predstavitev uporabljenih strategij

V drugem razredu je bila uporabljena strategija VŽN (Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?), ki pomaga učencem ozaveščeno obuditi predznanje o določeni temi, pri čemer je v ospredju skupinsko niza- nje idej in s tem tudi učenje oziroma pridobivanje različnih informacij o obravnavani temi. Motivacijsko deluje za nadaljnje delo, samostojno iskanje vprašanj, na katera bi želeli bralci besedila dobiti odgovore, za- ključni pregled usvojene snovi pa učencem pomaga pri utrjevanju bistvenih spoznanj o obravnavani temi.

V devetem razredu so učenci iskali ključne besede. Strategijo uvrščamo med študijske postopke, ki jim lahko uspešno pomagajo pri samostoj- nem učenju iz učbenikov. Njena uporaba je posebej primerna za učence višje stopnje osnovne šole, ko je treba usvojiti in smiselno urediti obsež- nejše učno gradivo. Omogoča razne modifikacije, njena uporaba pa je za večino učencev preprosta in učinkovita. Razumljivo je, da morajo učenci postopek večkrat vaditi ob učiteljevem vodenju, preden so ga sposob- ni samostojno uporabljati, še zlasti ko gre za branje zahtevnih besedil oziroma takih, ki vsebujejo precej podrobnosti (dejavnosti po branju). Uspešno je strategijo mogoče izpeljati tudi v fazi ponavljanja širšega te- matskega sklopa.

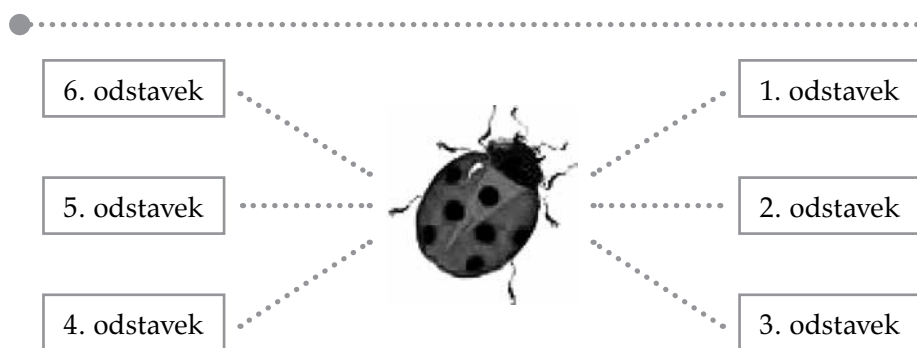
Potek učne dejavnosti

V drugem razredu je uvodna motivacija temeljila na reševanju ugank. V eni izmed teh je bila predstavljena pikapolonica. Tej je bilo namenjeno tudi besedilo, ki so ga učenci v nadaljevanju brali. Pri njegovi obravnavi sem uporabila strategijo VŽN (priklic 'znanja' o pikapolonici, navajanje tega, kar bi učenci želeli izvedeti o njej, samostojno reševanje nalog po branju besedila, ponovitev naučenega). Na tabli je bila narisana preglednica



s tremi kolonami in s tremi vprašanji, ki so nakazovala potek dela: Kaj že vemo o pikapolonici? Kaj bi želeli izvedeti? Kaj smo izvedeli novega?

Pred branjem so učenci usvojili pojem 'odstavek'. V nadaljevanju so šepetajoče prebrali celotno besedilo, nato pa povedali, kaj so si zapomnili. Poslušali so drug drugega in ob predstavitvi odgovorov ugotovili, kako različne reči so jim ostale v spominu. Sledilo je izpolnjevanje delovnega lista.



Slika 1: Delovni list **Pikapolonica** (avtorica: Vlasta Puklavec)

Miselni vzorec na delovnem listu so morali učenci dopolniti tako, da so za vsak odstavek skušali najti ključno besedo, s katero bi čim bolj zajeli, kar je v njem predstavljeno (nadpomensko povzemanje). Precej učencev je izpostavilo podrobnosti iz odstavka, nekaj jih je poiskalo ustrezno nadpomensko besedo za večji pomenski sklop, posamezniki pa so uspeli najti tudi že ustrezno nadpomensko za ves odstavek. Pri tem so razvijali vse štiri sporazumevalne dejavnosti, poimenovalno in skladenjsko zmožnost ter tvorili krajša govornjena besedila. Diferenciacija je bila prisotna tako, da so uspešnejši učenci, ki so hitreje rešili nalogo, prejeli v branje dodatno besedilo o zanimivostih iz življenja pikapolonice. Učenci z učnimi težavami so bili zbrani v posebni skupini, ki je bila deležna več moje pomoči (skupaj smo našli ključne besede za tri odstavke). Po frontalni predstavitvi samostojnih ugotovitev precejšnjega števila posameznikov smo skupaj izbrali najustreznejše ključne besede za oblikovanje miselnega vzorca na tabli. S pomočjo teh so učenci tvorili povzetek, ki je zajemal pomembne informacije iz besedila.

Končna refleksija je izpostavila odgovore na vprašanja: Kako sem se počutil/-a? Kaj mi je bilo všeč? Kaj sem novega izvedel/-a o pikapolonici? Kako sem bil/-a zadovoljen/-na s svojim delom? Kje bi lahko našli še več informacij o tej temi?



V devetem razredu je bila uvodna motivacija povezana s simbolnim prikazom štiriperesne deteljice, pri čemer je bilo najprej povedano, kaj pomenijo posamezni njeni listi (sreča, ljubezen, vera, upanje). V nadaljevanju so učenci z mojo pomočjo tvorili protipomenke tem izhodiščnim besedam (nesreča, sovraštvo, nevera/dvom, obup/brezup), te pa so bile zatem povezane s sintezo učnega sklopa o moderni. Učenci so omenjene iztočnice povezovali z obravnavanimi besedili (Cankar – Bobi, Na peči; Murn – Pesem; Kette – Na otčevem grobu; Župančič – Zvečer; pesem so učenci slišali/brali in interpretirali pri tej uri). Samostojno so premišljevali in povezovali literarna dela po posameznih iztočnicah; pri tem so tudi pojasnjevali, kje se npr. obup kaže v posameznem besedilu in kako. Pokazali so temeljito poznavanje obravnavanih besedil in zmožnost samostojnega povezovanja obravnavanih enot. Tu in tam so tudi prestopili na začetku ure dana izhodišča za primerjavo (protipomenke štirih simbolnih pomenov za liste deteljice) ter dodajali različne nove povezave. Nisem jih omejeval, saj so samostojno razmišljali, opazovali ugotovitve sošolcev, dodajali svoje oziroma vzpostavljali nove primerjalne razsežnosti in sporočali utemeljitve/ponazoritve zanje.

Diferenciacija je bila v učni proces vključena le v izhodiščna vprašanja, ki sem jih zastavljal posameznim učencem. Ko se je dialog razvil, so se vsi vključevali samostojno oziroma samoiniciativno, pri čemer so izhajali iz svojega znanja in prioritete (na ravni avtorjev in besedil) ter seveda svojega doživljanja umetnostnih besedil.

Ura se je končala s tem, kar je bilo izpostavljeno na začetku – da namreč za moderno 'veljajo' tudi izhodiščne besede, za katere so učenci poiskali protipomenke. Pri tem je šlo za povezavo literarne/umetniške produkcije in bralcev (vidik tega, kaj umetniške stvaritve moderne oziroma nasploh pomenijo za človeka/bralca oziroma kaj mu dajejo: srečo, upanje, ljubezen in vero/zaupanje v življenje).

Analiza izvedbe in dosežkov

Strategijo VŽN sem izbrala že v drugem razredu, ker je uporabna za delo z vsemi učenci ne glede na njihovo znanje in doseženo stopnjo v razvoju bralne pismenosti. Omogoča namreč ustrezno povezavo predznanja z zapisi v učbenikih in drugih besedilih, spodbuja aktivnost vseh učencev, zajame vse faze bralnega procesa, je primerna za vsebine, o katerih učenci že veliko vedo, in spodbuja mišljenje. Učenci so namreč pri pedagoškem procesu razvijali prav to: opazovali so besedilo, napovedovali, kaj bo pisalo v njem, presojali odgovore oziroma rešitve za posamezne odstavke in



iskali najboljšo možno rešitev. Razvijali so tudi zmožnost poslušanja drug drugega ter zaznavanja razlik med svojimi in ugotovitvami sošolcev (raven zanimivosti in upoštevanja pomembnih informacij iz besedila).

Čeprav je bila ura dobro izpeljana, pa bi bilo ob podobnih dejavnostih mogoče vključevati še več utemeljevanja, sklepanja in vrednotenja, saj učenci tako z bolj kompleksnimi miselnimi veščinami učinkoviteje razvijajo tudi sporazumevalno zmožnost (opisujejo, pripovedujejo, ocenjujejo, razlagajo). Pri tako zasnovanih urah so miselno aktivni, usvojeno znanje pa je trajnejše. Ure, v katere vključujem bralne strategije in razmišljanje o kakovosti učnega pogovora, so pokazale, da so tudi učenci v začetnih razredih osnovne šole sposobni pridobivati znanje na tako zastavljen, seveda pa njim prilagojen način dela. Pomembno je tudi, da skupaj (torej pri pouku) poiščemo več informacij o določeni temi na internetu, v leksikonih in drugih gradivih.

Vzdušje v razredu je bilo delovno. Potrdilo je, da imajo učenci radi pouk, pri katerem morajo biti aktivni na ravni dejavnosti, mišljenja in govora. Če so maksimalno zaposleni, zadolžitve jasne, učinek dela pa razviden, so zelo zadovoljni. Naučijo se poslušati drug drugega, kar je najtežje v tem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Povedali so, da je bilo delo zelo zanimivo in ne pretežno. To je dokaz, da je učencem na vseh stopnjah šolanja treba ponuditi naloge z višjimi miselnimi procesi, različne oblike in metode dela ter jih postopoma vpeljevati v 'aktiven' način usvajanja in predstavljanja znanja.

Tako zasnovano uro je bilo v devetem razredu mogoče izpeljati, ker učenci tudi sicer pri pouku opazujejo posamezne sestavine umetnostnih del, vzpostavljajo medbesedilne povezave in besedila razvrščajo glede na opazovane značilnosti (usvajajo spoznavne postopke). Pri tem seveda govorijo, poslušajo drug drugega in dopolnjujejo ugotovitve (razvijajo sporazumevalno zmožnost, saj poimenujejo in tvorijo daljše povedi in govorjena besedila). Pomembno pa je, da so v učni dialog vključeni vsi, torej tudi učenci z 'odločbami' (v razredu, v katerem je bila ura izvedena, so taki štirje).

Učna ura je potekala (čeprav je bila snemana in je bilo navzočih sedem opazovalcev) po začetni rahli zadržanosti v delovnem in vedrem, na trenutke celo šaljivem ozračju, ki je odražalo pripravljenost za delo (razmišljanje in govorjenje) ter zaupanje/zavest, da je vsak govorni prispevek dobrodošel, pri čemer pa ga je treba tudi pojasniti, ponazoriti s sklicevanjem na umetnostno besedilo, ne le izreči. V prihodnje bi bilo ustrezno pri tem še bolj vztrajati in učence spodbujati k različnim samostojnim povezavam usvojenega znanja, seveda po potrebi tudi ob usmerjajočih iztočnicah učitelja.



Strategija je bila dobro izbrana. Odlična motivacija za delo je bilo to, da sem Župančičevo pesem povedal (ne prebral). To je izjemno delovalo na delovno pripravljenost, zelo tudi na ravni doživljanja. Zadolžitve so zahtevale višje miselne procese (razmišljanje o problemih, razsežnostih življenja; opazovanje besedila, sklepanje in utemeljevanje ter sklicevanje na pesem in na predhodno obravnavana dela). V prihodnje si bom prizadeval, da bo tega še več. Potekal je pravi dialog, ki se je prevesil tudi v medbesedilno primerjanje književnih enot (primerjanje sporočilnosti ipd.). Najpomembneje pa je, da so v učnem dialogu zares sodelovali vsi učenci (ne le učno uspešni). ●

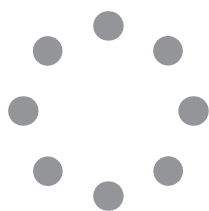
Literatura in viri

Gomivnik Thuma, V. (2013). *Učni jezik/učni pogovor*. Delovno gradivo. Za predavanje oziroma delavnico za kolektiv šole, januarja 2013.

Honzak, M. idr. (2006). *Skrivno življenje besed*, berilo za 9. razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

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

Župančič, O. (1956). *Zbrano delo*. Ljubljana: DZS.



Formativno spremljanje učenčevega napredka na področju branja in učenja

● **Majda Frančič** • Osnovna šola Franceta Prešerna, Črenšovci
• majda.francic@gmail.com

POVZETEK: V prispevku predstavljam odprto učno okolje, podprto s sodelovalnim in kritičnim branjem/učenjem, kot enega izmed pomembnih dejavnikov za branje in pogovor o prebranem. Branje z razumevanjem v povezavi s formativnim spremljanjem učenčevega učnega (in najprej bralnega) napredka je temelj učenčeve samoregulacije branja, učenja in znanja. Šele takrat, ko učenec poišče, večkrat preizkuša in ozavešči najprimernejše bralne učne strategije, predvsem glede na svoj stil učenja, cilje, pričakovane rezultate, sposobnosti, interese, spoznavne postopke, je v resnici sposoben presojevalno kritično, raziskovalno in ustvarjalno brati – njegovo branje postane temelj za vseživljenjsko učenje in znanje ali branje za znanje za življenje.

KLJUČNE BESEDE: *bralne učne strategije, izbirnost, formativno spremljanje, bralne mape, medpredmetno povezovanje, učni pogovor*

ABSTRACT: The paper presents an open learning environment, supported by cooperative teaching and critical reading and learning as one of the important factors for reading and discussions about books. Reading with understanding as well as the formative assessment of students' learning progress is the foundation of student self-regulation of reading, learning and knowledge. When a student finds, repeatedly tests and becomes aware of his most appropriate reading strategies, particularly with regard to his learning style, his aims, expected results, abilities, interests, cognitive processes, only then he is able to critically research and creatively reads – his reading becomes the basis for lifelong learning and reading for knowledge or skills for life.

KEYWORDS: *literacy-learning strategies, selectivity, formative assessment, reading folders, cross-curricular, learning conversations*





V sodobni šoli, ki bi rada učencem nudila kakovostno učenje in znanje, bi bilo treba ustvariti pogoje za čim bolj odprto učno okolje, ki je temelj za varnost, kajti le tako bodo učenci dovolj odprti in pogumni, da si bodo upali razmišljati na glas ter da bodo pripravljeni sprejeti in upoštevati pozitivno naravnano kritično refleksijo sošolca in učitelja. Nasvet objektivnega kritičnega prijatelja (sošolca in učitelja) omogoča učencu ne samo, da je dober, temveč da postane še boljši, torej mu pomeni spodbudo na poti do odličnosti. Kakovostna povratna informacija je ključ do boljšega uspeha (Komljanc, 2008).

Le v odprtem in sodelovalnem učnem okolju, v katerem prevladujejo pozitivni in kakovostni medosebni odnosi, lahko učenec res izkoristi svoje potenciale. V akcijsko zasnovanem vzgojno-izobraževalnem procesu mu je omogočeno, da je res aktiven, in to vse od načrtovanja, opazovanja, spremljanja, reflektiranja do izboljševanja svojega učenja, znanja in predvsem branja. Prav zato je formativno učenje (IP Didaktika ocenjevanja znanja), ki ga izvajamo na naši šoli že sedmo leto, veliko pripomoglo tudi k dvigu kakovosti aktivnosti (in rezultatov) na področju branja v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

V operativnem načrtu projekta smo na naši šoli dali velik poudarek načrtni rabi različnih bralnih učnih strategij (v nadaljevanju BUS), in sicer lansko šolsko leto Paukovi strategiji in letošnje leto recipročnemu branju, ob tem pa še strategiji VŽN, miselnim vzorcem, PV3P itd. Različnim BUS smo letos dodali še učni pogovor.

Povratna informacija med branjem – učni pogovor

Formativno učenje in spremljanje učenčevega napredka me je pripeljalo do ugotovitve, da ni pomemben samo končni rezultat (bodisi učenja bodisi branja), veliko pomembnejša je pot, po kateri učenec pride do rezultatov oziroma ciljev. Prav zato želim kot učiteljica z vsakim učencem vsaj del poti njegovega branja prehoditi z njim, kar pomeni, da se s posameznikom o njegovem načrtovanju in branju pogovarjam, ga poslušam, usmerjam, če je treba, tudi motiviram v smislu doseganja višjih ciljev in pričakovanih rezultatov. Pri tem upoštevava njegov stil učenja in učno inteligenco, seveda pa tudi diagnosticirava interese, predznanje oziroma predbranje (usvojeno tehniko branja, stopnjo razumevanja, besedišče itd.), aktualno in referenčno merilo, osebne cilje, njegovo ustvarjalnost

in predvsem način, kako želi sošolcem prebrano predstaviti. Najino partnersko delo obsega vse faze branja: pred branjem, med njim in po njem. Največji poudarek dajem fazi med branjem, ki je velikokrat zanemarjena, spregledana in prepuščena učencu samemu, lahko pa prinese kakovostno branje oziroma prek pogovora in ustreznih povratnih informacij višjo stopnjo učenčevega (in učiteljevega) razumevanja prebranega.

Individualni pogovori med učiteljem in učencem zagotavljajo odlične možnosti tako učencu, da razmišlja o svojem učenju, kot tudi učitelju, da spremlja njegovo učenje. Vprašanja morajo biti skrbno oblikovana, tako da učenec tega ne občuti kot zaslišanje. V teh okoliščinah je treba na postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje gledati kot na skupno odgovornost učitelja in učenca (Godinho, Wilson, 2008: 8).

Sam učni pogovor pogosto odpre celo paleto učenčevih vprašanj in spoznanj, pa tudi strahov in pomislekov, kar dokazuje spodnji zapis primera pedagoškega dialoga pri prostovoljni uri formativnega učenja, 27. 2. 2013, med devetošolcem M. in učiteljico M. F., ob četrtem domačem branju iz sodobne slovenske književnosti. Učenec je prebral knjigo Ringo Star, avtorja Branka Hofmana.

- Učenec M.: *Učiteljica, prebral sem knjigo Ringo Star sodobnega slovenskega pisatelja Branka Hofmana in ugotovil, da je zame prelahka, ker pa je bila tako zelo dobra in mi je bila zelo všeč, najbolj zaradi živalske teme, sem jo vseeno prebral. Primerna je, po moje, za učence, stare 12–13 let ...*
- Učiteljica: *Super, da si jo prebral, pa nič hudega, četudi si bral knjigo, ki ni namenjena zelo zahtevnim bralcem. Pomembno je, da si ob njej užival, da ti je nekaj dala. (M.: Dosti!) Kateri cilj pa načrtuješ za zadnje domače branje?*
- Učenec M.: *Štirico. Sem pa tudi že pripravil zanimiva zapisa o avtorju iz spremne besede in z interneta pa tudi odlomke za interpretativno branje sem že izbral, le še branje moram vaditi. Pripravil sem tudi že razlage za svoje razumevanje odlomkov in znam jih utemeljiti.*
- Učiteljica: *Kaj pa želiš z odlomki posebej poudariti?*
- Učenec M.: *Zanimiva se mi je zdela glavna književna oseba, ker sem se lahko z njo poistovetil, mi je zelo podobna pri ravnanju s psom, odnosu do živali. To bom tudi ponazoril z izbranim odlomkom.*



- Učiteljica: Si izbral že tudi najbolj zanimiv dogodek, ki ga boš predstavil v govornem nastopu z branjem iz knjige?
- Učenec M.: Sem, pa tudi posebnost sem si že pripravil: primerjal bom to Hofmanovo knjigo s črtico Pasje iz zbirke črtic Andreja Makuca Oči, kar sem bral za Cankarjevo priznanje.
- Učiteljica: Zanimiva primerjava. Veliko si že naredil in se zelo trudiš. Kaj pa je tvoj cilj v zvezi s to primerjavo?
- ...
- Učiteljica: Zelo dobro, M., natančno in premišljeno delaš ob četrtem domačem branju in za govorni nastop, pa tudi veliko si že naredil. Zakaj pa si se odločil za prav dobro oceno?
- Učenec M.: Ne upam si nastaviti za cilj petice, ker se bojim, da ne bom uspel in bom potem preveč razočaran. Se je že zgodilo ...
- Učiteljica: M., ti znaš pripraviti govorni nastop za petico, v preteklih letih si to kar nekajkrat dokazal. Se ti ne zdi, tudi zato, ker si do danes že veliko naredil, da bi moral dvigniti svoja pričakovanja na odlično oceno?
- Učenec M.: Ko pa sem prebral knjigo, namenjeno mlajšim bralcem, premalo zahtevno za devetošolce ...
- Učiteljica: Vem, da si za tretje domače branje bral Tuje življenje Ivana Cankarja in je bila zahtevna, zato se ti verjetno tale prebrana zdi še bolj otročje lahka, pa vendar v življenju tudi odrasli beremo knjige, slikanice za otroke in s tem ni nič narobe. Pomembno je, da ti je bila tako všeč, da si jo prebral in da si jo pripravljen predstaviti sošolcem, za kar pa si se že do zdaj zelo potrudil. Ali si se pripravljen potruditi še za višji cilj?
- Učenec M.: Ja, ali bi lahko pogledal v šolski knjižnici, če imajo katero izmed Hofmanovih del za odrasle? Pregledal bi vse, ki so na voljo, katero vsaj malo tudi prebral in kaj zelo zanimivega ponudil tudi sošolcem v svojem govornem nastopu.
- Učiteljica: Dober predlog, M., kar zdaj steci v knjižnico in poišči s knjižničarko še katero Hofmanovo knjigo za tvoj govorni nastop na naši tržnici branja in znanja.

Refleksija učnega pogovora

Učiteljica v pogovoru z učencem pokaže zanimanje za njegovo branje in spoznanja v zvezi s prebranim; s pozitivno naravnanimi vprašanji kaže naklonjenost do prebranega, in to kljub učenčevim pomislekom. Pri pogovoru

izhajata iz besedila, tudi predprebranega, torej predznanja, izpostavljata učenčeva močna področja, tudi predhodne pozitivne izkušnje. Učiteljica upošteva njegovo aktualno in referenčno merilo glede prebranega, njegov interes in nekoliko nižje zastavljene cilje, ki pa mu jih v pogovoru poskuša dvigniti do višjih pričakovanih ciljev oziroma rezultatov. Ves pogovor je skrajno individualiziran, diferenciran in personaliziran. Učiteljičina vprašanja so odprtega tipa; učenca spodbujajo, da spregovori o svojih pomislekih in strahovih, pa tudi da vrednoti ter je ob tem dovolj kritičen in objektiven. Učiteljica v pogovoru učenčevo delo hvali, s tem ga motivira in spodbuja, z namenom, da naredi še več in si postavi višje cilje oziroma pričakovanja. Z vprašanji nadgrajuje učenčeve odgovore in daje iztočnice za njegove utemeljene in premišljene odgovore. Učenec v pogovoru razmišlja na glas, kritično vrednoti, višje ravni kognicije učiteljičinih vprašanj pa mu omogočajo, da dosega v odgovorih višjo Bloomovo taksonomijo kognitivnih procesov (uporaba, analiza, sinteza, vrednotenje). Učiteljičina metakognitivna vprašanja so osredotočena na učenčevo zavedanje, ovrednotenje in nadzor lastnega razmišljanja (Godinho, Wilson, 2008: 12). Postavljena vprašanja vzbudijo učenčevo metakognicijo o tem, kaj se je ob branju naučil, do katerih spoznanj je prišel, katera so še odprta vprašanja ... Ob tem sprejema odločitve, izbira primerne strategije, samoocenjuje lastno branje, razmišljanje in si postavlja višje cilje. Tak pogovor mu omogoča (tudi učiteljici) poglobljeno razmišljanje ter terja, da svoje zamisli in mnenja poskuša pojasniti (tudi z učiteljičino pomočjo), utemeljiti in razviti na višjo raven.

Uspešen pedagoški pogovor, tako ugotavljam, je kombinacija formativnega spremljanja učenčevega napredka na področju branja in kvalitetnega, spoštljivega ter odprtega medsebojnega odnosa, kajti le učenec, ki čuti, da je sprejet, tudi s svojimi šibkimi znanji, sposobnostmi, lahko razvije višje ravni poglobljenega razmišljanja.

Pomislek ob metakognitivno naravnanim učnem pogovoru med učiteljem in učencem je, da mora učitelj paziti, da niso njegova vprašanja ali odgovori preveč sugestivni, ker lahko učenec tako dobi občutek, da cilji niso več njegovi, ampak učiteljevi. Tak učenec se za »učiteljeve« cilje ne bo potrudil v tolikšni meri, kot bi se za svoje; bistveno se bo zmanjšala njegova odgovornost, z njo pa tudi motivacija, aktivnost in kreativnost.

Izbirnost bralnih učnih strategij

V tem šolskem letu smo v operativnem načrtu bralnega projekta dali prednost (poleg učnega pogovora) rabi različnih BUS. Lanskemu načrtnemu



vpeljevanju Paukove strategije in miselnega vzorca s ključnimi besedami ter bistvenimi podatki smo dodali še druge BUS: recipročno branje (namenili smo mu veliko pozornosti), VŽN, PV3P itd.

Cilj recipročnega branja je, da učenci postopoma prevzamejo vlogo učitelja in poglobijo razumevanje prebranega; to je pri branju naših učencev slabo, velikokrat zaradi pomanjkljivega (knjižnega) besedišča. Recipročno poučevanje/branje spodbuja samousmerjanje in samokontrolo, kar izboljša tudi motivacijo. Bolj kot sama izvedba strategije je pomembno sodelovalno socialno okolje, v katerem se strategija izvaja. Treningi so bili izvedeni najprej frontalno z vsem razredom, vsemi učenci, pozneje pa v manjših skupinah (Pečjak, Gradišar, 2002: 307). V celem šolskem letu smo se navajali na različne BUS, vse z namenom, da vsak učenec najde tisto, ki mu najbolj ustreza glede na učni stil, učno inteligenco, sposobnosti, cilje in interese. Prednost smo dali izbirnosti posameznih BUS, kar smo pokazali tudi kot primer dobre prakse za skrbnico in predstojnico OE Murska Sobota Zavoda RS za šolstvo.

Primer iz prakse – izbirnost bralnih učnih strategij

V devetem razredu smo v tematskem sklopu Besedila okrog nas predstavili na področju dela z neumetnostnim besedilom primer izbirnosti različnih bralnih učnih strategij. Ciljna tema te ure je bila: z rabo različnih bralnih učnih strategij izboljšati razumevanje daljšega neumetnostnega besedila.

Realizirali smo več ciljev, npr. da so učenci izbrali, uporabili, opisali strategijo in jo primerjali s strategijami sošolcev ter odpravljali napake; ob tem so vrednotili zmožnost kritičnega sprejemanja besedil, razvijali zmožnost selektivnega branja, metakognicijo in samoregulacijo lastnega branja/učenja ter usvajali vse sporazumevalne dejavnosti: branje, poslušanje, govorjenje in pisanje.

Učencem je bilo ponujeno besedilo Kako se je nosil dr. France Prešeren (NPZ, slov., 2010); vsak je izbral po svoji presoji najustreznejšo BUS. Sedem učencev se je odločilo za PV3P, trije za recipročno branje in ena učenka za Paukovo strategijo. S svojo izbiro so oblikovali interesne skupine in pri tem izhajali iz izbrane strategije, po kateri so želeli obdelati besedilo. Pri tem so v skupini delali po korakih, kar so imeli zapisano tudi na listih z opisi strategij. Po tistem branju besedila so v skupinskem pogovoru z utemeljitvami zapisali korake, ki jih je zahtevala izbrana BUS. V naslednji uri so zapise predstavili preostalim skupinam in se o nekaj rešitvah pogovorili. Izbrali so najboljše in primerjali utemeljitve za uporabo strategije. V začetku ure

je bila uporabljena strategija VŽN, ki sem jo dopolnila s formativnim spremljanjem (FS) učenčevega učnega razvoja oziroma z izpostavitvijo samoregulativnega učenja/branja. Cilj te združitve je bil usmeriti pozornost učenčev k njihovim prednostim in pomanjkljivostim oziroma težavam pri branju ter temu, kaj želijo izboljšati, kako bodo to storili in s katero BUS. Dodana je bila tudi refleksija, po njej pa tudi načrt za delo doma in njegove izboljšave.

Primer samopreverjevalne preglednice (VŽN in FS)

PREVERJAM (PRED)ZNANJE/BRANJE

OŠ Franceta Prešerna Črenšovci SLJ – VŽN

Kaj že vem o besedilu?	Težave?!

Kaj želim izvedeti/izboljšati?	Kako, s katero BUS?

<i>Refleksija: Kaj sem se naučil/-a? Kaj sem izboljšal/-a?</i>

Vaja dela mojstra! Tudi doma!

Kaj, kako moram še ponoviti/izboljšati?

Kdaj, kako mi je uspelo?

Preverjevalna preglednica je bila zelo uporabna in učenci so se nenehno vračali k njej, predvsem pa razmišljali in poskušali upovediti, kaj se je



v njihovem delu z besedilom izboljšalo, zakaj in kako. Uspešno so si nastavili tudi domače delo na področju branja in dela z BUS.

Refleksija

Pri obravnavi ponujenega neumetnostnega besedila je bila dana možnost povezovanja z učenčevimi izkušnjami, veščinami, predznanjem in učnim stilom – avtentično/pristno učenje: presoja kakovosti lastnega učenja in usvajanja učnih strategij (samopreverjanje, samoregulacija, refleksija), odprti problemi, realne problemske situacije itd.

Sklepna refleksija je pokazala, da bi se nekateri učenci ob ponovni možnosti izbiranja odločili za katero drugo BUS, s katero bi lažje in bolje razumeli prebrano besedilo (npr. miselni vzorec, na katerega so najbolj navedeni in ga tudi največ uporabljajo, predvsem pri drugih predmetih).

Bralnouce-ustvarjalne mape učencev (BUUM)

BUUM-i so procesno nastavljene delovne in predstavitvene mape, ki jih učenci zasnujejo pri slovenščini v šestem, dopolnjujejo pa do konca devetega razreda. Vanje vlagajo poleg učnih tudi bralne enote (domače branje, branje za znanje, zabavo). So dokaz procesnega dela učencev pri slovenščini in tudi pripomoček, s pomočjo katerega poučujejo svoje sošolce. Z BUUM-i namreč večkrat ponavljajo ista znanja, dosežejo višjo kakovost teh, dopolnjujejo šibka vedenja in nadgrajujejo močna, se sami učijo ter pomagajo drugim. V praksi se namreč pogosto zgodi, da učenci bolje razumejo razlago vrstnikov, ker so ti bližje njihovem nivoju in načinu razmišljanja kot učitelji (Peklaj, 2001: 12). Z delovnimi in na koncu vsakega šolskega leta predstavitenimi mapami jim je omogočeno tudi raziskovalno, kritično in ustvarjalno učenje. Velik pomen pri tem imajo nenehne kakovostne in pravočasne formativne povratne informacije (učiteljice in sošolcev) – sodelovalno učenje. Pri sklepni predstavitvi map učenci zmeraj pripravijo tudi avtentične naloge, s katerimi utrdijo predvsem šibka znanja (lastna in sošolčeva). Pri predstavitvah delovnih map tudi izpostavijo, katere priložnosti še vidijo v naslednjem šolskem letu. Vse to jim pomaga pri usvajanju predvidenega in načrtovanega znanja, kljub obremenitvi pa jim delo z mapami predstavlja užitek, saj lahko udeležujejo ne samo procesno vseživljenjsko učenje, temveč tudi uravnavajo svoje učenje in znanje glede na cilje, aktualno in referenčno merilo. Z BUUM-i udeležujejo proces učenja glede na stil učenja, učno inteligenco, cilje in interese. Mape tudi likovno oblikujejo in vanje zapisujejo motivacijske misli o učenju, znanju, željah itd.



Branje in medpredmetno povezovanje

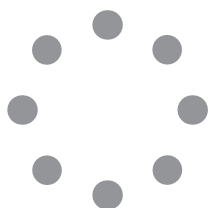
Z učenci osmošolci smo v lanskem šolskem letu realizirali dve uri medpredmetnega povezovanja pri slovenščini in likovni vzgoji – Podobe besed. Ob tretjem domačem branju (poljubni sodobni slovenski pesniki) so učenci ustvarili svoje pesmi po vzoru najljubše prebrane pesmi. Pri tem so upoštevali pesnikov stil, njegov jezik, metaforiko itd. Nastale so domiselne pesmi, ki so jih avtorji ilustrirali in pri tem uporabili prilagojeno Paukovo strategijo. V svoji pesmi je namreč vsak učenec poiskal ključne besede, v preglednico pa je na temelju teh zapisov dodal piktograme (motive), iz katerih je izhajal pri ilustraciji lastnega besedila. Nastale so ustvarjalne in dodelane likovne predstavitve. Končni rezultat je bila ilustrirana razredna pesniška zbirka z naslovom Rima se 8. a rima.

Sklep

Predstavljeni primeri iz prakse dokazujejo, da lahko načrtno izbrana in osmišljena raba BUS v povezavi s formativnim spremljanjem učenja v odprtem in sodelovalnem učnem okolju pripelje učenca k večji aktivnosti, ustvarjalnosti in odgovornosti. Kakovostna sodobna šola ustvari primerne pogoje, zato od vsakega učenca lahko upravičeno pričakuje, da se bo potrudil za svoje učenje in znanje in razumel, da bo vsak drobec znanja, ki ga bo pridobil sam, vsak problem, ki ga bo rešil sam, mnogo bolj njegov, kot bi bil sicer. Večja učenčeva miselna dejavnost prispeva k temu, da se dejstva oziroma informacije vtisnejo v daljnoročni spomin mnogo bolj, kot če bi jih slišal od učitelja. Šele takrat začne učenec razumeti, da je iskanje pravih in predvsem uporabnih informacij povezano s kakovostnim branjem, kar pa je pravi temelj za znanje za življenje. ●

Literatura in viri

- Godinho, S. (2008). *Ali je to vprašanje?*. Ljubljana: Klett.
- Komljanc, N. (2008). *Projekt Didaktika ocenjevanja znanja*. Gradivo RAP Razvoj didaktike na področju ocenjevanja znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Pečjak, S. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje*. Ljubljana: DZS.



Bralne učne strategije, učni jezik in učni pogovor pri matematiki

● **Nataša Pavšič** • Osnovna šola Puconci • natasa.pavsic@ospuconci.si

POVZETEK: Zelo pomembno je, da znajo učenci brati z razumevanjem in svoje ugotovitve ustrezno predstaviti. Na šoli smo si zato postavili naslednji prioriteti: uporaba bralnih učnih strategij pri pouku (izboljšanje bralne zmožnosti učencev in usposabljanje za samostojno učenje iz učbeniških in drugih besedil) ter učni jezik/učni pogovor. Pri predstavljeni učni uri so tako učenci samostojno raziskovali piramide ob uporabi različnih besedil in učnih pripomočkov. Šlo je za samostojno opazovanje piramid (poleg slik so bili na voljo tudi modeli) ter njihovo razvrščanje v skupine glede na podobne lastnosti. Rešitve so učenci predstavljali, presojali in utemeljevali v parih, nekatere tudi frontalno. Pouk je potekal diferencirano/individualizirano. Učenci, tudi tisti z učnimi težavami, so bili pri delu samostojni, zelo motivirani in uspešni.

KLJUČNE BESEDE: *bralna zmožnost, učni jezik/pogovor, piramide, temeljni pojmi pri piramidi*

ABSTRACT: It's very important for the students to read with understanding and appropriately present their findings. Our school's main goals were: the use of reading strategies (in order to improve students' reading abilities and prepare them for the independent study from textbooks and other course books) and language across the curriculum/learning discussion. The presented lesson was designed with students' own research about pyramids, backed up by different texts and study materials that were prepared in advance. They were observing pyramids (models were used next to pictures) and grouping them according to their similarities and properties. The students had to present their results with their arguments in pairs. The exercises were individualized according to students' abilities. The students' work was very independent, they were motivated and successful, even the ones with learning disabilities.

KEYWORDS: *reading ability, language across the curriculum/learning discussion, pyramid, basic pyramid properties*



V šolskem letu 2011/2012 smo si na ravni naravoslovnega aktiva in celotne šole zastavili dva prioriteta cilja. Eden je bil vzgojne narave, drugi pa izboljšanje branja z razumevanjem. Naš temeljni namen je bil usvojiti bralne učne strategije (naprej BUS) in tako izboljšati bralno zmožnost učencev ter jih s tem usposobiti za samostojno učenje iz učbeniških in drugih gradiv. To je namreč izjemno pomembno za njihovo nadaljnje izobraževanje in tudi za delovanje na poklicnem področju ter v družbi. Pri uresničevanju tega cilja moramo biti še posebej pozorni pri učencih s posebnimi potrebami in učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnih okolij (priseljenci, Romi, učenci z drugačnim kulturnim in jezikovnim ozadjem, učenci ki izvirajo iz družin s slabšimi socialno-ekonomskimi pogoji). V šolskem letu 2012/2013 smo temu dodali še učni jezik/pogovor, saj se zavedamo vloge sporazumevalne zmožnosti v posameznikovem zasebnem in poklicnem življenju.

Pri svojem predmetu zato veliko pozornosti posvečam obema prioritetama, tj. BUS in učnemu jeziku/pogovoru. V prispevku predstavljam potek učnih dejavnosti pri enoti Uvod v piramide v devetem razredu (heterogena skupina). Vsebino in cilje, ki sem jih pri učni uri zasledovala, najdemo v učnem načrtu za matematiko v osnovni šoli pri enoti 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 predstavljalivosti ter zmožnost mišljenja in logičnega sklepanja). Moj namen je bil, da učenci z uporabo napisanih besedil (učbeniških in drugih) samostojno najdejo zahtevane rešitve, razvijajo zmožnost opazovanja, sklepanja, primerjanja in kategoriziranja ter ustreznega predstavljanja svojih ugotovitev.



Slika 1: Egiptčanske piramide (Vir: Mirjam Oblak: Piramide v Gizi (24. 1. 2012). Dostopno na: <http://www.zgodovinarka.si> (3. 5. 2013).)



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 pogovor o piramidah (čemu so služile, katera je najbolj znana, kako visoka je, kateri matematik jo je izmeril in kako). V nadaljevanju so učenci samostojno in v tandemih raziskovali lastnosti, vrste in mreže piramid – v besedilih so iskali temeljne pojme, povezane s piramido. Pri delu so jih vodila vprašanja in navodila, ki so jih prejeli na učnem listu.

Učni list *Temeljni pojmi pri piramidi*

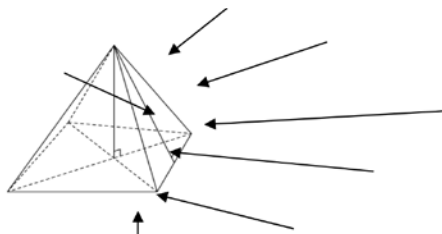
(Na črto zgoraj zapiši, katero telo je na spodnji sliki.)

- je _____ geometrijsko telo,
(Ustrezno izberi: okroglo ali oglati.)
- ima _____ osnovn_____ plosk_____ (_____),
(Koliko?) (Kaj je lahko osnovna ploskev?)
- plašč sestavlja _____ .
(Kateri liki sestavljajo plašč in koliko jih je?)

Pravilna piramida: _____
(Kdaj je piramida pravilna?)

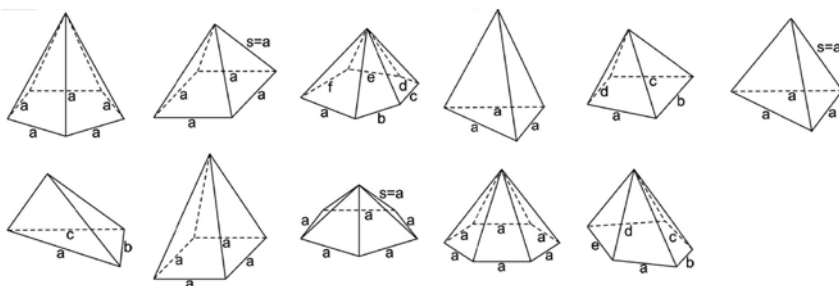
Enakoroba piramida: _____
(Kaj je značilno za enakorobo piramido?)

Temeljni pojmi pri piramidi (Na sliki ob puščicah napiši ustrezna poimenovanja.)



Potrebne informacije so učenci našli v učbeniku in na spletu (usmerila sem jih k ustreznim besedilom). Svoje ugotovitve so predstavili sošolcem. Pri različnih rešitvah so utemeljevali, zakaj so se odločili za izbrani odgovor. Prav tako so morali povedati, kateri del besedila sporoča odgovor na vprašanje. Sledila je naslednja dejavnost. Vsak učenec je prejel slike enajstih piramid.

Učni list *Slike piramid*

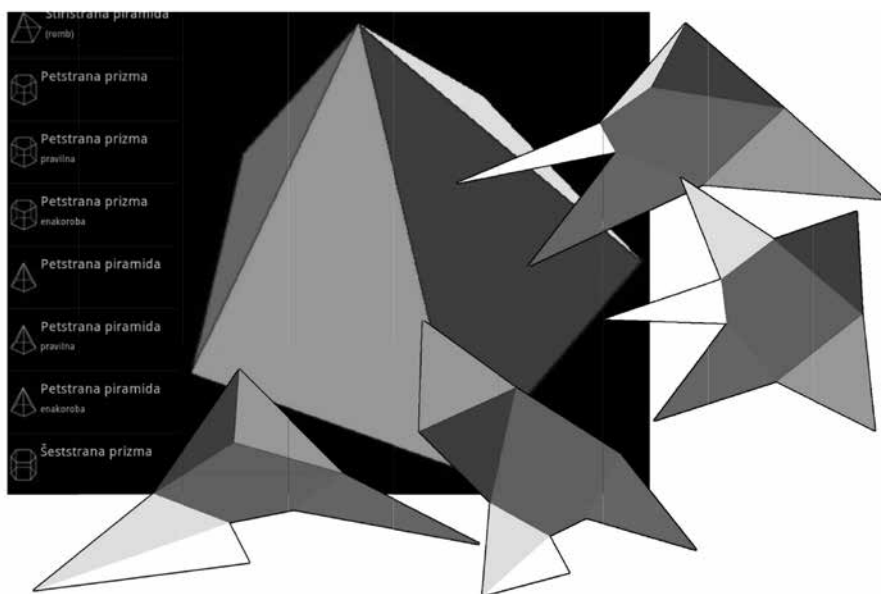


Izrezal jih je in postavil kriterij, po katerem jih je razvrstil v (tri, štiri) skupine glede na njihove lastnosti. Učenci so že imeli izkušnje s postopkom kategoriziranja (npr. prizme). V parih so se nato pogovorili o rešitvi, do katere je prišel posameznik (pojasnjevali so, zakaj so se tako odločili in zakaj menijo, da je izbrana možnost pravilna). Svojo razvrstitev je nekaj učencev predstavilo tudi frontalno in jo utemeljilo. Preostali so izražali soglašanje/ugovore in svoje predloge glede uvrščanja piramid v skupine. Nato so vsako skupino (vrsto) izrezanih piramid prilepili v eno izmed vrstic prvega stolpca primerjalne matrike in jo poimenovali.

Učni list *Vrste piramid (primerjalna matrika)*

VRSTE PIRAMID		OSNOVNA PLOSKEV	PLAŠČ	MREŽA (en primer)
slika	ime			

Ob vsaki piramidi (3-, 4-, 5- in 6-strani) so dopisali, kateri liki so osnovna ploskev in kateri ter koliko likov sestavlja plašč. Za opazovanje so poleg slik imeli na voljo še različne modele piramid iz žice, umetnih mas in papirja. Ti pripomočki (konkretni material, ki so ga lahko prijeli, gubali in iz mrež prepognili v telo) so bili zelo v pomoč učencem, ki imajo težave s prostorsko predstavljivostjo. V zadnji stolpec primerjalne matrike so nato 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).



Slika 2: 5-strana piramida in dva primera odpiranja le-te v njeni mreži

(Program je izdelala Nataša Pavšič, predstavljen je bil na mednarodni matematični konferenci KUPM avgusta 2012 v Ljubljani. Dobiti ga je mogoče pri avtorici; stik: e-pošta.)

Ob koncu dejavnosti so učenci predstavili rešitve z utemeljitvami. Znanje smo utrdili in preverili z nalogami iz učbenika Skrivnosti števil in oblik 9. Upoštevala sem sposobnosti posameznikov in delo ustrezno diferencirala (naloge so bile različnih težavnostnih stopenj). Za domačo nalogo je vsak izdelal mrežo enakorobe 6-strane piramide. Nadarjena učenka je raziskala, koliko je vseh možnih različnih mrež pravilne 6-strane piramide, jih narisala in pri eni izmed ur tudi predstavila.

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, tudi vodenje, usmerjanje in nudenje pomoči, če je bila potrebna, ter 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, krajša in lažja besedila, delno izpolnjene učne liste, konkreten material – mreže teles in telesa iz kartona, žice). Vodilni metodi sta bili metoda raziskovanja in metoda razvrščanja podatkov v sisteme. Spremljali so ju delo z besedilom (bralna zmožnost) ter pogovor z utemeljevanjem, razlaganjem, s pojasnjevanjem in poročanjem (učni pogovor).

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 (slike piramid) in izdelane primerjalne matrike (vrste piramid) so učenci (tudi tisti z učnimi težavami) zelo uspešno usvojili učno vsebino, kar se je pozneje pokazalo pri preverjanju in ocenjevanju znanja. Večina jih ni imela težav z izpisovanjem bistvenih podatkov (s pretvorbo besedila v matematični jezik), saj so si dobro zapomnili temeljne pojme pri piramidi ter njihove oznake, in sicer bistveno bolje kot učenci prejšnjih let. Naloge so bolj razumeli, zato so v večji meri uporabili ustrezne obrazce glede na besedilo.

Na začetku svoje poklicne poti še nisem tako poglobljeno razmišljala o različnih načinih poučevanja, metodah in oblikah dela, kot to počnem v zadnjih letih. Menim, da sta dobro načrtovanje učnega procesa glede na opravljene analize iz prejšnjih let in prilagajanje pouka (individualizacija/diferenciacija) ključnega pomena, saj so le tako lahko vsi učenci uspešni glede na svoje zmožnosti. Po večletnih izkušnjah lahko povem, da so učenci pri takem načinu dela kakovostno usvojili učno vsebino. Ura je bila zastavljena tako, da so morali ob različni literaturi sami priti do odgovorov. Med seboj so si pomagali, se pogovarjali o rešitvah in jih presojali. Pri delu so uživali in izkazali svojo ustvarjalnost. Dobili so različne možne rešitve, ki so jih tudi uspešno zagovarjali. Kako si želijo takega dela, pove podatek, da so me že naslednjo uro vprašali, kdaj bomo zopet pri pouku uporabljali tablične računalnike.

Sama sem zadovoljna z izpeljavo obeh ur, načrtovanimi aktivnostmi, metodami in oblikami dela. Morda bi se pri naslednji izvedbi še bolj posvetila učnemu pogovoru in učencem dala več časa za poročanje in razpravo ob tem. Za nadarjene učence bi v prihodnje pripravila posebne aktivnosti tudi za delo pri pouku, ne le za domačo nalogo (npr. izdelali bi piramido



ali celo platonsko telo (pravilno telo) iz geomagov, v pomoč bi jim bil tudi program na tabličnih računalnikih, ki razgrne telo v njegovo mrežo). Na koncu je treba povedati tudi to, da so načrtovane in opisane dejavnosti izvedljive v dveh šolskih urah (najbolje zaporednih urah isti dan), saj tako ne pride do prekinjanja motivacije ter delovnega in miselnega procesa. ●

Literatura in viri

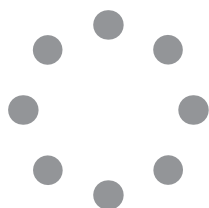
- Berk, J. idr. (2005). *Skrivnosti števil in oblik 9 – učbenik*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Berk, J. idr. (2005). *Skrivnosti števil in oblik 9 – delovni zvezek*. Ljubljana: Založba Rokus.
- Oblak, M. (2012). *Piramide v Gizi* (24. 1. 2012). Dostopno na: <http://www.zgodovinarika.si/piramide-v-gizi> (3. 5. 2013).
- Pečjak, S. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Grosman, M., Ivšek, M. (2006). *Bralne učne strategije v procesu izobraževanja*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno na: http://ssu.acs.si/datoteke/TEMA%20MESECA/APRIL/Bralne_ucne_strategije-program.pdf (16. 6. 2012).
- Žakelj, A. idr. (2011). *Učni načrt. Program osnovna šola. Matematika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.mss.gov.si/fileadmin/mss.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_matematika.pdf (17. 6. 2012).

5



Notranja učna diferenciacija in individualizacija





Nihče naj ne ostane zadaj

- **Nada Pignar** • Osnovna šola Ivanjkovci • nada.pignar@guest.arnes.si
- **Mag. Katica Pevec Semec** • Zavod RS za šolstvo • katica.pevec@zrss.si

POVZETEK: Osnovna šola Ivanjkovci leži na geografskem območju, značilnem po socialni ogroženosti, ki za mnoge učence pomeni tudi manj spodbudno domače učno okolje. Zato si prizadevamo na različnih področjih tem učencem omogočiti optimalno učno okolje za razvoj vseh potencialov in nadomestiti morebitne začetne primanjkljaje ob vstopu v šolo. V sklopu projekta smo razvili več primerov diferencirane učne podpore, ki jih predstavljamo v prispevku. Pri tem smo se naslonili na metodologijo akcijskega raziskovanja in formativnega spremljanja.

KLJUČNE BESEDE: *učenci iz manj spodbudnega učnega okolja, diferencirana učna podpora, akcijsko raziskovanje, formativno spremljanje*

ABSTRACT: Ivanjkovci primary school is located in a geographical area that is known as a socially deprived area which for many students means less stimulating learning environment at home. Therefore we strive to give these students an optimal learning environment in different areas so they can develop their full potential and compensate for the possible initial deficits when they start school. In this project, we have developed several examples of differentiated learning support, which are presented in this paper. In doing so, we have relied on the methodology of action research and formative assessment.

KEYWORDS: *less stimulating learning environment, differentiated learning support, action research, formative assessment*



V prispevku bodo prikazani primeri učne podpore, ki smo jo razvili v kolektivu šole in je predstavljena kot kazalnik prioritete šole v drugem letu projekta, s katero smo želeli poudariti podporo učencem iz manj spodbudnega učnega okolja.

Naša prioriteta se nanaša na cilje drugega sklopa projekta Dvig kulturnega in socialnega kapitala, kjer je v ospredju ustvarjanje in vzdrževanje spodbudnega učnega okolja:

- v katerem prevladujejo visoka pričakovanja in nizek stres,
- v katerem se uporabljajo raznovrstna učna gradiva,
- kjer se izvaja individualizacija (upoštevanje različnosti učencev),
- kjer se uporabljajo različne metode poučevanja,
- ki omogoča sodelovanje in učenje iz izkušenj,
- ki učence spodbuja k samostojnosti in aktivnosti,
- v katerem je opazna skrb za prijetno fizično okolje (plakati, slike, risbe, rože, glasba ...),
- v katerem se daje pozornost tudi rutini (kje je kaj, pravila).¹⁹

Teoretična podpora

V kolektivu se zavedamo, da imamo na šoli specifične učence, katerim namenimo posebno skrb za dvig kulturnega kapitala. Predvsem menimo, da je do otrok iz socialno in ekonomsko prikrajšanega okolja treba imeti ustrezno zahtevna pričakovanja. Strinjamo se z Bernardom (1995), da učenci potrebujejo pomoč učitelja, da lahko ne glede na stisko uspešno prilagodijo, predručajijo in spremenijo pričakovane negativne izide ter uspejo kljub negativnim okoliščinam. Blizu nam je tudi razumevanje inkluzije, ki omogoča vsakemu posamezniku, da sodeluje, kolikor zmore, ker doseganje povprečnih dosežkov ni temeljni pogoj za vključitev v šolsko in širše socialno okolje (Kavkler, 2008). Zato smo se v drugem letu projekta kot šola usmerili na poglobljanje razumevanja učnih primanjkljajev in ugotavljanja močnih področij specifične populacije učencev ter zagotavljanja učinkovite učne podpore, torej izvedbenega kurikula, ki podpira rezilientnost, s tem, da se osredotoča na lastnosti, veščine obvladovanja in opore, ki bodo učencem pomagale preživeti v okolju polnem izzivov. Pri tem smo se oprli na študijo dr. Babuderjeve (Babuder Košak, 2012), s poudarkom na razumevanju identificiranih primanjkljajev, ki jih izpostavlja v svoji študiji kot ključne za

¹⁹ Spletna učilnica projekta *Opolnomočenje učencev*: <http://skupnost.sio.si/mod/resource/view.php?id=258176>.

uspešnost bralne pismenosti pri učencih iz manj spodbudnega učnega okolja, in sicer: jezikovne veščine, besedišče, slušno razumevanje, baza znanj s širokim področjem tem, socialne interakcije v okolju, ki podpirajo branje, izkušnje z branjem ter dosegljivost različnih vrst bralnih gradiv.

Opis poteka

Oblikovanje primerov učne podpore je potekalo po metodologiji akcijskega raziskovanja.

Opredelitev problema

Podpiramo ugotovitev, da so učenci iz manj spodbudnega učnega okolja zaradi revščine v proces izobraževanja uspešno vključeni le, če se upošteva njihove potrebe. Mnogi otroci se soočajo z nižjo izobraževalno uspešnostjo, ker imajo na začetku šolanja pomanjkljivo razvite strategije (Howard idr., 2009). Zavedali smo se, da kot učitelji potrebujemo dodatna znanja, da bi se okrepili v razumevanju problema vpliva revščine na učno uspešnost ter spoznavanju možnosti za prilagajanje okolja in strategij učinkovitega poučevanja. Zato smo se na šoli odločili za delavnico, ki so jo izvedle pedagoške svetovalke iz delovne skupine Notranja diferenciacija.

V nadaljevanju predstavljamo rezultat delavnice, kjer so predstavljena prepoznana močna področja in primanjkljaji na področju bralne pismenosti po vertikali:



Preglednica 1: Močna področja

Vzgojno-izobraževalno obdobje	Opredelitev ugotovljenih primanjkljajev za večino učencev
Vrtec:	• radovednost, • odprtost za komuniciranje, • pozornost do drugih, • radi se gibljejo v naravi.
Prvo VIO:	• ples, • telovadba, • didaktične igre, • eksperimentiranje, • poznavanje domačih običajev, • prijateljevanje, • pozitivna komunikacija, • pripravljeni pomagati drugemu, • berejo za užitek.
Drugo VIO:	• radi in lepo pojejo in pri tem uživajo, • uspešnost pri športu, • radovednost, • interes za raziskovanje, • spoštovanje drug drugega, • prijateljevanje, • poznavanje ljudskih običajev, • praktično znanje, • delo z računalnikom, • komunikativnost, • samozavestnost.
Tretje VIO:	• radovednost, • interes za reševanje zanimivih nalog, • želja po povratni informaciji in razpravljanje o njej, • debatiranje in izmenjevanje mnenj, • interes za mejne teme, • interes za raziskovalne naloge, • glasbeno močni, • razvite ročne spretnosti, • interes za izvajanje praktičnodelovnih opravil, • empatičnost za druge.

V preglednici 1 so predstavljene ugotovitve močnih področij za večino učencev, ki jih je prepoznal celotni učiteljski kolektiv.

Preglednica 2: **Primanjkljaji**

Vzgojno-izobraževalno obdobje	Opredelitev ugotovljenih primanjkljajev za večino učencev
Vrtec:	• pomanjkljive jezikovne veščine, šibko besedišče, slušno razumevanje, • pomanjkljiva socialna interakcija, • šibke izkušnje z branjem, • nedosegljivost različnih vrst bralnih gradiv.
Prvo VIO:	• šibko slušno zaznavanje in sledenje navodilu, • šibko razvite jezikovne veščine, uporaba narečja pri učnem jeziku, • nepravilen vrstni red besed v povedi, • skromno besedišče.
Drugo VIO:	• primanjkljaj v splošnem znanju, • pomanjkanje socialnih stikov, • primanjkljaj na slušnem in fonološkem zaznavanju, • težave s pomnjenjem, • težave s prostorsko in vizualno predstavljivostjo.
Tretje VIO:	• preskromno besedišče povzroča težave pri izražanju svojih misli, • nove besede s težavo vgradijo v svoj sistem jezika, jih ne uporabljajo, • ne razumejo (ustnih) navodil, • pomanjkanje splošne razgledanosti, • otroci se premalo družijo zunaj šole, ne poznajo sosedov, ne vedo, kje je doma najbližji sošolec, • berejo, kar je obvezno v šoli, malo je bralcev, ki to počnejo iz užitka, • pogrešajo možnosti, da se o prebranem s kom pogovorijo; • skromna dosegljivost knjig, starši jim knjige raje pripeljejo iz knjižnice, kot da bi jo skupaj obiskali.

V preglednici 2 so predstavljeni zaznani primanjkljaji na področju bralne pismenosti, ki jih je prepoznal celotni učiteljski kolektiv.

Načrtovanje in izvajanje učne prakse

Kot šola smo močni na področju IKT-kompetenc, zato smo za načrtovanje in evalviranje učne podpore oblikovali Googlov dokument, v katerega so vsi učitelji, vključno z vrtcem, v obdobju drugega polletja vnašali svoje individualne načrte učne podpore in dejavnosti ter na koncu šolskega leta tudi opažanja in refleksije.

V nadaljevanju predstavljamo šest primerov načrtov učne podpore:



1. primer kombiniranih primanjkljajev za učence v prvem razredu

Izbrani primanjkljaji	Načrt učne podpore
ozko besedišče, kratkotrajna pozornost, slušno razumevanje, poslušanje, izkušnje z branjem	• pogovarjam se s prijateljem iz drugega okolja, • pripovedujem ob sliki in tvorim povedi, • posredujem navodila učiteljice drugim sošolcem, • ustvarjanje banke besed – razred, • sprotna pohvala napredka, • socialna vključenost.
Močna področja – preglednica 1 (1. VIO)	
/	

Predstavitev dejavnosti

Ob predstavitvi razredne revije National Geographic na temo Kako živijo otroci po svetu so bili učenci spodbujeni k temu, da bi se z njimi pogovarjali. Želeli so predstaviti sebe in svoj kraj v čim bolj zbornem učnem jeziku. V ta namen so k pouku prinašali zanimive fotografije osebnih dogodkov in doživetij ter jih na različne načine interpretirali preostalim (npr. nastop prek TV-ekrana). Ob tem so krepili besedišče in se urili v jezikovnih veščinah.

Aktivnosti posredovanja navodil in prenos navodil na drugo osebo so učenci izvajali tako, da je učiteljica posameznemu učencu posredovala določena preprosta navodila, katera je prenesel na določeno osebo – strokovnega sodelavca, sošolca ali skupino otrok. Na koncu so ugotavljali razliko med začetno in končno informacijo ter se urili v poslušanju in pozornosti.

Ves razred je pri opismenjevanju ustvarjal banko besed – iskanje predmeta, stvari, pojavov, ki se začnejo na določeno črko; vse so poimenovali, zapisali ali narisali. Oblikovana banka je bila dostopna vsakemu posamezniku skozi ves učni proces.

Izdelan je bil tudi dodatni sociogram za izboljšanje uvida v socialne stike in povezanosti med posamezniki v razredu.

Ugotovitve učitelja:

Učenci so prek razredne revije spoznavali nove besede, se učili in spoznavali značilnosti, posebnosti živali in krajev po svetu. Ob uporabi revije so bili uspešnejši pri govornih nastopih, ki so jih oblikovali sami brez pomoči staršev in se tudi posneli. Pri govornih nastopih so se tudi samoocenili.

Banko besed, ki je nastajala sproti ob obravnavi določene črke, so zelo pogosto in radi uporabljali predvsem za tvorjenje različnih smešnih povedi, ob katerih so se zabavali.

Sociogram je pokazal, da je izključen en učenec, dva učenca sta na robu. S pomočjo različnih žrebanj, izdelave črk iz blaga, so imeli ti učenci prednost pri izbiri iger.

2. primer kombiniranih primanjkljajev za skupino učencev v drugem razredu

Izbrana močna področja in primanjkljaji Načrt učne podpore

Izbrana močna področja:
ples, telovadba, didaktične igre, pozitivna komunikacija, pripravljenost pomagati, branje za užitek.

- razredna knjižnica (v razredni knjižnici na voljo 20 različnih leposlovnih knjig),
- socialna vključenost.

Izbrana šibka področja:
slabo slušno razumevanje, narečje, ozko besedišče.

Predstavitev dejavnosti in ocena uspešnosti

Namen prve dejavnosti: Z razredno izposojajo knjig za domov učence z nizkim SES navdušiti za izposojajo knjig in branje.

Učiteljeva ocena uspešnosti:

Učenci so si v obdobju dveh mesecev izposodili 128 knjig (povprečno osem knjig na učenca). Najmanj knjig si je izposodila učenka (2), največ si jih je izposodil učenec (14). Prav tako so si dečki izposodili več knjig kot deklice (povprečno 10 knjig). Učenci z najnižjim socialno-ekonomskim statusom (v nadaljevanju SES) v razredu so tako uspeli opraviti bralno značko. Predvsem dva učenca z nizkim SES sta izstopala po številu izposojenih knjig, v tem času sta tudi napredovala v tehniki branja.

Namen druge dejavnosti: oblikovanje table novih besed, s katero so učenci pridobivali besedišče, saj so nanjo sproti zapisovali nove besede, ki so jih spoznavali v knjigah, katere smo nato pri pouku razložili in jih uporabljali v govoru, zapisovali povedi, zgodbe ipd.

Učiteljeva ocena uspešnosti:

58 besed na tabli, učenci so si jih medsebojno razlagali in jih uspeli uporabljati v povedih.

Namen izdelave sociograma je bil v vlogi podpore za vključitev socialno manj vključenih učencev, kjer so ti učenci imeli prednost pri izbiri svojega para ali skupine za delo, se učili kritičnega prijateljstva, bili v vlogi učitelja, ki razlaga snov učencu z učnimi težavami, se igrali različne namizne družabne igre pred poukom in med odmori (enka, štiri v vrsto, križci in krožci, spomin).

Učiteljeva ocena uspešnosti:

V prvem sociogramu, ki smo ga izvedli na začetku šolskega leta, en učenec v razredu ni bil niti enkrat izbran, povezanost skupine je šibka. V drugem sociogramu razreda, ki smo ga izvedli čez nekaj mesecev, ni bilo učenca, ki ne bi bil vsaj enkrat izbran. Narasla je tudi povezanost skupine s šibke na srednje močno.



3. primer kombiniranih primanjkljajev za učence petega razreda pri angleškem jeziku

Izbrani primanjkljaji

- nezainteresiranost za branje,
- površnost pri pisanju,
- pomanjkanje koncentracije.

Načrt učne podpore

- angleška knjižna polica v razredu,
- širjenje besedišča,
- utrjevanje pisne zmožnosti.

Močna področja – preglednica 1 (2. VIO)

/

Predstavitev dejavnosti

S pomočjo krajših in enostavnih besedil s strukturo, ki v naslednjem stavku uporabi ključno besedo prejšnjega stavka v drugačnem slovničnem kontekstu, so učenci urili tujejezično izgovarjavo, popravljali pogoste napake in postajali bolj samozavestni bralci, posredno tudi tujejezikovni govorci.

V šolskem letu so obiskovali šolsko knjižnico, si izbrali poljubno obširno knjižico v angleškem jeziku (tistim, ki so to želeli, je knjižice priskrbel učiteljica), jo natančno opisali s pomočjo Wordovega dokumenta, prebrali in razumeli s pomočjo BUS, s katerimi so se že seznanili pri pouku, ustrezno slikovno opremili, natisnili in oblikovali v knjižico, ter jo predstavili sošolcem. Pri oblikovanju lastne angleške knjižice so učenci raziskovali s pomočjo spleta, se posvetovali s sorodniki, prosili za pomoč delavce šole ter uporabili še druge vire za poglobljeno raziskovanje izbrane teme. Hkrati se je v razredu na angleški knjižni polici ponudba knjižic večala, s tem pa tudi interes za branje.

4. primer kombiniranih primanjkljajev za učence šestega razreda pri naravoslovju

Izbrani primanjkljaji

- primanjkljaj v splošnem znanju,
- pomanjkanje socialnih stikov.

Načrt učne podpore

- razredna revija Proteus ali Gea,
- socialna vključenost.

Močna področja – preglednica 1 (2. VIO)

/

Predstavitev dejavnosti

Učenci so si tedensko izmenjevali revije, jih prebirali, podrobneje obdelovali, prebirali posamezne članke, ob tem zapisovali nove pojme v Googlov dokument, dosegljiv v spletni učilnici naravoslovja, ter izbrane članke predstavljali pri uri naravoslovja ter si izmenjali mnenja in izpostavljali nova spoznanja.

V razredu smo dodatno izdelali sociogram in na podlagi tega načrtovali dejavnosti za oblikovanje parov/skupin, kjer so učenci s šibkimi socialnimi stiki imeli prednost pri izbiri para ali skupine za delo. Učenci so razvijali empatičnost za drugega tako, da so se pri delu spodbujali z izkazovanjem majhnih pozornosti do sošolcev, kot so pohvale za dobro idejo, predlog, zahvale za pomoč pri reševanju naloge itd.

Socialne stike smo krepili tudi z igranjem družabnih iger, ki smo jih vključili v pouk na koncu ure.

5. primer učne podpore za vse učence šestega razreda pri likovni vzgoji

Izbrani primanjkljaji	Načrt učne podpore
- splošno znanje, - težave s pomnjenjem, - slaba vizualna kognicija.	- razdelitev knjig: življenje in delo umetnika, - oblikovanje skupnega načrta za branje knjige in poznejšo predstavitev ter izbira ustrezne BUS, - oblikovanje ART-slovarja, - individualni pogovori o izbranem/zbranem gradivu, - predstavitev umetnika, - likovno ustvarjanje: opis svojega likovnega dela.
Močna področja – preglednica 1 (2. VIO)	
Predstavitev dejavnosti	
Učenci so si izbrali knjigo ter jo obdelali z BUS po lastni presoji. Prihajali so na individualne pogovore, kjer smo skupaj oblikovali načrt za nadaljnje delo. Neznane besede so si sprotni zapisovali na ART-slovar (plakat se je nahajal v likovni učilnici). Sledila je predstavitev izbranega umetnika. Naslikali so likovno delo ter ga opisali in pri tem uporabili veliko novih besed iz ART-slovarja.	

6. primer kombiniranih primanjkljajev za posamezne učence in skupino učence sedmega razreda pri zgodovini in razrednih urah

Izbrani primanjkljaji	Načrt učne podpore
majhna baza znanj s širokim področjem tem oziroma slaba razgledanost.	- več aktualizacije zgodovinskih dogodkov pri pouku, - učenci si lahko izposodijo razredno revijo History in jo tudi odnesejo domov, - navajanje učencev na spremljanje aktualnih dogodkov prek interneta, TV, časopisov ipd., - občasni pogovori o aktualnih temah pri pouku zgodovine in razrednih urah.
Močna področja – preglednica 1 (3. VIO)	
/	
Predstavitev dejavnosti	
Učenci so si razvijali zgodovinsko mišljenje ob načrtnem izvajanju aktualizacije zgodovinskih dogodkov ter primerjave nekdanjih in sedanjih dogodkov in življenja. S tem jim je dojemanje zgodovine postalo bližje. Članke iz revije History so nekateri učenci uporabili pri predstavitvi tem o Grkih, Rimljanih in srednjem veku. Tako so pridobili izkušnjo branja strokovne zgodovinske revije. Nekaj tednov zapored smo pri razrednih urah namenili predstavitvam dogodkov iz bližje okolice, Slovenije in sveta, ki so jih pripravljali v dvojicah (en fant in eno dekle) in se o tem pogovarjali. Učinek izvedene učne podpore se je izkazal kot uspešen, saj se je pri učencih povečalo zanimanje za spremljanje aktualnih dogodkov in želja po komentiranju.	



Ugotovitve

Predstavljeni primeri učne podpore so v nadaljevanju analizirani z vidika vključenosti razvoja veščin, ki podpirajo krepitev identificiranih učnih primanjkljajev na področju bralne pismenosti ob predpostavki, da se pri izboru dejavnosti naslanjajo na evidentirana močna področja učenca ali skupine učencev.

V prvem primeru (prvi razred) diferencirana učna podpora temelji na predhodnem sociogramu, ki je učiteljico usmerjal pri vključitvi izločenih učencev in vodil dejavnosti pri razrednih igrah. Učiteljica je načrtno in skozi igro pripeljala posamezne učence do medsebojnega sodelovanja. Pri tem je uporabila igro kot pozitiven ojačevalec, za katerega je smiselno, da se stopnjuje, hkrati pa je vzporedno iskala tudi pozitivne ojačevalce pri preostalih učencih. Pri tem se je naslonila na Premackovo načelo (Damjan, 2010), ki pravi, da lahko bolj priljubljena aktivnost služi kot ojačevalec pri manj priljubljeni aktivnosti. Predstavljeni primer vključuje poleg ključne socialne veščine še razvijanje samopodobe, pozornosti in sposobnosti osredotočenja ter izhaja iz močnih področij (didaktične igre, prijateljevanje).

V predstavljenem **drugem primeru** (drugi razred) gre za uspešno kombinacijo krepitev učnih primanjkljajev s področja razvoja bralne tehnike ter socialnih veščin. Dodana je tudi ocena uspešnosti izvedene učne podpore z vidika učitelja. Dejavnosti se nanašajo na močni področji, kot sta branje za užitek in pripravljenost pomagati drugemu.

Tretji primer (peti razred) temelji na predpostavki, da je primerno izbran primanjkljaj na področju bralne pismenosti možno krepiti znotraj pouka hkrati za vse učence. Ideja angleške knjižne police v razredu je bila za učence dovolj velik motiv, da so se bili pripravljeni dalj časa ukvarjati s postavljenim ciljem. V tem primeru je učiteljica pri učencih uspela spodbuditi tudi stanovitnost veščin in njihovo uporabo v daljšem časovnem obdobju ter osredotočenost in sposobnost osredotočenja na vsebino, ki so jo učenci sami izbrali, kar sta pomembni veščini za odpravljanje primanjkljajev bralne pismenosti. Dejavnosti se nanašajo na močna področja, kot so radovednost, interes za raziskovanje in prijateljevanje.

Četrty primer (šesti razred): Učenci morajo skozi temeljno izobraževanje pridobiti tudi učne izkušnje in reševanje problemov, ki slonijo na življenjskih problemih, da se lahko spoprimejo s nekaterimi težavami, s katerimi se soočajo v življenju (Bassey, 1996). V predstavljenem primeru je učiteljica

poskušala učencem omogočiti pozitivni stimulans, tako da jim je prepustila izbor splošne tematike iz omenjenih revij ter jih spodbudila k predstavitvi spoznanega na njihov način, kjer so imeli možnost individualne interpretacije in razprave. Pri učencih z večjim primanjkljajem na področju socialnih veščin je vpeljala dodaten pripomoček, kartico socialnih spretnosti. Učenec je imel kartico vedno pri sebi, si nanjo zapisal novo veščino in kje jo je uporabil (pri dodatnem pouku, dopolnilnem pouku, na igrišču, pri pouku, pri malici itd.). Tako je učiteljica pri učencih spodbujala pozitivno samopodobo. Dejavnosti se nanašajo na močna področja, kot so interes za raziskovanje, delo z računalnikom, komunikativnost in radovednost.

Iz petega primera (šesti razred) je razvidno spodbujanje razvoja samopodobe, kjer si posamezni učenec na pobudo učitelja izbere in postavi realne učne cilje, ki jih je zmožen tudi doseči. Način poučevanja, ki zajema prehod iz enostavnejših na zahtevnejše učne dejavnosti, spremljanje vmesnega napredka učencev in sprotno preverjanje naučenega, za učence pomeni odlično modeliranje za postavljanje zanje razumnih ciljev. To je tudi priložnost za učence, da pokažejo svojo samostojnost in odgovornost za učenje. Učence, ki v tem procesu dajejo vtis negotovosti, je učiteljica dodatno podprla s pomočjo plakata, ki so ga ti učenci individualno uporabili, oziroma se je z njimi individualno dogovorila za način spremljave napredka. Dejavnosti se nanašajo na močna področja: radovednost, interes za raziskovanje in komunikativnost.

V šestem primeru (sedmi razred) je bila učna podpora usmerjena na ves razred, s poudarkom na delu v različnih parih glede na spol, kar je prispevalo h koherentnosti razredne klime. Zanimiva je širitev področja učne podpore s predmeta tudi na razredne ure, s katero je učitelj pri učencih dosegel poglobitev krepitve izbranega primanjkljaja. Prenos aktivnosti na učne pare je z vidika strategije poučevanja najpomembnejši korak h kontroli lastnega učenja, ki v tem primeru temelji na zgodovinskih dejstvih in sedanjih dogodkih, kar posledično zmanjšuje primanjkljaj, ki ga je učitelj izpostavil, ter pri učencih razvija stalno zanimanje za aktualizacijo dogodkov z vidika zgodovinskega mišljenja. Dejavnosti se nanašajo na močni področji, kot sta debatiranje in izmenjava mnenj ter interes za različne teme.

Refleksija in ideje za naprej

Analiza izvedbe predstavljene učne podpore nas je na šoli spodbudila h poglobljenemu poznavanju močnih področij posameznih otrok in skupin ter širjenju strokovnega znanja o primanjkljajih otrok v vrtcu in



učencev v šoli pri bralni pismenosti. Izvedli smo jo po vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih vključno z vrtcem ter pri tem ugotovili, da predstavlja za vsakega strokovnega delavca »nov učni pripomoček«. Strokovni delavci so s pridobljeno izkušnjo obstoječe poučevalne strategije dopolnili z ugotovitvami močnih področij posameznih učencev ali skupine učencev ter jih uporabili kot izhodišče za izbor diferenciranih dejavnosti. Pri tem so uporabljali orodje *opomnik* (Pevce Semec, 2013), ki je nastal v projektu, in ga smiselno dopolnili.

Poleg uporabe opomnika je na šoli nastal še en pripomoček, *kartica socialnih spretnosti*, s katero so uspešno podprli učence v pridobivanju nove socialne spretnosti, in sicer tako, da jo učenci lahko uporabljajo kot nov, sebi lasten pripomoček, saj jim pomaga pri odpravljanju ne vključenosti. Nabor dejavnosti socialnih veščin, zapisan na posamezni kartici, koristi tako učencu samemu kot tudi učitelju.

Na ravni šole in vseh razredov ugotavljamo socialno vključenost in izključenost tudi s pomočjo razrednega *sociograma*. Ta po navadi potrdi že prejšnja opažanja razrednika in značilnosti teh otrok in v redkih izjemah se pokaže, da so izključeni tudi netipični otroci. Razredniki opažajo prve manjše razlike v obnašanju in vključenosti izključenih otrok in izvedbi različnih dejavnosti po šestih mesecih, napredovanje pri nekaterih je še v daljših obdobjih in v redkih izjemah krajših. Vsekakor to od strokovnih delavcev šole zahteva veliko dodatnega znanja o veščinah za odpravljanje socialne izključenosti in dobrega poznavanja otroka.

Učitelji so pri svojem delu postali bolj pozorni na posamezne učence in njihova močna področja. To jim pomaga oblikovati merljive in uresničljive učne cilje, ki pri učencih spodbujajo motivacijo in krepijo vztrajnost za učenje. Pri tem zelo vpliva na pouk še takojšnja povratna informacija z namenom da učenec zazna, kje je in kje želi biti. Povratna informacija o napredku učencu omogoči, da se še bolj trudi, da lahko npr. zamenja učno strategijo ter pri doseganju cilja sproži občutek zadovoljstva. Menimo, da je na šoli že veliko učiteljev, ki delajo v tej smeri.

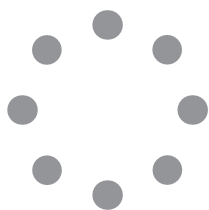
Z načrtnim pristopom k diferencirani učni podpori učencem iz manj spodbudnega učnega okolja, predstavljenega v prispevku, v šolskem projektnem timu tudi ugotavljamo splošen porast učiteljeve učinkovitosti, ki jo je moč zaznati v tem, da se bolj trudijo pri delu z vsemi učenci in dlje vztrajajo pri specifičnih.



Na koncu bi želeli izpostaviti tudi splošno ugotovitev, s katero se strinja večina strokovnjakov, da je prvi pogoj za učenje učencev iz manj spodbudnega okolja, da se počutijo v razredu varne (Payne, 2005). Reflektiranje predstavljene prakse nam potrjuje zagotavljanje varnosti ter nas kot šolo postavlja pred nove izzive v uporabi še učinkovitejše poučevalne prakse kot diferencirane učne podpore za vse otroke, ne le tiste iz manj spodbudnega učnega okolja, saj »nihče nede zadi osta«. ●

Literatura in viri

- Babuder Košak, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bassey, M. (1996). Teachers for a changing society: Helping neglected children cope with schooling. *The Educational Forum*, Vol. 61, Issue 1 (1997), str. 58–62.
- Benard, B. (1995). *Fostering resilience in children*. ERIC Digests. Dostopno na: <http://resilnet.uiuc.edu/library/benard95.html> (15. 10. 2011).
- Domjan, M. P. (2010). *The Principles of Learning and Behavior: Active Learning* (Sixth Edition). Belmont, CA: Wadsworth.
- Howard, T., Dresser, S. G. in Dunklee, D. R. (2009). *Poverty is not a learning disability: Equalizing opportunities for low SES students*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE.
- Kavkler, M. idr. (2008). *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Payne, R. K. (2005). *A framework for understanding poverty*. Fourth revised edition. aha! Process, Inc.
- Pevce Semec, K. (2013). Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje diferencirane učne podpore pri bralni pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2-3, str. 57.
- Spletna učilnica projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Interno gradivo.



Formativno spremljanje učenca in razvoj metakognitivnih spretnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju

● **Andreja Žinko** • Osnovna šola Ivanjковci • andreja.zinko@guest.arnes.si
● **Mag. Leonida Novak** • Zavod RS za šolstvo • leonida.novak@zrss.si

POVZETEK: V prispevku bomo opisali možnosti za premišljeno in učinkovito udejanjanje treh temeljnih načel formativnega preverjanja: izhajanje iz predznanja, uravnavanje procesa učenja s povratno informacijo in metakognicije o učenju. Predstavljene dejavnosti so bile načrtovane, izvedene in evalvirane v tandemu učiteljice na Osnovni šoli Ivanjковci in svetovalke Zavoda RS za šolstvo s ciljem razviti pristope, ki nam bodo omogočali delo s celotnim razredom in hkrati usmerjenost v posameznega učenca. Ključni cilji sodelovanja so bili vnašanje načel formativnega spremljanja, metakognicija pri učencih, učinkovito postavljanje vprašanj in učinkovita povratna informacija za razvoj bralnih in drugih zmožnosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (v nadaljevanju 1. VIO).

KLJUČNE BESEDE: *formativno spremljanje, predznanje, povratna informacija, 1. VIO, metakognicija*

ABSTRACT: The article describes how to put into practice the three formative assessment principles: taking into consideration the individual's previous knowledge, controlling the learning by feedback and metacognition. The activities presented in the article were planned, carried out and evaluated in a team consisting of the class teacher at the primary school Ivanjковci and the Institute of Education consultant. The goal was to develop certain approaches which would enable both working with the whole class as well as concentration on the individual. The key objectives of this cooperation were to implement the formative assessment principles, to develop metacognition with students, to set questions in an effective way and give effective feedback in order to develop reading as well as other competences in the first cycle of the primary school.

KEY WORDS: *formative assessment, previous knowledge, feedback, the first cycle of the primary school, metacognition*



Teoretična izhodišča

S formativnim spremljanjem učitelj spodbuja samokontrolo, samoevalvacijo in odgovornost pri učencu, sam pa postaja raziskovalec lastne prakse. Proces učenja se pri sprotne spremljanju spremeni in učenci se učijo načrtovati, spremljati in vrednotiti lastno delo. Preverjanje znanja je sprotna povratna informacija o učenčevem znanju in pomoč pri poučevanju in učenju. Poznamo diagnostično, formativno in sumativno preverjanje. Kadar govorimo o formativnem spremljanju, mislimo na preverjanje, ki je namenjeno pridobivanju informacij o stopnji razumevanja, vrzelih in težavah (Sentočnik, 2012). Maretič - Požarnikova (2000) opredeli sprotno ali formativno preverjanje (spremljanje) kot proces, ki poteka kontinuirano, med samim učnim procesom, z namenom zbirati in dajati informacije za čim učinkovitejše krmarjenje (usmerjanje) pouka in učenja (pomen pogoste in primerne povratne informacije). Formativno preverjanje je opredeljeno tudi kot opazovanje, vodenje učenca k napredku, servisiranje učitelja in učenca za odpravljanje šibkosti v znanju (Komljanc, 2008, po Nitko, 1995). Elemente formativnega spremljanja lahko okrepimo še z metakognicijo, ki pomaga učencem aktivno nadzorovati, ocenjevati in izboljševati lastno pridobivanje znanja in njegovo rabo in je orodje za usvajanje znanja (Schneider in Stern, 2013). Metakognitivne sposobnosti se pri učencih začnejo razvijati med petim in sedmim letom in se skozi šolanje izboljšujejo.

Elementi formativnega spremljanja

V nadaljevanju bosta predstavljeni dve učni enoti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, ki sta vključevali tri ključne elemente sprotnega spremljanja.

Preverjanje predznanja in načrtovanje nadaljnjega poteka učenja

Vloga učitelja je, da pomaga učencu odkriti njegova močna področja oziroma diagnosticirati šibka področja, težave in na temelju tega načrtovati pot do doseganja optimalnih rezultatov (Matijević, 2004). Učenci načrtujejo osebne cilje, opisujejo težave, uspehe, vrednotijo napredek, učitelj doda komentarje oziroma povratno informacijo. Z aktivno vključitvijo otrok v proces sprotnega spremljanja so učenci tvorno vključeni v načrtovanje, spremljanje, evalviranje, razmišljanje o lastnem učenju. Če želimo aktivirati proces učenja, moramo poznati znanja in izkušnje, ki so jih učenci pridobili o nekem pojavu pri pouku ali v vsakdanjem življenju, saj le-te predstavljajo izhodišče za načrtovanje učenja in poučevanja. Pri tem



je treba vedeti, da težko zberemo dovolj informacij o predznanju učencev, če nimamo tako organiziranih uvodnih dejavnosti, da lahko opazujemo (v 1. VIO učenci še težko zapišejo, kaj že znajo, kako bi se radi učili itd.), zato lahko uporabimo različne organizacijske oblike, da dobimo dovolj podatkov o izkušnjah in predznanju otrok. Na podlagi »diagnoze« učitelj načrtuje strategije (učna orodja, ki se uporabljajo za sistematično urejanje miselnega procesa), metode (poti za izostritev misli in izboljšanje stabilnosti znanja) in oblike dela.

Podajanje učinkovite povratne informacije

Proces učenja je transformacija znanja na temelju izkušnje. Ta proces usmerja učitelj z ustrezno povratno informacijo in navodili učencu. S tem mu sporočimo, kaj je dosegel in hkrati česa še ni, kako je to dosegel, in mu hkrati damo navodilo za nadaljnji korak v procesu učenja, kar je pomembno za učenje samoregulacije. Tomič (1992: 137) opredeli naslednje značilnosti učinkovite povratne informacije: je opisna, specifična, upošteva potrebe prejemnika, osredotočena na cilj učenja, preverjena, pravočasna in objektivna. Učiteljeva vloga pri načrtovanju je, da naredi načrt, kako bo prek dialoga (ustreznih vprašanj, ki so individualizirana) in prek ustrezne povratne informacije pripeljal učenca do raziskovanja lastnega učenja. Učinkovita povratna informacija učitelja sproži pri učencu motivacijo, ki se kaže v načrtu za nadaljnje učenje. Povratno informacijo učitelj največkrat oblikuje ustno, lahko pa je to zapis k izdelku učenca. Spodbuja se tudi medvrstniška povratna informacija, kritično prijateljevanje itd. ob znanih kriterijih (pri oblikovanju katerih sodelujejo tudi učenci).

Take situacije so lahko npr:

- *berem sošolcu* (učenci delajo v parih in drug drugemu berejo besedilo, spremljajo in si dajo povratno informacijo po znanih kriterijih);
- *berem sam* (tiho branje z uporabo znakov: *zanimivo* = zvezdica, *ne razumem* = vprašaj).

Metakognicija o učenju in samoevalvacija učenja

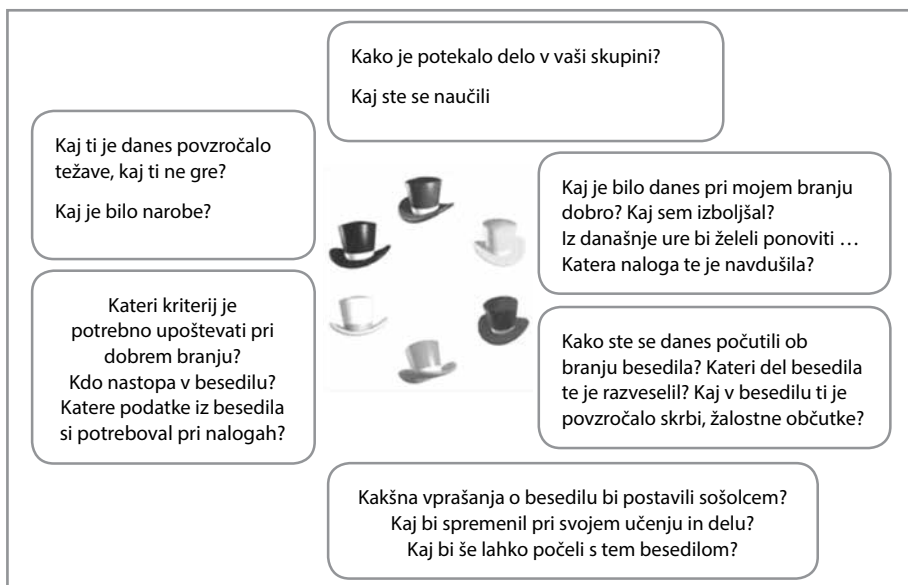
Učence že v 1. VIO navajamo na to, da znajo presojsati svoje delo in uspešnost. Pred tem je nujno treba poskrbeti za postavitev jasnih kriterijev uspešnosti in v tem procesu morajo sodelovati tudi učenci. Tako prevzamejo odgovornost za svoje delo in so pri pouku usmerjeni k cilju. Učitelj napiše ali pove, ali in kako se strinja s presojo učenca, ga usmerja in vodi. V procesu načrtovanja pouka se učitelj usmeri v načrtovanje takih dejavnosti, ki na eni strani spodbujajo napredek učenca, na drugi strani pa učitelju omogočajo spremljanje učenčevega napredka. Lastni napredek



spremlja tudi učenec sam, torej samoevalvacijske spretnosti razvijamo pri učencih že zelo zgodaj, a zavedati se je treba, da sta za napredek v sposobnosti samoocenjevanja potrebna čas in sistematično delo. Ena od metod ocenjevanja lastnega dela, napredka in hkrati uspešnosti pri učenju je tudi metoda šestih klobukov, ki jo za potrebe 1. VIO posebej prilagodimo in poenostavimo (sliki 1 in 2).



Slika 1: Učenci pri evalviranju uspešnosti dela s pomočjo vprašanj iz klobukov
(foto: Andreja Žinko)



Slika 2: Vprašanja za izvedbo metode Šestih klobukov (osebni arhiv avtoric, slika šestih klobukov razmišljanja iz <http://nastjaklevze.com/6-klobukov-razmisljanja/>)



Primeri dejavnosti

1. Cilj enote je, da učenci razumejo nevarnosti prometa v različnih vremenskih razmerah, da iz problemskih situacij sklepajo na nevarnosti, ki prežijo v prometu na pešce in na voznike. Predstavljena je učna enota pri predmetu spoznavanje okolja, kjer je učiteljica načrtno izbrala področja, ki jih bo pri učencih spremljala. Skupinsko delo, delo v dvojicah, individualno delo z učenci so bile organizacijske oblike, ki so učiteljici omogočale pridobivanje informacij o znanju učenca in hkrati podajanje sprotne povratne informacije učencem.

Tema:

Promet – nevarnosti v prometu, 2. razred

UGOTAVLJANJE PREDZNANJA

Področja spremljanja:

- poznavanje pojmov,
- sklepanje,
- sodelovanje,
- oblikovanje sklepov.

Med delom dobi učiteljica informacije o posameznem otroku, njegovem znanju in spretnostih.

Preverjanje predznanja poteka v skupinah, po razredu izobesimo pet problemskih vprašanj na temo ne/varnosti v prometu in otroci se v skupinah premikajo od lista do lista in zapišejo/narišejo svoj odgovor.

Primeri vprašanj: *Zakaj mora pešec nositi svetla oblačila in odsevnike? Zakaj se najpogosteje zgodijo prometne nesreče? Katere so najpogostejše napake otrok v prometu? Kaj bi svetloval otrokom v vrtcu, ko se odpravljajo na sprehod po Ivanjovcih?*

Ko učenci zaokrožijo vse postaje, skupina na kratko poroča o zapisih.

Učiteljica ob poročanju učencev izpostavi ključne pojme, ki so povezani z nevarnostjo v prometu, in skupaj izluščijo temo nadaljnjega dela.

UČENJE IN SPREMLJANJE

Učiteljica pri skupinskem delu spremlja napredek po naslednjih področjih:

- sklepanje,
- opazovanje,
- sodelovanje,
- povzemanje,
- iskanje ključnih besed.

Otroci so razdeljeni v nove heterogene skupine po kriteriju ugotovljenega predznanja (v vsaki skupini je učenec, ki je izkazal visoko stopnjo poznavanja pojmov, učenec z zmožnostjo sklepanja ter učenec, ki skrbi za sodelovanje v skupini). Učenci posamezne skupine si ogledajo fotografije ali film o različnih problemskih situacijah iz prometa in poročajo o ugotovitvah skupine. Ključne besede zapišejo na tablo, kjer nastaja miselni vzorec. Učiteljica pozove učenca k oblikovanju povzetka. Učence se s parafraziranjem in vprašanji ves čas spodbuja k iskanju odgovora na vprašanje: Kaj lahko sam prispevam k varnosti v prometu v takšnih situacijah?

EVALVACIJA DELA

Sledi pogovor o delu, ki vsebuje preprosta vprašanja na treh področjih:

- *Kaj smo se učili (vsebina)?*
Kaj smo se novega naučili? Česa prej nismo vedeli? Kaj nas je presenetilo? A bi kdo še kaj dodal k našemu zapisu? Kaj bi pa še radi izvedli na tem področju? Kje bi lahko poiskali še več informacij?
- *Kako smo delali (strategije)?*
Kako si se danes učil? Kako bi ocenili delo v skupini? Kje smo imeli težave? Kaj bi pri delu svoje skupine pohvalil? Kako bi ocenil delo svojih sošolcev v skupini?
- *Naše počutje.*
Kako smo se počutili danes pri delu? Kdaj ste bili veseli, kdaj razočarani? Kaj vas je skrbelo?

REFLEKSIJA

Poleg vzgojno-izobraževalnih ciljev smo imeli še cilj načrtovati področja spremljanja pri učenju nove učne snovi in pri učencih spodbujati metakognitivne strategije. V sprotni pripravi so bila načrtovana področja spremljanja v posameznih fazah pouka. Naše ugotovitve po posameznih področjih spremljanja so bile:

- poznavanje pojmov (predvideni pojmi na ravni poznavanja in uporabe pri večini učencev),
- sklepanje in oblikovanje sklepov (sklepe so bili zmožni oblikovati trije učenci),
- sodelovanje (ni bilo težav),
- opazovanje (poteka na osnovi zaznavanja ene spremenljivke),
- povzemanje (dva učenca v razredu znata povezati več posameznih elementov in izpeljati zakonitost),
- iskanje ključnih besed (večina učencev zmore poiskati bistvene besede).

Iz ugotovitev spremljanja tako dobimo informacije za načrtovanje naslednjih korakov v poučevanju: učence v prihodnje še bolj intenzivno usmerjati v reševanje problemov, problemskih vprašanj, modeliranje in spodbujanje preprostih strategij reševanja problemov. Povratna informacija je bila podana učencem sproti in glede na potrebe. Glede na izbrano organizacijsko obliko dela so bile podane: možnost spremljanja vseh učencev, možnost nudenja sprotne povratne informacije o uspešnosti in možnost dajanja napotkov za nadaljnje delo.

2. Drugi primer je medpredmetno načrtovana učna enota, v kateri so povezani predmeti slovenščina, spoznavanje okolja in športna vzgoja. Poleg ciljev, vezanih na predmet (poimenovalna zmožnost in zmožnost branja z razumevanjem), so bili načrtovani tudi trije povezovalni cilji, in sicer: razvijanje odgovornosti do lastnega dela pri učencih, zbiranje dokazov o lastnem učenju in vrednotenje lastnega dela.

**Tema:****Začutimo jesen – 2. razred****UGOTAVLJANJE PREDZNANJA IN PRIPRAVA NA UČENJE**

Glede na medpredmetno nastavljene cilje je učiteljica preverjala predznanje dveh področij:

- poznavanje pojmov,
- tvorjenje manjšalnic.

Preverjanje predznanja je potekalo kot pogovor o tem, kaj že vemo in kje/kako bi se o jeseni še lahko učili. Sočasno je na tabli nastajal zapis idej otrok. Z didaktično igro kot predpripravo na reševanje križanke smo preverili poznavanje temeljnih pojmov (posamezniki opisujejo sličico sošolcem, ne da bi pojem poimenovali; sošolci ugotavljajo; učiteljica spremlja trenutno zmožnost upovedovanja). Sledi reševanje križanke. Ker je poznavanje temeljnih pojmov ključno za nadaljevanje, je sledilo še eno preverjanje poznavanja le-teh: učiteljica učencem pokaže fotografije na PPT-predstavitvi in učenci poimenovanja zapišejo v oblaček v svojem zvezku. Učenci prej zapisane pojme uporabijo v povedih in kot manjšalnice.

Pred nadaljevanjem dela se z učenci sprejme dogovor, da bodo vse dopoldne spremljali svoje aktivnosti in jih tudi ocenili. Za to imajo pripravljeno orodje (slika 3).

LETNI ČAS: JESEN

NAČRTUJEM SVOJE UČENJE, SE UČIM IN PREDSTAVIM NAUČENO.

TABELA ZA SPREMLJANJE OPRAVLJENIH DEJAVNOSTI			
	ALI SEM OPRAVIL NALOGO?	KAKO SEM OPRAVIL?	KAJ MENI UČITELJICA?
POIMENUJEM LETNE ČASE			
OPIšem LETNE ČASE			
POVEŽEM SPREMEMBE Z LETNIMI ČASI			
POIMENUJEM ŽIVLJENJSKA OKOLJA, ŽIVA BITJA			
PRIMERJAM ŽIVLJENJSKA OKOLJA			
REŠIM KRIŽANKO			
PRAVILNO ZAPIšem BESEDE V KRIŽANKI			
TVORIM MANJŠALNICE			
PREDSTAVIL SEM ZNANJE			

KAKO BOM PREDSTAVIL, KAR SEM SE NAUČIL O JESENI?

MISELNI VZOREC	STRIP	KNJIŽICA O JESENI

ZAKAJ SEM IZBRAL TAK NAČIN?

Slika 3: Učenčevo orodje za spremljanje in evalviranje aktivnosti (osebni arhiv Leonida Novak, Andreja Žinko)

UČENJE IN SPREMLJANJE

V osrednjem delu sledi **delo v gozdu**, kjer učenci prek gibalnih aktivnosti zaznavajo gozd v jeseni. Nato med gibanjem iščejo listke s pojmi in tvorijo manjšalnice. Sledi pogovor o tem, kako v gozdu občutimo jesen.

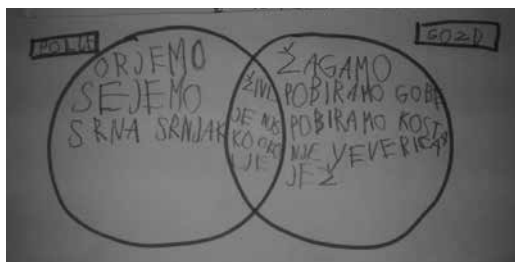
Sledi delo v učilnici – učenje po postajah.

Učence razdelimo v skupine. Po razredu so nastavljeni materiali, prek katerih učenci urijo:

a) prepoznavajo, poimenujejo in primerjajo različna življenjska okolja in živa bitja (vrt, sadovnjak, vinograd, travnik, gozd) in s tem razvijajo poimenovalno zmožnost

Pisno, slikovno:

Navodilo: Izberi sliko dveh življenjskih okolij. Poimenuj ju in primerjaj s pomočjo diagrama.



Slika 4: Izdelek učenke 2. razreda – primerjava življenjskih okolij (foto: osebni arhiv Leonida Novak, Andreja Žinko)

b) povežejo spremembe v naravi z letnimi časi

Branje (z razumevanjem) ali poslušanje:

Navodilo: Preberi besedilo in podčrtaj ključne besede. Ko končaš, pobarvane besede preberi še enkrat. Razmisli o zapisanih vprašanjih pod besedilom. Kako bi odgovoril nanje?

c) poimenujejo in opišejo letne čase

Opazovanje, slikovno izražanje, govorjenje:

Navodilo: Opazuj vse štiri slike. Poimenuj, v kateri letni čas sodijo. Pobarvaj sliko tako, da bodo barve ustrezale letnemu času. Ustno opiši eno sliko.

č) ob zgledu tvorijo manjšalnice in bogatijo besedišče

Učenci imajo v vrečki različne predmete, sličice. Povlečejo jih iz vrečke, jih poimenujejo in tvorijo manjšalnico ter jo uporabijo v povedi.



PREDSTAVITEV NAUČENEGA IN EVALVACIJA DELA

Učencem predstavimo možnosti za predstavitev naučenega. Ponujene so tiste oblike (miselni vzorec, knjižica, strip), s katerimi so se učenci že srečali in poznajo kriterije za dobro opravljeno nalogo. Sledi predstavitev naučenega – pokažejo svoje mape in v skupinah drug drugemu predstavljajo, kaj so se naučili, kaj so naredili, pri čem imajo še težave.

REFLEKSIJA

Cilji so bili uresničeni, medpredmetna povezava utemeljena in smiselna. V predstavljeni enoti je bilo veliko časa namenjenega načrtovanju, upoštevanji so bili interesi učencev. Glede na starostno stopnjo otrok potrebujemo veliko časa za ukvarjanje z besedilom. Učenci so bili delavni, motivirani, samokritični. Svoje znanje so predstavili na sebi in drugim zanimiv način.

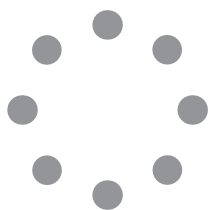
Sprotna povratna informacija je bila ustna in podana ob delu učencev. Hkrati je bila ob posamezni nalogi učencem podana tudi sprotna pisna povratna informacija. Učenci so z velikim zanimanjem pričakovali pisno povratno informacijo učiteljice, kar dokazuje, da je učinkovita povratna informacija gonilo napredka. Za trajno in kakovostno znanje je treba skupaj z učencem oblikovati njemu jasne učne in vzgojne cilje ter kriterije, hkrati pa mu omogočiti njegovo (in ne samo od učitelja načrtovano) individualno pot do cilja. Na tej poti ga s kakovostno povratno informacijo usmerjamo, na koncu pa mu omogočimo oziroma ga vodimo skozi kritični razmislek o doseženih ciljih in opravljeni poti.

Sklep

Formativno spremljanje učitelju v 1. VIO omogoča, da ob drugačnih organizacijskih oblikah pouka delo individualizira in diferencira in obenem razvija samoregulacijske zmožnosti in metakognitivne strategije pri učencih. V predstavljenem prispevku smo želeli izpostaviti izkušnjo učinkovite povratne informacije ter navajanja učencev na samoregulacijsko učenje in razvijanje metakognicije ter tako preseči miselnost, da so učenci v tem starostnem obdobju za razvijanje metakognicije premajhni. Spoznanja predstavljene prakse poučevanja so nas prepričala o nasprotnem. Pri učencih smo zaznali večjo motivacijo za učenje, postali so samostojnejši in delovni. Prav tako smo opazili spremembo procesa učenja, saj s tem, ko se učijo samovrednotenja, postajajo odgovornejši za lastno učenje in napredek. S tem, ko otrok pozna kriterije za uspešno branje, pisanje, poslušanje in govorjenje, laže in učinkoviteje vrednoti svoje delo, sprejema uspeh in tudi neuspeh ter si želi naprej. Učitelj je njegov usmerjevalec, ki s tem, ko odgovornost za znanje preloži na učence, veliko pridobi na času, samozavesti in učinkovitosti. V prihodnosti vidimo nove izzive v še bolj poglobljenem načrtovanju, ki temelji na učenčevem predznanju, v še fleksibilnejši organizaciji pouka v 1. VIO in v odprtosti procesa spremljanja in vrednotenja napredka. ●

Literatura in viri

- Borovinšek, J. (1997). Komunikacija in interakcija v učni skupini s poudarkom na reševanju konfliktne situacije. *Sodobna pedagogika*, št. 7/8, str. 427–431.
- Komljanc, N. (2008). *RAP dosežek*. Gradivo s seminarja. Otočec.
- Komljanc, N. (2008). *Strategije pouka: učenja in poučevanja*. Gradivo s seminarja. Otočec.
- Marentič - Požarnik, B., Magajna, L., Peklaj, C. (1995). *Izziv raznolikosti*. Nova Gorica: Educa.
- Marentič - Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- McManus, S. (2006). *Attributes of Effective Formative Assessment*. The Council of Chief State School Officers. Dostopno na: <http://www.ncpublicschools.org/docs/accountability/educators/fastattributes04081.pdf> (1. 3. 2013).
- Peklaj, C. (2001). *Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS.
- Schneider, M., Stern, E. (2013). Kognitivni pogledi na učenje: deset temeljnih ugotovitev. V: Dumont, H. idr. (ur.) (2013). *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 65–82.
- Sentočnik, S. (2012). Pojemovnik na temo vrednotenja. V: *Effective assessment for learning (Cidree)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43, št. 7-8, str. 378–395.



Diferencirana in individualizirana učna podpora učencu Romu

● **Mag. Marta Novak** • Zavod RS za šolstvo • marta.novak@zrss.si

POVZETEK: Prispevek govori o aktualni temi na področju vzgoje in izobraževanja, to je o vključevanju učencev Romov v sistem vzgoje in izobraževanja. Omenjeni učenci prihajajo iz manj spodbudnega okolja in so pogosto označeni kot »ranljiva skupina« otrok. Pri učencih Romih se pojavijo težave na področju učenja in pridobivanja znanja pri posameznih predmetih ali na posameznih področjih (slabo besedišče, branje, pisanje, komunikacija, številske predstave, nerazumevanje pojmov, pozornost, samostojnost). Temeljna naloga učitelja je, da ugotovi učenčeve težave, primanjkljaje in mu nudi primerno učno podporo z namenom spodbujati napredek v razvoju znanja in drugih spretnosti. Slovenščina kot učni jezik jim predstavlja veliko težavo, ker doma govorijo svoj materni jezik, to je romščino, zato imajo pri učenju in napredovanju v znanju velike težave. Tovrstne težave se povečujejo iz razreda v razred, če niso odpravljene dovolj zgodaj, to je takoj, ko jih učitelj prepozna, zazna. Če želimo pri romskem učencu spremljati znanje in njegov napredek, je nujno načrtovanje in izvajanje notranje diferenciacije in individualizacije.

KLJUČNE BESEDE: *individualizacija in diferenciacija, individualni načrt aktivnosti, romski učenec, prilagajanje poučevanja in učenja ter spremljanje napredka, učenja slovenskega jezika, učni jezik, materni jezik*

ABSTRACT: The article deals with the up-to-date topic in education, the inclusion of Roma students into the educational system. These students come from socially deprived environment and are often named as a »vulnerable group« of children. The Roma students have learning difficulties with certain subjects or topics (poor literacy skills, communication, numbers, and perception of certain notions, attention, and independence). Teacher's basic task is to discover student's deficits and offer learning support in order to develop their knowledge and other skills. Taking into consideration the fact that these students use Roma language at home, Slovenian language as the language of instruction presents great barriers in their



learning. As the students grow older, language and learning problems escalate even more if not detected early enough. In order to monitor the Roma students' progress one should consider inner differentiation and individualisation.

KEY WORDS: *individualisation and differentiation, individual activity plan, Roma student, teaching and learning process adjustments, monitoring the progress, learning Slovenian language, language of instruction, mother tongue*

Načela in cilji Strategije vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji (2004)²⁰ omogočajo učencu pridobivanje enakih znanj kot preostalim učencem in učitelja zavezujejo, da prilagaja proces poučevanja, to je prilagajanje oblik, metod, didaktičnih pristopov, učnih gradiv, časa, različnih oblik pomoči. Učitelj skupaj s preostalimi strokovnimi delavci na šoli (svetovalna služba, romski pomočnik, starši) izdelava individualni načrt/program dela za učenje in pridobivanje znanja. Pri tem mislimo na metodično-didaktično prilagajanje učnega procesa s poudarkom na notranji individualizaciji in diferenciaciji poučevanja. Že sama praksa opozarja na nujnost vpeljevanja nekaterih drugih oblik pedagoškega dela v naših šolah, in sicer individualni program in spremljanje napredka, listovnik ter različne oblike pomoči, ki se izvajajo v šoli (individualna in skupinska pomoč, dopolnilni pouk, pomoč učenca tutorja – medvrstniška in vrstniška pomoč, romski pomočnik) in kot učna pomoč v popoldanskem času (prostovoljci v naselju, mobilna služba).

Da bi čim prej opredelili primanjkljaje v razvoju romskih otrok ob vstopu v šolo, med najpomembnejše rešitve sodijo zgodnje vključevanje romskih otrok v predšolsko vzgojo z namenom učenja jezika (tako slovenskega kot

²⁰ Načela in cilji Strategije:

- zagotavljanje vzgoje in izobraževanja, ki omogočata doseganje ciljev oziroma standardov znanja, ki so opredeljeni v kurikulumu za vrtce in v učnih načrtih (nesprejemljive so rešitve, pri katerih bi odstopali od ciljev, opredeljenih v kurikulumu oziroma učnih načrtih, ki segajo od minimalnih do najvišjih, ali kjer bi bili minimalni cilji in standardi znanja edini in končni cilj pri vključevanju romskih otrok kot narodne skupnosti),
- uveljavljanje pravice do ohranjanja spoštovanja romskega jezika in kulture v vzgoji in izobraževanju,
- vključevanje v večinsko družbo tako, da vzgoja in izobraževanje zagotavljata prevzemanje funkcionalnih rekvizitov družbe in obenem spoštovanje različnosti (ter ohranjanja identitete),
- vključevanje v večinsko družbo tako, da vzgoja in izobraževanje v kurikulumu zagotavljata načela in vrednote enakosti v povezavi s socialno pravičnostjo (spopad s predsodki, približevanje univerzalnim vrednotam, spoštovanje druge kulture in jezika).



romskega) ter socializacija v vzgojno-izobraževalni instituciji. Vpeljevanje romskega pomočnika se je v zadnjem obdobju izkazalo kot nujno potrebno, saj je njegova vloga zelo pomembna predvsem na področju sodelovanja s starši in pomoči pri premagovanju čustvenih in jezikovnih ovir.

Individualni načrt opredeljuje cilje, načine in oblike prilagoditev pri posameznih predmetih, morebitne dodatne ukrepe za izravnavo razlik v znanju, način spremljanja uresničevanja programa ter vloge in odgovornosti strokovnih delavcev, učenca in staršev oziroma zakonitih zastopnikov.

Učitelj prilagaja poti za doseganje vsem enakih ciljev in standardov, zapisanih v učnih načrtih. Pri tem ne sme zniževati pričakovanih znanj pod minimalnimi znanji. Tudi romski učenci morajo imeti zagotovljen enak izobrazbeni standard kot preostali učenci.

Načrtovanje in izvajanje Individualnega načrta aktivnosti za učenca upošteva (pred)znanje učenca, poudarja njegova močna in razvija šibka področja, izvajanje učenja in poučevanja ter spremljanje napredka pri znanju kot tudi vrednotenje naučenega. Učitelj skozi celotni proces od načrtovanja do poučevanja prilagaja vzgojno-izobraževalno delo romskemu učencu in sledi njegovemu napredku. Za spremljanje uporabi različne oblike listovnika, mape učenčevih dosežkov, zapisov. Strokovni aktiv, ki poučuje učenca, zanj izdelava načrt aktivnosti na področju učne podpore za odpravljanje primanjkljajev.

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo si zastavili cilj dvigniti kulturni in socialni kapital, pri čemer bi učencem/učencu ponudili učno podporo za izboljšanje bralne pismenosti in z njo povezane bralne učne strategije. V okviru delovne skupine *Notranja diferenciacija* smo sledili naslednjim ciljem:

1. evidentiranje učnih in bralnih težav pri učencih z vidika posebnosti specifičnih učnih skupin in posameznikov,
2. seznanitev s težavami, ki jih imajo učenci, in iskanje rešitev iz zapisanih strategij, smernic, priporočil,
3. načrtovanje in izvajanje metodično-didaktične podpore, skupni načrt učenja in poučevanja, prilagoditve, učna pomoč učitelja, sošolcev,
4. ustvarjanje pogojev za učenje in poučevanje – spodbudno učno okolje,
5. spremljanje in spodbujanje napredka učencev in sprotna povratna informacija, listovnik (povzeto po Semec, 2013: 2–3).

V prispevku bom opisala primer načrtovanja individualnega načrta aktivnosti za romskega učenca v tretjem razredu. Učiteljem smo predstavili opomnik in ogrodje za načrtovanje in izvajanje učne podpore. Izhajali smo iz treh načel formativnega spremljanja (spremljati močna in šibka

znanja, zagotavljati stik med učnimi stopnjami, zagotavljati aktualno povratno informacijo o razvoju znanja). Z učitelji smo razpravljali in ozaveščali, kaj vse je treba vedeti o učencu, če mu želimo nuditi učno podporo.

1. **Diagnostika – ugotavljanje (pred)znanja:** močna področja, šibka področja, učni predmet/področje, osebne lastnosti, učni stili, druga področja/interesi, učna motivacija, učenje učenja
2. **Načrtovanje pouka – skupni načrt učenja in poučevanja:** osebni cilji in interesi učenca (učenec, starši in učitelji), opredelitev znanja/minimalna, temeljna znanja/področja, cilji/standardi iz učnega načrta/učitelj, skupno postavljanje ciljev/učitelj, učenec, starši
3. **Prilagoditve/didaktično-metodične prilagoditve:** didaktično-metodične prilagoditve – učne strategije, pristopi pri poučevanju, druge prilagoditve
4. **Spremljanje napredka/sprotna povratna informacija, listovnik**
5. **Vrednotenje: preverjanje ocenjevanje znanja/dosežki**
6. **Končna evalvacija otrokovega napredka**

Primer učenca tretjega razreda – načrtovanje treh korakov

Diagnostika – ugotavljanje (pred)znanja

Zelo pomembno je, da učitelj izhaja iz učenčevih močnih področij (vsak učenec jih ima) in šele nato govori o šibkostih. Učitelji povedo, da znamo najpogosteje, morda tudi celo najlažje poiskati šibkosti pri učencu, saj mu v takih primerih nudimo učno podporo.

Naloga učitelja je, da na začetku šolskega leta in sproti skozi celotno šolsko leto spozna učenca kot posameznika z vidika močnih in šibkih področij (*npr. močno področje je šport, ki ga najbolj motivira, in to predstavlja tudi njegovo močno področje, motivirajo tudi družabne igre, poslušanje glasbe; šibka področja – branje, pisanje (pravopis), komunikacija, številske predstave, matematično mišljenje, težave s pozornostjo in samostojnostjo in samoiniciativnostjo*).

Iz primera je razvidno, da pri postavljanju predznanja ni vedno v ospredju predmet, denimo slovenščina, ampak gre za širše področje šibkosti, ki jih prepoznamo pri več predmetih pri pouku (*motivacija, pozornost, branje*). Ko učitelj ugotovi predznanje učenca, načrtuje učno podporo pri samem pouku. Opredelitev učnega predmeta/področja učitelja usmerja v poučevanju, individualnem pristopu, učni podpori učencu na področju, kjer je to potrebno in se izkaže že v diagnostiki, denimo: *Njegova sporazumevalna jezika sta romščina in slovenščina. Ima sicer ustrezno pravorečje, vendar ima pri manjkljave pri jezikovnem strukturiranju, pri sestavi povedi, pri poimenovanju*



pojmov in stvari ter z besednim redom. Uporablja enostavne povedi z revnejšim besediščem. Bere počasi, daljše besede zloguje, včasih še zamenjuje črki b in d. Težave ima pri ohranjanju pozornosti med branjem in pri razumevanju prebranega. Usvojil je vse male pisane črke. Njegova pisava je čitljiva. Težave ima še z veliko začetnico, končnimi ločili, z izpuščanjem in zamenjavo črk. Pri pisnem zapisu se izraža v enostavnih povedih, ki jih ne poveže med sabo.

Na področju matematike mu preglavice povzročajo številske predstave, teže si priključijo strategije računanja iz dolgoročnega spomina (računske zakonitosti, pošteevanka, reprezentacija pojmov), počasi usvaja novo snov s pomočjo ponazoril.

Prepoznavanje osebnostnih lastnosti otroka je za učitelja zelo pomembno, saj mu pomaga pri vključevanju otroka v razred, iskanju pomoči med sošolci, dejavnostih, ki jih izvaja, denimo: *Učenec je med odmori komunikativen in prijazen, sogovorce išče med sošolci in učitelji, ki ga poučujejo. Le redko pripoveduje o zunajšolskih dejavnostih. Med poukom je zadržan, lastnega mnenja, mišljenja skorajda ne izrazi. Sledi učnemu procesu in ne kljubuje nalogam oziroma zahtevam učiteljev. Zaradi pomanjkanja samozaupanja ima potrebo po odobravanju iz okolja. Potrebuje precejšnjo pozornost in individualni pristop ter pohvalo s strani učitelja.*

Odgovor na vprašanje, kako se bo učenec učil, je zelo povezan z njegovimi učnimi stili, ki jih je treba prepoznati in uporabiti pri njegovem načinu učenja, pridobivanja znanja (npr. vizualni učni stil in slušni učni stil, pri učenju potrebuje usmeritve sošolcev ali učitelja, ne zna organizirati svojega učenja, sam se ga ne zna lotiti, pozabi na domače naloge, težko najde ustrezni delovni zvezek ali zvezek itd.).

Zelo pomembni so tudi interesi učenca, ali jih sploh ima, kaj rad dela v prostem času, s kom se rad družijo (zanimajo ga nogomet, vožnja z motorji, glasba) in kaj ga motivira (pohvala sošolcev in učitelja, občutek uspeha ob usvojitvi nekega znanja, cilji, ki jih lahko hitro doseže).

Načrtovanje pouka – skupni načrt učenja in poučevanja

Učitelj pri načrtovanju učne podpore za učenca vključi starše in samega učenca. Skupaj postavijo osebne cilje, kaj bi rad znal, se naučil, delal (primer: *Učenec pri matematiki želi usvojiti števila do 1000 in se še boljše naučiti seštevati in odštevati ter pošteevanko. Učenec je zapisal, da mu je to pomembno zato, da bo v življenju lažje »shajal«, znal nakupovati v trgovini, da ga ne bodo ogoljufali pri vračanju denarja, da bo znal razpolagati s svojo plačo. Pri slovenščini si želi naučiti tekoče brati in pravilno pisati ter dobro izražati, ker je lepo, če človek zna brati in pisati in si zna sam urejati dokumente v uradih.*)

Učitelj za učenca opredeli znanja (ne samo minimalna, tudi temeljna), ki jih mora usvojiti v posameznem razredu, pri predmetu in so v skladu s cilji in standardi učnih načrtov (npr. slovenščina – Smiselno sodeluje v pogovoru, pogovarja se s sošolci, učitelji in drugimi sogovorci. Izbere okoliščinam ustrezen pozdrav in odgovor. Pred razredom oziroma manjšo skupino spontano govorno nastopa s kratkimi besedili. Govorni nastop z vnaprej pripravljeno temo pripravi in izvede ob pomoči učitelja. Samostojno govori večinoma knjižno, vendar s slovničnimi in pravorečnimi napakami. Njegovo izražanje je skopo, največkrat ponavlja iste besede in skladenjske vzorce, saj ima zelo skromno besedišče. Poslušano umetnostno in neumetnostno besedilo razume po večkratnem branju učitelja. Sodeluje pri uprizoritvi v krajših dramskih besedil.

Bere počasi, monotono, ima težave pri izgovarjavi prebranih besed in ne upošteva ločil z ustrezno intonacijo. Prebrano besedilo razume le po večkratnem branju in po učiteljevi razlagi nerazumljivih besed. Pri branju z različnimi nalogami ima težave s koncentracijo in z vztrajnostjo. Z učiteljevim usmerjanjem odgovarja na ustna in pisna vprašanja v zvezi s prebranim besedilom.

Piše z malimi pisanimi črkami, njegova pisava je čitljiva. Težave mu povzročajo še zapis končnih ločil in raba velike začetnice ter izpuščanje črk, predvsem pri nerazumljivih besedah. Njegovo pisno izražanje je skromno zaradi revnega besedišča. Piše besede in posamezne povedi, ki jih še ne zna povezati v sklenjeno smiselno besedilo.

Opredelitev znanja pri matematiki – Opredeli položaj predmeta v prostoru in se trudi s pravilnim izražanjem. Težave mu še povzroča orientacija na ravni. Razlikuje osnovna geometrijska telesa in like ter večkotnike, a ima preglavice pri njihovem opisovanju, ker si ustrezno terminologijo težje prikljiče iz spomina. Pozna osnovne enote za merjenje dolžine, primerja dolžine med sabo, težave mu povzročajo merjenje in uporaba ravnila. Šteje, bere in zapiše števila do 100, primerja in ureja jih s pomočjo ponazoril (stotička). Sešteva in odšteva s ponazorili v množici naravnih števil do 100 s prehodom. Počasi usvaja strategije računanja in reševanja preprostih problemskih nalog. Besedilnih nalog se loti le ob večkratnem vzpodbujanju in pomoči učitelja. Usvojil je poštevanko, ki pa jo mora veliko utrjevati, saj ima precej kratkoročen spomin.

Prilagoditve/didaktično-metodične prilagoditve

Sem sodijo **učne strategije**, ki jih pri delu uporablja učitelj (uvodne povezave vsake teme z že obravnavanimi temami, tako laže prikljiče znane podatke za obravnavo nove snovi, obravnavane teme povežem z učenčevimi življenjskimi izkušnjami (denar), kratka in jasna navodila, sprotne preverjanje razumevanja navodil, razdelitev sestavljenih navodil na krajše dele, raba vizualnih pripomočkov, pogoste menjave dejavnosti, sprotne povratne informacije učitelja



o napakah, da ne pride do razvoja napačnih pojmov, več ponavljanja in utrjevanja, pohvala ob napredku, krepitev močnih področij, vključitev sodelovalnega učenja), pristopi pri poučevanju (učenec je pri pouku deležen individualne in skupinske pomoči, naloge so diferencirane in individualizirane, njegovo pozornost in samonadzor pri dejavnostih vzdržujemo z občasno telesno bližino ali pogostim očesnim stikom, med dejavnostjo ga opogumljam in spodbujam, sodeluje z učenci, ki ga dobro sprejemajo, in se z njimi dobro počuti) ter druge prilagoditve (časovna prilagoditev pri usvajanju snovi, pri reševanju nalog, pri preverjanju in ocenjevanju in opravljanju različnih dejavnosti, več urjenja, bolj abstraktne vsebine se prilagodijo v bolj konkretne, pri oblikah dela so v ospredju individualno delo, sodelovalno delo, uporaba konkretnega gradiva pri matematiki – barvne in grafične opore, strukturirano gradivo, kartončki, številski trak, stotiček, tablica množenja, opomniki za lažji priklic informacij), prilagoditev učnega okolja (sedežni red – učenec sedi bližje učitelju, ima dober pogled na tablo, omogočeno mu je, da sedi za mizo sam in je blizu učencem, ki so mu pripravljeni pomagati, pomoč zunaj pouka dvakrat tedensko, pri dopolnilnem pouku in pri urah učne pomoči za učence Rome, domače naloge so prilagojene tako, da upoštevajo znanje in sposobnosti učenca in jih učenec zna kar se da samostojno rešiti ter za to ne porabi bistveno več časa kot drugi sošolci).

Spremljanje napredka/sprotna povratna informacija, listovnik

Nekaj korakov pri formativnem spremljanju:

- Učenje razvija predznanje učenca posameznika.
- Učitelj diagnosticira predznanje.
- Učitelj in učenec skupaj načrtujeta osebni cilj/cilje, ki izhaja/-jo iz motivacije/nemotivacije učenca, njegovega predznanja, sposobnosti, zmožnosti, referenčnih ciljev za določeni predmet oziroma področje.
- Učitelj pri poučevanju izhaja iz močnih področij učenca in razvija njegova šibka področja.
- Učitelj učenca spodbuja pri oblikovanju lastnih ciljev pri učenju in izgrajevanju lastnega znanja.
- Učitelj izdelava načrt spremljanja razvoja učenja in znanja pri učencu posamezniku. Učenca navaja na samospremljavo (povzeto po Komljanc, 2008).

Vrednotenje in končna evalvacija otrokovega napredka

Učitelj izdelava načrt spremljanja razvoja učenja in znanja pri učencu. Učenca navaja na samospremljavo. Skupaj z njim in starši analiza napredek. Pričakovane dosežke oblikuje v sumativno oceno. Učencu da navodila za odpravljanje napak pri učenju.

Sklep

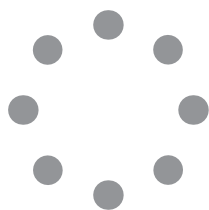
Izvajanje notranje diferenciacije in individualizacije učencem omogoča, da se pouk prilagaja njim glede na predznanje, razvite zmožnosti, sposobnosti, tempo, težave, ki jih imajo posamezniki ali skupine, specifične lastnosti, drugačne kulturne in življenjske navade ter vrednote. ●

Literatura in viri

- Barle Lakota, A. idr. (2004). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/.../0721_strategija_Romi.doc (15. 5. 2013).
- Čačinovič Vogrinčič, G., Bregar Golobič, K. (2008). Ovire in težave pri reševanju učnih težav. V: Magajna, L. in sod. (2008b), *Učne težave v osnovni šoli: problemi, perspektive, priporočila*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 189–206.
- Izhodiščno gradivo za 3. aktivnost v projektu *Opolnomočenje učencev: Notranja diferenciacija s poudarkom na podpori specifičnim skupinam učencev in posameznikom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Komac, M. idr. (2011). *Strategija vzgoje in izobraževanja Romov v Republiki Sloveniji*. Dopnilo k Strategiji 2004. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/projekti/Strategija_Romi_dopolnitev_2011.pdf (15. 5. 2013).
- Komljanc, N. (2008). *Didaktika ocenjevanja znanja: Razvoj didaktike na področju ocenjevanja*. Zbornik prispevkov. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Komljanc, N. idr. (2009). *Didaktika ocenjevanja znanja: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja*. Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Košak Babuder, M. (2008). Inkluzivna vzgoja in izobraževanje otrok, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. V: Kavkler, M. idr. (2008), *Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Magajna, L., Kavkler, M., Čačinovič Vogrinčič, G., Pečjak, S., Kregar Golobič, K. (2008). *Koncept dela. Učne težave v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: [Http://www.zrss.si/pdf/250811092018_koncept_dela_ucne_tezave_v_os.pdf](http://www.zrss.si/pdf/250811092018_koncept_dela_ucne_tezave_v_os.pdf) (15. 5. 2013).
- Nolimal, F. (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference, Brdo, 25 in 26. oktober 2011. Ljubljana: zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf (15. 5. 2013).



- Novak, M. idr. (2008). Didaktika ocenjevanja znanja: analiza ob zaključku pilotnega projekta. V: Komljanc, N. idr., *Didaktika ocenjevanja znanja: Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja*. Zbornik 2. mednarodnega posveta v Celju, marec 2008. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Peršolja, M. (2009). *O formativnem spremljanju znanja*. Dostopno na: <https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home> (15. 5. 2013).
- Pevce Semec, K. (2013). Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje diferencirane učne podpore pri bralni pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, št. 2–3 (2013).
- Pulec Lah, S. (2009). Podpora učitelju za učinkovito poučevanje in pomoč učencem z učnimi težavami. Zbornik prispevkov Mednarodne znanstvene konference Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja, Žalec, 3. in 4. aprila 2009. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije (ZDPDS), str. 358–366.



Kako lahko naloge za razvijanje pismenosti pomagajo otrokom pri ponovni vključitvi v šolsko delo

● Marie Delaney • The Learning Harbour, Crosshaven, Cork, Ireland
and the British Council
• mars37_2002@yahoo.co.uk

POVZETEK: Članek predstavlja vpliv nalog za razvijanje pismenosti na otroke, ki so utrpeli izgubo, zanemarjanje ali travmo. Pojasnjujemo, zakaj se ti otroci niso sposobni osredotočiti na učenje in zakaj se zdi, kot da jih ni mogoče poučevati. Navajamo nekatere dejavnosti za razvoj pismenosti, predvsem pisanje zgodb in branje, ki tem otrokom omogočata, da varno raziskujejo lastna čustva. Zgodbe so prisposodba in ogledalo nevarni notranjosti, s katero se soočajo nekateri otroci. Prispevek temelji na izkušnjah avtorice z otroki in mladostniki, ki se soočajo s težavami v šoli, in vključuje praktične primere ter študijo primera.

KLJUČNE BESEDE: *teorija navezovanja, blokada učenja, prisposodba, zgodbe, izguba, zanemarjanje, travma*

ABSTRACT: This article considers the impact literacy tasks can have on children who have experienced loss, neglect and trauma in their lives. It explains why these children may develop blocks to learning and appear to be 'unteachable'. It focuses on how literacy activities, particularly storywriting and reading can help these children to explore their feelings in a safe way. Stories act as a metaphor and mirror the dangerous internal worlds some children may have in their heads. It is based on the author's work with children and young people who are experiencing difficulties at school and includes practical examples and a case study.

KEY WORDS: *attachment theory, learning blocks, metaphor stories, loss, neglect, trauma*



Zakaj se zdi, da nekaterih otrok ni mogoče poučevati

Obstajajo otroci, ki jih je skoraj nemogoče poučevati. Kljub velikim naporom ne izkoristijo učnih priložnosti. Po navadi so slabo pisмени in imajo slabo razvite socialne veščine. Če kot učitelji naletimo na otroke, ki se ne znajo obnašati in učiti, se počutimo nemočne.

Pomembno je, da se zavedamo, da so se ti otroci naučili vzorcev obnašanja, ki jim zunaj šole omogočajo varnost. Verjetno so se naučili obrambnih mehanizmov obnašanja v odgovor na težke življenjske okoliščine in na nestalnost odnosov z odraslimi.

V pričujočem članku poskušamo razložiti, zakaj se nekateri otroci niso zmožni učiti in kako so razvili določene vedenjske vzorce, ki blokirajo njihovo razmišljanje. Prikazali bomo, kako lahko naloge za razvijanje pismenosti, npr. pisanje zgodb, pomagajo otrokom pri premagovanju strahov in pri njihovi ponovni vključitvi v učni proces.

Kaj morajo otroci in mladostniki storiti, da bi se lahko učili?

Preden se osredotočimo na ovire, ki blokirajo učenje, moramo razmisliti, kaj je tisto, kar dober učenec zmore. Katere so zmožnosti in prepričanja, ki so v pomoč pri učenju in napredku?

Lahko trdimo, da dobrega učenca odlikuje naslednje:

- občutek varnosti in želja po tveganju,
- pozitivna samopodoba,
- dober učenec prosi za pomoč, ko je to potrebno, in ne pričakuje kritike ali zbadanja,
- zmožnost koncentracije,
- zmožnost obvladovanja frustracije, strahu in razočaranja,
- zmožnost prenesti, da nečesa ne zna,
- optimizem, in pozitiven odnos do problemov,
- zmožnost počakati na pozornost.

Nekateri otroci nimajo priložnosti, da bi se teh veščin naučili in razvili prej omenjena prepričanja.

Če želimo, da se otrok uči, se mora počutiti dovolj varnega, da sprejme nemoč in frustracijo, ki se pojavi ob neznanem. Učenje se začne takrat, ko poskušamo povezati znano z neznanim. Otroci z negativnimi izkušnjami

iz preteklosti pa tega tveganja ne morejo prevzeti. Žal veliko mladostnikov v naših šolah ni imelo priložnosti, da bi se naučili teh veščin. Pri večini se je dogajalo ravno nasprotno. Če nimamo občutka varnosti, se slabo počutimo v lastni koži, in če smo doživeli samo zbadanje in bolečino, ko smo iskali pomoč, tudi v razredu ne bomo zmožni prositi za pomoč. Če smo se npr. morali boriti s sorojenci za pozornost staršev, bo tudi v razredu nemoogoče strpno počakati na pomoč učitelja. Tisti, ki so živeli v večnem strahu, bodo ves čas na preži. Pretirana opreznost povzroča nenehno opazovanje okolice in iskanje potencialne nevarnosti. Takšni otroci se ne morejo osredotočiti na nalogo, saj jih je strah, da ne bi opazili nevarnosti v okolju ali odnosih v razredu. Ta način delovanja lahko sproži – po navadi nezavedno – obrambne mehanizme, ki naj bi preprečili bolečino in razočaranje.

Dejavniki tveganja

Otroci, za katere lahko predpostavljamo, da bodo imeli težave z učenjem, so bili v preteklosti ali pa so še zmeraj izpostavljeni različnim dejavnikom tveganja. Ti dejavniki, ki sami po sebi ne povzročajo težav v šoli, temveč predstavljajo določeno stopnjo tveganja, so:

- zloraba alkohola in drog (s strani staršev),
- duševna bolezen roditelja,
- izguba ljubljene osebe,
- zanemarjanje,
- čustvena zloraba,
- fizična zloraba,
- spolna zloraba,
- nasilje v družini,
- izguba, ločitev, družinski problemi,
- neprestane selitve, ki vključujejo menjavo doma in šole.

Otroci, ki jih obravnavamo kot skupine, ki jih ne moremo poučevati, so pogosto soočeni z mnogimi dejavniki tveganja, ki so bistveno vplivali na njihovo zmožnost učenja.

Kaj se zgodi, če živimo v kaotičnem okolju, polnem strahu, kjer ustrezna skrb za otroka ni bila mogoča?

Če so bili otroci v najzgodnejšem obdobju zapostavljeni, brez ustrezne oskrbe in vzgoje, imajo verjetno zelo visoko raven stresnih hormonov, kot je npr. kortizol. V tem primeru se pojavijo fizični in psihični primanjkljaji. Visoka raven kortizola lahko vpliva na otrokovo zmožnost mišljenja,



priklica informacij in obvladovanja obnašanja. Otroci, ki so bili soočeni s travmo in izgubo, so v mislih pogosto odsotni. V njihovih možganih velikokrat ni povezave med nevroni, in sicer v tistem delu, ki je odgovoren za empatijo, logiko, vzrok in posledico ter mišljenje. Odzivajo se, kot da bi bili ves čas v nevarnosti in v pripravljenosti na beg ali napad. Posledično postane ta del možganov »izrabljen«. Raziskave pravijo, da se možgani razvijajo in organizirajo glede na pogostost uporabe (Shore, 2002). To torej pomeni, da se otroci odzivajo tako, kot da so v nevarnosti (strah). Možgani se na znano grožnjo odzovejo z begom, strahom ali »zamrznejo«. V razredu se to odraža kot pretiran odziv na kritiko, spremembo načrta ali izzive pri novih nalogah. Če mora takšen otrok v razredu npr. glasno brati, se lahko zgodi, da bo to pri njem izzvalo spomine na ponižanja in zavračanje. Njihov odziv je lahko agresiven (boj) ali obratno (ne želijo spregovoriti – beg).

Vpliv izgube, travme in zanemarjanja na otroke

Otroci se na življenjske okoliščine odzivajo na različne načine, različni dejavniki vplivajo tudi na to, da so nekateri bolj, drugi manj prilagodljivi. Vsekakor pa obstajajo skupni vzorci obnašanja otrok, ki so izkusili ekstremne situacije, denimo travmo, izgubo, zlorabo in zanemarjanje.

Otroci, ki so bili izpostavljeni nasilju v družini

V otrocih, ki so bili priča ali žrtev družinskega nasilja, se prepleta veliko različnih čustev. Lahko se zgodi, da vzorce nasilne komunikacije nezavedno prenašajo v šolo, ker so njihovi možgani na tovrstno obnašanje navajeni. Občasno so lahko agresivni, saj se vživijo v vlogo nasilneža in prezirajo šibkejše, tako lahko npr. ozmerjajo drugačne. Včasih je to v šoli zelo težko razumeti, saj mislimo, da nekdo, ki je na lastni koži občutil nasilje, sam ne bo nasilen. Otroci, ki so izpostavljeni nasilju v družini, lahko gojijo jezo do obeh staršev, nasilneža in žrtve, ki je to nasilje dopuščala. V njih se prepletajo nasprotujoča si čustva, ki jih doma ne morejo izraziti. Tako v šoli ne zaupajo odraslemu. Zakaj bi verjeli hvali in prijaznosti? Njihove življenjske izkušnje govorijo ravno nasprotno.

Otroci, ki so doživeli izgubo

Veliko naših šolarjev se je že soočilo z izgubo ali neke vrste zavračanjem. To so lahko izguba ljubljene osebe, ločitev, pretresi v družini ali neprestane selitve. Takšni otroci želijo imeti vse pod nadzorom in ne želijo pomoči pri učenju. To lahko izražajo z jezo ali z brezbriznostjo. Težko se soočajo s spremembami in zdi se, kot da jih povezujejo z ljudmi, ki so jih v življenju nenadoma in brez pojasnila zapustili. Po vsej verjetnosti pričakujejo najhujše in ne želijo tvegati pri učenju, zato zavračajo napredek ter soočanje z novim in neznanim. Po vsej verjetnosti so nezavedno jezni na roditelja, ki jih je zapustil, ali žalostni zaradi

izgube. Ta nasprotujoča si čustva povzročajo zmedo še posebej v primeru, če si je roditelj vzel življenje ali umrl zaradi odvisnosti. Takšen otrok se ni sposoben učiti, saj so njegovi občutki mešani in potencialno nevarni. Nekateri tudi ne želijo v šolo, saj jih obremenjujeta pretirana skrb za roditelja/skrbnika, ki je ostal, in strah pred ločitvijo. Spet drugi ne morejo uživati v uspehu in v pozitivnem ozračju v šoli, saj so prepričani, da se lahko vse skupaj hitro konča.

Otroci odvisnikov

Otroci iz družin odvisnikov od alkohola ali drog niso vajeni stalne skrbi odraslih. V takšnem okolju se po navadi izmenjujejo obdobja, ko so odrasli sposobni skrbeti za otroke, in obdobja, ko temu ni tako. Otroci se ne odzivajo na konsistentnost in ji tudi ne zaupajo. Vsak dan pričakujejo nekaj drugega in nezavedno izzivajo učitelje. Za njih so značilni vzponi in padci razpoloženja ter nepredvidljivost. Zelo težko jih je poučevati, ne-konsistentnost je za njih samo po sebi umevno stanje.

Otroci staršev z duševno boleznijo

Nekateri otroci v razredu ne sodelujejo, so tihi, vase zaprti, lahko bi rekli »odlični učenci«. Po navadi so to otroci staršev z duševno boleznijo. Zavedno ali nezavedno so prepričani, da ne smejo biti v breme in da staršem njihove potrebe ne smejo predstavljati nečesa, česar starši ne zmorejo. Po navadi želijo imeti red in vajeti v svojih rokah, problemov pa ne priznavajo. Čeprav so na videz umirjeni, lahko razvijejo pretiran strah, ki že ob najmanjšem incidentu povzroči izbruhe jeze. Težko razlikujejo med žalostjo in popolnim polomom. To lahko nekatere mladostnike vodi tudi k samopoškodovanju. Prav tako nimajo izkušenj z odraslimi, ki lahko obvladujejo svoja čustva, in jim zato ne zaupajo in ne dopuščajo, da bi jih odrasli učili.

Drugi dejavniki, ki vplivajo na učenje in obnašanje v šoli

Odnosi so lahko nevarni

Za nekatere otroke so odnosi lahko nevarni, zato veliko strategij za obvladovanje obnašanja temelji na razvijanju dobrih odnosov z učenci. Če otrok ni izkusil ljubečega odnosa z odraslo osebo in se nanjo ni mogel zaneesti, ne bo mogel zaupati učiteljem v šoli.

Zakaj se je nemogoče osredotočiti na nalogo?

Opazimo lahko, da so mnogi izmed teh otrok čezmerno aktivni in ves čas na preži ter nenehno preverjajo svoj odnos z učiteljem. Otroci, ki so živel v nasilju, bili priča nestalnim odnosom in so se morali neprenehoma



prilagajati razpoloženju odraslih, da so lahko preživeli, niso sposobni slediti šolskemu delu. Njihov cilj je obdržati in preverjati odnos z učiteljem. Prostora za izpolnjevanje nalog ni.

Kako je naravnan pouk v šoli

Mnogokrat pogojujemo obnašanje z nagrado. Če zastavimo otokom primerno nalogo in jih opazujemo ter pohvalimo, bomo tako dosegli, da bodo z aktivnostjo nadaljevali. To deluje pri večini otok, ki imajo s tem izkušnje, nekateri pa tovrstnih izkušenj nimajo.

Od otrok, ki nikoli niso imeli priložnosti, da bi sami ali z odraslim v miru razmišljali, ne moremo pričakovati, da bodo npr. 10 minut sedeli pri miru in se osredotočili na določeno nalogo. Kako naj vedo, kaj od njih pričakujemo in kako naj to storijo? Poznavanje nečesa iz teorije se bistveno razlikuje od posameznikovih lastnih izkušenj. V določenem obdobju življenja se moramo s tovrstnimi izkušnjami soočiti, če naj jih nato tudi uspešno unovčimo. Otrokom morajo pri osmišljanju njim lastnih izkušenj pomagati odrasli.

Vpliv različnih učnih načrtov

Po navadi razmišljamo, kako bi učne cilje in vsebine določenega predmeta prilagodili učencem v razredu. Pri tem je treba razmišljati, da t. i. skriti kurikulum nekatere otroke zmede in jih ogroža pri njihovem razmišljanju. Nekateri predmeti lahko izzovejo nezaveden strah in prikličejo spomine. Oglejmo si nekaj primerov:

Zgodovina

Zgodovina je lahko strašljiva za tiste otroke, ki so v preteklosti preživeli različne travme. Delala sem z otroki, ki se niso mogli spomniti časa in datuma ključnih dogodkov v svojem življenju. Zato je razmišljanje o preteklem času za njih stresno. Že risanje časovne premice je naporno in zdi se, da ti otroci niso sposobni razumeti koncepta časa. Mnogokrat je za takšne otroke bolj varno, da ostanejo v sedanjosti, kot pa da bi možganom dovolili sprejeti koncept preteklosti.

Geografija

Geografija se med drugim ukvarja z ljudmi in kraji. Za otroke, ki ne vedo kam pripadajo in komu, je lahko ukvarjanje s kraji, deželami in ljudmi, ki imajo svojo identiteto, nesmiselno. Lahko se zgodi, da takšni učenci namesto zavračajo predmet in ga označijo kot dolgočasnega, ali pa se zdi, da se

niso sposobni naučiti predvidene snovi. Snov pri predmetu lahko izzove tudi neljuba vprašanja o njihovi pripadnosti oziroma vprašanje, od kod so. Vse to pa lahko priključimo občutek izgube na splošno ali izgube ljubljenih oseb.

Naravoslovje

Naravoslovje med drugim vključuje razvrščanje in klasificiranje. Lahko se zgodi, da je razumevanje teh konceptov logike in reda izjemno težavno, če naše življenje vsebuje bore malo prvega ali drugega.

Študija primera

Jason je bil osemletni deček, ki je užival v poskusih pri naravoslovju. Njegova težava je bila v tem, da si ni mogel zapomniti kategorij kemijskih elementov, hrane itd. Vedno znova se je obnašal tako, kot da prvič sliši za določene stvari. Učitelj in pomočnik sta obupala, saj nobena oblika diferenciacije pri njem ni učinkovala. Nesrečen je bil tudi Jason, saj mu je bilo naravoslovje všeč, učitelja je imel rad in želel je biti uspešen.

Ko sem delala z Jasonom, mi je postalo jasno, da se zaradi neurejenih družinskih razmer in neprestanih selitev med materjo in očetom ne more opreti na svoje izkušnje iz otroštva. Prav tako je mnogokrat menjaval šole in se ni mogel spomniti, katero je obiskoval ob določeni starosti. Zato ni presenetljivo, da mu je bil koncept logike in reda tuj, saj je bilo tega v njegovem življenju zelo malo.

Z učiteljem naravoslovja sva izdelala delovne liste, ki so vsebovali samo naloge tipa prav/narobe, torej samo dve kategoriji. Nato je Jason ob pomoči učitelja izdelal časovno premico lastnega življenja in si tako skušal pridobiti smisel za red.

Matematika

Za nekatere otroke je matematika čuden predmet, saj zahteva razmišljanje o celoti, delih celote, seštevanju, odštevanju in sprejemanju dejstva, da je razdruževanje sprejemljivo. Tisti, ki živijo v nejasnih in kompleksnih družinskih razmerah, se lahko matematičnim konceptom razdruževanja in združevanja uprejo. Za druge je lahko seštevanje in odštevanje nevarno, ker so v družinskem okolju mnogokrat izkusili izgubo in zelo kompleksne odnose. Zelo koristno je, če se tega zavedamo, ko imamo opraviti z otrokom, ki ne more sprejeti temeljnih konceptov. Včasih pomaga, če pripomnimo: »Vem, da je težko razumeti, da je v matematiki možno odštevanje in nadomeščanje stvari, medtem ko v življenju ne gre tako.«



Po drugi strani pa nudi matematika nekaterim otrokom varno okolje. Jasno je, kaj je prav in kaj ne. Obstajata struktura in proces, ki vodita do pravega ali napačnega odgovora. Svet se zdi jasen in brez dvomov.

Angleščina

Pri angleščini od otrok pogosto pričakujemo, da pišejo o sebi. Za nekatere je to preveč boleče. Mnogokrat sem se ukvarjala z mladostniki, ki so motili delo v razredu samo zato, ker so morali pisati o sebi. Prav tako se nekateri te naloge ne morejo lotiti, ker nimajo ustreznega zavedanja o lastnem jazu. Po drugi strani pa se pri angleščini ukvarjamo z zgodbami in dramskimi deli, ki takšnim otrokom omogočajo raziskovanje lastnih čustev in jim zagotavljajo varnost. Pisanje in branje zgodb otrokom omogoča, da na varno raziskujejo težavna področja/koncepte. Besedne igre, kot so npr. asociacije, lahko pomagajo pri učenju.

Pomembnost prispodob in zgodb

Ugotovili smo, da lahko angleščina nekatere otroke ogroža. Po drugi strani pa zagotavlja posreden način in s tem varno okolje pri raziskovanju čustev s pomočjo prispodob v zgodbah ter pri pisanju in branju. Mnogo otrok namreč ne ve, kako bi spregovorili o svojih čustvih, preprosto ne najdejo besed. Možno je, da svojih izkušenj ne želijo deliti z odraslo osebo, ki ji ne zaupajo. Zgodbe ali pisne naloge pa jim omogočajo, da opisujejo svoj notranji svet varno in omejeno.

Naslednji primer opisuje, kako je otrok s pomočjo prispodob in zgodb ponovno stopil na učno pot.

Mikova zgodba

Mike je bil ponovno na hodniku in ni želel k zgodovini. Postal je izjemno kljubovalen, zato so poslali po člana vodstva šole. Učitelj me je obupano pogledal in rekel: »Ne vem, kaj naj storim. Preprosto se ne želi vrniti k uri ali iti v kateri drug razred, sploh ne govori z menoj.«

Ta scenarij je verjetno poznan mnogim, ki imajo v šoli opraviti s težavnimi otroki. Otrok kot Mike, ki ne sprejema šolskih pravil in ni zmožen

komunicirati z učitelji, lahko izzove paleto čustev pri učiteljih, ki se ukvarjajo z njim – od besa in jeze do obupa in malodušja. Kaj lahko storimo, če otrok z nami ne govori? Pri Miku sem poskušala ugotoviti, kateri nezavedni procesi obvladujejo njegovo obnašanje, in s tem prispevati k umiritvi stanja v šoli.

Ozadje

Mike je bil v drugem razredu večinske osnovne šole. Živel je z očetom ter starejšima bratom in sestro. Mati jih je zapustila že pred leti. V prvem letu šolanja je zavračal okolico in pogosto je bila vpletena socialna služba. V začetku drugega leta se je stanje izboljšalo, vendar se je znova pojavilo izostajanje od ur, skrivanje pod stopnicami in na hodniku. Pozornost pa je Mike zbudil z izostajanjem od pouka zgodovine. Ko smo ukrepali, se je stanje nekoliko izboljšalo, vendar Mike še zmeraj ni bil motiviran. Šoli sem ponudila pomoč in enkrat na teden delala z njim po načelu 1-2-1. Zdelo se mi je, da lahko takšen ukrep pomaga otroku odkriti čustva, ki ga ovirajo pri delu v šoli.

Ocena stanja

Na prvih srečanjih z Mikom sva se osredotočila na naloge, ki niso vsebovale ubeseditve njegovih čustev ali pogovora o njegovem obnašanju. Želela sem odkriti, ali se lahko loti kreativnih nalog in kako se bo odzval na moje komentarje. Iskala sem priložnosti za pisanje in branje.

Najprej sem ga prosila, da nariše avtoportret. Narisal je dečka z veliko glavo, majhnim, drobčenim telesom in dolgim vratom. Pripomnila sem, da ima deček veliko glavo polno misli, ki ga zaposlujejo. Zdelo se je, da se Mike s tem strinja.

Zanimal me je tudi dolg vrat, s katerim je bilo telo ločeno od glave. To bi lahko pomenilo, da Mike strogo loči čustva (telo) od mišljenja (glava). Zdelo se je, da lahko tako razložim njegovo nezmožnost govoriti o lastnih čustvih. Mike ni bil v stanju združiti razmišljanja s čustvi. Verjetno je bilo to zanj preveč stresno. (Preostali otroci velikokrat narišejo glavo in telo brez vratu. To pomeni, da razmišljanje ni ločeno od čustev. Takšni otroci se odzovejo impulzivno, brez razmišljanja.) Miku o tem nisem razlagala, saj se mi je zdelo, da bi bilo to preveč vsiljivo. Povedala pa sem mu, da je ta deček zelo pazljiv in oprezen.

Nato sem ga prosila, da nariše svojo družino in stvari, ki jih po navadi počnejo. Takšna kinetična risba je lahko dober način za ugotavljanje odnosov v družini in otrokovega položaja v njej. Vsi člani družine na Mikovi risbi so bili zelo majhni in oddaljeni drug od drugega. Vsak je počel nekaj zase, npr. gledal televizijo ali igral računalniške igrice. Komentirala sem,



da so ljudje na risbi ločeni in sami. Mike se je strinjal. (Ko uporabljamo risbo je pomembno, da slike neposredno ne interpretiramo, ampak jo samo komentiramo. Otrok nam bo z odgovorom po navadi nakazal, kako sprejemljiva se mu zdi naša interpretacija.)

Nazadnje sem Miku pokazala skico vesoljske ladje in mu povedala, da se odpravlja na dolgo potovanje v vesolje. V notranjosti ladje je moral narisati stvari, ki bi jih vzel seboj. Bil je zelo motiviran in je risal zelo pazljivo z veliko podrobnostmi. Takoj sem opazila, da je zelo natančno narisal nadzorno ploščo. Predvidel je vse mogoče nezgode, ki bi se mu lahko zgodile, zato je narisal instrument, s katerim bi lahko to preprečil. Tako je npr. narisal obrambni sistem proti jedrskemu napadu, sistem za nadzor misli, obrambo proti udaru strele in eksploziji goriva. Načrtoval je zasilne izhode in dodatne zaloge goriva in hrane. Najprej ni narisal ljudi, ko pa sem ga na to opomnila, je narisal mamo, sestro in brata, očeta pa ne. Povedala sem mu, da je zelo natančno načrtoval potovanje in da želi imeti nadzor. Prikimal je. Nadaljevala sem, da mu je to verjetno všeč, in dodala, da se v življenju včasih zgodijo stvari, ob katerih smo nemočni, in da takrat potrebujemo nadzor. Zelo pozorno me je poslušal. Imela sem občutek, da je to zanj ključno. Ta zgodba je bila dober uvod v pisanje.

Nadaljevanje

Uvodne ure so mi dale vedeti, da je Mike kos kreativnim nalogam in da lahko sprejme zelo obziren komentar. To je za delo ključnega pomena. Pomembno je, da kot opazovalci otrokovo delo komentiramo, nikakor pa ne smemo neposredno izražati naših stališč. Zavedati se moramo tudi čustev, ki jih otrok spodbudi v nas samih. Otrok, ki svojih čustev ne ubese, jih pogosto nezavedno projicira na odraslega, ki z njim dela. Z Mikom sem se počutila osamljeno, potrebovala sem moč in morala sem imeti nadzor. Zame je bilo zelo pomembno, da sem se teh čustev zavedala.

Odločila sem se, da bova zgodbo pisala izmenično. V tem primeru lahko zgodba odigra vlogo nekakšnega posrednika in je prostor, kjer se izmenjujejo globoka čustva in misli. Za otroka je to varno mesto za raziskovanje lastnih čustev in položaja, v katerem se nahaja – zgodba lahko odraža njegov resnični strah in skrbi, vendar so prisposodbe mnogo boljše od neposrednega pogovora. Mike je bil otrok, ki se tipično izogiba navezovanja stikov z odraslimi. Za takšne otroke je značilno, da si ne morejo pomagati z izkušnjami iz zgodnjega otroštva, saj niso imeli priložnosti, da bi si ustvarili varno vez z mamo. Posledično se lahko ti otroci izogibajo stikom z odraslimi in se obnašajo, kot da pomoči odraslih ne potrebujejo. Za njih

je naloga varnejša od odnosa z odraslimi ali povedano z drugimi besedami, za Mika je bila pisna naloga bolj sprejemljiva kot odnos z menoj, odraslo osebo, ki ga lahko zavrne.

Pri skupnem pisanju zgodbe odrasli po navadi napiše začetek, pogosto začne s potovanjem in nato otrok v nadaljevanju napiše toliko, kolikor želi. Zgodba se odvija tako, da se vloge izmenjujejo. Naloga odraslega je, da zgodbo razvije na način, ki pomaga odkriti skrita čustva, strahove in skrbi. Odlomek iz Mikove zgodbe se odvija takole:

Marie: »Nekega dne se je deček zbudil in se odločil, da si želi dogodivščine. Razmišljal je, kaj naj počne. Bil je vznemirjen, malo pa ga je bilo tudi strah.

Mike: Vstal je, pozajtrkoval in odšel do garažnih vrat. Mama in oče sta mu obljubila dogodivščino, vendar ni vedel, kam bi šli. Prst je postavil na globus, zaprl oči in ga zavrtel. Ko je odprl oči, se je tresel. Bil je v avstralski puščavi.

Marie: Imel je občutek, da bo tam zanj vse novo in vznemirljivo, mogoče ga bo tudi malce strah. Vse skupaj je bilo zelo veliko in oddaljeno. Spraševal se je, ali bo osamljen, saj ni vedel, ali se mu bosta mama in oče pridružila.

Mike: Vprašal je mamo in očeta, ali bi šla z njim. Privolila sta. Poiskal je knjigo o puščavi. Ko jo je prebral, je mami in očetu povedal, kaj bosta potrebovala za na pot.

Marie: Ni želel, da bi ga kaj presenetilo, zato se je dobro pripravil. Vse je hotel imeti pod nadzorom, da se mu ne bi zgodilo kaj nepričakovanega. /.../ Ko pa so prispeli na letališče, so ugotovili, da ima njihovo letalo zamudo.

Mike: Vse, kar so slišali, je bilo streljanje iz letala, zato so stekli nazaj k avtomobilu.«

Ta odlomek se nanaša na začetek in nakaže temo dogajanja. Zgodba je bila polna nepredvidljivih usodnih dogodkov, ki so ovirali potovanje. Deček je želel na vsak način pomagati svojim staršem, ki so bili večino ma neboljeni in neiznajdljivi. Včasih je bil tudi osamljen in prestrašen.

Zgodbo sva pisala več tednov – imela je več poglavij. Tako je Mike lahko izrazil svoja čustva in svoje prepričanje, da je svet poln strahov. Sposoben je bil premagati ovire na poti in prispeti na cilj. Moja naloga pa je bila odkrivanje njegovih skritih čustev in strahov. Sčasoma sem lahko ugotovila in Miku tudi povedala, da imam vtis, da se kot deček v zgodbi tudi on bojuje s posameznimi



učitelji in poskuša prevzeti nadzor, ko se počuti nemočnega. Verjetno je Mike to interpretacijo sprejel, ker je imel priložnost, da varno razišče svoja čustva. Tako sem lahko vzpostavila povezavo med Mikovo življenjsko zgodbo in njegovim izostajanjem od pouka zgodovine. Razložila sem mu, da pri zgodovini obravnavamo preteklost in da je včasih to lahko boleče.

Rezultati

Potem ko sva skupaj preživela pol leta, je Mike privolil, da se vrne k zgodovini. Učitelj je ostal z menoj v stiku, z Mikom je imel prijateljski odnos. Vsekakor pa je bila odločitev, da se vrne k zgodovini, nenadna, a izključno Mikova. Mike ni želel podpore in tudi ne poročanja o njegovi prisotnosti ali odsotnosti. Pouk zgodovine je obiskoval do konca leta. Menim, da je Mikovo obnašanje primer resnične spremembe v obnašanju in ne samo primer obvladovanja obnašanja.

Zakaj je bila pomoč uspešna?

Mike se ni mogel soočiti z neposrednim pogovorom o svojih čustvih. Ni želel tvegati zaupljivega odnosa z odraslo osebo v šoli, saj ga nikoli ni nihče poslušal ali skrbel zanj. Zato je bila zaupljivost zanj nekaj vsiljivega. Dobro načrtovana tedenska srečanja so zanj pomenila varno okolje. S pomočjo pisanja zgodbe in risanja je lahko izrazil svoja čustva in ozavestil razmišljanje ter mi dovolil izraziti moj pogled na dogajanje. Naloga je bila zanj zavetje in ga ni silila v odnos z odraslo osebo. Omogočila mu je, da je povedal več o svojem notranjem svetu in začel razvijati odnos, ki mu je omogočal zanj tako pomembno neodvisnost.

Vpliv na učenje pismenosti

Učitelju ni treba biti terapevt. Vsekakor pa zgodbe lahko zelo pomagajo pri raziskovanju otrokove notranjosti in njegovih strahov. Pouk pismenosti mu lahko nudi priložnost za pisanje zanj pomembnih zgodb. Učiteljeva naloga pa je, da te zgodbe komentira in da otroku občutek, da ga razume. Kljub dejstvu, da je vsako pisanje procesno in se izboljšuje, pa je treba otroku dati vedeti, da je vse, kar zapiše, pomembno.

Sklep

Otroci, ki so izkusili izgubo in travmo, verjetno niso razvili veščin, ki jih potrebuje dober učenec. Za takšno otroke je značilno, da:

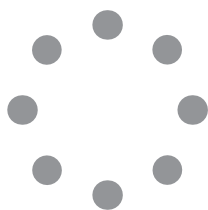
- ne želijo tvegati,
- nimajo dobre samopodobe,

- ne zmorejo prositi za pomoč brez strahu pred ponižanjem ali zasmehovanjem,
- ne zmorejo obvladovati frustracije, ko naletijo na težave,
- ne zmorejo počakati na pozornost in ne verjamejo, da jih bodo odrasli opazili.

Poleg navedenega ti otroci ves čas oprezajo za potencialnimi nevarnostmi ali spremembami v odnosu odraslih do njih, kar jim onemogoča, da bi se osredotočili na učenje. Predvidevamo lahko, da so izkušnje v zgodnjem otroštvu vplivale na njihove možgane, še posebej na tisti del, ki je odgovoren za empatijo, logiko in vzrok/posledico. Visoka raven stresnih hormonov, kot je kortizol, je vplivala na rast in razvoj možganov. Tako pridobljeni vzorci obnašanja se ne morejo samodejno spremeniti niti ob pozitivnih izkušnjah. Prav tako opazamo določene vedenjske vzorce pri otrocih, ki so izkusili izgubo, nasilje v družini, odvisnost ali duševne bolezni staršev. Ti nezavedno naučeni načini odzivanja bodo prišli na dan v šoli, v odnosu učitelj – učenec. Opazimo lahko, da vsebine učnih načrtov otroke s travmatičnimi izkušnjami plašijo in v njih izzovejo spomine na izkušnje iz preteklosti. Te na videz nerazložljive odzive lahko povežemo s prej omenjenimi nezavednimi procesi. ●

Literatura in viri

- Bettelheim, B. (2010). *The Uses of Enchantment: The Meaning and Importance of Fairy Tales*. London: Vintage Publishing.
- Bowlby, J. (1982–83). *Attachment and Loss*. Vols. 1,,2,,3. New York: Basic Books.
- Caspari foundation. Dostopno na: www.caspari.org.uk (20. 5. 2013).
- Delaney, M. (2008). *Teaching the Unteachable*. Richmond: Worth Publishing.
- Delaney, M. (2010). *What can I do with the kid who ...?*. Richmond: Worth Publishing.
- Dover, J., Salmon, G. (2007). *Reaching and Teaching through Educational Psychotherapy; A Case Study Approach*. Wiley Publishers.
- Geddes, H. (2005). *Attachment in the Classroom; The Links Between Children's Early Experience, Emotional Well-Being and Performance in School*. Richmond: Worth Publishing.
- High H. (2012). *Why can't I help this child to learn?*. London: Karnac Books.
- Perry, A. (2009). *Teenagers and Attachment: Helping Adolescents Engage with Life and Learning*. Richmond: Worth Publishing.
- The Learning Harbour. Dostopno na: www.thelearningharbour.ie (20. 5. 2013).



Izboljšanje bralne zmožnosti pri učencih z vedenjskimi in učnimi težavami

● Sanja Brezničar, Maja Dolinar • Mladinski dom Jarše – osnovna šola
• sanja@mdj.si

POVZETEK: Cilj prispevka je predstaviti specifiko šolanja otrok z vedenjskimi in učnimi težavami, predvsem v luči njihovih posebnosti in težav pri usvajanju bralne pismenosti. Opozorili bomo na povezavo med nepismenostjo in socialno izključnostjo, podali razloge za vključitev v nacionalni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* in iz tega izhajajoče prioritete ter predstavili dejavnosti za doseganje zastavljenih ciljev. Delo v projektu in hkrati posebne izobraževalne potrebe učencev z vedenjskimi in učnimi težavami bo ilustriral opis primera individualnega pristopa k razvijanju bralne pismenosti.

KLJUČNE BESEDE: *vedenjske težave, učne težave, bralna pismenost, socialna izključnost, metakognicija*

ABSTRACT: The article presents specific features of schooling children with behavioural and learning difficulties with focus on their particularities and difficulties with developing reading literacy. We will draw attention to the correlation between illiteracy and social exclusion, list reasons for participation in the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* and resulting priorities, and present the activities needed to achieve the set goals. We will illustrate the participation in the project and special educational needs of the learners with behavioural and learning difficulties with a case study of individual approach in reading literacy development.

KEY WORDS: *behavioural difficulties, learning difficulties, reading literacy, social exclusion, metacognition*



Predstavitev osnovne šole Mladinskega doma Jarše

Mladinski dom Jarše je vzgojno-izobraževalni zavod za otroke in mladostnike z vedenjskimi in čustvenimi težavami. V njem delujejo trije med seboj dokaj neodvisni, avtonomni programi: stanovanjske skupine, produkcijska šola in osnovna šola.

Osnovna šola je v skoraj šestdesetih letih obstoja doživela nekatere organizacijske in vsebinske spremembe. Sprva interna zavodska osnovna šola, namenjena otrokom, ki so bili nameščeni v takratni Prehodni mladinski dom, je v začetku osemdesetih let začela eksperimentalno sprejemati tudi učence iz Ljubljane in bližnje okolice. Idejo o tovrstnem obveznem osnovnem šolanju otrok s čustvenimi in vedenjskimi težavami je podprla strokovna javnost, ki je v tistem času intenzivno iskala nove modele za šolanje in vzgojo vedenjsko težavnih otrok. Nove oblike vzgoje in šolanja so bile potrebne za posameznike, pri katerih so v družinah še obstajali dovolj dobri odnosi za to, da otrok ostane v domačem okolju, v običajni osnovni šoli pa zaradi svojega vedenja niso učno napredovali, hkrati pa so z neustreznim vedenjem motili sebe in celotni učni proces.

Učenci osnovne šole Mladinskega doma Jarše so danes izjemno heterogena skupina šoloobveznih otrok od šestega do devetega razreda, ki bivajo doma in dnevno prihajajo k pouku. Kljub heterogenosti po predznanju, delovnih navadah, vrsti in stopnji vedenjskih težav, etiologiji, simptomatiki, socialno-ekonomskem statusu, nacionalni pripadnosti itd. ugotavljamo določene skupne značilnosti, in sicer: večina učencev je moškega spola, so že ponavljali razred, njihove učne kapacitete, tako predznanje kot tudi delovne navade, motivacija, poklicne aspiracije itd., so zelo slabe, v običajni osnovni šoli pa so imeli vrsto konfliktov z učitelji in tudi z vrstniki. Veliko učencev ni ustrezno opismenjenih in sploh ne dosega pričakovanih standardov, temveč za nekaj let zaostajajo za običajnimi vrstniki.

Pomembno je poudariti, da ima veliko učencev težave s pozornostjo in koncentracijo ter bralno-napisovalne težave organskega izvora. Težave so bile pri večini prepoznane, vendar niso bile dovolj strokovno, intenzivno in sistematično obravnavane. Velikokrat je bila z odločbo o usmeritvi dodeljena individualna obravnava oziroma dodatna strokovna pomoč, usmerjena v discipliniranje in v pridobivanje pozitivnih ocen, ne pa v obvladovanje organskih motenj, kot je na primer disleksija. Na osnovni šoli Mladinskega doma Jarše učence obravnavamo zelo individualno: prilagajamo učne vsebine in standarde znanj, iščemo ustrezne oblike in metode učnega dela



in hkrati upoštevamo splošna navodila za delo z učenci s težavami na posameznih področjih učenja ter z vedenjskimi in čustvenimi težavami.

Projekt *Opolnomočenje učencev*

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006) kot temeljno usmeritev poudarja pomen pismenosti za doseganje večje socialne vključenosti posameznikov in v povezavi s tem navaja za enega izmed strateških ciljev razvoja pismenosti povečano družbeno skrb za razvoj pismenosti ranljivih skupin prebivalstva (to so revni, manj izobraženi odrasli, priseljenci in njihovi potomci, begunci, Romi, otroci in odrasli s posebnimi potrebami) in tako odgovarja na ugotovitve raziskav o pismenosti. Raziskava o pismenosti odraslih, opravljena v trinajstih državah OECD-ja, je namreč pokazala pomembno povezanost med stopnjo pismenosti in več kazalniki socialne kohezije. Dokazano je bilo, da višja stopnja pismenosti pomeni dejavnejše vključevanje posameznika v družbo, večje zaupanje v demokracijo, višjo strpnost, manj goljufij pri utaji davkov, manj goljufanja pri javnih prevozih in manj fizičnega nasilja (Green, 2004, po Jereb, 2009: 328).

Raziskovalci so nepismenost ali nezadostno pismenost v zadnjih desetletjih začeli povezovati s povečanim tveganjem za delinkventnost in v različnih državah, npr. Veliki Britaniji, ZDA, na Švedskem, ugotovili, da ima tudi več kot polovica zapornikov resne težave pri branju. Švedske raziskave, ki so ugotovljale prevalenco težav pri branju in pisanju v institucijah za mladoletne prestopnike, so pokazale, da ima več kot petdeset odstotkov uporabnikov resne tovrstne težave, med priseljenci je odstotek še višji. Visoka pojavnost motenj branja in pisanja se zdi predvsem posledica socialnih in kulturnih dejavnikov, domačega okolja, omejenega obiskovanja šole in slabe samopodobe, manj pa jo lahko pripišemo konstitucijskim težavam, na primer disleksiji (prim. Svensson, Lundberg, Jacobson, 2001).

Tudi slovenski učenci so bili vključeni v mednarodna merjenja bralne pismenosti, iz katerih pa ne izvemo, kako je s pismenostjo v ranljivih skupinah mladih, kamor sodijo zagotovo tudi učenci z vedenjskimi težavami in/ali učnimi težavami. Da je stanje verjetno zaskrbljujoče, govorijo dosežki na nacionalnem preverjanju znanja, kjer se sicer bralna pismenost neposredno ne meri. Pri analizi rezultatov v letnih poročilih o izvedbi NPZ (2008–2012) je bilo ugotovljeno, da učenci s posebnimi potrebami, med njimi prevladujejo učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, med katere sodijo otroci z učnimi in tudi vedenjskimi težavami



– približno 80 odstotkov med vsemi posebnimi potrebami – v svojih učnih dosežkih pomembno zaostajajo za vrstniki, vendar do zdaj še ni bila opravljena analiza, ki bi odkrila vzroke za opazno slabše rezultate.

Ne nazadnje se s slabo razvito pismenostjo med mladimi z vedenjskim in/ali učnimi težavami srečujemo pri vsakodnevnem pedagoškem delu. Najbolj zaskrbljujoča je izjemno nizka motiviranost za kakršno koli branje, tudi na primer raznih šolskih obvestil ali drugih aktualnih besedil, ki učence neposredno zadevajo, in nezmožnost, da branje uporabljajo za učenje, kar večinoma vodi v »učenje na pamet« iz pogosto pomanjkljivih zapiskov ter s tem slabši učni uspeh in nizke dosežke na nacionalnem preverjanju znanja.

Tako verjamemo, da so učenci z vedenjskimi in učnimi težavami skupina s še posebej visokim tveganjem za nezadostno razvito pismenost, kar lahko pripomore k slabšemu socialno-ekonomskemu statusu in slabši vključenosti v družbo. Zato je treba v šoli posebno pozornost nameniti razvoju bralne zmožnosti pri omenjenih skupinah učencev in tako sistematično krepiti dejavnike, ki najbolj vplivajo na bralno kompetenco: besedišče, hitrost in pravilnost branja ter bralno razumevanje, vsakega s svojimi specifičnimi dejavnostmi, poleg tega pa upoštevati izjemno pomembno vlogo motivacije (prim. Pečjak, 2010).

V projektu *Opolnomočenje učencev* smo videli priložnost, da ob strokovni in materialni podpori Zavoda RS za šolstvo razvijemo in vpeljemo v pouk in delo šole usmerjene aktivnosti za dvig bralne pismenosti pri učencih, ki so v presečišču skorajda vseh dejavnikov, ki otežujejo razvoj ustrezne bralne zmožnosti (navedeni v tudi zborniku *Poučevanje branja v Evropi*, 2011): učne težave, nizek SES, drugojezičnost, moški spol, neangažiranost itd.

Odločitev, katere dejavnosti postaviti v ospredje in jih zapisati v naš projektni operativni načrt, je nastala na podlagi literature in izobraževanj o učinkovitem bralnem pouku (mdr. v Pečjak, 2002). Ta vključuje poučevanje branja pri vseh predmetih, uporabo bralnih strategij, dvig motivacije za branje, individualno poučevanje branja pri učencih, ki imajo iz različnih vzrokov nezadostno razvito bralno tehniko.

Cilji, ki smo jih želeli doseči, so: izboljšanje bralne tehnike pri učencih, razvijanje bralne pismenosti do stopnje, ki omogoča delo s šolskimi besedilnimi gradivi, in povečanje motivacije za branje. V ta namen smo se prvo leto projekta posvetili vpeljavi bralnih učnih strategij v pouk pri večini predmetov, pri zelo šibkih bralcih pa njihovo individualno poučevanje.



V drugem letu smo si poleg redne uporabe bralnih učnih strategij zastavili tudi povečanje bralnega interesa in količine prebranega pri učencih oziroma zmanjševanje odpora do branja ter spodbujanje k branju »za zabavo«. S tem namenom smo vpeljali t. i. bralne urice, te potekajo ob petkih zadnjih dvajset minut ene od šolskih ur, ko učenci berejo gradivo po lastnem izboru. K branju jih spodbujamo tudi z »bralnimi ugankami«, ko morajo v mladinski periodiki poiskati zahtevano informacijo.

V šolskem letu 2012/2013 smo še okrepili skrb za učenje bralnih učnih strategij pri učencih z večjimi težavami pri branju in učenju, čemur se posvečamo na individualnih urah, kakor je predstavljeno tudi v nadaljevanju prispevka.

Opismenjevanje mladostnika z učnimi in vedenjskimi težavami

Kakor je bilo že predstavljeno, je osnovna šola Mladinskega doma Jarše namenjena učencem z vedenjskimi in učnimi težavami. Razen normativov o številu učencev v razredih in potrebni dodatni socialnopedagoški izobrazbi učiteljev se v formalnem smislu ne razlikuje od običajnih osnovnih šol. Seveda pa značilnosti in individualne posebnosti učencev po navadi zahtevajo zelo prilagojeno izvajanje učnega dela in dodatno strokovno pomoč. Naša predvidevanja o tem, kakšno bo predznanje na novo všolanih učencev in kakšne bodo druge učne kapacitete ter vedenjske in osebne posebnosti, so velikokrat napačna. Informacije, ki jih razberemo iz šolskih in drugih poročil, tudi iz strokovnih mnenj in odločb komisij za usmerjanje, so po navadi zelo posplošeni opisi predznanja ter vedenjskih značilnosti, ki sodijo bolj v splošni opis tega, kako funkcionirajo učenci z vedenjskimi in učnimi težavami, kot pa v opis konkretnega učenca, ki ga sprejemamo na šolo.

Tudi šolske ocene in celo pozitivno zaključeni razredi osnovne šole ne omogočajo predvidevanja o tem, kakšno pomoč in kakšne načine dela bo učenec potreboval pri šolanju na naši osnovni šoli. Zato pomeni učno delo z vsakim učencem poseben izziv in zahteva poseben angažma.

V prispevku bomo predstavili individualno delo z mladostnikom z vedenjskimi in učnimi težavami. Opozorili bomo na pomen individualnega dela, na pomen uporabe različnih bralnih učnih strategij in na upoštevanje in razvijanje metakognicije.

Kompleksnost in zahtevnost opismenjevanja mladostnikov z vrsto težav in primanjkljaji bomo ilustrirali s konkretnimi primeri bralno-napisovalnih

zmožnosti obravnavanega učenca in opozorili tudi na motivacijske ter konativne vidike učenja in poučevanja.

V začetku šolskega leta 2012/2013 smo prejeli vlogo za všolanje štirinajstletnega učenca z zaključenimi sedmimi razredi osnovne šole. Ponavlja osmi razred. Učni jezik in materni jezik, ki je hkrati tudi pogovorni jezik v ožji in širši družini, nista enaka. Izobrazbena pričakovanja družine so nizka, oba starša imata dokončanih le nekaj razredov osnovne šole. Bolj kot učne so bile na sprejemnem timskem sestanku poudarjene učenčeve vedenjske težave: fizična agresivnost do vrstnikov, verbalna agresivnost do odraslih in vrstnikov, pomanjkanje primerne spoštovanja odraslih, v čemer so učitelji prepoznali premajhno spoštovanje avtoritet, motenje pouka, nemotiviranost za učno delo v šoli in popolno opuščanje domačega dela za šolo ter veliko neopravičenega izostajanja od pouka.

Ker so se opisane značilnosti učenca zelo intenzivno kazale tudi v majhni učni skupini vrstnikov in ker učenec ni zmožel slediti učnemu delu v razredu, smo vpeljali individualni pouk matematike in slovenščine.

Odločili smo se, da bosta individualni pouk izvajala psihologinja in ravnatelj, vsak tri ure tedensko.

Pred načrtovanjem individualnega dela smo morali odgovoriti vsaj na naslednja vprašanja:

- Kako bi preverili bralne zmožnosti učenca?
- Kako bi opredelili cilje individualnega dela?
- Kako bi se pripravili na individualno delo z mladostnikom, vključujoč tudi motivacijske in vedenjske posebnosti?
- Kako bi evalvirali lastno individualno delo?
- Kako bi evalvirali doseganje ciljev pri mladostniku?
- Kako bi usmerjali mladostnika, da bi sam evalviral lastni napredek?

Bralne zmožnosti smo preverjali z branjem publicističnega besedila v reviji PIL. Da bi povečali motivacijo za branje, smo predlagali revijo, ki naj bi po vsebini ustrezala interesom učenca, in članek, ki ga je učenec sam izbral.

Zanimalo nas je, ali učenec razume posamezne besede, ali razume posamezne povedi, ali razume bistvo prebranega, kakšen je njegov tempo branja in katere so morebitne druge posebnosti pri branju.

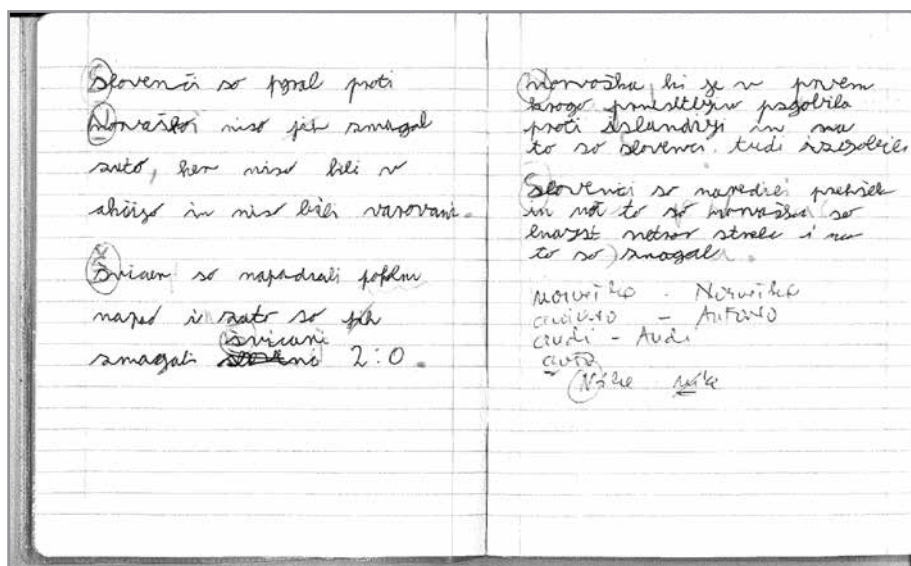
Menili smo, da bomo na zastavljena vprašanja lahko odgovorili, če bomo uporabili bralno učno strategijo »iskanje bistva«.

Učencu smo predstavili tehniko iskanja bistva in ga po korakih vodili pri njeni uporabi.

bp.

Ugotovitve, do katerih smo prišli pri uporabi bralne učne strategije, so bile:

- tempo branja je le nekoliko počasnejši od pričakovanega,
- učenec ne razume posameznih besed,
- učenec ne razume posameznih povedi,
- učenec ne razume vedno bistva odstavka,
- pri pisanju sploh ne uporablja ločil in velikih začetnic.



Slika 1: Zapisani povzetek odstavka iz prebranega publicističnega besedila

(vir: lastni, 2012)

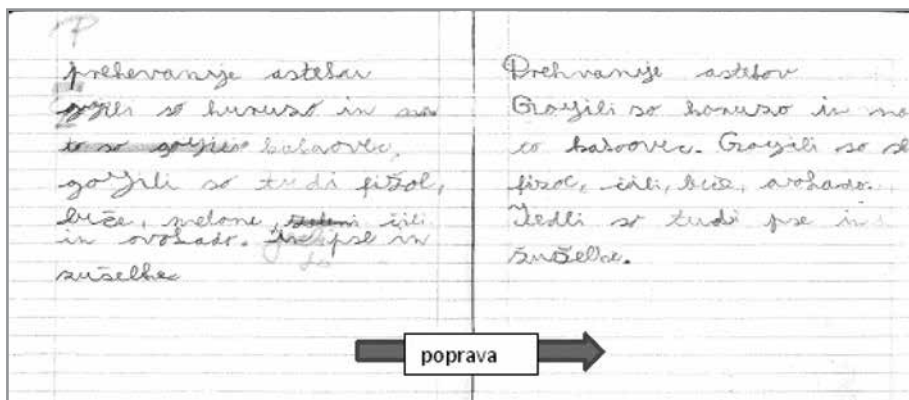
Cilji, ki naj bi jih učenec dosegel s pomočjo individualnega dela, so izhajali iz zgoraj navedenih ugotovitev. Učenec naj bi pri individualnem poku branja in pisanja do konca šolskega leta izpopolnil pisanje po nareku, začel uporabljati veliko začetnico in ločila ter prepoznaval besede, ki jih ne razume. Naučil naj bi se pridobiti informacije o tem, kaj posamezna beseda ali poved pomeni. V zvezi s tem smo menili, da bi bilo smiselno učenca uvajati v metakognitivni nivo branja in mu ponuditi strategije, s katerimi bi lažje odpravljaj primanjkljaje kot v primeru, da bi uporabili tehnike začetnega opismenjevanja.

Ponudili smo nekaj vprašanj, s katerimi bi učenca pripeljali do prepoznavanja lastnih težav pri razumevanju besedila in do iskanja poti, da bi jih odpravil. Primeri teh vprašanj so: »O čem berem?«, »Katerih besed ne razumem?« ter »Kaj mi pove končno ločilo?«, »Kaj mi pove velika začetnica?«. Enako

smo predlagali pri samoevalvaciji zapisanega, in sicer: »Ali sem uporabil ločila?«, »Ali sem uporabil velike začetnice?«, »Ali sem pravilno zapisal posamezne besede?«. Še posebej pomembno se nam zdi, da učencem ponudimo tudi naslednja vprašanja: »Kako naj preverim?«, »S čim naj si pomagam?«.

Pri nadaljnjem individualnem delu smo uporabili tudi besedila iz šolskih učbenikov ter učenca ponovno po korakih vodili pri uporabi bralne učne strategije iskanja bistva. Prišli smo do enakih ugotovitev kot pri publicističnem besedilu. Vpeljali smo še pisanje poprave in predlagali načine, s katerimi naj učenec preverja pravilnost zapisanega. Primeri: *Poglej, s kakšno začetnico je posamezna beseda zapisana v besedilu, ki si ga prebral; preveri, ali je velika začetnica na začetku stavka ali v sredini itd.*

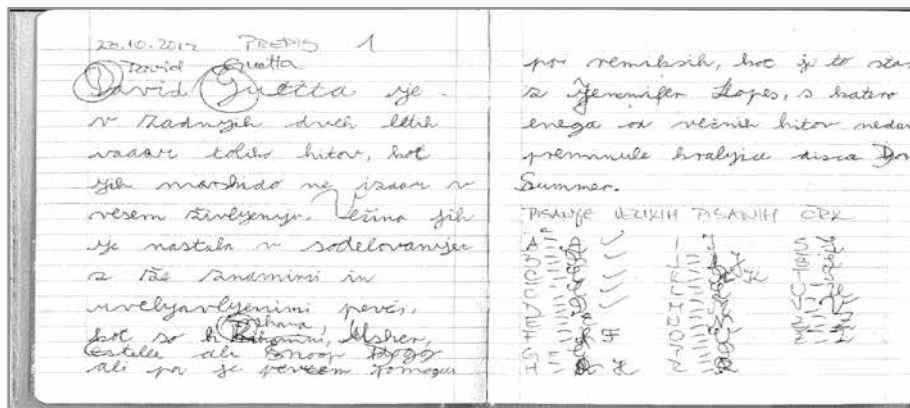
Učenec je drugačnemu načinu dela sledil, potrebuje pa zelo intenzivno usmerjanje. Učenje in šolo počasi dojema kot manj formalna in zanj bolj koristna. Pri branju je napredek večji kot pri pisanju, pri katerem bi potreboval vajo.



Slika 2: Zapisani povzetek odstavka iz učbeniškega besedila s popravo

(vir: lastni, 2012)

Kljub več poskusom še vedno nismo uspeli natančno opredeliti ciljev individualnega dela z učencem. Pri preverjanju njegovih bralnih zmožnosti smo odkrivali vedno več primanjkljajev, na primer: učenec je pozabil, kako se zapišejo velike pisane črke.



Slika 3: Zapisani povzetek odstavka iz publicističnega besedila (vir: lastni, 2012)

Pri individualnem delu z učencem smo odkrivali in še odkrivamo vedno nove učne vsebine, ki bi jih moral obvladati, da bi pridobil kompetence, potrebne za šolsko delo. Cilje, ki si jih postavljamo, sprti dopolnjujemo. Ne glede na vsebine, za katere menimo, da naj jih učenec usvoji, dosledno vpeljujemo uporabo bralnih učnih strategij in smo pozorni na metakognitivni nivo, tako pri učencu kot tudi pri izvajalcih individualnega dela. Tempa, s katerim bo učenec dosegel posamezne cilje, ne moremo predvideti, saj se poleg predznanja, ki je na določenih področjih ustrezno, na drugih pa sploh ne, spreminjajo tudi učenčeva motivacija, razpoloženje in zbranost.

Morda najpomembnejša okoliščina za to, da učenec v preteklosti in tudi trenutno ne pridobiva potrebnega znanja in kompetenc, pa je dejstvo, da v šolo s privoljenjem staršev prihaja zelo neredno. Vsi upravni postopki, ki jih ima v zvezi s tem na voljo šola, pa trajajo neskončno dolgo.

Sklep

Pri posameznih učencih tudi v zadnjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole prepoznavamo popolno pomanjkanje kompetenc za učno delo in ogromen izostanek bralnih zmožnosti. Ocene in zaključeni razredi pri posameznikih sploh niso dejavnik, na temelju katerega bi lahko sklepali o učenčevi opismenjenosti.

Obstoječi standardi znanj pri postavljanju ciljev učnega dela niso ustrezni, tudi če bi želeli uporabiti tiste, ki so zapisani za nekaj razredov mlajše učence. Predznanje obravnavanih učencev je zelo nehomogeno, hkrati pa se njihovi interesi bistveno razlikujejo od tega, kar ponujajo vsebine na



razredni stopnji. Seveda pa se tudi posamezni učenci med seboj zelo razlikujejo. Zato je nujno potrebno individualno učno delo, pri katerem je uporaba bralnih učnih strategij možna in učinkovita metoda za razvijanje bralne pismenosti in s tem za opolnomočenje učencev pri dostopu do znanja.

Sodelovanje v projektu nas je pripeljalo do spoznanja, da je nujno iskati nove oblike učnega dela, pri katerih so učenci aktivni v vseh fazah učnega procesa, vključujoč njihove metakognitivne zmožnosti. Kakor se morajo v šoli naučiti posameznih dejstev, se morajo vzporedno učiti tudi metod, kako neznano v najrazličnejših besedilih in v vsakdanjem življenju prepoznati, strukturirati, memorirati in uporabiti.

Po mnenju našega projektnega tima, učiteljic in svetovalne delavke, je vključitev v projekt *Opolnomočenje učencev*, prinesla dragocene pridobitve na več področjih. Z veliko internega izobraževanja smo se strokovni delavci profesionalno razvijali in urili v poučevanju in rabi bralnih učnih strategij ter na sploh večjo pozornost namenjali bralnemu razumevanju, se dodatno senzibilizirali za težave pri razumevanju in pomnjenju, pri čemer smo iskali najustreznejše strategije za posamezna predmetna področja (npr. pri zgodovini Paukova strategija in grafični prikazi, kot je časovni trak, metoda slovarčka za usvajanje novih pojmov pri matematiki in fiziki, strategija oznake osebe pri razčlembi književnih besedil ter strategija izdelave miselnega vzorca pri skoraj vseh učnih predmetih). Izrazito pomembna se nam zdita raba in poučevanje različnih bralnih učnih strategij pri pouku, saj učencu omogočajo razvijanje spretnosti samostojnega učenja, hkrati pa omogočajo in zahtevajo tudi večjo miselno aktivnost učencev že med samim poukom in s tem povečano lažjo zapomnitev, izločanja ter povezovanja bistvenih informacij in boljšo organiziranost učenja, kar bo, upamo, ugodno vplivalo tudi na njihove učne dosežke v nadaljnjem šolanju.

Drugi pomembni dosežek je večja pripravljenost učencev za branje, saj jih je velik del kazal popolno ignoranco in odpor do kakršnega koli bralnega gradiva. Prek branja po lastni izbiri in ponudbi njim zanimivih gradiv (revij, knjig) in seveda z organiziranim časom za branje ter zgledom učitelja pa smo jih skorajda stoddstotno pritegnili k vsaj krajši bralni aktivnosti.

Končajmo z refleksijo našega ravnatelja in tudi vzpodbudo za nadaljevanje naših aktivnosti na področju bralne pismenosti. Ta najprej poudarja pomen, ki ga je imel projekt za učitelje, saj smo se poleg dejstva, da smo pridobili novo znanje, zaradi osredinjenosti na skupni cilj in iz njega izhajajoče dejavnosti medsebojno bolj povezali in timsko delovali. Pravi pa



tudi: »Seveda pa je kronska izkušnja v zvezi s projektom ta, da so me učenci na suplenci pozvali, da prvih petnajst minut posvetimo branju. Ta daje piko na »i«, ker kaže na konsistentno in trajno ravnanje večine ali celo vseh. In priča o konkretnem dometu in učinkih projekta.« ●

Literatura in viri

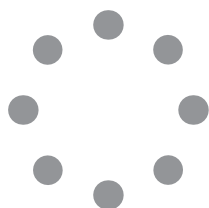
- Jereb, A. (2009). Ekonomske posledice učne neuspešnosti. V: Hočever, A. (ur.), *Mednarodna znanstvena konferenca Spremembe v sistemu vzgoje in izobraževanja. Zbornik prispevkov*, str. 328–335.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. (2006). Ljubljana: Nacionalna komisija za razvoj pismenosti. Dostopno na: <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf> (10. 11. 2010).
- Nacionalno preverjanje znanja. Letno poročilo o izvedbi v šolskem letu 2011/2012. (2012). Ljubljana: Državni izpitni center. Dostopno na: http://www.ric.si/preverjanje_znanja/statisticni_podatki/ (2. 1. 2013).
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Svensson I., Lundberg I., Jacobson, C. (2001). The prevalence of reading and spelling difficulties among inmates of institutions for compulsory care of juvenile delinquents. *Dyslexia*, 7, 2. Dostopno na: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11383304> (10. 11. 2010).

6



Bralna pismenost pri vseh predmetih





Eksperimentalnoraziskovalni pouk spoznavanja okolja

● **Nina Tomšič** • Osnovna šola Martina Konšaka, Maribor • nina.tomsic@amis.net

POVZETEK: Raziskovanje je za vsakega posameznika dragocena izkušnja in hkrati osnova za poznejši trajnostni razvoj. V prvem triletnem obdobju osnovnega izobraževanja naj bi učitelji učencem nudili priložnost in možnost za izvedbo raziskovalnega učenja. S takšnim načinom dela učence postavimo v aktivno vlogo, saj samostojno preizkušajo, raziskujejo, opazujejo in ravnaajo s predmeti in materiali, ob tem pa tudi analizirajo, kritično presojujejo in oblikujejo sklepe o pridobljenih naravoslovnih spoznanjih. V nadaljevanju prispevka je predstavljen razredni raziskovalnoeksperimentalni projekt, ki smo ga izvajali skupaj s tretješolci v okviru predmeta spoznavanje okolja.

KLJUČNE BESEDE: *aktivni učenci, kognitivni procesi, kritično mišljenje, projekt, eksperimentalno delo*

ABSTRACT: The research is for every individual a valuable experience and also the basis for later sustainable development. In the first three years of basic education, teachers should provide students with the opportunity and conditions to carry out exploratory learning. In this way students are put in an active role of testing, exploring, observing and handling objects and materials, while also analysing, critically evaluating and drawing conclusions on obtained knowledge about natural science phenomena. Further, the paper presents an experimental research project in the class which was carried out together with students of the third grade in the Science class.

KEY WORDS: *active students, cognitive processes, critical thinking, project, experimental work*



Učitelji danes stremimo k aktivni vlogi učenca v razredu, saj sta znanje dela s podatki in kritično vrednotenje teh vse pomembnejša.

Dejavni učenci pri vzgojno-izobraževalnem procesu samostojno razmišljajo, ustvarjajo, izražajo in utemeljujejo lastne ideje, se spopadejo s problemi in iščejo rešitve. Vsa ta znanja učencem omogočajo stopiti v korak s hitrimi spremembami in s tem tudi hitrejšo vključevanje v družbo.

V današnji šoli tradicionalni pouk nadomeščamo s spodbudnimi učnimi okolji, ki jih učitelji ustvarjamo za učence.

Vloga učitelja kot prenašalca znanja se je v zadnjih letih prelevila v mentorsko in animacijsko-koordinatorsko. Ob učiteljevi podpori so učenci aktivnejši in odgovornejši za lastni učni proces. Danes se razredna klima nagiba k sodelovalno-ustvarjalno-raziskovalni.

Pri učnem procesu spoznavanja okolja je izjemno pomembno, da učence pripeljemo do naravoslovnih spoznanj ob pomoči praktično-izkustvenega-eksperimentalno-raziskovalnega dela. Pri takšni izvedbi pouka imajo učenci miselno aktivno vlogo, saj samostojno preizkušajo, raziskujejo, opazujejo in delajo s predmeti in materiali, ob tem pa tudi analizirajo, kritično presojujejo in oblikujejo sklepe.

S praktičnim delom pri učencih razvijamo vedoželjnost, domiselnost, doslednost, natančnost, objektivnost, samoiniciativnost, iznajdljivost, vztrajnost in odnos do živega, obenem pa usmerjamo tudi njihovo pozornost. Praktični pouk nam omogoča pridobivanje znanja, spretnosti in veščin ter hkrati razvija učenčevo osebnost kot celoto.

Cilj izvedbe predstavljene dejavnosti je torej razvijati bralne učne strategije in v okviru teh podkrepiti razvoj kritičnega mišljenja in samoregulacije pri učencih.

Razredni raziskovalnoeksperimentalni projekt pri pouku spoznavanja okolja

Sklop: Kaj zmorem narediti

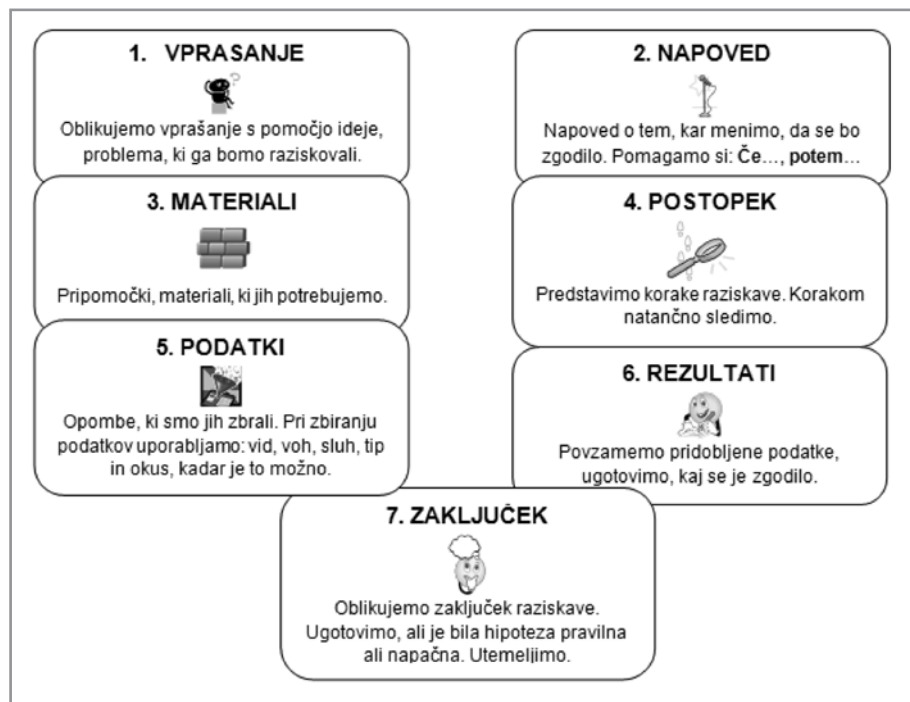
Učna tema:	Snovi se spreminjajo
Učna enota:	Spreminjanje snovi: na zraku, na sončni svetlobi, pri segrevanju, v vodi.
Medpredmetne povezave:	slovenščina, matematika, likovna vzgoja
Učni cilji, ki smo jim sledili:	Učenci: • spoznajo, da se nekatere snovi pri segrevanju, na sončni svetlobi, na zraku in v vodi spremenijo in da nekatere ostanejo nespremenjene; • napovedujejo in zapišejo spremembe ter spoznavajo spreminjanje snovi – na zraku, sončni svetlobi, v vodi in pri segrevanju; • spoznajo, da se posamezne snovi v vodi raztopijo, mešajo, nekatere plavajo, druge potonejo; • izvajajo poskuse, opazujejo spreminjanje snovi na zraku, sončni svetlobi, v vodi in pri segrevanju ter ugotovitve predstavijo v pisni obliki; • berejo navodila za izvedbo poskusov in znake za dejavnosti; • narišejo postopek izvedbe poskusov; • spoznajo, da spremembe trajajo različno dolgo; • se pripravijo na delo in po delu pospravijo.
Dejavnosti učencev:	• izvajajo različne poskuse spreminjanja snovi na zraku, sončni svetlobi, pri segrevanju in v vodi, pri tem opazujejo, presoja in oblikujejo zaključke (pisno in ustno); • zgnetejo slano testo in izdelajo okraske; • pripravijo pokovko s pomočjo segrevanja koruznih zrn; • posušijo jabolčne krljce in se posladkajo z njimi.
Dejavnosti učitelja:	mentorstvo, animacija, spremljanje, usmerjanje, koordiniranje procesa

Delo je potekalo v skupini. Vsak član je prejel list z navodili za delo in oznakami za posamezno dejavnost. Učenci so prejeli tudi liste z opazovalnimi nalogami za posamezno aktivnost skupine, na katere so vpisovali lastne ugotovitve, spremljave, izsledke in po končanem delu oblikovali pisne sklepe. Pisne izdelke so zbrali v raziskovalnem dnevniku. Njihovo raziskovanje je bilo usmerjeno in vodeno s pomočjo korakov, ti so bili predstavljeni v pisni obliki in podkrepljeni s slikovnimi simboli.



Potek izvedbe raziskovalnoeksperimentalnega dela pri pouku

Prva raziskovanja učencev so vodena in sistematično usmerjena v načrtovanje miselnih dejavnosti pred reševanjem problema, med njim ali po njem. Učence postopoma vpeljemo v postopek raziskovanja s pomočjo slikovnih simbolov in ustne ter pisne razlage pojmov ob njih.



Slika 1: Koraki izvedbe raziskovalnoeksperimentalnega dela pri pouku

Pred samim reševanjem problema učence spodbudimo k načrtovanju korakov reševanja in nato opredelimo (oblikujemo in zapišemo) raziskovalno vprašanje o ideji oziroma problemu, ki ga nameravamo raziskovati. Temu sledi tvorjenje napovedi, ki jo posamezniki zapišejo na listič, nato pa te v skupini preberejo in se posvetujejo o oblikovanju in zapisu skupne hipoteze. Po pisnem tvorjenju in branju skupne hipoteze sledi branje navodil za načrtno in zavestno pripravo gradiv, ki jih potrebujemo pri raziskovanju. Nato učence povabimo k predstavitvi in udejanjenju izbrane poti raziskovanja po korakih, ki jim natančno sledimo. Učenci se lahko vedno znova vračajo k posameznemu koraku in sledijo navodilom v pisni obliki. Zatem jih usmerimo k ustnemu in pisnemu vrednotenju rezultatov dela ter k oblikovanju sklepa raziskave v pisni obliki, v katerem potrdijo ali ovržejo predpostavko ter predstavijo utemeljitev. Ob koncu aktivnosti vodje skupin poročajo o ugotovitvah.

Razredna raziskava: Snovi se spreminjajo

1. Spreminjanje snovi na zraku

Izvedemo poskuse in pri tem opazujemo ter spremljamo dogajanje:

- kos kruha na zraku,
- polovica jabolka na zraku,
- polovica jabolka v hladilniku.

Med opazovanjem skrbno zapisujemo lastne ugotovitve. Spremljamo dogajanje z vsemi čutili. Ob koncu nekaj časa trajajoče raziskave (14 dni) zapišemo izsledke, povzamemo sklepe.

Naloga: Posušimo jabolčne krljce in se posladkajmo s suhim sadjem.

2. Spreminjanje snovi na sončni svetlobi

Izvedemo poskuse in pri tem opazujemo ter spremljamo dogajanje:

- voda v kozarcu, izpostavljena sončni svetlobi in toploti;
- list papirja, izpostavljen sončni svetlobi in toploti.

Dalj časa trajajoča raziskava, med katero učenci skrbno zapisujejo dogajanja in spremembe, ki so jih opazili. Ob koncu raziskave tvorijo povzetke in sklepe.

3. Spreminjanje snovi pri segrevanju

Izvedemo poskuse:

- gnetemo plastelin;
- kocka ledu v dlani;
- segrevamo košček masla v kozici;
- segrevamo koščke čokolade;
- segrevamo hladno vodo v posodi.

Naloga: Pripravimo pokovko in se pozabavajmo.

Poskusi spreminjanja snovi pri segrevanju prinesejo takojšnje vidne rezultate. Med izvedbo poskusov učenci skrbno zapisujejo vse izsledke.



4. Spreminjanje snovi v vodi

Izvedemo poskuse:

- žlička soli v vodi,
- žlička soli v vodi + mešamo,
- kapljice bučnega olja v vodi,
- kapljice bučnega olja v vodi + mešamo,
- sadni sirup v vodi,
- sadni sirup v vodi + mešamo,
- žlica testenin v kozarcu vode,
- žlica testenin v kozarcu vode + mešamo.

Naloga: Okraski iz slanega testa, s katerimi okrasimo učilnico.

Med samo izvedbo eksperimentov so učenci v večini prišli do takojšnjih spoznanj in rezultatov. Posamezne spremembe smo opazovali dalj časa.

Metode

Pri izvajanju eksperimentalnoraziskovalnega projekta želimo (miselno) dejavne učence in tako uporabljamo metode dela, ki temeljijo predvsem na aktivnostih, ki jih udeležujejo učenci, medtem ko smo sami koordinatori procesa. Učence usmerjamo in spodbujamo pri izvajanju (miselnih) dejavnosti. Tako jim omogočimo, da lastna spoznanja pridobivajo z izkuštenim učenjem, s praktičnim delom, z opazovanjem, raziskovanjem in eksperimentiranjem, vsa opažanja in ugotovitve pa strnejo v pisnih izdelkih. Pri učencih spodbujamo kognitivne procese in s tem posamezne veščine kritičnega mišljenja: spraševanje, odkrivanje, reševanje problemov, presojanje, vrednotenje, obenem pa razvijamo bralno pismenost.

Analiza izvedbe dosežkov

Raziskovalnemu delu smo skupaj z učenci posvetili več ur spoznavanja okolja. Izvedli smo ga v obliki razrednega raziskovalnega projekta. Sledili smo navodilom v pisni in ustni obliki. Pred začetkom aktivnosti smo napovedovali spremembe snovi v vodi, na zraku, sončni svetlobi in pri segrevanju ter jih po izvedbi poskusov zapisovali na raziskovalne liste dnevnika. Ob koncu vsake izvedene dejavnosti so učenci zapisali tudi ocene lastnega dela, ki so jih predstavili. V učne ure smo vpeljali tudi sodelovalno delo, predvsem v delu oblikovanja hipotez. Sprva so učenci tvorili lastne hipoteze znotraj skupine, nato so jih znotraj skupine predstavili in oblikovali skupno hipotezo, ki so jo zapisali. Prav tako so skrbno zapisovali vse ugotovitve po posameznih poskusih in jih strnili v raziskovalnem

dnevniku. Brali so tudi dogovorjene simbole za posamezno aktivnost. Nad aktivnostjo in dosežki učencev sem pozitivno presenečena. Samostojno so namreč izpeljali vse faze raziskovanja, sama pa sem bila samo povezovalni člen procesa. Pred samo izvedbo dejavnosti sem učence seznaniila z raziskovalnim načinom dela in jih postopoma vodeno vpeljala vanj. Učenci so že v uvodnih urah kazali precejšnje zanimanje za tak način dela, aktivnosti so izvajali z navdušenjem in so bili precej motivirani zanje. Ščasoma so postajali vse samostojnejši in spretnejši, tako pri praktični izvedbi kot tudi pisnem in govornem izražanju, zato so aktivnosti učnih ur gladko stekle.

Refleksija

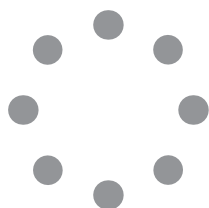
V okviru dejavnosti smo realizirali zastavljene cilje raziskave. Tudi izbrane oblike in metode dela so se izkazale kot uspešne. Učenci so močno motivirani sodelovali v vseh ponujenih aktivnostih, saj so samostojno prihajali do spoznanj in ugotovitev. Takšen način dela se jim je zdel zanimiv. Navdušeni so bili nad lastnimi aktivnostmi in hkrati ponosni, da so lahko samostojno realizirali različne dejavnosti znotraj pouka. Veselili so se tudi medsebojnega sodelovanja in lastno funkcijo v skupini sprejeli odgovorno. Z veliko vne-
mo so zbirali in prinašali potrebno gradivo za raziskovalno delo.

Tudi sama sem zadovoljna z delom učencev, saj sem želela, da v okviru pouka samostojno razmišljajo, ustvarjajo, izražajo ter utemeljujejo lastne ideje, se spopadejo s problemi in iščejo rešitve. Prav takšen način dela, s katerim pri učencih spodbujamo metakognicijo in tako razvijamo kritične mislece, je v današnjem vzgojno-izobraževalnem procesu nujno potreben. V okviru učnega procesa naravoslovnih vsebin predmeta spoznavanja okolja učence pripeljemo do naravoslovnih spoznanj s pomočjo praktičnega dela (opazovanja in dela s predmeti in materiali), ki je sila pomembno in nenadomestljivo pri učencih tega vzgojno-izobraževalnega obdobja. Spodbujanje učencev k samostojnim aktivnostim in učiteljevo sistematično usmerjanje v načrtovanje miselnih dejavnosti pred reševanjem problema, med njim ali po njem sta v okviru sodobnega pouka nezogibna. Učitelji pred reševanjem problema učence spodbudimo v načrtovanje korakov, med reševanjem jih vabimo v zavestno spremljanje procesa, po samem reševanju pa jih usmerimo k evalvaciji rešitev. ●



Literatura in viri

- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2005). *Spodbujanje aktivne vloge učenca v razredu* (zbornik prispevkov). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. in Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli: strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vovk Korže, A. idr. (2007). *Odkrivam svoje okolje 3*. Priročnik za učitelje za spoznavanje okolja za 3. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Vovk Korže, A. idr. (2001). *Odkrivam svoje okolje 3*. Učbenik, delovni zvezek za spoznavanje okolja v 3. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Rokus.



Kaj vpliva na pojavljanje Luninih men?

- **Tamara Bibalo Cerkvanič** • Osnovna šola Koper • tamara.bibalo@gmail.com
- **Sandra Mršnik** • Zavod RS za šolstvo • sandra.mrsnik@zrss.si

POVZETEK: Pri poučevanju in učenju naravoslovja in tehnike ni pomembno le kakovostno znanje, ampak tudi način, kako to znanje učenci usvojijo. Pri tem se poučarja pomen samostojnega načrtovanja raziskave in izvedba le-te. Pomembno je usvojeno znanje, ki je temelj oblikovanja raziskovalnih vprašanj, saj morajo ta temeljiti na znanju, kar omogoča napovedovanje in ne ugibanje. Kakovostno znanje lahko učenci pridobijo na različne načine, z izvajanjem različnih dejavnosti, med katerimi je tudi branje v funkciji samostojnega učenja. Učence je treba pri naravoslovju miselno angažirati, prebuditi, jim zastaviti zanimivo vprašanje in ustvariti pogoje, kjer se spodbuja njihovo radovednost. Ob vprašanju, zakaj nastajajo Lunine mene, so bili učenci četrtega razreda prepričani, da poznajo odgovor, dokler ...

KLJUČNE BESEDE: *raziskovanje, branje, izdelava modela, Lunine mene*

ABSTRACT: In teaching Science and Craft one should give priority to both the quality of knowledge and the process itself. Students should be independent in planning research and carrying it out. Consequently their knowledge serves as a basis for setting research questions and predicting not just guessing. Students can gain quality knowledge in different ways, with different strategies among others with reading for independent learning. The students in grade 4 were convinced that they can answer the questions about the appearance of phases of the Moon until ...

KEY WORDS: *research, reading, model making, the phases of the Moon*



Z vključenostjo v projekt Fleksibilni predmetnik pred štirimi leti se je ponudila priložnost za drugačno vsebinsko in organizacijsko izvajanje pouka. V projektu so se oblikovale različne tematske skupine, v katerih so sodelovali učitelji in pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo. Tako je bila oblikovana tudi medpredmetna razvojna skupina NAMARS (naravoslovje, matematika), ki je vključevala učitelje po vertikali od prvega do tretjega VIO osnovne šole. Skupina je pri svojem delovanju stremela k razvijanju, preizkušanju in evalvaciji primerov prakse, ki ob omogočeni fleksibilnosti predmetnika spodbujajo izboljšave na naslednjih področjih:

- raziskovalnoeksperimentalni pristop pri poučevanju,
- problemski pristop (usvajanje strategij reševanja problemov),
- uporaba in razvijanje modelov,
- medpredmetno načrtovanje in izvajanje pouka.

Tako se je v skupini poleg rednih strokovnih srečanj razvila mreža svetovalcev in učiteljev, ki so zgoraj navedene cilje realizirali pri poučevanju. Ob vse večjem zavedanju, da je cilje lažje uresničiti, če v to vključimo več predmetov, se je medpredmetnost zdela logična posledica načrtovanega. Medpredmetnost se lahko izpelje v istem razredu (po horizontali), med različnimi predmeti ali pa tudi po vertikali. Lani se je projekt Fleksibilni predmetnik končal, vendar so bile izkušnje sodelujočih učiteljev v skupini NAMARS tako dragocene, da so nadaljevali sodelovanje v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Pri medpredmetnem načrtovanju, poučevanju in učenju ne gre samo za vsebinsko medpredmetnost, pač pa tudi za razvoj spretnosti in veščin, ki so prenosljive med predmeti. Tako so višje ravni bralne pismenosti, ki je v bistvu eden izmed pomembnih ciljev osnovne šole, postale tisto področje, ki ga lahko razvijamo pri več predmetih. Na tak način postane bistvo poučevanja in učenja v globini usvojenega znanja in predvsem v razumevanju na novo pridobljenega znanja. Naravoslovje s področjem, ki ga pokriva, lahko spodbudi zanimanje učencev za pojave, procese, zakonitosti v naravi ter za tehnične rešitve, medtem ko učinkovite bralne strategije omogočijo pridobivanje in poglobljanje znanja. Integracija učinkovitih didaktičnih pristopov, kot so spretnosti samostojnega branja besedila, izdelava načrta za branje, samostojna izbira in uporaba različnih bralnih strategij, refleksija in metakognicija po branju, je dobra podstat za doseganje višjih ravni bralne pismenosti in kakovostnejšega znanja. Pri tem se krepi odgovornost učencev za lastno znanje, posledično pa se dvigujejo ravni pričakovanj do vseh učencev, saj učitelj prepozna, koliko učenci zmorejo. Torej se v tem primeru predmet naravoslovje in tehnika pri realizaciji ciljev prepleta s slovenščino. Izhodišče učenja je lahko raziskovalno

.....

vprašanje z naravoslovnega področja, ki spodbudi radovednost, nato pa učenci pridobivajo novo znanje s samostojnim učenjem prek branja. Znanje se pogloblja in tako lahko učenci napovedujejo izid raziskave in ne ugibajo, čemur se pri naravoslovju izogibamo.

Zgoraj navedeno nam omogoča uresničitev ciljev iz učnega načrta za naravoslovje in tehniko saj tako učenci izkustveno doživljajo naravo in tehniko pri pouku in ob tem spoznajo naravne procese in pojave. Svoje raziskovanje usmerijo v postavljanje vprašanj, tako da prek učenja z raziskovanjem odgovarjajo nanje. V nadaljevanju oblikujejo domneve, načrtujejo poskuse oziroma modele, interpretirajo, oblikujejo sklepe in sporočajo svoje ugotovitve. Z naravnimi pojavi tudi eksperimentirajo, kar jim omogoča, da spoznajo potek pojavov in povezave med njimi v znanih in nadzorovanih okoliščinah. Ravno tako je pomemben segment naravoslovja in tehnike izdelava tehničnega izdelka ali modela, na katerem lahko dokažemo ali ovržemo napovedano domnevo. Tako učenci s praktičnim delom oziroma izdelovanjem modela odkrivajo in razvijajo svoje sposobnosti ter urijo spretnosti. Pri naravoslovju in tehniki torej ustvarjamo pogoje, v katerih učenci ohranjajo naravoslovno radovednost in željo po učenju, razvijajo svoj način učenja in se hkrati učijo samostojno raziskovati.

Zakaj Lunine mene?

Kako spodbuditi zanimanje za Lunine mene? Najbolje z izhodiščnim vprašanjem: »Kaj povzroča nastanek Luninih men?«

Z opazovanjem Luninih men se otroci srečajo že zelo zgodaj. Dejstvo, da Luno vidimo v različnih »oblikah«, pa zanje ostaja skrivnost. Odgovor na to vprašanje jih vleče k raziskovanju in razumevanju tega pojava. Različne predstave, zakaj Luno vidimo drugače, so del otrokovega spoznavnega razvoja. Gibanje planetov in pojavi, ki ob tem nastajajo, so za mnoge otroke še vedno uganka in zato so lahko vedno temelj raziskovalnih vprašanj in spoznanj. Načrtovani učni sklop je imel izhodiščni vprašanji: Kako gibanje Zemlje vpliva na Lunine mene? Zakaj nastajajo Lunine mene?

V načrtovanem učnem sklopu je bil najsplošnejši cilj naravoslovnega raziskovanja širjenje in poglobljanje znanja o naravi in procesih v njej, ob tem pa še razvijanje opazovanja, oblikovanja vprašanj in eksperimentiranja (opazovanje je veščina, ki vodi do postavljanja vprašanja, ta pa vodi k odgovorom in razlagam); razvijanje logičnega mišljenja na temelju dokazov: učenci pri pouku z raziskovanjem uporabljajo strategije za reševanje vprašanj, povezujejo

.....



teorijo in dokaze in razumejo logiko raziskovanja (vsi ti postopki niso vezani na določene vsebine, zato tvorijo univerzalno in prenosljivo znanje); razvijajo pojme, saj raziskovanje zaradi različnih dejavnosti in njihovih učinkov omogoča primerno okolje za rekonstrukcijo ali konstrukcijo pojmov. Tako nastali pojmi so trdni, bolj diferencirani in bolje povezani. Novi dokazi in podatki, zbrani pri raziskovanju in opazovanju, vodijo do konstrukcije novega pojma ali do rekonstrukcije naivnega pojma, ki ga je učenec oblikoval predhodno.

V učnem načrtu Naravoslovje in tehnika so za četrti razred osnovne šole pri tematskem sklopu Gibanje Zemlje opredeljeni operativni cilji, da naj učenci znajo: odkriti povezanost nastanka dneva in noči z vrtenjem Zemlje okoli svoje osi, dokazati, da se dan zvezno prevesi v noč in da je vmes mrak, razložiti, zakaj se dan in noč razlikujeta po osvetljenosti, prikazati, da se svetlobni žarki iz svetila širijo naravnost in na vse strani, razložiti, zakaj nastanejo Lunine mene, na modelu pokazati Lunin in Sončev mrk, graditi modele na podlagi skice, uporabljati različna gradiva pri izdelavi modelov, oblikovati, brati načrt in ga udejanjiti, presojati ustreznost končnega izdelka. Medtem ko so cilji naravoslovnih in tehničnih postopkov in spretnosti, da učenec zna: natančno in sistematično zaznavati/opazovati s čim več čutili, razvrščati (sam določa merila), uvrščati in urejati (npr. zaporedje dogodkov), delati z viri: informacije pridobiti, jih uporabiti in biti do njih kritičen, uporabljati veščine eksperimentalnega dela ob izvajanju preprostih poskusov, načrtovati in izvajati preprosto raziskavo, oblikovati sklepne ugotovitve in poročati, načrtovati, skicirati, izdelovati in preizkušati izdelke ter predlagati izboljšave, uporabljati osnovne obdelovalne postopke za papirna in lesna gradiva, umetne snovi, tanko pločevino, varno uporabljati orodja in pripomočke, skrbeti za urejenost delovnega prostora.

Potek

1. *Kaj vem o gibanju Zemlje in Lune?*

Uvodoma so učenci zapisali, kaj vse že vedo o gibanju Zemlje in Lune. Delo je potekalo individualno z uporabo bralne učne strategije VŽN.

2. *Oblikovanje vprašanj ter zapis načrta dela za branje besedil*

V naslednjem koraku so učenci individualno zapisali, kaj vse bi jih zanimalo izvedeti o gibanju Lune in Zemlje. Predlagali so, da bi lahko na vprašanja odgovorili z branjem različne literature. Vsak je zapisal načrt dela za branje besedil – kako se bo lotil branja besedil. Učenci so načrtovali svoje dejavnosti pri branju in sledili načrtovanim korakom.

Načrt dela za branje besedil

Oblikujem načrt in zapišem korake, kako se bom lotil branja besedil.

1. korak
2. korak
3. korak

Obkroži odgovor. Kaliko misliš, da boš uspešen/-na, če se boš držal/-a načrtovanih korakov?

Bom:

- a) zelo uspešen/-na
- b) srednje uspešen/-na.

*Moje **dosedanje delo** pred branjem besedil in po njem:*

Pred branjem:

Oblikoval/-a se dober načrt:

Premislil/-a sem vse podrobno:

Po branju:

Oblikoval/-a se dober načrt:

Upošteval/-a sem vse korake:

Največ sem izvedel/-a o:

Samostojno branje različnih besedil

Ob branju besedila se držim načrta in pridobivam novo znanje.

besedilo: (naslov, avtor) _____

Pri branju so lahko izbirali med različnimi besedili: na razpolago so imeli članke, prispevke, razno strokovno literaturo o Zemlji, Luni in Soncu. Vsak je moral prebrati vsaj en članek ali prispevek in eno besedilo v knjigi. Besedila so bila različna (z več ponazorili, brez ponazoril, z in brez fotografij, krajša, daljša itd.), a vsebinsko podobna. Največkrat so se odločali za prilagojeno Paukovo strategijo pri branju (v zvezek so narisali razpredelnico z dvema stolpičema, v levega so izpisovali pomembne podatke, v desnega ključno besedo ali besedno zvezo, s pomočjo ključnih besed besedilo obnovijo), s katero so pridobivali novo znanje ali morda že opustili napačne predstave ali pojmovanja in jih nadomestili z novimi, ki so bliže znanstvenim resnicam.



Samorefleksija

Učenci so po branju zapisali nadaljevanje spodaj navedenih nedokončanih povedi in se o tem pogovarjali s sošolci. Opravili so pomemben premislek o tem, kako so brali, ter bili pri tem uspešni.

Pohvalil/-a bi se:

Oceri sam sebe: (avtorica vprašanj za samorefleksijo: Leonida Novak)

Najpomembnejša stvar pri branju je bila ...

Najtežje se mi zdi ...

Najbolj sem užival/-a pri ...

Največ sem izvedel/-a o ...

Največ pomoči sem potreboval/-a pri ...

Še vedno me bega ...

Presenetilo me je ...

Povsem na novo sem izvedel/-a ...

Pri odpravljanju nejasnosti, mi je pomagalo ...

Zares sem razmišljal/-a o ...

Zdaj se počutim ...

Mogoče bi branje potekalo bolje, če ...

Kaj bi spremenil/-a in predlagal/-a drugim pri opravljanju te dejavnosti, je ...

Najbolj sem si zapomnil/-a o Luninih menah ...

Kaj sem se novega naučil in oblikovanje raziskovalnega vprašanja

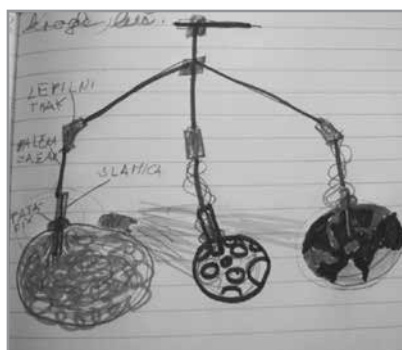
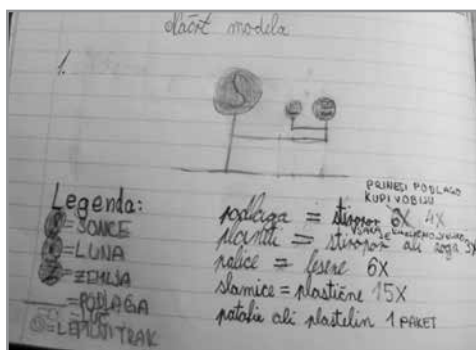
Sledil je tretji korak strategije VŽN, ki je bil osnova za oblikovanje raziskovalnega vprašanja. Učenci so zapisali, kaj so se novega naučili, kaj jih je ob branju presenetilo, česa še niso vedeli. Na list so zapisali, kaj bi jih še o tem zanimalo, in ob tem oblikovali raziskovalno vprašanje. Vsak je zapisal na list vprašanje in ga predstavil. Izmed vseh vprašanj so nato izbrali tisto, ki se jim je zdelo najbolj zanimivo, s tem da so razvrstili vprašanja po zanimivosti. Izbrali so vprašanje: Zakaj so se ljudje začeli zanimati za Lunine mene? Temu vprašanju je sledila razprava, kako sploh nastajajo Lunine mene, kako so si ljudje včasih razlagali Lunine mene, kako bi lahko opazovali Lunine mene, ali to lahko počnemo samo v naravi ali lahko kaj izdelamo in ob tem opazujemo?

Načrt modela Sonce-Zemlja-Luna

Učenci so predlagali, da bi izdelali model ter za to, in v zvezek napisali načrt in skico za izdelavo modela:

- raziskovalno vprašanje,
- opis modela ob skici,
- material in pripomočki za izdelavo modela,
- opis postopka izdelave,
- kaj bomo ob modelu opazovali,
- kako bomo opažanja zapisali.

Pozorni so morali biti, kaj je pri oblikovanju takega modela pomembno (vrtenje planetov, planeti so telesa, velikostna razmerja teles itd.), katere podatke potrebujejo, kje lahko podatke poiščejo, kateri materiali so bolj ustrezni za tak model, kaj zmorejo narediti sami in katera orodja bodo za to potrebovali itd. Premišljevali so o načrtu, da bi bila izdelava zanje preprostejša in bi bil model kakovosten ter ustrezen. Predlagali so, da za svetilo (Sonce) lahko uporabijo žepno svetilko, žarnico ipd. Veliko rešitev in idej so podali sami. Pri načrtovanju modela so bili samostojni tako v izboru izdelave kot tudi pri izbiri materialov, ki so jih uporabili.



Sliki 1 in 2: Primera načrtov modela²¹

Izdelava modela

Učenci so s pomočjo načrta izdelali svoj model za prikaz pojavljanja Luninih men. Material so prinesli od doma. Že med izdelovanjem načrta so samoiniciativno predlagali izboljšave svojega modela in jih tudi izpe-ljali. Nekateri niso bili pozorni na to, da se tudi Luna vrti okoli svoje osi, in so to nato izboljšali, popravili, izdelali tako, da se je tudi Luna vrtela.

²¹ Avtorica fotografij v prispevku je Sandra Mršnik.

Učenci so vztrajali, vse dokler niso izdelali modela, in ob tem ves čas razmišljali, kaj je bolj ustrezno in bliže znanstveni resnici in kako. Denimo, da v modelu Zemlja ni bila preblizu Sonca in zato niso mogli vrteti Lune, višinsko razmerje Zemlje in Lune ... Večkrat so posegli po dodatni literaturi, ki je bila ves čas na razpolago v razredu, in poiskali odgovore na vprašanja, ki so se jim pojavljala.



Sliki 3 in 4: Preizkušanje modela Sonce, Zemlja, Luna

Opazovanje modela

Z opazovanjem modela so nato odgovorili na izhodiščno raziskovalno vprašanje. Vsak je nato odgovoril še na svoje raziskovalno vprašanje. Med opazovanjem so navajali še veliko novih spoznanj in vprašanj, ki so se pojavljala. Odgovore so lahko poiskali tudi s pomočjo virov, ki so bili v učilnici. Na koncu so predstavili svoje ugotovitve in odgovore ter jih zapisali vsak v svoj zvezek.

Poročanje (predstavitev modelov in ugotovitev učencem sosednjega oddelka)

Učenci so se predhodno odločili, kateri model je najbolj ustrezen in s katerim najbolj nazorno prikažejo pojavljanje Luninih men, ter z njim predstavili ugotovitve v sosednjemu oddelku.

Delo so si razdelili po skupinah. Vsaka skupina je pripravila in nato predstavila del celotnega poteka:

1. skupina: pripravili so plakat z raziskovalnim vprašanjem ter korake do odgovora,
2. skupina: načrt modela ter skico,
3. skupina: material in pripomočke, ki so jih ob tem uporabljali,
4. skupina: predstavitev modela,
5. skupina: odgovore na raziskovalno vprašanje in preostale ugotovitve, ki so jih pridobili z opazovanjem modela.

Skupni povzetki

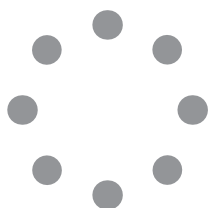
Učenje z raziskovanjem se je končalo z vrednotenjem sporočanja o raziskovalnem delu in s skupnimi povzetki. Učenci so naredili primerjavo med tem, kar so o pojavu vedeli pred raziskovanjem, in tem, kaj vedo zdaj.

Sklep

Medpredmetnost v predstavljenem primeru je bila eden od pogojev za to, da so učenci lahko izvedli raziskavo. Za veliko pojavov v naravi učitelji menijo, da jih učenci razumejo. Med potekom pouka z raziskovanjem pa učitelji ugotovijo, da učenci pojave poznajo, a jih ne razumejo. Ključnega pomena za razumevanje je, da učenec svoje predstave oblikuje ali preoblikuje s pridobivanjem znanja in izvajanjem poskusov. Učenci v bistvu zmorejo več, kot včasih učitelji pričakujejo. Višja kot so pričakovanja učiteljev, višji so dosežki učencev. Izhodiščno je bilo pomembno branje v funkciji samostojnega učenja, pri čemer so učenci pridobivali znanje, ki jim je služilo za raziskovanje. Potem je pa kar steklo ... ●

Literatura in viri

- Barron, B. in Darling-Hammond, L. (2013). Obeti in izzivi za pristope k učenju, temelječe na raziskovanju. V: Dumont, H., Istance, D., Benavides, F. (2013), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 183–199.
- Eurydice (2012). *Naravoslovno izobraževanje v Evropi – nacionalne politike, prakse, raziskave*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- Krnel, D. (2005). Učenje z raziskovanjem. *Naravoslovna solnica*, let. X, št. 1., str. 30–31. Ljubljana: Modrijan.
- Vodopivec, I. Papotnik, A., Gostinčar Blagotinšek, A., Skribe Dimec, D., Balon, A. (2011). *Program osnovna šola. Naravoslovje in tehnika. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_naravoslovje_in_tehnika.pdf (15. 5. 2013).



Razvoj pismenosti skozi projekta SIMOS in *Opolnomočenje učencev*

● **Marija Lubšina Novak, Klaudija Horvat** • Osnovna šola Brežice
• marija.lupsina@guest.arnes.si

POVZETEK: Strokovni delavci Osnovne šole Brežice smo začutili potrebo po razvijanju različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT. Učencem smo želeli zagotoviti skladnejši razvoj vseh kompetenc vseživljenjskega učenja (sporazumevanje v maternem in tujih jezikih, matematično in naravoslovno kompetenco, digitalno pismenost, učenje učenja, socialne in državljanske kompetence, samoiniciativnost in ustvarjalnost, kulturno zavest in izražanje). Učencem smo omogočili dostopanje do gradiv šolske knjižnice s pomočjo spleta (razvoj spodbudnega podpornega učnega okolja za učinkovito uresničevanje ciljev bralne pismenosti in pridobivanje informacijskih in knjižničnih informacijskih znanj) in razvili projekt SIMOS, ki poleg spletne aplikacije SIMOS, objavljene na www.knjiznica.net, ki jo uporabljajo učitelji in učenci, vključuje tudi štiri modele za razvoj različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT. Naše delo smo skrbno spremljali in evalvirali in ga nadgrajevali ter inovirali. Vključitev v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* nam je pomenila novo spodbudo, saj smo v okviru tega projekta usmerili naš SIMOS zlasti na področje razvijanja bralne pismenosti pri vseh predmetih.

KLJUČNE BESEDE: *učni jezik, vrste pismenosti, IKT, vseživljenjsko učenje, kompetence, SIMOS*

ABSTRACT: The need for literacy development through the use of ICT tools has been recognised by the teaching staff of Primary school Brežice. We decided to stimulate students' consistent development of lifelong learning skills (communication in mother tongue and foreign languages, mathematical and scientific skills, digital literacy, learning to learn, social and citizenship skills, self-initiative and creativity, cultural awareness and expressivity). Students were given access to the school library's materials via Internet (development of encouraging supportive learning environment for effective achievement of goals for reading literacy and for



acquiring ICT and library knowledge), and so the project SIMOS was developed which together with the *SIMOS* platform – available at www.knjiznica.net – is used by teachers and students. It includes four models that help develop different kinds of literacy through the use of ICT. As a member of the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* we were able to direct *SIMOS* towards teaching language or as it is called at our school – development of reading literacy at all subject.

KEY WORDS: *teaching language, types of literacy, ICT, Lifelong learning, skills, SIMOS*

Opismenjevanje je kompleksen, zahteven in dolgotrajen proces, ki se začne v ranem otroštvu v družinskem krogu, se gradi v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter se zato, ker se svet stalno in hitro spreminja, nadaljuje vse življenje. Zaradi hitrega razvoja informacijsko-komunikacijske tehnologije (računalnikov, računalniških omrežij, podatkovnih zbirk, telefonskih in različnih drugih omrežij itd.) pa postajajo opismenjevanje in v nadaljevanju razvoja različne vrste pismenosti še toliko pomembnejši.

Pismenost državljanov na vseh ravneh je cilj izobraževanja povsod po svetu. Šolski sistemi posameznih držav se tega problema lotevajo na različne načine. Temeljni pogoj za doseg funkcionalne pismenosti pa je t. i. bralna pismenost, ki jo v mednarodni raziskavi PIRLS opredeljujemo kot »sposobnost razumeti in uporabiti tiste jezikovne oblike, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika« (Campbell, 2001).

»Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi.« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2005: 6)

Na Osnovni šoli Brežice smo se na podlagi petletne analize uspešnosti naših učencev na NPZ opredelili za to, da bomo svoje delovanje v šolskih letih 2011/2012 in 2012/2013 osredotočili na to, da bodo učenci v večji meri kot do tedaj razvijali svojo sporazumevalno zmožnost. Zadal si nalogo, da bodo s pomočjo IKT (z uporabo spletne aplikacije SIMOS, objavljene na www.knjiznica.net – zavihek SIMOS 4) pri vseh učnih predmetih v okviru pouka, usmerjenega na učenca, brali različna besedila in po branju izvajali naloge, ki se bodo navezovala na prebrano.



S tem smo k razvoju pismenosti s pomočjo IKT (SIMOS) zavezali učitelje vseh predmetov, ki poučujejo v drugem in tretjem VIO naše šole. Želeli smo namreč izpostaviti dejstvo, da je slovenščina temelj za izgradnjo katerega koli znanja, pri katerem koli učnem predmetu, saj lahko učitelji le z ustrezno rabo učnega jezika oblikujejo koncept znanstvene discipline svojega učnega predmeta, učenci pa lahko le tako razvijajo strokovni jezik tistega predmeta – tako po mnenju Milene Ivšek vsi učni predmeti prevzemajo skupno odgovornost za razvijanje učenčeve sporazumevalne kompetence in branja v okvirih splošnih in specifičnih ciljev določenega predmeta (Ivšek, 2012).

Raziskave v okviru TIMSS in PISA so namreč pokazale, da so učitelji najpogosteje pozorni na to, kaj učenci znajo in kako to znanje pokažejo oziroma uporabijo pri njihovem predmetu, skrite pa jim pogosto ostajajo težave učencev pri branju in razumevanju različnih vrst besedil (dramskih, strokovnih, polstrokovnih itd.), pri rabi preglednic, zemljevidov itd. Pomembno se nam zdi izpostaviti tudi dejstvo, da se strokovni jezik posameznega predmetnega področja (strokovni izrazi, definicije, pojmi itd.) lahko razvija le pri učnem predmetu in ne pri pouku slovenščine.

Na temelju izhodišč, da je branje temelj za učenje vseh predmetov (brez dobrega branja torej ni uspešnega učenja) in na podlagi petletne analize NPZ (želeli smo izboljšati rezultate na NPZ v šestem in devetem razredu) smo se na Osnovni šoli Brežice odločili, da bomo v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* s pomočjo IKT razvijali bralno pismenost pri vseh predmetih, in sicer po konceptu našega projekta SIMOS in s pomočjo istoimenske spletne aplikacije. V načrtu projekta smo opredelili, da bomo to delali v okviru pouka in zunaj njega, in sicer pri vseh učencih drugega in tretjega VIO – posebej pa bomo pozorni tudi na nadarjene učence, na učence z učnimi težavami, učence tujce ter učence, ki izhajajo iz socialno manj spodbudnih okolij.

Delo je temeljilo na štirih različnih didaktičnih modelih (Lubšina Novak, 2010), ki so učiteljem omogočali individualizacijo dela in medpredmetno povezovanje, ter na spletni aplikaciji SIMOS, ki smo jo na Osnovni šoli Brežice razvili v sodelovanju z zunanjimi sodelavci, strokovnjaki na področju IKT in so jo za delo uporabljali vsi učitelji ter učenci. Uporaba IKT je povečala motivacijo učencev za delo, saj je uporaba računalnikov, spleta itd. za učence še vedno privlačna in spodbudna učna strategija, strokovni delavci pa smo ob tem razširili svoje delo zunaj svojih predmetnih področij. Tako smo tudi zadostili zahtevi po razvoju novih vrst pismenosti (informacijske, digitalne itd.), ki prihaja v šolski prostor z zelo hitrim in

vse obsežnejšim razvojem IKT in postaja vse pomembnejša za uspešno delovanje posameznika v današnji družbi.

V šolskem prostoru pa se ne le soočamo z različnimi vrstami besedil (glede na vsebino), ampak tudi z njihovo različno strukturo. Tako npr. bremo klasično knjigo ali časopisni članek po načelu linearnega branja, medtem ko lahko besedila, objavljena na spletnih straneh, bremo po načelu nelinearnega branja. Pri slednjem je bralec tisti, ki določa potek in linijo branja (odvisno od tega, ali med branjem »glavnega« besedila klika tudi označene besede, ki to besedilo npr. pojasnjujejo ali dopolnjujejo). Tako se način branja lahko spremeni iz linearnega v razpršeno ali nelinearno branje (*screen reading*) (Grosman, 2010).

Z vpeljevanjem različnih vrst besedil (po vsebini in strukturi) v pouk pa smo začeli strokovni delavci iskati tudi odgovore na vprašanja, katere bralne strategije so najučinkovitejše za različne učence, katere za različne vrste vsebin in katere za različno strukturo besedila. Prav tako pa smo v okviru strokovnih aktivov posvečali vso potrebno skrb ustrezni sestavi nalog, ki so jih učenci reševali po branju. Strokovni delavci smo se udeležili izobraževanj na šoli. Ta smo izvedli v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, izobraževanj v okviru študijskih skupin in izobraževanj, ki jih je Območna enota Novo mesto Zavoda RS za šolstvo izvedla na temo priprave testov znanja. Z različno organizacijo strokovnih aktivov (vertikalno in medpredmetno ali kurikularno povezovanje, horizontalno povezovanje, kroskurikularno povezovanje) smo spodbudili sodelovanje in izmenjavo izkušenj med strokovnimi delavci, prav tako pa tudi izvajanje medsebojnih hospitacij s poudarkom na postavitvi takšnih ciljev spremljave, ki so dopolnjevali naše delo na področju razvijanja različnih vrst pismenosti.

SIMOS (slovenska internetna mreža osnovnih šol) – razvijanje različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT

SIMOS najlažje pojasnimo, če povemo, da je to dejavnost (imenujemo jo dejavnost v okviru bralnih zbirk), pri kateri morajo učenci prebrati neko besedilo (umetnostno ali neumetnostno) in po branju opraviti v spletni aplikaciji SIMOS še naloge, ki jih je pripravil in objavil učitelj. Izbor krajših ali daljših besedil (knjižni naslovi, strokovni članki itd.), ki se nahajajo v klasični ali elektronski obliki, pripravijo učitelji in ga objavijo v spletni aplikaciji SIMOS. Nekatere bralne zbirke so učitelji zasnovali tako,



da lahko učenci izbirajo med vsebinsko različnimi besedili ali knjižnimi naslovi in se nato sami odločijo, katere naloge bodo po branju opravili (individualizacija glede na predznanje, motivacijo itd.); nekatere bralne zbirke pa so zasnovane tako, da zahtevajo od učencev, da preberejo točno določeno besedilo in v okviru njega opravijo vse predvidene naloge. Kako bo posamezni učitelj zastavil delo, je odvisno od ciljev, za katere želi, da bi jih učenci dosegli. Pri delu je avtonomen, v pomoč pa mu je sodelovanje s člani različnih strokovnih aktivov.

Razvijanje pismenosti s pomočjo IKT je na Osnovni šoli Brežice tesno povezano z razvojem spletne aplikacije SIMOS (www.knjiznica.net), ki je nastajala na temelju štirih različnih modelov za razvijanje različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT. Modele je zasnovala ravnateljica šole (Lubšina Novak, 2010) z željo, da bi omogočila preostalim strokovnim delavcem lažje delo oziroma kakovostnejšo pripravo na delo z določeno bralno zbirko in njeno izvedbo. Spletno aplikacijo pa so izdelali zunanji sodelavci Osnovne šole Brežice, strokovnjaki s področja IKT, in sicer sodelavci podjetja Arcadia CAD Centra d.o.o. iz Ljubljane.

Spletna aplikacija ima dva dela:

- odprti del, ki je dostopen vsem uporabnikom in obiskovalcem svetovnega spleta,
- zaprti del, do katerega je možno dostopati z geslom; za dostopanje do tega dela si morajo vsi uporabniki (učitelji, ravnateljica, učenci, starši) izdelati prijavo v Windows Live ID.

Razvijanje različnih vrst pismenosti v petem razredu

V nadaljevanju prispevka razredničarka 5. c-oddelka, Klaudija Horvat, opisuje nekaj dragocenih izkušenj in spoznanj, ki jih je ob razvijanju naravoslovne in družboslovne pismenosti s pomočjo IKT pridobila pri poučevanju učencev v petem razredu. Predstavlja model 3 in model 4, po katerih je oblikovala svoji bralni zbirki.

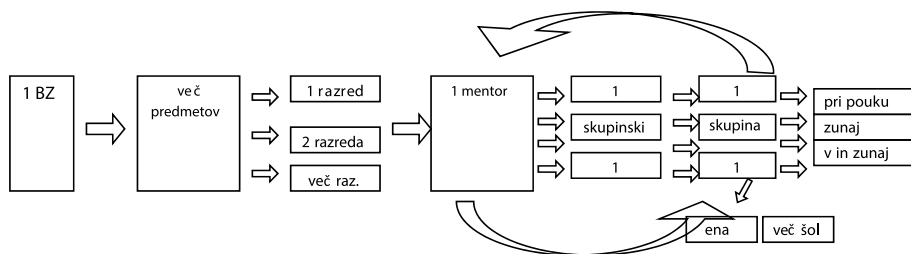
Učiteljica je bralni zbirki, za kateri se je odločila, da ju bo izvajala v šolskem letu 2011/2012, najprej umestila v letni delovni načrt ustreznega predmeta, nato je za vsako bralno zbirko posebej začrtala cilje, ki jih je želela doseči pri učencih, naredila izbor knjig oziroma besedil, izdelala naloge ter opredelila kriterije za doseg ciljev in terminski načrt. S pomočjo različnih izobraževanj (predavanj, delavnic, web konferenc,

samoizobraževanja) in timskega sodelovanja se je seznanila z novostmi v spletni aplikaciji SIMOS in vanjo vnesla podatke: bazo učencev, bazo knjižnih naslovov, naloge ter navodila učencem za delo.

Povezala se je tudi s kolegico iz paralelke, da sta skupaj pripravili medpredmetno zasnovo ene izmed bralnih zbirk.

Primer 1 (model 3)

Prva bralna zbirka, ki jo je učiteljica 5. c oblikovala za učence petega razreda, je nastala po modelu 3. Izvajala jo je v prvi polovici šolskega leta 2011/2012. Model 3 predvideva, da lahko učenci delajo v bralni zbirki individualno, skupinsko ali v tandemu, in sicer pri pouku ali zunaj njega. Vsak učenec ali skupina izdela vsaj en izdelek – individualni in/ali skupinski. Model 3 predvideva medpredmetne povezave in timsko delo učencev v primeru skupine (Lubšina Novak, 2010).



Slika 1: **Model 3 – ena bralna zbirka pri več predmetih v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves oddelek ali samo posamezni učenci iz oddelka), en mentor**
(Lubšina Novak, 2010)

Z bralno zbirko, ki jo je poimenovala *Mladi ekolog*, je želela strokovna delavka ob razvijanju naravoslovne pismenosti pri učencih hkrati razvijati tudi vrednoto, in sicer pozitiven odnos do narave.

Učencem je pri pouku naravoslovja najprej predstavila navedeno bralno zbirko ter kriterije za doseg le-te ter jih motivirala za delo. S pomočjo računalnikarja je učence seznanila s prenovljeno spletno aplikacijo SIMOS. Učenci so v računalnici naprej preverili svoj LIVE ID-račun, tisti pa, ki zaradi poznejše priselitve na Osnovno šolo Brežice računa še niso imeli, so si ga ustvarili in se naučili logirati – izdelati poverilnico Windows Live ID.

lp.

Slovenska internetna mreža osnovnih šol

Mentor ureja : bralna zbirka 212, Horvat Klaudija

Na kratko: Zbirka je namenjena petošolcem za razvijanje okoljske vzgoje - pozitivnega odnosa do narave

Ime BZB / BZN: Mladi ekolog (5.c razred)

Opis BZB / BZN: 212 Slovenščina, naravoslovje, 5.C, 5.R

Mentor: Horvat Klaudija

Vrsta BZB / BZN: BZB z obveznim naborem naslovov

Ustanova: Osnovna šola Brežice

Razred: 5.C, 5.R

Vrste prispevkov: mnenje

Vrste priponek: besedilo

Slovar / Leksikon: pojmi z definicijo

Koraki/Faze dela: analiza prispevkov

Knjižni naslovi: Ples v zabojniku

Seznam nalog: LISTKO IN NJEGOVA ŽIVLJENJA

Slika 2: Prikaz spletne strani – Bralna zbirka Mladi ekolog (vir: www.knjiznica.net)

Učenci so s seznama literature za bralno zbirko Mladi ekolog, ki so ga našli v spletni aplikaciji SIMOS, objavljeni na www.knjiznica.net (šolsko leto 2011/2012), izmed štirih ponujenih knjig z vsebinami s področja ekologije izbrali eno (nekateri tudi več) in jo/jih prebrali. Dva učenca sta se odločila tudi za branje knjig v elektronski obliki. Zatem so učenci pripravili različne prispevke in jih glede na navodila oziroma naloge, ki jim jih je zastavila učiteljica (raziskovalno delo, dramsko besedilo, obnova, mnenje), vnesli v spletno aplikacijo SIMOS ter jih samostojno ali ob pomoči računalnikarja/sošolcev/staršev poslali učiteljici v pregled. Vsi so se odločili za izdelavo individualnega prispevka kljub možnosti, da bi lahko izdelali skupinskega.

V zaprtem delu aplikacije SIMOS je učiteljica kot mentorica imenovane bralne zbirke prebrala prispele prispevke učencev. Odločila se je, da jih ne bo popravljala (tudi če bi bilo potrebno), ampak da jih bo učencem raje vrnila z ustreznim komentarjem.

Komentar	Mentorjev e-naslov	Datum
Leonardo, v tvojih odgovorih sem našla nekaj pravopisnih napak, manjka pa tudi zadnji odgovor. Med besedami in za ločili vedno naredi presledek. Svoj prispevek še enkrat preglej, ga dopolni in mi ga ponovno pošlji. Opiši, kako pa doma ločujete odpadke.	klaudija.horvat@guest.arnes.si	21. 1. 2012 18:42:13
Leo, tokrat si delo <u>uspešno opravil</u> . S trdom in vztrajnostjo se da marsikaj izboljšati, kajne?	klaudija.horvat@guest.arnes.si	8. 2. 2012 20:23:05
Obveščam te, da je tvoj prispevek objavljen na spletni strani.	klaudija.horvat@guest.arnes.si	16. 2. 2012 18:55:19

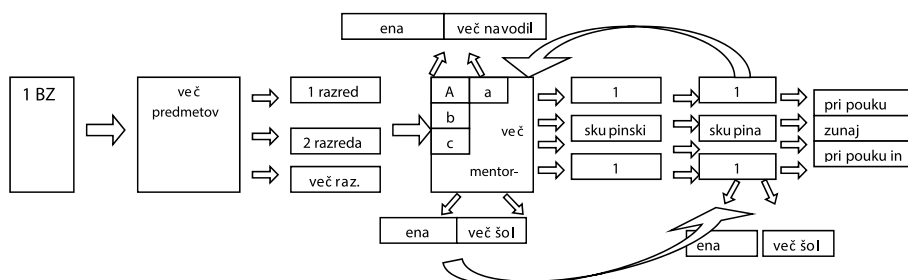
Slika 3: Prikaz primera učiteljičinih komentarjev, ki jih je poslala učencu prek spletne aplikacije SIMOS (vir: www.knjiznica.net)

Učencem je s pomočjo spletne aplikacije SIMOS posredovala odgovore (slika 3), ki so jih opozorili na pravopisne in druge slovnične napake. Hkrati jim je v odgovoru svetovala tudi vsebinske izboljšave. Svoj komentar je vsakemu učencu posebej poslala oziroma vrnila prav tako s pomočjo aplikacije SIMOS. Izmenjava med posameznim učencem in učiteljico je trajala različno dolgo – dokler nista bila oba zadovoljna s prispevkom. Ko je bil učenčev izdelek oziroma prispevek končan, ga je učiteljica objavila (odprti del spletne strani SIMOS) in je bil nato dostopen vsem obiskovalcem spletne strani – lahko so ga prebrali sošolci, starši in mentorji drugih bralnih zbirk ter vsi obiskovalci spletne strani.

Primer 2 (model 4)

V šolskem letu 2011/2012 smo na Osnovni šoli Brežice vpeljali tudi inovacijski projekt Fleksibilno izvajanje pouka v petem razredu. Ob spremembenem izvajanju predmetnika se je razredničarkama 5. c- in 5. a-oddelka ponudila možnost za drugačno obliko izvajanja bralnih zbirk. V drugi polovici šolskega leta 2011/2012 sta se odločili, da bosta skupaj izvedli bralno zbirko *Družba in naravoslovje*, in sicer za učence obeh oddelkov petega razreda, v katerih sta bili razredničarki.

Bralno zbirko sta izvajali po modelu 4, ki predvideva, da v eni bralni zbirki sodeluje več mentorjev, ki jo izvajajo pri več učnih predmetih sočasno. Model 4 predvideva medpredmetne povezave in timsko delo ter timsko sodelovanje in poučevanje.



Slika 4: **Model 4 – ena bralna zbirka v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves odderek ali samo posamezniki), več mentorjev iz ene ali več šol, od katerih je lahko eden vodja** (Lubšina Novak, 2010)

Bralna zbirka *Družba in naravoslovje* je vključevala dva učna predmeta in dve učiteljici (mentorici). Oblikovanje te bralne zbirke je zahtevalo timsko sodelovanje učiteljic ter medpredmetno povezovanje, ki je za vseživljenjsko učenje izjemno pomembno.

Začetno delo je bilo pri tej bralni zbirki lažje, saj so že vsi učenci poznali spletno aplikacijo SIMOS in imeli izdelan račun Windows LIVE ID. S kolegico in soustvarjalko bralne zbirke sta izbrali knjigo, ki so jo učenci prebrali, pripravili naloge (ena z naravoslovnega in ena družboslovnega področja) in učencem predstavili korake ter pogoje za opravljanje nove bralne zbirke. Učenci so potem, ko so knjigo prebrali, lahko izbirali predmetno področje, iz katerega so opravili nalogo in naredili prispevek (naravoslovje ali družba). Ko so se odločili za predmetno področje, so posredno izbrali tudi mentorico, s katero so nato sodelovali in h kateri je bil v nadaljevanju s pomočjo aplikacije SIMOS usmerjen njihov izdelek.

Ker so delo v spletni aplikaciji že poznali, so bili njihovi odzivi pri drugi bralni zbirki izjemno dobri, delo pa so v veliki večini uspešno opravili. Bralno zbirko je uspešno zaključilo 92 % petošolcev iz a- in c-oddelka, kar kaže tudi na njihovo visoko razvitost IKT-pismenosti.

Za uspešno opravljeno delo so učenci prejeli ob podelitvi bralnih značk junija 2012 priznanje – tudi za delo v okviru bralnih zbirk.

Sklep

Filozofija Osnovne šole Brežice je sooblikovati dobrega človeka z odličnim znanjem. Z lastnim vzorom, ki temelji na stalnem izobraževanju in nadgrajevanju obstoječega, kažemo strokovni delavci šole našim učencem, kako pomembna sta za nas ustrezna (funkcionalna) pismenost ter učenje in znanje sploh.

Da bi na šoli razvili nove oblike pismenosti, ki so v sodobnem času nujno potrebne, je bilo treba poseči po novih oblikah in metodah dela, predvsem tistih, ki so povezane s sodobnimi tehnologijami, in kar je najpomembnejše – treba je bilo vztrajati. Iz leta v leto je bilo treba spremljati in samoevalvirati svoje delo, ga izpopolnjevati ter nadgrajevati. Pomembno se nam zdi, da se v okviru razvijanja različnih vrst pismenosti trudimo izboljšati našo poučevalno prakso, ki je usmerjena na aktivne oblike in metode dela učencev ter na individualizacijo, motivacijo itd. Ob delu smo spoznali, kako potrebno je za učitelje, da poleg svojega predmetnega področja dobro poznajo tudi novejša spoznanja na področju didaktike, psihologije in učenja učenja.

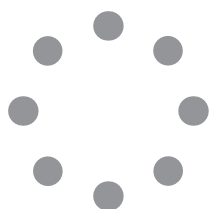
Kako uspešni pa smo dejansko pri tem našem stalnem prizadevanju za razvoj različnih vrst pismenosti, ki se jih skozi dolgoletno obdobje delovanja lotevamo z različnih zornih kotov, in kakšna je resnična dodana vrednost našega večletnega dela na razvijanju različnih vrst pismenosti, je težko izmeriti in pokazati. Zavedamo se, da so kazalniki, ki smo si jih zastavili, in merila, s katerimi merimo doseganje kazalnikov v okviru SIMOS-a, res bolj kvantitativno naravnani, saj jih je kvalitativno težko opredeliti. Vključitev v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* nam je omogočila tudi izboljšavo na področju spremljanja in evalviranja doseženih rezultatov, kar bomo z veseljem uporabili.

Pa vendar to še ne pomeni, da do zdaj nimamo nobenih drugih kazalnikov našega dela, ki na dolgi rok kažejo, da smo na pravi poti. Eden od spodbudnih in tistih, ki nam je dal dodatni elan, je tudi pred nedavnim objavljeni dokument o rezultatih TIMSS-a iz leta 2011; ta za našo šolo kaže, da smo pri četrtošolcih od 195 slovenskih šol uvrščeni na 80. oziroma 84. mesto po rezultatih iz naravoslovja in matematike, pri osmošolcih pa od 187 sodelujočih šol na 32. oziroma 48. mesto na področju matematične in naravoslovne pismenosti ter na 30., 47., 25. in 32. mesto iz fizike, kemije, biologije in geografije. Pri osmošolcih smo torej v povprečju uvrščeni v prvo šestino najuspešnejših slovenskih šol, ki so sodelovale v raziskavi, in se z rezultati na nekaterih področjih lahko merimo z državami, ki so uvrščene v sam vrh evropske oz. svetovne lestvice. ●



Literatura in viri

- Bucik, N. (idr.) (2005). *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, osnutek*. Dostopno na: <http://pismenost.acs.si/datoteke/komisija/strategija.pdf> (27. 12. 2012).
- Campbell, J. R. idr. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001, 2nd Edition*. Chestnut Hill, MA: Boston College.
- Cotič, M., Medved Udovič, V. in Starc, S. (ur.) (2011). *Razvijanje različnih pismenosti*. Koper: Založba Annales.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, let. 61, št. 1, str. 17–27.
- Ivšek, M. (2012). *Položaj Slovenije v študiji Eurydice*. Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike, Brdo pri Kranju, 11. in 12. december 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/nama2012/?lnk=gradiva> (27. 12. 2012).
- Lubšina Novak, M. (2009). *Modeli za razvijanje in izboljšanje ravni bralne in ostalih vrst pismenosti s pomočjo IKT za otroke in mladostnike*. Dostopno na: <http://www.simos.si/simos2/upload/predstavitevSimos2.pdf> (27. 12. 2012).
- Medved Udovič, V. (ur.) (2011). *Projekt Kulturna zavest in izražanje: Izzivi prihodnosti*. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Pavešić, P. (2012). *Prenove pouka matematike: cilji, pasti in priložnosti*. Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike, Brdo pri Kranju, 11. in 12. december 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/nama2012/?lnk=gradiva> (27. 12. 2012).
- Slovenska internetna mreža osnovnih šol. Dostopna na: www.knjiznica.net (27. 12. 2012).
- Vončina, V. (2008). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta. *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 3, str. 52–63.



S strategijo VŽN si pomagamo pri reševanju matematičnih problemov

● **Rosana Švara** • Osnovna šola Branik • rosana.svara@guest.arnes.si

● **Jerneja Bone** • Zavod RS za šolstvo • jerneja.bone@zrss.si

POVZETEK: V prispevku predstavljamo izvedbo strnjenih ur pouka matematike v osmem razredu, kjer so učenci pri vsebini medsebojna odvisnost količin reševali odprti problem. Pri reševanju so si pomagali s strategijo VŽN. Pozornost smo usmerili na branje preglednic in zapis podatkov v preglednici. Ugotavljamo, da je reševanje odprtih problemov priložnost za razvijanje različnih vidikov bralne pismenosti.

KLJUČNE BESEDE: *odprti problemi, preglednice, strategija VŽN, matematika*

ABSTRACT: In the article we present a double-period math class in the 8th grade. Students were solving an open problem in the content of interdependence of quantities. In processing a reading text, students used a KWL strategy. Particular attention was paid to reading information in tables and how to make a written record in a table. We established that solving problems in math classes is an opportunity to develop different aspects of reading literacy.

KEY WORDS: *open problems, table, Know-Want-Learn strategy, Math*



Največkrat se pri pouku matematike posvečamo branju različnih prikazov (stolpčni, krožni, figurni itd.), grafov, preglednic; kakor tudi branju simbolnih zapisov in ne nazadnje branju besedil. S smiselno uporabo različnih bralnih učnih strategij učencem pokažemo, kako si lahko pri učenju ali reševanju nalog pomagajo. Branje preglednic in strategijo VŽN, ki ju uporabimo pri izvedbi predstavljene učne ure, predstavimo v nadaljevanju skozi vidik pouka matematike.

Preglednice so vsepovsod okoli nas

Učenci se s preprostimi preglednicami srečujejo še pred vstopom v šolo: opazijo jih na reklamnih letakih, televiziji, v časopisih in revijah. Sistematično poučevanje branja in predstavljanja podatkov v preglednici se začnejo učiti že v prvem razredu. Svoje znanje o preglednicah ves čas nadgrajujejo, podatke predstavljajo z zahtevnejšimi preglednicami, ki jih tudi berejo.

V šolski praksi smo besedo razpredelnica začeli nadomeščati z besedo preglednica. V SSKJ-ju je zapisano, da je preglednica nekaj, kjer so *»pregledno razporejeni podatki o čem, sestavljeni po določenih kriterijih, razpredelnica ..., navadno s črtami omejen prostor za vpisovanje takih podatkov«*; preglednica je opisana kot *»razpredelnica, preglednica«*.

V učnem načrtu za matematiko se uporablja beseda preglednica, zato tudi priporočamo, da to poimenovanje prenesemo v poučevalno prakso. Pomembno je, da smo dosledni pri uporabi pojmovanj, ki jih uporabljamo, in da učence ob primerni starosti seznanimo tudi z drugimi pojmovanji. Preglednica je zapis podatkov v vrsticah in stolpcih. Podatki so največkrat opisni ali številski.

Sistematično seznanjanje z branjem preglednice se začne že v prvem razredu in se nadgrajuje do devetega razreda. Prehajamo od branja enostavnih, preprostih preglednic in samostojnega prikazovanja podatkov v njih do branja zahtevnejših preglednic. Učence pri branju preglednic opozarjamo na naslednje vidike:

- Podatki v preglednici so predstavljeni v vrsticah (vodoravno) in stolpcih (navpično). Presečišče vsakega stolpca in vrstice imenujemo celica.
- Preberemo naslov preglednice, s katerim pridobimo splošen pogled na predstavljene podatke v preglednici.
- Preberemo naslove stolpcev in naslove vrstic. Z naslovom preglednice, naslovom vrstic in stolpcev pridobimo celosten pogled na preglednico



in njeno organiziranost. Pozorni smo na hierarhijo stolpcev oziroma vrstic, ki jo zaznamo s členjenjem stolpca (vrstice) v podstolpce (podvrstice).

- Ugotovimo pomen uporabljenih kratic, oznak, simbolov v preglednici.
- Iz legende razberemo pomen oznak.
- V preglednici največkrat poiščemo specifične podatke (odgovore na zastavljena vprašanja) tako, da pogledamo podatke vodoravno po vrsticah in navpično po stolpcih.

Branje preglednic zahteva določena znanja, ki jih pri učencih razvijamo že od prvega razreda dalje. Vse zahtevnejše in obsežnejše preglednice zahtevajo od učenca dobro orientacijo na bralni površini (listu papirja). Iz preglednice preberemo ustrezne podatke, količine, podatke med seboj primerjamo, z njimi računamo, izberemo iskano količino/podatek.

Hkrati z branjem preglednic usmerjamo učence tudi v prikazovanje podatkov v preglednicah. Pri tem učenci sami oblikujejo preglednice, sami zapišejo naslov preglednice, naslove vrstic in stolpcev. Ob zaznanih pomanjkljivostih učence usmerimo, da bodo znali podatke prav prebrati iz preglednic in jih tudi znali prav zapisati v preglednico.

Rešujemo odprte probleme

V medpredmetni razvojni skupini naravoslovje in matematika (NAMARS) smo načrtovali oziroma razvijali, preverjali in evalvirali primere prakse, ki so prispevale k uveljavljanju:

- problemskega pristopa (razvijanje strategij reševanja problemov),
- raziskovalnoeksperimentalnega pristopa pri poučevanju (učenje z raziskovanjem),
- uporabi in razvijanju modelov in
- medpredmetnemu pristopu pri razvijanju procesnih znanj (poudarek na vertikalnem nadgrajevanju spretnosti in veščin).

Pri matematiki smo se osredotočili na reševanje odprtih problemov. Učencem želimo predstaviti probleme, ki izhajajo iz stvarnih situacij in na prvi pogled niso neposredno povezani z matematiko. Kaj so odprti problemi?

To so problemi, ki nimajo zadostnega števila podatkov za rešitev, problemi, ki imajo več podatkov, kot je potrebno za rešitev, problemi z več rešitvami, problemi, ki jih lahko rešimo na različne načine, problemi, v katerih so podatki protislovni, tako da se jih ne da rešiti. Pri reševanju navedenih problemov poudarjamo postopek oziroma strategijo reševanja (Cotič, Felda, 2007: 7).



Problemi iz stvarnega sveta, primerni za starostno stopnjo učencev, naj ne vsebujejo toliko številskih podatkov, da bi učence odvrnili od analize opisane problemske situacije in usmerili v računanje oziroma iskanje računskih ali drugačnih algoritmov. Podatki naj bodo raje dani opisno, tako da se učenci usmerijo v ocenjevanje in približne izračune ter iskanje in zbiranje ustreznih podatkov. Problemi morajo biti dovolj »odprti«, da v postopku reševanja zahtevajo od učencev utemeljene odločitve glede na matematični model, ki ga uporabijo (Peter-Koop, v Cotič, Felda, 2012: 53).

Becker in Shimada (1997, v Drnovšek, 2012: 198) sta v svojem delu podala predlog, kako transformirati pouk matematike, da bi ta bolj neposredno vplival na razvoj matematične kreativnosti. Avtorja menita, da je ključ v reševanju odprtih problemov, tj. problemov, ki imajo več možnih rešitev ali pa različne poti do njih. Le tovrstne problemske situacije namreč lahko aktivirajo divergentno mišljenje pri učencih in posledično pomenijo premik od matematike, ki temelji na računanju, do matematike, ki temelji na ustvarjalnem reševanju problemov.

S strategijo VŽN si pomagamo pri reševanju odprtih problemov

Pri pouku matematike želimo učence naučiti reševati odprte probleme. Pri teh si učenci tudi sami zastavljajo vprašanja, na katera želijo poiskati odgovore, iščejo manjkajoče podatke, argumentirajo in kritično vrednotijo dobljene rezultate. Kot primerna za reševanje odprtih problemov se je izkazala kompleksna bralna učna strategija VŽN.

Ob zastavljenem problemu se učenci najprej vprašajo »Kaj že vem (o tem problemu, katere podatke poznam itd.)?« Naslednji korak »Kaj želim izvedeti?« je tisti, kjer učenci samostojno postavljajo vprašanja, na katera bi želeli poiskati odgovor v okviru zadane naloge. Potem je zelo koristno vključiti tretji korak od modificirane oblike strategije VŽKN, to je »Kje/kako bomo to izvedeli?«, kjer učenci naredijo načrt reševanja/odgovarjanja na njihovo prej zastavljeno vprašanje. Zadnji del »Kaj smo se naučili?« uporabimo za odgovore na zastavljena vprašanja. V nadaljevanju v prispevku predstavimo uporabo strategije VŽN pri reševanju odprtega problema.

Zastavili smo si cilje

V dveh strnjenih urah pouka smo želeli doseči naslednje cilje pouka matematike iz sklopa *premo in obratno sorazmerje*:



- prepoznajo in opredelijo premo sorazmerje,
- s sklepanjem rešijo besedilne naloge o premem sorazmerju

ter več ciljev iz sklopa *matematični problemi in problemi z življenjskimi situacijami*:

- razvijajo bralne sposobnosti: bralno razumevanje, odnos do branja, interes za branje,
- razvijajo bralne strategije: prelet, vprašanja, branje, ponovni pregled, poročanje,
- rešujejo odprte in zaprte probleme: berejo besedilo, oblikujejo vprašanja, analizirajo podatke, matematično zapišejo postopek reševanja, grafično predstavijo podatke,
- kritično vrednotijo rešitev, oblikujejo odgovor,
- povezujejo znanje različnih predmetnih področij,
- berejo z razumevanjem (samostojno oblikujejo vprašanja, razpravljajo o potrebnih in zadostnih podatkih v nalogi, izpišejo bistvene trditve itd.).

Vzporedno z usvajanjem matematičnih vsebin smo učence učili spretnosti in veščin, povezanih z bralno pismenostjo. Za uresničevanje ciljev, povezanih z bralno pismenostjo, nismo potrebovali dodatnih ur pouka matematike, uresničevali smo jih ob preostalih dejavnostih.

Pot do zastavljenih ciljev

Zastavitev problema

Učencem smo zastavili nalogo, odprti problem. Naloga ni imela zastavljene vprašanja, ni imela podanih vseh podatkov, tako da lahko rečemo, da je bil problem odprt z več zornih kotov.

Problem

V petek imam v Novi Gorici sestanek ob 10:00. Trajal bo predvidoma do 12:30.

Analiza problema, postavljanje vprašanj, zastavitev naloge

Učenci so se razporedili v manjše skupine ter pisno zastavljali vprašanja, ideje, odgovore in priporočila za delo, ki so se jim porodila ob reševanju zastavljenega problema.

Pomagali smo si s prirejeno strategijo VŽN. Odgovorili smo na vprašanja: Kaj že vem? Kaj želim izvedeti? Kako bomo to naredili? Vsaka skupina je prilepila listke z odgovori, vprašanji in idejami na tablo. Sledila sta



skupna analiza in pogovor o njihovih vprašanjih in odgovorih. V preglednici 1 predstavljamo nekatere odgovore in vprašanja učencev.

Preglednica 1: Primer vprašanj, ki so jih postavljali učenci

Kaj že vemo?	Kaj želimo izvesti?	Kako bomo to naredili?
Potujemo lahko z: avtom, avtobusom ...	Na katere načine lahko pridem iz Branika v Novo Gorico in nazaj?	Poiskati cene prevozov in čas, ki bi ga porabili; iskanje po spletu, telefonski pogovori ...
Če potujemo z avtom, potrebujemo parkirišče (plačljivo/neplačljivo).	Kateri prevoz je najcenejši/najugodnejši? Katera vrsta prevoza nam vzame najmanj časa? Kateri prevoz je najugodnejši glede na ceno in porabljeni čas?	

Po uvodni pobudi, naj poiščejo učenci vse načine prevoza, so napovedali prevoz z avtomobilom, vlakom, avtobusom, mopedom, taksijem, kolesom in hojo. Z usmerjevalnimi vprašanji smo jih vodili, da so poiskali spremenljivke, po katerih se predlagani načini prevoza med seboj razlikujejo. Učenci so hitro ugotovili, da sta to čas in denar.

V skupinah so učenci napovedali, kateri prevoz naj bi bil najcenejši, kateri najhitrejši in kateri najugodnejši. Ker je bilo predlaganih možnosti veliko, smo jim ponudili, da si v skupini izberejo dve vrsti prevoza, ki ju bodo natančno analizirali; pri tem smo bili pozorni na to, da so vse predlagane vrste prevozov analizirane vsaj v eni skupini.

Učence smo usmerili, da za namen analize prevoza uporabijo že prej uporabljen prilagojen strategijo VŽN. V preglednici 2 predstavljamo uporabo strategije VŽN pri analizi prevoza z avtobusom.

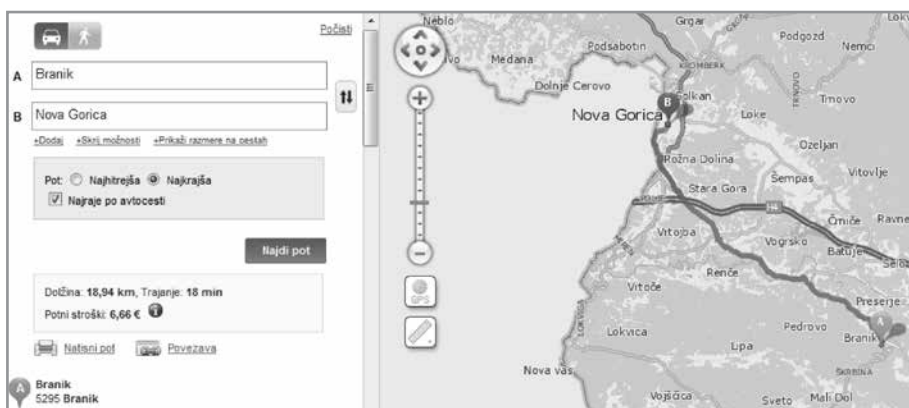
Preglednica 2: Uporaba prirejene strategije VŽN za prevoz z avtobusom

Kaj že vemo? Katere podatke zagotovo poznamo?	Kaj moramo še izvesti?	Kako bomo to naredili?
Kdaj se začne in predvidoma konča sestanek.	Uro odhoda avtobusa iz Branika in prihoda v NG.	Z branjem voznega reda na spletu, na avtobusni postaji.
Upoštevati moramo čas za prihod od doma do avtobusne postaje in obratno (npr. 15 min).	Uro odhoda avtobusa iz NG in prihoda v Branik.	Telefonski klic na informacije na avtobusno postajo Nova Gorica.
Upoštevati moramo čas za prihod iz avtobusne postaje do kraja sestanka in obratno (npr. 10 min).	Ceno vozovnice.	
Na avtobusni postaji moramo biti nekaj časa pred odhodom avtobusa (npr. 5 min).		

Pri drugih vrstah prevoza so učenci npr. pri prevozu z avtomobilom opredelili tudi vrsto avtomobila, povprečno porabo goriva, ki pa je odvisna od vrste motorja (bencinski, dizelski oziroma hibridno vozilo ali vozilo na plin) in cene goriv; pri prevozu z vlakom in taksijem so poiskali cene prevozov, vozni red.

Skupinsko delo z računalnikom

S pomočjo računalnika in svetovnega spleta so poiskali manjkajoče podatke, npr.: ceno avtobusne vozovnice, čas za vožnjo z različnimi prevoznimi sredstvi itd. Pridobljene podatke so kritično vrednotili in zapisali odgovore oziroma priporočila. Ugotovili so, da različni zemljevidi pokažejo različno porabljen čas za prevoz. Na sliki 1 je prikazana pot iz Branika v Novo Gorico.



Slika 1: Iskanje podatkov s pomočjo Zemljevida na Najdi.si (Vir: <http://zemljevid.najdi.si/>)

Učenci so se pri iskanju osredotočili na iskanje podatkov o ceni posamezne vrste prevoza, ceni goriva ter porabljenem času na poti. Razširili so svoje zanimanje s spremljanjem cen goriva po različnih državah, od presenetljivo nizkih, do visokih. Kritično smo komentirali, zakaj je tako.

lp.

Vozni red za smer: Branik - Nova Gorica						
Natisni						
Prevoznik	Odhod	Prihod	Trajanje	Razdalja	Peron	Cena
AVRIGO	<u>06:19</u>	07:00	00:41	21 km		3,10 EUR
AVRIGO	<u>06:51</u>	07:26	00:35	21 km		3,10 EUR
AVRIGO	<u>08:50</u>	09:21	00:31	21 km		3,10 EUR
AVRIGO	<u>11:58</u>	12:29	00:31	21 km		3,10 EUR
AVRIGO	<u>14:16</u>	14:56	00:40	25 km		3,10 EUR
AVRIGO	<u>17:00</u>	17:30	00:30	21 km		3,10 EUR

Vozni red za smer: Nova Gorica - Branik						
Natisni						
Prevoznik	Odhod	Prihod	Trajanje	Razdalja	Peron	Cena
AVRIGO	<u>05:30</u>	06:00	00:30	21 km	3	3,10 EUR
AVRIGO	<u>11:05</u>	11:36	00:31	21 km	3	3,10 EUR
AVRIGO	<u>12:35</u>	13:06	00:31	21 km	3	3,10 EUR
AVRIGO	<u>13:40</u>	14:11	00:31	21 km	2	3,10 EUR
AVRIGO	<u>14:35</u>	15:10	00:35	21 km	3	3,10 EUR
AVRIGO	<u>15:25</u>	15:56	00:31	21 km	3	3,10 EUR

Slika 2: Izrezek iz voznega reda

(Vir: http://www.avrigo.si/potniski_prevozi/linijski_promet/vozni_red/.)

Pri iskanju manjkajočih podatkov za rešitev problema so bili učenci praviloma samostojni, nekateri so še potrebovali pomoč pri iskanju osnovnih informacij in branju podatkov.

Predstavitev rezultatov

Z učenci smo se pogovarjali, katero predstavitev podatkov različnih vrst prevoza je najboljše izbrati. Za najbolj sistematično predstavitev ugotovitev so predlagali predstavitev podatkov v preglednici. V preglednici 3 predstavljamo primer zapisa zbranih ugotovitev. Nekateri učenci so še potrebovali pomoč pri oblikovanju preglednice. Vsaka skupina je v nadaljevanju predstavila eno vrsto prevoza. Zbrane podatke smo nato kritično interpretirali.

Preglednica 3: Predstavitev podatkov za različne vrste prevoza

Vrsta prevoza	Ura odhoda od doma	Ura prihoda domov	Čas odsotnosti	Cena prevoza
avtobus	8:30	14:31	6 ur 1 min	2×3,10 € = 6,20 €
avto				
vlak				
...				

Kritično smo tudi ugotavljali, kaj je pravzaprav ugodnejše oziroma pomembnejše: porabljeni čas na poti vključno s časom trajanja sestanka, cena prevoza ali oboje. Pri avtomobilu kritično vrednotimo tudi obrabo.

Analiza dela

Učence smo ob koncu vprašali: kaj smo se naučili, kako smo se to naučili in katera matematična znanja smo uporabili za rešitev zastavljene naloge. Z odgovarjanjem učencev na ta vprašanja v učencih vzbudimo metakognicijo. Učence smo s tem usmerili v njihov lastni proces učenja.

Pogled nazaj za pogled naprej

Reševanje odprtega problema je dobra osnova za izvedbo modeliranja v naslednjem šolskem letu, ker smo deloma že uresničili naslednje korake v fazi modeliranja:

- Interpretacija situacije (na predstavljeno nalogo smo pogledali z različnih zornih kotov).
- Kaj vse bi lahko upoštevali? (razmišljali smo, kaj vse bi lahko upoštevali: različne vrste prevoza, porabljen čas, vrsto goriva, avta, različne taksi službe itd.)
- Kaj bomo upoštevali? Predpostavke. (odločili smo se za vrsto prevoza in zanjo postavili predpostavke, ki smo jih pozneje upoštevali).
- Prevedba ugotovitev v matematično obliko, izračun. Tega koraka matematičnega modeliranja se nismo dotaknili. Zato menimo, da je ta naloga dobra podlaga za modeliranje v naslednjem šolskem letu, v devetem razredu. Z več matematičnega znanja bodo učenci svoje ugotovitve prevedli v matematično obliko. Takrat bomo poskušali najti formulo, po kateri bi izračunali z upoštevanjem vseh okoliščin (čas, denar itd.), katera vrsta prevoza je ugodnejša.



- Interpretacija rešitve. Interpretirali smo različne rešitve glede na vrsto prevoza.
- Obravnava ustreznosti rešitve. O ustreznosti rešitve nismo mogli razpravljati, ker bi potrebovali ugotovitve pretvoriti v matematično obliko in preveriti, ali naša ugotovitev velja še za katero drugo relacijo (npr. Šempas–Nova Gorica).
- Poročanje. Skupine so poročale. Učenci so pri poročanju uporabljali matematični jezik in terminologijo.

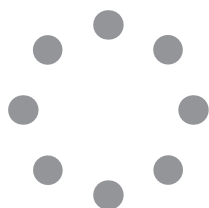
Učenci so bili za delo izjemno motivirani. Nekateri so imeli veliko dobro razvitih spretnosti postavljanja vprašanj, iskanja podatkov, branja preglednic, drugi nekoliko manj in so potrebovali spodbude. Vsi so se prav gotovo veliko naučili, saj so pri takem delu pozabili, da je to pravzaprav matematika.

Ugotovili smo, da večšine branja z razumevanjem, postavljanje vprašanj, vpeljevanje bralnih učnih strategij v pouk matematike, utemeljevanje in kritično vrednotenje poteka z vključevanjem v redne dejavnosti pri pouku že izvajamo. V prihodnje bo potrebno ustno postavljanje vprašanj, utemeljevanje, kritično vrednotenje nadgraditi z zapisom, s čimer bi učence učili tudi pisnega in ne le ustnega sporočanja.

Pred nami je že nov izziv, to je sistematično umestiti večšine bralne pismenosti v pouk matematike z izborom primernih dejavnosti in z zapisom k izbranim vsebinam ali sklopom v letni pripravi. ●

Literatura in viri

- Cotič, M., Felda, D. (2007). *Svet matematičnih čudes 9*. Priročnik za učitelja: kako poučevati matematiko v 9. razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: DZS.
- Cotič, M., Felda, D. (2012). Reševanje realističnih problemov na začetku šolanja. V: Kmetič, S. (idr.), *Zbornik povzetkov Mednarodne konference o učenju in poučevanju matematike, KUPM 2012*, Maribor, 23. in 24. avgust 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikprispevkovkupm2012.pdf> (25. 5. 2013).
- Drnovšek, U. (2012). Razvijanje divergentnega mišljenja pri reševanju matematičnih problemov. V: Kmetič, S., *Zbornik prispevkov Mednarodne konference o učenju in poučevanju matematike KUPM 2012*, Maribor, 23. in 24. avgust 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikprispevkovkupm2012.pdf> (25. 5. 2013).



S sodelovalnim učenjem do boljše bralne pismenosti

● Romana Zorko • Osnovna šola Brežice • romana.zorko@guest.arnes.si

POVZETEK: V zadnjem desetletju smo priča mnogim spremembam tako v šolstvu kot tudi v načinu poučevanja. Spremembe v šolskem sistemu, še bolj pa razgledani učenci, nas spodbujajo k uporabi aktivnih in raznolikih metod poučevanja. Vemo, da različne učne vsebine zahtevajo različne metoda poučevanja. Vsi, ki delamo v praksi, se zavedamo, da so nekatere vsebine takšne, ki jih je še vedno treba razložiti »na star način«. Zaželeno je le, da pouk v večji meri izvajamo tudi z aktivnimi metodami, kjer nismo ustvarjalci le učitelji, ampak učno uro sooblikujejo tudi učenci. Med aktivne oblike poučevanja sodi tudi sodelovalno učenje. V nadaljevanju bom spregovorila o sodelovalnem učenju in poučevanju.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, sodelovalno učenje, matična skupina, ekspertna skupina, sooblikovanje učnega procesa*

ABSTRACT: In the last decade we have witnessed many changes both in educational system as well as in teaching. Changes in the school system and in students themselves encourage the use of active and diverse teaching methods. We know that different learning contents require different teaching methods. The teachers are aware that certain topics have to be explained in »the traditional way«. Instruction should be largely carried out with active methods where creators are not only teachers but also students. The active forms of teaching also include cooperative learning. I will discuss cooperative learning and teaching.

KEY WORDS: *reading literacy, cooperative learning, main group, expert group, cooperation in creation of the learning process*



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 treba bralno pismenost razvijati sistematično, in sicer ne samo pri predmetu slovenščina, ampak na nivoju šole kot celote (Zorko, 2012).

V šolskem letu 2011/2012 smo se vključili v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* z željo, da s pomočjo spletne aplikacije SIMOS – projekt OŠ Brežice – pri različnih predmetih razvijamo v drugem in tretjem triletju različne vrste pismenosti s pomočjo IKT.

Cilji projekta in sodelovalno učenje

Z vključevanjem v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo si zastavili naslednje cilje:

- razvijanje branja z razumevanjem kot temeljne dejavnosti za samostojno učenje;
- višja raven bralne pismenosti – dvig % uspešnosti učencev na NPZ;
- razvijanje bralne pismenosti na nivoju šole kot celote (pri različnih predmetih, tudi s pomočjo IKT);
- sodelovanje vseh učencev drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in učiteljev različnih predmetnih področjih;
- aktivne oblike poučevanja. (Razvojni načrt OŠ Brežice 2010–2015, 2010)

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. (Zorko, 2012)

Sodelovalno učenje

Kagan (1989) opredeljuje sodelovalno učenje kot delo (učenje) v majhnih skupinah, ki je oblikovano tako, da vsak učenec doseže najboljši učinek pri lastnem učenju, pomaga pa tudi drugim, da dosežejo vsi kar najboljše rezultate (Peklaj, 2001: 8).

Kadar se odločimo za sodelovalno učenje, ni dovolj, da oblikujemo skupine, saj iz izkušenj vemo, da v navedenem primeru pogosto vse zahtevane naloge opravijo posamezniki. Pri sodelovalnem učenju upoštevamo temeljna načela.

Pozitivna povezanost (soodvisnost) učencev

Pozitivno soodvisnost med člani skupine dosežemo s pomočjo skupnih ciljev, ki jih oblikujemo tako, da posameznika ne zanima samo lastna aktivnost, ampak tudi napredovanje drugih članov skupine. Delo in uspeh skupine koristita vsakemu posamezniku, hkrati pa uspeh vsakega posameznika vpliva na uspeh skupine (Peklaj, 2001).

Neposredna interakcija med učenci

Pri sodelovalnem učenju učitelj uporablja različne strategije in metode za sodelovalno interakcijo (kontakt, izmenjava med posamezniki o informacijah, idejah, mnenjih) med učenci (Peklaj, 2001).

Odgovornost vsakega posameznega učenca

Vsak posameznik v skupini je odgovoren za svoje delo in posledično tudi za svoj prispevek h končnemu rezultatu, hkrati pa spremlja tudi delo drugih članov skupine, jim po potrebi pomaga in jih spodbuja (Peklaj, 2001).

Uporaba ustreznih sodelovalnih veščin za delo v skupini

Učence poučujemo ustrezne veščine, ki so nujne za sodelovanje (pomoč med člani skupine, ustrezna komunikacija, razlaga, reševanje konfliktov itd.) (Peklaj, 2001).

Sodelovalno učenje – primer iz prakse

Načrtovanje učne ure

Pred mano je bila priprava medsebojne hospitacije v sedmem razredu, in sicer obravnava nove učne snovi po metodi sodelovalnega učenja. Najprej sem izbrala temo, ki je tudi učencem nudila izziv; temo, ki jih je spodbujala k aktivnemu sooblikovanju učnega procesa.



Na voljo smo imeli dve šolski uri, pri katerih so učenci spoznali življenje in delo Toneta Pavčka. Pri delu so uporabljali tiskane pisne vire, računalnik in spletno aplikacijo SIMOS.

Priprava gradiva

Za izbrano temo je na voljo veliko učnega gradiva, zato sem se odločila za oblikovanje tematskih učnih listov, in sicer po naslednjih sklopih:

- Tone Pavček – življenje;
- Tone Pavček – pesnik, prevajalec, urednik;
- Tone Pavček – ustvarjanje, nagrade in priznanja;
- Tone Pavček – o sebi.

Oblikovanje skupin

Sodelovalno učenje ponuja različne možnosti sodelovanja med posameznimi člani skupine.

Osnovna oblika učne ure je bilo delo v skupinah, ki so bile oblikovane heterogeno (po spolu in sposobnostih). Tako so imeli učenci možnost, da so se soočili z »drugačnostjo«, jo upoštevali in spoštovali.

Oblikovati sem morala matične in ekspertne skupine, ki so jih sestavljali štirje učenci.

Odločila sem se za t. i. **izvirno sestavljanje** (Aronson, 1978), ki je namenjena obravnavi nove učne snovi (Peklaj, 2001).

Potek dela

Učenci so se najprej sestali v matičnih skupinah. Seznanila sem jih s temo učne ure.

Motivacija za delo

Izbrala sem verz Toneta Pavčka. Vsaka skupina je razložila izbrani verz in upoštevala dana navodila, ki so jih našli tudi v spletni aplikaciji SIMOS.

Primer navodila skupine A

Vsak član skupine naj prebere zapisani verz in razmisli, kako ga razume;

- *kaj mu pomeni,*
- *kdaj se počuti tako, kot je zapisano v verzu (da imaš preprosto nekoga rad),*
- *kdo so tisti, ki jih ima preprosto rad.*

Mnenje podelite v skupini, in sicer tako, da bo najprej na vrsti tisti, ki bo na sredino klopi prvi položil baroni kartonček. Oblikujte skupno mnenje, ki ga bo izbrani član skupine predstavil preostalim.

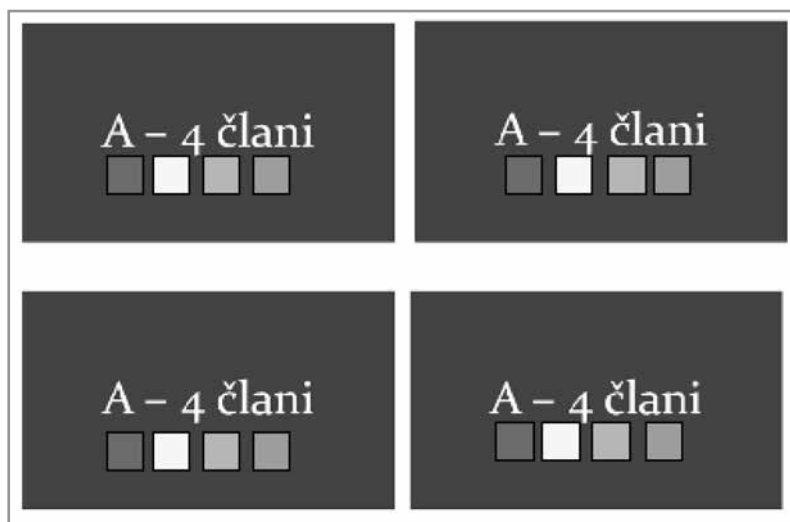
V naslednjem koraku učenci oblikujejo ekspertne skupine, ki se oblikujejo tako, da vsi učenci A tvorijo ekspertno skupino A, vsi učenci B tvorijo ekspertno skupino B itd. Tako so oblikovane ekspertne skupine, ki obravnavajo isto snov (npr. ekspertna skupina A obravnava učno gradivo Tone Pavček: življenje itd.).

Učno gradivo

Učenci v matičnih skupinah so dobili vsebinsko različno učno gradivo. Do nalog so lahko dostopali prek spletne aplikacije, na voljo pa so imeli tudi tiskano gradivo.

Vsak učenec je dobil le del učnega gradiva (npr. učenec A je dobil učno gradivo Tone Pavček: življenje; učenec B – Tone Pavček: pesnik, prevajalec, urednik; učenec C – Tone Pavček: ustvarjanje, nagrade, priznanja; učenec D – Tone Pavček: o sebi).

Uporabljali so lahko tudi spletni slovar slovenskega knjižnega jezika, pravopis, s pomočjo računalnika pregledovali, katera Pavčkova dela imamo v šolski knjižnici - www.knjiznica.net – za domačo nalogo so si eno delo izposodili, ga prelistali, izbrali pesem, jo prebrali in jo naslednjo uro vsebinsko predstavili, razložili sošolcem.

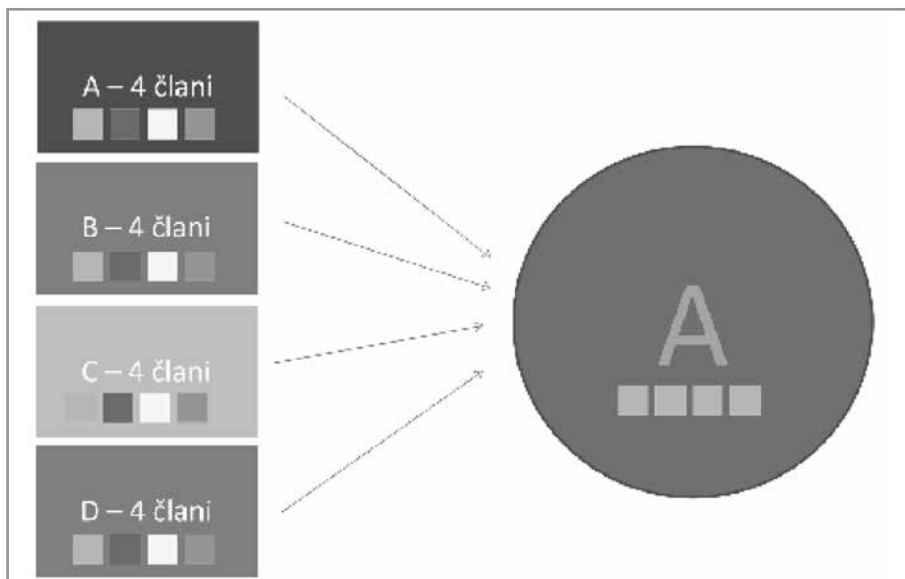


Slika 1: Oblikovanje matičnih učnih skupin in prikaz vsebinsko različnega učenega gradiva

Delo v ekspertnih učnih skupinah

Učenci so se nato sestali v ekspertnih skupinah. Ekspertne skupine so sestavljali učenci, ki so obravnavali isto temo (npr. ekspertno skupino A so

sestavljali vsi učenci A, ki so obravnavali učno gradivo Tone Pavček: življenje; ekspertno skupino so B sestavljali vsi učenci B, ki so obravnavali učno gradivo Tone Pavček: pesnik, prevajalec, urednik itd.).



Slika 2: Oblikovanje ekspertnih učnih skupin

Učenci v ekspertnih učnih skupinah so skupaj preučevali učno snov, iskali najpomembnejše podatke, se učili, oblikovali zapis in se pripravljali na poročanje v matičnih skupinah.

Po opravljenem delu v ekspertnih skupinah so se učenci vrnili v matične skupine in preostalim članom skupine razložili snov, ki so se jo učili. Vsak član matične skupine je poročal o svojem delu učnega gradiva. Ko so poročali vsi člani matične skupine, ko je vsak član predstavil svoj del učnega gradiva, so učenci spoznali učno snov v celoti (Peklaj, 2001).

Vsak član matične skupine je bil odgovoren tudi za oblikovanje zapisa svojega dela učnega gradiva.

Učenci so v ekspertnih skupinah oblikovali tudi tri vprašanja, s katerimi so po končani predstavitvi v skupinah preverili pridobljeno znanje svojih sošolcev.

Vloga učitelja

Načrtovanje in izvedba učne ure je pri sodelovalnem učenju zahtevnejša, saj mora učitelj pred izvedbo ure natančno razmisliti in načrtovati vse

izvedene korake. Razmisliti mora o ciljih, ki jih želi doseči, o obliki, ki jo bo pri učni uri uporabil, o učnem gradivu, nalogah, sodelovalnih veščinah. Sama priprava učnega gradiva zahteva veliko časa.

Natančno pa se je treba pripraviti tudi na izvedbo učne ure v razredu. Učitelj na začetku učne ure predstavi snov, naredi motivacijski uvod, izjemno pomembna pa so tudi ustrezna navodila, ki jih učitelj daje sproti ob posameznih vsebinskih sklopih.

Med učno uro učitelj opazuje in spremlja delo učencev. Pri tem takoj zazna delovno vzdušje v posameznih skupinah, opazi, kako učenci med seboj sodelujejo, kdo od učencev – kljub natančnim navodilom – izstopa, kdo svoje naloge ne opravlja. Učencem pomaga, jih usmerja, spodbuja. Učitelj si sproti zapisuje opombe, opažanja, ki mu bodo v pomoč pri analizi učne ure. Zaželeno je, da ob koncu učne ure tudi učenci opravijo kratko analizo svojega dela v skupinah; kaj jim je bilo všeč, kaj bi spremenili, navedejo predloge za izboljšanje ... (Peklaj, 2001).

Po opravljeni učni uri učitelj opravi analizo le-te. Ugotovi, kaj je bilo v redu, kaj bi lahko spremenil, izboljšal. Pri tem je dobrodošla tudi pomoč kolega, ki je bil navzoč pri izvedbi učne ure medsebojne hospitacije kot »kritični prijatelj«.

Opažanja in pobude

Tudi sama sem opravila analizo učnih ur in oblikovala spodaj zapisane ugotovitve:

- Učenci aktivno sodelujejo pri pouku.
- Delo poteka v manjših skupinah, v ospredju je odgovornost vsakega posameznika za doseganje skupnih ciljev; učenci delajo zavzeto, želijo dobro opraviti delo, se izkazati.
- Učenci menjavajo vloge, in sicer so enkrat učitelji, enkrat učenci.
- Člani skupine so odgovorni za učenje drugih članov skupine.
- Učenci so z omenjenim načinom dela izjemno zadovoljni.
- Učitelj je v vlogi organizatorja, spodbujevalca.
- Pomanjkanje sodelovalnih veščin v eni od skupin, saj nekateri člani prispevajo več.
- Občasno so nekateri učenci preglasni.
- Nekateri učenci imajo težave pri prepoznavanju bistvenih podatkov in pri oblikovanju povzetkov.
- Obravnavi učne snovi je treba nameniti več časa.
- Učitelj porabi veliko časa za pripravo dela.
- S strani učencev je izražena želja, da tudi v prihodnje izvedemo tako oblikovane učne ure.



Mnenje učencev

Ob koncu učne ure so svoje vtise zapisali tudi učenci, ki so bili z učnima urama zadovoljni, saj so bili hkrati učenci in učitelji. Zavedali so se svoje odgovornosti, hkrati pa se počutili pomembni, saj so morali snov razložiti, predstaviti tudi svojim sošolcem. V svojih vtisih so zapisali, da biti v vlogi učitelja ni tako preprosto, kot so si sprva predstavljali.

Večina je bila zadovoljna s skupino, v kateri so sodelovali, le dve učenki sta izrazili željo, da bi raje sodelovali v skupini, v kateri bi vsi člani skupine odgovorno in zavzeto opravili svoj del zahtevane naloge; to sta bili učenki tiste skupine, v kateri sem tudi sama opazila pomanjkanje sodelovalnih veščin, saj sta bila dva člana premalo aktivna, zato so morali preostali člani prispevati več.

Obravnavo nove učne snovi z metodo sodelovalnega učenja so učenci ocenili kot zanimivo, bolj sproščeno, zabavno. Izrazili so željo, da bi takšno učno uro ponovili.

Sklep

Pomen ravni dviga bralne pismenosti na ravni družbe kot celote je danes v ospredju. Izjemno pomembna na omenjenem področju so izobraževanja za strokovne delavce, hkrati pa je treba poudariti tudi odgovornost strokovnih delavcev pri uresničevanju zapisanih smernic.

Vsekakor imamo pomembno vlogo učitelji, ki vsakodnevno delamo z učenci, znamo prepoznati, oceniti njihova močna in šibka področja, jim ponuditi pomoč, usmeritev.

Tudi na Osnovni šoli Brežice smo si zastavili smernice, s pomočjo katerih pri učencih razvijamo bralno pismenost. Med zapisanimi smernicami so tudi aktivne oblike poučevanja; sama sem se odločila za sodelovalno učenje in poučevanje.

Želela sem, da se učenci aktivno vključijo v učni proces, da sami predelajo učno gradivo in ga na svoj način predstavijo, razložijo sošolcem.

Učencem je takšen način dela všeč, kar je bilo mogoče opaziti že iz njihove zavzetosti za delo pri učnih urah, hkrati pa sem lahko to razbrala iz zapisanih vtisov.

Tudi sama sem bila z obema učnima urama zadovoljna, saj sta potekali po načrtovanih ciljih. Vsekakor pa je treba vzeti v zakup, da priprava takšne učne ure zahteva veliko učiteljevega časa, dela in tudi ustvarjalnosti. Zavedam se, da ne morejo biti vse učne ure oblikovane tako, je pa mogoče aktivne metode kot drobci vsakodnevno vključevati v pouk.

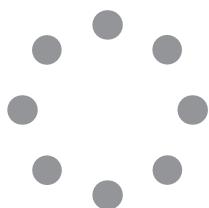
Zadovoljstvo učencev in učitelja ob uporabi aktivnih oblik poučevanja je dobra motivacija za nadaljnje delo. ●

Literatura in viri

Peklaj, C. in sod. (2001). *Sodelovalno učenje ali Kdaj več glav več ve*. Ljubljana: DZS. *Razvojni načrt OŠ Brežice 2010–2015* (2010).

Zorko, R. (2008). Timsko delo v mreži SIMOS. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 39, št. 2, str. 62–63.

Zorko, R. (2012). S sodelovalnim učenjem do boljše bralne pismenosti. V: F. Nolim in T. Novaković (ur.) (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 326–327. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (5. 5. 2013).



Tudi pri eksperimentalnem delu učenci razvijajo bralno pismenost

● **Viktor Furman** • Osnovna šola Braslovče • viktor.furman@guest.arnes.si

POVZETEK: V prispevku bom predstavil eksperimentalno delo učencev pri pouku kemije. Pri praktičnem delu učenci pridobijo spretnosti pri uporabi laboratorijskih pripomočkov, navajajo se na natančnost pri izvajanju eksperimentov in opazovanju ter na doslednost pri zapisovanju podatkov. Poseben poudarek pa dajem tudi elementom bralne pismenosti, kot so: natančno branje in razumevanje navodil, iskanje literature, zapisovanje ugotovitev in sklepov, ter njihovi analizi. Eksperimentalno delo omogoča učencem razvijanje nekaterih socialnih veščin, uporabo lastnih izkušenj oziroma znanj in pripomore k večji motivaciji za samo delo oziroma učenje naravoslovnih predmetov. Predstavljen je konkreten primer izvedbe učne dejavnosti z analizo izvedbe in refleksijo učitelja ter učencev.

KLJUČNE BESEDE: *eksperiment, elektroliti, bralna pismenost, indikatorji*

ABSTRACT: In this feature story I will represent students' experimental work in my Chemistry classes. In their practical work students gain skills using laboratory tools, they are getting used to accuracy by doing experiments, observing and they also learn consistency with writing data. I give special emphasis on the elements of reading literacy like: accurate reading and understanding instructions, searching for literature, writing down findings, conclusions and their analysis. Experimental work enables students to develop certain social skills, using their own experience and knowledge and gets them more motivated for work or studying science subjects. The concrete example of implementation of teaching activity, with analysis of implementation and a reflexion from a teacher and a student is represented here.

KEYWORDS: *experiment, electrolytes, reading literacy, indicators*



Kot učitelj naravoslovja, biologije in kemije v letnih pripravah ciljno načrtujem eksperimentalne vaje, ki jih učenci izvajajo vsa tri leta izobraževanja. Pri eksperimentalnih vajah pridobivajo mnoge spretnosti oziroma veščine, ki jim omogočajo lažje razumevanje snovi, pri katerih si razvijajo socialne spretnosti in bolj so motivirani za učenje naravoslovnih predmetov. Mag. Mariza Skvarč je v gradivu za študijske skupine (2006) zelo konkretno zapisala, da želimo z eksperimentalnim delom pri pouku razvijati eksperimentalni pristop, spodbujati k uporabi znanja za reševanje problemov, pridobivati izkušnje za eksperimentalno in raziskovalno delo ter spodbujati radovednost učencev, jih motivirati za naravoslovne predmete in popestriti pouk. Učence želimo seznaniti z laboratorijskimi metodami in tehnikami dela ter jim omogočiti, da jih usvojijo. Posebej bi poudaril (Posvet Rogla 2012), da je dobro, da ciljno načrtujemo eksperimentalno delo (dogovor med učitelji naravoslovnih predmetov), da v šolskem letu ni preveč eksperimentalnega dela učencev, da upoštevamo predznanje učencev, da smo pozorni na raznolikost spretnosti in veščin, ki jih učenci izvajajo, in da si moramo učitelji vzeti dovolj časa za pripravo učencev na eksperimentiranje. Učence je treba obvezno seznaniti s koraki eksperimentalnega dela, z laboratorijskimi metodami in tehnikami dela ter jim omogočiti, da jih usvojijo. Zagotoviti jim moramo dovolj časa za izvedbo poskusa, pripravo sklepov in njihovo analizo. Zato je priporočljivo, da eksperimentalno delo izvajamo v blokurah. Vedno pa je treba učence opozarjati na varnost pri eksperimentiranju, uporabo zaščitnih sredstev in racionalno uporabo kemikalij. Tudi pri eksperimentalnem delu lahko razvijajo bralno pismenost tako, da jih navajamo in opominjamo na uporabo literature, na branje navodil, zapisovanje meritev, opazanj, sklepov, na uporabo različnih preglednic, grafov, diagramov in miselnih vzorcev. Še posebej moramo učence pripraviti na analizo zapisov sklepov, opozarjati jih moramo, da naj bodo pozorni tako na vsebino kot na jezik. S tem jim omogočimo razvijanje njihove bralne oziroma naravoslovne pismenosti.

V prispevku bom predstavil eksperimentalno delo učencev v osmem razredu pri pouku kemije (blokura), s poudarkom na urjenju eksperimentalnih veščin, uporabi veščin bralne pismenosti in uporabi lastnih izkušenj oziroma znanj.

Vsebinski cilji učne ure:

- učenci znajo v danem primeru z indikatorji dokazati kislost, bazičnost, nevtralnost oziroma določiti pH-faktor snovi,
- znajo razložiti rezultate eksperimenta,
- po vonju prepoznati kislost snovi,



- znajo pripraviti indikatorje in
- znajo uporabiti laboratorijski pribor in indikatorje.

Učenci se urijo v:

- zbiranju in razvrščanju posameznih vzorcev,
- utemeljevanju domnev,
- reševanju problemov,
- eksperimentalnem raziskovanju – dokazovanju domnev,
- domiselnosti izvedbe poskusa,
- branju oziroma upoštevanju navodil za delo,
- zbiranju in zapisovanju podatkov ter ugotovitev,
- predstavljanju, poročanju in analizi svojih domnev ter
- upoštevanju pravil za varnost pri delu in uporabo zaščitnih sredstev.

Učenci so bili razdeljeni v štiri heterogene skupine (po znanju, spolu in eksperimentalnih spretnostih). Delo so si razdelili tako, da je bil en zadolžen za branje navodil, drugi za zapisovanje podatkov, meritev in opažanj, tretji in četrti za eksperimentiranje in en za poročanje (zadolžitve se bodo pri naslednjem eksperimentiranju pri posameznem učencu zamenjale). Naloga bralca je, da poltiho prebere sošolcem navodilo za delo na eksperimentalnem listu. Zapisovalec beleži meritve ali opažanja na list oziroma v ustrezne preglednice, nato preostali učenci po nareku zapisovalca zapišejo to na svoje liste, skupno napišejo opažanja in ugotovitve ter pripravijo poročilo. Pred začetkom izvajanja eksperimentalnega dela sem opozoril na pozorno poslušanje učitelja in sošolcev, natančno branje navodil na eksperimentalnih listih, pripravo načrta in delitev dela za izvajanje eksperimenta, zapisovanje ugotovitev in izvajanje sklepov ter poročanje.

Naslov eksperimenta posamezne skupine:

- I. skupina: Čistila, ki jih uporabljate doma
- II. skupina: Kisle snovi, ki jih uporabljate doma
- III. skupina: Mila, ki jih uporabljate doma
- IV. skupina: Bazične snovi, ki jih uporabljate doma

Učenci posamezne skupine so doma poiskali različne vzorce snovi (časa so imeli en teden) in na temelju svojega predznanja in izkušenj zapisali, kateri imajo kisle oziroma bazične lastnosti. S pomočjo literature, interneta ter pogovora s starši in strokovnjaki so poiskali čim več podatkov o danih vzorcih. Dane vzorce so prinesli tudi v šolo, da so lahko preverili svoje domneve. Učenci posameznih skupin so bili pri zbiranju vzorcev zelo izvirni, saj so prinesli raznolike vzorce, kot denimo domači kis, ki so

ga s pomočjo ustnega izročila starih staršev in njihove recepture tudi pripravili ter ga predstavili sošolcem. Opozorili so še, da doma uporabljajo kis tudi kot čistilno sredstvo.

V šoli so pripravili raztopine (topljenca in topila) in uporabili indikatorje, s katerimi so dokazali kislost, bazičnost, nevtralnost oziroma odčitali pH-faktor vzorca raztopine.

V posameznih skupinah so kot indikatorja uporabili moder ali rdeč lakmusov papir. Moder lakmusov papir postane v kisli raztopini rdeč, v bazični raztopini pa barve ne spremeni, rdeč lakmusov papir pa v kisli raztopini barve ne spremeni, v bazični raztopini pa postane moder. Uporabili so tudi sok rdečega zelja, ki ga je pripravila učenka, in univerzalni indikator (pH-listič). Sok rdečega zelja postane v bazični raztopini zelen, v kisli raztopini pa rdeč. Barvna lestvica na škatlici označuje pH-vrednosti od 0 do 14. Od 0 do 7 pomeni kislota, 7 nevtralnost in od 7 do 14 bazičnost. Pri izvajanju eksperimenta so morali uporabljati tudi svoje izkušnje. Spoznali so tudi, da je od kislosti oziroma bazičnosti zemlje odvisna barva nekaterih cvetov: pljučnika, hortenzije ...

Zaradi omejitve zapisov bom predstavil samo ugotovitve učencev, refleksijo učitelja in refleksijo učencev.

1. skupina: Čistila, ki jih uporabljate doma Ugotovitve pri eksperimentu

Snov	Barva rdečega zelja	Ph		Kislo, bazično, nevtravno	Vsebina v razredčeni snovi
		Čisti vzorec	Raztopina vzorca in vode		
Avto šampon	rahlo zelena	13	11	bazično	19 ml vode 4 ml čistila
Cillit bang	vijolična	0,5	1,0	kislo	20 ml vode 4 ml čistila
Ajax	temno zelena	7,0	6,0	nevtravno / kislo	20 ml vode 4 ml čistila
Suma D1	zelena	3,0	6,0	kislo	20 ml vode 4 ml čistila

Sklep: Učenci smo ugotovili, da so čistila tudi kislota, čeprav smo pred izvedbo poizkusa domnevali, da so vsa čistila bazična.



2. skupina: Kisle snovi, ki jih uporabljate doma

Ugotovitve pri eksperimentu

Snov	Barva rdečega zelja	Ph		Kislo	Vsebina v razredčeni snovi
		Čisti vzorec	Raztopina vzorca in vode		
Kis za vlaganje	bledo vijolična	3,5	3,0	da	5 ml vode 5 ml kisa
Domači kis	rdeča	6,5	6,0	da	5 ml vode 5 ml kisa
Mleko	postaja vijolična	6,5	6,0	da	5 ml vode 5 ml mleka
Sadni sirup	temno vijolična	3,5	3,0	da	5 ml vode 5 ml sirupa
Sok pomaranče	rdeča	3,0	2,5	da	5 ml vode 5 ml pom. soka
Citronka v raztopini	temno rdeča	3,0	1,5	da	5 ml vode 2 žlički citronke
Med	vijolična	4,0	4,5	da	5 ml vode 5 kapljic medu

Sklep: Najprej smo učenci ob besedi kislina pomislili na penečo se jedko tekočino, ki je zelo nevarna in strupena. Vendar smo pri eksperimentiranju ugotovili, da tudi živila, ki jih uporabljamo v vsakdanji prehrani, vsebujejo kisline. Najbolj nas je presenetilo, da je tudi v medu kislina, čeprav je ta sladek.

3. skupina: Mila, ki jih uporabljate doma

Ugotovitve pri eksperimentu

Snov	Barva rdečega zelja	Ph		Kislo, bazično, nevtravno	Vsebina v razredčeni snovi
		Čisti vzorec	Raztopina vzorca in vode		
Tekoče milo Palmolive	vijolična	7,0	7,0	nevtravno	27 ml vode 3 ml mila
Tekoče milo Fa	rdeče vijolična	7,0	7,0	nevtravno	27 ml vode 3 ml mila
Gel za prhanje Palmolive	vijolično	7,0	7,0	nevtravno	27 ml vode 3 ml mila
Tekoče milo Fruit floral	vijolično	7,0	7,0	nevtravno	27 ml vode 3 ml mila

Sklep: Ugotovili smo, da so vsa naša tekoča mila nevtralna, čeprav smo sprva domnevali, da so rahlo bazična oziroma kisl.

4. skupina: **Baze, ki jih uporabljate doma** **Ugotovitve pri eksperimentu**

Snov	Barva rdečega zelja	Kislo, bazično, nevtralno	Moder lakmusov papir	Rdeč lakmusov papir
Soda bikarbona	rahlo zelena	bazično	nespremenjen	moder
Ron pasta	zelena	bazično	nespremenjen	moder
Calgonit – kocka	zelena	bazično	nespremenjen	moder

Sklep: Naše domneve smo potrdili.

Refleksija učitelja

Osebnostno sem bil z eksperimentalnim delom učencev zadovoljen. Učenci so se potrudili, uspešno opravili nalogo in dosegli zastavljene cilje. Pri sestavi heterogenih skupin za eksperimentiranje sem bil pozoren na spol, različno predznanje posameznih učencev in njihove različne spretnosti pri izvajanju eksperimentalnega dela. V uvodu sem jih še posebej opozoril na natančno branje navodil (eksperimentalnih listov) za delo in na aktivnosti pred branjem, med branjem in po njem. Najprej so preleteli navodila, uporabili predznanje in zastavili vprašanje: »Kaj želimo z eksperimentom doseči (izvedeti)?« Opozoril sem jih tudi, da naj pri ponovnem poglobljenem branju eksperimentalnih listov poudarjajo ključne besede in izpišejo neznane besede, ki jih bodo pozneje s pomočjo literature v knjižnici ali pa interneta tudi razložili. Pri oblikovanju povzetkov naj pazijo na jezik, preverijo veljavnost njihovih domnev, odgovorijo na vprašanja, ki so si jih morda v uvodu zastavili (zapisali). Med samim eksperimentiranjem sem spremljal delo v skupini, organizacijo in medsebojno pomoč pri izvedbi eksperimenta ter razlago drugim oziroma interpretacijo opažanj (ugotovitev). Pozoren sem bil tudi, kako so posamezni člani skupin zbirali, zapisovali podatke in analizirali svoje domneve ter se pripravljali na poročanje.

V skupini so si pomagali in se vzpodbujali. Eksperimentalno delo in tudi zbiranje informacij so si v skupini razdelili glede na njihove možnosti oziroma sposobnosti. Že v predpripravi na eksperimentalno delo so bili izjemno motivirani pri iskanju informacij (knjižnica, internet in ustno



izročilo), tako da pri branju navodil za eksperimentalno delo niso zasledili neznanih besed oziroma so njihov pomen razložili že njihovi sošolci v skupini. Učenci posameznih skupin so bili pri zbiranju vzorcev zelo izvirni. Doma so poiskali različne vzorce snovi, zapisali veliko podatkov o danih vzorcih in na temelju svojega predznanja in izkušenj zapisali, kateri imajo kisle oziroma bazične lastnosti. V šoli pa so pri eksperimentiranju preverili svoje domneve.

Zanimivo jih je bilo opazovati, kako so se posamezniki večkrat vračali na branje navodil in kako so se opozarjali na varnost pri eksperimentiranju ter varčnost uporabe indikatorjev, še posebej soka rdečega zelja. Skupine so samostojno pripravile sklepe. Ker so bili v posameznih skupinah nekateri učenci pri zapisu preveč površni (raba pogovornega jezika in premalo doslednosti pri odgovorih), so pred poročanjem, na željo skupin, skupine zapiske popravile oziroma dopolnile. Pri poročanju sem bil pozoren: na jezik, kako so učenci svoje domneve potrdili oziroma ovrgli, kaj jih je pri izvajanju eksperimentov presenetilo in kako so svoje delo predstavili. Veliko jih še vedno uporablja pogovorni jezik, v veliki večini vzorcev so svoje domneve potrdili, presenečeni pa so bili pri medu, da vsebuje kislino, in pri čistilih, ki so tudi kisl.

Glede na interes učencev bom naslednje šolsko leto to načrtoval kot projektno delo. Posebej bi izpostavil izjemno delavnost nekaterih učencev, njihovo iznajdljivost, medsebojno pomoč, sodelovanje, kritično presojanje in vrednotenje rezultatov ter pripravljenost za delo tudi zunaj pouka. Več časa bo treba načrtovati za pripravo in analizo rezultatov in izpostaviti odgovornost učencev za delo v skupini.

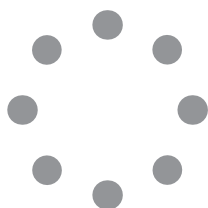
Refleksija učencev

Učenci so menili, da so pri uri dosegli cilj, ki so si ga zadali, saj so v skupini uspešno dokazali oziroma potrdili svoje domneve o kislosti oziroma bazičnosti čistil, ki jih uporabljajo doma. Nekateri so menili, da bi lahko od doma prinesli še več različnih primerkov, vendar bi morali imeti potem več časa za eksperimentiranje, ker bi želeli kakšen eksperiment ponoviti oziroma narediti z drugo raztopino. Želijo si še več takšnih ur, presenečeni pa so bili, da lahko tudi sami doma pripravijo indikator za ugotavljanje kislosti oziroma bazičnosti snovi. Kritični so bili do nekaterih svojih sošolcev, ker so domačo nalogo naredili površno in se niso potrudili pri iskanju različnih primerkov snovi za ugotavljanje njihove kislosti oziroma bazičnosti.

Prišli smo do skupnega spoznanja, da je treba varčevati s količino različnih vzorcev in ljudi ozaveščati, da bodo uporabljali okolju prijaznejše snovi. Moja osebna želja pa je, da znanje, ki ga pridobijo v šoli, uporabijo tudi doma in obratno. ●

Literatura in viri

- Nolimal, F., Novakovič, T. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik povzetkov strokovnega posveta. Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (29. 5. 2013).
- Pečjak, S. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M. (2006). *Seminar za multiplikatorje*. Zbornik prispevkov v projektu Preverjanje in ocenjevanje znanja pri kemiji z uporabo računalniške zbirke nalog za avtomatsko sestavo pisnega preizkusa znanja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M. (2011). *Tudi pri kemiji razvijamo bralno pismenost* (2011). Gradivo za drugi sklic Študijske skupine za kemijo v šolskem letu 2011/2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Ura športne vzgoje s poudarkom na branju z razumevanjem

● Marko Kopriva • Osnovna šola Lava, Celje • marko.kopriva@guest.arnes.si

POVZETEK: Na šoli v okviru izboljšanja bralne pismenosti učencev izvajamo raznovrstne aktivnosti pri pouku in preostalih področjih delovanja šole. Športna vzgoja je učni predmet, pri katerem učenci pri delu večinoma ne berejo in ne uporabljajo pisnih gradiv. Pri nekaterih učnih oblikah dela ter stopnjah učnega procesa je smiselna uporaba besedil in s tem razvijanje branja z razumevanjem ter navajanje učencev na samostojno in odgovorno delo. Pri načrtovanju učne ure je treba upoštevati, da bodo učenci dovolj gibalno aktivni in se telovadnica ne bo spremenila v »učilnico«.

KLJUČNE BESEDE: *športna vzgoja, obhodna vadba, razvijanje gibalnih sposobnosti, branje z razumevanjem*

ABSTRACT: There is a variety of activities going on in class and elsewhere within the project Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge. Physical Education is not typically a subject where pupils read or use written materials. With some teaching methods and levels of a learning process the use of texts is reasonable as students develop reading comprehension skills and get accustomed to independent and responsible work. When planning the lesson it is important to consider that students should be sufficiently physically active and that the gym doesn't turn into a »classroom«.

KEY WORDS: *Physical Education, circuit training, development of motor skills, reading comprehension*



Predstavil bom svoja razmišljanja o vključitvi športne vzgoje v projekt *Opolnomočenje učencev*, saj se nam zdi ta povezava na prvi pogled manj običajna. Za izboljšanje bralne pismenosti pri športni vzgoji lahko uporabimo naslednje učne oblike: klasično vadbo po postajah, delo z dopolnilnimi nalogami, delo z dodatnimi nalogami in obhodno vadbo. Pri pripravi učne ure vidim problem v tem, da bi lahko učenke preveč časa porabile za branje in razumevanje pisnih navodil in bile tako premalo gibalno aktivne. Pogosto se pri urah športne vzgoje dogaja, da so učenci gibalno aktivni manj kot 15 minut (Štemberger, 2005). Upoštevati je treba, da mora športna vzgoja zadovoljiti otrokove potrebe po gibanju in igri, izboljšati njihove gibalne ter funkcionalne sposobnosti in odpravljati negativne vplive na telesno držo zaradi dolgotrajnega sedenja v času pouka.

V sklopu razvijanja gibalnih sposobnosti sem se odločil za obhodno vadbo, ki je zelo učinkovita učna oblika za delo s pisnimi navodili in omogoča izrazito individualizacijo vadbe. Različne gibalne naloge (vadbene postaje) so razporejene v obliki kroga, število nalog je odvisno od števila vadečih, njihove pripravljenosti in velikosti prostora. Izbor vaj je odvisen od naše odločitve, katere gibalne sposobnosti želimo razvijati. Vadeči sočasno opravljajo različne vaje, vsak na svoji postaji ter po dogovorjenem času zamenjajo vadbeno mesto. Na dveh vadbenih postajah so učenke same izbrale gibalni nalogi, ki sta morali biti namenjeni razvoju določene gibalne sposobnosti. Odločil sem se, da večino pisnih navodil oblikujem sam, ker ima veliko učencev zaradi zahtevnega strokovnega izrazoslovja precejšnje težave pri oblikovanju primernih zapisov za izvedbo gibalnih nalog. Pri načrtovanju ure sem posebno pozornost namenil organizacijski pripravi in izbiri gibalnih nalog, ki niso smele biti pretežke za oblikovanje pisnih navodil. Navodila za izvajanje vaj, postavitev in razvrstitev vadbenih mest, smer menjave mest ter seznam potrebnih pripomočkov so morala biti čim krajša, jasna in razumljiva. Pri zahtevnejših gibalnih nalogah so bile pisnim navodilom dodane skice. Igra lovljenja v uvodnem delu je bila za branje in razumevanje namenoma bolj zahtevna. Pri pripravi ure so sodelovale tudi učenke, ki so same izbrale dve vaji za obhodno vadbo in jih v pisni obliki pripravile za vadbo, izbrale so glasbo, v pisni obliki so sestavile tudi kompleks vaj s kolebnico in vaje za raztezanje. Vsa zapisana navodila učenk smo pregledali, nekatera smo skupaj spremenili ali dopolnili. Cilji vadbe so bili: izboljšati gibalne sposobnosti, po pisnih navodilih samostojno pripraviti na določenem prostoru vadbeno mesto ter čim večkrat pravilno izvajati opisane gibalne naloge.

V uvodnem delu ure so se učenke sedmega razreda razdelile v dve skupini, ki sta dobili pisna navodila za lovljenje po črtah. Za lovljenje uporabimo



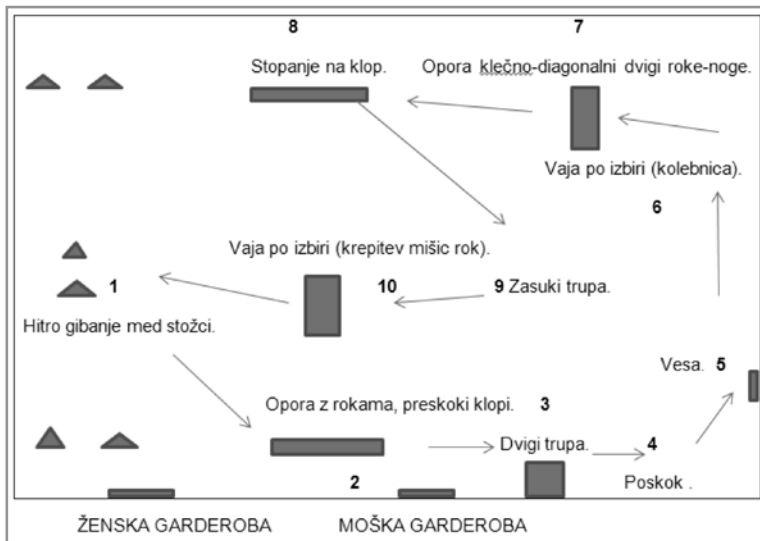
črte, ki označujejo odbojkarsko, košarkarsko in badmintonsko igrišče. Lovec in bežeči se lahko gibljejo samo po teh črtah. Igrišče je omejeno na polovico telovadnice. Lovec ima teniško žogico, ki jo drži v roki. Prvi od bežečih, ki se ga lovec dotakne z žogo (žoge ne sme metati), postane naslednji lovec. Šele ko prevzame žogo, lahko začne loviti bežeče. Učenci med seboj tekmujejo, kdo bo manjkrat ulovljen. V nadaljevanju ure sta učenki vodili specialno ogrevanje s kolebnicami v gibanju in na mestu, za popestritev vadbe so nato vadile s kolebnico v paru.

V osrednjem delu ure sem učenke na temelju gibalnih sposobnosti, samostojnosti in zanesljivosti pri delu razdelil v heterogene pare. Skupine so dobile pisna navodila za postavitev desetih vadbenih mest (prostor, potrebne pripomočke za izvedbo gibalne naloge, opis naloge). Skladno z navodili so učenke postavile naslednja vadbena mesta oziroma vadbene postaje:

- Hitro gibanje od stožca do stožca in dotiki stožcev z roko.
- V opori z rokama na klopi sonožno preskakujemo klop.
- Leža na hrbtu, na prsih v pokrčenih rokah držimo žogo, nogi sta iztegnjeni in dvignjeni (pravi kot med trupom in nogama). Dvignemo trup, roki iztegnemo in se z žogo dotaknemo stopal, potem pokrčimo roki in zopet ležemo na hrbet.
- Stoja spetno priročeno, poskok v stojo razkoračno, zamah rok do vzročenja.
- Vesa na letveniku s hrbtom proti letveniku, izmenični dvigi kolen.
- Vaja s kolebnico po izbiri učenk (razvoj odzivne moči nog).
- Opora klečno, izmenično dvigovanje iztegnjene nasprotne roke in noge.
- Hitro izmenično stopanje na klop.
- Stoja razkoračno, predklon trupa, odročiti, zasuki trupa levo in desno ter izmenični dotiki stopal.
- Vaja po izbiri učenk (krepitev mišic rok in ramenskega obroča).

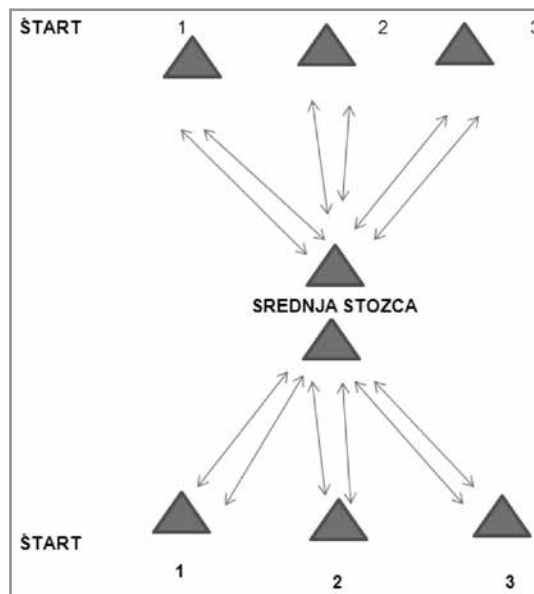
Glede na floris telovadnice in predvideno zaporedje vadbe so skupine vadbena mesta oziroma postaje razvrstile tako:





Slika 1: Razvrstitev vadbenih postaj in smer menjave mest (Avtor: Marko Kopriva)

Sledila je vadba po oštevilčenem zaporedju in navodilih, ki so bila zapisana za vsako vadbeno postajo posebej. V nadaljevanju podajamo primer slikovnega in besedilnega navodila za vadbeni postaji 2 in 3:



Slika 2: Postavitev stožcev – slikovni zapis vadbene postaje 1 (Avtor: Marko Kopriva)



Hitro gibanje od stožca 1 do srednjega stožca, vrnitev do stožca 2, tek spet do srednjega stožca, nazaj do stožca 3, tek do srednjega stožca, nazaj do stožca 2, tek do srednjega stožca, nazaj do prvega stožca in potem čim večkrat ponovimo nalogo (obvezen je dotik stožcev z roko).

Primer besedilnega zapisa vadbene postaje 3

Začetni položaj

Leža na hrbtu, na prsih v pokrčenih rokah držimo žogo, nogi sta iztegnjeni in dvignjeni (pravi kot med trupom in nogama).

Izvedba

Dvignemo trup, roki iztegnemo in se z žogo dotaknemo stopal, potem pokrčimo roki in se zopet uležemo na hrbet.

V prvem obhodu vadbenih postaj je bila dolžina vadbe na posameznem vadbenem mestu 10 sekund, sledila sta 40-sekundni odmor in priprava na naslednjo gibalno nalogo. Vadba na posameznem vadbenem mestu je pri drugem obhodu potekala 30 sekund, potem so sledili 40-sekundni odmor in zamenjava vadbenih mest ter priprava na izvedbo nove naloge. Moja naloga je bila, da po potrebi dodatno razložim navodila, skrbim za varno izvedbo in merim čas vadbe.

V sklepnem delu ure so učenke opravile vaje raztezanja, v skupinah reševale besedne premetanke s športno vsebino (gibalne sposobnosti), sledila sta pogovor o opravljenem delu in izmenjava mnenj o takšnem načinu vadbe.

Primer premetank s športno vsebino**Gibalne sposobnosti – premetanka:**

Uredite premetane besede in jih zapišite.

OSTHIRT	_____
VOSTGBILJI	_____
ŽJEVNRAOTE	
ČMO	_____
TSOVIJLŽRDZV	
ANČNOSTNAT	_____
OORNACDIKIJA	

Takšen način dela zahteva veliko učiteljeve priprave pri načrtovanju in oblikovanju ustreznih besedil (strokovno izrazoslovje), ki jih učenke razumejo ter potem zmorejo opisane naloge samostojno in pravilno izvajati. Pri izvedbi učne ure učitelj spodbuja učence k samostojnemu delu, skupinskemu reševanju problemov, natančnosti pri branju navodil ter izvedbi nalog, popravlja napake pri pripravi vadbenih postaj in izvedbi gibalnih nalog. Potek in analiza ure sta pokazala, da so bila pisna navodila ustrezna, učenke so bile dovolj gibalno aktivne ter naloge dovolj zahtevne za takšen način dela. Ura je bila ustrezno zasnovana in dobro izvedena, saj so bili njeni glavni cilji doseženi. V prihodnje bi pri načrtovanju ure izbral drugi način obhodne vadbe, uporabili bi vadbene kartone za zapis števila ponovitev posameznih vaj in merilce srčnega utripa, na podlagi skice vaj bi učenke morale napisati navodila za izvedbo. Zaradi boljše ter lažje analize opravljenega dela, bolj učinkovitega odpravljanja slabosti pri vadbi bi uro snemali z videokamero.

Pri uri so učenke prizadevno delale in jim je bil način dela zanimiv, večina je naloge opravila samostojno in pravilno. Takšna oblika pouka se jim je zdela zahtevnejša, ker so morale po branju pisnih navodil samostojno pripraviti rekvizite, vadbena mesta in se naučiti pravilno izvajati gibalne naloge. Vse so bile enotnega mnenja, da je takšno delo pri uri športne



vzgoje popestrilo vadbo in da so bile zelo motivirane za delo. Svoja mnenja in razmišljanja o uri so zapisale takole:

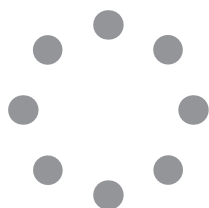
- Ura je bila zanimiva, ker smo morale same prebrati pisna navodila za vajo in po navodilih izvesti vajo.
- Pouk je bil zanimiv, ker smo dobili pisna navodila za delo in je učitelj manj govoril.
- Bilo mi je všeč, ker je bila ura nekaj posebnega, drugačnega.
- Ura mi je bila zelo zabavna, naporna in poučna, spremenila bi samo to, da bi imele več kot minuto časa za pripravo na posamezno vajo.
- Meni je bila ura všeč, vendar sem se na sredini vadbe malo izgubila. Na začetku vadbe bi lahko povedali, kako si sledijo vaje.

Pisne informacije o pripravi, postavljanju pripomočkov, izvedbi gibalnih nalog morajo biti kratke, jasne in razumljive ter po potrebi dodatno opremljene s skicami in slikami. Posebno pozornost mora učitelj nameniti organizacijski pripravi ure, da ostane dovolj časa za učinkovito vadbo. Menim, da redna uporaba besedil pri urah športne vzgoje ni smiselna, občasna pa naredi vadbo drugačno, bolj zanimivo in prispeva k izboljšanju bralne pismenosti učencev. ●

Literatura in viri

Strel, J. in Kovač, M. (2003). *Učne oblike*. Ljubljana: Fakulteta za šport.

Štemberger, V. (2005). *Kakovost športno vzgojnega procesa v nižjih razredih osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.



Obravnava umetnostnega besedila pri pouku angleščine

● **Tatjana Lukovnjak** • Osnovna šola Hajdina • tatjana.lukovnjak@triera.net

POVZETEK: Umetnostno besedilo je dialog z bralcem; ponuja nam široko paleto različnih ustvarjalnih pristopov. Pri obravnavi umetnostnih besedil učenci ponovijo in utrdijo znanje slovničnih struktur, hkrati pa se soočajo s kreativno rabo jezika, ki spodbuja razvoj domišljije in kritičnega mišljenja. Umetnostna besedila so avtentična gradiva; njihova obravnava motivira učence in poleg bralnih ter pisnih zmožnosti razvija tudi socialne ter metakognitivne veščine. Vključenost umetnostnih besedil v učbenik gotovo poveča njegovo uporabno vrednost in pripomore k doseganju ciljev projekta *Opolnomočenje učencev*.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, motivacija, umetnostno besedilo, jezikovne zmožnosti, kritično mišljenje*

ABSTRACT: A literary text is a dialogue with readers which offers a wide range of different creative approaches. When reading literary texts students revise and consolidate grammatical structures, while faced with the creative use of language that encourages the development of imagination and critical thinking. Literary texts are authentic materials; their use in the classroom motivates pupils and in addition to reading and writing skills develops the social and meta-cognitive skills. Involvement of literary texts in the textbook certainly increases its utility value and contributes to the achievement of the Reading Literacy Project objectives.

KEY WORDS: *reading literacy, motivation, literary text, language competences, critical thinking*



Osnovna šola Hajdina z enoto vrtec sodeluje v razvojnem projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Namen prispevka je bil odgovoriti na vprašanje, kakšno vlogo ima učbenik pri doseganju ciljev projekta.

Trije ključni cilji projekta na naši šoli so:

- pri učencih izboljšati branje z razumevanjem,
- povečati njihovo motivacijo za branje in učenje,
- spodbujati branje knjig in druge literature.

Zanimalo me je, ali te cilje, ki so sicer zastavljeni na ravni šole, lahko uresničim tudi pri pouku angleščine, in sicer z uporabo besedil iz učbenika. Posebno pozornost sem namenila tudi načrtovanju dodatnih dejavnosti, ki naj bi izbrano besedilo popestrile. Moj glavni namen je bil povečati uporabno vrednost učbenika, zato sem obravnavano besedilo obogatila še s podatki, ki sem jih poiskala na internetu (življenjepis avtorja, posnetki iz YouTube ipd.).

Teoretska izhodišča

Učni načrt za angleščino v osnovnih šolah (Učni načrt 2011) opredeljuje glavni cilj učenja angleščine kot razvijanje celotne zmožnosti za medkulturno in medjezikovno sporazumevanje, ki jo sestavljata področji:

1. splošna znanja in zmožnosti ter
2. medkulturna sporazumevalna zmožnost v angleščini.

Učni načrt nadalje predvideva, da učenci pri pouku angleščine pridobivajo in nadgrajujejo splošna znanja in zmožnosti, med katerimi so tudi znanja in zmožnosti, ki se nanašajo na značilnosti različnih kultur in zavedanje o medkulturnih razlikah ter razvoj vrednot in stališč, kjer učenci:

- spoznavajo in spoštujejo razlike v vrednostnih sistemih različnih jezikovnih, nacionalnih, verskih in drugih skupin,
- se ozaveščajo o evropski in svetovni kulturni dediščini; spoznavajo najpomembnejše kulturne dosežke z različnih področij kulture,
- spoznavajo svoje občutke in čustva, pokažejo zanimanje za druge,
- se učijo kakovostne medsebojne komunikacije in razvijajo empatijo,
- razvijajo zmožnosti kritičnega mišljenja.

Eden izmed učinkovitih, a premalo uporabljenih načinov za doseganje teh ciljev je gotovo obravnavo umetnostnih besedil, pri kateri učenci ponovijo

in utrdijo znanje slovničnih struktur, hkrati pa spoznavajo širši svet in sama sebe. Ker slovnica ni na prvem mestu, se učenci sprostijo – so bolj motivirani, lažje govorijo o svojih čustvih in izrazijo svoja mnenja, kar se odraža tudi v njihovih zmožnostih pisanja. Umetnostna besedila so avtentična gradiva; njihova obravnava motivira učence, razvija njihove jezikovne in interpretativne zmožnosti, poleg tega pa spodbuja razvoj domišljije in literarnoestetska doživetja. Po drugi strani pa se moramo zavedati, da umetnostna besedila niso napisana z namenom, da se ob njih učimo jezika – pogosto je v njih veliko neznanih besed, včasih je kršena jezikovna norma. Zato moramo biti pri izboru umetnostnih besedil pazljivi – biti morajo starosti primerna in jezikovno ustrezna.

Mateja Pezdirc v svoji diplomski nalogi »Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika« navaja, da so sredi osemdesetih let po svetu začeli izhajati najrazličnejši priročniki za učitelje, ki ponujajo številne argumente za uporabo umetnostnih besedil pri jezikovnem pouku, navajajo pa tudi pomisleke študentov in učiteljev. Teoretiki, kot so Ronald Carter, Christopher Brumfit, Gillian Lazar, Stephen Slater, Joanne Collie, Michael N. Long in drugi, so odgovore na morebitne pomisleke strnili v tri točke oziroma vidike – v jezikovni, kulturni in osebnostnorazvojni vidik (Mateja Pezdirc, 1998). Avtorica povzema njihove ugotovitve, ko pravi, da umetnostna besedila ponujajo nov kontekst, v katerem lahko ponovimo in utrdimo znanje slovničnih pravil, hkrati pa se soočimo s kreativno rabo jezika, ki vpliva na naše razumevanje sveta, v katerem živimo. Prav tako med branjem umetnostnih besedil raste razumevanje tuje kulture, kar vodi k večji strpnosti in razumevanju kulturnih razlik med narodi. Umetnostna besedila bolj kot katera koli druga besedila razvijajo kritično mišljenje ter sposobnost sklepanja.

Načrtovanje obravnave umetnostnega besedila

Izbrala sem besedilo »What has Happened to Lulu?« iz učbenika za angleščino v osmem razredu (Messages 3); z njim sem želela preveriti zmožnost branja z razumevanjem in kritičnega branja ter spodbuditi pisno zmožnost. Eden izmed ciljev je bil tudi povečati uporabno vrednost učbenika.

Najprej sem na internetu poiskala podatke o avtorju pesmi (Charles Causley), besedilo sem opremila s fotografijami, glasbo, posnetki na YouTube, nato pa sem naredila seznam aktivnosti v razredu. Posebno pozornost sem namenila vprašanju – oblikovala sem jih tako, da sem sama govorila čim manj, učenci pa čim več.



Didaktično-metodični potek učne dejavnosti

Aktivnosti pred branjem

Učenci so ob fotografiji pesnika ugibali o njegovi starosti, poklicu, navadah itd. Uporabila sem individualno in frontalno obliko dela. Učence sem z ustreznimi vprašanji spodbujala, da so o pesniku povedali čim več in da so svoje trditve tudi skušali utemeljiti. Nato sem pesnika na kratko predstavila.

Aktivnosti med branjem

Učenci so 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 izgovarjavi. Sledil je zapis neznanih besed.

Aktivnosti po branju

Za konec ure sem pripravila tri aktivnosti. Najprej sem z ustreznimi vprašanji (metoda petih prstov) spodbudila učence, da so se na pesem kritično odzvali, pojasnjevali in svoje trditve tudi utemeljevali. Vsaka skupina je napisala svojo različico dekletovega sporočila.



Slika 1: Metoda petih prstov

(Vir: A Lancashire project to develop Boy's Writing through Visual Literacy and Drama, Developed by Sarah Sinclair, Nicola Tomlinson and Edwina Maskell.)

Izdelki učencev – primeri sporočil (Examples of Lulu's note)

Dear Mum

I'm sorry because I just went and didn't say goodbye. Maybe you were sad, but so was I. You're probably asking why. I want to be free: no school, no rules, no studying – this is freedom! I'll work in a shop and live in a flat above it.

I'll visit you!
Love from Lulu

Dear Mum
This is not your fault. I've left home because of my boyfriend. I'm going to America, because I have bigger plans for me.
Don't worry, I'll be fine!
Bye
Lulu

Dear Mum
I decided to run away because I don't want to stay at home anymore. I was afraid to tell you I have a boyfriend. I am going to Nevada. I hope I'll see you again.
Love Lulu

Dear Mother
I've left home because I'm pregnant. My boyfriend John is the father. I was scared to tell you this.
I'll be OK, I promise.
Love Lulu

Sledila je aktivnost »Conscience Alley« (metoda »za in proti«) – najprej smo izbrali Lulu, ki se je spraševala, ali naj se vrne domov ali ostane. Učenci so se razdelili v dve skupini, vsaka je predstavljala eno stran dekličine vesti. Lulu se je sprehodila med skupinama (ki sta si stali nasproti) in poslušala oba vidika vesti.

Na internetu (YouTube) sem poiskala pesem »She's leaving home« skupine The Beatles in jo predvajala učencem, hkrati pa sem jim razdelila besedila pesmi. Nekatere besede v izročkih so bile odebeljene in podčrtane – učenci so s pomočjo enojezičnih slovarjev poiskali ustrezne razlage. Delo s slovarji je potekalo v skupinah. Učenci so nato primerjali obe pesmi, iskali podobnosti in razlike ter o njih razpravljali.

Učenci so dobili dodatno nalogo (domača naloga) – izbirali so lahko med pisanjem pisma Lulu mami ali obratno; nekateri so se odločili za pisanje dnevnika (v prvi osebi).



Primeri pisem (Examples of letters)

Dear mother!

I'm sorry because I've left home. I'm fine, don't worry about me. I'm in New York now. Me and my boyfriend bought a flat in New York last year.

I've had a baby, but I don't know what I'll call it. It's a girl. I'll send you some money, so you can come to me.

I miss you very much.

Love Lulu

Dear Mum,

I'm writing this letter because I miss you so much! Don't worry about me, I'm fine.

I live in London with my boyfriend and his sister. I have one child and his name is Tim. He is so cute and small. I really love him more than my life.

I have a great job. I work as an artist and I earn a lot of money.

I want to move to France, to Paris because it's a very nice city.

I'll visit you, I promise. Don't forget me!

Love Lulu

Dear Lulu!

Where are you? Are you OK? Are you with your boyfriend? Is he nice?

Lulu, I'm worried. I miss you very very much. Your little sis misses you too. She cries every night. She has nightmares, so do I.

After your father had gone, there was a hole in my soul. But when you have run away I haven't got a soul any more.

I need you in my life. I carried you under my heart for nine months. I have rights to know where you are.

I'm sorry for everything. I love you!

Your mum

Dear Mum!

I know it's been a couple of years now. You know I've always wanted to write to you, but I've never had the courage. You know, it's been very hard to survive. And I miss you and my little sister.

I just want to say I'm sorry, I'm so sorry. I was so stupid to go away with my boyfriend. Now I know how I disappointed you.

For many days I just wanted to go home, but I didn't because you'd slap the door in my face. So I just didn't come home.

My boyfriend took me to some flat in Spain, then he left me there.

Somehow I managed to go to London. I bought a small flat which was in a

very bad repair. I didn't have much food, not many clothes, but then one day I met one guy who seemed to understand me. He was really nice. Now he helps me and we live together. He is a really good friend to me. I also have a job – I work in a magazine. And I have to tell you I'm pregnant. Maybe we are getting married.

I think that my life now is really good. But I really miss you. I hope you'll answer my letter.

Hope to see you soon.

Love Lulu

Dear Mum,

I'm writing you this letter, because I want to tell you that I'm fine. I live in Bahami with my boyfriend. But I really miss you. I can't wait to see you and hug you.

We live in a big house. I have finished the university and I've got a job. I work as a vet. I've helped many sick animals.

I would be happy to see you. I hope you'll visit me. Are you still angry with me?

Love Lulu

PS: Here's the plane ticket.

Dear Mum,

I'm OK right now. It's nice here and the city is save. Everything is very expensive and I haven't got much money, so I decided to get a job – I want to become a nurse because I like it and I like helping people.

I also met a nice guy. His name is Jacob and he is friendly and honest and he loves me. I hope we'll get married.

Some day I'll visit you; I've bought a present for you. I hope you'll like it. And please say hello to the family.

Don't worry about me, I'll be OK!

Love Lulu

Dear Mum,

I'm sending you this message because I really miss you. I want to come home but I haven't got enough money for the plane. Can you send me some money? Bye!

Love Lulu



Primeri zapisov v dnevnik (Examples of diary writing)

Friday, 6th April 2012

Today I've run away. Mike came with the car and we drove away. We were fast, but I heard my mum cry. She wouldn't understand. The pain is big, but I think it'll go away. I hope it'll go away.

Friday, 8th June 2012

It's been more than two months since I left my parents. The pain is still here. I'm trying very hard but I can't forget them. Should I phone them?

Sunday, 10th June 2012

I called my mum today but she didn't pick the phone up. Did she hear it or not? It was a bad decision to run away.

Tuesday, 12th June 2012

I phoned my mum again. She picked the phone up! We had a long and deep conversation. She told me how sad she and dad are. That made me feel even more sad. I told her of my boyfriend Mike. She wasn't even angry! I told her how sorry I am and how much I miss her. We're meeting next Tuesday in the »Lucky Restaurant«.

Tuesday, 19th June 2012

Today was the day. I met my mum. I was so happy to see her again. We talked a lot. I might move back home.

Monday, 13th August 2012

I moved back home. I'm happy to be with my mum, dad and little brother again. But my boyfriend dumped me. That was the only sad thing. I'll get over it. It's great to be back.

Analiza izvedbe in dosežkov

Zastavljeni cilji so bili doseženi, tudi uporabljene metode in oblike so bile ustrezne. Učenci so ves čas aktivno sodelovali; v pogovoru naslednjo uro so mi povedali, da je takšnih ur premalo, da bi umetnostna besedila lahko obravnavali večkrat. Pri evalvaciji je najbolj uspela metoda »za in proti«, ko so se učenci morali opredeliti in svojo izbiro tudi utemeljiti – govorili

so brez zadržkov in strahu, da bodo povedali kaj narobe. Sami so povedali, da je bilo vzdušje pri pouku drugačno, boljše. Tudi domača naloga se jim je zdela zanimiva. Povedali so mi še, da so na internetu našli britansko spletno stran o pogrešanih osebah, kar kaže na njihovo motiviranost. Učenci so govorili sproščeno, brez strahu, da bodo povedali kaj narobe.

Glede na pozitivne izkušnje pri obravnavi umetnostnih besedil bi pričakovala, da bo takšnih besedil v osnovnošolskih učbenikih za angleščino več, a je njihovo število zanemarljivo. Messages 3, kjer je pesem »What has happened to Lulu?« sploh ne vsebuje proznih umetnostnih besedil, pa tudi pesmi ni veliko. Po drugi strani pa je ravno največ težav pri obravnavi umetnostnih besedil povezanih z liriko. Pesmi, »primernih« za učence tretjega VIO, ni veliko, če vemo, da mora biti pesem zanimiva za najstnike, hkrati pa ne sme vsebovati prevelikega števila neznanih besed. Tudi pri delu s slovarjem je potrebna previdnost – pretirano iskanje razlag neznanih besed zmanjša estetski učinek besedila in učence odvrne od nadaljnjega branja.

Še na eno težavo bi opozorila – pri obravnavi umetnostnih besedil je težko predvideti časovni potek pouka, pa če še tako skrbno načrtujemo. Za zadnjo aktivnost mi je ostalo premalo časa – učenci so uspeli poiskati razlage neznanih besed v slovarju, za poglobljeno primerjavo obeh pesmi (»What has Happened to Lulu?« in »She's Leaving Home«) pa je bilo časa premalo. Za obravnavo umetnostnih besedil sta potrebni dve strnjeni šolski uri.

Refleksija

Učenci so pri uri razvijali sposobnost branja in bralnega razumevanja ter se kritično odzvali na izpostavljene probleme (beg od doma, družinski problemi, odraščanje). Svoje trditve so utemeljevali z odlomki iz besedila. V pisnih izdelkih so uporabili besedišče, povezano z besedilom, in urili slovnični čas Present perfect.

Učenci so se ob branju sprostili in pozabili na slovnična pravila; niso se bali spregovoriti o sebi in izraziti svoja mnenja, kar je obogatilo tudi njihove zmožnosti pisanja.

Obravnava umetnostnega besedila je v njih spodbudila tudi kritično vrednotenje in presojo; spoznali so, da ni napačnih odgovorov, da so le pravilni in drugačni.

Moram pa biti pri naslednji podobni uri bolj pozorna pri določanju vlog skupini; ni dovolj, da določim samo vodjo, vsak učenec mora biti zadovoljen za nekaj. Bolj pazljiva moram biti tudi pri razporeditvi klopi in stolov, vsi učenci morajo jasno videti na tablo.



Sklep

Umetnostno besedilo je dialog z bralcem; ponuja nam široko paleto različnih ustvarjalnih pristopov. Tako tudi ustreza različnim taksonomskim stopnjam, saj poleg bralnih in pisnih zmožnosti razvija tudi socialne ter metakognitivne veščine. ●

Literatura in viri

Eržen, V. idr. (2011). *Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt*. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf (15. 5. 2013).

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

Maskell, E., Sinclair, S., Tomlinson, N. (2005–2006). *A Lancashire project to develop Boy's Writing through Visual Literacy and Drama: Boy's Writing Project*.

Pezdirc, M. (1998). Umetnostna besedila pri pouku slovenščine kot drugega/tujega jezika. *Jezik in slovstvo*, let. 43.

The Beatles (1967). *She's leaving home* [video]. Youtube. Dostopno na: www.youtube.com/watch?v=IG3nXyI41M&feature=youtube_gdata_player (15. 5. 2013)

Priloga

Priprava na vzgojno-izobraževalno delo

Priloga 1

Priprava na vzgojno-izobraževalno delo

MODULE 4 – UNIT 8: Experiences	
ŠOLA: Osnovna šola Hajdina	DATUM: 6. 6. 2012
PREDMET: angleški jezik	RAZRED: 8./3. nivo
UČITELJ: Tatjana Lukovnjak	UČNA URA: 101.
Oblika dela	frontalna, individualna, skupinska
Metode dela	pogovor, razlaga, metoda branja in dela z besedilom, delo s slovarjem
Učna tema	EXTRA READING: <i>Poem</i>
Učni cilji	Izobraževalni: • berejo z razumevanjem, • tvorijo pravilne odgovore glede na podatke. Jezikovne vsebine: • besedišče, povezano z besedilom, • raba časa Present Perfect.
Cilji komunikacijskih dejavnosti	a) poslušanje in slušno razumevanje: • poslušajo in razumejo navodila za delo; b) govorno sporočanje: • odgovarjajo na vprašanja, • uporabljajo ustrezna jezikovna sredstva, • govorijo o sliki, pesmi; c) branje in bralno razumevanje: • razvijajo sposobnosti branja in bralnega razumevanja, • glasno berejo posamezne vrstice v pesmi, • se kritično odzivajo na izpostavljene probleme, • iščejo dokaze v besedilu, • preigravajo drugačen potek dogodkov; d) pisanje in pisno sporočanje: • prepišejo nekatere povedi in odgovarjajo v celih povedih, • pri razlagi podrobnosti uporabljajo domišljijo.
Učila in učni pripomočki	učbenik <i>Messages 3</i> (str. 87) priročnik <i>Messages 3</i> (str. 80)

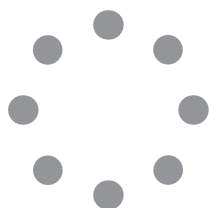
**Potek dela**

Učitelj	Učenci
Aktivnost pred branjem	
Predstavim besedilo in pesnika, vodim pogovor, razložim neznane besede.	Izbrani učenci izražajo mnenja, sledijo informacijam o pesniku ...
Bralna aktivnost (Poem)	
Učenci preberejo pesem (»shared reading«). Diskretno popravim napake v izgovarjavi, sledi zapis neznanih besed. • a rag doll • to flap • to crumple • an engine • to roar • a gust • to wander • as though	V parih/skupinah si izmenjajo prve vtise in čustva.
Aktivnost po branju (Task)	
Še enkrat preberemo pesem. Postavim vprašanja: • <i>Where is the poem taking place?</i> • <i>Who is involved?</i> • <i>What has happened?</i> • <i>When did it happen?</i> • <i>Why did it happen?</i>	Učenci s pomočjo vprašanj govorijo o pesmi, odgovore tudi utemeljijo.
Učence razdelim v skupine in jih vprašam, kakšna je bila po njihovem mnenju vsebina sporočila, ki ga je napisala Lulu. • <i>What do you think was in the note?</i>	Učenci na samolepilne lističe napišejo sporočila, ki jih nalepimo na tablo.
Učenci so še vedno v skupinah, vprašam jih, kako se zdaj počuti Lulu. • <i>Lulu – Should I stay or should I go?</i>	Učenci zapišejo dodatni verz, kitico. Vse verze zberemo na tabli, jih preberemo in pokomentiramo.
Pesem primerjamo s pesmijo skupine The Beatles »She's leaving home«. Besedilo pesmi jim razdelim v obliki izročkov, pesem pa poiščem na YouTubeu. V besedilu so nekatere besede podčrtane.	Učenci poslušajo pesem, morda jo tudi sami zapojejo in poiščejo razlago neznanih (podčrtanih) besed v slovarju (enojezičnem).

Domača naloga

Neuradno pismo mame Lulu ali Lulu mami ali pismo v Pil.

Opombe učitelja po izvedbi ure



Medpredmetno povezovanje pri slovenščini in likovni umetnosti

● Leonida Rokavec, Sabina Golež • Osnovna šola Lenart
• leonida.rokavec@guest.arnes.si

POVZETEK: V članku je prikazano, kako sva z učiteljico likovne umetnosti v sedmem razredu načrtno in zavestno pri učnih urah razvijali učenčeve kompetence na področju bralne pismenosti. Predstavili sva, kako sva z medpredmetnim povezovanjem nadgradili znanje o stalnih besednih zvezah in osmislili njihovo uporabo v vsakdanjem življenju. Na likovnem področju pa so učenci utrdili znanje o dobesebnem in prenesenem pomenu, likovni kompoziciji, rabi nesorazmerij, slovenski besedni in likovni kulturni dediščini, razvijali vizualizacijo s pretvorbo v likovno govorico.

KLJUČNE BESEDE: *stalne besedne zveze, medpredmetna povezava med slovenščino in likovno vzgojo, vizualizacija dobesebnih pomenov stalnih besednih zvez in pretvorba v likovno govorico*

ABSTRACT: The article demonstrates the development of the 7th grade students' competence in reading literacy during regular instruction, which was planned together with the Art teacher. We introduced the upgrading of knowledge of idioms with cross-curricular integration and gave meaning to the use of those idioms in everyday life. In Art lessons the students practised their understanding of idioms' literal and figurative sense of the word, art composition, the use of disproportions, Slovene literal and artistic cultural heritage and they developed visualization by converting idioms into artistic language.

KEYWORDS: *idioms, cross-curricular integration between Slovene and Art, visualization of literal meanings of idioms and converting them into artistic language*



V šolskem letu 2011/2012 sta se šola in vrtec vključila v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Na temelju raziskav in analiz NPZ smo na šoli oblikovali akcijski načrt, s katerim smo oblikovali smernice za razvijanje učencevih kompetenc na področju bralne pismenosti.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO) je prioritetni cilj branje z razumevanjem. Želimo, da učenci napredujejo v povzemanju vsebine prebranega, širjenju besedišča, ločijo bistveno od nebistvenega, pravilno tvorijo miselne vzorce, samostojno tvorijo kratka besedila, s katerimi dokazujejo, da so prebrano razumeli.

Namen prispevka je opisati, kako smo povezali pouk slovenščine in likovne umetnosti, da bi učenci v sedmem razredu bolje razumeli pomen besed v prenesenem pomenu. Razumevanje stalnih besednih zvez ima namreč veliko vlogo pri obravnavi umetnostnih besedil pri slovenščini in se lepo povezuje z različnimi cilji pri likovni vzgoji.

Teoretična izhodišča

Medpredmetnega povezovanja se po navadi lotimo z namenom, da bi učenci bolje razumeli obravnavano snov, jo povežemo tudi z znanji in veščinami, pridobljenimi pri drugih predmetih, in tako prišli do trajnejšega in bolj uporabnega znanja. Preden se takšnega izvajanja pouka lotimo, pa je treba razmisliti o naslednjem (Rutar Ilc, 2010):

- Smiselnost medpredmetne povezave (Ali vsi sodelujoči predmeti z njimi uresničujejo svoje predmetne cilje? Ali so obravnavani primeri za učenca zanimivi/avtentični? Ali z njimi pri učencih spodbujamo kritično mišljenje in zmožnost problemske obravnave?).
- Vloge posameznih predmetov (nosilna vloga/poudarjena vloga/podporna vloga).
- Načini povezovanja (povezovalni elementi: vsebine, dejavnosti, didaktične metode in postopki, učna orodja/IKT, miselni postopki (npr. kritično mišljenje), posamezne kompetence (npr. bralna zmožnost), (makro) koncepti (npr. človekove pravice).
- Načrtovanje povezav/oblike sodelovalnega poučevanja (izmenjava idej, diskusije, medsebojna opazovanja, skupne učne dejavnosti, izmenjava učiteljev, timsko poučevanje).

*Če vemo, kaj naj bo opravljeno in kakšen naj bo rezultat,
potem nas to usmerja pri učnem procesu. Če temu ni tako,
potem je rezultat le naključje.*

(Wiggins, McTighe)

Naslednja, ključna faza je načrtovanje pedagoškega procesa. Pri tem moramo biti pozorni na naslednje elemente (Rutar Ilc, 2010):

- *Opredelitev namena/cilja* (Kaj naj učenci vedo, razumejo in so zmožni narediti? Do kakšnega trajnega razumevanja želimo učence pripeljati?).
- *Opredelitev pričakovanega rezultata* (Kako naj vem, da je učenec dosegel pričakovani rezultat? – pri opredeljevanju pričakovanih rezultatov posameznih predmetov izhajamo iz splošnih in operativnih ciljev predmeta, ki so zapisani v UN, in jih prilagodimo skupnemu cilju/rezultatu). **Opredelitev skupnih rezultatov in njihovih dokazov je največja dodana vrednost medpredmetnega povezovanja.**
- *Opredelitev/načrtovanje dejavnosti* (katere dejavnosti bodo pripeljali h pričakovanim dejavnostim, kako naj poteka pedagoški proces, kateri viri/gradivo bodo uporabljeni).
- *Faze učnega procesa* (čemu služijo posamezne dejavnosti, ali bodo učenci usvojili novo znanje/kompetenco, ali bodo izhajali iz lastnih izkušenj, kako bodo pokazali pridobljeno znanje).

Prav gotovo pa se mora takšna oblika pedagoškega procesa končati s spremljanjem napredka posameznega učenca, preverjanjem in ocenjevanjem znanja. Medpredmetno sodelovanje je tako priložnost za ugotavljanje dosežkov posameznih predmetov na eni strani in skupnih dosežkov, ki so opredeljeni kot neka nova, dodana vrednost, na drugi strani. Ob vsem napisanem pa ne smemo pozabiti, da ocenjujemo le tista znanja, ki so predpisana z učnimi načrti.

Načrtovanje učiteljevega dela

Sem učiteljica slovenskega jezika in ugotavljam, da imajo učenci velike težave pri razumevanju prenesenega pomena, ki je zelo pomembno pri obravnavi umetnostnih besedil. V sedmem razredu po učnem načrtu obravnavamo stalne besedne zveze. Na sestanku o medpredmetnem povezovanju, ki ga izvajamo na začetku vsakega šolskega leta, sva z učiteljico likovne umetnosti ugotovili, da se lahko vsebinski cilj o stalnih besednih zvezah pri slovenskem jeziku medpredmetno poveže z različnimi cilji pri likovni umetnosti. Preden sva se lotili medpredmetnega povezovanja, sva se pogovarjali,



kakšen je namen povezovanja, ali je smiselno, kdaj ga bova izpeljali in kako. S pomočjo učnih načrtov sva izbrali učne cilje, ki so povezani z osrednjo temo, in načrtovali dejavnosti, ki jih bova izvedli pri pouku. Predvsem pa sva bili osredotočeni na aktivno vlogo vseh učencev in da povečava kakovost in trajnost pridobljenega znanja.

Potek dela pri urah slovenščine

Pomemben del vsake ure je motivacija, pri kateri učenci preverijo svoje predhodno znanje, ustvarijo pričakovanja in hkrati v učni uri to nadgradijo.

Učence sem razporedila v heterogene skupine. Po skupinah so napisali resnično pripoved z naslovom Srce mi je padlo v hlače. Nastale so humorne pripovedi. Učenci so takoj ugotovili, da ne bodo mogli napisati pripovedi v dobrednem pomenu, ampak preneseno. Svoje sestavke so predstavili. Nato so morali samostojno prebrati besedilo v delovnem zvezku z istoimenskim naslovom. Na podlagi besedila so morali ugotoviti, ali so pravilno razumeli stalne besedne zveze (SBZ). Pogovarjali smo se o razliki med dobrednim in prenesenim pomenom.

Nato sem v razredu izvedla tekmovanje. Predstavila sem jim narisane SBZ, oni pa so morali ugotoviti njihove prenesene pomene. Preden so odgovorili, so se morali posvetovati v skupini. Pri SBZ, ki so del njihovega sveta in se z njimi srečujejo, niso imeli posebnih težav. Za določene pa sem bila presenečena, da jih niso prepoznali. Zdaj smo imeli že veliko podlage, da tvorimo definicijo. Najprej so sami poskusili napisati definicijo stalnih besednih zvez, vendar je le redkim uspelo. Težko jim je bilo ubesediti. Šele z mojo pomočjo smo uspeli zapisati, da so to zveze besed, ki imajo drug pomen kot besede, iz katerih so sestavljene.

Nato sva z učiteljico za likovno umetnost pripravili stalne besedne zveze kot motiv za likovno ustvarjanje z učenci. Pripravili sva 25 stalnih besednih zvez, ki so primerne za dobredno vizualizacijo in pretvorbo v likovno govorico. Dogovorili sva se, da bom z učenci odkrivala preneseni pomen, pri uri likovne umetnosti pa bodo likovno izrazili dobredni pomen in umestili rekla in likovne umetniške izdelke v kulturno dediščino.

Pripravljene SBZ so odkrivali v računalniški učilnici s pomočjo SSKJ. Učenci so ostali razporejeni v skupinah. Vendar so delo načrtovali tako, da je moral vsak poiskati pomene SBZ, nato pa so poročali o svojih ugotovitvah.



Refleksija

Pri urah slovenščine obravnavamo različne prenesene pomene. Stalne besedne zveze so samo ene izmed njih. Je pa res, da njihovo poznavanje zelo pripomore k razumevanju prebranega. Učenci jih radi raziskujejo in odkrivajo njihove pomene. Vendar jih v vsakdanjem življenju ne uporabljajo veliko. Ko sem razdelila list, na katerem je bilo napisanih 25 SBZ, me je zanimalo, koliko jih poznajo. Bila sem presenečena. Poznali so jih približno pet.

Nekaj težav se je pojavilo, ko so morali sami poiskati njihove pomene v SSKJ. Čeprav smo zgradbo SSKJ obravnavali na začetku šolskega leta, smo morali ponoviti njegovo sestavo in pomene kvalifikatorjev. Nato je delo steklo.

Znanje o SBZ sem prepletla in nadgradila z obravnavo umetnostnega besedila, in sicer s pesmijo Nika Grafenauerja: Samota. V pesmi se pojavlja veliko stalnih besednih zvez in njihovo predhodno obravnavanje je zelo pripomoglo k lažji obravnavi in razumevanju pesmi. Učenci so jih takoj prepoznali, jih znali poiskati v SSKJ in ubesedili njihovo razumevanje.

Namen obravnave stalnih besednih zvez pa ni bil samo v odkrivanju prenesenega in dobesednega pomena, ampak tudi v tudi bogatenju našega jezika in kulturnega izročila.

Potek dela pri urah likovne umetnosti (LUM)

Vizualizacija SBZ – slovenska rekla

V uvodnem motivacijskem delu učne ure LUM sem učencem predvajala umirjeno glasbo. Ob sproščeni drži telesa in zaprtih očeh so dobili ustno navodilo, da si naj vse, kar bom prebrala, predstavljajo v slikah natančno tako, kot bodo slišali – torej dobesedno. Uspešnost vizualizacije ob šaljih podobah, ki nastajajo v otroški domišljiji, so izdali nasmehi.

Napoved likovne naloge, demonstracija likovne tehnike, obravnava likovne vsebine

Učencem sem demonstrirala tehniko lavirane risbe s črnim tušem, ob PowerPointovi predstavitvi sem prikazala nekaj laviranih risb slovenskih likovnih umetnikov, ob katerih smo v pogovoru utrdili znanje o kompoziciji, odnosu motiva do formata, proporcij (sorazmerij) in spoznali pomen uporabe disproporcev (nesorazmerij) v likovnem delu. Poleg likovne tehnike in likovne vsebine sem napovedi likovne naloge dodala tudi likovni motiv – dobesedna likovna interpretacija naključnega slovenskega rekla.



Navodila za likovno ustvarjanje

Učencem sem naključno razdelila kartončke s posameznimi rekli, jih spomnila na šaljive izvirne vizualizacije med vodeno domišljijo, podala navodila za pripravo gradiva in orodij ter jih povabila k sproščenemu kreativnemu ustvarjanju.

Vrednotenje

Nastale likovne izdelke smo razstavili, jih v pogovoru ovrednotili glede na zastavljene cilje (dobesedna vizualizacija, izvirnost motiva, kompozicija, odnos motiva do formata, proporc, disproporc). Ponovno sem naključno razdelila kartončke z rekli, učenci pa so jih pritrdili k pripadajoči likovni upodobitvi. V zaključku so učenci s sodelovalnim učenjem v heterogenih skupinah štirih učencev s pomočjo natisnjenih nekaterih členov iz Pravilnika o seznamih zvrsti dediščine in varstvenih usmeritvah ter Zakona o varstvu kulturne dediščine dopolnili miselni vzorec o kulturni dediščini ter na učnem listu slovenska rekla, slike slovenskih likovnih umetnikov in druge predmete in šege umestili in razvrstili v kulturno dediščino.

Refleksija

Likovni del vsebin, ki sva jih s kolegico medpredmetno povezali, je trajal tri zaporedne šolske ure. Iz izkušenj z enako likovno nalogo sem največji poudarek namenila vizualizaciji dobesednih pomenov slovenskih rek, saj učenci zelo hitro ponotranjijo preneseni pomen, ki so ga predhodno usvojili pri uri slovenskega jezika. V večini primerov je vizualizacija uspela in so z lahkoto slikovno predstavo pretvorili v risbo. Vse faze učne ure so potekale motivirano, učenci so se zabavali, z lahkoto so izvedli tudi novo risarsko tehniko in vsi skoraj v celoti upoštevali preostale likovne cilje. Izdelki so motivno raznoliki in izvirni, dodatna spodbuda pa sta bila tudi študenta na praksi, saj so se izrazito trudili pri sodelovanju, razumevanju in dokazovanju usvojenega znanja v samih izdelkih in tudi pri samovrednotenju.

Kljub pričakovanju, da bo sodelovalno učenje z uporabo členov iz zakona in pravilnika nemotivirano in težavno, saj so besedila izjemno kompleksna in zahtevna, so učenci nalogo izvajali zelo motivirano. Vsak posameznik v skupini je prejel drug člen, skupno so ugotovili smisel in dopolnili miselni vzorec o kulturni dediščini, prav tako so z lahkoto razvrstili posamezne predmete s pomočjo pravilnika. Še posebej pa me je razveselila učenka, ki je sošolki v skupini pomagala razumeti člen iz pravilnika s pomočjo napotkov Paukove strategije.



Slike 1, 2, 3: Sodelovalno učenje²²



Slika 4: Glavo je izgubil.



Slika 5: Dajal ga je na zobe.

²² Avtorica fotografij v prispevku je Sabina Golež, avtorji likovnih del so učenci Osnovne šole Lenart.



Slika 6: Zidala sta si gradove v oblakih.



Slika 7: Rinil je z glavo skozi zid.



Slika 8: Vse je obesil na veliki zvon.

Sklep

Medpredmetno povezovanje zahteva veliko timskega dela in strokovnega sodelovanja. Skozi izkušnje medpredmetnega povezovanja, vnašanja BUS v najino delo in evalvacije v okviru projekta želiva nanizati še nekatere skupne ugotovitve.

Ob poudarjenem vnašanju bralnih učnih strategij na vsa predmetna področja v zadnjih letih ugotavlja, da se veliko bolj pozorno posvečava kompetencam učencev s tega področja.

Opazava primanjkljaje, ki nama nudijo razumevanje, zakaj sva določene cilje v preteklosti teže izvedli. Samo nekaj primerov:

- ni samo po sebi umevno, da učenec besedilo, ki ga prebere, razume,
- mnogo učencev prebere besedilo v učbeniku, ne da bi ga razumeli, saj samostojno ne vprašajo za pomen nepoznanih pojmov, niti jih ne zanima, kaj pomenijo,
- enako velja za vsebine, ki jih posredujeva z razlago in pogovorom, učenci samostojno ne povedo, da vsebin ne razumejo ali ne poznajo pojmov,
- mnogo učencev ne ve, da beseda v oklepaju pojasnjuje pojem pred oklepajem,
- mnogo učencev istih pojmov na različnih predmetnih področjih samostojno ne povezuje.

V svoje delo vse pogosteje vnašava bralne učne strategije in metodo sodelovalnega učenja, saj je učencem vsaka sprememba v načinu izvedbe učne ure izjemno velika motivacija. Prav tako je vsakršna aktivnost učenca boljša in uspešnejša kot frontalni pristop, čeprav je ta podprt s še tako zanimivimi slikovnimi prezentacijami, demonstracijami in dinamično, šaljivo razlago.

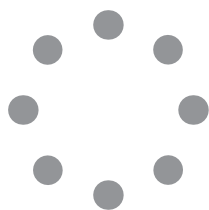
Ugotavlja tudi, da je vpeljevanje BUS, sodelovalnega učenja in medpredmetnega povezovanja poleg večje raznolikosti v najino delo vneslo tudi večji poudarek na diferenciaciji, predvsem na področju višjih taksonomskih ravni.

Zagotovo pouka v celoti ne gre kar čez noč izvajati na omenjen način, saj le-ta zahteva strokovno in časovno neprimerno večji vložek od ustaljene prakse, ugotavlja pa tudi, da se realizacija ciljev časovno podaljša. Vsekakor pa sva odločeni, da bova v naslednjem šolskem letu dosedanje sodelovanje ponovili in na podoben način pripravili še nekaj pedagoških ur. ●



Literatura in viri

- Božič, S. (2011). Nekaj razmislekov o medpredmetnem povezovanju. V: Nolimal, F. *Fleksibilni predmetnik – priložnost za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šol*. Zbornik prispevkov. Podčetrtek, Terme Olimia, 24. in 25. avgust 2009. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 189–192.
- Cajhen, N. (2010). *Slovenščina za vsak dan 7*. Samostojni delovni zvezek za slovenščino v 7. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus Klett.
- Pibernik, J. (2006). *Drugačnosti*. Priročnik za učitelje likovnega pouka v osnovni šoli. Celje: Celjska Mohorjeva družba.
- Rutar Ilc, Z. (2010). Ugotavljanje in presojanje dosežkov v kurikularnih povezavah. V: Rutar Ilc, Z. (ur.), *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 115–135.
- Tacol, T., Tomšič Čerkez, B. (2006). *Likovno izražanje*. Učbenik za likovno vzgojo za 7. razred devetletne osnovne šole. Ljubljana: Debora.



Razvijanje bralne pismenosti pri pouku domovinske in državljanske kulture in etike v osmem razredu

● Biserka Zadravec • Osnovna šola Lava, Celje • biserka.zadravec@gmail.com

POVZETEK: V prispevku je prikazan pristop razvijanja bralnih veščin pri pouku domovinske in državljanske kulture in etike v osmem razredu pri vsebinskem sklopu Finance, delo in gospodarstvo. Bralna pismenost je ključnega pomena za vsakega človeka v času formalnega izobraževanja kot tudi pozneje v življenju. Je temeljno sredstvo za razumevanje prebranega, povzemanje bistva, povezovanje ključnih pojmov in tvorjenje novih besedil kot tudi ustnih sporočil. Osnovni namen uporabe bralnih učnih strategij je bil izboljšati bralno pismenost, s tem pa tudi vplivati na boljše razumevanje učnih vsebin predmeta kot tudi omogočiti učencem, da tako aktivirajo višje miselne procese v smislu kritičnega povzemanja bistva in uporabe znanj na novih konkretnih primerih. Pri pouku sem povezala uporabo različnih bralnih učnih strategij (branje, iskanje ključnih pojmov, povzemanje, tvorjenje novih besedil) z dinamičnimi metodami dela, kot so viharjenje možganov, igra vlog, delo s pisnimi viri, uporaba IKT in sodelovalno učenje. Učenci so bili aktivno vključeni v učni proces in zelo motivirani za delo. Imeli so dovolj časa in možnosti razvijati bralne tehnike, hkrati pa so usvojili načrtovana znanja vsebinskega sklopa.

KLJUČNE BESEDE: *bralne učne strategije, višji miselni procesi, motivacija, aktivnost učencev*

ABSTRACT: An approach for developing reading strategies when teaching Social Studies in the 8th grade in the unit called "Finance, Work and Economy" is shown in this article. Reading literacy is of key importance for each individual at the time of their formal education as it is later on in personal and social life. It represents the key instrument for understanding reading material, summarizing, matching main ideas and writing new texts or the formation of oral messages. The basic objective of using reading strategies when teaching Social Studies was to improve reading





literacy, furthermore to influence better understanding of the themes and additionally enable pupils to activate higher thinking processes in the sense of critical summarizing and the use of new knowledge in life. During my lessons I have combined the use of various teaching strategies (reading, searching for key information, summarizing, writing new texts) with dynamic methods of work such as, brain storming, role play, working with texts, the use of IT, cooperative learning. Pupils were actively involved in the learning process and motivated for work. They had enough time and opportunities to develop reading techniques, and moreover they have acquired planned knowledge of the unit.

KEY WORDS: *reading strategies, higher thinking processes, motivation, student's activity*

Obstajajo številne opredelitve, kaj je bralna pismenost oziroma funkcionalna pismenost.²³ Na preprost način lahko bralno pismenost opredelimo kot sposobnost in zmožnost posameznika sporazumevati se v jeziku okolja, v katerem živi, v pisni in ustni obliki.

Bralna pismenost je ključnega pomena za vsakega človeka v času formalnega izobraževanja kot tudi pozneje v življenju. Poudariti je treba, da ne gre za sposobnost, ki se v neki fazi življenja dokončno razvije in doseže končno stopnjo kakovosti, temveč je veščina, ki jo razvijamo vse življenje.

Izhodišča

Na Osnovni šoli Lava smo vrsto let ugotavljali, da ravno bralna pismenost naših učencev bistveno vpliva na njihovo splošno učno uspešnost.

Pri predmetu domovinska in državljanska kultura in etika (v nadaljevanju DKE) učenci usvajajo temeljna znanja o družbenem življenju, s poudarkom na razvijanju lastnega vrednotnega sistema in sposobnosti kritičnega ter odgovornega ravnanja. Vzgojno-izobraževalno delo pri DKE temelji na razumevanju vsebin, pojmov, družbenih pojavov, pisnih in ustnih sporočil kot tudi povzemanju bistva, sklepov ter tvorbi novih vsebin, za kritično vrednotenje družbenih pojavov in odgovorno ravnanje. Pri predmetu

²³ Pečjak, S. idr. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? Dostopno na: http://www.sodobnapedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1643&Itemid=111 (26. 5. 2013).

razvijamo državljanske in socialne kompetence učencev. Za kakovosten razvoj le-teh je pomembno, kako dobro učenci berejo. Na temelju dolgotrne vzgojno-izobraževalne prakse in spremljanja učencev sem opazila, da imajo učenci velike težave pri razumevanju novih pojmov, povzemanju bistva, da slabo berejo, da porabijo preveč časa in energije, da besedilo preberejo. To posledično zmanjšuje možnosti za aktiviranje višjih miselnih procesov za razumevanje prebranega, pri pomnjenju in uporabi naučenega, saj je njihova pozornost usmerjena na tehniko branja.

Zaradi omenjenih razlogov sem se odločila, da bom pri pouku DKE posvetila več pozornosti razvijanju bralnih veščin pri učencih in začela sistematično uporabljati bralne učne strategije (v nadaljevanju BUS). Nisem pričakovala, da bomo bralne veščine razvili čez noč, saj gre za »zahteven in dolgotrajen postopek, ki ga počasi uvajamo v življenje šole, oprijemljivi rezultati pa bodo vidni šele kasneje«.²⁴

Razvijanje bralnih veščin pri učencih pri predmetu DKE v osmem razredu

Za uporabo BUS pri pouku DKE sem se odločila iz več razlogov, in sicer:

- branje z razumevanjem je temelj za kakovosten potek pouka,
- razvijanje bralne pismenosti pri učencih ni naloga samo slovenistov, temveč vseh učiteljev ne glede na predmet, ki ga poučujejo,
- vsebina učnega sklopa je zahtevna, abstraktna, obremenjena z veliko neznanimi pojmi, ki jih učenci težje razumejo.

Prav tako je bil moj namen, da bi učencem postal pouk z uporabo BUS bolj zanimiv in dinamičen, da bi jih motivirala za delo in da bi povečala njihovo aktivnost. V tem smislu so BUS sredstvo za boljše razumevanje vsebine in doseganje ciljev vsebinskega sklopa. Hkrati pa sem z umestitvijo BUS v pouk posvetila večjo pozornost bralnim veščinam ter navajanju učencev na uporabo učinkovitejših pristopov učenja.

Izbrala sem vsebinski sklop iz osmega razreda Finance, delo in gospodarstvo, v okviru le-tega pa učno enoto z naslovom Trg dela. Načrtovala sem naslednje cilje:

- učenci razvijajo bralne veščine,
- spoznajo ekonomske pravice in pojasnijo njihov pomen,
- pridobijo vpogled v interese in odnose na trgu dela.

²⁴ Operativni načrt bralne pismenosti OŠ Lava za šolsko leto 2012/2013.



Za uresničitev načrtovanih ciljev sem načrtovala dvakrat po dve uri. Vsebina učne enote je zahtevna z vidika razumevanja pojmov, kot so: ekonomske pravice slovenskega državljana (pravica do lastnine, do dela, enakega plačila za enako delo), podjetje, kapital, trg dela (lastništvo, zasebno, javno, delojemalec, delodajalec, konflikti) in sindikat. Ti pojmi učencem niso blizu, teže jih razumejo in osmislijo v novih situacijah. Najprej sem želela ugotoviti, katere pojme povezane s trgom dela učenci že poznajo. V uvodnem delu sem prebrala časopisni članek s področja gospodarstva, nato pa sem učence nagovorila, da so vsebino članka povzeli z lastnimi besedami. Z uporabo metode viharjenja možganov sem jih spodbujala, da so našli pojme vezane na trg dela. Na tabli in v zvezku je nastajal sproti zapis pojmov: delo, trg dela, delodajalec, kapital, delojemalec, davki, plača, sindikat, borza dela, brezposelnost, zaposlitev, ekonomske pravice itd. Za pojasnjevanje pojmov smo uporabili učbenik, pri tem sem učencem prepustila, da berejo po tiho, vsak zase in da s svojimi besedami pojasnijo pojme. Učencem sem sporočila, da je namen našega pouka, da spoznamo temeljne značilnosti trga dela in jim dala navodilo za delo. Najprej smo skupaj prebrali dva razpisa za prosto delovno mesto, in sicer za turističnega vodiča in za simultanelega prevajalca.

Turistični center Celje
Cesta na Stari grad 78
3000 Celje

vabi k sodelovanju

strokovnega sodelavca
za organizirano vodenje večjih turističnih skupin (m/ž).

Ponujamo delo turističnega vodiča. Delo je dinamično in omogoča strokovni in osebni razvoj. Od kandidata pričakujemo znanje angleškega jezika z višjo ali visoko izobrazbo družboslovne smeri. Zaželeno so komunikacijske veščine, osnovna znanja s področja računalništva in vozniški izpit kategorije B. Delo bo potekalo večinoma v tujini za organizirano vodenje večjih turističnih skupin, predvsem smer Benetke, Španija in Grčija. Vlogo z življenjepisom in potrdili do 18. 12. 2012 pošljite na naslov: **Turistični center Celje, Cesta na Stari grad 78, 3000 Celje.**

Slika 1: Delovni list – razpis za prosto delovno mesto

Delo smo nadaljevali v računalniški učilnici. Osrednja naloga je bila napisati vlogo z življenjepisom. Učenci so lahko delali individualno ali v dvojicah. Njihovo delo sem samo usmerjala in spodbujala.

Celje,

Lopata
3000 Celje

Turistična agencija

Prijava na razpis za delovno mesto turističnega vodiča.

Spoštovani,

Spodaj podpisani _____ stanujoč na _____ se vam javljam na razpis za delovno mesto turističnega vodiča na relaciji Benetke-Španija-Grčija, ki ste ga objavili 8.12.2012 na Zavodu za zaposlovanje pod številko 111.

Rodil sem se _____ v Celju, kjer sem tudi končal osnovno šolo in Srednjo šolo za turizem. Ko sem ti dve šoli opravil sem se vpisal na Visoko strokovno šolo za turizem v Portorožu. Obvladam znanja Angleškega, Nemškega, Francoskega, Ruskega in Italijanskega jezika. Že kot otroka me je zanimala ta panoga služenja denarja, rad sem hodil na potovanja na katerih sem si ogledoval znamenitosti. Sem samski, nimam družine, bolezní za katero bi moral jemati zdravila in katerih koli obveznosti katere bi me morale vezati na dom (da ne bi mogel hoditi na potovanja ter voditi turističnih skupin). Rad se družim z ljudmi, spoznavam nove prijatelje, sem družaben, imam tudi nekaj izkušenj z vodenjem in še marsikaj bi se našlo. Dobro poznam zgodovino in zanimivosti Benetk, Španije in Grčije.

Zavedam se, da je to delo zelo težko in zahteva številna odrekanja, ampak če to delo rad opravljal pač moram odrekanja sprejeti in svoje življenje prilagajati delu.

Vaš razpis mi ponuja možnost, da opravljam delo, ki me veseli in druženje z ljudmi, ki bi radi spoznali znamenitosti zgodovino mest, krajev... Upam, da moje znanje in karakter ustreza vašim zahtevam za to delo.

Vašemu vabilu na razgovor se bom z veseljem odzval.

Priloge:

- Fotokopije spričeval
- Fotokopija diplome

Slika 2: Vloga za prosto delovno mesto – primer

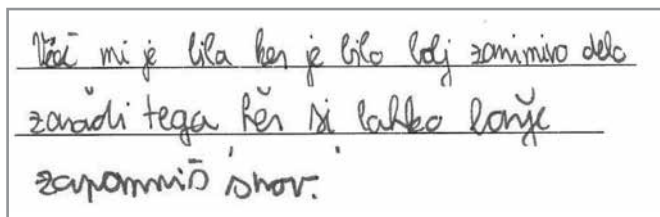
Učenci so na spletu samostojno iskali informacije o tem, kako se pišejo vloge, nato pa na temelju predloženega razpisa začeli oblikovati lastne vloge (slika 2). Bili so zelo motivirani za delo, iskali so informacije, jih primerjali med seboj in se odločali, kaj bodo uporabili. Nekateri učenci so se odločili, da bodo vloge pisali lastnoročno, saj so menili, da bodo tako pokazali svoje spretnosti lepopisa in da tako bolje prikažejo svojo osebnost. Preostali so menili, da je natipkana vloga lepša, bolj urejena videza, hkrati tako pokažemo, da znamo uporabljati računalniški program za urejanje besedil. Odločitev, kako bodo pisali, sem prepustila njim. Sledila je kratka predstavitev izdelkov in izbor štirih vlog, ki so jih učenci izbrali kot dobre, jasno in zanimivo napisane.



Nato smo izdelali načrt dela za prihodnje srečanje. Oblikovali smo tandeme za igro vlog. Za to metodo sem se odločila zato, ker je igranje vlog za učence zanimivo, radi prevzemajo različne vloge, se pri tem veliko naučijo in zapomnijo, imajo boljše predstave o vzročno-posledičnih povezavah med pojmi in možnost povezovanja učnega gradiva z realnimi življenjskimi situacijami, ki jih doživljajo vsakodnevno. Tako smo končali prvo blokuro. Sledilo je domače delo. Učenci so se doma pripravili, kako bodo odigrali svojo vlogo pri pouku. V šoli smo najprej skupaj ponovili temeljne pojme, kot so: trg dela, delodajalec, delojemalec, kapital, socialne in ekonomske pravice delavca, sindikat in njegova vloga. Pripravili smo preprosto sceno: miza, dva stola. Sledil je prikaz pogovora med delodajalcem in kandidatom za prosto delovno mesto, v katerem sta učenca odigrala svoji vlogi, pri tem pa upoštevala temeljne zakonitosti trga (ponudba in povpraševanje). Igro vlog so odigrali štirje tandemi. Spremljala sem dejavnosti učencev in opazila, da so se na igro vlog temeljito pripravili, saj so skozi pogovor – igro pokazali veliko znanja o zakonitostih trga. Preostali učenci so jih navdušeno spremljali.

Sledila je diskusija, v kateri so igralci vlog povedali, da so se v svojo vlogo vživali in da so ob tem uživali, sošolci so jih pohvalili. S kratkimi vprašanji smo predstaviti temeljne značilnosti trga dela in snov zapisali v zvezke.

Učence sem povprašala, kako so se počutili pri delu. Svoje zadovoljstvo z načinom dela so zapisali v obliki kratkih zapisov.



Slika 3: Refleksija učenca

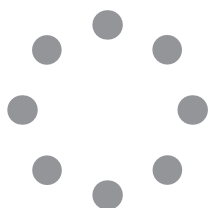
In na koncu za ponovni začetek

Z opravljenim delom sem zadovoljna. Učenci so se naučili temeljnih znanj o trgu dela. Spoznali so ekonomske pravice in pojasnili njihov pomen. Skozi igro vlog so jasno prikazali interese in odnose na trgu dela. Veliko smo delali s pisnimi viri, brali, poslušali, iskali ključne pojme in jih smiselno povezovali. Pri vsem tem pa je dragocena pot, ki smo prehodili skupaj. Uporaba bralnih strategij jim je omogočila razumevanje vsebin. V razredu sem čutila prijetno delovno klimo, izjemno motiviranost in navdušenost učencev, da bi delo opravili čim boljše, njihovo medsebojno pomoč, da se naučijo, predvsem pa mi je pomembno njihovo sporočilo: »Bilo je zanimivo. Kaj bomo delali naslednjo uro?« Vse to je potrditev in pohvala za učitelja za opravljeno delo in motivacija za nadaljnje načrtovanje pouka. ●

Literatura in viri

Operativni načrt bralne pismenosti OŠ Lava za šolsko leto 2012/2013.

Pečjak, S. idr. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta?. *Sodobna pedagogika* 2010(1), 86–102. Dostopno na: http://www.sodobnapedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1643&Itemid=111 (26. 5. 2013).



Zgodbarji skozi senčne lutke

● Goran Peršin, Sandi Mavrič, Lota Kahne • CIRIUS Kamnik
• goran.persin@gmail.com

POVZETEK: V pričujočem prispevku je predstavljeno razumevanje bralnih aktivnosti skozi ustvarjalnoumetniški proces gledališča senc, ki na eni strani zahteva usvojene bralne strategije in samo razumevanje besedila; v našem primeru gre za branje pravljic, medtem ko skozi umetniški proces same pravljice doživijo gledališko reinterpretacijo. Pri svojem delu izhajamo iz najsodobnejših spoznanj s področja nevroznanosti kot tudi iz razmislekov in konceptov, ki sta nam jih zapustila velika teoretična misli Jean Piaget in Lev S. Vigotski. Predstavljen je primer praktične uporabe koncepta Leva Vigotskega, tj. »območje bližnjega razvoja« pri načrtovanju in izvedbi gledališke dejavnosti. Veliko vlogo v procesu gledališkega ustvarjanja igrajo tudi čustva, zato se pri našem teoretičnem razmisleku opiramo na članek Monique Boekaerts »Motivacija in čustva imajo ključno vlogo pri učenju«, izdan v zborniku *O naravi učenja*. Poleg teoretičnega dela pa ne gre pozabiti na praktično-izvedbeni del, kjer je poudarek na medpredmetnem povezovanju samih mentorjev in ustvarjanju fleksibilnejših učnih vsebin, katerih cilj je razvijanje in oblikovanje lastnih izraznih sredstev.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, območje bližnjega razvoja, branje in razumevanje umetnostnih besedil, avtentično učenje, senčne lutke, zgodbarji*

ABSTRACT: The article presents the perception of the reading activities through the theatre of shadows which on one hand demands from the viewer the understanding of the literary text (with the help of the reading strategy) and on the other hand the understanding of the theatre fairy tale interpretation. Our work is based on the neuroscience and on the theory of Piaget and Vigotsky. An example of the zone of proximal development is demonstrated through theatre activities. In theatre feelings play a great part and that is why we considered Monique Boekaerts text Motivation and Feelings Play a Key Role in Learning published in the publication



About the Nature of Learning. Besides this theoretical part there is also a practical part which is based on cross-curricular collaboration of mentors and on the design of the more flexible learning contents which aim at developing and shaping one's own expression means.

KEY WORDS: *reading literacy, the zone of proximal development, reading and understanding literary texts, authentic learning, shadow puppets, storytellers*

V pričujočem prispevku je predstavljena izvirna ideja, ki na temelju projekta *Opolnomočenje učencev* združuje dejavnosti »zgodbarjev« in »gledališča senc«. Želimo predstaviti, kako je mogoče pri mladih ljudeh s posebnimi potrebami izboljšati razumevanje umetnostnih besedil in na drugi strani njihovo interpretacijo. V danem primeru smo povezali lutkovno dejavnost gledališča senc in branje ter pripovedovanje pravljic, ki oba zaobjemata tako imenovano praktično dramaturgijo. Pri tem se učenci preizkusijo kot igralci, scenaristi, bralci, interpreti, režiserji, igralci, pevci, oblikovalci lutk in scenskega prostora, kar jim pripomore k razumevanju, doživljanju oziroma omogoča vstop v kompleksnost pravličnega in gledališkega sveta. Tovrstno umetniško področje prenaša vpogled v lastno življenje, je medij avtentičnega učenja, ki razvija metakognicijo.

Gledališče senc ima po svoji zasnovi razmeroma preprosto formo. Dvodimenzionalne lutke na palicah in platno, ki je razpeto med leseno konstrukcijo, omogočajo dokaj preprosto delo z lutkami, kar je seveda zelo primerno za mlade ljudi s posebnimi potrebami. Prosojna pleksi folija, na kateri učenci ustvarjajo ravnovesje med obliko in barvo, zagotavlja naravno mikavnost in čarobnost, ki je v današnjem načinu življenja vse bolj primanjkuje. Barvne svetlobe skozi platno lahko in spontano vplivajo na gledalca, ga sproščajo in umirjajo. Nevsiljivo razširjajo in razbremenjujejo slušne zaznave in s tem razvijajo zbranost, pozornost za razumevanje zgodbe, omogočajo natančnejše opazovanje. Postopno nazorno vodenje s spodbudo prek gledališke dejavnosti prinaša učencem s posebnimi potrebami dobre izkušnje med aktivnim igranjem ali pasivnim gledanjem ter usmerja njihovo pozornost, ki je pogoj za razumevanje in samostojen izraz. Zavajajoč videz preproste forme gledališča senc skriva zahtevno prepletenost izvajanja žive glasbe, podprto z gledališko improvizacijo, imitacijami, gibanjem z lutko, soustvarjanjem likovne kompozicije na belem platnu itn. Ravno ta dvojnost, zmožnost prehajanja med enostavno in kompleksno formo, je največja prednost omenjenega



gledališča, saj je stopnja prilagodljivosti različnim nivojem tako rekoč neskončna. Ali drugače rečeno: gledališče senc je primerno za vsakega učenca ne glede na kognitivno-emocionalne sposobnosti. Velika kvaliteta gledališča senc se kaže v dejstvu, da omogoča mladim ljudem s posebnimi potrebami, da se izrazijo v najširšem pomenu besede, predvsem na socialno-čustvenem polju, kjer se največkrat kažejo največji primanjkljaji. Poleg tega je treba poudariti, da je gledališče senc oziroma gledališka forma Karadjoz v slovenskem prostoru unikum. Izvira iz Grčije in Turčije, kjer je še vedno zelo čislán. Teme, ki jih obravnava Karadjoz, so na neki način tradicionalne, vendar v sodobnem svetu izjemno aktualne, saj smo priča vedno večji revščini, nasilju in zapostavljenosti posameznih družbenih skupin, kar so večne teme Karadjoz, kot nekoga, ki se bori proti nepravičnemu svetu. Sam je le revež, velik entuziast, ki se z veliko humorja in bistroumnosti loteva lažnih avtoritet, hkrati pa razgalja univerzalne človeške slabosti, kot so nečimrnost, pohlep, jeza, neumnost itd. Ena izmed odlik je medpredmetno povezovanje, ki zajema kar najširši spekter pedagogov in mentorjev, ki obvladujejo različna področja. Karadjoz konkretno združuje glasbenike, likovnike, slaviste, filozofe itd., kar omogoča zares celostno podajanje vsebin in ustvarjanje bogatega socialnega okolja.

Sama dejavnost zgodbarjev je še posebej prisotna v scenariju za Hudičev most, saj gre za reinterpretacijo oziroma pripovedovanje pravljice na individualen način. Sam scenarij smo oblikovali po Schmidtovi že skrajšani stilizirani priredbi v nekaj slikah z zelo malo besedila. Na podlagi likovne podobe pravljice smo oblikovali popolnoma novo besedilo, ki je le deloma sledilo idejni zasnovi predloge. Nato smo določili jezikovno socialno zvrst glavnih oseb pravljice, oblikovali idejne poudarke in napisali scenarij, ki je toliko odprt, da omogoča dodatna spreminjanja in improvizacijo ter glasbenoscenske učinke. Znotraj igre imamo vključeno tudi zgodbarsko improvizacijo med živalmi, ki nastopajo v nočnem gozdu. Tam udeleženke projekta na vsaki vaji in predstavi improvizirajo na preprost pogovor med gozdnimi živalmi.

Teoretična izhodišča

Kot enega izmed teoretičnih izhodišč smo uporabili koncept Leva Vigotskega »območje bližnjega razvoja«, kjer imamo opraviti z učenčevimi zmožnostjo razumevanja na eni strani in kompleksnostjo nalog na drugi strani, ki določata osnovne koordinate dejavnosti. Seveda se takoj znajdemo v veliki nevarnosti, ki ju predstavljata dolgčas in frustracija. Če so učenčeve zmožnosti večje, kot je zahtevnost naše dejavnosti, se bo

dolgočasil, če pa je naša dejavnost zahtevnejša, kot so učenčeve sposobnosti, bomo priča frustraciji. Drugi pomembni, če ne celo odločilni dejavnik pri kognitivnih procesih so čustva. Monique Boekaerts v zborniku O naravi učenja trdi, da imajo čustva ključno vlogo pri izkoriščanju kognitivnega potenciala, saj naj bi se z njihovo pomočjo učenci lažje spopadali s težavami znotraj učnega procesa. Gledališče senc izkorišča medij v svoj prid tako, da poskušajo biti didaktične dejavnosti vedno zabavne, smesne, kar pomeni, da obstaja velika možnost, da bodo pritegnile učenčevo pozornost. Skozi sam ustvarjalni proces pa moramo imeti pred očmi tridelno strukturo, ki bistveno določa učenčev razvoj:

- kognitivni razvoj (naddoločen z domišljijo in ustvarjalnostjo, ki omogočata improvizacijo),
- socialno-čustveni razvoj (gledališče senc pomaga mladostniku razreševati čustvene konflikte),
- osebni razvoj (sprejemanje drugih in drugačnosti, vživljanje v različne socialne vloge).

Prednost gledališke specifičnosti, njene kompleksnosti, je, da v vsaki učni situaciji združuje kognicijo, čustva in metapozicijo, kar omogoča menjavanje vlog. Motivacijski sistem je tako kompleksen, da bi težko linearno določili, kateri dejavniki odločilno prispevajo k učenčevi motivaciji. Mogoče je ravno menjava vlog tisti dejavnik, ki po eni strani zagotavlja, da so čustva sestavni del v procesu učenja, po drugi strani pa jih menjava vlog sili prepoznati in jih znati misliti.

Praktični primer načrtovanja in izvedba gledališke predstave (opis didaktično-metodičnega poteka gledališke dejavnosti)

Za izvedbo predstave gledališča senc so bili osnova sestanki članov projektnega tima, na katerih smo natančno razdelili naloge. Treba je bilo:

1. načrtovati dejavnost, kar je zaobjelo razdelitve vlog, postavitev urnikov, usklajevanje posameznih vsebinskih sklopov in določitev skupnega cilja, ki je bil izvedba gledališke predstave senčnih lutk. Idejo za scenarij smo dobili ob prebiranju pravljič avtorja Matjaža Schmidta iz zbirke slovenskih pravljič. Izbrali smo pravljičico Hudičev most;
2. omogočiti mladostnikom samostojno izražanje, interpretacijo pravljičice. Prek pripovedovanja pravljič so postali pozornejši opazovalci in s tem so lažje ozavestili lastni proces učenja in občutenja. Nekateri med njimi so se prvič znašli v položaju, ko so morali javno nastopati. Vsak izmed njih je samostojno preoblikoval zgodbo po svoji ideji in zamisli;



3. analizirati konkretne nastope in v sodelovanju z učenci izbrati najboljšo interpretacijo pravljice, ki je pozneje postala osnova za izoblikovanje scenarija. Enaka tridelna struktura je bila prisotna tudi pri izdelavi samih lutk:

- Pri načrtovanju smo bili navzoči vsi različni mentorji, tako da smo vsak iz svojega področja izluščili učne vsebine in izbrali najustrežnejše oblike in metode dela.
- Likovno prakticiranje in izdelava senčne lutke vsebuje mnogo likovnih problemov in problemskih izhodišč za reševanje likovnih področij risanja, slikanja, oblikovanja lutk in scenskega gledališkega prostora (črta in ploskev, razmerja figuralnih motivov, stilizacija, lazuren nanos barve, svetloba in senca, barvni odnosi, scenografski prostor glede na zgodbo itd.).

Prvo izhodišče za oblikovanje senčnih lutk je tehnika tradicionalnega grškega oblikovanja, ki zajema ploskovito in stilizirano risanje, poseben način slikanja na steklo in tehnično izvedbo šablone za posamezno lutko. Drugo izhodišče za likovne probleme izraznosti ploskev in barvne svetlobe pa je zgodba, scenarij za gledališko predstavo. Na temelju glasnega branja in pozneje igranja vlog po pisani predlogi ljudske zgodbe so učenci vizualizirali vidne podobe, ki so jih ploskovno oblikovali z risalnimi izrazili z navadnim svinčnikom in s črnim flomastrom. S postopnim vodenjem s konkretnimi navodili so se učenci seznanjali z risanjem oblik po zgodbi in s konturno/obrisno tehniko risanja, ki jo narekuje tehnika slikanja na steklo. Sledil je prenos risbe na drug material – na pleksikarbonatno folijo. Učenci so se seznanili s specifično poslikavo in barvnimi ploskvami, ki so jih po lastnih interpretacijah vloge posameznega lika urejali v kontrastne ali pa harmonične barvne odnose.

- Pri analizi in vrednotenju postopno oblikovanih senčnih lutk smo po skupnih merilih za izbor lutke za igro določili lutke, ki bodo nastopale v pravljici. Demokratični način vrednotenja in določitve meril za izbor mentorjev z učenci, kjer večina zmaga, je prinesel neenoten scenski slog oblikovanja nastopajočih lutk.

Tukaj naj omenim problem timskega dela in različnih strokovnih prepletanj, kjer lahko zaidemo v mešanico strokovnosti in amaterstva ali neskladja mnenj mentorjev enakega strokovnega področja na račun sodelovalnega odločanja in ustvarjanja in s tem pomešanja vlog in demokratičnega vodenja, ki vedno ne doseže »kvalitete«, doseže pa zadovoljstvo večine vpletenih učencev in njihovih mentorjev;

4. nadgraditi didaktično-metodično delo z elementi doživljajske pedagogike, saj smo si odšli v živo ogledat kamniški Hudičev most v

Kamniško Bistrico. Ogled mostu smo izkoristili za pripovedovanje zgodb in branje scenarijev. Učenci so v avtentičnem okolju prekoslili same sebe. Isto pravljico so interpretirali z neverjetnim zanosom in čustvenim vložkom. Njihove interpretacije smo mentorji vestno beležili in jih pozneje primerjali z začetnimi interpretacijami. Precej učencev, ki je imelo velike težave pri nastopanju, se je v avtentičnem okolju sprostilo in pokazalo zmožnost samostojno pripovedovati zgodbe. Kot rečeno, smo v sodelovanju z učenci izbrali najboljši scenarij in najboljše predloge za lutke. Ponovno se je izkazalo, da je izjemno pomembno, da se pri odločanju in izboru upoštevajo tudi njihova mnenja in stališča, saj so gibalno ovirani učenci in tisti s kombiniranimi motnjami začeli kazati presenetljivo motivacijo za vse aktivnosti, ki smo jih izvajali. Učenci so si znotraj skupine začeli zaupati, pri vsakodnevnih opravilih so si pomagali, seveda v okviru svojih zmožnosti. Sodelovalno učenje je, podkrepljeno z zgledom vodstvenega tima, povzročilo, da so se med njimi stkale pristne vezi, ki so vzpodbudno vplivale tudi na njihove odnose zunaj šolskih dejavnosti, saj so vzgojitelji presenečeni opazali, da so se učenci, vključeni v skupno aktivnost, zdaj družili tudi v svojem prostem času;

5. učne aktivnosti skleniti s pripravo tradicionalnih jedi, saj je druženje ob hrani eden izmed najpomembnejših vidikov ustvarjanja dobrih odnosov v skupini. Pripravili smo tradicionalni angleški zajtrk in grško pojedino ob grški tradicionalni glasbi. Poudarek je bil ravno na rebetški glasbi, saj je ta neločljivo povezana s Karadžozom;
6. veliko vaj in ponovitev, da smo na koncu lahko izvedli gledališko predstavo, ki smo jo seveda izvedli skupaj učenci in mentorji. Učenci so kljub svoji specifikki pokazali izjemne rezultate.

Analiza izvedbe in dosežkov poletnih delavnic ter refleksija članov tima

Glavni operativni cilj projekta je bil izvedba gledališke predstave. Širši cilj, ki smo mu ves čas sledili, pa je bil izboljšanje bralne pismenosti in dvig kulturnega kapitala, ki ga imajo mladi ljudje s posebnimi potrebami. Učenci so na intuitivni ravni pridobili uvid v metaforično in metonimično razsežnost jezika. Prek različnih izraznih sredstev smo jim poskusili predstaviti jezik kot živ organizem, ki se nenehno spreminja. Za mlade s posebnimi potrebami pa je še posebej pomembna ugotovitev, da lahko do neke točke tudi sami spreminjajo in oblikujejo jezik. Inovativnost projekta se je pokazala predvsem v medpredmetnem povezovanju in različnih teoretičnih izhodiščih



kot tudi v številnih praktičnih znanjih. Kot novost je treba posebej vzpostaviti tudi fleksibilni urnik, znotraj katerega so se mladi ljudje lahko vključevali in izstopali po svojih željah in motivih. Ista logika je veljala za vse zaposlene v CIRIUS-u Kamnik, saj so se lahko sodelavci kadar koli vključevali v aktivnosti, ki smo jih izvajali znotraj projekta, kar se je pokazalo kot izjemno dobra strategija, saj smo bili tako deležni prepotrebne dodatne energije kot tudi novih idej, ki so obogatile naš kulturni kapital.

Izpostaviti je treba tudi motiv lastnega strokovnega razvoja mentorjev za kakovosten proces in končni rezultat. To je timska dejavnost, pri kateri se spopadaš s tujo idejo, ki jo kreativno transformiraš in se pri tem opazuješ. Prepletenost profesionalnosti in poučevanja postaja nuja – tudi avtentičnosti učenja za učitelja.

Uresničili so se cilji, da otroci in mladostniki samostojno nastopijo pred občinstvom, bogatijo besedišče, jasno in razumljivo izražajo svoja stališča, gradijo samozavest, med seboj postajajo prijatelji, spoznavajo značilnosti oseb (Bohinjcev), ki nastopajo v zgodbi itn.

Timsko delo različnih mentorjev z različnimi znanji in vrednotami je pogoj za avtentično učenje, hkrati pa je zelo zahtevno, še posebej na področju časovnega usklajevanja, kjer ni pogojev za takšen način učenja in poučevanja. Terjalo je veliko profesionalnosti, napora, fleksibilnosti in drugih dejavnikov kreativnosti, še posebej, ker tako delo ni utečeno in ni razširjeno med drugimi učitelji in učenci.

Poletne delavnice so dober tim popeljale v trajnejšo obliko celoletnega skupnega delovanja, ki so bo nadaljevalo v naslednjih letih. Smisel in kakovost naše dobro načrtovane dejavnosti se kaže v mreženju, dograjevanju in v trajnosti ...

Vizija

Timsko sodelovanje lanskoletne ekipe mentorjev, ki smo ji dodali še glasbenega mentorja, je prispevalo k bolj kakovostnemu delu in predstavi, ki jo bomo mrežili za začetek po lokalnih šolah s ciljem razvijati bralno pismenost, veselje in poseben način prepletanja dela mentorjev in učencev. Dolgoročno nameravamo tim poletnih delavnic razširiti in razviti v socialno podjetništvo za učence s posebnimi potrebami. ●

Literatura in viri

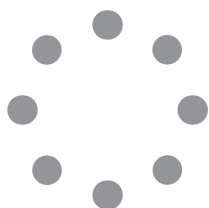
Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (2013). *O naravi učenja: Uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (25. 5. 2013).

Gledališče senc, performans, neposredna komunikacija: kulturna socializacija ranljivih. *Gledališče senc*. Dostopno na: <http://www.gledalisce-senc.si/> (25. 5. 2013).

Hutton, N. (2012). *Blue brain*. A documentary film. Dostopno na: bluebrainfilm.com/bb/ (25. 5. 2013).

Pečjak, S. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Vygotsky's Zone of Proximal development. You Tube. Dostopno na: <http://www.youtube.com/watch?v=0BX2ynEqLL4> (25. 5. 2013).



Šolska knjižnica – nepogrešljiv dejavnik razvijanja pismenosti

● Maja Vačun • Osnovna šola Selnica ob Dravi • maja.vacun@gmail.com

POVZETEK: V sodobni informacijski družbi nujno potrebujemo znanje o pridobivanju, vrednotenju in uporabi najrazličnejših informacij. Tega lahko učencem najbolje zagotovi izobraževalni sistem, ki med metode učenja vključi pridobivanje različnih informacij z informacijskimi viri v knjižnici. Knjižnica zmore veliko več, kot le dati bralni vir tistemu, ki ga želi. Pomembno vpliva na razvijanje različnih zmožnosti učenca, njena naloga pa je učencem omogočati dostop do širokega izbora informacijskih virov, ki bodo zadovoljili tako njihove izobraževalne potrebe kot individualne interese. Sodelovanje s knjižnico širi izbiro učnih metod in krepi spopadanje z učnimi/bralnimi težavami. Dokazano je, da učenci dosegajo višje nivoje pismenosti, branja, učenja, reševanja problemov ter informacijske in komunikacijske spretnosti, kadar knjižničarji in učitelji delujejo skupaj. Gre za skupno načrtovanje in izvedbo učne ure, pri čemer učitelj in knjižničar sledita vsak svojim ciljem. Aktualna oblika dela z učenci pri medpredmetnem sodelovanju učitelja in knjižničarja pa je priprava učencev na samostojno in uspešno pridobivanje informacij.

KLJUČNE BESEDE: *knjižnica, branje, bralna pismenost, informacijska pismenost, medpredmetno sodelovanje*

ABSTRACT: In modern information society there is an urgent need for knowledge, assessment and the usage of different information. By offering different learning methods enriched by different information gathered with the help of the library as a learning environment (information sources), the educational system can help learners. The library can be much more as just the reading source for the user. It influences the development of different learner's abilities and it is its task to enable learners to access a wide range of information sources which would meet the needs of both the learner's educational as well as personal interests. The cooperation with the library widens the choice of teaching methods and helps when dealing with learning/reading deficiencies. It has been proven that the learners who experience team teaching achieve a



higher level of literacy, reading ability, they are more capable of learning and problem solving and are more likely to develop communication competence. In case of cross-curricular team teaching (subject teacher, school librarian) the main objective is to prepare learners to be independent and successful in looking for information.

KEY WORDS: *library, reading, reading literacy, information literacy, cross-curricular cooperation*

Bralne spretnosti in zmožnosti so bile za izobraževanje vedno pomembne, danes, v obdobju t. i. informacijske družbe, pa so še toliko bolj. Slednje namreč predstavljajo orodje za pridobivanje, organiziranje in uporabo informacij pri učenju in so tako ena od ključnih medpredmetnih kompetenc, ki pomembno vpliva na uspešnost posameznika v izobraževanju (Pečjak in Ajdišek, 2008).

Pri razreševanju učnih, raziskovalnih, delovnih in drugih problemov zasledajo informacijski viri še vedno najvišje mesto. Za uspešnost in učinkovitost razreševanja problemov v sodobni informacijski družbi nujno potrebujemo znanje o pridobivanju, vrednotenju in uporabi informacij. Tega lahko učencem najbolje približa izobraževalni sistem, ki med različne metode učenja vključi različne informacije ter tudi knjižnico kot možnost oziroma nujnost učenja z informacijskimi viri.

Knjižnica zmore veliko več, kot le dati bralni vir tistemu, ki ga želi. Pomembno vpliva na razvijanje različnih zmožnosti učenca (kognitivnih, čustveno-motivacijskih, akcijskih, socialnih in drugih), npr.: učenec bere več in raznoliko gradivo, poveča uporabo kakovostnih informacij, razvije smisel za kontrolo, neodvisnost, samozaupanje, sprejema učenje kot izziv, razvije mnenjsko učenje, reflektivno mišljenje, poveča prenos znanja itd.

Šolska knjižnica

Po navedbah Zakona o knjižničarstvu (Ur. l. RS, št. 87/2001) je šolska knjižnica sestavni del vzgojno-izobraževalnega dela v vrtcu, osnovni šoli, srednji šoli, glasbeni šoli in dijaškem domu. Namenjena je vzgojno-izobraževalnemu procesu ter potrebam učencev in delavcev šole; vključuje se v njeno življenje in delo in je osrednji študijski in informacijski center šole. Knjižnična zbirka šolske knjižnice mora biti v skladu s programi, ki jih šola izvaja, in z učnimi načrti.



Poslanstvo šolske knjižnice je v tem, da nudi storitve za učenje, knjige in druge vire, ki omogočajo vsem članom, da postanejo kritični misleci in učinkoviti uporabniki informacij različnih oblik, formatov in na različnih nosilcih. Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006) kot ključno vlogo knjižnic pri razvoju pismenosti posameznikov navaja načelo dostopnosti za vse. Slednje zagotavlja regionalno pokritost vseh oblik izobraževanja in učenja, dostopnost kulturnih dobrin ter dostopnost bralnega gradiva vsem ljudem.

Tudi v Manifestu o šolskih knjižnicah je poudarjeno, da morajo biti storitve šolskih knjižnic enakopravno zagotovljene vsem članom šolske skupnosti ne glede na starost, raso, spol, religijo, narodnost in podobna razlikovanja. Kot glavne storitve šolske knjižnice in njene temeljne dejavnosti za razvijanje pismenosti, informacijske pismenosti, poučevanja, učenja in kulture navaja:

- podpiranje in pospeševanje vzgojno-izobraževalnih ciljev, opisanih v poslanstvu šole in učnem načrtu;
- razvijanje in vzdrževanje vseživljenjskih navad in veselja do branja, učenja in uporabe knjižnic pri učencih/otrocih;
- podpiranje vseh učencev pri učenju in praktični uporabi spretnosti ocenjevanja in uporabe informacij ne glede na obliko, format ali medij, vključno z občutljivostjo za različne oblike komuniciranja v skupnosti;
- zagotavljanje dostopa do lokalnih, regionalnih, nacionalnih in globalnih virov ter ustvarjanje priložnosti, ki izpostavljajo učence različnim idejam, izkušnjam in mnenjem;
- organiziranje dejavnosti, ki spodbujajo kulturno in socialno zavedanje ter občutljivost;
- delo z učenci, učitelji, upravitelji in starši, da bi dosegli poslanstvo šole;
- razglasanje koncepta intelektualne svobode, ki sta bistvena za učinkovito in odgovorno državljanstvo v demokratični družbi;
- pospeševanje branja in zagotavljanje virov ter storitev šolske knjižnice vsej skupnosti in širše (Manifest o šolskih knjižnicah, 2006).

Bahor (2006) zagovarja stališče, da naj cilji šolske knjižnice podpirajo šolske cilje, zato morajo zaposleni v šolski knjižnici te cilje poznati, da lahko sodelujejo in delujejo v povezavi s strokovnimi aktivni pri izobraževanju bralca in spodbujanju samostojnega učenja. Šolska knjižnica mora biti zato vključena v življenje in delo šole, da lahko svoje naloge opravlja v skladu s potrebami in za potrebe vseh udeležencev vzgojno-izobraževalnega procesa.

Vloga in pomen šolske knjižnice pri razvijanju pismenosti

Ljudje ne hodimo v knjižnice z mislijo oziroma ciljem, da bomo izboljšali svoje bralne sposobnosti. Tja nas pelje potreba po dostopnosti informacij, ki jih kot državljani potrebujemo za aktivno sodelovanje v družbi ali za razrešitev osebnega problema. Tja nas pelje potreba po znanju, spoznavanju, po sprostitvi, druženju itd.

Knjižničarji in drugi vpeti v razvijanje bralne pismenosti poznajo vlogo in moč knjižnice pri razvijanju pismenosti, v kateri poudarjajo bralno in informacijsko pismenost kot ključni zmožnosti za uspešno življenje v informacijski družbi, ki naj bi ju razvil vsakdo. *»Informacijska pismenost je skupek znanj in sposobnosti za pridobivanje, predelavo in upravljanje informacij, na podlagi katerih posameznik razrešuje raznolike probleme: prepozna, kdaj informacije potrebuje, zna jih poiskati, ovrednotiti in učinkovito uporabiti, bodisi za učenje ali za sprostitev.«* (Novljan, 2011: 187) Informacijsko pismena oseba se lahko aktivno in kritično vključuje v vsakdanje življenje in se z usvajanjem novih znanj prilagaja številnim situacijam.

O pomenu uporabe informacijskih virov piše tudi Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, ki navaja, da naj bi *»posameznik v formalnem in neformalnem izobraževanju načrtno in sistematično razvijal pismenost v skladu s svojimi zmožnostmi do ravni, ki bi mu omogočila vključevanje v različne stopnje in oblike izobraževanja in uporabo raznovrstnih virov informacij ter sporočil v raznolikih življenjskih okoliščinah«* (Nacionalna strategija, 2006: 11). Ravno naloga šolske knjižnice je učencem omogočiti dostop do širokega izbora informacijskih virov, ki bodo zadovoljili tako njihove izobraževalne potrebe kot individualne interese.

Knjižnico naj bi kot sodelovalni dejavnik razvijanja branja, bralne kulture in drugih vrst pismenosti zavestno in ciljno uporabljali vsi, ki so odgovorni za razvijanje pismenosti, najprej pa vsi formalno in neformalno vključeni v izobraževanje. Novljanova (1994, po Marentič - Požarnik, 1988) povzema, da spada med bralne spretnosti tudi najdenje v raznih virih informacij (zmožnost najti v knjižnici potrebne vire, najti in izpisati iz teh virov iskane podatke, primerjati in kombinirati pri učenju učbenike, priročnike, enciklopedije, leksikone, strokovne knjige, revije itn.). Vpeljevanje v to zahtevno spretnost mora biti po mnenju avtorice postopno, pri njej pa naj sodelujejo učitelji, ki dajejo učencem individualne ali skupinske naloge, povezane z iskanjem podatkov v literaturi, s knjižničarjem. *»Cilj vseh predvidevanj je med drugim posameznik, ki bere*



z razumevanjem kakovostno raznovrstno leposlovno in strokovno gradivo; ga samostojno izbere za svoje prepoznane potrebe za pridobivanje znanja, spoznanja, spodbud, estetskih doživetij in kakovostne sprostitev.« (Novljan, 2011: 183).

Novljanova piše, da je knjižnica z dostopnostjo bralnih virov, z ugodnostmi za njihovo rabo (prostor, informacijsko-komunikacijska tehnologija, čas za branje, pomoč pri izbiri in uporabi virov) postala splošno prepoznaven dejavnik razvijanja bralne pismenosti. »Če je bila v začetkih svojega razvoja namenjena ljudem, ki so znali ali smeli brati, je postala že v porajanju demokratske družbe tudi priznan dejavnik razvijanja pismenosti, ki se mora aktivno vključevati v širjenje in razvijanje bralne sposobnosti.« (Novljan, 2011: 182).

Po mnenju omenjene avtorice vsa ravnanja v knjižnici prispevajo k bralni kulturi – od pridobivanja knjižničnega gradiva, njegove katalogizacije in ureditve v knjižnici do njegovega predstavljanja in omogočanja njegove uporabe. Pri tem dodaja, da je knjižničar vključen v proces razvijanja bralne kulture in je s svojim ravnanjem odgovoren za doseganje skupnih ciljev. »Knjižničarjevo delovanje – od motivacije za uporabo informacij, svetovanja in pomoči pri iskanju, izboru, vrednotenju, aktivni uporabi in predstavitvi informacij oziroma informacijskih virov, ga umešča v proces opismenjevanja, ki prebivalcem približa intelektualno dostopnost, razumljivost različnih informacijskih virov, njihovo uspešno in etično uporabo in jim olajša izbiro virov za informiranje, učenje, raziskovanje, razvedrilo.« (Novljan, 2011: 186)

Motivacijo za obiskovanje morajo knjižnice nenehno vzdrževati tudi z različnimi aktivnostmi, v katere zavestno in ciljno vključujejo tudi razvijanje branja in sooblikovalsko aktivnost obiskovalcev. Pečjak in Ajdišek (2008) menita, da mora biti učenec, za katerega želimo, da razvija svojo bralno zmožnost, pripravljen vložiti določen intelektualni in/ali fizični napor za doseganje tega cilja. Z drugimi besedami – biti mora motiviran za branje. Pri tem pojmujeemo bralno motivacijo kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in mu tako pomagajo, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še kdaj ponoviti (Pečjak in Ajdišek, 2008).

Šolska knjižnica s svojim prostorom, opremo, ureditvijo, postavitvijo gradiva ter s strokovno izobraženim in usposobljenim knjižničarjem predstavlja enega izmed motivacijskih dejavnikov, povezanih z branjem. Predstavlja spodbudo in/ali izziv za mladega bralca, saj nudi glede na starostno stopnjo zadovoljiv in strokovno izbran fond leposlovnega gradiva, poučnih knjig, revij in neknjižnega gradiva (Janeš in Škrlič, 2012). Knjižničarjeva vloga se pri razvijanju bralnega interesa kaže zlasti v odkrivanju bralnega interesa (pogovori, vprašalniki itd.), vključevanju primernih knjig v bralne dejavnosti (bralna značka, naj knjiga meseca itd.),

motiviranju učencev za redno izposojanje knjižnega gradiva v šolski knjižnici, svetovanju učiteljskemu zboru in staršem itd. Knjižnice morajo torej dati ljudem razlog za obisk in jih prepričati, da jih je vredno obiskati zaradi njihovega poslanstva. »Učenci naj knjižnico zapuščajo v prepričanju, da so odkrili bogato zakladnico informacij za vse svoje potrebe, ki so povezane z branjem.« (Janeš in Škrlič, 2012: 56)

Pri razvijanju pismenosti je nujno sodelovanje knjižničarja in učitelja

Če so knjižnice oziroma knjižničarji kot dejavnik razvijanja pismenosti postali sestavni del strokovnih prizadevanj za razvoj pismenosti, pa jim pogosto še ni uspelo prepričati učiteljev, da bi jih kot učno okolje sistematično vključevali v učni proces. Knjižničarji nasploh ugotavljamo, da so pri izvajanju medpredmetnih ur s knjižnico največkrat pripravljeni sodelovati učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, medtem ko znajo biti učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja do tega pogosto zadržani. Razlog so največkrat prepričanja, da učno snov najbolje podajo sami, da nimajo na voljo ur, ki bi jih lahko 'odstopili' knjižničarju, da ne vidijo možnosti in smiselnosti povezovanja ipd. Z veseljem lahko zapišem, da je takih učiteljev na naši šoli vsako leto manj. Sodelovalno učenje s knjižnico poteka skorajda pri vseh učnih predmetih, tudi tistih, za katere je morda v preteklosti veljalo prepričanje, da je takšno povezovanje nemogoče oziroma nesmiselno. Pri pripravi in izvedbi medpredmetne ure s knjižnico gre namreč za nekaj povsem drugega kot to, da bi učiteljeva vloga v primerjavi s knjižničarjevo postala pasivna. Gre za skupno načrtovanje in izvedbo učne ure, pri čemer učitelj in knjižničar sledita vsak svojim ciljem.

Aktualna oblika dela z učenci pri medpredmetnem sodelovanju učitelja in knjižničarja je priprava učencev na samostojno in uspešno pridobivanje informacij. Učenci se morajo v skladu s svojo starostjo naučiti zaznati informacijsko potrebo, pridobiti informacije in jih ustrezno uporabiti – tako pri šolskih obveznostih kot v vseh drugih življenjskih situacijah. Sodelovanje s knjižnico širi izbiro učnih metod in krepi spopadanje z učnimi/bralnimi težavami. Učenec v takem učenju ozavešča pomen pismenosti, krepi empatijo, ko se srečuje z razmišljanji drugih, in prepoznava, da je probleme moč reševati z različnimi strategijami in v raznolikih situacijah. S takim učenjem bo učenec tudi presegel mišljenje, da je iskanje informacij in njihova računalniška obdelava že odgovor na problem, saj se bo v učnem procesu navajal, da je to le pot do cilja (Novljan, 2011).



Tako bralno kot informacijsko pismenost uspešno spodbuja učitelj, ki v pouk vključuje metodo reševanja učnih problemov z informacijskimi viri in tako dopolni frontalni pouk in učenje po učbeniku. Tak vložek je verjetnejši pri tistih učiteljih, ki so poznavanje pojma informacijska pismenost povezali s koristjo, tudi z njenim lastnim doživetjem. Naš/učitelj je obisk knjižnice za razrešitev osebnega problema je lahko zgled učencem, prav tako priprava medpredmetne učne ure, s katero bomo učence postopno in sistematično popeljali v svet raznolikih informacij, s ponavljanjem takega aktivnega načina učenja pa gradili njihovo pismenost in znanje o učenju kot popotnico za vseživljenjsko ravnanje. Zato morajo učitelji in knjižničarji na vseh stopnjah razvijati in spodbujati te spretnosti (Zabukovec in Žugelj, 2006). Dokazano je namreč, da učenci dosegajo višje nivoje pismenosti, branja, učenja, reševanja problemov ter informacijske in komunikacijske spretnosti, kadar knjižničarji in učitelji delujejo skupaj. »Skupaj z učitelji lahko knjižničar uresničuje cilje pouka, uči učence bralnih spretnosti, uči jih učenja.« (Novljan, 1994: 227) Zato nikakor ni dovolj, da so le knjižničarji tisti, ki so prepričani o potrebnosti šolske knjižnice in izvajanju programa njene dejavnosti. Tudi ob najboljših pogojih dela bo knjižnica lahko le sama sebi namen, če o tem ne bodo prepričani njeni uporabniki – učenci, predvsem pa tudi učitelji. V idealnem primeru bosta učitelj in knjižničar skupaj načrtovala naloge učencev, pri katerih je potrebnega tudi nekaj raziskovalnega dela v knjižnici. Pomembno je, da delujeta kot tim, strategije knjižničarja za pomoč učencem pa se razlikujejo glede na stopnjo v procesu iskanja informacij.

»Prispevek knjižničnega informacijskega delovanja lahko uvrščamo med tiste, ki povečujejo splošno znanje in njegov prenos na delovanje v družbi, katera zahteva od posameznika hitro odzivanje na spremenjene situacije in za uspešnost odzivanja potrjuje potrebnost znanja o kritični presoji informacij in njihovi etični rabi.« (Novljan, 2011: 189)

Na Osnovni šoli Selnica ob Dravi smo si že v preteklem šolskem letu kot eno izmed prednostnih nalog šole zadali tudi sodelovalno učenje s knjižnico. K pozitivnemu ozaveščanju (tako strokovnih delavcev kot učencev) o pomembnosti vključevanja knjižnice pri navajanju učencev na pridobivanje in samostojno uporabo informacij je nedvomno pripomogel tudi projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, v katerega smo se vključili. Menim, da je omenjeni projekt šolskim knjižnicam priznal pomembno vlogo v vzgojno-izobraževalnem sistemu in jih predstavil v luči enakovrednega partnerja pri razvijanju pismenosti učencev.

V času projekta smo v knjižnici izvedli veliko ur načrtnega medpredmetnega sodelovanja, v tem šolskem letu pa na sploh spodbujali izvedbo hospitacijskih ur za sodelavce. Nekaj učnih ur smo pripravili tudi za zunanje goste – predstavnice Zavoda RS za šolstvo, ravnatelje in učitelje sosednjih šol. Sama sem v tem šolskem letu v sodelovanju s sodelavci pripravila pet takšnih ur, in sicer v naslednjih razredih in z vsebino: KIZ in GUM (sedmi razred – glasba v srednjem veku), KIZ in GOS (šesti razred – motnje hranjenja), KIZ in SLO (tretji razred – drugačnost (Veveriček posebne sorte)), KIZ in SLO (šesti razred – razvoj slovenskega knjižnega jezika), KIZ in BIO (osmi razred – spolnost).

Pri vseh urah je bila v ospredju vloga knjižnice kot informacijskega središča, delo učencev pa načrtovano tako, da so s pomočjo različnih informacijskih virov iskali informacije, jih z uporabo bralnih učnih strategij kritično presojali, iskali bistvo, jih zapisovali, dopolnjevali itd. Veliko pozornosti smo namenjali pridobivanju znanja o možnostih informiranja oziroma lokacijah informacij, presojanju le-teh ter o pomenu in smiselnosti postavljanja vprašanj – tako med urami kot sicer v življenju. Uporabljali smo Bloomovo hiško ter se učili, da vprašanja vzbudijo zanimanje oziroma radovednost in da je od kakovosti zastavljenega vprašanja odvisna kakovost/zahtevnost našega razmišljanja in posledično odgovora.

Pri uri GUM v sedmem razredu (*glasba v srednjem veku*, enota *Trubadurji*) so učenci npr. spoznavali snov sami, in sicer skozi pridobivanje informacij na t. i. informacijskih postajah (trubadurska pesem, trubadurska glasbila – ogled slik, iskanje informacij na spletu s pomočjo ključnih besed, besedilo o trubadurjih, sodobna ljubezenska pesem (Tone Pavček), branje besedila in ogled slik – spoznavanje obdobja 'srednji vek', fotografije/slike trubadurjev). Njihova naloga je bila, da so pri vsaki postaji prebrali navodilo, opravili delo, ki ga je navodilo zahtevalo, in na pripravljene lističe zapisali vprašanja, ki so si jih zastavili ob/po branju oziroma ogledu. Po obisku sedmih postaj so imeli sedem lističev z vprašanji, ki so jih smiselno umestili v prazno Bloomovo hiško, nato pa s pomočjo 'prave' Bloomove hiške ugotavljali pravilnost oziroma smiselnost razvrščenih vprašanj.

Pri vsaki uri smo dali pomemben poudarek tudi glasnemu branju učencev, za katerega je knjižnično okolje še posebej primerno. Odlomki iz leposlovnih besedil so odlični pripomoček za vstop v pogovor z učenci, sploh kadar gre za nekoliko bolj 'občutljive' teme – pri nas smo imeli npr. teme, kot so motnje hranjenja, spolnost, drugačnost. Tako smo predstavili knjižnico kot prostor sprostitve (ne le kot informacijski), učenci pa so ob poslušanju knjižničarkinega glasnega branja razvijali empatijo ob

zgodbi (problemih) književnih junakov ali doživljali podobnost oziroma različnost z lastnim življenjem. V načrtovanje in izvedbo ur s tovrstnimi vsebinami smo večkrat vključili tudi šolsko psihologinjo, ki je s svojimi cilji in metodami popestrila delo in razširila vsebino. Uporabljali smo različne metode in oblike dela, veliko različnih informacijskih virov ter učili učence, kako vrednotiti in uporabiti informacije.



Sliki 1 in 2: Samostojno iskanje informacij v knjižnem gradivu (levo) in na računalniku (desno)²⁵



Sliki 3 in 4: Knjižnica kot informacijsko središče (levo) in kot prostor sprostitve – knjižna čajanka (desno)

Ob koncu sodelovalnih učnih ur smo bili tako vsi zadovoljni – učitelji, ker smo dosegli učne cilje, učenci, ker je pouk potekal drugače in v drugem okolju kot sicer, ter 'gostujoči' pri izvedbi učne ure, ki so, vsaj po poznejših komentarjih sodeč, dobili nove ideje za izvedbo katere izmed lastnih učnih ur.

²⁵ Avtorici fotografij v prispevku sta Maja Vahčun in Manja Kokalj.

Zelo vesela sem, da sem bila kot knjižničarka del strokovnega tima za izvajanje projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Menim, da je vključitev knjižničarja v tim smiselna in upravičena, saj lahko ta s svojim strokovnim znanjem resnično veliko prispeva na področju razvijanja motivacije, bralne kulture ter bralne in drugih vrst pismenosti pri učencih.

Literatura in viri

- Bahor, S. (2006). *Šolske knjižnice*. Dostopno na: <http://www.nuk.uni-lj.si/izobrazevalni/tecaj-solskknj06.doc> (6. 1. 2013).
- Janeš, L., Škrlič, G. (2012). Spodbujanje in spremljanje bralnih navad učencev tretjega triletja osnovne šole. *Šolska knjižnica*, 22(1), str. 50–59.
- Manifest o šolskih knjižnicah*. (2006). Dostopno na: <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/mani-sl.pdf> (7. 1. 2013).
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti*. (2006). Dostopno na: http://www.mizks.gov.si/si/delovna_podrocja/urad_za_razvoj_in_mednarodno_sodelovanje/razvoj_izobrazevanja/projekti/pismenost/ (4. 1. 2013).
- Novljan, S. (1994). Kakršna šola, takšna šolska knjižnica. *Knjižnica*, 38/3-4, str. 211–227.
- Novljan, S. (2011). Ko je izbira ovira v napredovanju. V: F. Nolimal (ur.), *Zbornik prispevkov Mednarodne konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Ajdišek, N. (2008). Sodobna psihološka spoznanja o bralni pismenosti s poudarkom na razvoju bralne motivacije. *Šolska knjižnica*, 18(3/4), str. 244–252.
- Zabukovec, V. in Žugelj, U. (2006). Pedagoška vloga šolskih knjižničarjev, 3. del: Čustveni, kognitivni in vedenjski vidiki pri učencu med procesom iskanja informacij. *Šolska knjižnica*, 16 (1), str. 2–5.
- Zakon o knjižničarstvu*. Ur. l. RS, št. 87/2001. Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200187&stevilka=4446.4> (7. 1. 2013).



lp.

