



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

XLIV

2013

2-3

vzgoja izobraževanje



Spodbujanje razvoja
bralne pismenosti v vrtcih
in osnovnih šolah

Motivacija za branje

Bralne učne strategije
v luči sodobnega
pojmovanja učenja

Z (med)predmetnim
razvijanjem bralne
pismenosti do
kakovostnejšega znanja

S kakšnimi vprašanji
spodbujamo različne, tudi
metakognitivne miselne
processe učencev





vzgoja in izobraževanje

ISSN 0350-5065
VZGOJA IN IZOBRAŽEVANJE
letnik XLIV, številka 2-3, 2013

Izdajatelj in založnik
Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki
mag. Gregor Mohorčič

Uredniški odbor
dr. Zora Rutar Ilc, dr. Jana Kalin, ddr. Barica
Marentič Požarnik, Urška Margan, dr. Alenka
Polak, dr. Marjan Šimenc, dr. Justina Erčulj,
mag. Mirko Zorman, Andreja Nagode

Odgovorna urednica
dr. Zora Rutar Ilc

Urednica založbe
Andreja Nagode

Jezikovni pregled
Tine Logar

Oblikovanje
Kofein dizajn, d. o. o.

Priprava in tisk
Present, d. o. o.

Naklada
1350 izvodov

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

Naročanje
Zavod RS za šolstvo, Poljanska c. 28,
1000 Ljubljana
e-pošta: zalozba@zrss.si; faks: 01 / 3005-199
letna naročnina (6 številke): 50,08 € za pravne
osebe, 32,55 € za posameznike, 22,95 € za
študente; 65,00 € za tujino
Cena posameznega izvoda 2-3/2013 je 19,50 €. V cenah je vključen DDV.

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

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013
Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega do-
voljenja ni dovoljeno nobenega dela revije na kakršen
koli način reproducirati, kopirati ali kako drugače raz-
širjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (foto-
kopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje
na kakršen koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.

UVODNIK

Tanja Novaković
Uvodnik #5

KOLUMNA

Dr. Zora Rutar Ilc
Beseda kritičnega prijatelja #10

RAZPRAVE

Dr. Fani Nolimal
Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v (vrtcih in) osnovnih šolah
Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* #8

Ddr. Barica Marentič Požarnik
Uveljavljanje prvin akcijskega raziskovanja v projektu *Bralna pismenost* #16

Brigita Rupar
Vodenje šole za boljše učne dosežke učencev #23

ANALIZE IN PRIKAZI

Urška Margan in Mihaela Kerin
Motivacija za branje #30

Dr. Nataša Potočnik
Bralne učne strategije v luči sodobnega pojmovanja učenja #33

Dr. Stanka Preskar
Pomen naravoslovja za razvoj bralne pismenosti #36

Berta Kogoj
Fizika in angleščina z roko v roki: primer medpredmetne povezave v osnovni šoli #38

Igor Lipovšek Lenasi, mag. Mariza Skvarč, Sandra Mršnik
Z (med)predmetnim razvijanjem bralne pismenosti do kakovostnejšega znanja #43

EDITORIAL

Editorial #5

COLUMN

The word of a critical friend #10

PAPERS

Enhancing the development of literacy in (pre-schools and) elementary schools
The project *Empowerment of Pupils by Improving Reading Literacy and Access to Knowledge* #8

Introducing elements of action research into the project *Reading Literacy* #16

School leadership for better pupils' achievements #23

ANALYSES AND PRESENTATIONS

Motivation for reading #30

Reading learning strategies in the light of modern understanding of learning #33

The role of science in the development of reading literacy #36

Physics and English hand in hand: the case of cross-curricular teaching in elementary schools #38

Cross curricular development of reading literacy for quality knowledge #43

Mag. Barbara Lesničar

S kakšnimi vprašanji spodbujamo različne, tudi metakognitivne miselne procese učencev #47

What kinds of questions stimulate various cognitive processes of pupils, including meta-cognitive processes? #47

Ada Holcar Brunauer, dr. Barbara Sicherl Kafol,
dr. Urban Kordeš

Spodbujanje metakognitivnih procesov in samoregulacije učenja pri glasbeni vzgoji #51

Stimulating meta-cognitive processes and self-regulated learning in music education #51

Mag. Katica Pevec Semec

Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje diferencirane učne podpore pri bralni pismenosti #57

Protocol for preparing, delivering and evaluating differentiated learning support for reading literacy #57

PRIMERI IZ PRAKSE

Motivacija za branje

CASES FROM PRACTICE

Motivation for learning

Olga Omejc

Brati ali ne brati – motiviranje učencev za branje #62

To read or not to read – motivating pupils for reading #62

Barbara Radek

Dejavnosti, ki spodbujajo motivacijo za branje v OPB #66

Activities for developing motivation for reading during the afternoon care #66

Tina Bujišič, Andreja Novak

Kako povečati motivacijo za branje na Osnovni šoli Franceta Prešerna Maribor #69

How to increase motivation for learning in the Primary School France Prešeren Maribor #69

Klavdija Ivančič

Motivacija za branje in bralni dosežki romskih učencev #72

Motivation for reading and reading achievements of Roma children #72

Metka Pukšič Mavsar

Bralni plakat – bralna motivacija v osnovni šoli #74

Reading poster – reading motivation in elementary schools #74

Predbralne učne strategije

Pre-reading learning strategies

Petra Cigan in mag. Metka Husar Černjavič

Spodbujanje porajajoče se pismenosti #78

Enhancing the rising literacy #78

Bojana Rudl

Pomen domišljajske rabe jezika in igre vlog pri spodbujanju zgodnje pismenosti v vrtcu #80

The meaning of imaginative use of language and role play in enhancing early literacy in pre-school #80

Nataša Mlinarič

Čutne poti na igrišču #82

Sensory paths in the playground #82

Izboljšanje tehnike branja in pisanja

Janja Lesjak

Razvijanje bralnih spretnosti v prvem triletju #85

Improving the reading and writing techniques

Development of reading skills in the first 3-year cycle in elementary schools #85

Bralne učne strategije

Simona Hartman

Primer uporabe bralne učne strategije VŽN pri predmetu družba v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju #87

Reading learning strategies

The case of using reading literacy strategy AWL (Already know – Want to know – Learned) in the subject Social science in the second educational cycle #87

Vlasta Puklavec in David Voh

Bralne učne strategije na različne načine in v različnih starostnih obdobjih #90

Reading learning strategies in different ways and at different ages #90

Darja Mandžuka

Izboljšanje bralne pismenosti pri učencih, katerih materni jezik je albanščina #92

Improving reading literacy for pupils whose mother tongue is Albanian #92

Notranja učna diferenciacija in individualizacija

Maja Novljan

Razvijanje izvršilnih funkcij v podporo bralne pismenosti #94

Internal learning differentiation and individualisation

Developing executive functions to support reading literacy #94

Mateja Jakoš Vasle

Zavedanje in uravnavanje lastnega učenja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole #97

Awareness and self-regulation of learning in the first educational cycle of elementary schools #97

Livia Horvath

Individualizirani pristop poučevanja otrok iz manj spodbudnega socialnega okolja z vidika vloge specialne pedagoginje #101

The role and the view of a special pedagogue on individualised approach to teaching pupils from deprived social environment #101

Izboljšanje bralne pismenosti pri vseh predmetih

Nadja Pahor Bizjak

Je razvijanje kompleksnih bralnih strategij domena pouka slovenščine? Medpredmetno povezovanje za učinkovitejše vpeljevanje bralnih strategij v četrtem razredu #105

Improving reading literacy in all subjects

Is the development of complex reading strategies the domain of Slovene language classes? Cross-curricular teaching for more effective introduction of reading strategies in the fourth grade #105

Barbara Fir, Darja Bremec

Primer medpredmetne povezave med fiziko in biologijo v 8. razredu – Nastanek slike v očesu #109

The case of cross-curricular teaching of physics and biology in the eighth grade – Formation of images in the eye #109

Mag. Mojca Saksida
Razvijanje bralnih strategij pri medpredmetnem učenju:
Od besedila do TV-oddaje #111

Developing reading strategies in cross-curricular learning -
From text to TV programme #111

Metakognicija

Metacognition

Uršula Plimen
Razvijanje kritičnega mišljenja pri pouku slovenščine #113

Developing critical thinking in Slovene language
classes #113

Mag. Jelka Marin
Metoda recipročnega poučevanja –
pomoč pri razumevanju prebranega #115

The reciprocal teaching method - assistance in reading
comprehension #115

Šolska klima in bralna pismenost

School climate and reading literacy

Silva Jančan
Vloga ravnatelja pri vpeljevanju izboljšav na področju
bralne pismenosti #119

Head teacher's role in introducing improvements in reading
literacy #119

Urška Bajda
Šolske motivacijske dejavnosti za izboljšanje bralne
pismenosti učencev #122

School motivational activities for improving pupils' reading
literacy #122

OCENE IN INFORMACIJE

REVIEWS AND INFORMATION

Saša Premk
Novosti iz knjižnice #128

New editions in the library #128

*Brati pomeni početi podvige.
Brati je možno marsikaj.
Recimo: grozdje in fige in knjige
in med brati še kaj.
Tone Pavček*

Tokratna tematska številka revije Vzgoja in izobraževanje, ki jo namenjamo bralni pismenosti, predstavlja pomemben dosežek projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Zagotovo se vsi strinjamo, da je bralna pismenost ena najpomembnejših veščin, s katero posameznik pridobiva novo znanje, ki mu omogoča učinkovito delovanje na različnih življenjskih področjih, zato je razumljivo, da je prizadevanje za razvoj bralne pismenosti ena osrednjih nacionalnih in evropskih usmeritev tega desetletja.

Eden od temeljnih ciljev projekta, ki že drugo leto poteka pod okriljem Zavoda RS za šolstvo, je prispevati k uresničevanju nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti. Združuje dvainštirideset slovenskih osnovnih šol in tudi vrtcev, ki si ob skupni in stalni strokovni podpori pedagoških svetovalcev Zavoda RS za šolstvo ter priznanih strokovnjakov s Filozofske Fakultete Univerze v Ljubljani, Pedagoškega inštituta in Državnega izpitnega centra prizadevajo izboljšati vzgojno-izobraževalno prakso na področju branja z razumevanjem in razvijanja višjih ravni bralne pismenosti.

V tej tematski številki bomo prebirali prispevke strokovnjakov in učiteljev praktikov, ki predstavljajo teoretska izhodišča projekta, rezultate raziskav in primere dobrih praks, ki se udeležujejo v slovenskih osnovnih šolah in vrtcih. Vsebine prispevkov se povezujejo z razvojnimi prioritetami, ki so si jih šole ter vrtci zastavili ob začetku sodelovanja v projektu in so odraz potreb po izpopolnjevanju oz. nadgradnji na področju razvijanja bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja. Prispevki obravnavajo bralno pismenost celostno: od razvoja predbralnih zmožnosti, spodbujanja motivacije za branje, izboljšanja tehnike branja in pisanja, uporabe bralnih učnih strategij, izvajanja diferenciranih strategij poučevanja in učenja, spodbujanja medpredmetnih povezav in razvijanja metakognitivnih procesov do ugotavljanja vpliva vodenja šole in šolske klime na uspešnost vpeljevanja didaktičnih sprememb v pouk.

Šole v projektu so kot enega izmed pomembnejših elementov v procesu razvijanja bralne pismenosti prepoznale motivacijo za branje. Vendar pa sta v svojem prispevku U. Margan in M. Kerin ugotovili: »Učitelji opažajo, da z leti šolanja notranja motivacija za branje upada.« Prav zato izvajajo sodelujoče šole mnoge zanimive in za učence privlačne aktivnosti, katerih namen je razvijanje in ohranjanje motivacije za branje. V prispevkih lahko beremo o aktivnostih, kot so noč branja, bralni nahrbtnik, bralne hišice, razredna knjižnica, sobotna šola, bralni plakati, knjižni sejmi in mnoge druge. Poleg tega so v tokratni številki predstavljeni tudi primeri dobre prakse spodbujanja motivacije za branje v oddelku podaljšanega bivanja, pri romskih učencih, sodelovanje šolske knjižničarke z učitelji idr.

Razveseljujejoče je, da se sodelujoče šole zelo dobro zavedajo pomena spodbujanja zgodnje pismenosti in da so tiste, pri katerih deluje tudi vrtec, tega večinoma vključile v projektne aktivnosti. Tako npr. v svojem prispevku P. Cigan in M. Husar Černjavič pišeta, da so v šolski projektini tim vključili tudi predstavnico vrtca, saj menijo, »da je treba bralno pismenost usklajeno in povezovalno razvijati v vsej vertikali«. V prispevkih, ki opisujejo spodbujanje zgodnje pismenosti v vrtcih, bomo lahko spoznali vrsto aktivnosti, s katerimi vzgojiteljice in vzgojitelji prispevajo k razvijanju otrokovega odnosa do branja in pisanja ter poznejših bralnih zmožnosti.

Med razvojnimi prioritetami, ki so si jih zadale šole, najbolj izstopa potreba učiteljev po vpeljevanju bralnih učnih strategij v učni proces. V prispevku dr. N. Potočnik lahko preberemo: »Številne šole so si kot pomemben cilj zadale, usposobiti za obvladovanje bralnih učnih strategij tako učitelje pri poučevanju kot tudi učence pri učenju.« Veliko izobraževanj, ki so v okviru projekta organizirana za člane šolskih projektnih timov in za učiteljske kolektive, je prav zato namenjenih prav pridobivanju in nadgradnji strokovnega znanja s področja bralnih učnih strategij. Pridobljeno znanje nato učitelji preizkušajo v praksi in učence seznanjajo ter jih spodbujajo k uporabi različnih bralnih učnih strategij pri samostojnem učenju.

Obvladovanje bralnih učnih strategij je nekaj, s čimer želimo opremiti vse učence v razredu in jim tako omogočiti boljše bralno razumevanje ter doseganje višjih ravni bralne pismenosti. Prav posebno skrb pa v projektu namenjamo specifičnim skupinam učencev, predvsem t. i. »ranljivim skupinam«, ki jih je mag. K. Pevec Semec v svojem prispevku opredelila kot »učence iz socialno-ekonomsko prikrajšanega učnega okolja, priseljence, učence Rome idr.« V tokratni številki revije so primeri diagnosticiranja primanjkljajev s področja bralne pismenosti ter primeri izvajanja diferenciranih in individualiziranih strategij za izboljševanje ravni bralne pismenosti, ki jih izvajajo učitelji v praksi. Predstavljen je tudi *Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje učne podpore*, pripomoček, ki so ga razvili člani delovne skupine projekta in predstavlja sintezo različnih konceptov učne pomoči ter se opira na načela formativnega spremljanja.

»Vsak učitelj pri pouku ves čas vpliva na bralno pismenost učencev in jo sooblikuje, pa naj to počne zavestno ali nezavedno,« so v svojem prispevku zapisali I. Lipovšek, mag. M. Skvarč in S. Mršnik. Čeprav nekateri učitelji menijo, da je razvijanje bralne pismenosti le domena razrednih učiteljev in slavistov, izkušnje v praksi razveseljujejo kažejo vedno večjo ozaveščenost o tem, da je to skupna skrb učiteljev vseh predmetov, v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih. Prispevki učiteljev praktikov v tej številki nam nazorno prikazujejo primere uspešnega medpredmetnega sodelovanja, ki s celostnim pristopom učence usposablja za povezovanje znanja in vseživljenjsko učenje.

Ena od ključnih kompetenc vseživljenjskega učenja je tudi učenje učenja, ki je izrazito povezano z metakognicijo, saj omogoča načrtovanje in sledenje lastni učni aktivnosti. Učenci, ki razmišljajo o lastnem učnem procesu, v učenju vidijo večji smisel in ga doživljajo bolj pozitivno. Vendar, kot v svojem prispevku ugotavlja mag. B. Lesničar, se »učitelji poučevanja metakognitivnih strategij lotevajo redko«. Poudarja, kako pomembno je, da pri učencih spodbujajo zavedanje o lastnem načinu razmišljanja, razvijanje lastnih strategij učenja in sposobnost samoregulacije ter jih tako usposobijo, da nova znanja pridobivajo z lastno aktivnostjo. Avtorji prispevkov pišejo tudi o razvijanju metakognicije pri glasbeni vzgoji, kritičnem mišljenju ter zastavljanju vprašanj, ki spodbujajo metakognitivne miselne procese učencev.

Pri vpeljevanju izboljšav na področju bralne pismenosti seveda ne moremo prezreti pomembne vloge ravnateljev in vpliva načina vodenja šole. V prispevku B. Rupar lahko preberemo, kako se je vloga ravnateljev v današnjem času spremenila; »postajajo usmerjevalci in koordinatorji«, naloge pa se, podobno kot v našem projektu, razporedijo med člane skupnosti, kjer je vsak odgovoren za svoj del.

In prav krepitev odgovornosti tako ravnateljev, učiteljev kot tudi učencev za izboljšanje bralne pismenosti ter učinkovito poučevanje in učenje je ena od pomembnih usmeritev projekta, ki jo spodbujamo in zagotavljamo s številnimi strokovnimi usposabljanji, svetovalnimi storitvami, stalno strokovno podporo pedagoških svetovalcev – skrbnikov šol in razvojem strokovnih gradiv za podporo dobrih praks v povezavi s projektom.

Kot v svojem prispevku ugotavlja ddr. B. Maretič Požarnik, »projekt temelji na načelih akcijskega raziskovanja, saj se znotraj njega ciklično izmenjujejo obdobja načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in razmišljanja – analize«. Prav na podlagi akcijskega raziskovanja pa je bil za potrebe projekta zasnovan tudi model treh akcijskih korakov, ki ga v uvodnem prispevku natančneje predstavi vodja projekta, dr. F. Nolimal.

Do izteka projekta oktobra 2013 bomo posebno pozornost namenili spremljanju in evalvaciji dosežkov, promociji projekta ter pripravi zaključne konference in monografije. Čeprav prehaja v zadnjo fazo, so dejavnosti znotraj projekta še v polnem razcvetu in kažejo neprestano rast ter potrebo po trajnostni pozornosti bralni pismenosti na

nacionalnem nivoju. Od začetka projekta do danes je opazen velik napredek, ki se kaže predvsem v večji ozaveščenosti učiteljev o pomenu bralne pismenosti ter v izboljšanju kakovosti pouka v sodelujočih šolah. Člani šolskih projektnih timov, ki so informacije in znanja, pridobljena na strokovnih usposabljanjih, prenašali med svoje sodelavce, na primer opažajo premike v prepričanjih, stališčih in vrednotah svojih kolegov, ki vpeljevanja novih didaktičnih strategij ne doživljajo več kot breme, temveč kot dragoceno popestritev pouka.

Kljub mnogim kakovostnim spremembam, doseženim v času izvajanja projekta, naše delo še zdaleč ni končano. Zavedamo se, da sta pri razvoju bralne pismenosti potrebni kontinuirana strokovna podpora in medsebojna izmenjava dobrih praks, ki pripomoreta k ustvarjanju in vzdrževanju spodbudnega učnega okolja za razvoj pismenosti in zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti.

Dosedanji rezultati sprotne spremljave projekta dokazujejo, da si vsi sodelujoči želimo nadaljnjih korakov za dvig ravni bralne pismenosti. Visoko motivirani učitelji, pedagoški svetovalci Zavoda RS za šolstvo in sodelujoči priznani strokovnjaki – člani strateškega tima dokazujemo, da nam ni vseeno, kakšna bo prihodnost naših otrok. Prepričani smo, da bi nam ob dodatni kontinuirani podpori izobraževalne politike ter implementaciji nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti zagotovo še v večjem obsegu uspelo pomembno prispevati k doseganju višjih ravni bralne pismenosti slovenskih šolarjev.

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

Dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

SPODBUJANJE RAZVOJA BRALNE PISMENOSTI V (VRTCIH IN) OSNOVNIH ŠOLAH

Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*

ZAKAJ PROJEKT OPOLNOMOČENJE UČENCEV?

Obvladovanje bralne pismenosti predstavlja *eno temeljnih zmožnosti*, ki bi jo morali učenci razviti v času obveznega šolanja, saj jim omogoča enakopravno vključevanje v nadaljnje izobraževanje, enakopravno sodelovanje v ožjem in širšem družbenem okolju ter konkurenčnost na trgu dela. V raziskavi PISA 2009 so slovenski 15-letniki v bralni pismenosti dosegli nižji povprečni dosežek od mednarodnega in tudi nižji od povprečja držav EU.¹ Nezadovoljiva raven pismenosti je bila pojasnjena tudi z visokim deležem učencev, ki ne obvladujejo temeljne² ravni pismenosti, in primerjalno s povprečjem držav OECD z nižjim deležem učencev, ki dosegajo višje in najvišje³ ravni znanja. Poleg vsega je bil, primerjalno z dosežki PISA 2006, ugotovljen tudi negativni trend, kar je zaskrbljenost in nezadovoljstvo državne šolske politike in javnosti dodatno okrepilo. Podobne ugotovitve lahko zasledimo tudi pri nacionalnih preizkusih znanja (v nadaljevanju: NPZ), kjer več let zapored ugotavljamo, da visok delež šol ne dosega povprečja doseženih točk in da majhen delež učencev v generaciji obvlada samostojno razlago in tvorjenje besedil, zmožnost utemeljevanja, sklepanja ter povezovanja znanja in informacij. Rezultati mednarodne raziskave PIRLS (2001, 2006, 2011), ki meri bralno pismenost četrtošolcev in jo opredeljuje kot »*sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva družba in/ali so pomembne za posameznika*« (Doupona Horvat, 2012: 9), so boljši⁴ od povprečja sodelujočih držav ter mednarodnega kazalnika in zato bolj obetavni. Kljub temu je nacionalna šolska politika ob koncu prvega desetletja 21. stoletja opredelila **zviševanje ravni bralne pismenosti** kot eno temeljnih **državnih razvojnih prioritet** ter **prednostnih usmeritev** in v ta namen zagotovila finančna sredstva Evropskega socialnega sklada.

KAKO IZBOLJŠATI RAVEN BRALNE PISMENOSTI?

Z razvojem bralne pismenosti se tako intenzivno ukvarjajo najrazličnejše institucije z najrazličnejšimi projekti. Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: Opolnomočenje učencev), ki ga vodimo na Zavodu RS za šolstvo in pri katerem sodelujejo strokovnjaki ter raziskovalci na področju bralne pismenosti iz različnih institucij, je eden od teh. Začel se je v šolskem letu 2011/2012 in se bo končal s šolskim letom 2012/2013. Vanj smo, na podlagi javnega poziva, vključili 42 osnovnih šol,⁵ ki so se več let zapored soočale z nizkimi, podpovprečnimi⁶ dosežki pri NPZ. Da bi medsebojno izmenjali znanja in izkušnje, smo z javnim pozivom k prijavi v projekt pozvali tudi šole z nadpovprečnimi⁷ dosežki, ki imajo izkušnje s sodelovanjem v nacionalnih in mednarodnih projektih – teh šol se je prijavilo le nekaj. Skladno z opredelitvami v raziskavi PIRLS in PISA v projektu Opolnomočenje učencev bralno pismenost razumemo kot *zmožnost učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na temelju le-teh ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente* za takšno ali drugačno delovanje na podlagi informacij, se *znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo in sklepajo* (Načrt projekta Opolnomočenje učencev 2011).

NAMEN IN CILJI PROJEKTA

Temeljni namen projekta je prispevati k *zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanju dostopa do kakovostnega izobraževanja in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti*

¹ Slovenija je dosegla 483 točk, povprečni mednarodni kazalnik pa je 500 točk in povprečje držav EU 490,5 točke.

² Pod ravno 2, kar pomeni, da so zmožni poiskati le preproste dele informacij, prepoznati glavno temo v besedilu ali narediti preprosto povezavo z vsakdanjim znanjem – takih učencev je bilo v PISA 2009 v Sloveniji (21,2 %).

³ Učenci izkazujejo podrobno razumevanje besedila, katerega vsebina ali oblika sta jim neznan, poiščejo in organizirajo več delov informacije, z uporabo specifičnega znanja kritično ovrednotijo besedilo in oblikujejo hipoteze. Najvišje ravni znanja v Sloveniji dosega le 0,3 % učencev, povprečje držav OECD je 0,8 %, višje ravni znanja pa v Sloveniji dosega 5 % učencev, povprečje držav OECD pa je 8 %.

⁴ V raziskavi PIRLS (2011) so četrtošolci v Sloveniji dosegli povprečno 530 točk, kar je več od povprečja iz leta 2006 (522) in več od povprečja PIRLS (500 točk).

⁵ Pri teh šolah deluje tudi 18 vrtcev, ki so jih šole v večini prav tako vključile v projekt.

⁶ V prijavi obrazec smo za te šole vnesli lestvico dosežkov od 50 % točk navzdol.

⁷ V prijavi obrazec smo za te šole vnesli lestvico dosežkov od 60 % točk dalje.

v okviru formalnega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne⁸ strategije (prav tam). Posamezne šole, vključene v projekt, pa so si – glede na kvalitativno analizo dosežkov NPZ na šoli in evidentirana nevrtačilna področja, ki terjajo izboljšave – znotraj splošnih ciljev projekta začrtale specifične, ki zadevajo posamezno šolo in posamezna področja pismenosti. Seznam **ciljev posameznih šol** navajamo v nadaljevanju:

- izboljšati *motivacijo* in *interes za branje*;
- izboljšati *tehniko branja in pisanja* ter *branje z razumevanjem*;
- usposobiti učence za uporabo najrazličnejših *bralnih učnih strategij* (v nadaljevanju: BUS);
- razviti *procese refleksije, metakognicije* in *samoregulativno učenje*;
- nameniti večjo pozornost *učnemu jeziku* in *učnemu pogovoru*;
- izboljšati *dosežke pri NPZ* in *mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA)*.

Tako splošne kot specifične cilje šol v projektu uresničujemo v dveh večjih vsebinskih sklopih:

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

Znotraj *prvega sklopa* se osredotočamo na razvoj strategij bralne pismenosti od predšolskega obdobja do konca osnovne šole na vseh predmetnih področjih in na spodbujanje fleksibilne organizacije dela šol, ki podpira razvoj modelov medpredmetnega povezovanja za podporo bralne pismenosti. V *drugem sklopu* razvijamo modele notranje diferenciacije za podporo specifičnim skupinam učencev in posameznikov, denimo učencem iz nespodbudnih družinskih okolij, priseljencem, Romom, in ob tem spodbujamo razvoj spodbudne šolske klime in kulture za vse skupine in posameznike. Dejavnosti med sklopoma med seboj povezujemo in dopolnjujemo, z vzajemnim sodelovanjem in strokovno podporo se pri delu s šolami tako usmerjamo v:

- *opolnomočenje učiteljev* za izvajanje didaktičnih strategij, ki prispevajo k izboljšanju *učnega pogovora, motivacije za branje, tehnike branja, branja z razumevanjem* in *kritičnega branja*;
- *ustvarjanje spodbudnega učnega okolja*, temelječega na *visokih pričakovanjih, aktivni vlogi učencev*, upoštevanju njihovih *individualnih učnih idr. zmožnosti* (diferencirani in individualizirani pedagoški proces), učenju v najrazličnejših *socialnih skupinah*, razvoju *soodgovornosti za učenje in znanje* (metakognitivni procesi);

- *kompensacijo primanjkljajev* pri učencih, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega in/ali družbenega okolja;
- *razvoj strokovnih gradiv* za podporo dobrih praks v povezavi s projektom;
- *krepitev odgovornosti* (ravnatelj, učitelji) s sprotnim spremljanjem, (samo)evalvacijo in posledičnim uravnavanjem dela šol na področju splošnih ciljev projekta ter specifičnih ciljev šol.

KATERIM TEORETSKIM IZHODIŠČEM SLEDIMO?

Pri udejanjanju ciljev projekta sledimo aktualnim teoretskim spoznanjem o *pedagoških strategijah za uspešno opismenjevanje in nadaljnji razvoj bralnih idr. komunikacijskih zmožnosti* (Pečjak, 2012, 1999; Poučevanje branja v Evropi, 2011), *didaktičnih trendih na področju poučevanja, učenja in spremljanja* pedagoškega dela ter dosežkov posameznih učencev in o *šolski kulturi ter vodenju* za učinkovito izboljševanje šolske prakse. Dodatno naše delo temelji tudi na empiričnih ugotovitvah mednarodnih (PISA, PIRLS, TIMSS) in nacionalnih preizkusov znanja (NPZ) ter na vzporednih, sekundarnih kvalitativnih raziskavah in evalvacijah,⁹ ki se osredotočajo na preučevanje dejavnikov, ki pomembno vplivajo na dosežke učencev na področju bralne pismenosti. Skladno z navedenimi izhodišči pri delu sledimo:

- načelom **celostnega pouka branja**;
- pouku, ki je **osredotočen na učenca**;
- sprotnemu (**formativnemu**) **spremljanju** in vrednotenju znanja;
- **medpredmetnemu povezovanju** pri načrtovanju, poučevanju in učenju;
- **avtonomiji, odgovornosti in samoregulaciji** strokovnih delavcev in učencev.

Celostni pouk branja (v nadaljevanju CPB) temelji na *aktivnostih iz resničnega življenja*, povezuje se z *vsemi komunikacijskimi dejavnostmi (poslušanjem, govorjenjem, pisanjem)* in *spodbuja učence k branju vseh vrst besedil*, tj. umetnostnih in neumetnostnih, učbeniških, revijalnih, tiskanih, elektronskih itd. (prim. Pečjak, 2012, 1999). Pri tem sistematično razvijamo: *pozitivna stališča in odnos do branja, metakognitivni bralni proces* (spremljanje in refleksijo o branju ter lastnem učenju) in *razumevanje prebrane vsebine* (prav tam). Slednja dva cilja uresničujemo s spodbujanjem procesov refleksije in uporabo bralnih učnih strategij skozi celoten proces branja (pred branjem, med njim in po njem), saj te predstavljajo eno ključnih »orodij«

⁸ Ta je bila oblikovana leta 2005 v skupini, ki je delovala pri resornem ministrstvu, ter ponovno prevetrena in dopolnjena na nacionalni konferenci Poučevanje branja v Evropi leta 2011. Žal tako ena kot druga strategija nista doživeli sistematičnega uvajanja, v projektu Opolnomočenje učencev uresničujemo samo nekatere njene elemente.

⁹ Npr. Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti (Štraus, Dupona et al., 2008) in številne publikacije OECD, ki natančneje preučijo posamezne dejavnike, ki vplivajo na učne dosežke.

BESEDA KRITIČNEGA PRIJATELJA

Čeprav v projektu Bralna pismenost nisem sodelovala, imam privilegij, da lahko ob pripravi tokratne tematske številke spremljam rezultate dela v njem, prikazane v objavljenih prispevkih. Perspektiva motrenja projekta skozi njegov potek in rezultate je posebej zanimiva, saj ni »okužena« s pristranskim pogledom udeleženca ali snovalca in je prosta morebitnega pomanjkanja distance in refleksivnosti, ki jo prinašata vključenost in osebna zavzetost na eni strani ali pa pretirana samokritičnost na drugi strani.

In s tega gledišča lahko mirno zapišem, da je ta projekt eden tistih, ki so na enem mestu združili vse, kar se je na Zavodu RS za šolstvo v sodelovanju s šolami kalilo žlahtnega v zadnjih letih, ko je to sodelovanje vse bolj postajalo partnerstvo namesto vodenja od zgoraj navzdol.

Utemeljimo to trditev v luči naslednjih argumentov.

Projekt je nastal kot odziv šolske stroke na rezultate raziskav. Eden od temeljnih namenov raziskav je zagotovo, da pomagajo uzavestiti določeno problematiko. Še več pa je vredno, če se v zvezi z ugotovitvami tudi kaj naredi. Projekt je s presenetljivo majhnim časovnim zamikom ponudil podporo na področju, ki je bilo z raziskavo ugotovljeno kot deficitarno.

Zame kot »spodbujevalko sprememb« v šolah je najbolj prepričljivo, da je projekt zasnovan v najtesnejšem partnerstvu s šolami, pri čemer so šole sicer prejemale vse

potrebno usposabljanje in podporo, a osrednja vloga je bila podeljena njim. V ta namen so bili na šolah ustanovljeni timi. Že nekaj časa na zavodu spodbujamo za izvajanje projektov in drugih razvojnih izzivov ustanavljanje timov (projektnih, razvojnih, vodstvenih, raziskovalnih itd.), ki prevzemajo vedno več odgovornosti za vodenje projekta in vpeljevanje sprememb. Timi se nato usposabljajo tako za vsebinske kot metodološke vidike razvojnega dela. V danem projektu so se vsebinski nanašali na teorije in strategije bralne pismenosti, metodološki pa na vodenje projekta po načelih akcijskega raziskovanja.

Po metodi akcijskega raziskovanja so si tako šole postavile lasten, svojim potrebam prilagojen razvojni izziv. Tak pristop je posebej dragocen, ker udeleženci projekta čutijo veliko večjo odgovornost za lastne izzive kot pa za izzive, ki jim jih postavi nekdo drug. Tudi načrt in izvedba sta veliko bolj »njihova« last, če si jih zastavijo sami (seveda ob pomoči strokovnjakov), saj sta prilagojena njihovim predstavam, zmožnostim in pričakovanjem.

Kot sta zapisali dve od skrbnic v svojem prispevku (Margan in Kerin), gre za »nalogo, ki je ni mogoče izpeljati po točno določenem in učinkovitem receptu, katerega rezultat bi bil notranje motiviran učenec bralec, ampak za zelo kompleksno nalogo, ki od učitelja zahteva čas, večje sodelovanje in povezovanje na ravni kolektiva in aktivov,

za učinkovito predelovanje učnih gradiv, boljše razumevanje in pomnjenje.

Na učenca osredotočeni pouk udejanjamo s tem, da pri vseh predmetih zagotavljamo aktivnost učencev v učnem procesu pri izmenjavi, nadgradnji in/ali izgradnji znanja ter izkušenj. V ta namen spodbujamo izvajanje raznolikih didaktičnih strategij, temelječih na *socialnokonstruktivistični didaktični paradigmi*, samostojnem učenju in predvsem učenju v najrazličnejših socialnih skupinah, npr. *projektni, eksperimentalni, raziskovalni in problemski pouk, sodelovalno učenje* itd. Posebno pozornost namenjamo tudi vodenju učnega pogovora in uporabi bralnih učnih strategij (v nadaljevanju BUS), ki predstavljajo neprecenljivo vrednost za izbiro didaktičnih poti, ozaveščeno individualno in skupinsko učenje.

Sprotno (formativno) spremljanje in vrednotenje znanja vodi učence v ozaveščeno in osmišljeno učenje ter spremljanje lastnega učenja. Pri tem je vloga učitelja ta, da organizira učni proces tako, da omogoča:

- *ozaveščanje in osmišljanje predznanja*, tj. identifikacijo močnih in šibkih področij, ki zadevajo učenje posameznih učnih vsebin;
- *opredelitev ciljev* (skupnih oz. splošnih, ki veljajo za vse učence, in individualnih, ki veljajo za

posameznega učenca) in *oblikovanje načrta učenja* (kaj oz. katere vsebine se moram naučiti, kako se učinkovito učim);

- *opredelitev dosežkov* kot sprotno povratno informacijo in kot končno zbirko učnih dosežkov;
- *refleksijo učitelja in učencev* ter sprotno *uravnavanje procesa učenja* (Komljanc, 2012).

Medpredmetno povezovanje prispeva k poglobljene- mu razumevanju in osmišljanju znanja, ki ga učenci usvojijo z aktivnim udejstvovanjem pri pouku. Medpredmetno načrtovanje, poučevanje in učenje poteka *horizontalno* ali *vertikalno*. Horizontalno povezovanje temelji na povezovanju učne snovi in (posledično) učiteljev, nosilcev predmetov v okviru enega razreda oz. ene učne skupine, vertikalno povezovanje pa na povezovanju učne snovi in (posledično) učiteljev različnih razredov oz. različnih učnih skupin po vertikali. Zaradi zahtevnega usklajevanja učnih vsebin (neusklajenost učnih načrtov), urnika skupin učencev in strokovnih delavcev je organizacija vertikalnega povezovanja bistveno zahtevnejša, zato je v projektu redko zastopana (npr. kot posamični projektni dan ali projektni teden), bistveno več pa je primerov učinkovitega horizontalnega povezovanja, ki ga izvajajo posamezni učitelji ali tim učiteljev,

skupne pogovore, iskanje možnosti ter priložnosti za izboljšanje, ozaveščanje lastne prakse, še bolj načrtno in ciljno usmerjeno delovanje, opazovanje in spremljanje odzivanja učencev«. Ddr. Požarnik pa v svojem prispevku omeni, da je pobuda za projekt sicer prišla s strani Zavoda RS za šolstvo, da pa je vendarle »za ta projekt značilno, da v veliki meri dopušča in celo spodbuja pobudo šol in učiteljev, tako glede izbora težiščnih točk, problemov, ki se jih lotevajo, kot tudi glede poti do njih in načinov evalvacije«.

Hkrati ko po metodi akcijskega raziskovanja rešujejo svoj problem ali dosejajo svoj cilj, pa učitelji usvojijo tudi samo metodo, ki jo lahko v prihodnje uporabljajo tudi za druge izzive in namene. To njihovemu učenju podeljuje resnično »vseživljenjskost« oz. trajnostne učinke. Povečujeta pa se tudi njihova avtonomnost in razvojna samostojnost, saj bodo v prihodnje sami zmožni reševati podobne izzive in se sami lotevati novih projektov. Tako lahko resnično govorimo o šolah kot učečih se skupnostih in opolnomočenju učiteljev. Seveda so v širitvi kroga vključenih učiteljev oz. pri širjenju tovrstnih projektov in iniciativ na ves kolektiv še vedno rezerve, vendar pa so pripravljeni vsi dragoceni nastavki za aktiviranje cele šole: podobno, kot se je tega izziva lotil en projektni tim na šoli, se lahko istega izziva loti na različne načine in skozi različna raziskovalna vprašanja in razvojne izzive cela šola ali celo mreža s podobnimi izzivi povezanih šol. Pri takem pristopu bi lahko v prihodnje pričakovali še večje oz. bolj sistematične učinke.

Ti pa so že zdaj opazni – kot navaja vodja projekta, dr. Nolimal: večja ozaveščenost učiteljev, učencev in staršev glede pomembnosti učenega jezika in razvoja predbralnih, bralnih ter drugih komunikacijskih zmožnosti, krepitev interesa in motivacije za branje, delo z besedili s pomočjo najrazličnejših bralnih učnih strategij ipd., čeprav, kot pravi, ostajajo izzivi še pri »procesih refleksije in metakognicije, obvladovanju zahtevnejših miselnih procesov in zmožnosti argumentacije in kritičnega presojanja«.

Naslednja dragocena komponenta projekta je bila vključenost raznovrstnih strokovnjakov: od specialistov za področje bralne pismenosti in teorij učenja do predmetnih svetovalcev, ki so učitelje podpirali na izvedbeni ravni in pri evalvaciji. Učitelji so tako imeli od začetka do konca, predvsem pa – in to je posebej pomembno! – med samim izvajanjem oz. preizkušanjem strategij ob sebi kritičnega prijatelja oz. strokovnjaka, ki jim ni »solil pameti« in mislil namesto njih, temveč je bil na razpolago in v podporo, predvsem pa tudi vir povratnih informacij. Pomembna aktivnost projekta je bila tudi redno soočanje izkušenj in rešitev v širši mreži sodelujočih.

Tako ni presenečenje, da je iz projekta zraslo veliko konkretnih idej in še več preizkušenih rešitev in strategij, s pomočjo katerih bo moč v naslednjih letih izboljševati bralno pismenost in ta pristop širiti tudi na druge šole.

Dr. Zora Rutar Ilc,
Zavod RS za šolstvo

ki poučuje določen razred. Tak način dela prispeva tudi k večji usklajenosti v učnih ciljih in zahtevah do učencev, saj se tako cilji s področja celostnega pouka branja komplementarno nadgrajujejo, npr. znanje o posamezni BUS, ki ga usvojijo pri enem predmetu, smiselno uporabljajo tudi pri drugih in tako ni nepotrebnega podvajanja dela, neusklajenih obremenitev učencev in posledične zasičenosti ter demotiviranosti za delo in učenje.

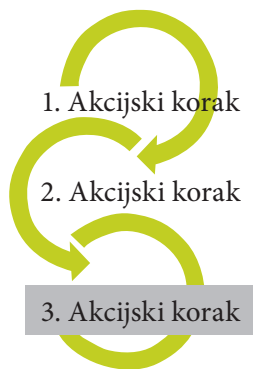
Avtonomijo, odgovornost in samoregulacijo sodelujočih (učiteljev, ravnateljev idr. strokovnih delavcev šol) v projektu zagotavljamo s *porazdeljenim*¹⁰ načinom vodenja in upravljanja projekta ter načeli akcijskega raziskovanja. Tako je sleherna v projektu sodelujoča šola oblikovala šolski projektni tim (v nadaljevanju ŠPT), ki skupaj z vodjo šteje do največ pet članov, navadno predstavnikov posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobij (ponekod tudi vrtca), šolske knjižnice in vodstva. ŠPT je odgovoren za vodenje projekta na šoli in uresničevanje ciljev, ki so si jih postavile posamezne šole. Skladno z načeli akcijskega raziskovanja šole aktivnosti projekta udeležujejo skozi posamezne faze oz. akcijske korake. Celoten projekt smo tako

razdelili na tri akcijske korake, znotraj katerih sodelujoče šole **ciklično načrtujejo** določene aktivnosti, jih *preizkušajo* v učni praksi, *sproti spremljajo, analizirajo in evidentirajo* prednosti in slabosti. Na podlagi slednjih *načrtujejo vnovične izboljšave*, ki jih vključijo v naslednji akcijski korak. Kot primer navajamo vsebino 1. akcijskega koraka:

1. **analiza stanja** na šolah in **izbira prioritete**;
2. oblikovanje **operativnih načrtov 2011/2012**;
3. izvedba **1. dela strokovnega usposabljanja in usposabljanja po izbiri šole**;
4. **implementacija** novosti v šolski praksi;
5. **spremljanje realizacije 1. AK in načrtovanje 2. AK**.

Tako ciklično (*analiziraj – načrtuj – izvajaj – spremljaj – znova načrtuj*) so se zvrstile aktivnosti tudi znotraj drugega in tretjega akcijskega koraka, ki ga izvajamo zdaj. V tretjem, zadnjem akcijskem koraku je posebna pozornost namenjena tudi spremljanju dosežkov in promociji projekta ter pripravi zaključne konference. Celoten pregled akcijskih korakov predstavljamo v grafičnem prikazu.

¹⁰ Več o tem bomo predstavili v podpoglavju *Kako šole v projektu strokovno podpiramo*.

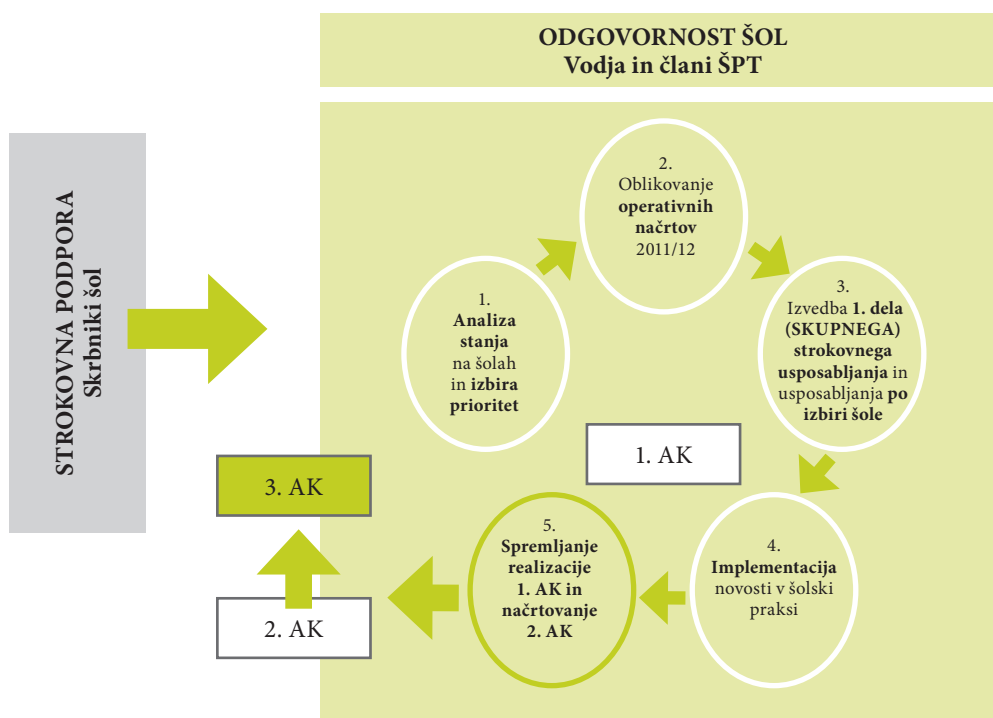


Slika 1: Akcijski koraki projekta Opolnomočenje učencev

KAKO ŠOLE V PROJEKTU STROKOVNO PODPIRAMO?

Kljub okrepljeni odgovornosti, ki jo na šolah razvijamo s sprotnim spremljanjem, (samo)evalvacijo in posledičnim kontinuiranim uravnavanjem dela šol pri doseganju skupnih, splošnih ciljev projekta ter specifičnih ciljev šol, te niso prepuščene same sebi. Pri izvajanju posameznih faz znotraj akcijskih korakov smo šolam v oporo **skrbniki¹¹ šol**. Tako smo skrbniki šol v začetku projekta s člani ŠPT in ravnatelji, če ti niso člani timov, *analizirali* (kvantitativno in kvalitativno) *večletne dosežke* posamezne šole pri NPZ in jim kot nepristranski zunanji sodelavci pomagali uvideti problematična področja (npr. tipe nalog ali ravni

znanja, ki jih učenci ne obvladajo), na podlagi katerih so šole izbrale *kratkoročne prioritete*, ki so jih vključile v **operativni načrt** za prvo šolsko leto. Zatem smo skrbno *pregledali operativne načrte* šol in šole *opozorili na morebitne slabosti ali pomanjkljivosti*, npr. neusklajenost aktivnosti šol z izbranimi prioritetami, pričakovanimi dosežki in kazalniki – tovrstnega načrtovanja šole niso bile vajene, zato so imele precej težav. Sledilo je *skupno strokovno usposabljanje* glede na izbrane prioritete šol in *specifično usposabljanje* po izbiri šol, usklajeno s šolskimi prioritetami. Tudi pri slednjem usposabljanju smo skrbniki šolam svetovali in jim pomagali pri navezovanju stikov z izbranimi predavatelji, mnogi skrbniki pa so usposabljanja tudi izvajali. Sledilo je *vpeljevanje novosti*, pridobljenih na usposabljanju, v učno prakso – tu smo bili skrbniki šolam na voljo, da sooblikujemo in skupaj z učitelji na šolah izvedemo vzorčne nastope ob uporabi novih spoznanj in veščin. Nato je sledila *spremljava dela*, ki so jo člani tima izvedli v pogovoru s skrbnikom šole in ob tem demonstrirali primere, ki so predstavljali posamezno izvedeno aktivnost in dosežene kazalnike napredka. Te ugotovitve – tu smo skrbniki ponovno odigrali vlogo nepristranskega zunanjega opazovalca – so šole vodile pri *načrtovanju, izvajanju in morebitni prilagoditvi* naslednjega akcijskega koraka. Zatem so sledili *vnovično spremljanje in evalvacija* dela ter *načrtovanje* operativnega načrta za drugo šolsko leto. Pregled opisanih aktivnosti prikazuje slika 2.



Slika 2: Faze 1. akcijskega koraka, odgovornost šol in strokovna podpora

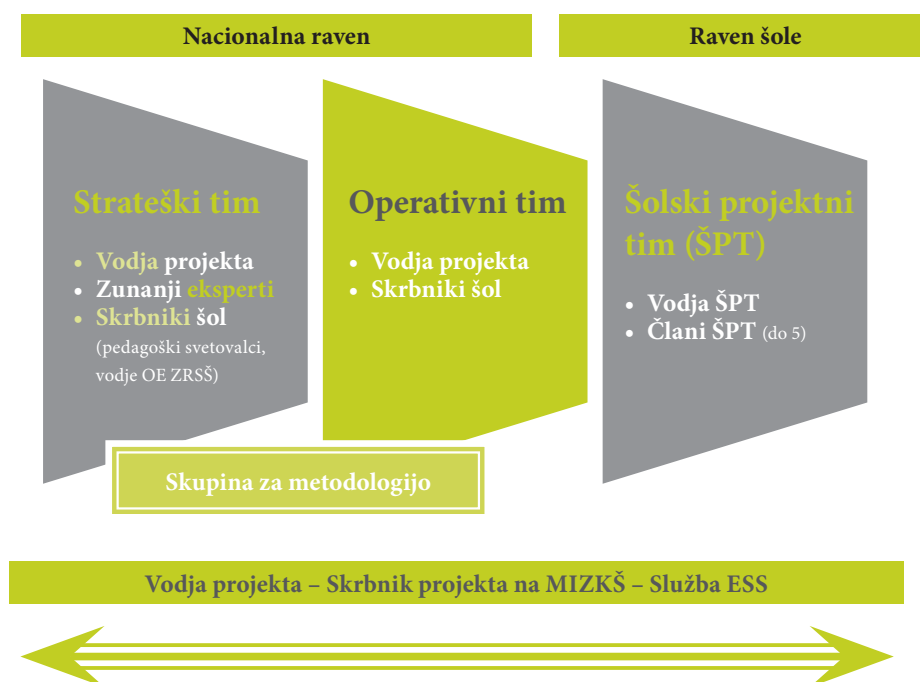
¹¹ To smo pedagoški svetovalci, člani operativnega tima. Posamezni skrbnik odgovarja za eno do največ štiri šole v projektu. 42 šol tako strokovno podpira 14 skrbnikov šol.

Skrbniki šol svoje izkušnje in porajajoče dileme pri delu s šolami oz. člani ŠPT sproti razrešujemo v **operativnem timu projekta**, ki se sestaja¹² mesečno, po potrebi pa tudi bolj pogosto. Globalna in strateška vprašanja o projektu člani operativnega tima »viharimo« in razrešujemo v okviru **strateškega tima**, ki ga poleg skrbnikov šol sestavljajo tudi zunanji sodelavci projekta, eksperti¹³ za področja pismenosti, didaktike, pedagoške psihologije in pedagoškega raziskovanja. Strateški tim se sestaja v povprečju vsako četrletje. Za realizacijo nalog, ki terjajo posebne strokovne reference, pa se oblikujejo ožje skupine iz vrst članov strateškega tima. Tako je bila oblikovana **skupina za metodologijo projekta**, katere naloga je bila priprava metodološkega načrta in pripadajočih instrumentov za spremljanje, sprotno in zaključno (samo)evalvacijo projekta. Porazdeljeno oz. timsko vodenje in upravljanje projekta, kjer kombiniramo uvajanje izboljšav po sistemu »od zgoraj navzdol« in »od spodaj navzgor«, predstavlja slika 3.

KOLIKŠNA JE UČINKOVITOST ŠOL PO PRVEM LETU IZVAJANJA PROJEKTA?

Zavedamo se, da so strukturiranost in delovanje projekta ter model strokovne podpore, ki ga izvajamo skrbniki, ustrezni le toliko, kolikor prispevajo k učinkovitemu doseganju ciljev oz. izbranih vsebinskih prioritet v

projektu sodelujočih šol (operativni načrti). Šole v ta namen izvajajo najrazličnejše dejavnosti – da bi izboljšali motivacijo in interes za branje, denimo, organizirajo skupna srečanja za starše in učence, kjer skupaj berejo in se pogovarjajo o prebranem (projekt BIPS: beremo in pišemo skupaj). Nekateri se dogovorijo z lokalno televizijo, da skupaj pripravijo oddajo, v kateri promovirajo dejavnosti projekta, nekateri organizirajo internetno branje v nadaljevanjih itd. Da bi razvijali procese refleksije, metakognicije in samoregulativnega učenja pri pouku, učence spodbujajo, da spremljajo in analizirajo svoj učni proces, pišejo refleksije o tem, kako se lažje učijo, katera metoda in strategija jim bolj ustreza, kaj jim je povzročalo težave itd. Na podlagi tega jim ponudijo različne poti učenja in jih spodbudijo, da jih avtonomno izbirajo, sproti evalvirajo svojo učinkovitost in na podlagi tega ter ob usmeritvi učitelja načrtujejo svoje nadaljnje učenje. Za bolj učinkovito razumevanje besedil (učne vsebine pri vseh predmetih), lažje ponavljanje usvojenega znanja in boljše zapomnitev učitelji učencem demonstrirajo najrazličnejše bralne učne strategije¹⁴ in jih ob konkretni učni vsebini vodijo k usvajanju le-teh (prim. Nolimal, 2012b: 25). *Ali so šole pri izvajanju vseh teh dejavnosti učinkovite oz. ali te dejavnosti prispevajo k učinkoviti realizaciji ciljev v operativnih načrtih šol?* Glede na samoevalvacijska poročila po prvem letu izvajanja projekta ugotavljamo, da je odgovor deloma pritrديلen, deloma pa ne.



Slika 3: Struktura projekta Opolnomočenje učencev

¹² Sklicuje ga vodja projekta, ki je obenem tudi skrbnica šole in članica operativnega tima. Tako ima neposredni vpogled v delovanje projekta tudi na šolski ravni.

¹³ Tu velja pohvaliti predvsem ddr. Barico Marentič Požarnik in dr. Sonjo Pečjak, ki sta se v projektu najbolj angažirali. Prof. Požarnikovi gre zasluga za udejanjanje metodologije akcijskega raziskovanja, za katero je usposobila skrbnike šol, za strokovne usmeritve in poudarke glede vodenja učnega pogovora ter za vrsto drugih prispevkov s področja didaktike poučevanja in učenja, dr. Pečjakovi pa predvsem za usposabljanje kolektivov šol na področju bralnih učnih strategij.

¹⁴ Npr. VŽN, Paukova strategija, PV3P, recipročno spraševanje, branje po delih idr. (Marentič Požarnik, 2000; Pečjak in Gradišar, 2012).

Pritrdilen je v delu, ki zadeva večjo ozaveščenost učiteljev, učencev in staršev glede pomembnosti učnega jezika in razvoja predbralnih, bralnih in drugih komunikacijskih zmožnosti, pritrden je tudi v delu, ki zadeva spodbujanje interesa in motivacije za branje, delo z besedili, npr. razvoj branja z razumevanjem ob uporabi najrazličnejših bralnih učnih strategij, prav tako tudi v delu, ki zagotavlja enakost izobraževalnih možnosti in boljše znanje, težje pa je bilo po prvem letu prepoznati aktivnosti, ki zadevajo procese refleksije in metakognicije, obvladovanje zahtevnejših miselnih procesov, zmožnost argumentacije in kritičnega presojanja. Manj uspešne so bile šole po prvem letu tudi pri premagovanju učnih idr. težav učencev, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja – tu so nekatere šole v drugem letu projekta naredile pomemben kakovosten premik. V prispevkih, ki sledijo v nadaljevanju, bo mogoče

videti tako eno kot drugo, torej področja, ki odražajo dobro šolsko prakso, in tudi tista, ki za učinkovit razvoj bralnih idr. komunikacijskih zmožnosti potrebujejo izboljšave. V operativnem in strateškem timu se zavedamo, da bo učinkovitost šol toliko večja, kolikor bolj bodo šole motivirane za izboljševanje šolske prakse, kolikor bolj jih bodo pri tem strokovno podprli vodstvo šole in zunanji strokovnjaki ter jih sproti in objektivno spremljali in kolikor bolj se bodo sproti odzivale na ugotovitve. Dobre, objektivne povratne informacije ter usklajeno in povezano delovanje timov na državni in šolski ravni so ključ za bolj avtonomno in strokovno odgovorno delo šol, kar se posledično odraža tudi v boljših dosežkih v splošnem in na področju bralne pismenosti ter na večji odgovornosti učencev za učenje in samoregulacijo učenja.

LITERATURA

- Doupona Horvat, M. (2012). Bralna pismenost četrtošolcev v Sloveniji in po svetu: izsledki mednarodne raziskave pismenosti. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Komljanc, N. (2012). Formativno spremljanje. Ljubljana: INTERNO gradivo Zavoda RS za šolstvo, predstavljeno na usposabljanju članov ŠPT v Radencih aprila 2012.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Načrt projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (2011). Ljubljana. Interno gradivo Zavoda RS za šolstvo.
- Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novakovič, ur. (2012). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNIKI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (pridobljeno 25. 2. 2013).
- Nolimal, F. (2012b). Bralna pismenost kot opora naravoslovni in matematični pismenosti. V: M. Vidmar in T. Taštanoska, ur. (2012). Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike, Brdo pri Kranju, 11.–12. december 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, str. 23–26. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-NAMA2012.pdf> (pridobljeno 25. 2. 2013).
- Pečjak, S. in Gradišar A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Štraus, M. (2009). OECD PISA 2009. Prvi rezultati. Interno gradivo Pedagoškega inštituta, predstavljeno na razširjenem kolegiju Zavoda RS za šolstvo, januar 2011.
- Doupona Horvat, M. et al. (2008). Pedagoške prakse učinkovitih šol na primeru PIRLS. V: Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti. Poročilo o projektu. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: WWW.pei.si (pridobljeno 6. 3. 2011).

POVZETEK

Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* spodbuja razvoj bralne pismenosti v učnem okolju, ki je občutljivo za individualne razlike učencev, sledi aktualnim, socialnokonstruktivističnim didaktičnim trendom, medpredmetnemu povezovanju, formativnemu spremljanju procesa učenja in jasnim teoretskim izhodiščem ter usmeritvam za razvoj komunikacijskih zmožnosti. Proces učenja in dela na šolah sovпада z načeli akcijskega raziskovanja, kar zagotavlja aktivno vključenost strokovnih delavcev v vseh akcijskih korakih in fazah projekta, vključno s spremljanjem in evalvacijo. Šole tako prevzemajo odgovornost za učinkovito delovanje in realizacijo ciljev projekta na šoli ter razvijajo samoregulacijo učenja in dela. Pri vsem tem jim je na voljo stalna strokovna podpora skrbnikov šol, občasno pa tudi ekspertov.

Ključne besede: opolnomočenje učencev, bralna pismenost, načela akcijskega raziskovanja, didaktični trendi, skrbniki šol, odgovornost in samoregulacija

ABSTRACT

The project *Empowerment of Pupils by Improving Reading Literacy and Access to Knowledge* promotes the development of reading literacy in the learning environment that is sensitive to individual pupils' differences. It follows the current socio-constructivist trends in teaching, cross-curricular teaching, formative evaluation of the learning process and clear theoretical bases and guidelines for developing communication skills. The learning process in schools coincides with the principles of action research so it ensures active involvement of teacher in all action steps and phases of the project including monitoring and evaluation. Schools take over the responsibility for effective activities and realisation of all project objectives. Self-regulation of learning and work are developed in schools. However, the on-going support of school tutors and sometimes experts is available.

Key words: empowerment of pupils, reading literacy, principles of action research, trends in teaching, school tutors, responsibility and self-regulation

Ddr. Barica Marentič Požarnik

UVELJAVLJANJE PRVIN AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA V PROJEKTU BRALNA PISMENOST

ZA UVOD

Projekt, ki je na temelju jasno zastavljenih ciljev in dobro organiziranega vodenja s strani tima sodelavcev Zavoda RS za šolstvo pod vodstvom dr. Fani Nolimal pritegnil k sodelovanju precejšnje število šol in tudi vrtcev, je doslej aktiviral veliko energije in domiselnosti vseh sodelujočih. Na dinamično dogajanje v projektu želim pogledati z vidika načel in metodologije akcijskega raziskovanja, ki ga Carr in Kemmis opredeljujeta kot »obliko razmišljujočega proučevanja, ki se ga lotevajo udeleženci socialnih situacij, da bi izboljšali razumnost in pravičnost svoje prakse, razumevanje te prakse in okoliščin, v katerih se odvija.« (Carr, Kemmis, 1986: 188). Ali po Elliottu: »Akcijsko raziskovanje v šolah je sistematično preučevanje poklicnih situacij, ki ga izvajajo sami učitelji z namenom, da te situacije izboljšajo.« (cit. po Altrichter, Posch, 1991: 11).

Glavni namen akcijskega raziskovanja v šolah je torej pomoč pri izboljšanju kakovosti učenja in pouka s tem, da omogoči premišljeno vpeljevanje sprememb s strani tistih, ki jih le-te zadevajo. Ob tem gre za troje povezanih vidikov:

- za izboljšanje same vzgojno-izobraževalne prakse,
- za boljše razumevanje te prakse ter
- za izboljševanje pogojev in okoliščin, v katerih se ta praksa odvija.

Ali je projekt »Bralna pismenost« zasnovan kot akcijsko raziskovanje? Do neke mere gotovo, saj gre za poskus, izboljšati vzgojno-izobraževalno prakso tako, da bodo učenci izboljšali svojo bralno pismenost in s tem kakovost svojega učenja in življenja sploh. Ključna je vloga učiteljev; eden od osrednjih ciljev projekta je opolnomočenje učiteljev za ustvarjanje in vzdrževanje spodbudnega učnega okolja, za razvoj uspešnih pedagoških oziroma didaktičnih strategij, zlasti takšnih, ki bodo prispevale k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti vsem, posebej še prikrajšanim učencem. Tu velja problematizirati trditev v gornji opredelitvi, da akcijsko raziskovanje izvajajo »sami učitelji«, saj je pobuda za sodelovanje v projektu, kot je to običajno v podobnih primerih, prišla »od zunaj«, s strani pobudnika razpisa in nosilca – Zavoda RS za šolstvo. Slednji skrbi za koordinacijo med svojimi in zunanjimi strokovnjaki ter šolami, za strokovno izpopolnjevanje udeleženih članov šolskih projektnih timov in ravnateljev, za pomoč

pri načrtovanju in izvajanju posameznih faz, za pripravo in ponudbo instrumentov spremljanja in vrednotenja rezultatov.¹

Ob tej, tudi v mednarodnem okviru običajni situaciji (kjer zunanja pobuda za akcijsko raziskovanje prihaja največkrat iz krogov univerzitetnih oziroma raziskovalnih institucij) pa je za ta projekt značilno, da v veliki meri dopušča in celo spodbuja pobudo šol in učiteljev, tako glede izbora težiščnih točk, problemov, ki se jih lotevajo, kot tudi glede poti do njih in načinov evalvacije. Dilema, koliko voditi in predpisati, koliko pa spodbujati lastno iskanje, se pojavlja pri vsakem akcijskoraziskovalnem projektu in jo je treba reševati sproti (glej Marentič Požarnik, 2007).

Učitelji se sicer, po ugotovitvah raziskave Vogrinc, Valenčič Zuljan (2007), v veliki meri strinjajo, da je treba šolsko prakso nenehno raziskovati – takih je kar 96 % –, vendar pri tem mislijo bolj na to, da se vključujejo v ponujene projekte in da so »izvajalci« od zunaj ponujenih postopkov, saj se jih spet velika večina (nad 93 %) strinja z ugotovitvijo, da je učiteljeva naloga predvsem poučevanje, raziskovanje pa da je stvar raziskovalcev (prav tam).

V nadaljevanju želim na projekt pogledati z vidika metodologije akcijskega raziskovanja in presoditi, koliko so v dosedanem delu prišli do izraza posamezni vidiki, ali bi katere od njih veljalo okrepiti, da bi projekt v čim večji meri dosegel zastavljene cilje in tudi pustil trajnejšo sled. Gre predvsem za to, da ne bi udeleženci ostajali pri preveč površinskem ali enostranskem dojetanju, denimo vzrokov nizkih dosežkov na področju bralne pismenosti ali načinov izboljševanja stanja. Tako na primer ni dovolj le vključevati posamezne bralne učne strategije brez globlje analize in razmisleka o stanju in specifičnostih danega okolja. Skratka – gre za to, da bi sodelovanje v projektu prineslo kaj dragocenega »lokalnega znanja«, ki bi obogatilo tudi prihodnja prizadevanja na področju spodbujanja bralne pismenosti, da bi prišlo do napredka v vseh treh prej omenjenih vidikih: v boljši praksi, v boljšem razumevanju te prakse in v izboljševanju razmer, v katerih poteka.

NEKATERE ZNAČILNOSTI NAČRTOVANJA, IZVAJANJA IN SPOROČANJA V AKCIJSKEM RAZISKOVANJU

Posamezne sestavine oziroma faze akcijskega raziskovanja so podrobneje opisane v priložniku Kemmis in

¹ Podrobneje o organizacijski strukturi, ciljih in dosedanjih dosežkih glej: Nolimal, F. (2012).

sod. (1991), zato bosta tu predstavljena le poročanje v obliki študije primera in pisanje dnevnika.

Akcijsko raziskovanje poteka ciklično: izmenjujejo se obdobja načrtovanja, akcije, spremljanja učinkov in razmišljanja – analize. V manj formalizirani obliki so to dejavnosti, ki jih opravlja vsak dober učitelj, v projektu pa naj bi se vrstile bolj dosledno, s poudarkom na poglobljenem razmisleku. To naj bi se pokazalo tudi v samem poročanju v obliki »študije primera«.

Za **študijo primera** je značilno (Elliott, 1990; Marentič Požarnik 2007: 17–18):

- je **longitudinalna** – v »zgodbi« projekta povezuje preteklost, sedanjost in načrte za prihodnost;
- je **konkretna** – predstavi nam neko posebno realno situacijo (ene šole, lahko tudi le enega oddelka oziroma učitelja), s slikovitim opisom konkretnih okoliščin;
- je holistična, **celostna**: povezuje veliko vidikov: objektivne podatke z osebnimi izkušnjami in čustvenimi odzivi, kvantitativne podatke s kvalitativnimi, posebno, individualno s splošnim;
- vsebuje tudi **problematične vidike** izkušnje, dileme in njihovo reševanje;
- je napisana v razumljivem jeziku, v pripovednem slogu, ki je blizu drugim učiteljem; ni sicer poposlošljiva v statističnem smislu, je pa **prenosljiva** v druge okoliščine.

Zapišemo jo kot neke vrste »zgodbo« projekta:

1. Opis **okoliščin** – šole, okoliša, sestave učencev, sodelujoči učitelji.
2. **Kako se je začelo**: Kaj je predstavljalo glavno pobudo za vključitev v projekt? Kakšna je bila izhodiščna ideja? Predpostavke (diagnostične in akcijske). Načrt dela.
3. **Potek dela**: prvi koraki, prve izkušnje; spodbude in ovire, spreminjanje prvotnih idej; kakšni učni oz. vzgojni prijemci so se razvili na osnovi boljšega razumevanja.
4. **Spremljanje – načini**: Tehnike, instrumenti zbiranja podatkov o poteku in rezultatih dejavnosti, kakšna kombinacija kvantitativno-objektivnih s kvalitativnimi; problemi v zvezi s spremljanjem in njihovo reševanje.
5. **Spremljanje – rezultati**: Serija ugotovitev, ponazorjenih oziroma podkrepjenih z izbranimi kazalniki – kvantitativnimi in kvalitativnimi. Katere izboljšave (na primer v znanju, interesih učencev) so se pokazale in čemu jih lahko pripišemo? Pričakovani in nepričakovani, zaželeni in (včasih tudi) nezaželeni rezultati. Čustveno (osebno) doživljanje procesa pri vseh udeleženi, morebitne spremembe v pogledih, stališčih, poklicnih spretnostih, vzorcih sodelovanja itd.
6. **Zaključki in predlogi**: Najpomembnejši rezultati, ugotovitve, izkušnje, spoznanja, tudi taka, ki bi

jih veljalo prenesti v druga okolja in v prihodnje delovanje šole.

Opomba: Kadar je izvedenih več akcijskih korakov, kar je zaželeno, se točke 2–5 ponovijo pri vsaki novi izhodiščni ideji oziroma koraku.

Holistično izkustveno zasnovana »študija primera« se nanaša na konkretne okoliščine posamezne šole ali celo na delo posameznega učitelja, zato ni neposredno poposlošljiva. Je pa v določenem smislu **prenosljiva** (Elliott, 1990), saj ima za druge šole in učitelje vrednost privlačnega in učinkovitega modela, kako so pri izvajanju projekta delovali učitelji v drugih okoljih. V ilustrativnih konkretnih, tudi osebno obarvanih opisih procesa in rezultatov, z vsemi izkušnjami, tudi stranpotmi in zastoji, se učitelji večinoma bolj »najdejo« kot v statističnih tabelah.

Šele zapisano poročilo, predstavljeno širši javnosti, dvigne projekt na raven (akcijske) raziskave. Ni se pa vedno lahko spravilo k pisanju. Tudi zelo vneti in aktivni učitelji menijo, da je dovolj, da so nekaj naredili, vložili veliko naporov v načrtovanje in izvedbo raznih akcij, da pa naj to predstavijo javnosti »poklicni« raziskovalci. Pisanje poročila je lažje, če se sproti piše »dnevnik razmišljanja«, kot bo razloženo v nadaljevanju.

DELNA ANALIZA DOSEDANJEGA DELA NA PROJEKTU Z VIDIKA METODOLOGIJE AKCIJSKEGA RAZISKOVANJA

Že okvirna analiza operativnih načrtov šol pa tudi poročil o tem, kaj se je na šolah v prvi fazi že zgodilo (glej zlasti ugotovitve Nolimal, 2012), kaže, da so nekatere od navedenih faz bolj obširno in nazorno zajete in predstavljene, druge pa manj ali jih celo pogrešamo. **Izhodiščna ideja** je bila v danem projektu splošna ugotovitev, da so v doseženi stopnji bralne pismenosti, kar so pokazali tudi rezultati mednarodne raziskave PISA (2009), med šolami, regijami in tudi znotraj šol (pre)velike razlike. »Opis stanja« je na nekaterih šolah dokaj temeljit, drugje bolj bežen. Na podlagi tega izhodišča pa so v vsakem okolju konkretizirali probleme, poiskali možne vzroke stanja in jih skušali povezati z akcijo oziroma ukrepi, ki bi stanje izboljšali. Tako **diagnostične kot akcijske hipoteze** so bile v prvi fazi marsikje le implicitne, ne posebej izražene. Bile so vsebovane v načrtu akcij, iz katerih lahko nekatere izpeljemo nekako takole:

- Če bomo v razredu pri raznih predmetih postopno vpeljevali različne bralne učne strategije, se bo bralna pismenost izboljšala.
- Če bomo pri ponujenih gradivih upoštevali obstoječe interese fantov, se bodo ti bolj z veseljem lotili branja.
- Če bomo učence z raznimi ukrepi bolj pritegnili v uporabo knjižnice, bodo več in bolje brali.
- Če bodo učenci imeli več možnosti izbire, bodo bolj motivirani.
- Če se bodo učenci pri bralnih aktivnostih zabavali, se jih bodo lotevali pogosteje.

Pomembno se je pri tem osredotočiti na dejavnike, na katere lahko vplivamo. Na slabe socialno-ekonomske razmere v družini ali nizko izobrazbeno strukturo staršev ni možno kaj dosti vplivati, interes za branje v družinah se razvija le počasi. Tu mora šola prevzeti večino odgovornosti za spodbujanje kulturno prikrajšanih učencev, ob tem pa vseeno potrpežljivo delati tudi s starši.

Opredelitvi izhodiščnega problema in predpostavk sledi **načrt akcije**, v katerem je treba razjasniti tudi, kaj bomo spreminjali, kdo bo udeležen, kako bodo akcije potekale. Nato sledi sama **izvedba akcije** oziroma prvega akcijskega koraka.

Če s tega vidika pogledamo operativne načrte šol in tematska poročila s posveta na Rogli,² lahko ugotovimo, da so na šolah načrtovali in razvili **zelo raznolike in bogate prijeme spodbujanja bralne pismenosti**, ene bolj s poudarkom na spodbujanju motivacije, druge s poudarkom na vpeljevanju bralnoučnih strategij, tako pri pouku kot zunaj njega, ne le pri slovenskem jeziku, marveč vse bolj tudi v povezavi z drugimi predmeti. Učiteljem je bila dobrodošla pomoč v obliki dodatnega izobraževanja in branja strokovne literature (kaj so učitelji jemali v roke, je razvidno iz zazdaj skopih seznamov literature, ki jo navajajo ob poročilih). Na večini šol so sodelujoči učitelji pokazali veliko mero domiselnosti, ko so same bralne aktivnosti prepletli z dramatizacijami, s pantomimo, kvizi, z delom na računalniku (izdelava spletnega časopisa), z ekskurzijami, s filmanjem, z debatnim klubom, s sodelovalnim učenjem in še marsičem.

V poročilih zasledimo torej **številne opise konkretnih akcij**, s katerimi so v posameznih šolskih okoljih skušali doseči izboljšanje same vzgojno-izobraževalne prakse (kar je prvi od prej omenjenih ciljev akcijskega raziskovanja) in s tem tudi rezultatov na področju bralne pismenosti. Posebno dragoceni so nazorni opisi izvedbe posameznih učnih ur ali širših sklopov, na katerih so na primer spodbujali učence k branju navodil, nebesednih sporočil, besedilnih nalog pri matematiki, dalje k medsebojni pomoči, zlasti boljših učencev slabšim, k samostojnosti pri izbiri besedil in poročanju o prebranem ipd.

Kako pa je s **spremljanjem procesa in razlago učinkov**? Učinki posameznih ukrepov so največkrat opisani z izrazi kot: »Vsi so bili zelo zadovoljni« (tako učenci kot starši, če so bili vključeni), »Vsi zastavljeni cilji so bili doseženi«, »V prihodnje ne bi ničesar spremenili«. Včasih je omenjeno, kako so prišli do navedenih ugotovitev (na primer z vprašalniki učencem, z opazovanjem visoke udeležbe na ponujenih aktivnostih, z opazovanjem vztrajanja učencev pri določenih aktivnostih itd.). Seveda moramo upoštevati, da bodo do konca projekta vključeni še drugi, bolj ali manj formalni načini spremljanja in da bo več tovrstnega gradiva za interpretacijo.

Opisi torej večinoma nazorno in prepričljivo dokumentirajo akcije, dogodke, razne poskuse izboljšanja prakse, bistveno **manj pa je razlage učinkov**. Redkeje je najti na primer globlji razmislek o vzrokih – zakaj so bili eni prijemi bolj, drugi manj uspešni, **kaj jih je naredilo za uspešne**. Ali je bila to možnost izbire, več samostojnosti, ki so jo dopustili učencem, učinek novosti – ker so nekaj delali prvič, zanimivost nalog, razgibanost (dramatizacije, pantomime ipd.), dobro sodelovalno vzdušje v razredu, dobri odnosi? Skratka – opisi tega, kaj se je dogajalo, kaj se je obneslo, naj bi bili dopolnjeni tudi s poskusom razlage vzrokov in z opisom, kaj bi torej veljalo ohraniti in gojiti tudi v prihodnje, kaj pa spremeniti ali opustiti. Pomembno je tudi razmisliti, katere okoliščine so pozitivno – ali negativno vplivale na rezultate in ali lahko v prihodnje kaj vplivamo na te okoliščine.

Pri nas se sploh veliko pozornosti posveča pisanju (formalnih, predpisanih) priprav, torej načrtovanju. Dobri učitelji, ki se temeljito pripravljajo na pouk, po navadi dosti temeljiteje »mislijo vnaprej« – kako bodo uravnavali dogajanje v razredu; a dosti manj pozornosti posvečajo »razmišljanju za nazaj« – **fazi refleksije**, razmišljajočemu zapisu o tem, kako je neka dejavnost potekala, ali je šlo vse po načrtu, kaj je vplivalo na potek, na odzivanje učencev, učitelja, tudi na nepričakovane situacije. Dober sprožilec takšne refleksije je opazovanje videoposnetkov značilnih odlomkov učne ure, saj med samim dogajanjem učitelj ne more biti pozoren na vse; razmišljanje v akciji mora biti dopolnjeno z razmišljanjem o akciji (Altrichter, Posch, 1991).

Dokaj redko torej naletimo na opise, iz katerih bi bilo razvidno, kako in v čem so dejavnosti prispevale k **»boljšemu razumevanju te prakse«** pri vseh sodelujočih (to je drugi od zgoraj navedenih namenov akcijskega raziskovanja). To pomeni, da bi poleg opisov samega dogajanja bilo navedeno tudi, kaj so udeleženci ob tem doživljali (čustvenomotivacijski vidik) in zlasti, česa so se ob tem naučili, do katerih novih spoznanj so prišli, in to ne le učenci, ampak tudi učitelji. Gre za odgovore na vprašanja, kot so:

- Kaj sem kot učitelj in človek pridobil pri spoznavanju in izvajanju določenih metod (kot so razne bralne strategije, sodelovalno učenje, dramatizacija, igra vlog ipd.?)
- Česa sem se naučil o (uspešnem) učenju, pouku, o sebi kot učitelju in tudi o svojih učencih, o svojih kolegih? Na kaj zdaj gledam drugače?
- Česa so me naučile, na kaj so me opozorile medsebojne hospitacije (razveseljivo je, da se te na sodelujočih šolah vse bolj uveljavljajo)?
- Kako bo to vplivalo na moje nadaljnje delo, kako bom zastavil naslednji cikel raziskovanja?
- Kaj od tega bi veljalo obdržati tudi potem, ko bo projekta konec?

² Upoštevati je treba, da sem zasnovala opažanja, ki sledijo, le na omejenem številu tematskih poročil, da so bila ta zapisana v obliki povzetkov in da se bo do konca projekta še marsikaj zgodilo. Torej gre bolj za sprotne opažanja, ki naj spodbudijo k temeljitejšemu razmisleku, kot za končno veljavne in splošljive trditve.

Med pričakovanimi dosežki projekta se upravičeno poudarja tudi večja prisotnost procesov refleksije, metaučenja in metakognicije v učni praksi (Nolimal, 2012: 11). Razveseljivo je, da po začetnem zastoju narašča število šol, ki so se odločile zasledovati ta pomembni cilj pri učencih, predvsem po zaslugi literature in izpopolnjevanj pod vodstvom dr. Sonje Pečjak. Pri tem pa ne smemo pozabiti na **razvoj metaučenja in metakognicije pri učiteljih** in drugih sodelujočih – na poglobljen razmislek o lastnem učenju ob projektu (česa sem se naučil, kako je potekalo moje učenje, na vsebinski in tudi na odnosni ravni, na ravni novih veščin, ali zdaj drugače sprejemam ideje učencev, sodelavcev itd.).

Pomembna, a razmeroma redka sestavina dosedanjih poročil so **kritični razmisleki**: Ali se je kje zataknilo, ali so bili na poti kakšni zastoji, nesoglasja, dvomi, dileme ipd.? Ali je bilo na voljo vse, kar so potrebovali za kakovostno delo. Nolimal (2012: 22) ugotavlja, da v poročilih nekateri omenjajo pomanjkanje strokovnih gradiv, znanja, da se pojavljajo težave v odnosih med učitelji, odpori nekaterih, da učenci niso vajeni aktivnejše vloge, da je težko premostiti razlike, ki izvirajo iz SES in kulturnega okolja. Te vrste razmisleki se najbolj razvijejo v skupini, saj je akcijsko raziskovanje v svojem bistvu sodelovalno; sprotni dialog, razjasnjevanje pomenov in dilem v samokritični skupnosti je njegova bistvena značilnost (Marentič Požarnik, 1993, 2001). Razmislek je koristen tudi za skrbnike – svetovalce in zunanje strokovnjake, saj naj bi se vsi ti ob sodelovanju v projektu naučili nečesa novega.

Vloga dnevnika razmišljanja

Dobrodošlo, a pri nas še preredko uporabljano sredstvo za spremljanje in poglobljanje refleksije ter razvoj metaučenja je pisanje **dnevnika razmišljanja** oziroma **projektnega ali raziskovalnega dnevnika**. Gre za sprotne – pa tudi naknadne – zapise na primer po učni uri, po sestanku, pogovoru s kolegi, po večji akciji ali izobraževalnem seminarju. Dnevnik vsebuje najprej zapis o (objektivnem) dogajanju – denimo, kako je potekala vpeljava nečesa novega, kaj je potekalo po načrtu in kaj ne, kako so se odzvali učenci, kako kolegi, na primer ob medsebojnih hospitacijah. Pomembno pa je poleg dogajanja zapisati lastna opažanja, občutke, razmišljanja, morebitne dvome (Marentič Požarnik, 2001: 74). Pravzaprav gre za neke vrste **poklicni dnevnik** (angl. professional journal – Holly, 1997), v katerem se prepletajo objektivni in subjektivni zapisi, ki dokumentirajo, spremljajo, razjasnjujejo in podpirajo naš profesionalni razvoj. Zapisi so zasebni, do njih nima nihče dostopa, razen če se odločimo, da si na kakem sestanku s kolegi delimo značilne odlomke, ideje iz dnevnika. To je dobra podlaga za bolj poglobljeno razpravo in razjasnjevanje idej. Glede na kronično pomanjkanje časa so lahko zapisi kmalu po dogajanju zelo kratki, bolj v obliki skic, dodelajo se pozneje. Priporočajo zapisovanje na prepognjenem listu – na levi se opisujejo bolj dogodki in takojšnje reakcije – na desni pa poznejši komentarji (razlika med t.

i. »vročo« in »hladno« refleksijo!). Že sam zapis – ubeseditvev dogajanja, poskus njegove razlage – poglobi razmišljanje. Pregled takšnih zapisov po daljšem obdobju pa nam pokaže spremembe v lastnem razumevanju in obvladovanju raznih situacij.

Na začetku pisanja je dobrodošla spodbuda in podpora »od zunaj« – s strani kritičnega prijatelja, skrbnika, skupine sodelavcev, saj se tudi učitelji, ki uresničujejo pri pouku vrsto ustvarjalnih idej, težko spravijo k pisanju.

»Pisati ali ne pisati – to je zdaj vprašanje,« je po hamletovsko zaokrožila neka britanska učiteljica, ki je na posvetu, ko je poslušala poročila kolegov, po prvotnem odporu nenadoma odkrila, kako močno orodje je tako pisanje:

- »Je priložnost za kristalizacijo misli, nudi izhodišče za nadaljnji razvoj,
- daje možnost, da deliš svoje ideje in razvoj s kolegi in dobiš njihovo povratno informacijo,
- učiteljem ponudi »glas« in možnost, da drugim povedo, kaj se pravzaprav dogaja v šolah,
- kolegi te opozorijo na stvari, ki si jih sam spregledal, predlagajo, kako nadaljevati,
- ob zanimanju drugih zate in ob poslušanju idej in dosežkov kolegov dobiš več »poklicne samozavesti.« (Ilsley, v: Ryan, Somekh, 1991: 15)

NEKAJ PRIMEROV REFLEKSIJ

Naj v ponazorilo navedem nekaj primerov dobrih refleksij, povzetih iz zbornika s posveta na Rogli (Nolimal, Novaković, ur., 2012). Izbrala sem take odlomke, ki vsebujejo bodisi analizo vzrokov uspešnosti določenih ukrepov kot tudi pomanjkljivosti, ki bi jih veljalo odpraviti, ali razmislek, kaj so sodelujoči pri tem pridobili. Zavedam se, da so v zbornik vključeni le povzetki tematskih poročil z nekaterih šol, tako da je to le delček celotne slike. Namen pa je, ob danih primerih spodbuditi več razmislekov te vrste.

»Pri obeh urah so se pokazali pozitivni učinki uvajanja BUS pri pouku, in sicer tako pri odnosu učencev do branja kot tudi na ravni sodelovanja učno različno uspešnih učencev ... Zaznana je bila tudi **zavest učencev, da je njihov prispevek pri pouku pričakovan in pomemben**.« Pozitiven skupen dejavnik obeh ur je bilo »neprestano **povezovanje z izkušnjami in lastnim doživljanjem učencev**.« Navedena je tudi delna **pomanjkljivost**: da je bilo za spoznanje premalo spodbud za komunikacijo med učenci (primerjanje in presojanje ugotovitev) ter nekoliko premalo vprašanj učencev (podčrtala avtorica) (Puklavec, Voh, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 259–261).

Zanimiva in poglobljena je tudi refleksija ob obravnavi teme »nastanek slike v očesu« v triurnem sklopu, v katerem sta sodelavki povezali raziskovalnoeksperimentalni pristop, bralne učne strategije in sodelovalno učenje. Ugotavljata, da je bilo učencem najbolj všeč sodelovalno učenje, »saj je večina zapisala, da so se **zelo dobro počutili**

v vlogi učitelja, ko so imeli možnost razlagati snov svojim sošolcem«. Sodelavki preseneča tudi ugotovitev, da so bili ob tem, ko je bila metoda sodelovalnega učenja uporabljena prvič, zelo uspešni in motivirani celo socialno in učno šibkejši učenci in da so **pokazali veliko mero odgovornosti**. Sklep: »da učenci lahko s samostojnim in aktivnim delom dosežejo učne cilje, če so učiteljeve aktivnosti vnaprej zelo premišljeno nastavljeni in izvedeni«, kar sicer predstavlja za učitelje velik organizacijski in izvedbeni izziv, zahteva veliko priprav in časa, kar pa je povrnjeno s kakovostnim znanjem in razumevanjem (Fir, Bremec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 341–343).

Refleksija, ki ob razvijanju bralnih strategij v 3. razredu osnovne šole vsebuje **načrte za izboljšave** v prihodnosti (Bagon, Kogoj, Ipavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 331–334): »Učenci so bili pri delu zelo dejavni, pokazali so veliko mero samostojnosti in so razmeroma uspešno reševali zastavljene naloge. To pripisujemo za to stopnjo dobro razvitim učnim strategijam, ki so plod dosedanjega dela z učenci in tudi s starši. /.../ V prihodnje bo mogoče pobralne dejavnosti bolj navezati na razumevanje besedil. /.../ Alternative so možne še pri dejavnosti razlage neznanih besed, v katerih bi imeli učenci dejavnejšo vlogo. Spremembe so možne tudi pri oblikovanju besedilnih problemov pri matematiki. Za učence, ki še ne obvladajo določenih bralnih strategij za natančno razumevanje besedila, pa se kaže tudi možnost, da učiteljica prikaže te strategije.«

Ali refleksija ob poskusu dviga bralne pismenosti z umetnostnim besedilom (Rokavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 375–377): »Moja izkušnja je, da učenci zelo radi delajo v skupini, radi izmenjujejo ideje, spoznanja. Skupinsko delo jim teče gladko, pri sodelovalnem učenju pa morajo še pridobiti občutek odgovornosti, da so pomemben vezni člen pri obravnavi učne snovi. /.../ Ugotavljam, da imajo učenci težave pri izražanju svojih občutkov, da nekateri res malo razmišljajo o sebi, preživijo malo ali skoraj nič časa sami s seboj. /.../ V bodoče bom posvetila več časa razmišljanju, poglobljanju, povzemanju in poustvarjanju.«

Kaj je predvsem **vplivalo na dvig motivacije** za branje ob vključevanju občasnega pouka v šolski knjižnici? (Bavec, v: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 378–380) Pri dvigu motivacije, interesa za ljubiteljsko branje so bile v ospredju »estetskost bralnega doživetja, avtonomija in svobodna izbira učencev: učenci so se popolnoma sami odločali, kaj bodo brali in predstavljali vrstnikom, prav tako so sami nastopali v vlogi »svetovalcev« za branje.«

Dokaj redki so opisi tega, kaj so od sodelovanja v projektu **pridobili sodelujoči učitelji** in drugi strokovnjaki: kaj novega so spoznali, česa so se naučili, kaj jim bo koristilo v prihodnje ali kaj bi v prihodnje naredili drugače. Domnevamo lahko, da so marsikaj pridobili, a je ostalo za zdaj »implicitno« neizrečeno oz. nezapisano, morda tudi premalo ozaveščeno. Zapis te vrste najdemo pri projektu v vrtcu: »Ob poskusu spodbujanja porajajoče se pismenosti pri otrocih po enoletnem sodelovanju strokovne delavke **že zaznavamo spremembe. Najprej pri sebi.**« Opisujejo,

kako odslej bolj zavestno vnašajo elemente pismenosti v svoje delo, iščejo dodatno literaturo, so bolj osredotočene na posamezne otroke in imajo bolj poglobljene pogovorne ure s starši (Cigan, Černjavič, V: Nolimal, Novaković, ur., 2012: 266–268).

Naj navedem še odlomek reflektivnega zapisa iz svojega »dnevnikarja« po izvedbi delavnice o vodenju produktivnega pogovora na Rogli (opis delavnice v: Nolimal, Novaković, ur., 2012, 105–106): »Na delavnico se je prijavilo mnogo preveč udeležencev – nad 40. Tudi prostor (velika dvorana s frontalno razporejenimi sedeži) ni bil najbolj primeren, kar nekaj časa smo porabili za premikanje sedežev. Prvi del – branje dialogov po vlogah – je dobro uspel, a je bil morda malo predolg; drugi del, na katerem so udeleženci »izžrebali« svoje vloge, pa bi bil lahko boljši. Najzahtevnejšo vlogo, simulacijo vodenja pogovora o prebranem, sem dodelila dotlej najbolj aktivni članici skupine, ker se nihče ni prostovoljno javil. Se je pa pokazalo, da bi ji morala dati na začetku bolj podrobna navodila, ji ponuditi primere dobrih vprašanj, da bi se bolje znašla v zelo burnem poteku pogovora, ki je sledil.

V analizi po pogovoru tudi nisem najbolje obvladala umetnosti kombinacije pozitivnih in negativnih povratnih informacij, metodo »sendviča«, ki jo tolikokrat priporočam drugim. Mnogo lažje je vse skupaj prijazno pohvaliti in se zahvaliti udeležencem.

Prihodnjič moram za vodjo pogovora vnaprej pripraviti kratka konkretna navodila, jo bolje »oborožiti« za to, kar bo sledilo.

Za konec še primer poglobljenega razmisleka v smislu profesionalnega razvoja, spremembe pojmovanja, ki je rezultat triletnega sodelovanja učiteljice matematike pri inovacijskem projektu Zavoda RS za šolstvo Poti do kakovostnejšega znanja. Izhodiščni problem nemotiviranosti, kampanjskega učenja, zanemarjanja domačih nalog je učiteljica najprej skušala rešiti z okrepljeno kontrolo, nagrajevanjem in kaznovanjem, saj se je počutila sama preveč odgovorna za delo učencev. Potem jim je postopno prepuščala odgovornost, se pogovarjala z njimi o posledicah, ki jih prinaša njihovo ravnanje. Po triletnem akcijskem raziskovanju, v katerem je postopno uvajala učence v »samouravnavanje učenja«, v samoocenjevanje in vzajemno ocenjevanje in ocenjevanje prek listovnika, ugotavlja med drugim naslednje: »V treh letih dela sem korenito spremenila pogled na učenje in znanje. Spoznala sem, da zunanja kontrola in pritiski ne vodijo k napredku, ker onemogočajo ustvarjalnost in rušijo dobre odnose. Pri uvajanju samoevalvacije in načrtovanja pri pouku sta potrebna velika mera zaupanja in sproščeno ozračje v razredu. /.../ pravila igre pa morajo biti jasna in večkrat predstavljena.« (Peršolja, 2007: 34)

ZA KONEC

Ko se bodo v poročilih projekta nakopičili dobri reflektivni zapisi, bo mogoče postopoma izluščiti »rdečo

nit«, posebej še, če se bodo povezali zapisi s strani učiteljev, ravnateljev, skrbnikov, občasno tudi učencev in celo staršev. Tako bo projekt prispeval k obogatitvi pedagoškega znanja o razvijanju bralne pismenosti v praksi, kar je med drugim njegov namen.

Udeležba v akcijskem raziskovanju je pomembna in dolgoročno koristna zlasti takrat, ko spodbuja profesionalno rast učiteljev, ki v sodelovanju načrtujejo in vpeljujejo nove metode in pristope, ob tem pa spreminjajo in poglobljajo svoje ideje, ob kritičnem razmisleku vplivajo na okolščine svojega dela in krepijo svojo poklicno samozavest.

Menim, da je dani projekt že doslej aktiviral veliko mero ustvarjalnosti in zavzetosti pri sodelujočih šolah in učiteljih. Prišlo je do vrste pozitivnih premikov v metodah dela, v dosežkih in odnosih. Z bolj načrtnim vključevanjem različnih vrst razmislekov (o vzrokih uspešnosti pri razvijanju bralne pismenosti, o spreminjanju vloge učitelja in učencev, o krepitvi sodelovalne kulture, o poteku učenja in »opolnomočenju« vseh sodelujočih) bo projekt še bolj odločilno vplival na profesionalni razvoj vseh sodelujočih in s tem okreplil dolgoročne pozitivne posledice.

LITERATURA

- Altrichter, H., Posch, P. (1991). Učitelji raziskujejo svoj pouk. *Vzgoja in izobraževanje*, 2, 12–22.
- Carr, W., Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: knowing through action research*. Geelong: Deakin University.
- Elliott, J. (1990). Validating Case Studies. *Westminster Studies in Education*, 13, 47–60.
- Holly, M. L. (1997). *Keeping a professional journal*. Deakin University Press.
- Ilsley, J. (1991). To write or note to write? That is the question. V: Ryan, Ch., Somekh, B., ur. (1991). *Processes of Reflection and Action*. University of East Anglia, CARN 10B, 15.
- Kemmis, S., McTaggart, B., Marentič Požarnik, B., Skalar, M. (1991). Kako se lotimo akcijskega raziskovanja v šoli. *Radovljica: Didakta*.
- Marentič Požarnik, B. (1993). Akcijsko raziskovanje – spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika*, 44, 347–359.
- Marentič Požarnik, B. (2001). Uspešna prenova terja enakopravnejši položaj alternativne raziskovalne paradigme in učitelja raziskovalca. *Sodobna pedagogika*, 2, 64–81.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Nekateri dileme konzulentove vloge v načrtovanju, spremljanju in evalvaciji projektov na šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 12–19.
- Nolimal, F. (2012). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: Nolimal, F., Novaković, T., ur. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla*, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, 9–26. <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (15. 1. 2013).
- Nolimal, F., Novaković, T., ur. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla*, 28. in 29. avgust 2012. Zbornik povzetkov. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-posvet-BP-Rogla2012.pdf> (15. 1. 2013).
- Peršolja, M. (2007). Samouravnavanje učenja pri matematiki. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 30–36.
- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. (2007). Učiteljevo raziskovanje – najodličnejša pot v procesu učiteljevega didaktičnega inoviranja. *Vzgoja in izobraževanje*, 5, 4–11.

POVZETEK

Ena glavnih značilnosti akcijskega raziskovanja je povezovanje akcije za izboljšanje prakse z refleksijo, ki pomaga izboljšati razumevanje te prakse. Preliminarna analiza nekaterih poročil s šol kaže, da bi več pozornosti, posvečene refleksiji, na primer v okviru dobrih študij primera, okrepilo vpliv sodelovanja v projektu na prakso v prihodnje.

Ključne besede: akcijsko raziskovanje, učiteljeva refleksija, študija primera, dnevnik razmišljanja

ABSTRACT

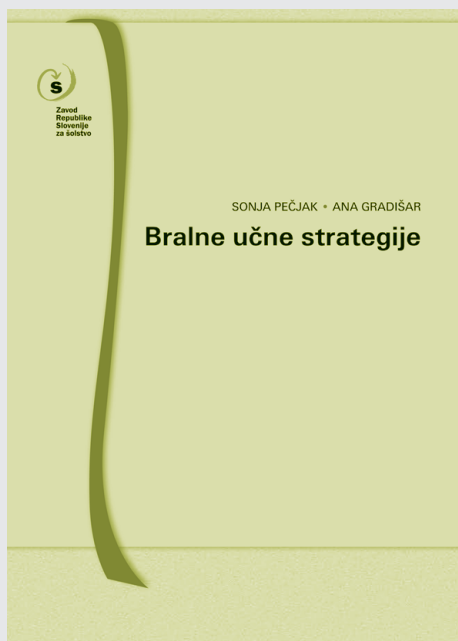
One of the main features of action research is alternating action to improve practice and reflection to improve understanding of this practice. Preliminary analysis of some school reports shows that more attention to reflection on practice, also in the form of good case study reports, would enhance the impact of the project in the future.

Key words: action research, teacher's reflection, case study method, reflective diary

Sonja Pečjak idr.

BRALNE UČNE STRATEGIJE

2012, ISBN 978-961-03-0047-2, 424 str., 35,00 €



Temeljno delo za vse, ki se ukvarjajo s spodbujanjem bralne pismenosti in razvijanjem kompetence učenje učenja. Gre za drugo, razširjeno in dopolnjeno izdajo knjige, v kateri so temeljito prenovljena in z novjšimi spoznanji stroke posodobljena prva štiri poglavja. Ta so teoretično izhodišče in okvir za razumevanje kasnejših poglavij, v katerih so predstavljene posamezne bralne strategije. Ključni pojmi, ki označujejo knjigo, so kompetenca učenje učenja, motivacija in samoregulacija učenja, učne strategije in bralne učne strategije, raziskave s področja učenja, bralne učne strategije pred in med branjem ter po njem – tudi na ravni konkretnih besedil –, kompleksne učne strategije idr. Posebna pozornost je namenjena novjšim raziskavam motivacije za branje kot enega najpomembnejših dejavnikov za spodbujanje bralne pismenosti pri učencih. Knjiga je namenjena pedagoškim delavcem v najširšem smislu – tudi študentom bodočim učiteljem, zlasti učiteljem na vseh stopnjah izobraževanja, svetovalnim delavcem, ne nazadnje pa tudi staršem, da bi lahko bolj učinkovito pomagali otrokom pri učenju.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>

Brigita Rupar, Zavod RS za šolstvo

VODENJE ŠOLE ZA BOLJŠE UČNE DOSEŽKE UČENCEV

UVOD

Način dela ravnateljev in njihov vpliv na kakovostno raven šole je predmet precejšnjega števila raziskav v zahodnem svetu, ki kažejo, da se je vloga ravnateljev v sedanjih družbenih pogojih zelo spremenila. Raziskave kažejo, da se je odgovornost ravnateljev povečala, hkrati pa sta se zmanjšali njihova avtonomija in avtoriteta (več v Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., Childress, R., 2003; Hallinger, P., Heck, R. H., 1996; DiPaola M., Tschannen-Moran, M. 2003). Ravnatelj je bil vedno ključna oseba v šoli. Še do nedavnega je bil odgovoren predvsem za učinkovito delo učiteljev in za zagotavljanje dobrih pogojev delovanja šole. V novejšem času pa so se njegove odgovornosti in vloge močno razširile. Čedalje bolj poudarjajo njegovo odgovornost za visoke učne dosežke učencev in zagotavljanje ustreznega šolanja za posebne skupine učencev, kot so nadarjeni, učenci z učnimi težavami in s posebnimi potrebami, migrante, pripadnike drugih nacionalnosti, manjšine in številne druge. Naloga šole in ravnatelja kot vodje naj bi bila tudi zmanjševanje negativnih posledic družbenega in socialnega razslojevanja med učenci. Marzano je s sodelavci ugotovil (Marzano, Waters, McNulty, 2005: 11), da večja ko je usposobljenost ravnateljev za vodenje, boljši so dosežki učencev na eksternih testih znanja. David Hopkins pa trdi, da ravnatelji vplivajo na izboljšanje učenja učencev tako, da vplivajo na motivacijo in delovne pogoje učiteljev (Hopkins, 2007: 144). Avtor izpostavlja pet izrazitih skupnih značilnosti uspešnih vodij šol, imenuje jih sistemski vodje (prav tam: 154): svoj uspeh merijo po tem, koliko so izboljšali učenje učencev, popolnoma zaupajo v izboljševanje učenja poučevanja in učenja, šole razvijajo v učeče se skupnosti, prizadevajo si za enakost in inkluzijo in razumejo, da se morajo sami pomembno vključevati, če želijo spremeniti širši sistem.

Zadnje čase postaja zelo pomembna ravnateljeva naloga vpeljevanja sprememb (Fullan, 2004), kot so spremembe v načinih poučevanja in vrednotenja napredka znanja in veščin učencev. Proces vpeljevanja sprememb ima svoje zakonitosti in je močno povezan s kulturo šole in okolja, v katerem šola dela. Kulturo predstavlja preplet različnih, na spremembe odpornih dejavnikov, kot so prepričanja, stališča in vrednote ljudi (Bečaj, 2000, 2001, 2009, 2011). Bečaj (2011: 69) meni, da je spreminjanje miselnih modelov težek in dolgotrajen proces, katerega osrednja točka je trajno, sistematično in kritično predelovanje vsakdanjega dela. To pa je možno doseči le s sodelovanjem vseh

pedagoških delavcev in pod vodstvom usposobljenega ravnatelja. Ravnatelj mora skrbeti za jasnost osnovnih pravil in pričakovanj. Sposoben naj bi bil vživljanja v druge in dobrega komuniciranja – posebej poslušanja. Podpirati mora osebne pobude in nuditi podporo pri vpeljevanju novih pristopov v delo brez vnaprejšnjega vrednotenja. Sodelavci naj bi imeli ob njem občutek samozaupanja. Ravnatelj proces vodi in skrbi, da delo poteka po načelih osebne svobode in odgovornosti. Učiteljem lahko pomaga pri spreminjanju obstoječih načinov dela z reflektiranjem njihove prakse, s tem, da jim pomaga ugotoviti, kako delajo, in da jim omogoči, da ta spoznanja delijo z drugimi.

RAZPOREJENO VODENJE

Schein (2002) govori o tem, da proces sprememb poteka v treh stopnjah: odmrzovanje (unfreezing), spreminjanje in učenje novih konceptov in ponovno zamrzovanje (refreezing). Poudarja, da nobene spremembe ni mogoče vpeljati, dokler sistem ni »odmrznjen«, in da nobena sprememba ne bo trajna, če ne bo ponovno »zamrznjena«. Pri tem je pomembno, da se na začetku ustvari varna klima v smislu psihološke varnosti, ki je v prvi vrsti naloga vodje institucije (prav tam). Učinkovit vodja prepozna pomen sprememb in se zaveda, da ustvarjanje kulture sprememb zahteva visoko stopnjo odgovornosti vsakega posameznika in trdo delo. S tem se pa spreminja tudi ravnateljeva vloga. Postaja usmerjevalec in koordinator, naloge se razdelijo med člane skupnosti in vsak je odgovoren za svoj del. Pregled literature pokaže različne modele vodenja šol (Sentočnik, 2011), med katerimi so konceptualne razlike. Prav vsem pa je skupno, da enačijo vodenje z delom in osebnostjo ravnatelja. Naj omenimo naslednje modele: na pouk osredinjeno vodenje, transformacijski model, moralni ali služnostni model, demokratični, menedžerski in situacijski model (več v Sentočnik, 2011: 2–5).

Posebno mesto med sodobnimi koncepti vodenja zavzema razporejeno vodenje (distributed leadership) (Harris, 2004; Marzano idr., 2005: 23; Harris in Spillane, 2008; Harris, 2011; Sentočnik, 2011). Razporejeno vodenje zahteva drugačno kulturo in odnose v šoli, zahteva skupnost z jasnimi in skupaj dorečenimi in usklajenimi cilji. Bennet (2003, v Harris, 2004: 13) trdi, da je razporejeno vodenje bolj način razmišljanja o vodenju kot posebna tehnika ali praksa. Harris pravi (2011: 12), da je bistvo takšnega vodenja, da ni omejeno na noben določen vzorec in ga ni mogoče predpisati vnaprej. Nastane kot rešitev določenih

problemov. Značilnost skupnosti, kjer takšen način vodenja živi, je kolektivna učinkovitost oziroma skupna prepričanja in stališča učiteljev, kako lahko povečajo znanje učencev. Takšna kolektivna učinkovitost je boljši napovednik uspešnosti učencev kot njihov socialno-ekonomski status. Vodja, ki uporablja razporejeni način vodenja, postavlja cilje, možne izide, prepozna in nagraduje dobro delo, svetuje in daje povratno informacijo. Raziskave o uspešno vpeljanih šolskih reformah so pokazale, da je takšen način vodenja uvrščen na prioritetenih listah strategij, ki podpirajo te reforme (Silns in Mulford, 2002; Louis in Marks, 1996; Lieberman, 2000, v Harris 2004).

Elmore (2000, v Sentočnik, 2011) opisuje razporejeno vodenje kot razpršitev odločanja in vplivanja po celotni organizaciji. Na vodenje se gleda kot na produkt kolektivnih prizadevanj in naj bi bilo razporejeno po načelu strokovnosti (prav tam). Ravnatelj pedagoške delavce vključuje v vse dejavnosti v zvezi z novim načinom dela, jim prepušča pobudo ter jih spodbuja in podpira v procesu učenja. Prav tako kakor učitelji se mora strokovno izpopolnjevati, razmišljati strateško in slediti vrednotam in viziji šole. Pomembno je, da je dosleden v svojem ravnanju. S člani skupnosti se posvetuje o problemih in odločitvah, podpira kulturo sodelovanja in spodbuja k oblikovanjem kriterijev kakovosti. S kolektivom deli odgovornost in moč odločanja in spodbuja k skrbi za vpeljevanje novincev in za zagotovitev delovanja in ohranjanja šolske kulture in ozračja, ki ne smeta biti odvisna od posameznika.

ŠOLSKA KLIMA KOT EDEN KLJUČNIH DEJAVNIKOV UČINKOVITIH SPREMEMB

Šolska klima je psihološka značilnost šole, ki jo loči od drugih in vpliva na obnašanje učiteljev in učencev. Glede na to, kakšna je klima, lahko napovemo uspešnost šole. Kot so ugotovili v različnih raziskavah (Sergiovanni in Starratt, 1993), obstaja pomembna razlika v klimi med bolj ali manj učinkovitimi šolami. Učinkovitost je v tem primeru opredeljena z višjimi rezultati učencev na nacionalnih preizkusih znanja, bolj ustreznim vedenjem in večjo navzočnostjo pri pouku. V bolj učinkovitih šolah učitelji več timsko delajo in učence bolj aktivno vključujejo v pouk. Učenci v takih šolah so bolj entuziastični, imajo več interakcij z učitelji in višje rezultate pri matematičnih in jezikovnih testih. Spreminjanje šolske klime je proces, ki je povezan s spreminjanjem temeljnih prepričanj, vrednot in izkušenj nosilcev sprememb, v našem primeru učiteljev in ravnateljev. Pri tem je bistvenega pomena, kako so učitelji motivirani za spremembe. Dalin, Rolf in Kleekamp (1993) navajajo dejavnike, ki so pogoj za vpeljevanje sprememb v šolah:

- ugotoviti resnične potrebe učiteljev (najtežji proces) – dostikrat se spremembe začenejo z inovativno idejo, ne da bi prej ugotovili, kakšne so resnične potrebe in kako bodo vplivale na kulturo šole,
- sodelovanje vseh učiteljev v odkrivanju in definiranju idej – pomembno je, da vsak član vidi svoj

prispevek pri uvajanju spremembe, da se poistoveti z idejo, da jo sprejme za svojo,

- razpoložljive kapacitete za spremembe – gre za poklicno kompetenco učiteljev in drugih v šoli, ali so učitelji usposobljeni za nove tehnike in metode dela, gre za sposobnost učenja, timskega dela,
- ustrezno vodenje – je pomembno za vpeljevanje spremembe, in sicer na vseh nivojih, v razredu, na nivoju šole, sistema. Gre tudi za to, kako je vodja sposoben spodbujati proces učenja, aktivirati vire in učenje tudi evalvirati.

Šole v projektu bralne pismenosti so izvedle merjenje šolskega ozračja s pomočjo vprašalnika DION (Diagnosing Individual and Organisational Needs, avtor John Elliot, prevod J. Bečaj). V vprašalniku je 66 trditev, razdeljenih v 11 kategorij šolske klime: odnos z okoljem, izbor kadrov, struktura in vloga zaposlenih, vodenje, ustvarjalnost in inovacije, materialna oprema, sposobnost reševanja problemov, timsko delo, motivacija osebja, jasnost ciljev in razvoj osebja. Cilj merjenja je bil, da vodstva šol in skrbniki dobijo povratno informacijo, kako učitelji doživljajo klimo na šoli, s čim so zadovoljni, kaj ocenjujejo kot šibko točko. Vprašalnik je bil posredovan učiteljem v spletni obliki v sredini prvega leta projekta. Rezultati so pokazali, da so učitelji kot najšibkejšo kategorijo ocenili materialno opremo, kar je bilo na prvi pogled presenetljivo ob vedenju, da so naše šole materialno dobro opremljene. Ob poglobljeni analizi se je izkazalo, da ni problem količina opreme, ampak njena preslaba izkoriščenost. Vse šole imajo računalniške učilnice, širokopasovni dostop do interneta, veliko jih ima interaktivne table, prenosne računalnike in drugo sodobno opremo. Vprašanje pa je, ali je vsa tehnološka oprema pri pouku optimalno izkoriščena. Na drugo mesto po šibkosti se je uvrstila kategorija timskega dela. Kaže, da je sodelovalna kultura v naših šolah premalo navzoča, učitelji premalo sodelujejo med seboj, medsebojne hospitacije so redke, sistematičnih razprav o strokovnih vprašanjih ni veliko. To so aktivnosti, ki dolgoročno vodijo do spreminjanja miselnosti (Bečaj, 2011) in s tem do učinkovitejše pedagoške prakse. Na tretje mesto po šibkosti se je uvrstila motivacija, kar ni presenečenje, saj je komisija OECD že leta 1998 (v Bečaj, 2011) ugotovila, da je naš šolski sistem preveč centralističen in da so učitelji premalo vključeni v šolske reforme. Pod temi pogoji pa ne morejo postati nosilci sprememb, ne morejo postati »lastniki« novih idej, kar zagotavlja visoko motivacijo.

VPLIV VODENJA NA UČNE DOSEŽKE UČENCEV

Glickman in sodelavci (2001, v Harris, 2011) so sestavili seznam značilnosti šole, ki nenehno izboljšuje učne izide učencev. Prav na vrhu seznama je vodenje (prav tam). Tudi Harris in Chapman (2002, prav tam) sta ugotovila, da je do napredka v dosežkih učencev prišlo potem, ko so

vodje v odločanje vključili širok krog sodelavcev. Avstralska študija, ki je zajela 2500 učiteljev in njihovih ravnateljev (Silins in Mulford, 2002, v Harris, 2011) je pokazala, da se dosežki učencev izboljšajo, kadar so viri vodenja razporejeni v šolski skupnosti in kadar imajo učitelji polnomočja, ki so za njih pomembna. Učitelji se največ naučijo, kadar izmenjujejo zamisli, skupaj načrtujejo, kritično prijeteljujejo in izmenjujejo izkušnje (Hargreaves in Fink, 2011), zato je pomembno, da so organizirani v strokovne skupine ali mreže. Takšne mreže pa potrebujejo vodje, ki povezujejo, dajejo zgled in motivirajo. Avtorja opisujeta primer angleškega projekta z naslovom Šole izvedenke in akademski sklad (prav tam: 46) s katerim želijo zvišati dosežke učencev. Temeljna načela tega modela so: samoizboljševanje šol z ustvarjanjem kolegialnih mrež, povezovanje zunanjih strokovnjakov z uspešnimi praktiki, mentorske šole in izdelane strategije ter jasni napotki za izpeljavo v praksi.

Robinsonova (2011) v svojem prispevku raziskuje študije, ki dokazujejo vpliv razporejenega vodenja na učne dosežke. Ugotavlja, da je kvantitativnih raziskav malo, navaja le študijo Leithwood in Janzi (2000, prav tam). Polemizira o dveh konceptih takšnega vodenja, in sicer vodenje kot delitev nalog in kot proces razporeditve vplivanja. Sklene s predlogom, da je smiselno iskati povezave z učnimi dosežki bolj v konceptu vodenja kot razporeditve vplivanja.

NAČIN VODENJA PROJEKTA BRALNE PISMENOSTI NA ŠOLSKI RAVNI

V načrtu projekta je bilo predvideno, da ravnatelj ustanovi šolski projektne tim, s pomočjo katerega načrtujejo, usklajujejo in vodijo projekt. Vsaka šola je dobila skrbnika iz vrst pedagoških svetovalcev zavoda, katerih vloga je, da ravnatelju, projektne timu in učiteljem pomagajo pri uresničevanju ciljev projekta. Eno od ključnih vprašanj in temeljnih ciljev projekta je izboljšanje

bralne pismenosti učencev. Naloga ravnatelja in tima pa je, ustvariti ustrezno učno okolje in spodbuditi učitelje, da v svoj pouk vpeljejo nove, dinamične, na učence osredinjene didaktične pristope. Ravnatelje in člane timov ozaveščamo, usposabljam in jih povezujemo med seboj z namenom, da spoznajo sodobne pristope vodenja in jih čim bolj učinkovito prenesejo v svojo prakso. Člani šolskih projektne timov so prevzeli precejšen del vodstvenih nalog, ki jih sicer tradicionalno opravi ravnatelj. To ne pomeni, da so se ravnatelji umaknili in prepustili svoje naloge timu. Ravnatelji so enakopravni člani tima, sodelujejo pri oblikovanju dejavnosti, razdelitvi nalog, člane tima podpirajo, zagovarjajo njihove odločitve in jih promovirajo v šolskem kolektivu. Tak pristop vodenja projektov je bil uspešno preizkušen v programih didaktične prenove in posodabljanja gimnazij (Rupar in Rupnik Vec, 2006; Sentočnik in Rupar, 2009). Rezultati raziskav med ravnatelji omenjenih šol so pokazali, da so ti takšen način vodenja projektov dobro sprejeli (Rupar, 2008, 2009). Menili so, da so z razdelitvijo nalog in odgovornosti med člane razvojnih timov dosegli večjo kakovost dela šole (prav tam). Poleg tega so razvojne time videli kot razbremenitev zase, kar je eden izmed njih utemeljil takole: »Mi smo delovali in bomo še naprej tako, da se stvari, preden gredo ven [v kolektiv, op. avt.], predebatirajo. Tukaj ravnatelj ni sam, ampak že prej sliši kritičnega prijatelja. To je zame zelo veliko vredno.« (Rupar, 2008)

NALOGE IN AKTIVNOSTI RAVNATELJEV IN VODIJ TIMOV

Po prvem letu projekta smo ravnatelje in vodje projektne timov prosili, da navedejo, katere naloge in aktivnosti so izvajali na šolah. Spodaj navajamo njihove odgovore (interno gradivo projekta).

Dejavnosti ravnateljev	Dejavnosti vodje šolskega projektne tima
<ul style="list-style-type: none"> Sodeluje na sestankih in spremlja delo ŠPT in kolektiva. Ustvarja pogoje za delo: motivira, spodbuja, ponuja, predlaga, daje podporo, organizira konference, izobraževanja. Skrbi za vertikalno od vrtca do 9. razreda. Skrbi za povezavo z LDN. Povezuje projekt z doktrino šole. Evalvira rezultate projekta. Zagotavlja materialne pogoje. Se udeležuje izobraževanj, strokovnih srečanj. Hospitira učitelje v projektu in druge učitelje. Vrednoti delo učiteljev. Skrbi za pravično razdelitev nalog med člane tima in kolektiva. Skrbi za formalno dokumentacijo, podpis pogodbe, plačila, finančno poslovanje. Spodbuja prijavo na razpis, pripravlja kolektiv za sodelovanje v projektih. Postavlja spletno učilnico za BP. 	<ul style="list-style-type: none"> Sklicuje in vodi sestanke ŠPT-ja. Skrbi za razdelitev del in nalog. Spremlja navodila in smernice ZRSŠ in skrbi za njihovo realizacijo. Motivira in spodbuja člane tima v kritičnih trenutkih. Vodi dokumentacijo in pripravlja poročila v sodelovanju s člani tima in kolektiva. Je vez med skrbnikom in timom. Sodeluje z ravnateljem. Pripravlja gradiva za kolektiv. Prenaša znanja na kolektiv – vodi delavnice in poročila. Izbira in se dogovarja za izobraževanja. Sodeluje na izobraževanjih in konferencah. Koordinira celoten projekt. Sprejema pobude in predloge sodelavcev. Dela v spletni učilnici. Pripravlja pogoje za vključitev vrtca v projekt.

Dejavnosti ravnateljev	Dejavnosti vodje šolskega projektnega tima
<ul style="list-style-type: none"> • Skrbi za prepoznavnost projekta in ga promovira na svetu staršev in šole. • Izmenjava izkušnje z ravnatelji drugih šol v projektu. • Spodbuja in ohranja pozitivno klimo v kolektivu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Vpeljuje nove pristope poučevanja v prakso z lastnim zgledom. • Organizira medsebojne hospitacije. • Opozarja na novosti, literaturo. • Vnaša pridobljena znanja v lastno pedagoško delo. • Pripravlja razstave. • Pripravlja ankete, analize, obrazce.

Primerjava obeh seznamov nam pokaže nekaj stičnosti in nekaj razlik med dejavnostmi ravnateljev in vodij timov. Ravnatelji so skrbeli za »veliko sliko« projekta. Skrbeli so za povezavo med cilji letnega načrta šole in cilji projekta, evalvirali in vrednotili so delo učiteljev prek hospitacij in drugih oblik, skrbeli so za upravno in finančno plat projekta in se povezovali z zunanjimi deležniki. Njihov način vodenja lahko po Leithwoodu in sodelavcih (1999, v Sentočnik, 2011) uvrstimo v menedžerski model, za katerega je najpomembnejša dobra organizacija dela in zagotavljanje pogojev za delo in podporo od zunaj. Ravnatelj si prizadeva za optimalno delovanje šole, skrbi, da je v šoli red, ki omogoča tekoče delo, da razvija zmožnosti skupnosti za vpeljevanje sprememb in timskega dela. Ravnatelj v tem modelu prevzema odgovornost za strokovnost in uspešnost šole (Sentočnik, 2011).

Dejavnosti vodij šolskih projektnih timov kažejo več značilnosti na pouk osredinjenega vodenja (prav tam: 3). Vodje timov imajo veliko koordinacijskih nalog, poleg tega so tudi učitelji. Nova znanja prenašajo v pouk, se udeležujejo izobraževanj, spremljajo literaturo in spodbujajo druge učitelje k didaktičnim izboljšavam pouka. Vodje timov so torej v prvi vrsti učitelji, ki to, k čemur spodbujajo kolege, sami preizkušajo pri pouku. Te avtentične izkušnje jim nedvomno podeljujejo legitimnost v očeh njihovih kolegov, ki je za njihov položaj vodje tima nujno potrebna.

Ena od pomembnih nalog članov tima je prenos spoznanj, znanja in veščin na kolektiv. Vsi člani timov in ravnatelji so imeli veliko priložnosti za izobraževanje. Zavod RS za šolstvo je organiziral vrsto delavnic, strokovnih posvetov in konferenc, kjer so se lahko usposabljali na najrazličnejših področjih. Njihova naloga je bila, da ta znanja prenesejo na svoje šole. V spodnjem seznamu so navedena izobraževanja, ki so jih vodje in člani projektnih timov sami ali s pomočjo zunanjih sodelavcev izpeljali za učitelje v prvem letu projekta (interno gradivo).

- Bralne učne strategije
- Zgodnje opismenjevanje
- Pravilna uporaba SKJ pri pouku
- Digitalna pismenost za starše
- Motivacija pri branju
- Učinkovite tehnike branja
- Testiranje učencev s SNAP-testi
- Dvig kulturnega kapitala učencev s pomočjo interneta
- Kaj ohranja in spodbuja interes za branje

- Značilnosti notranje in zunanje motiviranih bralcev
- Pisno preverjanje znanja z besedilom
- Predstavitev in izpolnjevanje bralnega plakata
- Obdelava besedilnih nalog
- Analiza rezultatov NPZ v luči bralne pismenosti
- Delo z besedili
- Tehnike RWCT za prvo triletno
- Učni jezik
- Taksonomija pri testih znanja
- Šolska klima
- Kako otroku pomagamo pri branju (za starše)
- Postavljanje vprašanj in kritično mišljenje
- Bralne urice v knjižnici
- Pomembnost pedagoškega govora
- Debata o prebrani knjigi z učitelji

Teme so različne, prevladujejo pa bralne učne strategije na različne načine. Te vsebine za učitelje niso nove in so pri nekaterih že postale del redne prakse, kar potrjujejo drugi članki v tej številki revije. Za učitelje šol, ki so v projektu, lahko rečemo, da pod vodstvom projektnih timov in ravnateljev ter s pomočjo skrbnikov vlagajo veliko naporov in časa v posodabljanje svoje pedagoške prakse. Eden od dolgoročnih ciljev projekta predvideva, da naj bi te šole po koncu projekta prevzele mentorsko vlogo preostalim šolam in postale središče mrež. Pri tem bodo vsekakor potrebovale ustrezno spodbudo, motivacijo in pomoč.

SKLEP

Projekt bralne pismenosti se oktobra 2013 zaključuje, kar pa ne pomeni, da je delo učiteljev in ravnateljev vključenih šol, končano. Še zdaleč ne. Pravo delo se šele dobro začne. Na podlagi tesnega sodelovanja z ravnatelji in učitelji si upamo trditi, da je projekt prinesel nov veter v utečeno pedagoško prakso. Te šole naj bi v prihodnje prevzele mentorsko vlogo, postale naj bi središče mrež, ki so nujen organizacijski pogoj za večjo trajnost sprememb v organizacijah (Hargreaves in Fink, 2011). Mreže pa potrebujejo vodje, ki povezujejo in prispevajo, dajejo zgled in navdihujejo (prav tam). Šole v projektu bralne pismenosti so vzpostavile sisteme vodenja, kjer je odgovornost porazdeljena med ravnatelja in člane projektnih timov. Takšen način se približuje razporejenemu vodenju, ki je čedalje bolj sinonim za trajnostne spremembe. Dejstvo, mimo katerega ne moremo, pa je, da je naša šolska kultura še vedno preveč

individualistična. Za kakovostnejše znanje naših učencev bi bilo treba vzpostaviti sodelovalno kulturo in tiste procese, ki vodijo v razvijanje učečih se skupnosti. Učitelji naj se povezujejo v skupnosti znotraj šol in v mreže v širšem okolju. Ravnateljem pa bi morali pomagati pri razvijanju učinkovitih sodobnih načinov vodenja šol.

VIRI IN LITERATURA

- Bečaj, J. (2000). Šolska kultura – temeljne dimenzije. Šolsko svetovalno delo, 1, letnik V, str. 5–18.
- Bečaj, J. (2001). Dinamika medosebnih odnosov v timu. V: Mayer, J. (ur). Skrivnost ustvarjalnega tima. Ljubljana: Dedalus – razvoj vodilnih osebnosti in skupin, str. 14–28.
- Bečaj, J. (2009). Cilji so vedno v oblakih, pot pa je mogoča le v resničnosti. V: Vzgoja in izobraževanje, XL, jubilejna številka, str. 27–40.
- Bečaj, J. (2011). Skupaj mislimo in se pogovarjamo – torej znamo. V: Sodobna pedagogika, letnik 62(129), št. 1, str. 56–75.
- Dalin, P., Rolff, H. G.; Kleekamp, B. (1993). Changing the school culture. Cassell, London.
- DiPaola, M. in Tschannen-Moran, M. (2003). The Principals at a Crossroads: A Study of the Conditions and Concerns of Principals. National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634.
- Goodwin, R. H., Cunningham, M. L., Childress, R. (2003). The Changing Role of the Secondary Principal. V: National Association of Secondary School Principals. NASSP Bulletin; March; 87, 634. Research Library pg. 26.
- Grmek, M. I. (2007). Profesionalni razvoj ravnateljev in vodenje šole. V: Šolsko polje, XVIII, (3/4), str. 165–173.
- Hallinger, P., in Heck, R. (1996). Reassessing the principal's role in school effectiveness: A review of empirical research, 1980–1995. Educational Administration Quarterly, 32(1), 5–44.
- Hargreaves, A., Fink, D. (2011). Razporejeno vodenje: demokracija ali dostava? V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5., str. 42–49.
- Hargreaves, D. H., Hopkins, D. (2001). Šola zmora več. Management in praksa razvojnega načrtovanja. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Harris, A. (2004). Distributed Leadership and School Improvement. V: Educational management administration & leadership journal of the British Educational Leadership, Management & Administration Society, str. 11–24. London: Sage Publications.
- Harris, A., Spillane, J. (2008). Distributed leadership through the looking glass. V: Management in Education, vol. 22(1), str. 31–34.
- Harris, A. (2011). Razporejeno vodenje: glede na dokaze. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5., str. 10–20.
- Hopkins, D. (2007). Vsaka šola odlična šola. Razumeti možnosti sistemskega vodenja. Državni izpitni center. Ljubljana.
- Koren, A., Logaj, V. (2007). Ko učitelj postane ravnatelj: raziskava o novoimenovanih ravnateljih. Šolsko polje, 18 (5/6), str. 17–36.
- Marzano, Robert J., Waters, T., McNulty, Brian A. (2005). School Leadership that Works. From Research to Results. ASCD Alexandria, Virginia USA.
- Robinson, V. M. J. (2011). Kovanje povezav med razporejenim vodenjem in učnimi izidi. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5, str. 50–59.
- Rupar, B. (2008). Kako so ravnatelji šol v projektu Didaktična prenova gimnazij vodili in spodbujali vpeljevanje sprememb. V: Vzgoja in izobraževanje XXXIX (3), str. 55–59.
- Rupar, B. (2009). Spremenjena vloga ravnatelja v sodobni šoli – evalvacijska študija. V: Brezovec, A. (ur.), Mekinc, J. (ur.). Znanstvena konferenca z mednarodno udeležbo Management, izobraževanje in turizem, Portorož. Turistica, Fakulteta za turistične študije, str. 2417–2426.

Rupnik, Vec T., Rupar, B. (2006). Model celostne podpore ZRSŠ šolam pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V: Sentočnik, S. in Rupar, B. (ur.). Vpeljevanje sprememb v šole. Konceptualni vidiki. Zavod RS za šolstvo. Ljubljana.

Rutar, Ilc Z. (2007). Povzemno poročilo o projektu Zavoda Republike Slovenije za šolstvo DIDAKTIČNA PRENOVA GIMNAZIJ. Zavod RS za šolstvo.

Schein, E. (2002). Models and Tools for Stability and Change in Human Systems. V: Reflections, vol. 4, no. 2. Fullan, M. (1993). Change Forces. New York: Falmer Press.

Schollaert, R., Leenheer, P. (ur.) (2006). Spirals of Change. Educational change as a driving force for school improvement. LannooCampus.

Sentočnik, S. (2005). Podpora šolam pri uvajanju sprememb. Vzgoja in izobraževanje, let. XXXVI, št. 4 in 5, str. 18–31.

Sentočnik, S., Rupar, B. (2009). School leadership of the future : how the National education institute in Slovenia supported schools to develop distributed leadership practice. V: European Education, v. 41, št. 3, str. 7–22.

Sentočnik, S. (2011). Izzivi vodenja šol 21. Stoletja. V: Vzgoja in izobraževanje, XLII, št. 5, str. 2–9.

Sergiovanni, J. Thomas; Starratt, J., Robert (1993). Supervision – a redefinition, McGraw Hill Book Co., Singapore.

Sergiovanni, T. J. (2006). The Principalship. A Reflective Practice Perspective. Fifth Edition. Trinity University San Antonio, Texas.

POVZETEK

V članku razpravljamo o pomenu vodenja šol in šolske klime za učinkovito vpeljevanje didaktičnih sprememb v pouk, kar je eden bistvenih ciljev projekta bralne pismenosti. Predstavimo koncept porazdeljenega vodenja, s katerim se odločanje o pomembnih rečeh premišljeno prenese na člane kolektiva, ki imajo potrebno znanje in kompetence za realizacijo nalog. Zaradi spoznanj o učinkih šolske klime na učne dosežke smo šole, vključene v projekt bralne pismenosti, pozvali, da izpeljejo merjenje šolske klime. Rezultati so pokazali šibkosti na področju izkoriščenosti materialne opreme, timskega dela in motivacije. Na vseh šolah delujejo šolski projektni timi, ki skupaj z ravnatelji načrtujejo, usklajujejo in izvajajo dejavnosti za dvig bralne pismenosti učencev. Pri tem so aktivnosti ravnateljev usmerjene v ustvarjanje podpornega okolja, formalno in finančno plat, spremljanje in vrednotenje dela učiteljev. Dejavnosti vodij timov pa bolj v povezovalno vlogo med skrbniki in kolektivom, na širjenje znanja in podporo učiteljem pri – bolj na učence usmerjenih – načinih poučevanja. Prispevek sklenemo s predlogi o nujnosti oblikovanja sodelovalne šolske klime in razvijanja učinkovitih načinov vodenja šol.

Ključne besede: vodenje šol, šolska klima, bralna pismenost, ravnatelji, šolski projektni tim

ABSTRACT

The paper discusses the role of school leadership and school climate for effective didactic changes in the classroom work. This is one of the essential objectives of reading literacy. We present the concept of distributed leadership where decisions about important issues are deliberately transferred to teaching staff with the required competences for realising the delegated tasks. Due to the findings about the effects of school climate on pupils' achievements, we asked schools participating in the reading literacy project to measure the climate in their schools. The results indicated weaknesses related to the usage of equipment, team work and motivation. School project teams function in every school. They plan, coordinate and carry out activities for raising pupils' reading literacy together with their head teachers. Head teachers' activities are focused on creating supportive environment, on formal and financial part and on managing teacher performance. Team leaders' activities are more focused on their coordinating role between

tutors and teaching staff, on dissemination of knowledge and on support to teachers to introduce more pupils-focused teaching approaches. The article is concluded by suggestions about the urgent creation of collaborative school climate and development of effective school leadership.

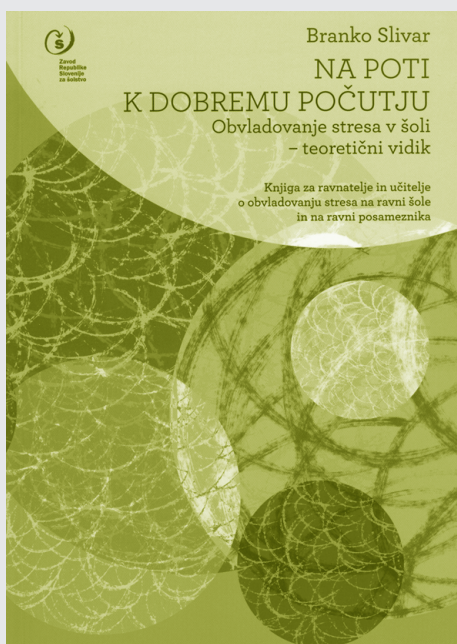
Key words: school leadership, school climate, reading literacy, head teachers, school project team

Branko Slivar

NA POTI K DOBREMU POČUTJU

Obvladovanje stresa v šoli – teoretični vidik

2013, ISBN 978-961-03-0048-9, 120 strani, 19,70 €



Zapleten odnos učitelj – učenec, kronična utrujenost, dvom v svoje delo, ocenjevanje, spremenjena vloga učitelja, nenehno prilagajanje, težave s koncentracijo so le nekateri izmed dejavnikov stresa, ki danes pestijo pedagoškega delavca. Potreba po nenehnem spremljanju tehnoloških in strokovnih smernic, aktivno angažiranje celotne osebnosti, načrtovanje, profesionalna rast zahtevajo od učitelja vedno večje napore in prilagajanja. Strokovna monografija osvetljuje dejavnike tveganja za stres in načine učinkovitega spoprijemanja z njim. Vsebina knjige je pomembna tudi za ravnatelje in vse, ki imajo v rokah vzvode odločanja v šolskem sistemu, saj jasno in strokovno argumentirano pojasnjuje njihov vpliv na kakovostno in strokovno delo učiteljev – ob tem pa tudi na zmanjševanje ali stopnjevanje poklicnega stresa.

Presežna vrednost knjige je v tem, da za razliko od večine knjig in priročnikov na slovenskem tržišču stresa ne obravnava le kot splošen pojav, temveč strokovno poglobljeno in z zadnjimi raziskavami podprto osvetljuje prav področje poklicnega stresa pri učiteljih, hkrati pa nakazuje »pot k dobremu počutju«. Delo je nadgrajeno s predlogi pristopov k zmanjševanju poklicnega stresa in vzpostavljanju dobrega počutja.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Urška Margan in Mihaela Kerin, Zavod RS za šolstvo

MOTIVACIJA ZA BRANJE

Čemu beremo?

Ker smo radovedna bitja, ker nam branje predstavlja užitek in svobodo, ker nam nudi znanja in spoznanja, ker brez branja ne zmoremo delati ničesar, ker nas vodi v svet neznanih zgodb in znanih odkritij, ker nas povezuje s časi in ljudmi, ker je branje razmišljanje in učenje o nas samih, svetu in »sploh vsem«, kot bi rekel Douglas Adams.

Zakaj »slabi« bralci ne marajo branja?

Ker je povezano s šolo, ker je obvezno, ker je naporno, ker je težko razumljivo, ker se mi »sošolci smejejo«, ker ni zanimivo, ker je treba brati pred razredom, ker je treba brati hitro, ker je treba brati doma in »mora mama podpisati«, ker je povezano z oceno, ker je vsakodnevno branje pogoj za dostop do računalnika, ker ne »maram knjig, ne učitelja, ne šole« ..., ker v zgodnjem obdobju otrok ni bil deležen branja zgodb v naročju in pogovora o njih.

Kateri od dveh zapisov nam je bližji? Kje so izviri motivacije za branje? Je nizka motivacija za branje »naučena« ob neprijetnih izkušnjah?

UVOD

Bralno motivacijo razumemo kot skupek kognitivnih, čustvenih, socialnih in metakognitivnih dejavnikov, ki vplivajo na interes za branje, pristop do branja in bralno zavzetost. Bralno motivacijo številni avtorji vidijo kot del učinkovitosti bralca v neposredni povezavi z razvojem bralne pismenosti (po Pečjak, 2006). Doživetje uspeha in lastne zmožnosti ter pomen, ki ga ima branje za posameznika, so tisti notranji dejavniki, ki vzbujajo samozaupanje – »pozitivno bralno samopodobo« – in usmerjajo učenca k novim bralnim izzivom.

Motivacija za branje je odvisna od kakovosti intelektualnih in pristnosti čustvenih spodbud, ki jih je otrok deležen od rojstva naprej, vzgojnih slogov, jezika v katerem »živi« družina, predbralnih izkušenj, s psihološke varnosti ter od človeške in strokovne subtilnosti, ki bolj ali manj sledi otrokovim potrebam in posebnostim. Ali so samo učitelji tisti ključni dejavnik, ki z lastnim zgledom, osebnim pristopom in organizacijo dejavnosti v razredu spodbujajo interes za branje in razvijajo notranjo motivacijo? Kakšna je pri tem vloga staršev, vrstnikov? Kako starši, vzgojitelji in učitelji vpeljujejo zunanjo motivacijo in kakšne učinke pri tem dosegajo? Kaj je z nagradami za podkrepitev uspešnega branja? Zanimiva je ugotovitev Gambrellove, ki v svoji študiji (Gambrell, 1996) izpostavlja, da so učenci kot najbolj pozitivno v eksperimentalnem

programu spodbujanja branja poudarjali socialne vidike (»brati skupaj s sošolcem«, »skupno branje s starši«, »branje dobrih knjig« itd.). Druga pomembna ugotovitev je bila, da so knjige kot nagrade za dobro branje vplivale na oblikovanje pozitivnega odnosa do knjig – primer uspešnega razvijanja notranje motivacije prek učinkov ustreznih zunanjih spodbud!

BRALNA MOTIVACIJA IN ŠOLSKA PRAKSA

Vprašanje motivacije, interesa, je eden od ključnih problemov sodobnega izobraževanja; tako kot učitelji s svojimi zahtevami pri učencih spodbujajo površinski ali globlji interes za učenje, tako vplivajo tudi na motivacijo za branje, ki ostaja »funkcionalna«, zunanja, površinska (npr. za doseganje dobre ocene, uspeha, nagrade, priznanja, socialne uveljavitve itd.) ali pa se z zorenjem otroka ponotranji in postane dragocena osebnostna lastnost, branje pa vir zadovoljstva in »vseživljenjskega učenja«. Ker je za razvijanje notranje motivacije pomemben občutek kompetentnosti (primerna težavnost besedila), je zgodnja pomoč pri šibkih bralcih usodnega pomena. Povratne informacije o bralni kompetentnosti so praviloma socialne narave (učitelji, starši, sošolci), kar jim daje dodatno težo: pozitivne povratne informacije spodbujajo nadaljnje aktivnosti in prizadevanje za uspeh, negativne pa vplivajo na doživljanje neuspeha in zniževanje motivacije za nadaljnje branje.

Na razlike med dečki in deklicami vpliva dejstvo, da deklice berejo več kot dečki, z urjenjem postajajo učinkovitejše in samozavestnejše bralke, več se njihov osebni interes za branje, s tem pa tudi razlika med njimi in dečki. Osebni interes določajo pozitivna čustva do predmeta ali dejavnosti in pomembnost, ki jo imajo za posameznika (Schiefele, v Pečjak, 2006). Slovenska študija je pokazala, da se tretješolci čutijo bolj kompetentne za branje kot sedmošolci, kažejo večji interes za branje in je branje zanje tudi pomembnejše kot za starejše učence.

Veliko učiteljev potrjuje izsledke študij, da z leti šolanja notranja motivacija za branje pri obeh spolih upada. Že omenjena slovenska raziskava *Bralna motivacija kot dejavnik učne uspešnosti učencev v osnovni šoli* (Pečjak, S., Bucik, N. 2004–2006), je pokazala, da bralno manj uspešni učenci kažejo manjši interes za branje in pojmujejo branje kot manj pomembno v primerjavi s povprečno uspešnimi učenci. Nekateri učitelji v projektu bralne pismenosti navajajo, da so pri mnogih učencih bralni interesi nizki in razumevaje prebranega šibko, ker na nižji stopnji »testi z

razumevanjem besedila pomenijo novost, v 8. razredu pa so možni razlogi predvsem v iskanju reprodukcije znanja, učenju na pamet in pomanjkanju preverjanja razumevanja prebranega tudi pri ostalih predmetih«. Navajajo tudi, da so nekateri učenci še v zadnjem triletju neuspešni pri uporabi bralnih učnih strategij, ker ne obvladujejo tehnike branja in branja z razumevanjem. V tej luči ne preseneča podatek, da po rezultatih PISE 40 % dečkov v Sloveniji nikoli ne bere za užitek (PISA 2010). Branje za užitek, zatopljenost v branje, je dejavnik, ki se pozitivno povezuje z učno učinkovitostjo (PIRLS, 2006), ker vključuje visoko motiviranost in pozornost in s tem tudi miselno angažiranost bralca. Nižjo bralno motivacijo pri dečkih in njen upad v teku šolanja razlagajo z drugačnimi bralnimi interesi dečkov, ki jim šolski program ni »po meri« (dečki raje berejo stripe in revije ter uporabljajo internet kot vir informacij, vsebinsko so pa bolj usmerjeni na področje športa, tehnike in računalništva, s čimer je možno razložiti njihov manjši interes za knjige, branje in »šolsko« učenje sploh). Za spodbujanje bralnega interesa pri dečkih je pomembno, da je bralno gradivo tudi grafično raznoliko (ilustracije, grafi, sheme, internetni viri), da vsebuje elemente humorja, vključuje uporabno znanje in posledično tudi praktične aktivnosti.

Bralna pismenost je zanesljiv napovednik učnega, študijskega in poklicnega uspeha, visoka zavzetost za branje kompenzira tudi primanjkljaje učencev iz nespodbudnega socialno-ekonomskega okolja. Porazdeljenost rezultatov naših devetošolcev na preizkusih NPZ in PISE potrjuje te ugotovitve. Ob kritičnosti do dosežkov naših učencev, je treba omeniti še eno od ugotovitev spremnih študij PISE (PISA in FOCUS, 2010), da so namreč učenci, ki imajo vsaj minimalna znanja o tem, kako je možno priti do razumevanja informacij, jih povezati in si jih zapomniti, v povprečju držav OECD uspešnejši za 73 točk, kar ustreza enemu šolskemu letu izobraževanja.

Bralne veščine in motivacija za branje so vzajemno povezane, se medsebojno pogojujejo in nadgrajujejo, zato je tako pomembno, da je otrok poleg urjenja bralne tehnike in pogovorov o prebranem vseskozi izpostavljen bralno bogatem okolju tako v razredu kot doma. Spoznati in izkusiti mora vsestransko uporabnost knjig, biti (načrtno) vključen v interakcije s sošolci, ki so vsebinsko povezane s knjigami, imeti veliko priložnosti za samostojno izbiro knjig; kaj bo bral, kdaj in kako. Podpora učiteljev in staršev je v delnem prenosu odgovornosti na otroka in v visokih pričakovanjih, povezanih z branjem. Kot zelo učinkovita praksa se je pokazalo branje starejših učencev mlajšim (Bralna pismenost v Evropi, Eurydice, 2011) ali njihovo skupno »delo« pri analizi besedil (medsebojno spraševanje – recipročno učenje).

PRIZADEVANJA ŠOLSKE PRAKSE ZA DVIG BRALNE MOTIVACIJE

Vpogled v bralno motivacijo in kritični razmislek o tem, kaj se dogaja, kje smo in kaj si na področju bralne

motivacije pravzaprav želimo za prihodnje generacije, vedno znova kličeta po odgovornem odzivanju in spremembah v delovanju šolskih okolij. Ozaveščanje o tem, da je motivacija za branje eden od pomembnejših elementov v procesu razvijanja bralne pismenosti, je spodbudilo nekatere šolske kolektive, vključene v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, da so izbrali področje motivacije za prioritarno nalogo v projektu. Gre za kompleksno nalogo, ki od učitelja zahteva čas, večje sodelovanje in povezovanje na ravni kolektiva in aktivov, skupne pogovore, iskanje možnosti ter priložnosti za izboljšanje in ozaveščanje lastne prakse, še bolj načrtno in ciljno usmerjeno delovanje, opazovanje in spremljanje odzivanja učencev.

Želimo si dobrih bralcev in učinkoviti pristopi za razvijanje motivacije za branje neposredno vplivajo na njihove značilnosti odzivanja. Kaj je značilno za dobrega bralca? Če odmislimo prvi pogoj usvojene bralne tehnike oz. tehnik – različno branje za različne namene – in osredotočimo pozornost predvsem na branje kot miselni proces, moramo upoštevati pridobljeno/že obstoječe znanje učenca, besedišče, teorijo motivacije in otrokov socialni razvoj. To pomeni, da je učinkovit bralec zavzet, vedoželjen, ima usvojene bralne strategije in je pripravljen na socialne interakcije, povezane z besedilom (Gambrell, 1996). Zavzet bralec je za branje notranje motiviran, razpolaga z veščini, potrebnimi za različne vrste branja, je zainteresiran za pridobivanje in uporabo novih informacij in je sposoben uporabiti prejšnje znanje ter ga povezati z novim s ciljem razumeti besedilo. Sposobnost globljega branja lajša zapomnitev, ker z vsebinskimi povezavami ustvarja pomen in spodbuja radovednost. Če povzamemo: uspešen bralec obvladuje strategije, potrebne za dekodiranje, razumevanje in usmerjanje bralnega procesa glede na njegov namen in ima socialne veščine, potrebne za komuniciranje pomena in sporočila prebranega. Socialne interakcije z odpiranjem različnih perspektiv spodbujajo širše razumevanje prebranega in so lahko neposredno motivacijske tudi kot socialna prepoznavnost učenca.

Kakšne so možnosti oz. katera bralna okolja so zanimiva, katere dejavnosti za učence učinkovite tako, da res spodbujajo notranjo motivacijo za branje? Velja izpostaviti nekaj dejavnikov, za katere se je izkazalo, da uspešno delujejo v različnih šolskih okoljih. To so razredne knjižnice, glasno branje učitelja, branje pri vseh predmetih, branje v nadaljevanjih, starejši berejo mlajšim, izbirnost bralnega gradiva, učenci sestavljajo priporočene bralne sezname z utemeljitvami za različne skupine bralcev (sošolci, starši, učitelji), bralne skupnosti itd.

Načrtno razvijanje bralnih skupnosti daje pozitivne učinke, ker mnenja sošolcev o prebranih knjigah zbujejo vedoželjnost tudi pri preostalih in delujejo kot model (primer dobrega zgleda takšne dejavnosti je aktivnost učenec učencu promotor branja na OŠ Škofljica). Socialne interakcije pri razpravah o prebranem pa spodbujajo avtonomnost in kritično mišljenje, sposobnost argumentacije in učinkujejo

povezovalno na odnose med učenci. Koliko tenkočutnosti zahteva načrtno razvijanje bralnih skupnosti, je pokazala že omenjena študija Pečjakove, ki je dodatno potrdila »bralno hendikepiranost« dečkov, saj imajo za branje v socialnem kontekstu največ interesa deklice, ki slabo berejo, in najmanj dečki, ki so slabi bralci.

Uspešni pristopi v povečanju interesa za branje so se pokazali tudi z medpredmetnim povezovanjem in povezovanjem s šolsko knjižnico, kjer se je vloga knjižnice sistematično bolj okrepila v uresničevanju ciljev (primer zgleda je aktivnost na OŠ Bičevje, kjer je knjižničarka predstavljala knjižne novosti glede na starost in interese učencev). Učenci so si različni, prav tako njihova domača okolja. Šole v projektu so v tem okviru prepoznavale tudi različne skupine učencev (učenci z učnimi težavami, učenci priseljenci, Romi, učenci družin z nizkim socialno-ekonomskim statusom itd.), ki jim je na področju motivacije treba nameniti posebno skrb v smislu večje pozornosti, večje podpore in vztrajnosti (primer zgleda je sistematično delo z učenci Romi na OŠ Semič).

Preizkušanje učinkovitosti pristopov je na šolah v projektu potekalo ne samo pri rednem pouku, ampak tudi po pouku, v času podaljšanega bivanja (primer zgleda so raznolike aktivnosti za povečanje bralne motivacije v oddelku podaljšanega bivanja na OŠ Hajdina), kar že nakazuje na pomen in rezultat skupne naravnosti in prizadevanj šole kot celote. Nekatere šole so spodbude k branju izkazovale tudi z aktivnostmi, organiziranimi zunaj običajnega šolskega časa (noči branja, »bralni« tabori, sobotna šola itd.), kjer bi veljalo razmisliti o tem, katere aktivnosti znotraj posameznih »dogodkov« so lahko del rednega pouka.

Šole v projektu si prizadevajo ustvarjati spodbudna bralna okolja na različne načine. Na podlagi opredeljenega stanja in ob upoštevanju zaznanih posebnosti so na različnih ravneh za učence načrtovale raznolike dejavnosti za povečanje motivacije za branje in druge vrste spodbud, ki so jih izvajali v času pouka in zunaj njega. Načrtovano se je uresničevalo v različnih oblikah, tudi v sodelovanju s širšim okoljem. Povratne informacije nekaterih učiteljev kažejo na to, da so se učenci nanje večinoma pozitivno odzivali in da je zaznati napredek v povečanju interesa za branje. Pozitivno je, da šole preizkušajo različne modele in jih modificirajo glede na potrebe lastnega okolja.

SKLEP

Spoznanja o tem, kakšno vlogo ima motivacija za branje za učenca, in o tem, kaj kažejo raziskave in sama šolska praksa, so izhodišče ne samo za premisleke o njej, temveč so nujne tudi konkretne akcije v razredih, predvsem pri pouku. Različne akcije po navedbah šolskih projektivnih timov in učiteljev na šolah v projektu sicer dobro potekajo, vendar bi bilo treba pomen bralne motivacije ozaveščati v vseh šolah in pri vseh predmetih zaradi dejstva, da bralni interes upada pri večjem delu šolske populacije. Šola naj bo prostor, kjer učitelj osmišlja svoje delovanje in je usmerjen k iskanju in krepitvi različnih virov motivacije za branje in učenje. Učitelj naj v pristopih čim bolj upošteva učenčevo osebnost, njegove zmožnosti in sposobnosti, interes in druge posebnosti ter naj mu zagotavlja prijetne in predvsem pozitivne izkušnje, povezane z branjem. Iskanje učinkovitih pristopov za različne učence ni preprosto, a je vendarle nujno, če želimo napredovati v razvoju bralne motivacije.

VIRI

- Gambrell, B. L. Creating classroom cultures that foster reading motivation, *The Reading Teacher* Vol. 50, No. 1, september 1996.
- Pečjak S., Bucik N., Peklaj C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje* Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.
- Roberts, J. C., Roberts, K. A: Deep reading, cost/benefit and the construction of meaning. *Teaching Sociology*, 36, april 2008.
- PISA in FOCUS (2010).

Dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo

BRALNE UČNE STRATEGIJE V LUČI SODOBNEGA POJMOVANJA UČENJA

Sodobne teorije procesa učenja večinoma izhajajo iz kognitivno-konstruktivističnih teorij, ki poudarjajo pomen miselnih procesov za izgrajevanje znanja. Znanja torej ne pojmujejo kot nekaj, kar je zunaj posameznika, temveč kot subjektivni konstrukt, do katerega se lahko posameznik »dokoplje« samo z lastno miselno aktivnostjo.

Končni cilj učenja je razumeti učno snov in si jo zapomniti. Informacije, ki si jih učenec zapomni – vkodira v dolgoročni spomin –, se shranijo v obliki pojmovne mreže, ki vključuje medsebojno povezane podatke in pojme. V procesu učenja tej mreži oz. shemi dodaja nove informacije, preoblikuje stare sheme in dodaja nove. To pomeni, da učenec lažje razume novo učno snov, če ima več predznanja.

Učenec mora za učinkovito učenje torej zavzeti aktivno vlogo v učnem procesu. To pa je možno takrat:

- ko ima znanje o tem, kako naj se loti učne snovi,
- ko ve, kako v določenih okoliščinah organizirati učenje, in
- ko ve, kako upoštevati lastne specifične značilnosti pri učenju (pozna sebe – lastno učenje).

Vse to je vsebina bralnih učnih strategij, ki jih razumemo kot fleksibilni načrt za učinkovito učenje (Pečjak, Gradišar, 2012).

Glede na miselne procese, ki potekajo pri učenju, ločimo kognitivne in metakognitivne strategije.

Če vemo, da je za razumevanje učnega gradiva oz. za t. i. smiselno učenje treba najprej **izbrati** in nato **organizirati** ter **povezati** nove informacije z znanimi, si oglejmo vrste kognitivnih strategij, ki zajemajo te tri *miselne procese*:

- strategije ponavljanja za shranjevanje informacij v dolgoročni spomin (zapomnitev),
- elaboracijske strategije za povezovanje novih in znanih informacij, za boljše razumevanje in zapomnitev kot izhodišče za višje miselne procese in uporabo,
- organizacijske strategije za smiselno organiziranje novih informacij v delovnem (kratkoročnem) spominu.

Glede na to, kdaj v procesu učenja te strategije uporabimo, ločimo strategije pred branjem, med njim in po njem (časovni kriterij), glede na *namen* pa ločimo strategije za razumevanje in pomnjenje (prav tam).

Za zavedanje, razumevanje in obvladovanje lastnega procesa branja/učenja pri učencih razvijamo **metakognitivne strategije**, in sicer strategije za načrtovanje, spremljanje

in uravnavanje učenja. Razvoj metakognicije je povezan z razvojem in zorenjem otroka. Metakognitivne sposobnosti se po raziskavi van der Stela in Veenmana (Pečjak, Gradišar, 2012: 109) pospešeno razvijajo med dvanajstim in štirinajstim letom, pri petnajstih letih pa naj bi učenci te sposobnosti že lahko prenašali iz ene učne naloge na drugo. Torej lahko učitelj s sistematičnim razvojem metakognitivnih sposobnosti povečuje učni transfer (prav tam).

Da se sposobnost metakognicije povečuje s starostjo, dokazuje tudi študija S. Pečjak, A. Podlesek in T. Pirc (Pečjak^a, 2010), v kateri so avtorice na vzorcu 455 devetošolcev in 343 petošolcev dokazale, da se starejši učenci bolje zavedajo različnih strategij, s katerimi lahko izboljšajo svoje učenje, kot mlajši bralci. Izkazalo se je, da na bralno razumevanje petošolcev neposredno vpliva strategija povzemanja, medtem ko ima metakognitivno znanje le posredni vpliv (prek strategije povzemanja in besedišča).

Bralno razumevanje devetošolcev pa je bilo – obratno – boljše, če so imeli veliko metakognitivnega znanja o izbiri cilja branja, poznavanju bralnih strategij in so spremljali svoje branje.

Tudi analiza rezultatov PISE 2009 je pokazala, da so boljše rezultate dosegli tisti petnajstletniki, ki so se zavedali strategij razumevanja in pomnjenja ter strategij povzemanja, hkrati pa se je izkazalo, da je bila za slabše bralce najbolj učinkovita uporaba strategije pomnjenja, saj zaradi slabše tehnike in razumevanja kontrolne strategije niso imele pravega učinka (Pečjak^b, 2010).

V publikaciji Eurydice: Poučevanje branja v Evropi (2011) je zapisano, da bi moralo biti poučevanje strategij bralnega razumevanja del bralnega pouka v celotnem obveznem izobraževanju. Model pouka, ki temelji na zaporednem modelu, tj., da učence najprej naučimo bralne spretnosti (tehnike) in šele nato strategije razumevanja, pri učencih namreč ne poveča motivacije za branje.

Študija Eurydice navaja ugotovitve projekta Nacionalnega bralnega sosveta (National Reading Panel), ki kažejo, da so strategije učinkovitejše, če se uporabljajo prepletено, saj to omogoči učinkovitejše učenje, boljši učni transfer, izboljša pomnjenje in razumevanje.

V skladu s cilji projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (Nolimal, 2011) namenjamo veliko pozornosti prav dejavnostim za opolnomočenje učiteljev in učencev, namenjenih razvijanju takšnega pedagoškega procesa, ki »omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti vseh skupin učencev in posameznikov, ki razvija procese

refleksije in metakognicije (kontrolnih strategij) ...« (prav tam). Mednje sodi prav uporaba bralnih učnih strategij na vseh stopnjah obveznega izobraževanja.

Med 42 šolami, vključenimi v projekt, je kar 24 šol izbralo bralne učne strategije za prvo (9 šol) oz. drugo (15 šol) razvojno prioriteto (Nolimal, 2012: 13). Mednje bi pravzaprav lahko prišeli tudi 12 šol, ki so si za razvojno prioriteto izbrale branje z razumevanjem (saj je razumevanje skupaj z motivacijo del istega procesa, v katerem uporabljamo bralne učne strategije), vendar smo ravno zaradi tako širokega polja raziskovanja te prioritete med seboj ločili in se pri vsaki izmed njih poglobljeno ukvarjali s specifično tematiko.

Iz operativnih načrtov šol je razvidno, da so šole v šolskem letu 2011/2012 pri predvidenih rezultatih na področju razvoja bralnih učnih strategij navedle dve vrsti pričakovanj – do učiteljev in do učencev. Enako velja za izvedbeno raven načrtov – predvideli so dejavnosti za vse udeležence VIZ-procesa, mnogokrat tudi za starše.

Naj na primeru dveh šol, katerih skrbnica sem, navedem primer pričakovanih rezultatov in dejavnosti za izboljšanje bralnih učnih strategij:

1. šola – pričakovani rezultati: *Učitelji bodo ob uporabi ustrezne literature in znanja iz seminarjev preizkusali učne bralne strategije in jih učinkovito vgradili v pouk pri svojem predmetu.*

Učenci bodo poznali različne bralne strategije.

Učenci 2. in 3. triletja bodo bolj vešči pri uporabi raznovrstnih učnih gradiv, bralnih strategij, pisnih in elektronskih medijev. Obvladali bodo kognitivne in metakognitivne strategije, ki omogočajo celovito in učinkovito interpretacijo sporočil.

Primeri dejavnosti: *strokovno izobraževanje učiteljev, seznanitev s strokovno literaturo, učiteljeva demonstracija/prikaz primerov bralnih strategij učencu, medsebojne hospitacije in izmenjave izkušenj; seznanitev učencev z BUS, medpredmetno sodelovanje, predstavitev BUS pri različnih predmetih in spodbujanje učencev k izboru tistih BUS, ki jim bodo najbolj ustrezale; seznanitev učencev s tem, na kaj naj bodo pozorni, ko se učijo – kako se učiti ...*

2. šola – pričakovani rezultati: *Učitelji vsakodnevno uporabljajo različne bralne strategije.*

Učenci hitreje, natančneje in raje berejo daljša besedila, hitreje najdejo odgovor, pridobljeno znanje znajo povezati.

Primeri dejavnosti: *Izobraževanje za strokovne delavce vrtca in šole o tehnikah, strategijah ter pomenu branja, dec./jan. 2011/2012, delavnice za učitelje, dec./jan. 2011/2012; učenci vsakodnevno vadijo in uporabljajo različne učne strategije, vse leto ...*

Obe šoli sta torej naredili pomemben korak v procesu uporabe BUS v šoli – učiteljem sta ponudili strokovna izobraževanja, učence pa sta začeli sprva neposredno nato pa tudi posredno poučevati o BUS. Kako hitro so učenci napredovali, je bilo seveda odvisno od tega, kako pogosto so uporabljali strategije pri pouku, koliko učiteljev v celotnem šolskem kolektivu jih je prikazalo in uporabilo pri svojem

delu pri različnih predmetih, ali so jih doživljali in razumeli kot učinkovito orodje pri poučevanju in učenju ipd., naslednji korak, ki so ga naredili zlasti na eni šoli in je zapisan v načrtu za letošnje šolsko leto, pa je logična nadgradnja prvega koraka – tj., da so začeli učence usmerjati k zavedanju o lastnih procesih učenja, smiselnosti uporabe BUS, torej k strategijam kontrole lastnega branja/učenja (metakognitivnim strategijam).

Iz samoevalvacijskih poročil ob koncu prvega leta projekta, prikazanih primerov učinkovite šolske prakse ter iz pogovorov skrbnikov s člani šolskih projektnih timov smo izluščili tako pozitivne kot tudi nekatere negativne plati uporabe bralnih učnih strategij.

Učitelji so se večinoma začeli zavedati odgovornosti za poučevanje bralnih učnih strategij, prenehali so dvomiti o njihovi uporabi, motivirani so za uvajanje BUS v pouk, vendar uporabo kritično presojujejo. Bralne učne strategije so začeli uporabljati pri različnih predmetih, ne le pri slovenščini in na razredni stopnji. Neposredno poučevanje strategij je zamenjalo posredno poučevanje z uporabo pri pouku, pri delu z učbeniškim in drugim tiskanim gradivom itd.

Zaznali so izboljšanje znanja (kakovostno in trajno znanje), boljše ocene pri predmetih, pri katerih uporabljajo bralne učne strategije. Učenci so pri pouku aktivnejši in samostojnejši. Glej več: (Nolimal, 2012). Tako npr. nekateri že samoiniciativno podčrtujejo ključne besede v navodilih, preizkusih, učnih besedilih. Izboljšalo se je tudi mnenje otrok o lastnih zmožnostih (kompetentnost).

Po poročanju skrbnikov šol in predstavitev primerov dobre prakse na usposabljanjih članov šolskih projektnih timov lahko domnevamo (več podatkov bomo ob koncu projekta zbrali z anketo o uporabi BUS), da so najpogosteje uporabljene strategije VŽN, Paukova strategija, strategija PV3P, strategija vprašanje – odgovor, metoda recipročnega poučevanja itd. Druge uporabljene strategije so še: neposredna poslušalsko-bralna strategija (NPBS), strategija glasnega razmišljanja učitelja, različne predbralne strategije itd. Med grafičnimi prikazi učitelji najpogosteje navajajo miselni vzorec, manj pa npr. Vennov diagram, pojmovno mrežo, časovni trak idr.

Med evidentiranimi slabostmi oz. težavami pri uporabi BUS pa šole navajajo, da učenci niso vajeni aktivne vloge v procesu učenja in zato delo z BUS ne steče, kot bi moralo; da imajo učitelji premalo znanja za uporabo in poučevanje metakognitivnih strategij (prav tam) ter da imajo včasih težave pri razumevanju bistva uporabe BUS. Nerazumevanje se kaže pri uporabi neustreznih strategij za določeno učno/bralno gradivo, kar ima negativne posledice tako za učitelje kot za učence. Učitelji namreč kljub vloženemu trudu ne opazijo napredka oz. delo z BUS dojamejo kot dodatno delo, ki ne prinaša rezultatov, učenci pa zato ne sprejmejo BUS kot učinkovito orodje v procesu učenja, temveč le kot neuspeli eksperiment.

Razumevanja procesa učenja in znotraj tega vloge BUS je za doseganje ciljev projekta bistvenega pomena.

To seveda ni kritika dela učiteljev, temveč samo ugotovitev in signal, ki bo pomembno prispeval k načrtovanju naslednjega akcijskega koraka in kjer bomo več pozornosti namenili prav tej posebnosti. Ravno to

pa je smisel akcijskega raziskovanja – da s kakovostno spremljavo realizacije začrtanih kazalnikov načrtujemo nove, učinkovitejše dejavnosti in jih ponovno preizkusimo v praksi.

VIRI

Nolimal, F. (2011). Predstavitvena zloženka projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novakovič, ur. (2012). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNICI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (pridobljeno 25. 2. 2013).

Pečjak, S. (2010a). Psihološki vidiki bralne pismenosti – Od teorije k praksi. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Pečjak, S. (2010b). PISA 2009 z vidika značilnosti učenca, <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>; (3. 1. 2012).

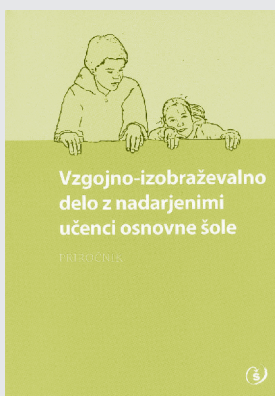
Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse (prevedla Ljudmila Ivšek). 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

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

Tanja Bezić (ur.)

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELO Z NADARJENIMI UČENCI OSNOVNE ŠOLE: priročnik

2012, ISBN 978-961-03-0028-1, 359 str., 31,40 EUR



Priročnik temelji na najsodobnejših spoznanjih edukacijskih ved in ugotovitvah svetovno znanih strokovnjakov s področja odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Sestavljen iz teoretičnega uvoda o učni diferenciaciji in individualizaciji ter konkretnih primerov prepoznavanja nadarjenih učencev pri pouku različnih predmetov in področij. Posebni prispevek je namenjen tudi individualiziranim načrtom vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP), ki naj bi predstavljali osnovno sintezo spoznanj o značilnostih učenca, njegovih potrebah, interesih in željah ter idej in dogovorov učiteljev in učenca ter staršev o tem, kako učencu čim boljše prilagoditi vzgojno-izobraževalno delo v šoli, pa tudi dejavnosti zunaj nje. V priročniku so predstavljena izhodišča za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela pri posameznih predmetih in drugih vzgojno-izobraževalnih aktivnostih ter primeri uspešne prakse. V veliko pomoč bo vsem strokovnim delavcem, še posebej učiteljem razrednega in predmetnega pouka ter ravnateljem. Priročnik

pomembno prispeva k pogledu, smislu in pomenu posebne skrbi za nadarjene učence v osnovni šoli.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Dr. Stanka Preskar, Zavod RS za šolstvo

POMEN NARAVOSLOVJA ZA RAZVOJ BRALNE PISMENOSTI

S pismenostjo kot kompetenco posameznika v najširšem smislu se ukvarjamo na področju vzgoje in izobraževanja neprestano, le da se ji danes posveča še posebna pozornost, saj mnoge raziskave kažejo, da pismenost posamezniku omogoča lažje vključevanje v družbo in uspešno opravljanje nalog. Zato je pomembno, da se vsi, ki sodelujejo v procesu učenja, zavedajo, da so ne glede na predmet odgovorni za razvoj pismenosti vsakega učenca. Še vedno pa je branje, kot pravi Pečjakova (2012), najučinkovitejše sredstvo za učenje, čeprav se viri informacij neprestano spreminjajo in izpopolnjujejo. Ob tem pa ne smemo pozabiti na pomemben dejavnik učenja, ki je povezan s čustvi in občutki. V zadnjih dvajsetih letih so prišli do spoznanja, da obstajajo izjemno močne povezave med kognitivnimi in čustvenimi procesi, da so čustveni dejavniki zelo močni in da lahko odločilno zaznamujejo proces učenja, ker vplivajo na deklarativni spomin kot tudi na druge miselne procese (Rutar, 2012). Raziskava TIMSS ugotavlja, da sta za šolski uspeh zelo pomembno domače okolje (Eurydice, 2012), kjer imajo večje število kakovostnih knjig, in uporaba jezika, ki ga uporabljajo doma in na preizkusu znanja. Že leta 2006 smo v analizi PISA zasledili, da so učenci iz ekonomsko manj spodbudnega okolja v šoli manj uspešni. Raziskava tudi pokaže, da slab šolski uspeh ni samodejno povezan le z neugodnimi ekonomskimi razmerami, temveč da imajo ti učenci v šoli manj časa za učenje naravoslovja, ker se znajdejo v skupinah, smereh in šolah, kjer je manj naravoslovja. Prav tako je v isti raziskavi moč zaslediti, da se učenci, ki imajo starše, ki so poklicno povezani z naravoslovjem, bolj zanimajo za naravoslovje.

Raziskavi TIMSS in PISA ugotavljata, da so socialne značilnosti šole (opredeljene z deležem socialno prikrajšanih učencev ali s povprečnim socialno-ekonomskim položajem) tesno povezane z uspešnostjo pri naravoslovju (Eurydice, 2012). Šole v okolju s spodbudnim socialno-ekonomskim statusom povezujejo prednosti za učence z različnimi dejavniki: vpliv sošolcev, ugodno počutje učencev, visoka pričakovanja učiteljev, boljši kadrovski in materialni viri in kakovost šole na splošno (prav tam).

Mnoge raziskave pa želijo odgovoriti na vprašanje, kateri dejavniki so tisti, ki vplivajo na uspešnost učencev pri naravoslovnih predmetih. Čeprav je uspešnost učencev tesno povezana z zunanjimi dejavniki, pa vendar ni moč prezreti dejavnikov šole, zato bomo nekatere tudi omenili.

Raziskava TIMSS (2012) kaže, da se odnos učencev do naravoslovja razlikuje med razredi in med različnimi naravoslovnimi predmeti. Raziskave tudi kažejo zvezo med uživanjem pri učenju naravoslovja (PISA 2006) in da je

pozitivni odnos do predmeta močno povezan z uspešnostjo učencev pri predmetu (Preskar, 2010). Podobno stališče v svojem prispevku poudari tudi Rutar (2012), ko navaja, da je učinkovito učenje odvisno od izkušenj, ki jih imajo učenci v razredu in da »zgolj dobro izbrane metode učenja ne morejo zmanjšati negativnih izkušenj ali celo vplivati na samozavest in doživljanje lastne identitete«.

V našem prispevku se bomo osredotočili na načine poučevanja, ki se kažejo kot uspešnejši in so smiselno vezani na naš projekt bralne pismenosti. Šola omogoča razvoj naravoslovne pismenosti, ki jo W. Harlen (v Eurydice 2012) opredeljuje kot »sproščenost in kompetentnost v odnosu do širokih naravoslovnih tem, narave naravoslovne znanosti in njenih omejitev ter naravoslovno znanstvenih postopkov, kot sposobnost uporabe naravoslovno znanstvenih načel in kot zmožnost odločanja v vlogi izobraženega in odgovornega državljana«.

Za razvoj naravoslovne pismenosti so pomembni pogovor, dialog in argumentacija. Poleg govorjenja in pisanja pa sta za naravoslovje pomembni tudi branje slik, diagramov, simbolov vseh vrst ter tudi njihovo razumevanje. Pri tem pa se uporabljajo metode, kot je metoda učenja z raziskovanjem, kjer so učenci aktivni udeleženci, saj aktivno razmišljajo, sodelujejo pri odkrivanju, prevzemajo odgovornost za učenje in sodelujejo v fazi raziskovanja. Priporočajo se učne dejavnosti, ki temeljijo na raziskovalnih, dialoških ali diskusijskih metodah, ubesedovanju problemov, samostojnem in skupinskem delu ter uporabi IKT.

Pri naravoslovju se razvija naravoslovna pismenost, ki ima svoje značilnosti in temelji na določenih zakonitostih. Za razumevanje »naravoslovnega jezika« je potrebno, da učenci razvijejo posebne bralne učne strategije, saj se srečujejo z jezikom stroke, ki je zahteven, drugačen in vključuje množico zahtevnih izrazov, imen, besednih zvez. Zahtevnost razumevanja in učenja naravoslovnih pojmov je še toliko večja, ker se naravoslovne pojme pogosto napačno uporablja tudi v vsakdanjem življenju. Učitelji se morajo zavedati pomembnosti pravilne uporabe izrazov in morajo iskati načine za odpravo napačnih predstav – npr. eksperiment, opisovanje dogajanj pri eksperimentu ali nekem pojavu. Izražati se morajo natančno, saj so pomenska razmerja zelo pomembna; npr. časovno zaporedje, izražanje poteka oz. trajanja z glagoli (dovršnost, nedovršnost, trajanje, ponavljanje, npr.: izpareva : izpari; segrejemo : segrevamo) in tudi na rabo predložnih zvez (npr. segrejemo za ..., segrejemo na ...).

V ta namen se lahko uporabljajo različne bralne strategije v učnem procesu, je pa res, da so nekatere za naravoslovje bolj priporočljive, saj se kažejo kot uspešnejše

(Pečjak, Gradišar, 2012): npr. strategije za določanje pomembnih podrobnosti, grafični prikaz pomembnih informacij (pojmovne mreže, miselni vzorci), izdelava lastnega slovarja, strategija besednih skupin, strategija analize značilnosti strategije branja grafičnih sporočil, kompleksne bralne učne strategije (VŽN, splošna študijska strategija, Paukova strategija in metoda recipročnega poučevanja).

Pri pouku naj se učenci naučijo uporabljati različne bralne učne strategije, ker je le tako mogoče, da bodo uporabljali tiste, ki so kompatibilne z njihovim učnim stilom.

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* sem prevzela skrbništvo štirih šol. Ugotavljam, da imajo šole nekatere skupne značilnosti, v mnogih značilnostih pa se tudi med seboj razlikujejo. Tri šole so pri dosežkih iz nacionalnega preverjanja znanja manj uspešne, ena šola pa ima praviloma nadpovprečne rezultate. Nobena šola nima v okviru svojega delovanja oddelkov predšolske vzgoje. Vse šole imajo učence z migrantskim ozadjem oz. tujce, dve šoli pa imata tudi učence Rome. Samo ena šola ima nekoliko boljši socialno-ekonomski status staršev, sicer pa so to šole, ki delujejo v socialno nespodbudnem okolju.

Glede na navedbo le nekaterih okoliščin lahko ugotovimo, da se šole vsakodnevno srečujejo z različnimi izzivi, da morajo biti zelo fleksibilne in da hrepenijo po novostih ter primerih dobre prakse, ki bi jim pomagali razviti takšne pristope poučevanja, da bodo njihovi učenci bolj uspešni. Kar jih je tudi vodilo k prijavi projekta.

V prijavih na projekt smo od šol zahtevali zapis opisa stanja in opredelitev dveh priorit. Ko smo prijave pogledali, smo opravili pogovore s šolskimi projektnimi timi in se dogovorili, da bodo prioritete usmerjene na delo šole in kazalnike, ki kažejo vlogo šole in procesov, ki spodbujajo bralno pismenost na šoli, saj na socialno šibko okolje v času trajanja projekta ni moč računati. Vsekakor pa šole ves čas iščejo primere dobre prakse in razvijajo lastne ideje za čim boljšo povezavo med šolo in okoljem, da bi se na temelju partnerskega odnosa začel spreminjati tudi odnos do branja in znanja.

Šole so si postavile naslednje razvojne prioritete: razvijanje različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT, motiviranje učencev za branje, učenci pridobivajo veščine za izboljšanje bralnega razumevanja, samostojno interpretacijo prebranega

ter bogatijo lastno besedišče, izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev za uvajanje bralnih strategij in veščin pri pouku, učenci pridobivajo veščine za izboljšanje bralnega razumevanja, samostojno interpretacijo prebranega ter bogatijo lastno besedišče, dvig kulturnega kapitala z izboljšanim dostopom do znanja, izboljšanje tehnike branja in razumevanje prebranega, pri učencih dvigniti nivo branja z razumevanjem ter izboljšati predopismenjevalne in opismenjevalne spretnosti.

Med pričakovanimi rezultati so se največkrat pojavili naslednji cilji: cilji, vezani na bogatenje besedišča, izboljšanje tehnike branja, motivacija za branje, spreminjanje bralnih navad učencev, diagnosticiranje učencev z bralnimi težavami in dvig različnih vrst pismenosti.

Šolski razvojni timi so sestavljeni iz petih članov. Največkrat so člani tima učitelji slovenskega jezika, učitelji prvega in drugega triletja, svetovalni delavci, ponekod tudi vzgojitelji in v enem timu je tudi učitelj matematike. Že sestave timov kažejo na to, da učitelji naravoslovja le posredno sodelujejo v projektu, in to le takrat, ko se prioritete projekta ujemajo s prioriteta razvojnega načrta šole. V šolskem letu 2012/2013 so šole v projektu opravile medsebojne hospitacije. Predstavniki šolski razvojnih timov so pripravili učne ure, ki so bile izvedene timsko, timsko zaporedno in kot blokure istega predmeta. V enem primeru smo opazovali pouk matematike, kot zaporedno timsko uro po športni vzgoji, enkrat smo opazovali blokuro slovenskega jezika in enkrat smo bili navzoči pri izvajanju predšolske vzgoje. V projekt je vključena tudi šola, kjer že nekaj let sistematično vpeljuje različne metode za razvoj bralne pismenosti ob uporabi sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije. Vključeni so vsi učitelji šole. Način dela in tudi pasti tovrstnega poučevanja so predstavili tudi preostalim šolskim razvojnim timom s pozitivnimi izkušnjami. Ker je to šola, kjer že nekaj let dosegajo nadpovprečne učne rezultate v različnih raziskavah, lahko sklepamo, da je smotrna uporaba IKT (v funkciji motivacije za branje kot tudi usvajanja znanja) zagotovo prispevala k razvoju vseh vrst bralne pismenosti njihovih učencev. Želimo si, da bodo medsebojne izkušnje učiteljev na hospitacijah prispevale k širjenju dobre pedagoške prakse in tudi spoznanja, da so za razvoj bralne pismenosti odgovorni vsi učitelji šole; tudi naravoslovni učitelji.

LITERATURA

- Eurydice (2012). Naravoslovno izobraževanje v Evropi: nacionalne politike, prakse in raziskave/[prevajanje Tatjana Plevnik].- Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost, kulturo in šport.
- PISA, 2006.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije, 2. razširjena in dopolnjena izdaja, 1. natis - Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Preskar, S. (2010). Dejavniki učinkovitega pouka naravoslovja. Doktorsko delo. NTF-Ljubljana.
- Rutar, D. (2012). Kako možgani vplivajo na učenje in kako učenje vpliva na možgane. V: Vzgoja in izobraževanje, 6, 25–30.

Berta Kogoj, Zavod RS za šolstvo

FIZIKA IN ANGLEŠČINA Z ROKO V ROKI: PRIMER MEDPREDMETNE POVEZAVE V OSNOVNI ŠOLI

UVOD

Na Zavodu RS za šolstvo v sodelovanju z osnovnimi šolami že več let iščemo didaktične rešitve, ki bi izboljšale medpredmetno povezovanje. V šolski praksi se najpogosteje povezujejo vsebinsko sorodni predmeti, denimo naravoslovni, družboslovni predmeti ali pa jeziki. V delu naših dejavnosti smo se od šolskega leta 2008/2009 usmerili v razvijanje bralnih veščin. Ena od šol, ki najdlje dela na tem področju, je Osnovna šola Renče. Doslej so bila ta iskanja v smeri večje povezanosti, ki jo omogoča prožnejše načrtovanje pedagoškega dela, še precej izolirana in niso bila del integrativnega kurikula, marveč neke vrste horizontalne večpredmetne, morda celo interdisciplinarne povezave (Pavlič Škerjanc, 2010), a šola vztrajno razvija nove rešitve.

Stičišča ali povezovalni elementi

Pogosto se medpredmetne povezave razume kot obravnavo iste vsebine pri različnih predmetih, zato, denimo, anglisti menijo, da gre za povezavo z matematiko, kadar se osnovnošolci naučijo številke v angleščini. Prave povezave pa se vzpostavijo šele takrat, ko se pri pouku povezano uresničujejo cilji dveh ali več predmetnih področij, znanja pa niso omejena le na vsebine. Najobičajnejši pristop k takemu načrtovanju je, da se pri t. i. vsebinskih predmetih izbere relevantna tema. Za širšo, bolj prepleteno obravnavo določenega področja pa povežemo različna znanja. V praksi se pogosto postavlja vprašanje umeščenosti znanj v učnih načrtih, zlasti vsebin, manj pa procesnih (ali proceduralnih) znanj, ki po navadi niso podrobno opredeljena za vsak razred posebej. Povezovanje drugih predmetov z jeziki oz. tujimi jeziki pa ne povzroča težav, saj se učenci predvsem usposablajo za sporazumevanje. Zato se lahko pri jezikovnih predmetih prilagodimo skoraj vsaki temi in situaciji, kajti učenci pridobivajo znanja, razmišljajo, oblikujejo in preverjajo hipoteze, tvorijo sklepe itd. skozi jezik. Tako razvijajo sporazumevalne (sprejemniške in tvorbu) strategije, hkrati pa tudi pojme in se učijo procesov s področij nejezikovnih predmetov, s čimer se obogati tudi pouk tujega jezika.

Primer, ki ga bomo predstavili, pa je le drobec v celovitem razmišljanju o povezanosti učenja jezika oz. jezikov, vsebin, razvijanja drugih procesnih (ali proceduralnih) znanj, kot so učne strategije, poleg tega pa oblikovanja vrednot, stališč in naravnosti ter učenčevega samosistema (Marzano, 1998).

Pristopi

Osebni koncepti znanja učiteljem pogosto določajo, katere metode in oblike poučevanja uporabljajo. Če razumemo učenje kot prenos znanja, potem pouk pogosto poteka v obliki predavanj in razlag, učenci so bolj ali manj aktivni poslušalci, vrednotenje pridobljenega znanja pa se osredotoča na priklic in reprodukcijo naučenih vsebin. Drugače pa je, če pojmujeemo učenje kot izgradnjo znanj, a tu morajo biti aktivni graditelji učenci. Učenje z raziskovanjem pa ni omejeno le za t. i. vsebinske predmete, marveč se lahko uporablja tudi pri jezikih.

Pisna besedila lahko uporabimo v različnih fazah pouka. V našem primeru smo se z vidika pouka fizike odločili za uvodno delo z besedilom, namen pa je bil predvsem preverjanje razumevanja in dograjevanje nekaterih fizikalnih konceptov, ki jih učenci že poznajo, in tako priprava na naslednjo fazo – eksperimentalno delo. Raziskovalno delo pa učenci pogosto sklenejo z različnimi govornimi ali pisnimi besedili (predstavitve, poročila ipd.).

OPIS PRIMERA PRAKSE

Okoliščine

V dejavnosti, ki potekajo v projektne (naravoslovenem) tednu, šola vključi vse oddelke od 6. do 9. razreda v različnih povezavah in tematskih sklopih (Furlan, 2011). V našem primeru so se v okviru krovne teme Energija v 8. razredu pri fiziki ukvarjali z eksperimentalnim delom, in sicer z ugotavljanjem, kateri materiali so boljši prevodniki oz. izolatorji toplote (Vidmar, 2009). V ta sklop sta bila vključena dva oddelka 8. razreda, v vsakem oddelku pa je bilo prvo leto približno 15 učencev, pozneje pa se to število spreminja. V procesu načrtovanja in izvajanja pouka ter spremljevalnih dejavnosti smo sodelovali učitelji in pedagoški svetovalci.

V prvem letu smo izpeljali navezavo pisnega sporočanja pri angleščini na predhodno opravljeno eksperimentalno delo pri fiziki. Učenci so pri tem predmetu z učiteljevo pomočjo načrtovali in izvajali poskus, pri matematiki obdelali podatke in pripravili zapise rezultatov ter grafične prikaze. Po tem pa so pri angleščini tvorili besedila o opravljenem poskusu. Naslednje šolsko leto pa smo na predlog svetovalca za fiziko pred eksperimentalnim delom učencev osvežili in preverili razumevanje pojmov toplotni izolatorji in prevodniki. Izhajali smo iz pisnega besedila v angleščini. Fizik je izbral izvirno razlagalno



Slika 1: Prikaz poteka pouka

šolsko besedilo¹ iz ameriškega učbenika Science Explorer (Frank, 2006: 483) iz poglavja Thermal Energy and Heat, in sicer podpoglavje Conductors and Insulators, s katerim se je strinjala tudi učiteljica angleščine v oddelkih osmega razreda. Besedilo pa smo opremili z dejavnostmi za razvijanje bralnih veščin.

Relevantni cilji iz učnega načrta za fiziko so predvsem razvijanje različnih procesnih znanj, med njimi eksperimentalno delo, ki ga načrtujejo in izvajajo učenci, razvijanje sprejemniških in tvorbnih sporazumevalnih zmožnosti učencev, med operativnimi cilji pa je aktualen predvsem ta v sklopu Toplota: »Učenci s poskusi raziščejo zakonitosti prehajanja toplote (E).« (Verovnik, 2011)

Med cilji v učnem načrtu za pouk angleščine je tudi razvijanje bralnih strategij. Te cilje lahko strnemo takole: učenci berejo krajša in daljša, tudi kompleksnejša neumetnostna besedila z manj nebesedne podpore, primerna starosti, interesom učencev in njihovem jezikovnemu znanju, ter razvijajo nekoliko razširjen nabor bralnih in učnih strategij (predvsem razumevanje, interpretacija in vrednotenje) (Eržen, 2011).

Potek pouka

Fizikalni koncepti in bralne učne strategije

Za branje poglavja Conductors and Insulators smo izbrali pristop »od zgoraj navzdol«, torej dejavnosti izhajajo iz večjih enot besedila in obbesedilnih prvin do podrobnosti. Tako procesiranje in interpretacija temeljita na bralčevemu poznavanju sveta, pomembna pa je tudi sobesedilna opora, kot so slike, grafi ipd. (Chamot in O'Malley, 1994). Bralne tehnike, ki so jih učenci uporabljali, so preletavanje (ustvarjanje splošnega vtisa o besedilu), preskakanje (iskanje določenih podatkov) in natančno branje (razumevanje glavnih misli, podrobnosti in zvez med deli besedila) (Grosman, 2004). Te dejavnosti ne sodijo neposredno v okvir zadnje čase precej razširjenih kompleksnih bralnih strategij (Pečjak in Gradišar, 2002), čeprav so nekateri elementi podobni, marveč temeljijo na uveljavljeni praksi razvijanja zmožnosti bralnega razumevanja pri pouku angleščine.

Bralne dejavnosti so bile časovno umeščene tako, da je večina potekala med (večkratnim) branjem in so se učenci vračali k besedilu. Najprej so pridobili splošen vtis, o čem govori besedilo oz. posamezni odstavki, in napravili zapiske. Za podrobnejše razumevanje pa morajo učenci razumeti določeno količino besedišča,² saj prepogoste neznane besede ovirajo konstruiranje pomena besedila. Naše besedilo vsebuje precej takega besedišča, zato so učenci najprej prepoznali njim neznane besede in poiskali pomene v slovarju. Naslednji sklop nalog je zahteval natančno branje in podrobno razumevanje besedila. Podatke so morali najti v besedilu, saj namen naloge ni bil elicitirati njihovo dotedanje znanje. Nekoliko zahtevnejše je bilo predvsem to, da so učenci morali za odgovore na k-vprašanja (kdo, kaj, kje, kam, kdaj, kako ...) v ciljnem jeziku uporabiti tudi nekaj svojega sporočanja znanja, vendar je bil poudarek na vsebinski ustreznosti in ne na jezikovni pravilnosti.

V nadaljevanju dela v tem sklopu učenci pri fiziki delajo v slovenščini, zato so preverili razumevanje ključnega besedišča, v zadnji nalogi pa delo zaokrožili z izpisom definicij. Že med samim branjem so se večkrat posvetovali in delali skupaj, na koncu pa smo vse usmerili v skupen pregled in dopolnjevanje nalog.

Učenci so se ob koncu šolske ure strinjali, da so se učili fiziko. Ugotavljamo, da udeleženci izobraževanja praviloma prepoznajo vsebinska znanja, ne pa procesnih (tu razvijanje bralnih strategij). Zato menimo, da je treba bolj ozaveščati tudi pridobivanje procesnih znanj, torej preiti na metakognitivno raven, na kateri se sprašujemo o procesih, njihovi ustreznosti in kakovosti ter jih lahko reguliramo. Prav tako bi mnogim učencem koristilo sistematično vodenje oz. poučevalne strategije, med katerimi naj tu omenimo le t. i. »mislim na glas« (Chamot in O'Malley, 1994).

Eksperimentalno delo in urejanje podatkov

Branju in preverjanju konceptov je sledilo eksperimentalno delo pri fiziki, nato urejanje, prikazi in interpretacija podatkov pri matematiki. V blokuri fizike so učenci iskali odgovore na raziskovalno vprašanje, kateri izmed pokrovčkov je najboljši izolator in zakaj. V ta namen so

¹ Izbor ustreznega besedila je izjemno pomemben, saj besedilo v mnogih vidikih določa uspešnost branja, pa tudi usmerja pripravo spremljevalnih dejavnosti. Nekaj besedilnih dejavnikov: retorična organizacija, koherentnost, skladenjska zapletenost, gostota neznanega besedišča, sobesedilna opora, oblika in tipografija itd. (Alderson, 2000)

² Nekateri viri navajajo, da tudi 95 % besedišča ali še več (Alderson, 2000).

izdelali pokrovčke iz različnih materialov (štiri po navodilih, enega po lastni presoji), v šest lončkov nalili enako količino vroče vode in nato v petminutnih intervalih merili temperaturo vode v lončkih. Podatke so zapisovali v tabelo in ob tem oblikovali hipotezo. Po končanem merjenju so določili, kateri pokrovček je najboljši izolator, in razmislili, katere so lastnosti dobrega izolatorja. Z učiteljem so se pogovorili o dobljenih rezultatih, potem pa za vsak lonček na osnovi podatkov iz tabele na milimetrski papir narisali graf odvisnosti temperature vode od časa, brali grafe in iz njih poiskali podatke (Vidmar, 2009).

Tvorjenje pisnega besedila

Pri snovanju naloge, s pomočjo katere učenci tvorijo besedila, opredelimo vsaj besedilno vrsto, predvideno retorično strukturo besedila, sporočilni namen in predvidene bralce. Mi smo se odločili za opis poskusa v obliki navodil. Sporočilni namen je bil precej transparenten, in sicer dajanje navodil, predvideni bralci – to vpliva na izbor sloga in registra – pa vrstniki v šolskem kontekstu. Preizkus ustreznosti besedila bi bila možnost, da ga nekdo, ki ni bil navzoč pri poskusu, ustrezno ponovi.

Pravilno smo predvideli, da učenci ne obvladajo vsega potrebnega besedišča (npr. prehajanje toplote, odčitati temperaturo), zato so najprej poiskali in zapisali ustrezna angleška poimenovanja za delovno besedišče, ki so ga potrebovali v nalogi. S to dejavnostjo so se nekateri šele učili uporabe slovarja, drugi pa so to suvereno počeli sami ali nadgrajevali svoje veščine. Ugotovili smo, da je precej učencev nekritično sprejelo kar prvoponujeni, a neustrezni pomen (npr. za »plast« (papirja) »stratum, strata« namesto »layer«). Če pa so se zanašali na svoje znanje in besedišča niso preverili v slovarju, so zapisali izraze, kot je »start« namesto »initial« za »začetni«, pa še druge pomanjkljivosti v rabi slovarja, kar kaže na potrebo po dograjevanju tovrstnih znanj (Harmer, 2007). Tudi tokrat smo (pričakovano) ugotovili, da je bil interes učencev večji za uporabo elektronske oblike istega slovarja. Uporabljali so ga predvsem tisti, ki knjižne oblike niti niso hoteli vzeti v roke.

Na podlagi izkušenj, podatkov, pridobljenih med poskusom in nato obdelanih, ter grafičnih prikazov, so učenci v angleščini opisali okoliščine poskusa, zapisali hipoteze in na koncu ugotovitev. Nekateri učenci so dobro vsebinsko razmejili opis okoliščin in hipotezo, drugi pa manj. Navajamo nekaj primerov:

Okoliščine: *We make an experiment in school. The experiment was about thermal insulator.*

1. Problem, hipoteza: *The cup with aluminium will win.*
2. Okoliščine: *We did the project because we wanted to find out what material is the best thermal insulator.*
3. Problem, hipoteza: *The best thermal insulator is the plastic cover.*
4. Okoliščine: *We conducted an experiment to discover which lid transfers less heat.*

V navodilih za poskus so učenci zapisali posamezne korake. Z izrazi, ki nakazujejo sosledje (»First, then ...«), smo jim nakazali, naj pišejo vezano besedilo, a posamezniki so se odločili tudi drugače in pisali v obliki alinej, kar je vsebinsko tudi ustrezno. Kakovost besedil je seveda različna, in to tako z vsebinskih kot jezikovnih vidikov. Razloge lahko pripišemo ne le jezikovnemu znanju učencev, marveč tudi temu, kako zavzeto so opravili eksperimentalno delo, kako dobre podatke so imeli itd. Nekatera natančnejša besedila vsebujejo večje število podatkov, na primer:

First take 6 cups mark them with numbers from 1 to 6. Do 5 different cover by different material. Then pour water in cups and read the temperature of water then cover cups with cover. One cup leave without cover. After that every 5 minutes read the temperature. Use stopwatch. Water will cool. Foretell results. The results write in table. Finally when we write all the numbers think and do conclusion. Tell which is the most good insulator and the most bad insulator.

Drugi pa so bili bolj okvirni ali pa so vključili nepomembne podrobnosti, izpustili pa bistvene podatke:

First we take 6 cups and we mark them. Then the teacher pours hot water in the cups. After that we make 5 different covers and we cover 5 foam cups. One cups stays uncovered. Every five minutes we read the temperature in each one of cups.

Učenci dotlej niso bili vajeni v angleščini pisati besedil, ki se neposredno vežejo na snov in dejavnosti pri drugem predmetu. Nekateri na začetku niso dobro razumeli, kako naj se lotijo dela. Zato je poučevanje strategij reševanja kompleksnejših nalog eden od pomembnih ciljev pouka. Med te strategije sodijo pregled celote, natančno razumevanje navodil, ugotavljanje zahtev naloge, načrtovanje ipd.

S podrobno analizo, ki pa je nismo opravili, bi ugotovili število vključenih podatkov in njihovo ustreznost in to bi bila podlaga za temeljitejši vsebinski vidik povratne informacije učencem, ki ji sledi izboljševanje besedila. Če bi dejansko opravili preizkus ustreznosti s ponovitvijo eksperimenta po navodilih, pa bi dobili tudi podatke o praktični vrednosti besedil. Pri evalvaciji vsebinske kakovosti besedil mora sodelovati tudi učitelj fizike.

Prvotni ločeni zapis dobljenih podatkov in interpretacijo rezultatov smo zaradi prevelike zahtevnosti poenostavili, tako da so učenci drugo leto zapisali in utemeljili svoje ugotovitve. Primeri:

Rezultati: *Most of temperature preserves the 5th one. The lowest temperature has uncovered cup. It's made of: one layer of aluminium foil, the cover that came with foam cup, 2 layers of paper towel and one layer of aluminium foil.*

Interpretacija: *Air is a good insulator. So the cup that have more air in his cover, preserves more temperature.*

Interpretacija: *We found out that the best insulator was the one which have lot of air.*

Učitelj angleščine bo seveda ugotovil, da besedila različno, a tudi precej odstopajo od jezikovne norme. Vzrok je verjetno tudi v tem, da so učenci opravljali zanje kognitivno in jezikovno zahtevno nalogo in da so nekatere od nalog

opravljali prvič in brez predhodne (jezikovne) priprave. Naše izkušnje kažejo, da bi morali učne programe različnih predmetov na temelju podobnih spoznanj po potrebi ustrezno preoblikovati in uskladiti, zlasti v smislu razvijanja zahtevnih procesnih znanja, kot so ta. Oblikovanje hipotez, zapis in interpretacija rezultatov so značilni za šolske predmete, ki kot metodo pogosteje uporabljajo učenje z raziskovanjem, kakovost besedila pa je večinoma eden od ciljev poučevanja pri jezikih.

Prisenljivo dobro so se pisanja lotili nekateri učenci, ki pri angleščini nimajo visokih ocen, nekateri pa imajo tudi učne težave. Povedali so nam, da jih je pritegnila tema. Pisanju pa mora slediti pregled nastalih izdelkov in refleksija, čemur sledi izboljševanje teh osnutkov, torej naslednji koraki v procesnem pristopu k pisanju (Raimes, 1998; Sešek in Sokolov, 2001; Kogoj, 2005). Teh korakov, zlasti možnosti, ki jih ponuja samovrednotenje osnutkov, pa na šoli nismo izvedli v tem sklopu, marveč pri tvorjenju drugih besedil.

Učiteljici sva bili učencem v podporo tako, da sva po potrebi dodatno razložili navodila, demonstrirali, nudili podporo posameznim učencem in jih dodatno usmerjali v procesu, spremljali njihove dejavnosti, dajali sprotne povratne informacije in vodili preverjanje. To se je pokazalo kot ustrezno in vsebinska diferenciacija ni bila potrebna.

Učenci so po opravljeni pisni nalogi zapisali svoja mnenja glede zahtevnosti in zanimivosti.

Nalogo so doživljali precej različno, največ nekaj vmes. Le dva pa sta menila, da je bila naloga zanimiva (v enem primeru je učenec napisal zelo kakovostno besedilo), nekateri pa so precej nedosledno obkrožali tudi nasprotujoča si mnenja (zanimiva in dolgočasna), zato je rezultate težko interpretirati. Nekaj nam povedo tudi pripisi: »tako-tako

in dolgočasna – ker smo morali vse podrobno napisati« in »težka – ker so bile nove besede«. Ugotavljamo, da je treba tudi evalvacijo v prihodnje še dodelati.

SKLEP

V prispevku smo prikazali primer, kako se lahko v osnovni šoli povezuje zlasti razvijanje procesnih (proceduralnih) znanj pri nesorodnih šolskih predmetih, pri katerih po navadi v pedagoški praksi ni kakih tesnih povezav. Takšno delo je za učitelje zahtevnejše in naporejše kot običajna predavanja ali pa delo z učbeniškimi gradivi, vendar je razmeroma avtentično in učence bolje usposablja za samostojno, ustvarjalno in tudi kritično delo. Z uporabo pisnih virov in vodenim razvijanjem bralnih veščin učenci pridobivajo specifične učne strategije, ki jih lahko uporabijo v drugih učnih situacijah.

Razvijanje procesnih znanj in znotraj tega bralne pismenosti kaže umestiti v učni program vseh šolskih predmetov, a ne le občasno, ko se nekaj učiteljev uspe dogovoriti za sodelovanje. Na ravni šole je treba ugotoviti stanje, načrtovati pedagoške dejavnosti in načrt vgraditi v redne učne programe, ki jih učitelji pripravijo za svoje predmete, jih povezati tako horizontalno kot vertikalno in tako usklajeno razvijati tudi ta vseživljenjska znanja ali kompetence (Pavlič Škerjanc, 2010).

Ponovno se je pokazalo, kako dragocene so skupne izkušnje učiteljev in svetovalcev pri pripravi, izvedbi in tudi evalvaciji opravljenega dela, ki sega prek ustaljenih okvirjev, saj vsak prinese v tim svoja znanja, izkušnje in zamisli. Podobno kot v večini primerov pa je tudi v predstavljenem še precej možnosti za nadgrajevanje, ki temelji na (samo)spremljavi različnih vidikov dela.

LITERATURA

- Alderson, C. J. (2000). *Assessing Reading*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.
- Chamot, A., O'Malley, M. J. (1994). *The CALLA Handbook. Implementing the Cognitive Academic Language Learning Approach*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley Publishing Company.
- Eržen, V. (2011). *Program osnovna šola. Angleščina. Učni načrt*. Prezeto oktober 2012 iz Ministrstva za izobraževanje, kulturo in šport: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_anglescina.pdf
- Frank, D. V. (2006). *Prentice Hall Science Explorer. Florida Physical Science*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Furlan, B. (2011). Odločanje ali dogovarjanje – refleksija ravnatelja o uvajanju sprememb, povezanih s cilji fleksibilnega predmetnika na šoli. V: F. Nolimal, *Fleksibilni predmetnik – priložnost za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šol* (str. 81–90). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2004). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja. Angleščina*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Harmer, J. (2007). *The Practice of English Language Teaching*. Harlow, Essex: Pearson Education Limited.

- Kogoj, B. (2005). Od opazovanja do besedila. V: A. Zupan, *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 98–102). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marzano, R. J. (1998). *A Theory-Based Meta-Analysis of Research on Instruction*. Prevezeto 2. oktober 2012 iz http://www.peecworks.org/PEEC/PEEC_Research/I01795EFA/2/Marzano%20Instruction%20Meta_An.pdf
- Pavlič Škerjanc, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Z. Rutar Ilc, *Medpredmetne in kurikularne povezave. Priročnik za učitelje* (str. 19–42). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Prvi rezultati OECD-jeve raziskave Pisa 2009*. (7. december 2010). Prevezeto 7. oktober 2012 iz Eurydice Slovenija: 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
- Raimes, A. (1998). *Exploring Through Writing. A Process Approach to ESL Composition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Sešek, U., Sokolov, C. (2001). *Pen to paper. Osnove pisanja v angleščini na primeru šolskega sestavka*. Ljubljana: Rokus.
- Verovnik, I. (2011). *Program osnovna šola. Fizika. Učni načrt*. Prevezeto 1. oktober 2012 iz Ministrstvo za izobraževanje, kulturo in šport: http://www.mizks.gov.si/fileadmin/mizks.gov.si/pageuploads/podrocje/os/prenovljeni_UN/UN_fizika.pdf
- Vidmar, M. (september 2009). Z raziskovalno-eksperimentalnim pristopom do razumevanja toplotnih izolatorjev. Predstavitev izvedbe učne enote pri pouku fizike v osmem razredu devetletke.

POVZETEK

V prispevku predstavljamo primer povezovanja vsebinsko nesorodnih šolskih predmetov na predmetni stopnji osnovne šole. Učenci pri fiziki, matematiki in angleščini razvijajo zlasti procesna znanja, to je bralno razumevanje, pisno sporočanje, eksperimentalno delo in obdelavo podatkov, učna metoda pa je predvsem učenje z raziskovanjem. Dveletne izkušnje so pokazale, da je smiselno nadaljevati v tej smeri, dograjevati ta sklop in razvijati druge ter tako bolj sistematično integrirati poučevanje jezikov s t. i. vsebinskimi predmeti. Nakazujemo tudi nekaj dejavnikov, na katere moramo biti pozorni pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pouka in njegovih rezultatov.

ABSTRACT

This article presents a practical example of a cross-curricular approach to developing mostly procedural knowledge in the framework of three school subjects: Physics, Mathematics and Foreign Language (English). Learners develop their reading, writing and data processing skills as well as experimental work, while the prevailing method used in the unit is inquiry-based learning. After our two-year experience we believe that it is worthwhile to continue a further development of this and also new units, leading to a more systematic development of an integrated approach to learning languages and content subjects. In addition, we discuss some factors to be taken into account in the planning, implementation and evaluation stages of such instruction and its results.

Igor Lipovšek Lenasi, mag. Mariza Skvarč in Sandra Mršnik, Zavod RS za šolstvo

Z (MED)PREDMETNIM RAZVIJANJEM BRALNE PISMENOSTI DO KAKOVOSTNEJŠEGA ZNANJA

Prispevek osvetljuje tri dejavnike, ki prispevajo h kakovosti učnega procesa in bi jih veljalo v večji meri izkoristiti tudi z namenom razvijanja bralne pismenosti: izkoristiti radovednost kot sprožilec za miselne procese; načrtno in sistematično razvijanje spretnosti pri vseh predmetih po celotni vertikali; raznoliki vidiki in modeli medpredmetnega sodelovanja učiteljev.

RADOVEDNOST KOT SPROŽILEC

V učnem procesu je pomembno iskati načine, kako se lahko aktivira predznanje oz. spodbudi radovednost učencev, da učenci lažje izgradijo znanje, ga razumejo in usvojijo ter uskladiščijo v dolgoročni spomin, od koder ga lahko kadar koli prikličejo. Radovednost izzove oz. sproži miselno aktivnost, s katero sta posledično povečani tudi angažiranost in notranja motivacija. Dogajanje v razredu lahko podpira radovednost oz. motivacijske cilje, da so učenci pri učenju bolj zavzeti. Otrokov osebni motivi so v tem primeru povezani z dejavnostmi v razredu. Tam, kjer je poudarek na razvoju notranje motivacije, učenci izmenjujejo izkušnje, veliko sodelujejo in je čas in prostor za poučevanje branja (Pečjak, 2012). Tu nimamo v mislih učenja tehnike branja, pač pa seznanjanje učencev s temeljnimi pojmi in načeli učinkovitega branja. Učenje učnih strategij, s katerimi iz danih informacij v učnem gradivu izberejo lasten proces učenja, je stvar vseh predmetov, saj so strategije med predmeti prenosljive (seveda ob različnem učnem gradivu).

Pri učenju s pomočjo branja so učenci različno angažirani bralci. Za angažirane bralce je značilno, da:

1. so motivirani (npr. želi izbrati knjige po svoji želji, se »zgubi« v branju);
2. so radovedni (se želijo naučiti kaj o svetu, ki jih obdaja, se odločijo za branje bolj iz radovednosti tj. potrebe po razumevanju pojmov, spoznavanju sveta);
3. uporabljajo različne bralne strategije oziroma iščejo najbolj učinkovito pot do cilja, saj je uporaba strategij nujna pri učenju (v višjih razredih so potrebne tudi višje ravni strategij).

Začetne motivacijske dejavnosti vzbudijo radovednost in začudenje, zato učenci sprašujejo in povedo, kaj si želijo še dodatno raziskati, opazovati, prebrati, o čem se pogovoriti. Učenci z opazovanjem povezujejo osebne izkušnje, kar je pomembno za pot v pismenost. To pa hkrati širi in pogloblja znanje (Pečjak, 2012).

POMEN SISTEMATIČNEGA RAZVIJANJA BRALNE PISMENOSTI PRI VSEH PREDMETIH

Mnogi predmetni učitelji menijo, da ni niti njihovo poslanstvo niti odgovornost, da se v okviru vseh predmetov (razen pri slovenščini) v tretjem triletju ukvarjajo še z bralno pismenostjo. Ob različnih delovnih srečanjih izražajo mnenja, kot je, denimo, tole: »Bralno pismenost naj razvijajo učenci na razredni stopnji in pri urah slovenščine. Saj zato imajo toliko ur v predmetniku! Zaradi slabih rezultatov iz bralne pismenosti na PISI pa naj bi se kar naenkrat vsi ukvarjali samo z bralno pismenostjo! In to ob že tako prenatrpanih učnih načrtih in tako majhnem številu ur mojega predmeta v predmetniku.« Iz takšnih trditev je razvidno, da ne razumemo vsi enoznačno, kaj pomeni biti bralno pismen oz. o katerih znanjih, veščinah in spretnostih govorimo, ko govorimo o bralni pismenosti.

Bralno pismenost opredelujeta PISA in PIRLS kot razvijanje zmožnosti učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na temelju informacij ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje na podlagi informacij, se znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo, sklepajo itn. (OECD, 2010). V vseh učnih načrtih najdemo cilje, ki vključujejo zgoraj navedene zmožnosti, s čimer je v vsakem učnem načrtu podana podlaga za razvijanje bralne pismenosti in s tem hkrati tudi odgovornost, da pri vseh predmetih po celotni vertikali načrtno in sistematično prispevamo k razvijanju bralne pismenosti učencev.

Vede ali nevede vsak učitelj pri pouku ves čas vpliva in sooblikuje bralno pismenost učencev. V kolikšni meri, pa je odvisno od uporabljenih didaktičnih pristopov, od vrste dejavnosti, ki jih izvajajo učenci pri pouku, od raznolikosti vprašanj in nalog, ki jih učitelj zastavlja učencem itd. Razvijanje bralne pismenosti naj ne bo kot dodatna dejavnost poleg vseh drugih (ob vsem, kar sicer počnejo učenci pri pouku določenega predmeta). Če si prizadevamo razvijati raziskovalne spretnosti z določenimi raziskovalno-eksperimentalnimi dejavnostmi pri pouku (učenje z raziskovanjem) ali načrtujemo določeno dejavnost s poudarkom na razvijanju kritičnega mišljenja, hkrati zajamemo tudi določene vidike razvijanja bralne pismenosti. Bralno pismenost učenci učinkovito razvijajo hkrati z usvajanjem predmetnih vsebin, če je učni proces didaktično zasnovan tako, da ponuja za to ustrezne možnosti in priložnosti.

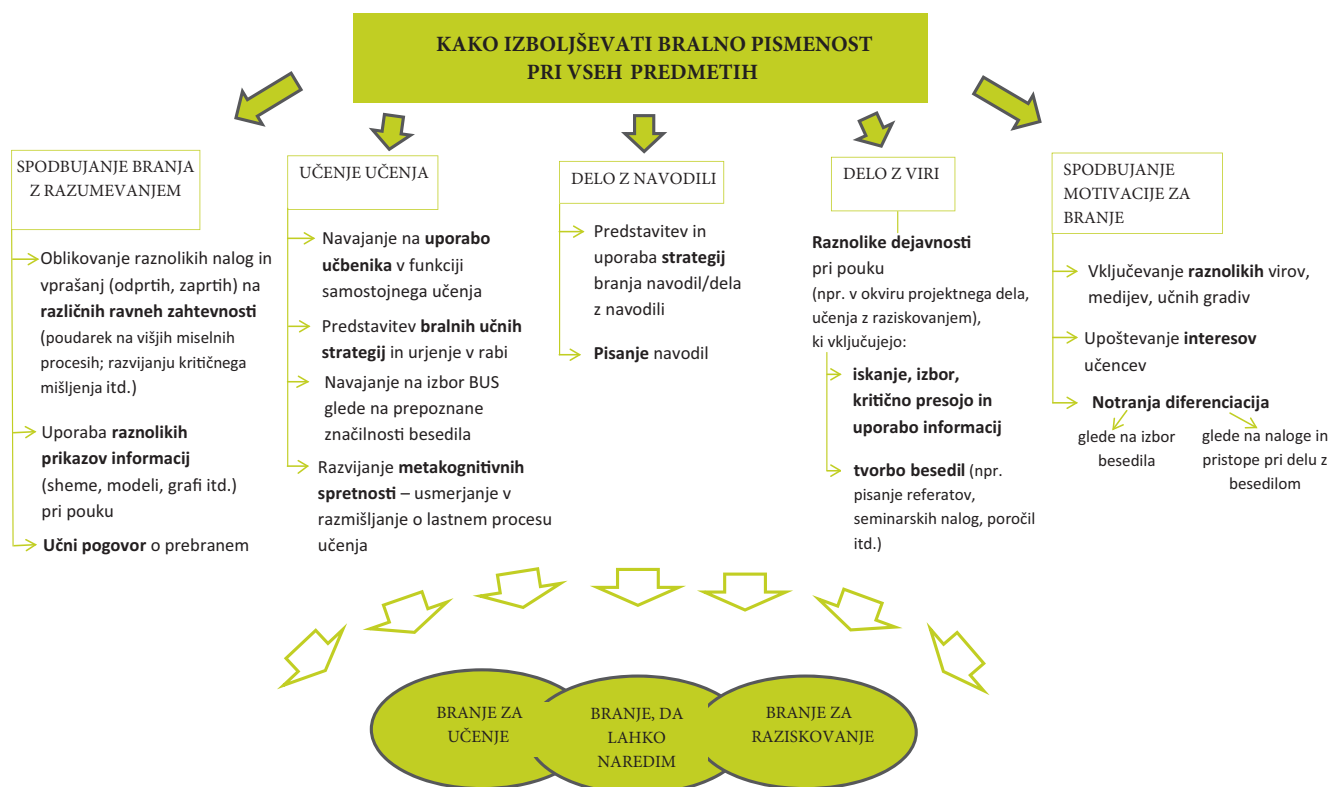
V nadaljevanju želimo opozoriti na nekaj vidikov, ki jih velja zavestno upoštevati in vključevati pri načrtovanju pouka vseh predmetov po celotni vertikali, zato da bodo ob zaključku šolanja učenci v večji meri bralno pismeni. Že s strokovnim besediščem, ki je predmetno specifično, prispevamo k aktivnemu besedišču učencev. Poleg strokovne terminologije lahko učenci le v okviru posameznih predmetov spoznajo določene vrste in načine prikaza oz. podajanja informacij (npr. simbolni zapis kemijske enačbe, matematične formule). Predmetno oz. področno specifična so tudi nekatera besedila, ki jih imajo učenci priložnost brati ali samostojno tvoriti le v okviru določenih predmetov (npr. navodila za izvedbo eksperimentalne dejavnosti, laboratorijsko poročilo itd.). Učitelj se mora zavedati, česa se lahko naučijo učenci le pri predmetu, ki ga poučuje (oz. sorodnih predmetih), in nameniti v učnem procesu temu posebno pozornost ter učiti in stalno preverjati, kako učenci berejo in razumejo raznolike zapise (poleg besedil tudi tabele, grafe, modele, sheme, slike, simbole itd.) in kako tvorijo besedila. Ne smemo izhajati iz podmen, da učenci določene veščine obvladajo (sami od sebe), če jih tega nismo načrtno prej poučevali, preverjali znanje in jim dajali ustrezno povratno informacijo.

Bralna pismenost je procesno znanje, ki se izgraja, dopolnjuje in nadgrajuje skozi leta v odvisnosti od tega, kako pogosto imajo učenci priložnosti za razvijanje in urjenje spretnosti in veščin bralne pismenosti ter kako kakovostno načrtovane in vodene so dejavnosti, ki

vključujejo te priložnosti. Glede na to, da gre za proces, je zelo pomembna stalna povratna informacija učencem o napredovanju, kot prvi pogoj za razvijanje metakognitivnih zmožnosti in samoregulacije. Z učenci osmišljamo in utemeljujemo, zakaj/kdaj/v katerih situacijah je v življenju vsakega posameznika pomembna bralna pismenost, kaj vključuje in kako se odraža.

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju je uspešnost učencev pri večini predmetov odvisna tudi od tega, koliko so uspeli do takrat avtomatizirati branje in razviti razumevanje prebranega. Izpostavili bi tri vidike, kjer branje pomembno vpliva na dosežke učencev:

- »branje za učenje« – sposobnost učinkovite uporabe učbenika in ostalih virov za učenje predmetnih vsebin;
- »branje, da lahko naredim« – razumevanje in uporaba zapisanih navodil oz. postopkov za izvedbo dejavnosti (npr. eksperimentalne vaje), razumevanje navodil za reševanje nalog, reševanje besedilnih naloge (npr. matematičnih);
- »branje za raziskovanje« – v okviru projektne dela, raziskovalno zasnovanih dejavnosti itd. poiščejo informacije v raznolikih virih, izberejo in presodijo vrednost posameznih informacij, uporabijo informacije pri reševanju raziskovalnega problema, pri pripravi referatov in seminarskih nalog, predstavitev itd.



Shema 1: Vidiki in možnosti za razvijanje bralne pismenosti pri vseh predmetih

Kaj in kako lahko učitelji pri vseh predmetih prispevajo, da bodo učenci razvijali branje z razumevanjem, da se bodo znali učinkovito učiti (učenje učenja), da bodo znali brati in uporabljati različna navodila, da bodo motivirani za raziskovanje in uporabo raznolikih virov, da bodo postali kritični bralci itd.? Katere dejavnosti naj načrtujejo za učence, da se bodo ob obravnavi predmetnih vsebin in urjenju predmetno specifičnih spretnosti in veščin razvijali tudi na področju bralne pismenosti?

V shemi 1 je nakazanih nekaj vidikov in možnosti, ki jih je smiselno upoštevati in vključevati v pouk, ker učencem pomagajo do boljše bralne pismenosti in s tem do kakovostnejšega znanja. Bralno pismenost razvijamo pri vseh predmetih po vsej vertikali z raznolikimi učnimi dejavnostmi, ki vključujejo delo z viri; z navajanjem učencev na samostojno učenje z učbenikom (in dodatnimi viri) ob uporabi ustreznih bralnih učnih strategij; z navajanjem na argumentiranje in kritično presojanje; poleg branja vključujemo tudi preostale sporazumevalne zmožnosti, zlasti pisanje itd.

MEDPREDMETNOST IN BRALNA PISMENOST

Na nacionalni konferenci o bralni pismenosti na Brdu je bilo eno od ključnih sporočil tudi, da je bralna pismenost tako sredstvo kot cilj medpredmetnega povezovanja in sodelovanja učiteljev (Nolimal, 2011). Tako jo razumejo tudi učitelji, čeprav je pogosteje v ospredju bralna pismenost kot sredstvo medpredmetnega sodelovanja.

Bralna pismenost kot sredstvo medpredmetnega sodelovanja

Predmetni učitelji se za medpredmetno povezovanje največkrat odločajo ob dnevih dejavnosti in šolskih projektih. Takrat delo učencev pogosteje temelji na celostnem zbiranju podatkov in informacij, njihovem obdelovanju, ugotavljanju bistva in zakonitosti ter javnem predstavljanju, ki je pomemben element, prek katerega ugotovimo, ali so učenci sposobni brati, razumeti in uporabiti pridobljeno znanje. Pri običajnem, 45-minutnem pouku v razredu se učitelji po navadi zadovoljijo s preverjanjem doseganja delnih operativnih ciljev. Projektov in dnevov dejavnosti se učitelji lotevajo bolj načrtovano, na šolski ravni, in tematika je medpredmetna, zato si tudi razvijanje veščin bralne pismenosti lahko bolje zamislijo in ga umestijo kot splošno, nadpredmetno sposobnost, ki naj bi bila trajna, saj ni osredotočeno vezana na razumevanje sporočil le enega predmeta. Ob tem si prizadevajo, da bi učence usmerili na besedila, ki so tako oblikovno in sporočilno kot tematsko raznovrstna.

Uvedba fleksibilnega predmetnika ponuja raznolike organizacijske možnosti za izvedbo pouka z več dejavnega medpredmetnega sodelovanja, več branja v razredu, več učenja z raziskovanjem itd. (Pešaković, 2010). Z izvajanjem pouka v strnjjenih urah učitelji dobijo občutek, da jih čas

ne preganja, in se odločajo za več aktivnega učenja, med drugim tudi učenja iz besedil.

Kadar je izhodiščno besedilo obravnavano medpredmetno, je več možnosti, da se bodo učenci naučili študijskega oziroma analitičnega, kritičnega in kontekstualnega branja. Preverjanje razumevanja takšnega besedila je na predmetni stopnji možno tako s timskim pristopom, ko so pri pouku obenem navzoči učitelji različnih predmetov, ali zaporednim pristopom, ko učitelji preverjajo razumevanje prebranega vsak pri svojem predmetu. Pomembna pa je njihova usklajenost, ker namen takšnega pristopa ni le usvajanje predmetnega znanja, temveč usvajanje medpredmetne vsebine.

Bralna pismenost kot cilj medpredmetnega sodelovanja

V slovenski šoli branje prepogosto izenačujemo s slovarsko definicijo, da je to razpoznavanje znakov za glasove in njihovo vezanje v besede (SSKJ). Poenostavljeno gledano: tehniko sestavljanja črk v besede, ki jo mnogi učenci obvladajo že v vrtcu, usvojijo pa v nižjih razredih osnovne šole.

Če učitelj bralne sposobnosti učenca razume širše, ni dileme o tem, ali poučevati le predmetne vsebine ali tudi druge veščine. Učenci, ki so bralno veščji, se lahko učijo samostojno, skladno s svojimi strategijami. Te so pogosto drugačne in učinkovitejše od učiteljeve razlage, ki ni individualizirana in se drži srednje poti, ki v nekaterih elementih ustreza vsem učencem, nikakor pa ne more biti vedno in v vseh okoliščinah najprimernejša metoda pouka. S tem, ko učitelj del odgovornosti za znanje prenese na učenca, se ne le razbremeni, marveč upravičeno pričakuje, da se bo učenec še kdaj samostojno učil in loteval besedil, ki so povsem predmetno strokovna.

Ker je (boljša) bralna pismenost ena od nalog in tudi ciljev sodobne šole, jo je treba jasno načrtovati. Razvijanje bralne pismenosti je treba načrtovati v okviru letne priprave učitelja in mora biti vezni člen priprav in dela vseh učiteljev. Usposabljanje učencev za večanje bralnih zmožnosti tako postane naloga vseh učiteljev in s tem program šole kot celote. Če učitelji bralne zmožnosti razvijajo pri vseh predmetih, jih tudi učenci razumejo kot pomemben in ključni del pouka ter ponotranjijo njihovo potrebnost in nujnost. S tem se ozavestijo, da so bralne spretnosti in veščine pomemben dejavnik za njihovo kakovostno in tudi samostojno učenje ter priložnost, da spoznavajo svet z lastnim raziskovanjem in ne le s pomočjo učitelja.

SKLEP

Pri vseh predmetih je mogoče dodajati kamenčke v mozaik, ki mu pravimo bralna pismenost. Kakšen bo mozaik, je odvisno od tega, ali učitelji poznajo tudi preostale kamenčke v njem; to pomeni, da so seznanjeni s tem, kaj in kako se na področju razvijanja bralne pismenosti dogaja v okviru ostalih predmetov tako po horizontali (v okviru

posameznega razreda) kot tudi po vertikali (1.– 9. razred). Le ko mozaik, ki predstavlja celostni načrt razvijanja bralne pismenosti učencev med osnovnošolskim izobraževanjem,

gradijo vsi učitelji skupaj, vsak lahko vidi celotno sliko in hkrati prepozna ter se odloča, katere luknje v mozaiku bo zapolnjeval s kamenčki pri svojem predmetu.

LITERATURA

- Brinovec, S. (2004). Kako poučevati geografijo – didaktika pouka. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Doupona - Horvat, M. (2006). Izkazana raven bralne pismenosti in šolski uspeh. V: Šolsko polje, 17, 3/4, 27–44.
- Gaber, S., Marjanovič - Umek, L. (2010). Bralna pismenost 8- in 9-letkarjev: za premišljeno uporabo rezultatov mednarodnih raziskav znanja. V: Šolsko polje, XXI, 1-2, 55–72.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. V: Sodobna pedagogika, 61, 1, 16–27.
- Grosman, M., Pečjak, S. (2005). Znanja in prepričanja slovenskih učiteljev o bralni pismenosti. V: Vzgoja in izobraževanje, 36, 2/3, 39–49.
- Nolimal, F. (2011). Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi. Zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf (3. 1. 2013).
- OECD. (2010). PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I); <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (14. 1. 2013).
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc T. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? V: Sodobna pedagogika, 61, 1, 86–102.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pešakovič, D. (2010). Izvajanje pouka tehnike in tehnologije ter izbirnih predmetov kot ena izmed priložnosti medpredmetnega povezovanja. V: Revija za elementarno izobraževanje, 2-3, 3, 171–179. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Repež, M., Štraus M. (2007). PISA 2006 – izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006. Ljubljana: Nacionalni center PISA. Pedagoški inštitut.
- Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana. Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša ZRC SAZU, <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html> (14. 1. 2013).

Mag. Barbara Lesničar, Zavod RS za šolstvo

S KAKŠNIMI VPRAŠANJI SPODBUJAMO RAZLIČNE, TUDI METAKOGNITIVNE MISELNE PROCESSE UČENCEV

UVOD

Eden izmed temeljnih ciljev sodobnega pouka je zagotavljanje spodbudnega učnega okolja. Učitelji se trudimo zagotoviti učno okolje, ki vsakemu posamezniku kar najbolje omogoča individualni napredek. Hkrati želimo, da bi učenci v največji možni meri prevzeli odgovornost za lastno učenje in znanje. Pri slehernem predmetu v ta namen razvijamo splošne in predmetno specifične zmožnosti. V današnjem (tudi prihodnjem) svetu je zelo pomembno razvijanje različnih/raznovrstnih znanj in zmožnosti – poleg deklarativnega znanja (vedenje o svetu, sociokulturna in medkulturna ozaveščenost) tudi operativne zmožnosti, spretnosti oz. strategije in predvsem zmožnost samostojnega učenja. V tehnološko usmerjenem svetu, ki je nasičen z informacijami, je ključnega pomena zmožnost kritičnega mišljenja in s tem povezano zastavljanje vprašanj – ugotavljanje razumevanja tega, kar vidimo, beremo in slišimo. Tako se učimo, kako se učiti in kako postati uspešni učenci za vse življenje.

ZASTAVLJANJE VPRAŠANJ

Vprašanja na različnih ravneh zahtevnosti

Vprašanja so povezana s posameznimi ravnmi razmišljanja. Po navadi jih delimo na vprašanja nižje ravni, ki zahtevajo predvsem neposredno ali informativno razumevanje, in vprašanja višje ravni, ki so povezana z ustvarjalnim razmišljanjem. Vprašanja nižje ravni od učencev zahtevajo reprodukcijo spominsko usvojenih podatkov ali dejstev. Pri tem je zanimivo, da približno 60 % takšnih podatkov pozabimo v dveh do treh letih (Bahrick, 1984). Sodobno življenje pa od nas zahteva neprestano reševanje problemov in zato moramo naše učence usposobiti za vseživljenjsko učenje. Pri tem je pomembno, da v razredu zastavljamo tudi vprašanja višje ravni (analiza, primerjanje, sintetiziranje), ki od učencev zahtevajo razumevanje s sklepanjem, uporabo ter kritično in ustvarjalno razumevanje. Vprašanja, ki dajo misliti, ponujajo koristno orodje, s katerim učencem pomagamo, da prevzamejo odgovornost za to, da razmišljajo globlje in premišljeno odgovarjajo na vprašanja. Pri tem so učitelju v pomoč različne taksonomije, tudi Bloomova, ki je nastala leta 1956 in bila od takrat že večkrat revidirana. Vsaka izmed Bloomovih šestih stopenj (pomniti, razumeti, uporabiti, analizirati, vrednotiti, ustvariti) zahteva ukvarjanje z informacijami in učenje na različne načine (Anderson, 2001). Pogosto razumemo nižje ravni kot manj ustrezne, ker zahtevajo od

učenca manjši miselni napor, vendar temu ni tako. Vsaka raven je pomemben korak v procesu razvijanja višjih ravnih mišljenja.

Učencem je treba Bloomovo taksonomijo ustrezno predstaviti. Nekateri učitelji imajo v razredih plakate ali piramide, ki učence vse leto opominjajo na različne ravnih mišljenja. Pomembno je, da s takšnim delom začnemo dovolj zgodaj in pri različnih predmetih.

Učitelji lahko za mlajše učence ali za učence s posebnimi potrebami (lahko pa tudi za vse) uporabijo bolj preprosto različico Bloomove taksonomije. Walsh in Sattre (2005) predlagata poenostavljeno taksonomijo s tremi ravnmi:

1. Priklic (po Bloomu pomniti)
2. Raba (po Bloomu razumeti, uporabiti, analizirati)
3. Ustvarjanje (po Bloomu vrednotiti, ustvariti)

Raba treh ravnih se je izkazala za zelo učinkovito, še posebej če učence usmerjamo s vprašalnimi ali iztočnicami, primernimi za posamezno raven (priklic: kdo, kdaj, kje; raba: povzemi, razloži, zakaj, kako; ustvarjanje: primerjaj, ustvari, ovrednoti itd.).

Seveda pa je zastavljanje vprašanj, še posebej tistih, ki od učencev zahtevajo razmišljanje na višji ravni, časovno zelo zahtevna dejavnost. Kako lahko učitelj pomaga učencem? Odgovor je presenetljiv. Najbolje je, da ne stori ničesar oziroma zagotovi učencem dovolj časa. To jim namreč omogoča, da razmislijo in oblikujejo odgovore ter interpretacije. Raziskave so pokazale (Walsh, 2005), da učenci, ki imajo čas, odgovarjajo bolje:

- Odgovori učencev so daljši (tudi do 600 %).
- Učenci svoje odgovore utemeljijo.
- Učenci več sprašujejo in predvidevajo.
- Manj pogosto je njihov odgovor »Ne vem«.
- Se pogovarjajo s sošolci.
- Učenci so bolj samozavestni pri odgovarjanju na vprašanja.

Morgan in Saxton (2006) menita, da mora učitelj ustrezno prilagoditi/zvišati pričakovanja, ki jih goji do učencev (učenci naj sami oblikujejo vprašanja, reševanje problemov v paru, učno zmožnejši se lahko pospešeno učijo z medsebojnim sodelovanjem, raba različnih učnih strategij: PV4P, VŽN, PMI, pojmovne mape ipd.).

Metakognicija

Metakognicija je »razmišljanje o razmišljanju« – pojem, ki je mnogo bolj zapleten od te preproste razlage in zaposluje raziskovalce že stoletja.

»Medtem ko kognitivne zmožnosti potrebujemo za opravljanje nalog, nam metakognicija dopušča, da razumemo, kako smo te naloge opravili.«

(Garner, 1987)

Metakognicijo po navadi delimo na metakognitivno znanje in samoregulacijo. Metakognitivno znanje vključuje deklarativno znanje (»vedeti kaj« – zavedati se lastnih učnih procesov), proceduralno znanje (»vedeti kako« – vedeti, katere strategije uporabiti in kako), strateško znanje (»vedeti kdaj« – vedeti, zakaj uporabiti različne učne strategije in kdaj). Samoregulacija se nanaša na dejavnosti, ki učencem pomagajo nadzorovati proces učenja (načrtovanje, samoopazovanje, vrednotenje).

Poučevanja metakognitivnih strategij se učitelji lotevajo zelo redko. Navadno od učencev pričakujemo, da se bodo določene snovi naučili, vendar jih ne naučimo kako. Treba je poudariti, da je zavedanje o lastnem načinu razmišljanja pomembno za vse učence, tako za tiste z učnimi težavami, ki jim metakognitivne zmožnosti lahko pomagajo pri razumevanju lastnega načina dela (s tem lahko delno nadomestijo npr. slab delovni spomin), kakor tudi za učno zmožnejše, ki se tako učijo samoregulacije, ki je še posebej pomembna, ko delo postane zahtevnejše (npr. v gimnaziji), kjer so mnogi učno zmožnejši učenci manj uspešni.

Kaj lahko stori učitelj? Najprej je treba temu področju nameniti čas (npr. po končani aktivnosti ali določeni učni enoti) in učence naučiti načrtovati, opazovati in vrednotiti lasten učni proces (npr. s pomočjo dnevnika). Nato je treba učencem v razredu pokazati, kako pridemo do nekega rezultata (miselni procesi, ki stojijo za tem, dvomi, slepe ulice, v katere občasno zaidemo pri reševanju nekega problema) in ne samo rezultata samega. Končno moramo izboljšati tudi kognicijo učencev. To lahko storimo s pomočjo različnih učnih strategij, ki jih vpeljujemo postopoma (npr. eno na mesec) in s pogovorom v razredu. Učenci morajo vedeti kako uporabiti določeno učno strategijo, kdaj in zakaj.

Odzivi na vprašanja in odgovore učencev

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

Vprašanja so naravno in nujno, a ne edino učiteljevo orodje pri poučevanju. Čeprav prvo vprašanje po navadi zastavi učitelj, nadaljnja vprašanja pa nastajajo na podlagi tega, kar učenci povedo, tega pa ne moremo predvideti vnaprej.

Učiteljeva vprašanja so lahko zelo različna in imajo lahko več nalog (Pregelj, 2012):

- spodbujajo učence, da izrazijo svoja mnenja in izkušnje ter jih med poukom delijo z drugimi učenci in učiteljem;
- dajejo vzgled učencem, kako vprašati po nečem, česar ne poznajo, kako izraziti prošnjo za pojasnilo itd.;
- dajejo učencem oporo za mišljenje in urejanje misli, kako doseči neko razumevanje;
- navajajo učence na postavljanje vprašanj, s katerimi spodbujajo tudi svoje razmišljanje.

Kako obravnavamo vprašanja in odgovore učencev, je odvisno od različnih dejavnikov. V nadaljevanju naštevamo le nekatere:

- Velikost razreda (npr. delo v veliki skupini, delo v majhni skupini/individualno) – v večini primerov smo prepričani, da je za pogovor primernejša majhna skupina, v kateri imajo vsi možnost govoriti in ne samo poslušati. Načeloma to zagotovo drži. Izkušnje pa kažejo, da so lahko pogovori v majhni skupini prav tako neproduktivni kot v veliki. Dobro voden frontalni pogovor je lahko zelo uspešen in je pomemben za vzgajanje učencev za pogovor v majhnih skupinah (Pregelj, 2012).
- Razredna klima (npr. učenci imajo možnost postavljati vprašanja, poslušajo drug drugega in se navezujejo na vprašanja in odgovore sošolcev ter so do njih kritični) – eno izmed pomembnejših pravil z vidika poslušalca je pazljivo poslušanje. Pogostot naletimo na »vpadanje v besedo«, kar ni samo problem učencev, marveč tudi učiteljev. Druga pomembna stvar, na katero moramo učence navajati, je vljudno izražanje mnenj, še zlasti če se ne strinjamo z govorcem.
- Učiteljevo ravnanje s vprašanji in odgovori učencev – učitelj mora biti zavzet poslušalec (kar pokaže tudi z neverbalnimi znaki), vprašanja mora podkrepiti (vprašati po drugem mnenju, utemeljitvi), predvsem pa mora biti pozoren na čas. Učencem je treba zagotoviti dovolj časa, da premislijo in oblikujejo odgovor. Mnogokrat se dogaja, da učitelj ne počaka na učenčev odgovor ali celo sam odgovori na zastavljena vprašanja. Raziskave so pokazale, da v razredih, kjer se občasno pojavljajo tudi trenutki tišine, učenci postavljajo več vprašanj in tudi bolj premišljeno odgovarjajo.

Vsekakor je dobro, da učitelj vprašanja vključi že v načrtovanje pouka. To mu omogoča, da že vnaprej razmisli o pestrosti in ravneh načrtovanih vprašanj ter jih uskladi s cilji pouka, prav tako mora biti pripravljen sprejeti določeno stopnjo tveganja, predvsem pri t. i. odprtih vprašanjih in vprašanjih, ki spodbujajo domišljijo in kreativnost, saj odgovorov ni mogoče predvideti vnaprej. Pomembni so tudi učenci, ki naj ne bodo samo v vlogi poslušalca ali nekoga, ki samo odgovarja, ampak naj dobijo priložnost, da sami

tvorijo in postavljajo vprašanja, saj se s tem ne nazadnje učijo. Z ustreznim postavljanjem vprašanj lahko učitelj spodbudi:

- procesno učenje in raziskovanje,
- radovednost in motivira učence,
- razmišljanje o novem, še nepoznanem,
- pogovor med učenci,
- učence, da tudi sami zastavljajo vprašanja.

SKLEP

Postavljanje vprašanj ter načrtovanje, opazovanje in vrednotenje učnega procesa (lastnega in učenčevega) so

ključne prvine poučevanja in učenja. Učitelji morajo biti pozorni na zastavljanje vprašanj na različnih taksonomskih ravneh kakor tudi na vrednotenje celotnega pedagoškega procesa, že v fazi načrtovanja pouka, saj se učenci s pomočjo učiteljevih in tudi lastnih vprašanj učijo. Prav tako je treba temu področju med poukom nameniti dovolj časa, saj raziskave dokazujejo, da učenci, ki imajo na razpolago več časa, zastavljajo raznovrstnejša vprašanja in odgovarjajo bolj premišljeno. Trdimo lahko, da so tako tudi učinkovitejši pri učenju in bolje pripravljeni na izzive, ki jih čakajo v prihodnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Alderson, J. C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Bahrack, H. P. (1984). Semantic Memory Content in Permastore: fifty years of memory foe Spanish learned in school. V: *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1, 1–37.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading comprehension*. Noorwood, NJ: Ablex.
- Godinho, S. (2007). *Ali je to vprašanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Morgan, N. in Saxton, J. (2006). *Asking Better Questions*. Pembroke Publishers: Ontario
- Plut, L. (2012). *Poslušanje: način življenja in vir življenja*. Ljubljana: DZS.
- Svet Evrope. (2001). *Skupni evropski jezikovni okvir*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Walsh, J. A. in Sattes, B. D. (2005). *Quality Questioning: Research Practice to Engage Every Learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

POVZETEK

Zastavljanje vprašanj je ena izmed ključnih prvin pouka. Za učitelje je zelo pomembno, da v procesu načrtovanja pouka razmišljajo, kako tovrstno dejavnost vključujejo v pedagoški proces. Vprašanja morajo biti raznovrstna (npr. odprta in zaprta oz. divergentna in konvergentna) in na različnih ravneh zahtevnosti. Za razvoj učenca in za proces učenja učenja je zelo pomembna metakognicija. Čeprav slednja ni nov fenomen, učitelji to področje velikokrat zanemarjajo. Učitelj mora učence spodbuditi k razmišljanju o lastnem učnem procesu in jih usposobiti za rabo različnih učnih strategij v različnih učnih situacijah. Prav tako je pomembno, kdo zastavlja vprašanja in ali imajo tudi učenci možnost sodelovati v tem procesu. Vprašanja so pomembno orodje pri razumevanju govornega ali pisnega sporočila. Ne nazadnje je pomemben tudi učiteljev odziv na vprašanja in odgovore učencev. Neustrezni odgovori ali opazke učitelja lahko zlasti mlajšemu učencu vzamejo ves pogum, da bi še kdaj poskusil postaviti kako vprašanje.

Ključne besede: vprašanja nižje ravni, vprašanja višje ravni, metakognicija, učne strategije

ABSTRACT

Setting questions is one of the key elements of the instruction. It is essential for the teachers to reflect upon this kind of activity when they plan their work. The questions should be diverse (e.g. open or closed or divergent and convergent questions) and set at different levels of understanding. In this context one should mention metacognition as a skill which helps learners in their process of learning. Despite the fact that

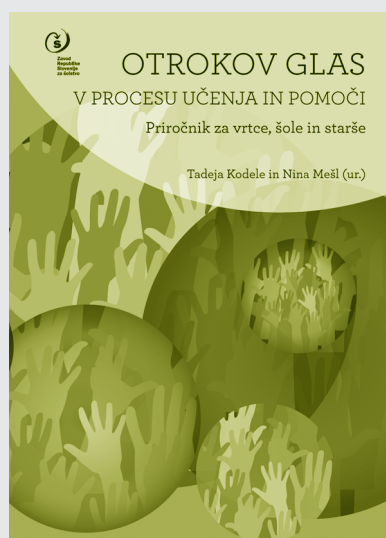
metacognition is not a new phenomenon, the teachers seem to neglect this area. They should do both, encourage learners to reflect upon their own learning process as well as enable them to use different learning strategies in different situations. It is equally important who sets the questions and if the learners have the possibility to cooperate in this process. Questions are an important tool in listening and writing comprehension. Last but not least one should take into consideration teachers' reaction to learners' questions as well. Inadequate teachers' responses can discourage young learners in the first place and prevents them from future cooperation.

Key words: low-order questions, high-order questions, metacognition, learning strategies

Tadeja Kodele in Nina Mešl (ur.)

OTROKOV GLAS V PROCESU UČENJA IN POMOČI Priročnik za vrtce, šole in starše

2013, ISBN 978-961-03-0083-0, 240 str., 28,50 €



Kako slišati in ne preslišati otrokovega glasu? Kako ga upoštevati? Kako se otroku pridružiti? Kako dati otroku/učencu v pogovoru več prostora? Kako se odzvati na učne, vedenjske in čustvene težave otrok/učencev? Kako jih motivirati in ne samo utišati? Kako v njem prebujati naravno željo po znanju in uspehu, razvijati njegove sposobnosti ter skupaj z njim soustvarjati njegovo lastno pot do uspeha v šolskem prostoru in izven njega?

Odgovore na ta in podobna vprašanja ponuja priročnik *Otrokov glas v procesu učenja in pomoči*. Nastal je na podlagi izkušenj v okviru akcijskega raziskovanja pri projektu »Strokovne podlage za nadaljnji razvoj in uresničevanje Koncepta dela »Učne težave v osnovni šoli« (2008–2011) s ciljem pripraviti nove in dodatne strokovne podlage za pomoč učencem z učnimi težavam. Priročnik odpira nove perspektive, saj prikaže načine, s pomočjo katerih otroku omogočimo, da je ne samo poslušan, ampak tudi slišan. S primeri iz prakse ter natančnim opisom tehnik in pripomočkov (slikovnega podpornega gradiva) pri pogovoru predstavi, kako v otroku/učencu spodbuditi naravno radovednost, veselje do znanja, uspeha. Z uporabo opisanih tehnik lahko od otroka

pridobimo več informacij o njegovem razpoloženju, strahovih, močnih in šibkih področjih, na podlagi česar lahko otroku pridemo nasproti in skupaj z njim načrtujejo učenje. Priročnik z veliko uporabno vrednostjo je lahko berljiv, dodano je slikovno gradivo in kazalka z uporabnim pripomočkom *Lestvica*. Priročnik bo v veliko pomoč vzgojiteljem, učiteljem, svetovalnim delavcem in staršem pri vzpostavitvi resničnega odnosa z otrokom, da bo lahko v polnosti realiziral svoje moči.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Ada Holcar Brunauer, Zavod RS za šolstvo,

dr. Barbara Sicherl Kafol in dr. Urban Kordeš, Pedagoška fakulteta, Univerza v Ljubljani

SPODBUJANJE METAKOGNITIVNIH PROCESOV IN SAMOREGULACIJE UČENJA PRI GLASBENI VZGOJI

UVOD

Samoregulacijsko učenje ima različne teoretske podlage – od behavioristične prek fenomenološke, humanistične do kognitivno-konstruktivistične. Kognitivno-konstruktivistične teorije učenja poudarjajo pri učenju predvsem pomen človekovih notranjih, miselnih procesov (kot npr. vpliv predznanja, človekovih pričakovanj, pripisovanj, izgrajevanja pomena itd.) za izgrajevanje znanja. Znanja ne pojmujejo kot nekaj objektivnega, kar obstaja zunaj posameznika, pač pa kot subjektivni konstrukt posameznika, ko skuša osmisлити svoje izkušnje v svetu z lastno aktivnostjo. Zato kognitivno-konstruktivistično usmerjeni avtorji pravijo, da znanja v gotovi obliki ne moreš niti »dati« niti od koga »prejeti«. Vsak posameznik lahko pride do znanja le z lastno miselno aktivnostjo (Pečjak in Gradišar, 2012: 14).

Samoregulacijsko učenje je opredeljeno kot način učenja, pri katerem si učenec sam postavi svoje učne cilje ter nato skuša spremljati, regulirati in kontrolirati lastni učni proces ob upoštevanju lastnih značilnosti in značilnosti okolja. Učenci pri tem sami aktivirajo in vzdržujejo kognitivne, čustvene in vedenjske komponente z namenom, da bi dosegli svoje osebne cilje. S postavitvijo osebnih ciljev učenci oblikujejo leče, skozi katere nadzirajo svojo učinkovitost in prilagajajo svoje delovanje. Ker morajo samoregulirajoči ljudje delovati proaktivno, če želijo načrtovati cilje in se vključiti v samoregulirajoči cikel, je pri tem ključnega pomena, da jih pri tem podpirajo motivacijska prepričanja (Zimmerman in Schunk, 2011).

Na glasbenem področju so raziskovalci preučevali predvsem, kako glasbeniki pridobivajo in urijo izvajalske spretnosti. Najpomembnejše raziskave so opravili glasbeni psihologi, ki so preučevali kvantiteto in kakovost vadenja glasbenih instrumentalistov ekspertov (Ericsson et al., 1993; Sloboda et al., 2000) in ugotovili, da morajo le-ti vaditi več kot 10 let, če želijo doseči vrhunski nivo izvajanja. Vrhunski violinisti mednarodnega slovesa vadijo svoj inštrument več kot 10.500 ur do svojega 20 leta starosti (15 let zapored, v povprečju 2 uri na dan), profesionalni violinisti 8000 ur in učitelji glasbe 4000 ur (Ericsson et al., 1993). Ta odkritja nedvomno govorijo v prid pregovoru, da *vaja dela mojstra*.

Čeprav so raziskave o vadenju vrhunskih glasbenikov dragocene, pa bi bilo na tem področju treba raziskati, kaj se dogaja med samim vadenjem, ko instrumentalisti razvijajo svoje izvajalske spretnosti, in kakšno vlogo igra pri

vadenju motivacija. Vsekakor bi bile zanimive tudi raziskave o tem, zakaj večina najstnikov preneha igrati inštrument, razen redkih, ki se podajo na pot profesionalnih glasbenikov (McPherson, 1995). Prav tako bi bile nujno potrebne raziskave, ki bi pokazale, kako bi učitelji lahko bolje pripomogli k razvoju glasbenih sposobnosti in spretnosti svojih učencev (McPherson in Zimmerman, 2002).

V nasprotju z raziskavami, ki so usmerjene v preučevanje vadenja vrhunskih glasbenikov, pa je na drugi strani na področju samoregulacije veliko raziskav, ki preučujejo, kako učenci postavljajo osebne cilje, usmerjajo vedenje k doseganju zastavljenih ciljev, prevzemajo odgovornost za svoje učenje in se kar najbolj učinkovito učijo (Bandura, 1991). Tako kot katero koli drugo akademsko področje učenje inštrumenta zahteva ogromno samoregulacije, ki postane očitna, ko so učenci »metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleženi v svojem učnem procesu« (Zimmerman, 1986: 308). Raziskovalci poročajo, da so taki učenci aktivni v učnem procesu, da prevzemajo nase del odgovornosti za doseganje cilja, da se zavedajo, kaj od nove snovi že poznajo in česa ne, da poskušajo problem, ko ga odkrijejo, rešiti sami ali s pomočjo učitelja/sošolcev (Pečjak in Gradišar, 2012).

Večina raziskav, narejenih na področju glasbe, se nanaša na preučevanje vadenja inštrumentov, Smolej Fritzo-va (2006) pa je preučevala vpliv samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. V raziskavi je preučevala, kako so povezani samoregulativni procesi in različni dejavniki učenja (spol, starost, splošne sposobnosti, zaznavno vedenje staršev, zaznavno učiteljevo vedenje, učni uspeh), v kakšni zvezi so kognitivno-metakognitivni in motivacijski vidiki samoregulacije ter kateri vidiki najbolje napovedujejo učni uspeh pri nauku o glasbi (Smolej Fritz, 2006).

Raziskave, ki se nanašajo na področje vadenja inštrumentov, lahko razdelimo v dve skupini: prva se nanaša na preučevanje strategij vadenja pri otrocih (Mc Pherson in Renwick, 2001), druga pa na raziskovanje motivacijskih in kognitivno-metakognitivnih procesov pri izkušenih glasbenikih (Sloboda in Davidson, 1996).

RAZISKAVA PREVERJANJE IN OCENJEVANJE GLASBENE VZGOJE V OSNOVNI ŠOLI

V članku so prikazani izbrani rezultati večje raziskave (*Preverjanje in ocenjevanje glasbene vzgoje v osnovni šoli*), ki odgovarjajo na naslednje akcijsko raziskovalno vprašanje: Kakšen vpliv ima zavedanje metakognitivnih

procesov in samoregulacije učenja na doživljanje učenja in motivacijo za učenje?

Z raziskavo smo želeli prispevati k razvoju teorije glasbenega učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja ter opredeliti stanje in možnosti celostnih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja pri glasbeni vzgoji, ki bi omogočala spremljanje in vrednotenje vseh procesov glasbenega učenja in vseh vrst dosežkov. Še posebej nas je zanimalo, kako učenci doživljajo procese učenja, poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja, kjer se upošteva različne vrste učenja, ki jih učenci izkusijo, kadar izvajajo, ustvarjajo in vrednotijo umetniška dela.

Uporabljen metoda raziskovanja

Ker smo v raziskavi želeli skupaj z učenci raziskovati in rekonstruirati model učenja, poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja in ker naš namen ni bil priti do enostavnih splošno veljavnih zakonitosti, ampak do opisov individualnih konstruiranih stvarnosti, smo se odločili za kvalitativno raziskavo. Kot temeljni raziskovalni pristop smo uporabili metodo akcijskega raziskovanja, kjer stanje ne samo opisujemo in razlagamo, ampak tudi spreminjamo in pokažemo proces spreminjanja (Phelps in Hase, 2002). Fazi akcijskega raziskovanja je sledila analiza rezultatov v obliki multiple študije primera. Ker je šlo za izrazito kvalitativni problem, je bil način dela hermenevtičen, kar pomeni sprotno prilagajanje raziskovalnih vprašanj in raziskovalnih pristopov glede na dinamiko dela z učenci. Načrtovana in izpeljana sta bila dva akcijska cikla. Med akcijsko raziskavo in na koncu so bili učenci spodbujeni k oblikovanju refleksij, ki so jih zapisali v svoje razvojne delovne zvezke.¹ Na začetku in po vsakem akcijskem ciklu je bil z učenci izveden skupinski intervju v fokusnih skupinah. Ker ni šlo za statistično relevanten, kvantitativen vzorec, je bilo idealno akcijsko raziskovanje, saj so nas zanimali načini za optimizacijo modela poučevanja.

Udeleženci

Izbor udeležencev je bil namenski in priložnosten. Pri akcijskem raziskovanju in pri preverjanju uspešnosti modela je eden izmed avtorjev sodeloval kot učitelj glasbene vzgoje v 8. razredu Osnovne šole Danile Kumar v Ljubljani, in sicer v mednarodnem oddelku, v katerega je bilo vpisanih 11 učencev.

Pripomočki za analizo

Vse šolsko leto so učenci uporabljali *razvojni delovni zvezek*, ki jih je spodbujal k samostojnemu uravnavanju lastnega učenja, izmenjavi povratnih informacij in samoocenjevanju. Omogočal jim je razvoj kritičnosti, spremljanje procesa nastajanja glasbenih dosežkov in zapis refleksij. Učitelj je po vsaki uri pisal *raziskovalni dnevnik*, ki je vseboval različne zabeležke, spoznanja, razmišljanja in refleksije o poteku učnih ur in o pogovoru z učenci.

Skupinski intervju z učenci v *fokusnih skupinah* smo najprej zvočno snemali, nato dobesedno zapisali in prevedli iz angleščine v slovenščino. Zapis, ki smo ga dobili, smo razdelili na pomenske enote ter odprto kodirali (razčlenili, pregledali, primerjali, kategorizirali). Pri procesu kodiranja smo uporabili induktivni pristop. Vsaka enota je najprej označena s številko izvedbe fokusne skupine (npr. FS1), temu pa sledi podatek, ali je izjavo izrekla učenka ali učenec (F – učenka, M – učenec), in še zaporedna številka enot (npr. E1).

Postopek

Študija je potekala v dveh fazah – v akcijskem in komparativnem delu.

Akcijski del

Pilotni preizkus modela je bil spremljan z akcijskim raziskovanjem. Akcijsko raziskovanje je omogočilo preučevanje in reševanje problemov, ki smo jih identificirali. Vsak od načrtovanih ciklov je trajal eno polletje. Na začetku smo določili akcijske korake, ki so temeljili na teoretičnih izhodiščih. Po koncu prvega cikla je bila izvedena evalvacija. Vključevala je kvalitativno analizo zgoraj omenjenih pripomočkov. Pri analizi smo uporabili metode kvalitativnega kodiranja (pripisovanje pojmov empiričnim opisom, združevanje sorodnih pojmov v kategorije, osno kodiranje). Glede na to so bili določeni akcijski ukrepi za naslednji cikel. V prvem ciklu so bili učenci deležni poučevanja s poudarkom na razvijanju samoocenjevanja, v drugem ciklu pa na razvijanju samoregulacijskega učenja. Na podlagi tega je nastala (multipla) študija primera s poskusom izdelave utemeljene teorije.

Komparativna faza

Po koncu akcijske faze je sledila primerjalna, v kateri je bila izvedena primerjava analiz pedagoškega procesa in izidov ciklov. Dinamiki dela obeh ciklov sta bili analizirani vzdolž časovne premice. Izvedeno je bilo opazovanje kvalitativnih razlik med procesom v obeh ciklih s poudarkom na iskanju odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Spodbujanje samoregulacijskega učenja pri glasbeni vzgoji

V raziskavi smo za spodbujanje samoregulacijskega učenja pri glasbeni vzgoji v drugem akcijskem ciklu uporabili model CORI (model pojmovno usmerjenega bralnega poučevanja) (Guthrie, Alao in Rinehard, 1996, v Pečjak in Gradišar, 2002), ki se je pokazal kot zelo učinkovit. Program temelji na ideji o angažiranem bralcu, ki je motiviran, radoveden, deli znanja in izkušnje z drugimi bralci in uporablja različne bralne strategije. Program, ki je še posebej namenjen večanju bralne angažiranosti, smo nekoliko prilagodili in ga uporabili za večanje angažiranosti pri ustvarjanju glasbenih vsebin, pri čemer smo uporabili naslednje elemente:

¹ Razvojni delovni zvezki so predstavljeni v nadaljevanju.

- Opazovanje. Pojemovno usmerjeno učenje se začne z opazovanjem življenjskih situacij (npr. opazovanje izvedb učencev, ki igrajo inštrument že več let). Osebnih izkušnje in opazovanje sveta okoli sebe predstavljajo dragocen vir notranje motivacije.
- Pojemovno učenje. Učenci sintetizirajo informacije iz različnih virov, skušajo razložiti določene pojme in tako reorganizirati svoje znanje ter ga povezati z izkušnjami. Pri glasbeni vzgoji so učenci raziskovali značilnosti impresionizma s pomočjo različnih virov, pri čemer so poslušali tudi različna impresionistična dela; pridobljene informacije so si zapisali na način, ki jim je najbolj ustrezal.
- Samousmerjevalno učenje se začne, ko si učenci začnejo postavljati vprašanja v zvezi s snovjo. Določijo si obseg dela v zvezi s snovjo in izdelajo časovni načrt, postavijo si cilje učenja, razdelijo naloge in tako spoznajo, da vplivajo na svoje učenje, pri čemer se poveča notranja motivacija. To ne pomeni, da je učenec pri svojem delu popolnoma svoboden. Učitelj še vedno določa grobe okvire, znotraj katerih pa daje veliko možnosti za samostojno odločanje in na drugi strani tudi prevzemanje posledic lastnih odločitev. Npr. učenci so pri glasbeni vzgoji dobili učni list, na katerem je bil izdelan okvirni načrt poteka dela, na podlagi katerega so izdelali svoj načrt in določili, kdo bo storil kaj in do kdaj.
- Strateško učenje predstavlja poučevanje različnih strategij. Te strategije so lahko različne, dobro pa je, da so smiselno povezane z vsebino učenja in predstavljene tako, da jih bo učenec znal samostojno uporabiti, ko jih bo potreboval. Strategije so lahko namenjene npr. iskanju podatkov (uporaba knjižnice, interneta, izpiskov, hiter prelet gradiva, uporaba gesel in kazal, uporaba ilustracij), razumevanju in integraciji (povzemanje vsebine, parafraziranje, iskanje bistva). Med najučinkovitejše posamezne strategije avtorji modela uvrščajo strategijo VŽN (Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?). Pri glasbeni vzgoji so učenci dobili učni list z vprašanji: Kaj želim doseči? Ali imam za to potrebno znanje? Če ne, kaj potem? Kako mi bo uspelo doseči zastavljene cilje? Itd.
- Sodelovalno učenje. Nanaša se na učenje v manjših skupinah z namenom, da se doseže skupni cilj. Med učenci obstaja pozitivna povezanost, kar pomeni, da se zanimajo za napredek drugih, saj vsi težijo k istemu cilju. Med njimi poteka neposredna komunikacija, kljub skupnemu cilju pa je razvidna neposredna odgovornost vsakega posameznika. Pri delu so pomembni tako spoznavni kot čustveno-motivacijski in socialni cilji (Peklaj, 2000).

Za poglobljen pristop k raziskovanju vpliva zavedanja metakognitivnih procesov na doživljanje učenja smo

se odločili, ker so bili učenci v prvem akcijskem ciklu vključeni v samoregulacijo učenja, pri čemer so načrtovali, spremljali, regulirali in nadzorovali lastni učni proces, pa se je kljub temu v drugi fokusni skupini pokazalo, da metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju niso ozavestili. Ob vprašanju, ali so dosegli večji napredek in boljše glasbene dosežke, ker so razvili samoregulacijske spretnosti in pri učenju uporabljali ustrezne metakognitivne strategije, so učenci ostali brez besed in se kljub dodatnemu pojasnjevanju in vprašanju v pogovor niso vključili.

UGOTOVITVE

Lastna spoznanja, do katerih učenci pridejo s pomočjo samoregulacije učenja, spodbujajo ozaveščanje metakognitivnih procesov in omogočajo doseganje boljših dosežkov.

V pogovoru v tretji fokusni skupini so učenci podali ugotovitve, da so jih lastne izkušnje privedle do globljega zavedanja metakognitivnih procesov, ozaveščanja pomena samoregulacije in njenega vpliva na doživljanje učenja. Menili so, da ozaveščanje metakognitivnih procesov daje učenju večji smisel in da bodo samoregulacijo lahko uporabili v svojem življenju.

V tretji fokusni skupini so učenci v pogovoru o samoregulaciji med seboj primerjali učni proces v prvem in drugem akcijskem ciklu. Izpostavili so pomen lastnih spoznanj, do katerih so prišli v obeh ciklih in so bila po njihovem mnenju ključnega pomena za ozaveščanje metakognitivnih procesov pri učenju. Izpostavili so izkušnjo iz prvega akcijskega cikla, ko po njihovem mnenju niso samoregulirali učenja, in izkušnjo iz drugega akcijskega cikla, v katerem so zavestno spremljali, načrtovali in reflektirali svoje delo in bili mnjenja, da so jih te izkušnje privedle do spoznanja o pomenu in vplivu samoregulacije na učenje.

Učenci so v prvem akcijskem ciklu ustvarjanju glasbenih vsebin lahko posvetili toliko časa, kot se jim je zdelo, da ga potrebujejo, v drugem akcijskem ciklu pa je bil ustvarjalni proces časovno natančneje opredeljen. V drugem učnem sklopu so dobili učni list s časovno opredeljenimi glasbenimi dejavnostmi, s pomočjo katerega so samostojno načrtovali svoje etape dela v procesu ustvarjanja glasbenih vsebin.

Doživljanje samoregulacije so učenci opisali v naslednjih izjavah:

Mislím, da je bilo dobro, da smo v prvem učnem sklopu imeli toliko časa, kot se nam je zdelo, da ga potrebujemo za ustvarjanje skladb. To nas je privedlo do lastnih spoznanj, da je načrtovanje pomembno. Če bi že v prvem učnem sklopu samoregulirali in načrtovali svoje učenje, potem do teh spoznanj ne bi prišli. In to ne bi bilo dobro, saj je za nas zelo pomembno, da sami odkrijemo stvari in pridemo do svojih spoznanj (M/FS3/E57).

Ko se začneš zavedati in razmišljati o učenju, o tem, kaj se dogaja v tvojih mislih, učenje dobi večji smisel. Poleg

neke teme se naučiš tudi nadzorovati svoje delo in iskati pot, na katero se želiš podati (F/FS3/E60).

Ko sam reguliraš svoje učenje, še posebej je bilo dobro to, ker sem bil sam, ti nihče ne govori, danes moraš storiti to, naslednjič ono. In to mi je bilo zelo všeč. Tako sem poskrbel, da sem se najprej umiril, globoko vdihnil in razmislil, kaj je tisto, kar želim v določeni uri doseči, razviti (F/FS3/E65).

Na začetku sem izdelal svoj načrt, ta načrt potrebujem, to je bilo zame velikega pomena, tako organiziram svoje delo (M/FS3/E67).

V zadnjem učnem sklopu, ko smo zvedeli, koliko ur imamo še na razpolago, sem začutila, da je časovno načrtovanje zelo pomembno (F/FS3/E69).

Ko sam reguliraš svoje učenje, dejansko razmišljaš o tem, kakšno znanje potrebuješ in kaj se moraš naučiti. Če ti učitelj pove, kaj je to, se sicer to naučiš, vendar pa ne razmišljaš o tem, kako ti bo to služilo pri tvojem delu. V tem tudi ne zaznaš neke uporabne vrednosti (F/FS3/E70).

Samoregulacija daje učenju večji smisel in jo je mogoče uporabiti v življenju.

Učenci so v tretji fokusni skupini izrazili, da je samoregulacija področje, ki osmišlja učenje in jo je mogoče uporabiti v življenju. Izpostavili so pomen vključenosti v proces ustvarjanja in vrednotenja glasbenih dosežkov, ki so ga povezali z izkušnjami, ki jim bodo prišle prav v življenju.

O tem govorijo naslednje izjave:

Ko imaš opravka z načrtovanjem svojega dela, organizacijo in časovno razporeditvijo, učenje dobi večji smisel. Vse to namreč lahko preneseš v svoje življenje in ti lahko v pomaga, da v življenju dosežeš več (M/FS3/E72).

Izkusiti, kako poteka celoten proces ustvarjanja nečesa novega, je izkušnja, ki nam bo še kako prav prišla v življenju (F/FS3/E78).

Pomembno je, da lahko sošolcem rečeš: »Poslušajte, od vas potrebujem iskreno mnenje o mojem delu« in ga tudi dobiš. To je dragocena informacija za življenje; naučili smo se povedati svoje mnenje brez olepšav (M/FS3/E80).

Iskreno vrednotenje našega dela, ne da bi sodili delo drug drugega, je bila največja izkušnja, ki jo bom ponesla s seboj v življenje (F/FS3/E81).

Jaz pa vidim veliko vrednost predvsem v refleksiji. Ko pogledam nazaj, takrat hkrati gledam tudi v prihodnost in razmišljam, kaj bom naslednjič spremenila (F/FS3/E71).

Učenci so v obeh akcijskih ciklih razvijali samoregulacijske spretnosti tako, da so na začetku učnega sklopa s pomočjo vprašanj, ki jih navajamo v nadaljevanju, načrtovali svoje delo ter razmišljali o svojih močnih in šibkih področjih in kako bodo dosegli zastavljene cilje.

Navajamo nekaj vprašanj:

- Kaj želim doseči v tem učnem sklopu?
- Ali imam za to ustrezno znanje, sposobnosti in spretnosti?
- Če ne, kaj potem?
- Kaj bom moral storiti, da bom dosegel cilje?
- Me ta naloga sploh zanima?

- Če ne, bi lahko našel kaj, kar bi spremenilo moj odnos do nje?
- Katero znanje, ki sem ga pridobil v prvem učnem sklopu, mi bo v pomoč pri ustvarjanju glasbe v impresionističnem stilu?
- V katero smer si želim, da bi me vodilo načrtovanje mojega dela?
- Kaj mi najbolj pomaga na poti do uspeha?

Poleg tega so učenci v drugem akcijskem ciklu dobili učni list, na katerem so bile zapisane glasbene dejavnosti in predlagani časovni potek posameznih dejavnosti, ki so učence vodile skozi proces ustvarjanja glasbenih dosežkov. Z lista je bilo jasno razvidno, koliko ur glasbe so imeli na razpolago do konca učnega sklopa. Na podlagi tega so učenci izbrali vrstni red dejavnosti in se odločili, koliko časa bodo namenili posamezni dejavnosti. To je bila zelo pomembna dimenzija, ki jim je vzbudila občutek, da imajo nadzor nad svojim učenjem. Učenci so bili navdušeni nad svojim načrtom, ki je v njih zbudil željo doseči čim boljše glasbene dosežke. Učenci so v drugem učnem sklopu, v primerjavi s prvim, dosegli boljše glasbene dosežke.

SKLEP

Ugotovitve raziskave kažejo, da samoregulacija osmišlja učenje, omogoča doseganje boljših glasbenih dosežkov in jo je mogoče prenesti v življenje. Ko so učenci vključeni v aktivne metode in oblike dela, se prostor za transmissijsko učenje in frontalno obliko poučevanja močno zoži. Učenci želijo znanje odkrivati sami, prevzamejo odgovornost za svoje učenje in ob pomoči učitelja načrtujejo posamezne etape učenja ter njegovo vrednotenje. Vse to poveča njihovo motivacijo in zanimanje za učenje, kar se je pokazalo tudi v tem, da so učenci med letom večkrat prišli do učiteljice in jo spraševali, kdaj je glasbena učilnica po končanem pouku prosta in bi v njej lahko vadili, ali pa so se dogovorili za vajo pri enem od sošolcev doma. Pobudo učiteljice, da bi pred božičnimi prazniki peli božične pesmi ali pa poslušali svojo glasbo, so odločno zavrnil, ker ni bila v skladu z njihovim načrtom dela.

Samoregulirajoči se učenci bolje razpolagajo s svojim časom od učencev, ki v samoregulacijo niso vključeni. V odnosu do glasbe se časovna dimenzija samoregulacije nanaša predvsem na to, kako učenci sami razpolagajo s svojim časom in ne kako se o tem odločajo glede na sovrstnike v njihovem okolju (Zimmerman, 1998a). Ker učinkovito učenje glasbe zahteva vsaj toliko samoregulacije kot katero koli drugo akademsko področje, samoregulacija na glasbenem področju v sebi nosi zelo velik potencial. Lahko bi si celo predstavljali, da učenje igranja instrumenta zahteva več samoregulacije kot druga področja, še posebej v začetnem obdobju učenja, ko morajo učenci premagati veliko začetnih težavnih stopenj in ko se pogosto srečajo z neuspehom. Poleg tega pa je glasbeno udejstvovanje zelo pogosto prepuščeno avtonomiji otrok, ki se lahko sami

odločajo, kdaj in kje bodo vadili oz. če sploh bodo vadili oz. kako se bodo izognili novemu, zahtevnemu repertoarju (O'Neill in McPherson, 2002). V nasprotju z literaturo o samoregulaciji, ki je vse več na področju akademskih predmetov, pa je raziskav o samoregulaciji na glasbenem področju, ki se ne bi ukvarjale s profesionalnimi glasbeniki, zelo malo (McPherson in Zimmerman, 2002).

Ozaveščanje metakognitivnih procesov in samo-

regulacije učenja je večino učencev pripeljalo do spoznanj, da je učenje mnogo več kot usvajanje novih vsebin. Spoznali so, da gre pri učenju za procese, ki jim bodo v življenju prišli zelo prav, in pri tem še posebej izpostavili vrednost poglobljenih povratnih informacij, vključenost v skupinsko delo, možnost globljega učenja in učenja za življenje ter izkušnje glasbenega izražanja z namenom sproščanja in izražanja notranjih občutkov.

VIRI

- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50, 248–287.
- Ericsson, K. A. in sod. (1993). The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100(3), 363–406.
- McPherson, G. (1995). Redefining the teaching of musical performance. *The Quarterly Journal of Music Teaching and Learning*, VI(2), 56–64.
- McPherson, G. in sod. (2001). A Longitudinal Study of Self-regulation in Children's Musical Practice. *Music Education Research*, 3(2), 169–186.
- McPherson, G. in sod. (2002). Self-Regulation of Musical Learning. V: R. Colwell in C. Richardson (ur.) *The new handbook of research on music teaching and learning* (str. 327–348). New York: Oxford University Press.
- O'Neill, S. in sod. (2002). Motivation. V: R. Parncutt in G. E. McPherson (ur.), *The science and psychology of musical performance: Creative strategies for teaching and learning* (str. 31–46). New York: Oxford University Press.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pekljaj, C. (2000). Samoregulativni mehanizmi pri učenju. *Sodobna pedagogika*, 51(3), 136–149.
- Phelps, R. in Hase, S. (2002). Complexity and Action Research: exploring the theoretical and methodological connections. *Education Action Research*, 10(3), 507–524.
- Sloboda, J. in Davidson, J. (1996). The young performing musician. V: I. Delige in J. Sloboda (ur.), *Musical Beginnings: Origins and development of musical competence*. New York: Oxford University Press.
- Sloboda, J. in sod. (2000). Is everyone musical? V: P. Murphy (ur.), *Learners, learning and assessment*. London: RoutledgeFalmer, str. 46–57.
- Smolej - Fritz, B. (2006). Motivacijski, kognitivni in metakognitivni vidiki samoregulativnega učenja pri nauku o glasbi. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Zimmerman, B. J. (1986). Development of self-regulated learning: Which are the key subprocesses? *Contemporary Educational Psychology*, 16, 307–313.
- Zimmerman, B. J. (1998a). Academic studying and the development of personal skill: A self-regulatory perspective. *Educational Psychologist*, 33(2/3), 73–86.
- Zimmerman, B. J. in Schunk, D. (2011). *Handbook of selfregulation of learning and performance*. New York: Routledge.

POVZETEK

Kvalitativna raziskava, v kateri smo kot temeljni raziskovalni pristop uporabili metodo akcijskega raziskovanja, je omogočila pridobitev vpogleda v to, kako učenci doživljajo in dojemajo samoregulacijo učenja pri glasbeni vzgoji. Spoznanja udeležencev

smo po načelu akcijskega raziskovanja vnašali v pouk in tako omogočali njegovo spreminjanje in novo konstruiranje. Izvedena sta bila dva akcijska cikla. V članku so prikazani izbrani rezultati širše raziskave, s katero smo iskali odgovor na vprašanje, kako vpliva zavedanje metakognitivnih procesov pri samoregulacijskem učenju na doživljanje učenja. Ugotovitve, ki izhajajo iz drugega kroga akcijskega raziskovanja, so pokazale, da so učenci, ki so zavestno spremljali in uravnavali svoje znanje in učne procese, v učenju videli večji smisel, v krajšem času dosegli boljše glasbene dosežke in prišli do spoznanja, da je samoregulacija področje, ki ga bodo lahko uporabili v svojem življenju.

Ključne besede: samoregulacija učenja, metakognitivni procesi, glasbena vzgoja

ABSTRACT

Action research used as the basic method within the qualitative research presented in this article gave us an insight into how pupils experience and understand self-regulation in music lessons. Following the principles of action research, participants' recognition was introduced in lessons so that we could change and construct the lessons anew. Two action cycles were realised. The article presents the selected results of a broader research answering the question how conscious metacognition processes affect self-regulated learning and experience of learning. Findings based on the second action research cycle show that pupils who monitored and regulated their knowledge and learning processes consciously found learning more reasonable, they had better music achievements in a shorter time, and realised that self-regulation is an issue to be used in their life.

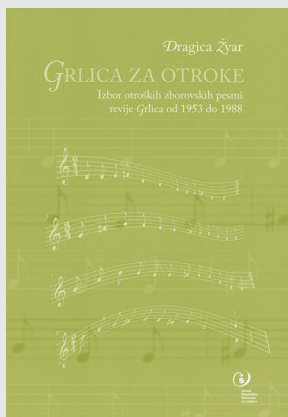
Key words: self-regulation of learning, metacognitive processes, music education

Dragica Žvar

GRLICA ZA OTROKE

Izbor otroških zborovskih pesmi revije Grlica od 1953 do 1988

2012, ISMN 979-0-709015-06-1, 440 strani, 36,90 €



Grlica za otroke omogoča vpogled v vseh osemindvajset letnikov revije Grlice. Vsebina revije postaja tako ponovno dostopna vsem ljubiteljem slovenske zborovske pesmi, zborovodjem, študentom, pevcem in poslušalcem. Poleg zgodovinske vrednosti ima gradivo tudi umetniško in didaktično-metodično vrednost, saj omogoča realizacijo ciljev učnega načrta za pevske zборе. Avtorica je pripravila bogat izbor pesemskega gradiva iz revije Grlica in izbiro podprla z utemeljenimi strokovnimi merili. Priročnik zapolnjuje vrzel na področju preglednih zbirk pesmi slovenskih skladateljev, pri čemer omogoča vpogled v zgodovino slovenske otroške zborovske pesmi in ponuja izbor za različne zborovske sestave: od enoglasnih do večglasnih otroških zborov. Glede na to, da sta slovenska ljudska in umetna pesem med obveznimi merili za izbor zborov na tekmovanjih in revijah, avtorica ponuja izbor skladb estetske in umetniške vrednosti, pri čemer svetuje tudi v zvezi s primernostjo glede na zahtevnost. Ob izbiri pesemskega repertoarja je upoštevala sposobnosti pevcev različnih starostnih stopenj, besedne in glasbene vsebine. Pevci bodo ob spoznavanju vrednot slovenske glasbene zakladnice razvijali glasbene sposobnosti, spretnosti in znanja, poglobljali doživljanje in estetsko občutljivost, kakovostna besedila pa jim bodo pomagala oblikovati pogled na svet.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Mag. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo

OPOMNIK ZA PRIPRAVO, IZVAJANJE IN SPREMLJANJE DIFERENCIRANE UČNE PODPORE PRI BRALNI PISMENOSTI

NAMEN

Vsak od nas je edinstven posameznik, vendar se pri tem zavedamo, da imamo kot človeška bitja tudi podobnosti. Bogata človeška različnost v družbi in vsaki skupini ljudi predstavlja tudi vplive vzgoje in izobraževanja.

Sklepne ugotovitve raziskav PIRLS in PISA kažejo, da je v večini držav družbeno okolje šole (določeno kot razmerje med socialno prikrajšanimi učenci oziroma kot povprečni socialno-ekonomski položaj) močno povezano z bralnimi dosežki. Celotni učinek šolskega socialno-ekonomskega okolja je višji kot vsota okolij posameznih učencev. V študiji Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse med drugim ugotavljajo, da je vpliv ekonomskega, socialnega in kulturnega položaja šole na učenčevo uspešnost precej močnejši kot vpliv socialno-ekonomskega okolja posameznega učenca (Eurydici 2011).

Države v kurikularnih dokumentih in drugih smernicah za poučevanje bralne pismenosti na različnih stopnjah izobraževanja priporočajo določen izbor metod poučevanja. Kljub različnim načinom poučevanja branja pa lahko učenci na kateri koli stopnji pri bralnem razumevanju naletijo na težave. Da bi izrabili vse svoje zmogljivosti, potrebujejo dodatno pomoč (Poučevanje branja v Evropi: 26).

Za spoprijemanje z bralnimi težavami nista pomembni le razpoložljivost in pogostost pomoči, ampak tudi vrsta dodatne podpore, ki naj bo za učenca čim bolj dostopna.

Učinkovito izvajanje učne podpore od učiteljev zahteva določene kompetence. Unesco, ki je razvijal inkluzivno vzgojo in izobraževanje po vsem svetu, ob tem prepoznava, da so učitelji povsod po svetu odprti za nove učne strategije. Pri tem je treba priznati, da se učitelji v mnogih primerih močno trudijo izboljšati svoje učne strategije, vendar pri tem potrebujejo pomoč, in sicer v obliki opogumljanja, da bodo pri tem rasli, razvijali in uporabljali nove metode (Unesco, 2004).

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo si v med drugim zastavili cilj dvigniti kulturni in socialni kapital z namenom vse učence v razredu opremiti z bralnimi učnimi strategijami, še posebej podpreti šibke učence, nadarjenim pa ponuditi nove izzive. V okviru delovne skupine Notranja diferenciacija smo še posebej pozorni na skupine ali posamezne učence, ki jih že omenjene študije identificirajo kot t. i. »ranljive skupine«. Sem uvrščamo učence iz socialno-ekonomsko prikrajšanega učnega okolja, dečke, priseljenke, učence Rome idr.

Pričakovane spremembe projekta vključujejo načrtovanje in izvajanje diferenciranih strategij za izboljševanje bralne pismenosti. Pri tem smo sledili naslednjim ciljem:

1. evidentiranje težav učencev pri bralni pismenosti z vidika posebnosti specifičnih učnih skupin in posameznikov,
2. poglobitev razumevanja težav z uporabo obstoječih konceptov in smernic,
3. načrtovanje didaktične podpore (učne pomoči) pri delu s temi učenci,
4. spremljanje napredka učencev in sprotne evalvacija,
5. spodbujanje razvoja dobrih učnih praks.

V času izvajanja projekta (2011–2013) skupaj s šolami razvijamo diferencirano učno podporo ter sodelujemo pri spremljanju in vrednotenju pouka, ki bo zagotavljal učinkovito učno podporo tistim učencem, ki za doseganje standardov na področju bralne pismenosti potrebujejo več in druge pristope kot večina v razredu.

V prispevku se bom naslonila na *Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje učne podpore*, ki je nastal v delovni skupini in je sinteza različnih konceptov učne pomoči ter se opira na načela formativnega spremljanja.

V prvem letu projekta smo ga z učitelji večkrat preizkušali in dopolnjevali na skupnih izobraževanjih. Učitelji so ga ocenili kot koristen pripomoček za načrtovanje, izvajanje in spremljanje učne podpore učencem, ki imajo različne potrebe. V drugem letu projekta načrtujemo izvajanje in spremljanje učne podpore. Izsledke izkušenj bomo objavili v zaključni študiji.

1. KDO SO MOJI UČENCI? (močna in šibka področja)
2. NAČRTOVANJE POUKA (kaj je temeljno znanje)
3. DIDAKTIČNO-METODIČNE PRILAGODITVE
4. DRUGE PRILAGODITVE
5. SPREMLJANJE NAPREDKA (sprotna povratna informacija)
6. VREDNOTENJE (preverjanje ocenjevanje znanja/dosežki)
7. KONČNA EVALVACIJA NAPREDKA

KDO SO MOJI UČENCI?

Čim več informacij ima učitelj o učencu, tem bolj bo sposoben in pripravljen pomagati pripraviti realistična,

vendar visoka pričakovanja. In bolj bo usposobljen učinkovito delati s posameznim učencem in vsem razredom.

V izhodišču si je treba pojasniti razmerje med posameznikom in razredom kot celoto. Kako ustvariti učno okolje, ki bo omogočilo vsem učencem pripadnost razredu, ki bo upoštevalo sodelovanje, sobivanje, upoštevanje in enakovredno sprejemanje vsakega učenca in vsakemu učencu omogočilo, da se počuti sprejetega? (Tomlinson, C. A., 1999) Odgovor na to vprašanje si vsak učitelj oblikuje sam. Kako pogosto si učitelji postavijo vprašanje, kdo so njihovi učenci? Zakaj si tega vprašanja ne bi postavili, še preden se v razmerju z učenci znajdejo pred določenimi težavami.

Gre za ustvarjanje t. i. »slike razreda« (Pevc Semec, 2009), s pomočjo katere si učitelj takoj na začetku pouka pridobi pomembno informacijo o močnih in šibkih področjih učenca (in ali razreda kot celote) z vidika učnih predmetov, osebnih lastnosti, interesov, zanimanj, učne motivacije, učenja učenja itd.

Slika razreda služi učitelju kot shramba, v katero se lahko vedno znova vrača po ideje, kako motivirati določenega učenca ali skupino učencev. Že dolgo je znano, da je motivacija učencev z vidika njihovih močnih področij tista »tipka«, na katero se velja zanesti, in je dober kazalnik učne uspešnosti, če upoštevamo spoznanja stroke, da se motivirani učenec uspešneje uči in pridobi trajnejše znanje.

V nadaljevanju je predstavljenih nekaj vprašanj, ki so povzeta in prilagojena iz različnih konceptov dela s specifičnimi skupinami učencev. Uporaba teh vprašanj je selektivna, kar pomeni, da si učitelj sam naredi izbor vprašanj, s katerimi si bo pomagal bolje spoznati učenca, njegova močna in šibka področja, njegove interese in osebne posebnosti.

Kaj želim izvedeti o učencu/skupini učencev?

- Katera so njegova močna področja in katera šibka?
- Ima kak poseben hobi oz. veselje do nečesa?
- Ima kako posebno skrb ali strah pred nečem?
- Kaj si želi ob vstopu v našo šolo in novo okolje? (Če je učenec novinec v razredu.)
- Ali ima učne težave pri različnih predmetih in kako se kažejo npr. v razumevanju, imate kot učitelj občutek, da učenec ne ve, za kaj gre, oz. da ne zna izraziti razumevanja novega znanja itd?
- Izkazuje interes za učenje ali ga je treba dodatno spodbujati, da kaj naredi?
- Se težko zbere in sledi pouku, vse ga zmoti, ali imate kot učitelj vtis, da učence sledi po svojih močeh?
- Hitro razume, za kaj gre, če mu snov razložite tako, da jo jezikovno razume, ali imate kljub jezikovni dodatni razlagi vtis, da ima težave s pomnjenjem, zaporedjem itd.?
- Kako se vključuje v delo v razredu pri različnih učiteljih? Ali mu vsak posebej razlaga način dela pri njegovem predmetu in daje posebna navodila za sledenje snovi?
- Je pri pouku pasiven ali aktiven, čaka na učiteljeve spodbude ali jih kdaj tudi sam daje?

- Sprejme pomoč sošolcev in daje vtis vključenosti ali pomoč sprejme, vendar daje vtis zadržanosti in nelagodnosti v odnosu do sošolcev?
- Kakšno je njegovo vstopno znanje jezika, iz katere jezikovne skupine prihaja – podobne slovanski ali druge (učenec priseljenca)?
- Kakšne so njegove jezikovne veščine?
- Kakšno je njegovo jezikovno okolje, katere jezike uporablja v domačem okolju, katere druge jezike še pozna (učenci priseljenci)?
- Se nebesedno izraža in komunicira (med sošolci ali učiteljem ...)?
- Kako se odziva na pohvale učitelja ali sošolcev?
- Itd.

KAJ ŽE VEM O SPECIFIČNIH UČENCIH ALI SKUPINAH?

Za učinkovito izvajanje učne podpore učitelj potrebuje poleg temeljne didaktične kompetence tudi znanje o skupinah ali učencih, ki imajo drugačne potrebe in potrebujejo njegovo posebno skrb in delovanje, npr: katere so te skupine učencev, kaj že vem o njih, kaj želim izvedeti novega, kako naj novo znanje uporabim pri delu z mojim učencem itd.

Na tem mestu želimo spomniti na različne koncepte in smernice, ki so v zakonodaji že nekaj časa predstavljeni kot orodje za učinkovito delo, in sicer: Koncept dela učne težave v šoli, Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci ter Smernice za vključevanje otrok priseljencev.

Koncepti in smernice vsebujejo veliko konkretnih idej in predlogov za neposredno uporabo v praksi. Številni učitelji pritrjujejo, da veliko idej iz omenjenih virov lahko uporabijo tudi na celotni populaciji učencev, zato jim svetujemo, da se v največji meri z njimi seznanijo in jih čim bolj pogosto uporabljajo pri pouku.

KAJ JE TEMELJNO ZNANJE?

Pri uporabi opomnika se poleg poznavanja močnih in šibkih področij učenca na kratko opredeli temeljno znanje za predmet/področje, ki ga mora učenec ob koncu šolskega leta izkazati. Gre za t. i. ponotranjenje učnega načrta, pri čemer učitelj z lastnimi besedami na kratko zapiše, kaj se mora učenec, za katerega pripravlja načrt, naučiti v šolskem letu pri določenem predmetu oz. v določenem razredu. Pri oblikovanju učnih ciljev je treba ugotoviti predznanje učenca, kaj že zna, koliko jezika obvlada itd. S tem opisom temeljnega znanja nato učitelj seznanji učenca in ga povabi, da tudi sam zapiše, kaj se želi v tem letu naučiti pri določenem predmetu. Gre za poenostavljen osebni načrt učenja, kjer poleg učnih ciljev (kaj se želim naučiti) učenec opiše tudi svoje interese in pričakovanja. Po pregledu obeh zapisov (učiteljevega in učenčevega) sledi skupna postavitev učnih ciljev in predlog načina izvedbe (npr.: Kako bom kot učitelj vključil učenčev načrt učenja

pri načrtovanju učne podpore zanj? Kaj bom kot učenec naredil, da bom dosegel pričakovane cilje razreda?).

KAKO NAČRTOVATI IN IZVAJATI POUK TAKO, DA BO ZADOVOLJIL UČNE POTREBE VEČINE UČENCEV?

Pri realizaciji načela diferenciacije v praksi pogosto zasledimo dvoje: pretirano poenostavljanje ali nezavedanje izvajanja samoumevno diferencirane pedagoške prakse.

Mnogi učitelji diferencirani pouk vidijo kot formulo: učno uspešnim še več nalog, učno šibkejšim manj in poenostavljene naloge. Žal se ta formula velikokrat ne izide, saj tako eni kot drugi učenci izgubijo motivacijo za učenje in se kmalu začnejo dolgočasiti. Tak pouk je brez izzivov, zato lahko v mnogih primerih postane prava mora za učitelje in učence, saj vsi komaj čakajo, da se taka ura konča.

V praksi se pogosto srečujemo tudi s pojavom, da se učitelji ne zavedajo izvajanja načela diferenciacije. Taki učitelji pogosto izvajajo pouk, ki je prilagojen različnim potrebam učencev, kot zanje samoumevno pedagoško prakso. Šele spodbujanje k samorefektivnosti jih privede do spoznanja, da so v praksi pravi mojstri v izvajanju učne podpore različnim učencem.

Razvijanje kompetentnosti učitelja za učinkovito izvajanje diferencirane učne podpore učencev je dolgotrajen proces, ki ga večina učiteljev razvija in gradi vso svojo profesionalno pot.

Na tem mestu želimo poudariti, da je učitelje treba ozavestiti o izvajanju lastne pedagoške prakse. Prepričani smo, da je morda peščica učiteljev, ki nima nikakršnih izkušenj z diferenciacijo, zato je tem treba nameniti posebno skrb. Večina učiteljev ima različne izkušnje in niso na začetku, zato jih je pri tem treba podpreti in opogumiti, da te izkušnje nadgradijo in razširijo ter postanejo stalnica njihove prakse.

V nadaljevanju je nekaj vprašanj za samorefleksijo, če učitelji želijo preveriti, koliko je njihova praksa prežeta z načelom diferenciacije oziroma kje imajo še možnost nadgradnje. Vprašanja so prirejena po Gayle H. Gregory, Carolyn ChapmanTomlinson (2007).

Ali sem upošteval:

- učenčeve zmožnosti, posebnosti, interese, učne težave, talente?
- različnost prevladujočih zaznavnih poti (vidno, slušno, gibalno aktivnost), načinov mišljenja in učenja (konkretno, abstraktno)?

Ali imajo učenci možnost, da izbirajo:

- način dela (individualno, v paru, v skupini)?
- vrsto nalog in virov?
- težavnost nalog?

Ali naučeno lahko pokažejo na različne načine?

Ali naloge upoštevajo pretekle izkušnje in znanja, ki jih učenci že imajo?

Ali naloge spodbujajo tudi izvirne rešitve?

Kaj lahko diferenciram in kako? (didaktične prilagoditve)

Poleg učne vsebine, ki je med učitelji najpogostejša oblika prilagoditev, številni avtorji navajajo obširnejše sezname, in sicer: učne dejavnosti, gradiva, rezultate učenja, obširno učno okolje, učne strategije, tempo dela, količino pomoči, preverjanje in ocenjevanje, učne oblike (skupine), domače naloge (Nolimal, F., 2010b). Objavljena lestvica je lahko odlično izhodišče za kakovostno nadgradnjo diferencirane učne prakse, saj ponuja nabor idej, kaj vse lahko diferenciramo in kako.

SPREMLJANJE NAPREDKA IN POVRATNA INFORMACIJA TER SPROTNA IN KONČNA EVALVACIJA

Pri spremljanju učne prakse ugotavljamo, da učiteljem pogosto zmanjka časa za spremljanje realizacije načrta izvajanja diferencirane učne podpore in za končno evalvacijo ugotavljanja učinkovitosti načrta. Učitelji namreč veliko energije vložijo v pripravo načrta, ugotavljanje stanja, pripravo učnih pripomočkov. Sledi poučevanje, za katero veliko učiteljev meni, da jim vzame največ delovne energije. Elementi spremljave uspešnosti oz. učinkovitosti po navadi niso sestavni del načrta izvajanja učne podpore. Učitelji so v mnogih primerih nezainteresirani, saj jim načrtno spremljanje napredka in določanje učinkovitosti pomenita dodaten napor.

V primeru predstavljenega Opomnika za spodbujanje diferencirane učne podpore učitelje spodbujamo k sprotneemu spremljanju učne podpore in h končni evalvaciji. Zato smo jim predstavili tudi nekaj spodbud za lažje oblikovanje in spremljanje realizacije načrta diferencirane učne podpore:

- Sprotna samoregulacija in samoevalvacija učencev: Kje sem? Kaj mi še manjka? Kako to dosežem?
- Doseženi, preseženi cilji
- Uspešne/neuspešne oblike prilagoditev, podpore
- Pogostost preverjanja napredka (vsako uro, enkrat tedensko, občasno ...)
- Načini spremljanja (npr. listovnik, spletna učilnica)
- Povratna informacija in proces, kjer se opredeli način spremljave napredka učencev: doseženi/nedoseženi cilji, učenec je napredoval, učenec je obstal
- Kazalnik učinkovitosti izvajanja podpore: Kako bom kot učitelj vedel, da sem bil uspešen pri načrtovanju in izvajanju učne podpore? Na temelju česa bom to vedel, spoznal?
- Ideje za naprej/pobude, usmeritve: Kaj lahko naslednjič uporabim na enak način? Kaj sem pri tem novega spoznal in bom naslednjič uporabil drugače?

SPODBUDNO UČNO OKOLJE – PRILOŽNOST ZA DOBRO RAZREDNO KLIMO IN IZZIV ZA VSE UČENCE

Kljub temu da v prispevku govorimo o specifičnih skupinah učencev, pa velja nekaj splošnih spoznanj, ki prispevajo k oblikovanju spodbudnega učnega okolja. V prikazu so zbrane ideje, spodbude in namigi, ki so učiteljem lahko v razmislek pri načrtovanju in izvajanju pouka in spodbujanju dobre učne klime za vse učence:

- ni treba, da vsi učenci opravijo enako delo (naloge) na enak način,
- sprotno spremljanje in preverjanje razumevanja je del poučevanja,
- spoštovanje vseh učnih tipov učencev,
- spodbujanje »na učenca« usmerjenih aktivnosti,
- zmanjševanje strahu pred neuspehom je prvi cilj,
- pouk mora biti ciljno usmerjen, relevanten, pre-mišljen,
- pouk naj bi se izvajal okoli središčnih idej,
- konstruktivistična praksa naj bo pogosta in očitna,
- ugotovitve raziskav o delovanju možganov po-magajo pri oblikovanju navodil za pouk,
- učne pristope je treba podkrepiti s pogosto in različno uporabo vizualnega orodja in informa-cijsko-komunikacijske tehnologije,
- stili poučevanja in metodologije naj se pogosto menjajo,
- učencem nuditi možnost izbire, ki spodbuja njihove nadarjenosti, interese in močna področja,
- uporaba fleksibilnih učnih skupin,
- zahtevnejše učne možnosti za nadarjene učence,
- oblikovati je treba učne možnosti kot pomoč učencem za razvoj veščin, kot sta neodvisnost in samoregulativno učenje,
- vsak dan je treba načrtno vsakemu učencu nameniti delček osebne pozornosti,
- poskrbeti je treba, da se učenci med seboj dobro poznajo,
- učence je treba spodbujati, da vprašajo, če česa ne razumejo,

- spodbujati je treba radovednost in lastno dejavnost učencev,
- opaziti in pohvaliti itd.

SKLEP

Ko govorimo o diferenciaciji pouka, lahko govorimo o t. i. »pretresenih učnih situacijah«, ki več učencem omogočajo, da je pouk po njihovi meri (Carol Ann Tomlinson, 1998). Tukaj nam gre za način razmišljanja o tem, kaj se učenci res morajo naučiti v šoli. V tem kontekstu razmišljamo, kako poučujemo učence (metode in oblike dela ter didaktični pristopi) in kako se učenci učijo (npr. učni stili).

Zanima nas, kako se posamezni učenec uspešno uči veščin, spretnosti in konceptov, ki naj bi jih usvojil pri pouku, ki poteka v kontekstu projekta bralne pismenosti.

V projektu smo z nekaterimi šolami naredili prve korake: opredelili močna in šibka področja učencev, evidentirali primanjkljaje s področja bralne pismenosti in jih primerjali s tistimi, ki so predstavljeni v teoriji, naredili načrt učne podpore, kako ugotovljene primanjkljaje zmanjšati z okrepitevijo močnih področij, ter začeli izvajati inovativno prakso.

Do konca projekta nas čaka še nekaj poti, predvsem se želimo skupaj z učitelji in učenci posvetiti ugotavljanju uspešnosti učne podpore in samoregulaciji učenja. Z optimizmom ugotavljamo, da učitelji postajajo bolj dovezetni za uravnotežen pristop pri izvajanju učne podpore, ki temelji na močnih in šibkih področjih. Pri oblikovanju učinkovitega načrta učne podpore učitelji potrebujejo veliko prakse, da postanejo večji v ugotavljanju učnih težav učencev, da znajo pogledati, »vrtati« v globine težav ter narediti prioritete glede učenčevih primanjkljajev, ki jih bodo skušali zmanjšati z učno podporo. Projekt daje odlično priložnost za inoviranje diferencirane prakse. Z načrtnim vpeljevanjem in spremljanjem različnih oblik in načinov didaktičnih prilagoditev pričakujemo v daljšem času napredek na področju bralne pismenosti, svoje izkušnje pa bomo predstavili v sklepni monografiji.

VIRI IN LITERATURA

Changing teaching practice using curriculum differentiation to respond to student's diversity (2004). Unesco.

Gregory, G. H., Chapman, C. (2007). Differentiated Instructional Strategies: One Size Doesn't Fit All. Colvin Press, California.

Kavkler, M. et al. (2008). Razvoj inkluzivne vzgoje in izobraževanja – izbrana poglavja v pomoč šolskim timom, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Koncept dela učne težave v šoli, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 2008.

Koncept dela nadarjeni Odkrivanje in delo z nadarjenimi učenci v devetletni OŠ, Zavod RS za šolstvo, Ljubljana, 1999.

Smernice za vključevanje otrok priseljencev v vrtce in šole, 2012.

Nolimal, F. (2010b). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. Šolsko svetovalno delo, let. XIV.

Pevc Semec K. (2009). Konvergentna pedagogika in učenje tujih jezikov. V: Učenje in poučevanje dodatnih jezikov v otroštvu. Str. 200.

Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse, Eurydice, 2011.

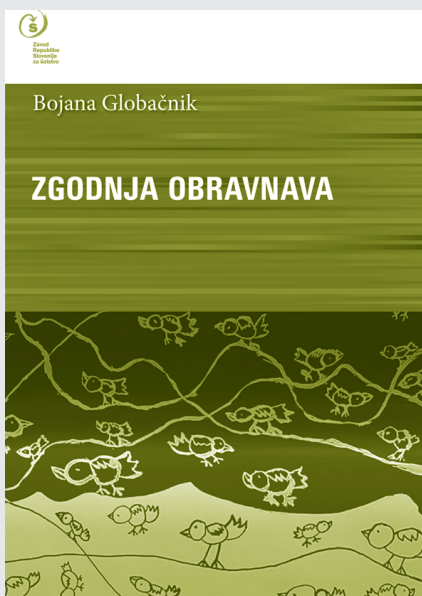
Strmčnik (2001), Griffin in Shevlin (2007), Nolimal, F. (2010b). Modeli učne diferenciacije in individualizacije v teoriji, zakonodaji in praksi slovenskih osnovnih šol. Šolsko svetovalno delo, let XIV.

Tomlinson, C. A. (1999). The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Alexandria, VA: ASCD.

Bojana Globačnik

ZGODNJA OBRAVNAVA

2013, ISBN 978-961-03-0060-1, 100 strani, 8,50 €



Avtorica knjige v *Uvodni misli* h knjigi zapiše, da jo je k izdaji publikacije prepričalo spoznanje, da vse evropske države v okviru sprememb na področju izobraževanja največ pozornosti namenja-jo najmlajšim otrokom s posebnimi potrebami. Dejstvo je, da sta pravočasna obravnava v predšolskem obdobju in inkluzivna naravnost v vrtcu temeljna pogoja za širši dostop do izobraževanja in optimalni razvoj sposobnosti vseh ranljivih skupin predšolskih otrok. Najmlajši otroci potrebujejo posebej usposobljene strokovne delavce, ki imajo razvite ustrezne vrednote, stališča, veščine, znanja in razumevanje.

Knjiga Zgodnja obravnava tako ponuja osnovne opredelilne pojma zgodnje obravnave in sorodnih pojmov – od njenega razvoja, konceptov in pravnih podlag, pa vse do ekonomskega in kulturnega vidika tega programa. Ponuja pregled rešitev v nekaterih državah in poskuša podati smernice za razvoj tega področja v prihodnosti v Sloveniji.

Namenjena je vsem, ki se pri svojem delu srečujejo s problematiko zgodnje obravnave. Ponuja obilo informacij o samem programu, o možnih načinih izvajanja, pa tudi o njegovi koristnosti.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Olga Omejc, Osnovna šola Bičevje, Ljubljana

BRATI ALI NE BRATI – MOTIVIRANJE UČENCEV ZA BRANJE

Branje se zdi tako samoumevno, da v današnji družbi ne pomislimo več, koliko težav na različnih področjih imajo tisti, ki berejo slabo, ki prebranega ne razumejo pravilno ali sploh ne in so vsakodnevno izpostavljeni doživljanju nelagodja zaradi svoje pomanjkljivosti.

Smo šola, ki jo obiskuje veliko učencev iz manj vzpodbudnega socialnega okolja. Materni jezik večine teh učencev ni slovenščina. V družini govorijo drug jezik kot v šoli, njihovo besedišče je skromnejše. Opažamo, da se nekaterim otrokom zanimanje za branje začne privzgjati šele z vstopom v šolo, zato se tudi bralni interesi razvijajo bolj počasi.

K projektu bralne pismenosti smo pristopili z željo, da povečamo motivacijo za branje ter razvijamo in ohranjamo interes za branje, ki naj postane vseživljenjska dejavnost. Bralno motivacijo pojmuje kot nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki vzpodbujajo k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in tako pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti oziroma ponovno doživeti.

Če učenec ni bralec in uporabnik knjižnice ob koncu šolanja, je velika verjetnost, da ne bo nikoli privrženec ljubiteljskega branja.

Šolska knjižnica ima pri vzgajanju mladega bralca pomembno nalogo. Učencu mora znati privzgojiti navado za uporabo knjižnice, saj bo le tako postal ljubiteljski bralec, pa tudi raziskovalec, ki bo sposoben rešiti različne informacijske probleme, ko jih bo zaznal.

Z vstopom v informacijsko dobo je knjižnica doživela velike spremembe. Kljub bojazni, da bo elektronski medij izpodrinil in nadomestil tiskano knjigo, se to vendarle ni zgodilo. Ker pa so novi mediji zanimivi za mladino, so posledično skupaj z razvojnimi značilnostmi povzročili, da v šolskih knjižnicah v zadnjem triletnem obdobju močno zmanjšan obisk in izposoja. Prav tako se vsako leto zmanjša število učencev, ki v devetem razredu še berejo za bralno značko.

Z učiteljico slovenščine sva sklenili, da bova skušali z različnimi bralnimi dejavnostmi popestriti redno delo pri uri slovenščine.

Najprej sem izpeljala anketo o bralnih navadah, da bi dobila jasno predstavlo, kakšno je stanje, in odkrila morebitne vzroke, ki odvrtačajo od branja.

Anketni vprašalnik sem oblikovala po vzorcu vprašalnika, ki sem ga zasledila v publikaciji *Bralna motivacija v šoli* (Pečjak et al., 2006).

Reševalo ga je 52 učencev 3. razreda (prvo triletnje), 44 učencev 6. razreda (drugo triletnje) in 33 učencev 8. razreda (tretje triletnje).

Vprašalnik je na temelju navedenega vira oblikovan tako, da meri štiri različne dejavnike bralne motivacije:

1. interes za branje v socialnem okolju,
2. vključenost in zatopljenost v branje,
3. zaznavanje branja kot težke aktivnosti,
4. zunanja motivacija.

INTERES ZA BRANJE V SOCIALNEM OKOLJU

Učenci so se opredeljevali do naslednjih trditev:

- Če učitelj/-ica razpravlja o zanimivih temah, o tem kaj več preberem.
- Pogosto berem svojemu bratu, sestri ali komu drugemu.
- S prijatelji se pogovarjamo o tem, kar preberemo.
- Moji starši se zanimajo za to, kako dobro berem.
- V primerjavi z drugimi stvarmi v šoli (računanje, risanje, šport itd.) mi gre branje dobro.

VKLJUČENOST IN ZATOPLJENOST V BRANJE

Učenci so se opredeljevali do naslednjih trditev:

- Pogosto obiščem knjižnico.
- Berem domišljajske zgodbe.
- Med branjem si zgodbo tudi živo predstavljam.
- Ko berem o neki zanimivi zadevi, včasih kar izgubim občutek za čas.
- Uživam v branju knjig o ljudeh v različnih deželah.

ZAZNAVANJE BRANJA KOT TEŽKE AKTIVNOSTI

Učenci so se opredeljevali do naslednjih trditev:

- Všeč so mi knjige z zahtevno vsebino.
- Sem dober bralec.
- Zapletenih zgodb ni zabavno brati.
- Svoje bralne obveznosti skušam vedno opraviti pravočasno.
- Predem grem spat, mi kdo od domačih kaj prebere.

ZUNANJA MOTIVACIJA

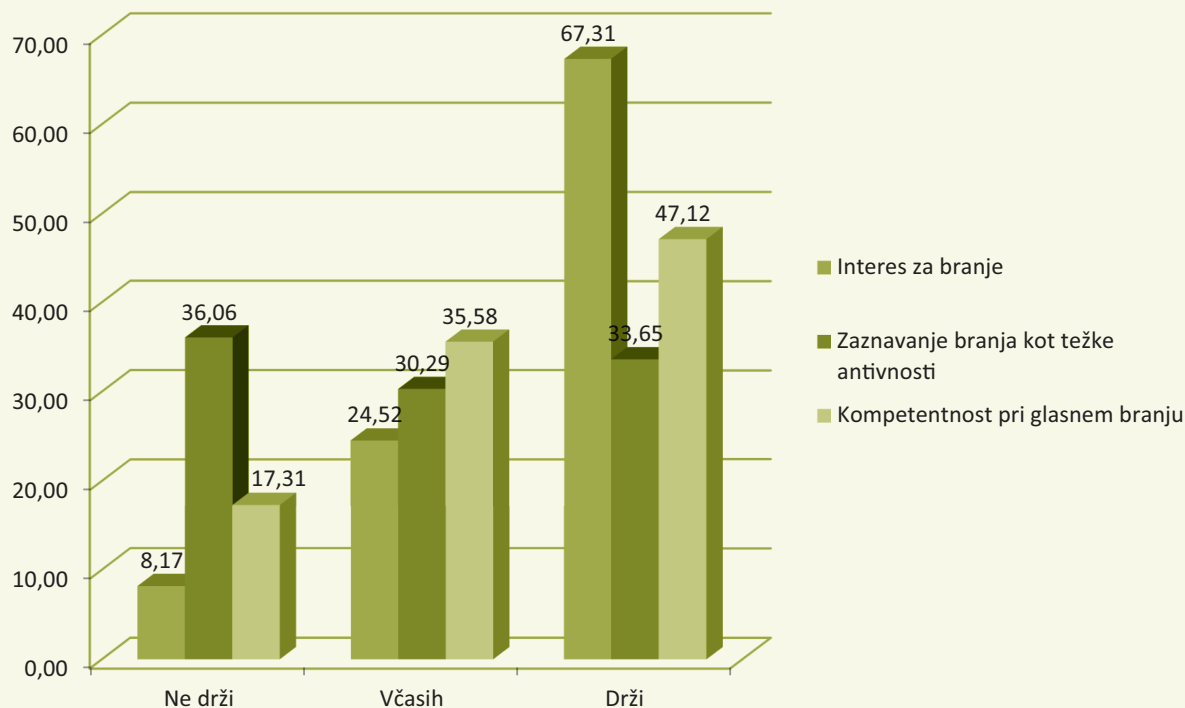
Učenci so se opredeljevali do naslednjih trditev:

- Rad sem najboljši v razredu.
- Všeč mi je, ko me učitelj pohvali, da sem dober bralec.
- Rad končam obveznosti za domače branje ali bralno značko prej kot sošolci.
- Zdi se mi pomembno, da sem dober bralec.
- Všeč mi je, če sem edini, ki pozna odgovor o tem, kar smo brali.

UGOTOVITVE ANALIZE

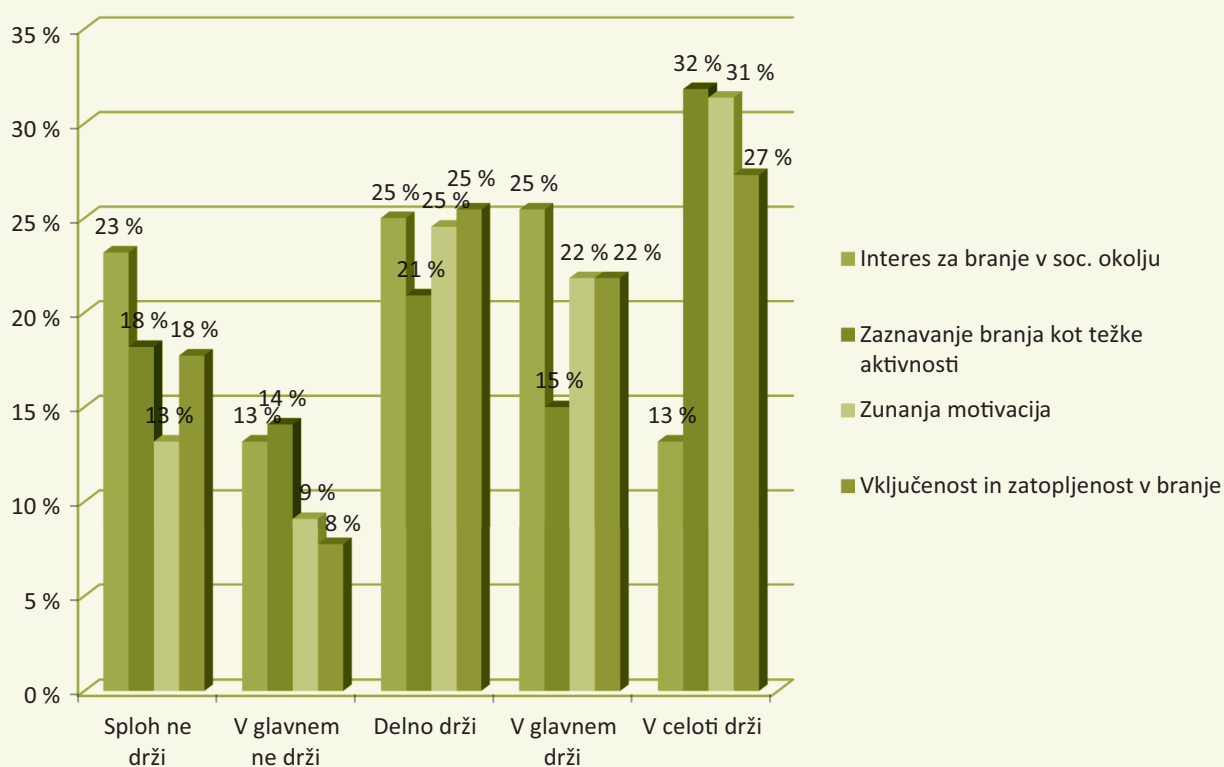
Prvo triletje

Učenci v večini radi berejo različna besedila, razumejo prebrano in se o tem tudi pogovarjajo, sodelujejo pri bralni znački, želijo, da jim drugi berejo, in radi hodijo v knjižnico.



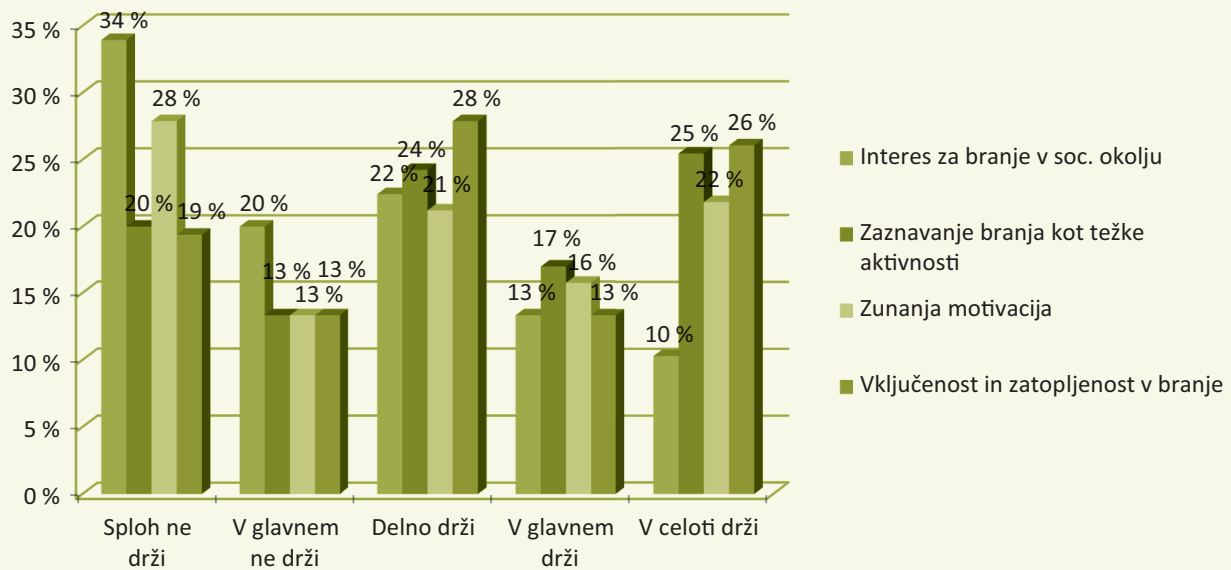
Drugo triletje

50 % in več učencem se branje zdi pomembno, o sebi menijo, da so dobri bralci, berejo domišljajske zgodbe in se o prebranem pogovarjajo, hodijo v knjižnico, starši se zanimajo za branje otrok, pohvala učitelja je zelo pomembna.



Tretje triletnje

Manj kot 50 % se zdi branje pomembno, o prebranem se med seboj pogovarjajo, hodijo v knjižnico, starši se zanimajo za branje otrok, pohvala učitelja je zelo pomembna.



Po analizi rezultatov ankete sem ugotovila, da je med drugim in tretjim triletjem opazna razlika v zunanji motivaciji. Zato sva se z učiteljico slovenščine odločili, da bova skušali povečati bralno motivacijo učencev šestega razreda, saj je takrat učitelj pri vzpodbujanju branja za učence še zelo pomemben.

Predvideli sva, da bova tako povečali interes za branje v zadnjem triletju.

Učinki zunanje motivacije so sicer kratkoročni, vendar lahko pomagajo pri razvijanju notranje motivacije in tako tudi pri oblikovanju vseživljenjskega bralca.

Pri motiviranju učencev pa moramo iskati vedno nove poti, saj so motivirani na različne načine, ki jih moramo včasih še poiskati (Pečjak, 2006).

Sklenili sva, da bo en oddelek šestega razreda tedensko med poukom slovenščine, na določen dan, skupinsko obiskoval knjižnico. Pri teh urah sva uresničevali vsaka svoje cilje predmeta, ki pa se deloma tudi prekrivajo. Splošni cilji knjižnične vzgoje so vzgoja za knjigo, motivacija za branje, doživljanje estetskega ugodja ob knjižničarjevem branju ali pripovedovanju in razvijanje različnih spretnosti in sposobnosti, npr. komunikacijskih, informacijskih, raziskovalnih. Pri predmetu slovenščina si učenci oblikujejo pozitivna čustvena in razumska razmerja do slovenskega jezika ter se zavedajo pomembne vloge materinščine in slovenščine v svojem osebnem in družbenem življenju. Branje prepoznavajo kot užitek, prijetno doživetje in intelektualni izziv.

Potek učne ure je bil ustaljen.

1. Prvi del je bil namenjen oblikovanju pozitivnih stališč do branja.

Učencem sem predstavila nekaj **novih knjig ali uspešnic**, primernih njihovim sposobnostim in

interesom. Potem so izbrali knjigo, iz katere sem prebrala daljši odlomek. Predstavljene knjige so si ob koncu ure lahko tudi izposodili.

Primeri najbolj zanimivih naslovov za učence: Zojina rešitev (Kesič Dimic, 2000), Skrivnost X4 (Kesič Dimic, 2010), Štiri afne in Andrejka (Markuš, 2012), Mislice (Lainšček, 2011), Gospod Gnilec in plešoč medved (Stanton, 2012), Vampirski sestri (Gehm, 2011) in še mnoge druge.

2. V drugem delu so sledili govorni nastopi učencev. Učenci so vrstnikom **predstavljali svoje najljubše knjige**. Učiteljica jih je vzpodbujala z vprašanji, da so utemeljevali svoj izbor, vrednotili glavne like, se do njih kritično distancirali in poskušali poiskati povezavo med fikcijskim svetom in lastnimi življenjskimi izkušnjami. Predstavitev knjige se je sklenila z branjem odlomka, ki se je močneje vtisnil v spomin. Sledil je pogovor o knjigi. Vrstniki so promotorju postavljali različna vprašanja v zvezi z vsebino, pogosto pa je kdo iz skupine, ki je knjigo že prebral, zavzel kritično stališče do predstavitve vrstnika. Včasih se je ob knjigi izpostavila tematika, ki je bila vezana na neposredno življenjsko izkustvo učencev in primerna za pogovor.
3. V tretjem delu smo sledili specifičnim ciljem knjižnično-informacijskih znanj za učence te starostne skupine.

Eden od teh je poznavanje osnovnih bibliografskih podatkov, pomembnih za pridobitev vira. Učenci temu cilju sledijo že od prvega triletja dalje. Ob koncu drugega triletja se že pričakuje, da učenec

samostojno reši zastavljene naloge in pokaže pričakovano znanje.

Na eni od ur sem učencem razdelila lističe z nalogami. Navodilo je bilo, naj nalogo rešijo s pomočjo knjižnih virov. Poiskati so torej morali ustrezno knjigo in pravo informacijo v njej. Če naloge niso znali rešiti, je bila dovoljena medsebojna pomoč. Čas iskanja je bil omejen. Sledilo je poročanje učencev. Vsakdo je najprej prebral navodilo svoje naloge in povedal, ali jo je rešil in kako.

Primeri nalog:

Mama te želi razveseliti s sladico. Poišči recept, da ti jo bo lahko pripravila.

V knjigi, ki govori o planetu Marsu, poišči, kako sta se imenovali sondi, ki sta leta 1964 poleteli na Mars?

Kako je bilo ime prijateljema Pike Nogavičke?

Koliko polj ima šahovnica?

Naštej tri naravne znamenitosti Slovenije.

Kdo je ilustriral knjigo pesmic Nika Grafenauerja z naslovom Možbeseda Pedenjped?

Take ure so imeli učenci zelo radi. Zdele so se zabavne in prav vsi so aktivno sodelovali. Le redki so ocenili, da je naloga za njih pretežka, in so zamenjali listič. Med seboj

so se povezali in vedno s skupnimi močmi rešili vse zastavljene naloge.

Z velikim zanimanjem so sledili predstavitev novih knjig. Pogosto bi kar celo uro poslušali zgodbe, ki sem jih izbrala za branje. Prav tako so radi sodelovali pri promocijah knjig, ki so jih pripravili sošolci. V oddelku se je v nekaj tednih obiskovanja knjižnice razvila tekmovalnost, kdo si bo prvi izposodil predstavljene knjige. Po novitetah so pričeli posegati tudi slabši bralci. Ob izraženem zanimanju za izposojno pa sem jim lahko priporočala tudi druge knjige, primerne glede na sposobnosti in interes posameznika.

Odločitev o celoletnem medpredmetnem sodelovanju se je izkazala za uspešno. Tedenska ura v knjižnici je kot zunanji motivacijski dejavnik vse šolsko leto močno vzpodbujala interes za branje. Velik poudarek je bil tudi na ustvarjanju pozitivnega čustvenega ozračja. Učenci so prihajali v knjižnico z veseljem tudi zunaj dogovorjenega časa. V primerjavi z drugim oddelkom so prebrali trikrat več knjig in bili enkrat pogosteje v knjižnici. Od 24 učencev jih je bralno značko opravilo 16, kar je več kot preteklo leto.

Če so si učenci ob začetku leta še zastavljali vprašanje brati ali ne brati, te dileme ob koncu leta ni bilo več. Z učiteljico bova ohranjali tak način vzpodbujanja branja tudi v prihodnje, hkrati pa iskali nove poti motiviranja učencev za branje.

VIRI IN LITERATURA

Branje je potovanje (2011). Ljubljana: Društvo Bralna Značka Slovenije.

Dežman, S. (1998). Bralna značka v osnovni šoli. Radovljica: Skriptorij KA.

Grosman, M. (2004). Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju. Ljubljana: Sophia.

Pečjak, S. et al. (2006). Bralna motivacija v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Učenje in poučevanje s knjižnico v osnovni šoli (2002). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Barbara Radek, Osnovna šola Hajdina

DEJAVNOSTI, KI SPODBUJAJO MOTIVACIJO ZA BRANJE V OPB

Branje je ena izmed pomembnih dejavnosti v človekovem življenju, saj nas spremlja skoraj na vsakem koraku: v šoli, na ulici, v trgovini in ne nazadnje tudi doma, zato je pomembno, da bralno zmožnost čim bolj razvijamo. Branje je tudi glavna sestavina pismenosti in ena temeljnih spoznavnih zmožnosti človeka, ki se je začnemo učiti že pred vstopom v osnovno šolo in je zelo pomembna za nadaljnje učenje, zlasti za učno uspešnost, saj branje omogoča dostop do vsega znanja. Žal se pravega pomena branja ljudje zavedamo šele pozneje, zato je vzgoja mladega bralca tako pomembna. Prav zaradi tega se je z branjem treba ukvarjati že v zgodnji fazi otrokovega razvoja, za kar morajo poskrbeti že vzgojitelji v vrtcih, seveda pa imajo pomembno vlogo pri tem tudi starši in učitelji v šolah. Za začetek pridobivanja kulture branja je zelo pomemben tesen stik med osebo, ki bere, in tistim, ki posluša, tj. poslušalcem.

V šoli se učitelji velikokrat soočamo s problemom, kaj storiti, da bodo učenci čim bolj motivirani za branje in učenje, kajti če nimajo bralne motivacije, ne berejo. Šola pa je prvi kazalnik, ki že pokaže, da nekateri učenci začnejo zavračati branje. Po navadi so to tisti, ki imajo z branjem velike težave. Ko so bili še majhni, so morda še uživali ob branju zgodb in pravljic, ki so jim jih pred spanjem prebiral starši in vzgojitelji, v šoli pa se ob prehodu z nižje na višjo stopnjo že opazi, da pri učencih upada zanimanje za branje. Ob vstopu v osnovno šolo so otroci še motivirani za branje, saj si želijo, da bi sami čim prej brali, in so ob branju knjig radovedni in vedoželjni. To so pokazale tudi številne raziskave, v katerih je bilo ugotovljeno, da učenci nižjih razredov berejo dosti več kot učenci višjih razredov. Na splošno pa velja, da so učenci v višjih razredih manj motivirani, ne samo za branje, marveč tudi za učenje, ker jih poleg šole vse bolj zanimajo tudi druge stvari, poleg tega pa imajo vse večji pomen tudi zunanje oblike motivacije, kot so ocena, nagrada bralne značke, pričakovanja staršev in podobno.

Vendar ima zunanja motivacija le kratkotrajen učinek, zato je pomembno, da učenci razumejo pravi pomen branja knjig in začnejo v njih uživati in da ne berejo samo zaradi zunanjih spodbud, ampak tudi zaradi lastnega interesa, radovednosti in vedoželjnosti. Opažam, da večina učencev bere predvsem zato, ker morajo, v sklopu domačega branja, kar velja zlasti za starejšo populacijo osnovnošolcev. Ugotavljam, da vedno bolj upada tudi interes branja knjig za Cankarjevo priznanje. Učenci danes ne berejo več knjig za zabavo, pač pa zato, ker je branje obvezno. Knjig več ne uporabljajo kot prijetno razvedrilo in jim ta tudi ne predstavlja več neke vrednote, kot jim je nekoč.

Različni strokovni prispevki o motivaciji za branje zelo pogosto omenjajo delitev na notranjo in zunanjo motivacijo za branje. Za notranjo motivacijo je značilno, da izvira iz notranjih želja in potreb posameznika, je bolj učinkovita in je pomembna, če želimo dalj časa trajajoč interes posameznika za branje. Zunanjo motivacijo pa spodbujajo zunanji dejavniki, denimo nagrada ali pohvala. Strokovnjaki so ugotovili, da notranje in zunanje spodbude različno vplivajo na različne otroke, vendar so enotnega mnenja, da so za vseživljenjsko branje nujne notranje spodbude.

Učitelji v šoli si prizadevamo in želimo, da bi vsak učenec ob koncu osnovne šole bral tekoče, razumel prebrano in bi bil sposoben informacije, ki jih je dobil z branjem, uporabljati tudi pri reševanju življenjskih težav in pri osebni rasti.

V šolskem letu 2011/2012 smo na OŠ Hajdina vstopili v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Razlogov, zakaj smo se odločili za ta korak, je bilo več. Že dalj časa smo namreč učitelji opazili pri učencih nerazvite učne in bralne strategije, pogosto pa učenci tudi niso razumeli navodil v različnih nalogah. Pri delu z učbeniki smo opazili, da imajo nizko sposobnost izluščitve rdeče niti v besedilu in da slabo dojemajo vrednosti sporočil v besedilih. Pri ustnem spraševanju se veliko učijo na pamet brez dejanskega razumevanja vsebine, pri matematiki, zgodovini in geografiji pa imajo nizko sposobnost razbiranja grafov, tabel, kart, zemljevidov, globusa, obrazcev in rezultatov. Pri tujem jeziku smo opazili, da dosegajo slabše rezultate pri nalogah bralnega razumevanja in da slabo dojemajo vrednosti sporočil v besedilih. Že dalj časa upada tudi sodelovanje pri bralni znački tako v slovenskem in tujih jezikih na predmetni stopnji, nasploh pa opazamo neprijetnost branja zlasti pri učencih tretjega triletja. Upada tudi interes za branje knjig za Cankarjevo priznanje. Vse to so bili razlogi, zaradi katerih smo želeli učitelji na naši šoli spodbuditi učence, da bi razvili trajen interes za branje, kar pomeni, da bi brali tudi v prostem času za razvedrilo. Želeli pa smo tudi, da bi učitelji v šoli spodbudili branje, kjer bi učenci brali tako, da bi jim to znanje, ki bi ga z branjem pridobili, ostalo tudi v življenju in bi ga lahko dosegali pri uresničevanju svojih ciljev.

Ker sem po poklicu učiteljica slovenščine, delam pa v oddelku podaljšanega bivanja, se tudi sama v šoli zavzemam za to, da bi čim bolj motivirala učence za branje in da bi le-to bilo čim bolj učinkovito. Zavedam se, da sta znanje in napredovanje v šolskem sistemu povezana z branjem in da otroci, ki imajo že v šoli »težave z branjem«, teže

napredujejo, ker ne zmorejo sami predelati šolske snovi, hkrati pa imajo težave tudi s koncentracijo in pomnjenjem. Zato je še posebej pomembno, da tovrstno težavo otrok pravočasno odkrijemo in s tem onemogočimo te težave v prihodnosti. Učenci, ki radi berejo, se lažje učijo, imajo bolj razvit spomin, bogatejšo besedišče in se lažje sporazumevajo z drugimi ljudmi.

Ker bili smo v času izvajanja projekta člani tima projekta bralne pismenosti deležni mnogih izobraževanj, napotkov, nasvetov in tehnik učenja različnih bralnih strategij, sem se v lanskem šolskem letu odločila za nekatere pristope in dejavnosti, ki sem jih izvajala v oddelku podaljšanega bivanja z učenci drugega razreda. Namen slednjih je bil dvigniti nivo bralne pismenosti in spodbuditi motivacijo za branje.

a) Branje v krogu

Učenci posedejo v krog, na sredini kroga občasno prižgemo čajno svečko in s tem ustvarimo posebno vzdušje, učenci pa v razredni knjižnici izberejo knjige, ki jih beremo. Berejo učenci, učiteljica (torej jaz) ali učenci iz višjih razredov, ki se pridružijo pozneje oddelku podaljšanega bivanja. Pri branju gre za tiho ali glasno branje besedil. Pri tem sem pozorna na to, kakšno bralno gradivo izberem, kajti pri branju je se mi zdi pomembno, kako pridobiti učenčevo pozornost. Moja naloga je, da učencem ponudim čim bolj zanimive knjige s pozitivno vsebino ter tako pridobim njihovo zanimanje za branje.

b) Izbiranje gradiva

Na začetku šolskega leta izbiram gradivo, ki ima malo besedila in veliko slik, gre torej za preprosta in kratka besedila, nato pa izbiram zahtevnejše knjige. Seveda pa upoštevam tudi interes učencev. Izbiram knjige, ki jih zanimajo (od veselja in narave do športa). Občasno otroci od doma prinesejo tudi knjige, ki so besedilno pretežke zanje, in takrat jih razčlenjujemo ob fotografijah. Zdi se mi pomembno, da tudi otrokom ponudimo možnost, da lahko izberejo in odločajo o tem, kaj bomo prebrali, saj jih takšno gradivo bolj motivira in pritegne. Učenci takšno branje povezujejo s prijetnim doživljanjem, z užitkom in s pozitivnimi čustvi. Pri učencih se vidi, da uživajo ob branju, in vsi si želijo nekaj prebrati. Včasih dobesedno tekmujejo, kdo bo prebral več. Ta tekmovalnost med učenci poveča motivacijo za branje, vendar pri tem pazim, da se ta ne spreobrne v nastopaštvo. Tekmovanje je v določenih situacijah celo koristno, saj se s tem povečata aktivnost in želja po uspehu.

c) Opisovanje kartončkov

To poteka tako, da učencem razdelim sličice različnih dogodkov, oni pa opisujejo dejavnosti, ki jih prikazujejo slike (npr. obisk zobozdravnika,

nakupovanje v trgovini, obisk tržnice, igranje nogometa itd.). Pri tem si izmišljujejo tudi različne dialoge.

č) Predopisnejevalne dejavnosti in dejavnosti opisnejevanja.

Izvajamo naslednje dejavnosti:

- igre za glasovno razločevanje in preverjanje glasov, kjer učenci ločijo med besedami, ki se razlikujejo v enem glasu: npr. razdelim kartončke, na katerih je zapisana beseda in narisana ilustracija za met (na koš) in med (hrana);
- zlogujemo besede; učenci oblikujejo besedo, kjer je vsaka črka zapisana na svojem kartončku;
- ugotavljamo začetni/končni glas v besedi: učenec pove eno besedo, naslednji učenec nadaljuje besedo na glas, s katerim se beseda začne/konča;
- izdelujemo plakate, na katere lepimo različna besedila, ki jih pišejo učenci, denimo moja najljubša knjiga, moje okolje, moja mamica;
- skupinsko sestavljamo zgodbe (za različne literarne natečaje);
- beremo slikopise v otroških revijah (Zmajček, Ciciban);
- izvajamo minute za branje, kjer uporabljamo bralni kartonček (branje v šoli in doma, kamor starši in učiteljica zapišemo minute branja);
- skupaj beremo navodila za namizne igre, ki se jih učenci igrajo med sprostitevno dejavnostjo;
- rešujemo križanke in rebuse v revijah;
- urejamo vrstni red v povedi: poved razrežemo na posamezne besede, nato oblikujemo ustreznih vrstni red povedi;
- vstavljamo manjkajoče besede v povedi: zapišemo poved z manjkajočo besedo, nato učenci iščejo ustrezne besede, ki bi jih lahko vstavili;
- iskanje rim: iščemo rime na imena otrok in tudi druge besede
- iskanje besed v besedah in podobno.

d) Bralna učna strategija VŽN

Ker je bila naša prioriteta v projektu bralne pismenosti ta, da bi pri učencih spodbudili uporabo bralnih učnih strategij, sem se ravno iz tega razloga odločila, da pri učencih preizkusim metodo VŽN. Gre za strategijo, ki je sestavljena iz treh vprašanj, vsako od njih pa se nanaša na drug del učnega procesa. Ta vprašanja so:

V – Kaj že vem o snovi/vsebini? Gre za ocenitev predhodnega znanja.

Ž – Kaj želim še izvedeti o snovi? Gre za to, kaj me v zvezi s snovjo še zanima.

N – Kaj sem se naučil? Gre za povzetek nove snovi.

Hkrati pa se mi je ta metoda zdela najprimernejša in najrazumljivejša za učence prvega triletja, saj je uporabna

za delo z večjo skupino ter omogoča aktivnost vseh učencev v razredu. Sprva nisem vedela, katero temo naj izberem in katera bi bila najprimernejša za učence, da bi vzbudila njihovo zanimanje. Ker pa je bil ravno takrat april in ker smo se v tem času pogovarjali o travniku, sem se odločila za temo travnika. Pa tudi v skladu z letnim delovnim načrtom, ki sem ga pripravila na začetku šolskega leta, smo ravno takrat v oddelku obravnavali temo travnika. Načrtovali smo več aktivnosti. Najprej smo odšli na bližnji travnik in si ga ogledali. Učenci so doma skupaj s starši nabrali bezeg in akacijo ter cvetje prinesli v šolo, kjer smo ga v gospodinjstvi učilnici spekli in ga okušali. V tem času smo tudi likovno ustvarjali na to tematiko, si ogledovali različne knjige na to temo in brskali po internetu zanimivosti o travniku. Učenci so imeli že kar precej predznanja o travniku – poznali so večino travniških rož in živali, ki živijo na travniku. Zato prvi korak metode VŽN (kaj že vem o travniku) pri učencih ni povzročal prevelikih težav. Zelo motivirani so na majhne lističe zapisovali znanje, ki so ga o travniku že imeli. Vsak učenec je na listič zapisal, kaj že ve o travniku, in ga nalepil na pano. Skupaj smo prebrali zapise. V naslednjih dneh so na list papirja zapisali, kaj želijo o travniku še izvedeti, in listič zalepili na večji plakat. Porajale so se jim zanimive ideje in vprašanja (npr. kako pajek splete mrežo, ali na travniku živi tudi kobilica, zakaj na travniku rastejo gobe, kaj je na travniku pozimi, koliko pik ima pikapolonica, s čim se prehranjuje pajek itd.). Nato so učenci dobili nalogo, da od doma ali iz knjižnice prinesejo čim več knjig na temo travnika. Sledilo je ogledovanje in branje literature, kjer smo iskali odgovore na vsa vprašanja. Če učenci katere izmed besed v knjigah niso razumeli, smo besedo poiskali v SSKJ (v računalniški obliki) in jo skupaj razložili. Učenci so bili zelo motivirani pri iskanju odgovorov v knjigah in po računalniku. Videti je je tako, kot da dobesedno tekmujejo, kdo bo našel čim več odgovorov na vprašanja, ki so jih zastavili. Pri zaključku izvajanja te metode pa so učenci zapisali, kaj so se vse naučili o travniku.

Ob izvajanju in ob uporabi strategije VŽN sem ugotovila:

- med učenci sem ustvarila ustvarila pozitivno klimo;
- ta strategija je zelo uporabna za delo z vsem razredom ali večjo skupino učencev;
- učence sem spodbudila k večji aktivnosti in sodelovalnemu učenju;
- pri učenju so učenci poslušali drug drugega in izmenjevali mnenja;
- učno snov sem povezala z življenjem na njim zanimiv način;
- strategija ponuja veliko možnosti pisanja, s čimer učenci utrjujejo tudi pravopis;
- zajame vse faze bralnega procesa (pred branjem, med njim in po njem);
- strategija je primerna za vsebine, o katerih učenci že vedo veliko;
- pomaga učencem razširiti znanje prek tega, kar jim ponuja učbeniško besedilo;
- ugotovila sem, da je strategija VŽN uporabna tudi v prvem triletju in odlična za ugotavljanje predznanja (učenja, utrjevanja itd.).

Z izvajanjem metode VŽN sem želela doseči aktivnost vseh učencev, sodelovalno učenje, uporabo IKT, enciklopedij, leksikonov ter pridobiti in utrditi nova znanja na drugačen način.

Vse te cilje sem dosegla, zato menim, da je bil primer uporabe strategije VŽN pri učencih uspešen in ga bom v tekočem šolskem letu pri izvajanju pedagoškega dela zagotovo še uporabila.

Positivno vrednotim tudi dejavnosti, ki jih izvajam za spodbujanje motivacije za branje in učenje v oddelku podaljšanega bivanja in jih uporabljam tudi v tekočem šolskem letu. Opažam, da so učenci ob izvajanju teh dejavnosti zelo motivirani, zavzeti za skupinsko in individualno reševanje, in zdi se mi pomembno, da jim te dejavnosti skozi igro približamo, saj ob njih zelo uživajo. Za sklep naj podam še mnenje, da je za učence zelo pomembno, da imajo v bližini odraslega, ki jim predstavlja pozitiven bralni model. In ker večino časa preživijo v šoli, naj učitelj ta interes kaže tako, da jim svetuje branje knjig, prinaša literaturo v razred in jih spodbuja k samostojnemu načinu iskanja informacij.

VIRI IN LITERATURA

Pečjak, S. (2006). Bralna motivacija v šoli. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pečjak, S. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

Tina Bujišić in Andreja Novak, Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor

KAKO POVEČATI MOTIVACIJO ZA BRANJE NA OSNOVNI ŠOLI FRANCETA PREŠERNA MARIBOR

Kaj učenca žene k branju? Zakaj nekateri berejo vse življenje, drugi pa knjigo odložijo, ko zapustijo šolo? Kako vzgojiti bralca za vse življenje?

Branje prispeva k razvoju in izboljšanju jezikovnih zmožnosti, k boljšemu pisanju in poslušanju in k razvitejšemu govoru, saj z branjem pridobivamo nove besede. Kdor se uspešno sporazumeva, je uspešnejši pri učenju in delu, ima pozitivnejšo samopodobo (Grosman, 2003).

Pri razvijanju motivacije za branje in spodbujanju branja kot sredstva učenja imamo poleg učencev in njihovih staršev pomembno vlogo tudi učitelji, naša prepričanja in delo v razredu za spodbujanje branja – učitelj kot bralni model (Zbornik, 2005).

Na Osnovni šoli Franceta Prešerna Maribor smo se leta 2011 pridružili projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. V sklopu projekta smo se osredotočili na dve prioritetni področji, in sicer: motivacijo za branje in bralne učne strategije. Namen šole na področju bralne motivacije je bil izboljšati motivacijo za branje in učenje z naslednjimi cilji: dvigniti bralno zavest, razvijati besedišče, razvijati razumevanje prebranega, zagotavljati enake izobraževalne možnosti za vse učence (dostop do gradiva) in razvijati sporazumevalne zmožnosti.

Najprej smo z anketiranjem vseh učencev naše šole (721) želeli pridobiti informacije o njihovih bralnih navadah in njihovi zavzetosti za branje. Zanimalo nas je, ali motivacija za branje pri učencih med šolanjem upada in zakaj je temu tako.

Rezultati ankete so nas privedli do naslednjih ugotovitev:

- dnevno gledanje televizije in branje spletnih strani s starostjo učencev narašča, branje knjig pa upada;
- mlajši učenci berejo iz radovednosti, želijo izvedeti čim več zanimivega, za nekatere branje predstavlja izziv, želijo doseči nagrado ali boljše ocene. Učenci tretjega triletja berejo to, kar je obvezno (domače branje);
- večini vseh učencev težave pri branju povzročata nerazumevanje prebranega besedila in kratkotrajna zbranost ob branju;
- učenci vseh starosti učitelje dojemajo kot pozitiven bralni model, ki jih k branju spodbuja, zadovoljni so tudi z izborom knjig v šolski knjižnici;
- učenci tretjega triletja menijo, da se pri urah slovenščine pogovarjamo le o knjigah za domače branje in Cankarjevo tekmovanje, želijo pa si, da bi učitelj vsaj enkrat tedensko del učne ure namenil branju

celemu razredu iz knjige, ki bi jo izbrali učenci;

- sodelovanje pri Bralni znački s starostjo učencev upada;
- učenci se zavedajo, da je branje pomembno za učenje in da so učenci, ki veliko berejo, uspešnejši;
- večina učencev se vidi kot dobre bralce, a se zavedajo, da bi lahko svoje branje še izboljšali.

Na podlagi zastavljenih ciljev smo se odločili izvesti naslednje dejavnosti:

Noč branja

Aprila smo na šoli organizirali prvo Noč branja za učence tretjega triletja, ki so zaključili Bralno značko in so želeli vtise in občutja ob branju svojih najljubših knjig deliti tudi s svojimi sošolci.

Ali poznate rek Povej mi, kaj bereš, in povem ti, kaj lahko še prebereš? Tako so učenci s svojimi najljubšimi knjigami navdihovali svoje prijatelje.

Nato smo se razdelili v tri delavnice. V literarno-glasbeni delavnici so učenci ob pomoči mentoric ob soju svečk uglasili pesem, ki so jo sami spesnili. V gledališki delavnici so uprizarjali pantomimo, v likovni delavnici so nastajali spominki na lesenih ploščkih. Vse, kar nam je uspelo pripraviti, smo predstavili preostalima skupinama.

Po večerji je sledil lov na zaklad. Učenci so v treh skupinah sledili namigom, iskali sledi in se približevali zadnji iztočnici.

Ura se je približevala že polnoči in najbolj vztrajni smo si ogledali še črno-beli slovenski film Vesna, ki nas je ponesel v leto 1953.

Naslednje jutro so nam kuharji pripravili okusen zajtrk, pogovorili smo se o preteklem večeru, zbirali ideje za prihodnje srečanje in se polni vtisov odpravili domov.

Učenka 7. razreda je dejala: »Ideja za Noč branja je zelo izvirna in še boljša od knjižne nagrade ob zaključku Bralne značke.«

Naša mala knjižnica

Projekt Naša mala knjižnica je potekal v okviru KUD Sodobnost International. V okviru knjižničarskega krožka smo se z učenci odelko 4. in 5. razreda družili enkrat tedensko. Učenci so prebrali tri knjige in po njih poustvarjali.

Podoživljali smo prebrane misli, dramatizirali odlomke in opisovali naše kekčevske dni – to naj bi bili dnevi brez sodobne tehnologije.

Izdelali smo literarno junakinjo, ki je odpotovala na osnovno šolo v Kobaridu, mi pa smo prejeli njihovo. Ta je potem vse šolsko leto preživela z nami in se vsak teden odpravila k drugemu učencu, ti pa so potem svoja doživetja zapisovali v zvezek, ki je ob koncu šolskega leta skupaj z literarno junakinjo spet odpotoval nazaj v Kobarid, mi pa smo prejeli našo groznilco (tako se je imenovala), ki je bila vse leto v Kobaridu.

Ob koncu projekta smo pripravili razstavo naših izdelkov v Mariborski pionirski knjižnici Nova vas, učenci so spoznali tudi pisateljico Janjo Vidmar, avtorico knjige Kecek iz 2. B, in z njo spregovorili o prebrani knjigi.

Projekt je bil zelo dobro organiziran, KUD Sodobnost International pa je vodil različne dejavnosti.

Bralna značka – učenci Romi

Učence Rome pri razvoju bralne pismenosti omejujejo nespodbudno okolje, tujejezičnost in nižji socio-ekonomski status. Zato smo jih še posebej spodbujali k spoznavanju in branju knjig ter opravljanju Bralne značke. Nebralcem smo knjige brale učiteljice, bralci so jih brali pri urah individualne oz. skupinske pomoči ter v razredu s pomočjo učiteljice in vzgojiteljice. O prebranih knjigah smo se nato pogovorili, učenci so zgodbe obnovili, odgovarjali na vprašanja, jih ilustrirali in predstavili svojim sošolcem v razredu. Opravljena Bralna značka je bila nagrada in dobra motivacija za druženje s knjigo tudi v višjih razredih.

Sobotna šola

Na naši šoli že od leta 2003 dvakrat letno organiziramo sobotno šolo, ki je bila sprva zasnovana za nadarjene učence, vendar smo jo zaradi odličnega odziva namenili vsem učencem. Naš namen je zadovoljiti potrebe otrok po uveljavljanju, vedoželjnosti, izvirnosti in druženju ter sprejemanju.

Sobotno šolo izvedemo učitelji sami ali pa povabimo zunanje izvajalce. Ponujenih delavnic je ogromno (nazadnje 39), učenci pa se prijavijo v velikem številu. Pokritih je veliko področij, teme so različne: šport, gledališče, kiparstvo, slikarstvo, alpinizem, geografija v naravi, zelišča, logika itd. Ob zaključni evalvaciji ugotavljamo, da učenci domov odhajajo z mislijo, da so se prijetno zabavali, sklenili nova prijateljstva ter se naučili veliko novega in praktičnega.

Za spodbujanje branja smo izvedli že več delavnic:

- **Detektivska delavnica**

V tej delavnici smo želeli učence ob spoznavanju in predstavitvi dela detektivov spodbuditi za branje detektivk, zato smo jim ponudili tudi seznam ustrezne literature. Odlomke iz knjig smo učiteljice in učenci glasno prebrali, nato pa se je razvil pogovor. Najbolj pa so učenci uživali, ko so se sami preizkusili v vlogi detektivov.

- **Čarovniška delavnica**

Učenci so se spoznali s pravo čarovnico, ki je k njim prijahala kar na metli. S pomočjo stvarne literature so spoznavali zgodovino čarovništva. Oporne točke so dobili od učiteljic, nato pa so samostojno

brali in raziskovali. Izdelali so plakate, ki so jih predstavili sošolcem. Zaplesali so čarovniški ples. Predstavili smo jim precej knjig, v katerih nastopajo čarovnice, in jih navdušili za branje.

- **Mačja veselica**

Na mačji veselici se je zbralo veliko število učencev prvega triletja. Uživali smo ob glasnem branju Mačka Murija. Brale smo učiteljice in učenci bralci, prepevali mačje uspešnice, plesali in izdelovali mačje junake. Dobili smo mačje učence, mačje nogometaše, mačje princese ter zadovoljne in nasmejane učence.

- **Romske šege in navade**

V delavnici Romske šege in navade so nas obiskali predstavniki Romskega akademskega kluba, ki so nam predstavili romske običaje ob porokah, pogrebih in rojstvu otroka. Učenci so sodelovali v pogovoru, spraševali in izražali svoja mnenja. Na podlagi tega je pod njihovimi rokami nastala bogata in zanimiva slikanica.

- **Vitezi na obisku**

Učenci so ob branju knjig, stripov in brskanju po svetovnem spletu spoznavali življenje v srednjem veku, življenje vitezov, izdelali so viteške ščite, nato pa uprizorili viteški turnir.

Knjižni sejem

Knjižni sejem smo na šoli izvedli v dveh delih. Knjižnica, učenci in učitelji smo darovali knjige, ki jih nismo več potrebovali. Pripravili smo stojnice, kjer so učenci te knjige po simbolični ceni prodajali. Izkazali so se kot izvrstni in iznajdljivi prodajalci, saj smo bili nad izkupičkom prijetno presenečeni. Namenili smo ga nakupu novih knjig in tako obogatili našo šolsko knjižnico.

Druge dejavnosti

Druge dejavnosti pa so bile: bralne hišice, bralna drevesa, razredne knjižnice, izmenjava najljubših knjig, bralni nahrbtnik, pravljice za dobro jutro ...

Večina zastavljenih ciljev je bila dosežena, vse zgoraj navedene dejavnosti so učenci, učitelji in starši pozitivno sprejeli in so prispevale k povečanju interesa za branje. Učenci so še vse leto brali detektivske zgodbe in zgodbe, v katerih nastopajo čarovnice, in med seboj tekmovali, kdo bo prebral več. Ob zaključku dejavnosti smo naše delo evalvirali, učenci so bili z izvedbo in delom učiteljev zadovoljni, v delavnicah so se dobro počutili, svoje delo so ocenili pozitivno in pričakujejo izvedbo delavnic tudi v prihodnje. Tudi učitelji smo bili ponosni na udeležbo učencev in njihovo pozitivno naravnost do ponujenih dejavnosti. Uporabljene metode in oblike dela so se izkazale za učinkovite, učitelji smo pridobili veliko novih idej za delo v prihodnje. V okviru sobotne šole se bomo še naprej trudili vsakokrat izvesti kako delavnico, ki bo učence spodbujala k branju. Prav tako nameravamo izvajati v prihodnjih letih tudi preostale dejavnosti. Z letošnjim šolskim letom smo glasno branje učiteljice učencem vključili k rednim uram pouka.

Klavdija Ivančič, Osnovna šola Belokranjskega odreda Semič

MOTIVACIJA ZA BRANJE IN BRALNI DOSEŽKI ROMSKIH UČENCEV

V šoli se vsakodnevno srečujemo z vse večjimi razlikami v predznanju učencev ob vstopu v osnovno šolo. Učenci prihajajo iz različno spodbudnih domačih okolij. Naša naloga je v čim večji meri prilagoditi način dela v razredu, kar zajema uporabo različnih metod dela s posameznimi učenci. Zavedamo se, da je treba določene primanjkljaje, ki izvirajo iz nespodbudnega družinskega okolja, nadoknaditi in učencem omogočiti, da svoje sposobnosti razvijejo v največji možni meri. Romski učenci, ki jim namenimo posebno pozornost, prihajajo iz romskega naselja v neurbani okolju na obrobju gozda. Socialno okolje je nespodbudno in v šoli je potrebno veliko nevsiljive motivacije za delo z njimi. Njihovi starši v večini primerov nimajo dokončne osnovnošolske izobrazbe in naše izkušnje kažejo na težave pri govornem, predvsem pa pisnem izražanju v slovenskem jeziku. Romski učenci, ki obiskujejo našo šolo, so vključeni v redne oddelke osnovnošolskega izobraževanja. V oddelku prvega razreda, ki ga opisuje prispevek, sta vključena dva romska učenca. Romski učenci so sprva precej nezaupljivi do šolskega okolja in že na samem začetku jih moramo sistematično vključevati v razredno skupnost. Preostale učence v razredu spodbujamo k navezovanju prijateljskih odnosov z romskimi učenci in praviloma so v razredno skupnost lepo sprejeti. Spodbujamo medsebojno pomoč med sošolci, kar okrepi odnose v skupini. Učenci z boljšimi učnimi sposobnostmi pri šolskem delu pomagajo romskim učencem, ko potrebujejo njihovo pomoč. Ob vstopu v šolo je romske učence treba naučiti osnovnih socialnih veščin, kar vključuje predvsem zmožnost osnovnega komuniciranja, sodelovanje in reševanje konfliktov. Pomembno je, da jim nudimo občutek varnosti, sprejetosti in zaupanja. To dosegamo s primernim odnosom in prijazno besedo ter jasno izraženimi pričakovanji, da bodo upoštevali skupno dogovorjena pravila. Pri šolskem delu so romski učenci precej nesamostojni in ne zaupajo v svoje zmožnosti, kar opažamo predvsem pri skrivanju v ozadju in negotovosti pri opravljanju določenih nalog, za katere smo predhodno ugotovili, da jih zmorejo. Nenehno potrebujejo dodatne spodbude in potrditev na vsaki stopnji učnega procesa. Večkrat jih je treba pohvaliti, jih spodbuditi in krepiti občutek zaupanja v lastne zmožnosti. Vloga učitelja je pri delu s takšnimi učenci izjemno pomembna, saj je njihov napredek v večini primerov odvisen od ustreznega načina dela posameznega učitelja. Težava se pojavi predvsem pri romskih učencih, ki jih starši ne pošiljajo redno v šolo, zato smo največkrat nemočni.

Cilji, ki jih želimo doseči, so:

- ustvarjanje spodbudnega učnega okolja za vse učence ne glede na socialne razlike,

- spodbujanje vedoželjnosti učencev,
- ozaveščati pomen znanja za življenje,
- pogostejši obiski knjižnice,
- večje število prebranih knjig,
- doseči višji nivo bralne pismenosti pri vseh učencih.

V šolskem prostoru želimo posameznemu učencu omogočiti uspešno vključevanje v učni proces in mu zagotoviti optimalen razvoj in napredek v skladu z njegovimi možnostmi. Otroci vstopajo v šolo z različnim predznanjem, odnosom do učenja in so na različnih stopnjah predbralnih zmožnosti, ker na razvoj pismenosti vplivajo socialni in družbeno-kulturni pogoji, v katerih živijo. Pri načrtovanju primernih učnih strategij je treba upoštevati otrokove razvojne potrebe in njegovo stopnjo pismenosti. Pri učencih, ki so na začetni stopnji pismenosti, več časa namenimo glasnemu branju učitelja, pogovoru ob knjigi in globalnemu branju različnih besedil. Pri predopismenjevalnih dejavnostih ima velik pomen razvijanje grafomotoričnih spretnosti, ki jih redno vključujemo v vsakodnevne dejavnosti. Poudarek je na razvijanju orientacije v zvezku, upoštevanju smeri pisanja ter razvijanju koordinacije oči – roka.

Romski učenci pred vstopom v šolo niso imeli zagotovljenih optimalnih pogojev za stik z raznovrstno literaturo in naš namen je bil nadoknaditi tovrstne primanjkljaje. Omogočili smo jim redno obiskovanje šolske knjižnice in jim pomagali pri izbiri primerne literature. Izbrane knjige smo jim v šoli prebrali, se pogovarjali o njihovi vsebini ter jih navajali na samostojno pripovedovanje o prebranem. Knjige so odnašali domov, kjer so imeli možnost dodatno brati oziroma poslušati. Spodbujali smo jih k podoživljanju prebrane vsebine ter jih navajali na razmišljanje in pripovedovanje o vtisih ob prebrani knjigi. Pri sistematičnem delu na tem področju sta vidna napredek pri bogatenju besedišča posameznih učencev in njihovo čedalje samozavestnejše nastopanje pred skupino. Razredna knjižnica je dopolnjevala vlogo šolske knjižnice, saj je bila v njej učencem dostopna pestra zbirka literature. Knjižni fond smo sistematično dopolnjevali in učencem omogočali vsakodnevni stik z raznovrstno literaturo. Učenci so si knjige iz razredne knjižnice sposojali domov in jih obdržali toliko časa, kot so želeli.

Da bi učenec uspešno napredoval, ga je moramo sistematično spremljati in beležiti njegov razvoj pismenosti. Pri načrtovanju opismenjevanja je treba upoštevati načelo individualizacije in diferenciacije. Listovniki so pri spremljanju napredka posameznega učenca v veliko pomoč. Izjemno

pomembno je, da se o delu učenca pogovarjamo z njim in mu razvojni stopnji primerno predstavimo njegov napredek. Ob tem se je z učencem smiselno pogovarjati o njegovih pričakovanih glede individualnega napredka, obenem pa mu predstaviti naša pričakovanja in mu podati smernice za nadaljnje delo. Omenjeni pristop posamezniku omogoča razvoj in pridobivanje znanja v skladu z njegovimi zmožnostmi. Z upoštevanjem individualnih razlik med učenci in diferenciacijo dela smo jim poskušali privzgojiti pozitiven odnos do znanja, kar v prvi vrsti vključuje uspešno motivacijo za učenje branja in pisanja.

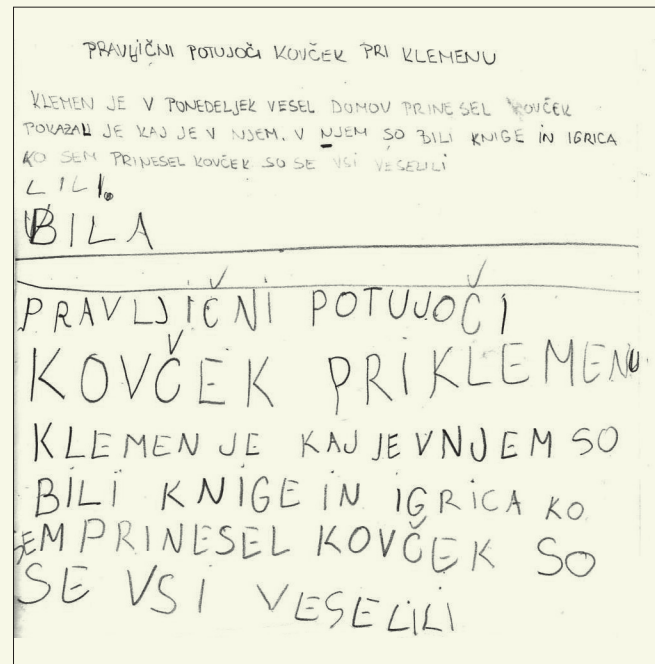
Zavedati se moramo, da imajo učenci iz nespodbudnega okolja praviloma zelo nizko samopodobo in so v odnosu do šole in učiteljev sprva precej nezaupljivi. Pomembno je, da nam pri delu z njimi uspe vzpostaviti zaupljiv odnos in da jim omogočimo uspešno vključevanje v razredno skupnost.

Učence, ki izhajajo iz socialno nespodbudnega okolja, smo aktivno vključevali v različne bralne aktivnosti, ki potekajo na šoli, in jih ustrezno motivirali za učenje branja. Na začetku opismenjevanja je bil velik poudarek na glasovni analizi, nadaljevali smo s povezovanjem glas – črka. Pri delu smo uporabljali besedila, ki so jim bila blizu, in veliko slikovnega gradiva. Izhajali smo iz njihovega domačega okolja in pri opismenjevanju uporabljali gradiva, ki so vezana na njihove izkušnje. Pri delu z njimi nam je v veliko pomoč romska pomočnica, ki je v prvi vrsti vez med romskimi učenci, njihovim domačim okoljem in šolo. V sodelovanju z njo so učenci po pouku opravili domače naloge in ponovili snov tekočega dne. Na začetku šolanja romski učenci ne poznajo vseh slovenskih besed, zato jim pomočnica pomaga pri izražanju v slovenskem jeziku, mi pa jih spodbujamo, da uporabljajo romske besede, ter jih obenem navajamo na uporabo slovenskega knjižnega jezika. Z romsko pomočnico sva se vsak dan usklajevali pri zaznavanju potreb po dodatni učni pomoči posameznemu učencu. Dosleden način izvajanja takšnega dela učencem omogoča lažje vključevanje v vsakodnevni učni proces in doseganje boljših učnih rezultatov.

Pri učencih smo spodbujali željo po učenju, jim približali knjigo in jim omogočili uspešno vključevanje v razredno skupnost. Navsezadnje pa je naš največji dosežek, da romski učenci v prvem razredu preberejo in razumejo

krajše besede in manj zahtevna besedila. Romski učenci v prvem razredu so uspešno opravili bralno značko in eko bralno značko. V sodelovanju s krajevno knjižnico smo z učenci prvega razreda sodelovali v projektu Pravljični potujoči kovček. Romskim učencem smo pri branju knjig pomagali v šoli, največkrat po pouku v sodelovanju z romsko pomočnico. Kovček so nato odnesli še domov, kjer so ga lahko pregledali s starši in v priloženi zvezek ilustrirali izbrano vsebino. Vključevanje v takšne projekte je za učence iz socialno ogroženega okolja izjemno pomembno, saj jim omogoča stik s kakovostno literaturo in vključevanje celotne družine v bralne aktivnosti.

Zapis vtisov romskega učenca ob prebiranju vsebine pravljničnega potujočega kovčka:



Znanje je človekova največja vrednota, branje in pisanje pa sestavni del izobraževalnega procesa. Vsem učencem, ne glede na socialne razlike, je treba približati pomen branja in pisanja za življenje. Na začetku šolanja imamo priložnost, da učence usmerimo na pot pridobivanja znanja, jim omogočimo odpraviti določene primanjkljaje iz zgodnjega otroštva in jih tako vzgojimo v učence, željne znanja.

VIRI IN LITERATURA

- Grginič, M. (2009). Kako do pismenosti v prvem razredu osnovne šole. Mengeš. Izolit.
- Grosman, M. (2006). Razsežnosti branja. Ljubljana. Karantanija.
- Horvat Muc, J. (2011). Romski jezik osnova za razumevanje zgodovine in kulture Romov. Murska Sobota. Zveza Romov Slovenije.
- Horvat Muc, J. (2011). Romska skupnost v Sloveniji. Murska Sobota. Zveza Romov Slovenije.

Metka Pukšič Mavsar, Osnovna šola Škofljica

BRALNI PLAKAT – BRALNA MOTIVACIJA V OSNOVNI ŠOLI

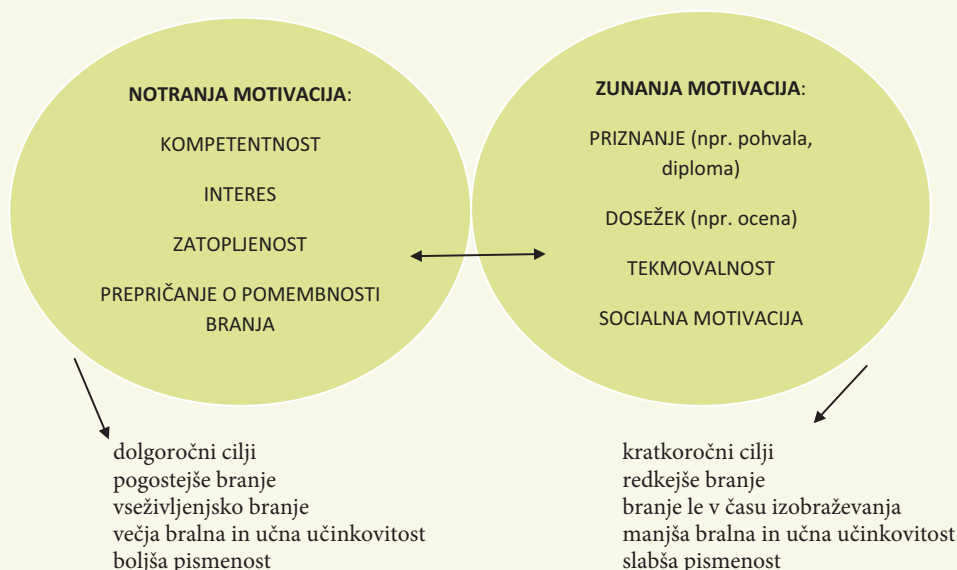
V lanskem šolskem letu 2011/2012 smo se na OŠ Škofljica pridružili nacionalnemu projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, pri čemer sta izbrani razvojni prioriteti šole dvig bralne motivacije in posledično izboljšanje bralne pismenosti. K sodelovanju pri projektu nas je spodbudilo naraščajoče število učencev s težavami pri branju in pisanju na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja, posledica česar sta slabši učni uspeh in pomanjkanje bralne motivacije.

Učitelji si pogosto zastavljamo vprašanje, kako motivirati učence za branje – ne le za branje leposlovja, temveč tudi za branje za učenje. Leta 2006 je bila opravljena raziskava o bralni motivaciji slovenskih osnovnošolcev (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006), ki je pokazala upad motivacije za branje pri starejših osnovnošolcih, opozorila je na fante kot na rizično skupino z vidika bralne motivacije, učiteljem pa posredovala podatke, kako v razredu razvijati in ohranjati motivacijo za branje – z učenjem bralnih strategij, z uporabo raznolikega bralnega gradiva in možnostjo izbire le-tega, s pogostim branjem v razredu, s spodbujanjem učencev k pogovoru o prebranem. S. Pečjak in A. Gradišar sta bralno motivacijo opredelili kot »nadpomenko za različne motivacijske dejavnike, ki spodbujajo človeka k branju, dajejo bralnemu procesu smisel in pomagajo posamezniku, da vztraja do cilja in si želi bralno izkušnjo še ponoviti (ponovno doživeti)« (Pečjak, Gradišar, 2002: 51). Posamezni avtorji v strokovni literaturi navajajo različne dejavnike, ki vplivajo na bralno motivacijo, kar kaže na to,

da je večdimenzionalna. Slovenske raziskovalke ugotavljajo, da »ne moremo govoriti, da so učenci motivirani ali nemo-tivirani, temveč da so motivirani na različne načine in za različne bralne vsebine« (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006: 10). Dejavnike bralne motivacije različnih avtorjev so združile po kriteriju notranje in zunanje motivacije in pokazale na njihovo medsebojno povezanost, povezanost z bralnim vedenjem, bralno uspešnostjo in pismenostjo.

Iz navedenega je razvidno, da je notranja motivacija pozitivnejša od zunanje, saj izhaja iz notranje želje in potreb posameznika po branju, medtem ko izrazito zunanje motivirani posameznik ne razvije trajnega interesa za branje. Ob tem ne smemo spregledati dejstva, da se pri branju zunanji in notranji motivacijski dejavniki tesno prepletajo. Glavne značilnosti notranje in zunanje motiviranega bralca so prikazane v preglednici 1 (Pečjak, Gradišar, 2002: 67).

Pomembno vlogo pri razvijanju motivacije za branje v prostem času imajo šola, pa tudi starši, vrstniki, knjižnice idr. Poleg Bralne značke, ki ima v Sloveniji že več kot 50-letno tradicijo, smo na OŠ Škofljica vpeljali dejavnosti, za katere smo sklepali, da bodo spodbujale bralno motivacijo naših učencev. Učiteljice oddelkov prvega razreda so za učence pripravile t. i. **bralni nahrbtnik**, v katerem je 5 knjig – 4 za učence in 1 za starše. Učenec v petek odnese nahrbtnik domov in ga v četrtek vrne. S starši knjige prebere, se o njih pogovarja, vtise o prebranem tudi nariše. Knjige iz nahrbtnika na koncu šolskega leta preberejo in se o njih pogovorijo tudi v šoli. V oddelkih drugega razreda imajo



Slika 1: Prikaz najpomembnejših prvin notranje in zunanje motivacije pri branju (Pečjak, Bucik, Gradišar, Peklaj, 2006: 10)

Preglednica 1: Značilnosti notranje in zunanje motiviranega bralca (Pečjak, Gradišar, 2002: 67)

NOTRANJA MOTIVACIJA	ZUNANJA MOTIVACIJA
Bralec:	Bralec:
»se izgubi v branju«/zato pljen v branje,	se izogiba branju in bere, kar mora,
uporablja bolj kompleksne strategije razumevanja in bralne učne strategije,	se izogiba uporabi strategij, jih ne pozna,
je radoveden in ima raznolike interese,	je ustrežljiv in prilagodljiv,
si sam postavlja bralne cilje,	bralne cilje mu postavljajo drugi,
usmerja trud in premaguje ovire glede na postavljene cilje,	išče najkrajšo pot do cilja,
rad deli bralne izkušnje s sošolci, pokaže, kaj zna; je samozavesten ...,	se o prebranem ne pogovarja rad; je negotov in anksiozen,
nagrada je novo znanje, užitek,	nagrada je ocena, priznanje v socialnem okolju,
cení svoje branje,	o svojem branju nima dobrega mnenja,
ima pozitivna stališča do branja,	ima manj pozitivna stališča do branja,
branje je zanj vir zadovoljstva, potešitev radovednosti in tudi nagrada.	branje je zanj sredstvo za doseg drugih ciljev; nagrada je ocena ali priznanje v socialnem okolju.

učenci **bralne hišice** – razpredelnice z 20 okenci. Učenci morajo vsak dan staršem petnajst minut glasno brati, kar starši potrdijo s podpisom v okence. Namen dejavnosti je avtomatizacija tehnike branja. Ko je hišica polna, učenec dobi nalepko, ki jo prilepi na zunanjo stran zvezka. Učenci tekmujejo, kdo bo na koncu leta imel največ nalepk. V oddelkih tretjega razreda učenci uporabljajo **bralni zvezek**, v katerega vpisujejo vsebino prebranih knjig in jo po želji tudi ilustrirajo.

V vseh razredih devetletke smo v lanskem šolskem letu začeli izvajati dejavnosti **bralni plakat – učenec učencu knjižni promotor**. Razredniki so od članic projektne tima prejeli smernice za pogovor o projektu, o dejavnosti bralni plakat, in se o omenjenem pogovorili z učenci na razredni uri.

Smernice za pogovor z učenci

- Kratka predstavitev projekta BP in aktivnosti bralni plakat.
- Kaj si predstavljate pod pojmom pismenost oz. bralna pismenost?
- Ali je dovolj, da znamo brati samo knjige?
- Koliko knjig na leto preberete?
- Ali poveste sošolcem, če ste prebrali dobro knjigo? Zakaj da oz. ne?
- Kako izberete knjigo, ki jo boste brali?
- Koliko vas namerava v letošnjem šolskem letu opraviti bralno značko?
- Ali bi vam bilo všeč, če bi lahko celo šolsko uro tiho brali (med razredno uro ali uro slovenščine)?

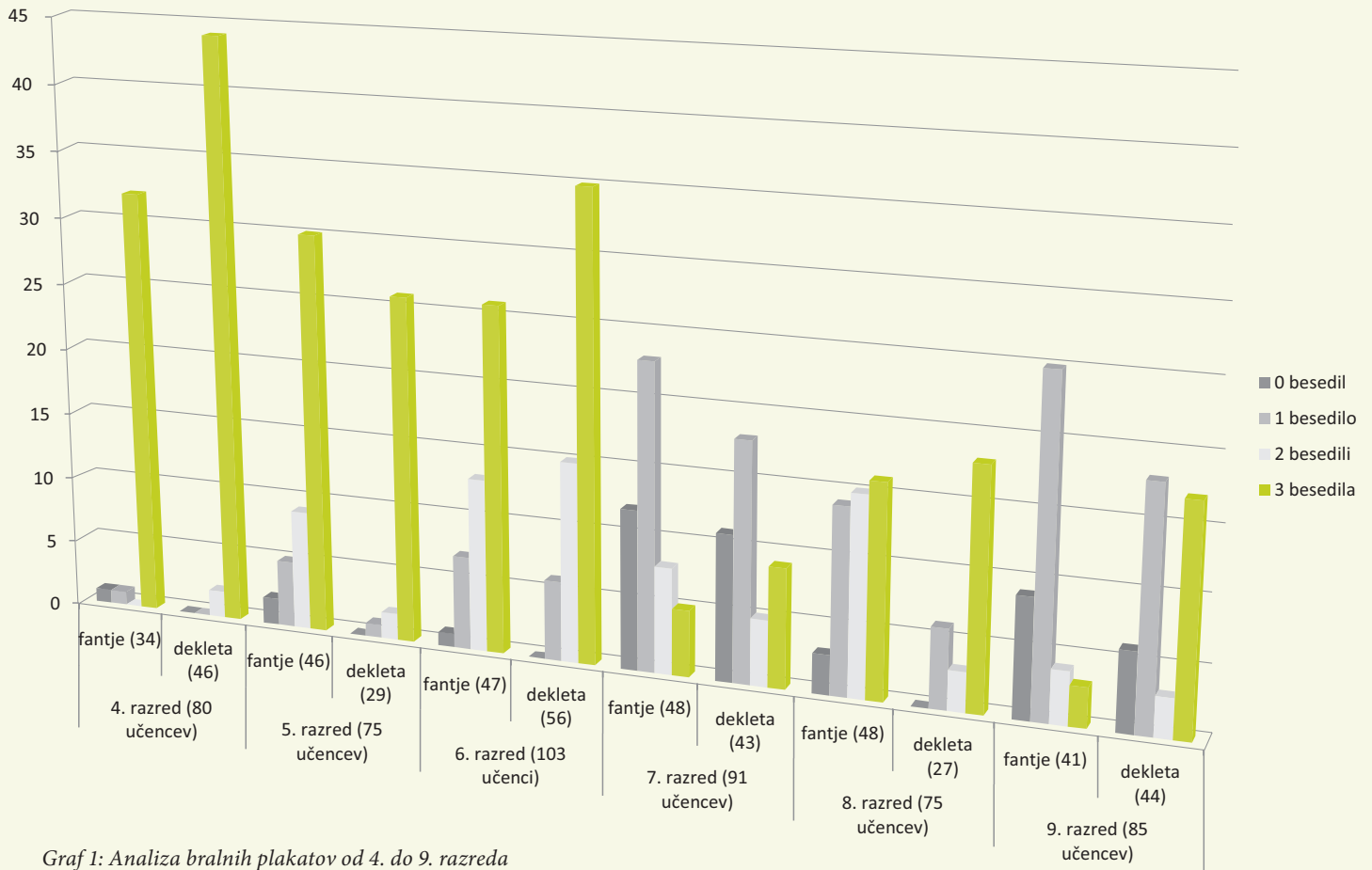
Vsak razred je dobil plakat (izdelali so ga učenci pri likovnem pouku), v katerega so učenci vpisali svoja imena. V nadaljevanju projekta so v času razrednih ur učenci sošolcem predstavljali knjige, članke oz. druge zvrsti besedil (1, 2 ali 3 besedila), ki so jih nedavno prebrali. Ocenjo prebranega besedila so posredovali sošolcem in jo utemeljili. Učenec je vpisal naslov prebranega besedila na bralni plakat in ga ocenil glede na barvno legendo na spodnjem robu plakata, npr. z oranžno barvo je označil knjigo, ki mu je bila zelo všeč in jo priporoča vrstnikom, z rumeno barvo je označil besedilo, ki je le delno zadovoljilo njegova pričakovanja, z modro barvo besedilo, ki bo morebiti všeč vrstniku. Razrednik se je z učenci pogovarjal o prebranem in spodbujal razmislek o prebranem. Če je nek drug učenec na priporočilo sošolca tudi sam prebral besedilo, je poleg naslova besedila zapisal svoje inicialke.

Na koncu šolskega leta 2011/2012 smo bralne plakate analizirali in dobili rezultate, ki jih prikazuje graf 1.

V drugem triletju je večina učencev prebrala tri besedila, medtem ko je v tretjem triletju opazen upad motivacije za branje, kar nazorno prikazujejo grafi 2, 3, 4 in 5. Zaskrbljujoče je, da četrtnina učencev oddelkov 7. razreda (tako fantov kot tudi deklet) v plakat ni vpisala nobenega besedila. Če primerjamo branje deklet in fantov, ugotovimo, da v 4. razredu ni bistvenih razlik, medtem ko so dekleta v 7. razredu nekoliko bolj motivirana za branje od fantov.

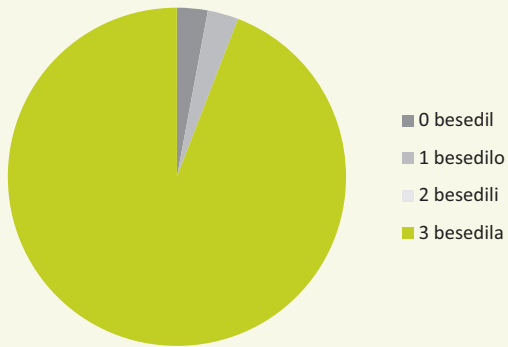
Bralno motivacijo na naši šoli spodbujamo tudi s t. i. razrednimi knjižnicami ter s sodelovanjem učencev pri šolskem in občinskem časopisu. Pred tremi leti sem uvedla natečaj za šolska Prešernova priznanja, med drugim tudi na literarnem področju. Natečaj poteka vsako leto od 3. decembra do srede januarja; nanj se lahko prijavljajo učenci od četrtega razreda dalje. Šolska komisija izbere najboljše izvirne literarne prispevke in jih s knjižno nagrado nagradi na občinski proslavi ob Prešernovem dnevu. Lanskemu zmagovalcu je založba prvenec tudi natisnila. Z oddelki devetega razreda že drugo leto pripravljamo Letno knjigo, v kateri učenci zapišejo svoje spomine na osnovno šolo, izpostavijo svoje uspehe in vse tiste drobne spomine, ki bi sicer šli v pozabo. Ker si želimo bralno kompetentnih učencev, smo slovenisti spodbudili kolege na razredni stopnji, da so pri predmetu slovenščina pri pisnem ocenjevanju znanja vpeljali tako neumetnostna kot tudi umetnostna besedila, s katerimi preverjajo bralno pismenost učencev. Glede na to, da bralna pismenost ni in ne more biti le domena učiteljev razrednega pouka in slovenščine, so učitelji preostalih predmetov v teste umestili tudi besedilne naloge.

In starši? Na roditeljskem sestanku smo jih razredniki seznanili z namenom in s cilji projekta ter večinoma doživeli pozitiven odziv. Razdelili smo jim zloženke, ki jih je pripravilo Društvo Bralna značka Slovenije (razdeljenih jih je bilo 840), in jih opozorili na velik pomen družinskega branja oz. razvijanja otrokove motivacije za branje v domačem okolju – kajti pot od porajajoče se pismenosti do zrelega branja je dolga in zahtevna.



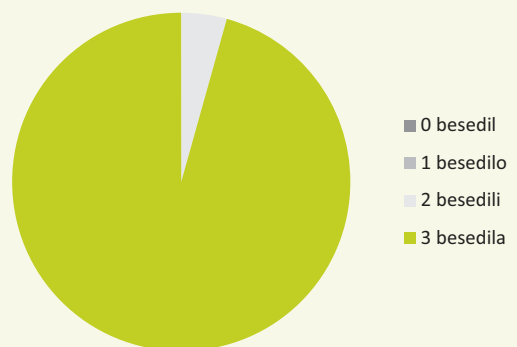
Graf 1: Analiza bralnih plakatov od 4. do 9. razreda

Graf 2: 4. razred – fantje (34)



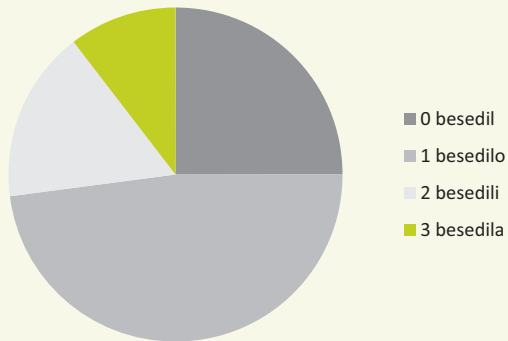
Graf 2: 4. razred, fantje – prebrana besedila

Graf 3: 4. razred – dekleta (46)



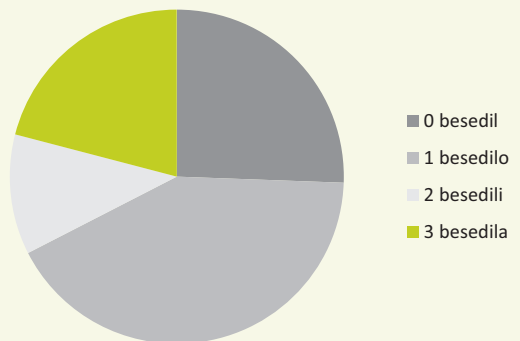
Graf 3: 4. razred, dekleta – prebrana besedila

Graf 4: 7. razred – fantje (48)



Graf 4: 7. razred, fantje – prebrana besedila

Graf 5: 7. razred – dekleta (43)



Graf 5: 7. razred, dekleta – prebrana besedila

SKLEP

V letošnjem šolskem letu projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* še vedno poteka, zato bo končna in natančna evalvacija bralne motivacije in bralne pismenosti škofljiških učencev možna šele ob koncu šolskega leta. Učitelji ocenjujejo, da so bile aktivnosti projektne tima dobro izbrane in da jih učenci z veseljem izvajajo. Iz števila izposojenega gradiva v šolski knjižnici (v primerjavi s šolskim letom 2010/2011 se je v letu 2011/2012 število izposojenih enot s 13.079 povečalo na 14.824; povečalo se je tudi število obiskov šolske knjižnice) je razvidno, da učenci berejo več. Kot učinkovito motivacijsko sredstvo za branje so učitelji izpostavili predvsem »bralni plakat – učenec učencu knjižni promotor«. Učenci zdaj izmenjujejo knjige oz. besedila in se o njih pogovarjajo, česar prej niso počeli. Na začetku si kolegi niso predstavljali, kako naj vsi učenci predstavijo knjige med razredno uro, ker je v tretjem triletju trajanje le-te omejeno na 25 minut. Predstavitve so tako razdelili na več razrednih ur; učencev, ki prebrane in ocenjene knjige niso želeli javno predstaviti, niso silili v predstavitev. Čeprav smo z bralnim plakatom želeli k branju spodbuditi predvsem učence tretjega triletja, nam je zastavljeni cilj uspelo realizirati le delno: nekaterim učencem se, kljub temu da so knjige ali članke prebrali, ni zdelo smiselno prebranega

zabeležiti na bralnem plakatu. Seveda moramo upoštevati tudi dejstvo, da učenci te starosti prebirajo tudi literaturo, o kateri ne želijo javno spregovoriti. Na koncu ne smemo pozabiti na učence, ki slabo berejo – učencem prvega in drugega triletja na tedenskih srečanjih nudi dodatno strokovno pomoč pedagoginja, ki ugotavlja, da lahko učenci z vztrajnim delom zamujeno nadoknadijo, pri čemer je dobrodošla tudi podpora njihovih staršev. Ker je kar nekaj slabih bralcev tudi na predmetni stopnji, učitelji slovenščine v okviru dopolnilnega pouka z učenci oddelkov 6. razreda beremo različne besedilne vrste in na temelju prebranega preverjamo njihovo razumevanje besedila. Jasno je, da bo delo na področju bralne pismenosti po koncu projekta treba nadaljevati in nadgraditi. V prihodnjem šolskem letu bi bilo na naši šoli poleg že utečenih dejavnosti smotrno oblikovati strokovno skupino, ki bi jo sestavljali tako učitelji razredne kot tudi predmetne stopnje in bi učencem s težavami pri branju in pisanju nudila »trening branja«, saj je pomoč pri slabih bralcih potrebna takoj, ko težave zaznamo, sicer se te z leti povečujejo. S tem bi priskočili na pomoč svetovalni službi, ki zaradi naraščajoče vzgojne problematike in socialnih stisk (OŠ Škofljica obiskuje več kot 840 učencev) težko zajame prav vse učence z bralnimi težavami. Ob tem bo potrebno dodatno izobraževanje učiteljev, tudi na področju branja digitalnih besedil, ki so postala del našega vsakdanjika.

LITERATURA

- Bucik, N. (2009). Razvijanje otrokove motivacije za branje v domačem okolju. V: *Branje za znanje in branje za zabavo: priročnik za spodbujanje družinske pismenosti*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Grosman, M. (2004). *Zagovor branja. Bralec in književnost v 21. stoletju*. Ljubljana: Sophia.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja. Za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Grosman, M. (2007). Zakaj je potreben stopenjsko zasnovan/načrtovan pouk bralne zmožnosti za leposlovje. V: *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (2007). Stopenjskost pismenosti – kaj je in kako jo udejanjati v naših šolah. V: *Stopenjskost pri usvajanju pismenosti: postopen pouk bralne pismenosti na vseh ravneh šolanja: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N. (2004). Bralna motivacija učencev v osnovni šoli. V: *Psihološka obzorja* 13, 4, 33–54.
- Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A., Peklaj, C. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Bucik, N., Peštaj, M., Podlesek, A., Pirc, T. (2010). Bralna pismenost ob koncu osnovne šole – ali fantje berejo drugače kot dekleta? V: *Sodobna pedagogika* 1, 86–102.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Petra Cigan in mag. Metka Husar Černjavič, Osnovna šola Franceta Prešerna Črenšovci, Enota vrtec

SPODBUJANJE PORAJAJOČE SE PISMENOSTI

UVOD

Oš Franceta Prešerna Črenšovci se je s šolskim letom 2011/2012 vključila v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Ker se zavedamo pomena spodbujanja zgodnje pismenosti oz. porajajoče se pismenosti, smo že ob vključitvi v projekt v šolski projektni tim sprejeli tudi predstavnico vrtca. Menimo namreč, da je treba bralno pismenost usklajeno in »povezovalno« razvijati po vsej vertikali. Kot prioritetni nalogi smo si v operativnem načrtu projekta zastavili sistematično razvijanje bralne pismenosti otrok/učencev in zvišanje interesa za branje v vrtcu, šoli, družinah in širšem družbenem okolju.

V začetni fazi dela smo ob analizi stanja bralne pismenosti za področje predšolske vzgoje ugotovili, da se zgodnja pismenost oz. porajajoča se pismenost prepleta s številnimi dejavnostmi vrtca, pri čemer pa Kurikulum za vrtce vsebuje le malo konkretnih ciljev v povezavi s tem (cilji so zapisani splošno, denimo: otrok razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti, razvija pozitivni odnos do literature, bralne kulture itd.), zato je odgovornost strokovnih delavk vrtca za razvoj predbralnih veščin in sporazumevalne zmožnosti otrok toliko večja. Izhajajoč iz analize stanja, ki smo jo strokovne delavke vrtca opravile skupaj z učitelji prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja, in ocene predopismenjevalnih zmožnosti posameznega otroka smo na nivoju posameznega oddelka načrtovale dejavnosti z namenom pripraviti spodbudno okolje, v katerem otroci spontano, skozi igro gradijo svojo pot opismenjevanja. Zavedamo se, da je to v našem okolju, kjer se narečni govor zelo razlikuje od knjižnega jezika, še toliko pomembnejše. V okviru projekta smo se zato v vrtcu odločili, da bomo predbralne dejavnosti sistematično načrtovali in jih smiselno umeščali v vzgojno-izobraževalno delo glede na razvojne in individualne značilnosti otrok. Izrekli smo se tudi za to, da bomo bralno-pisalni razvoj posameznega otroka spremljali s pomočjo ocenjevalne lestvice za presojanje napredka.

POTUJMO PO SLOVENIJI

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo »obravnavo« besedila in izvedbo spremljevalnih dejavnosti v predšolskem oddelku vrtca (homogeni oddelek otrok, starih 5–6 let). Sama dejavnost se je navezovala na tematski sklop Potujmo po Sloveniji, v okviru katerega smo en teden

prebirali literarno besedilo Juri Muri po Sloveniji avtorja Toneta Pavčka. Sproti smo razlagali neznane besede; ker smo brali v nadaljevanjih, so otroci vsak dan spoznali eno slovensko pokrajino in njene značilnosti. Za sklep smo obnovili potovanje s pomočjo ilustracij (brez besedila) v predstavitvi s programom Power Point. Zaključek celotne tematske enote pa je predstavljala prireditev Vrtijada, tradicionalno srečanje otrok, staršev in strokovnih delavcev sedmih okoliških vrtcev pri osnovnih šolah. Družili smo se ob igrah, katerih rdeča nit je bilo popotovanje po Sloveniji.

V samem vrtcu pa je ponovitvi potovanja sledilo skupinsko delo otrok (izpeljane so bile štiri različne dejavnosti):

- izdelava sestavljanke z motivi oz. simboli Slovenije (zastava, grb itd.) – pri tem so se otroci urili v fini motoriki ter preštevali, iz koliko delov je sestavljena sestavljanica. Pri tej nalogi se je še posebej pokazala empatija (otroci so povedali, da bodo drug drugemu pomagali, saj so prijatelji za to, da si pomagajo; spremljali so npr. delo soseda in mu svetovali, kako se reže po črti itd.);
- razvrščanje evropskih bankovcev in kovancev od najmanjše do največje vrednosti – ob tej dejavnosti so otroci spoznavali slovenski denar, simbole za števila in vrednost denarja. Ko so ga razvrstili, so ugotavljali, kako so bankovci in kovanci razporejeni, in presojali ustreznost odločitve glede razvrstitve posamezne denarne enote;
- orientacija na zemljevidu – otroci so poiskali fotografijo in napis kraja na zemljevidu z značilnostmi Slovenije (uporabili smo otroško karto Medved Lovro raziskuje Slovenijo v merilu 1 : 300.000) ter ju prenesli na reliefni zemljevid. S to dejavnostjo so razvijali orientacijo, spoznavali kraje in njihove značilnosti, posamezniki so tudi že poskušali prebrati imena krajev. Za reševanje te naloge je bilo potrebnega več časa; po mnenju strokovnih delavk je bila zelo zahtevna, vendar so jo otroci s skupnim dogovarjanjem in ob pomoči vzgojiteljic uspešno rešili;
- povezovanje značilnosti krajev na fotografiji s pokrajinami, ki smo jih spoznali ob prebiranju knjige Juri Muri po Sloveniji – otroci predvsem zaradi dobrega poznavanja tematike (predhodnega dela) pri tem niso imeli težav.

Globalni cilj dejavnosti je bil spoznavanje ožjega in širšega družbenega okolja ter medkulturnih razlik.

Izvedene dejavnosti so omogočale doseganje več ciljev s področja družbe (otroci pridobivajo konkretne izkušnje o svoji državi, se postopoma seznanjajo s širšo družbo in kulturo, razvijajo interes in zadovoljstvo ob odkrivanju širšega sveta zunaj domačega okolja), jezika (razvijajo predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti, jezikovno zmožnost v različnih funkcijah in položajih ob vsakodnevnih dejavnostih ter v različnih socialnih situacijah), narave (razvijajo predstavo o tem, kdaj se je kaj zgodilo, in o zaporedju dogodkov) in matematike (utrjujejo imena za števila, uporabljajo simbole in z njimi izražajo stanje, usvajajo izraze za predstavljanje položaja predmeta in se naučijo orientacije v prostoru). Uporabljene so bile metode pogovora, poslušanja, igre, razlage, praktičnega dela in demonstracije.

Naloge so bile različno zahtevne (v sklepni evalvaciji so jih otroci označili kot lahke), predstavljale so primerne izzive, zato so bili udeleženci dejavnosti zelo motivirani za delo in aktivni. Cilji dejavnosti so bili uresničeni, ves čas je potekala komunikacija med otroki, pri delu so sodelovali in si pomagali (z nasveti in pri opravljanju zadolžitve), se dogovarjali, predvsem pa se je kazala njihova pripravljenost za timsko delo. Pri vseh dejavnostih je bil v ospredju razvoj sporazumevalnih zmožnosti otrok. Vzgojiteljici sva pri vodenem pogovoru z odprtimi vprašanji spodbujali otroško komunikacijo in načrtno uvajali knjižna poimenovanja namesto narečnih. Posebej sva bili zadovoljni s končno evalvacijo, pri kateri so otroci poročali o svojem

delu v skupini. Najbolj naju je veselilo, da so se med prvimi oglasili in poročali o delu skupine posamezniki, ki so po navadi molčeči. Pri načrtovanju ponovitve dejavnosti ne bi spremenili ničesar, seveda pa bi delo po potrebi ustrezno prilagodili otrokom v skupinah.

SKLEP

V vrtcu izvajamo mnogo dejavnosti s področja porajajoče se pismenosti v okviru vodenih dejavnosti, pomembno pa se nam zdi, da izkoristimo številne pobude otrok, ki se porajajo ob spontani igri. Zavestno tudi bogatimo besedišče otrok, tako da ob vsakem branju ali pogovoru zapišemo neznane besede na tablo, in sicer z namenom, da strokovne delavke pri nadaljnjem delu »nove besede« ozaveščeno vključujemo v vsakodnevni pogovor z otroki in tako dosežemo, da jih usvojijo.

V drugem letu sodelovanja v projektu strokovne delavke že zaznavamo spremembe. Najprej pri sebi: zavestno bogatimo dejavnosti z vnašanjem elementov porajajoče se pismenosti, iščemo dodatno literaturo, bolj smo osredotočene na posameznega otroka. Ugotavljamo, da so pogovorne ure s starši bogatejše in bolj poglobljene. Posebej smo pozorne glede uporabe knjižnega jezika kot učnega jezika, starše pa še bolj aktivno povezujemo z delom vrtca, saj se zavedamo, da bomo le skupaj lahko postavili dobre temelje za dvig bralne pismenosti in bralne kulture otrok v vrtcu in pozneje učencev v šoli.

LITERATURA

- Grginič, M. (2008). Vsak po svoji poti do pismenosti. Mengeš: Izolit.
 Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
 Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. (2006). Otroški govor: razvoj in učenje. Domžale: Izolit.

Bojana Rudl, Vrtec pri Osnovni šoli Sečovlje

POMEN DOMIŠLJIJSKE RABE JEZIKA IN IGRE VLOG PRI SPODBUJANJU ZGODNJE PISMENOSTI V VRTCU

UVOD

Porajajoča se pismenost ali zgodnja pismenost je kot priprava na branje in pisanje navzoča pri otrocih obeh starostnih obdobjih v vrtcu. Otroci se učijo korak za korakom, da lahko razumejo sebe in druge. Učijo se tako, da že znane izkušnje in znanja povežejo z novimi in tako svoje znanje nadgradijo. Odrasli jim pri tem nudimo spodbudo, zgled in podporo.

Ko odrasli otroku omogočajo, da vstopa v svet pismenosti z igro, ko se z otrokom veliko pogovarjajo, mu pripovedujejo in berejo, ko mu omogočajo, da uživa ob poslušanju pravljic in zgodb itd., mu s tem pomagajo in ga vpeljujejo v poznejše samostojno branje in pisanje.

SPODBUJANJE JEZIKOVNIH ZMOŽNOSTI IN DOMIŠLJIJSKE RABE JEZIKA V VRTCU

Pri razvijanju jezikovnih zmožnosti v vrtcu je pomembna vloga odraslega. Vzgojitelj mora poznati razvojna obdobja otrok in tudi značilnosti posameznega otroka. Zelo pomembno je, da vzgojitelj sodeluje s starši, jih spodbuja, jim svetuje in jih vključuje v življenje in delo oddelka.

Okolje v vrtcu mora biti spodbudno: opremljeno s koticiki, primernimi igračkami in predmeti, ki otroka motivirajo in spodbujajo k raziskovanju, spoznavanju, opazovanju itd.

Igralnico uredimo tako, da je v njej otrokom dostopen knjižni kotiček s slikanicami, raznovrstnimi knjigami za otroke. V igralnici naj bodo, tako kot v vsakdanjem življenju, različni napisi (garderoba – imena otrok, abeceda itd.).

Občasno dobi mesto v igralnici tudi lutkovni kotiček.

V kotiček »dom« otroci prinašajo stara oblačila, rabljene predmete, ki jih pozneje uporabljajo pri svoji igri vlog.

Simbolna igra vlog in dramsko poustvarjanje sta pri predšolskih otrocih zelo pomembni strategiji učenja, saj spodbujata njihov govorni razvoj, aktivno sodelovanje z vrstniki in vživljanje v pravljicne osebe.

V simbolni igri se komunikacija med otroki pojavi prej kot med drugimi dejavnostmi. V igro so vključene verbalne in neverbalne simbolne aktivnosti. Potrebna je medsebojna verbalna komunikacija – interakcija, sodelovanje, komunikacija med otroki. Otroci pri igri uporabljajo več formalnega govora.

Vzgojitelj mora dobro poznati vsebino in pomen pravljic in drugih književnih besedil, ki jih želi posredovati otrokom. Pomembno je, da ima kot pripovedovalec pozitiven odnos do teh besedil, da ima pravljice rad in jih

posreduje otrokom tako, da jih bodo lahko doživeli v vseh razsežnostih: pomenski, čustveno-doživljajski in estetski. Biti mora pozoren pri izboru pravljic in drugih književnih besedil: pri tem upošteva na eni strani kakovost izbranih besedil, po drugi strani pa interese, zmožnosti in odzive otrok v oddelku.

PREDSTAVITEV DEJAVNOSTI OB PRAVLJICI

»NAHRBTNIK«

(Anja Štefan, Kotiček na koncu sveta)

Vrtec Sečovlje, skupina otrok: 5–6 (polovična skupina), vzgojiteljica: Bojana Rudl

a) Cilji:

- Otrok v vsakdanji komunikaciji posluša jezik in je vključen v komunikacijske procese z otroki in odraslimi (neverbalna komunikacija, kultura komunikacije, stil komunikacije, vljudnost).
- Ob poslušanju in pripovedovanju pravljic in drugih literarnih del razvija zmožnost domišljajske rabe jezika; spoznava moralno-etične dimenzije besedila; s književno osebo se identificira ter doživlja književno dogajanje.
- Razvija predbralne in predpisalne sposobnosti in spretnosti.
- Razvija sposobnost domišljajskega sooblikovanja in doživljanja literarnega sveta (predvsem podobo književne osebe in dogajalnega prostora).
- Uči se samostojno pripovedovati.
- Ustvarjalno se izraža v jeziku in z drugimi načini izražanja (likovno, plesno, glasbeno).

b) Lutkovna igrice in igra vlog

V igralnici občasno postavimo lutkovni kotiček in otroci se že vnaprej veselijo nove igrice. Kotiček pripravimo skupaj, da skupaj doživljamo tudi pričakovanje. Sama sem tokrat pripravila lutke in del prizorišča. Otrokom sem zaigrala lutkovno igrice po pravljici Nahrbtnik Anje Štefan.

Otroci so pozorno sledili uprizarjanju, pripovedovanju in poteku dogajanja na odru. Miška in njen modri nahrbtnik sta jih zelo prevzela in očarala. Po koncu lutkovne igrice jih je lutka miška s pomočjo vprašanj spodbujala k obnavljanju pravljice.

Nato sta sledili igra po koticčkih in igra z lutkami, kjer so se otroci sami dogovarjali in si izbirali vloge. Končno so igrice zaigrali. Pripravili so malo lutkovno gledališče. Štirje otroci so nastopali, preostali so bili gledalci. Med igro so se poslušali, se

vanjo vključevali ... Tako se je vsebina sprti spreminjala – nastala je nova igrice.

Na koncu so se igralci priklonili in mi gledalci smo jim zaploskali.

Malo lutkovno gledališče smo se igrali v igralnici še teden dni. V lutkovnem kotičku so se otroci igrali in si delili vloge, se dogovarjali, sodelovali, komunicirali med seboj, vključili nove vloge in nova dogajanja ...

Pri tem so bili zelo ustvarjalni in aktivni.

c) *Risanje po pravljici*

Naslednji dan sem jim pravljico prebrala ob ilustracijah, nato smo ob slikah obnovili dogajanje pravljice. V pomoč so jim bile ilustracije in moja vprašanja odprtega in zaprtega tipa.

Spodbudila sem jih, da so nato svoje podoživljanje pravljice izrazili pri likovnem ustvarjanju. Risali so s suhimi barvicami, večina je narisala miško, kako hodi čez mostiček.

č) *Likovno ustvarjanje na tekstilu (risanje lastne torbice)*

V naslednjih dneh je otroke spet obiskala lutka miška in jih spomnila na pravljico o nahrbtniku. Postavljala jim je vprašanja, na katera so odgovarjali. Nato jih je povabila k ustvarjanju in risanju njihovih lastnih torbic iz blaga. Vsak otrok je narisal in ustvaril svojo torbico, na katero je napisal tudi svoje ime. Svoje ustvarjalne torbice so pozneje odnesli domov. Naslednji dan so pripovedovali, kako so torbice doma pospravili in za kaj jih bodo uporabljali.

d) *Razvijanje domišljije in nadaljevanje pravljice*

Otroci so še vedno želeli poslušati pravljico Nahrbtnik, in to ob ilustracijah. Postavila sem jih pred izziv in jih spodbudila, naj si sami izmislijo nadaljevanje pravljice. Po globokem razmišljanju so posamezniki pravljico tudi nadaljevali, preostali pa so jih z zanimanjem poslušali.

K sodelovanju sem povabila tudi starše in doma so skupaj z otroki pravljico prebrali in zapisali njena nadaljevanja, kot so si jih zamislili otroci.

Naslednji dan so otroci sami nadaljevali svoje

izmišljene pravljice. Preostali v skupini so jih z zanimanjem poslušali.

e) *Refleksija*

Pravljico sem otrokom predstavila na različne načine, vključena so bila različna področja dejavnosti, ki so se prepletala.

Lutke so jih dodatno očarale in motivirale. Spodbujale so jih pri govornem izražanju. V pogovor so se vključevali tudi govorno manj spretni otroci. Pri igri in vživljanju v vloge so bili zelo ustvarjalni. Dogovarjali so se o vlogah, si jih razdelili in pozneje izvedli vsebino po določenem načrtu. Zanimivo je bilo opazovati, kako govorno spretnejši otrok prevzame vlogo vodje in povezuje celotno lutkovno igrice.

Lutka je za otroka čarobna – pravljčna; ob njej so se sprostiti in opogumili tudi bolj tihi in sramežljivi otroci.

Pripovedovanje in branje ob ilustracijah je otroke zelo pritegnilo. Pri obnavljanju so se ob ilustraciji spomnili na vsebino, s pomočjo vprašanj in odgovorov pa so si razvijali besedišče. Poudariti moram, da sem jim pravljico večkrat prebrala ali pripovedovala in s tem so jo ponotranjili in podoživljali. To sem razbrala iz dejavnosti, ki smo jih izvajali pozneje. Vsaka dejavnost je bila izražena drugače (vsak otrok je doživljal in čustvoval drugače).

Zelo pomembno se mi zdi tudi povezovanje in sodelovanje s starši. Ti so z veseljem sodelovali pri domačem branju in nadaljevanju pravljice. Nadaljevanje pravljice so zapisali in otroci so ga predstavili v vrtcu. Presenečena sem bila, da so svoja nadaljevanja tudi naslednji dan dobesedno obnovili. Iz tega sklepam, da so pravljico popolnoma usvojili.

Mislim, da s takim načinom dela – ko otroci v vrtcu spoznavajo kakovostna književna dela domačih in tujih avtorjev, ko prebrane vsebine doživljajo in podoživljajo, jih pripovedujejo in domišljjsko poustvarjajo, se o njih pogovarjajo in ob njih izražajo na razne načine – lahko veliko prispevamo k razvijanju otrokovega odnosa do branja in pisanja, k razvijanju zgodnje pismenosti in njegovih poznejših bralnih zmožnosti.

VIRI IN LITERATURA

- Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Marjanovič Umek, L. idr. (2001). *Otrok v vrtcu. Priročnik h Kurikulu za vrtce*. Maribor: Založba Obzorja Maribor.
- Kordigel, M., Jamnik, T. (1998). *Književna vzgoja v vrtcu*. Ljubljana: DZS.
- Medved Udovič V. (2008). *Igra vlog kot otrokova poustvarjalna dejavnost bralnega odziva ... Simpozij Obdobja 25: Književnost v izobraževanju*. Ljubljana: FF, Center za slovenščino.
- Retuznik Bazovičar, A. Krajnc, M. (2010). *V krogu življenja – pedagogika in pedagoški pristopi v predšolskem obdobju*. Velenje: Modart.
- Štefan, A. (2008). *Kotiček na koncu sveta*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Sivec, M (2012). *Delovno gradivo Porajajoča se pismenost v vrtcu. Delovno srečanje primorske delovne skupine (Sežana, Pivka)*. Zavod RS za šolstvo: Ljubljana.

Nataša Mlinarič, Osnovna šola Lenart, Enota vrtec

ČUTNE POTI NA IGRIŠČU

UVOD

Ko pomislimo na pismenost, pomislimo na šolo, vendar pismenost še zdaleč ni omejena na čas, ko otrok vstopi v šolo. Vpeljevanje v pismenost poteka že od rojstva, priprave na pismenost pa skozi celotno predšolsko obdobje. Zgodnje opismenjevanje ne zajema le znanja branja in pisanja, temveč posega tudi na področja, kot so razvoj velike in fine motorike, razvoj vidno-gibalne usklajenosti, razvoj slušnih in vidnih procesov ipd. Je temelj za nadaljnji uspeh v šoli, poleg tega pa otroku omogoča osebno rast (Testen, 2012).

Otroci ne postanejo pisarni le z opazovanjem, pač pa z lastnim poskušanjem v branju, pisanju, govorjenju in poslušanju. Da se v šoli uspešno opismenjujejo, morajo biti za to pripravljene temelji, ki jih vse predšolsko obdobje gradijo tako starši kot vzgojitelji v vrtcu (Udovč, 2012).

Področje zgodnjega opismenjevanja v vrtcu metodično ni sistematično obdelano. Prav zato so odločitve za izvajanje in način dela prepuščene strokovnim delavkam in njihovi presoji.

Ob tem se seveda zavedamo, da se otrok najlaže uči prek lastnih izkušenj, z neposrednim sodelovanjem in načrtovanjem aktivnosti ter s tem dosega lastno notranjo motiviranost.

Projektno delo je eden izmed takšnih načinov izvedbe usmerjenega vzgojnega dela. Temelji na projektni strukturi dela, zaradi katerega se precej izboljšajo medsebojni odnosi vseh, ki so v tem procesu udeleženi. Temeljne značilnosti projektnega dela so (Glogovac, 1992: 38):

- spoštovanje osebnosti otrok, njihovih staršev in vzgojiteljev,
- aktivnost otrok s poudarkom na otrokovi praktični aktivnosti, igri, raziskovalni aktivnosti, učenju z odkrivanjem,
- procesnost – projekt je proces, ki je v svoji zasnovi ustvarjalno dogajanje,
- integracija vsebin,
- konkretnost teme z usmerjenostjo na življenjsko, za otroka smiselno situacijo,
- odprtost,
- sodelovanje.

Naše delo je bilo odprto za pobude, ki so jih dajali otroci, starši in drugi, pa naj je šlo za misel, predmet, pojav ali dogodek. Svojo vrednost je dobila, ko smo se o njej začeli pogovarjati, se dogovarjati in jo naravnavati k cilju. O vsaki

pobudi smo razpravljali in tako dosegli sproščeno ozračje in navdušenje, ki je bilo za naše delo izjemno pomembno.

ČUTNE POTI NA IGRIŠČU

Ob nastajanju čutnih poti v vrtcu so imeli otroci veliko možnosti za samostojno raziskovanje in igro. S parkom smo popestrili neizkoriščeni del travnate površine ob sami stavbi. Pri graditvi parka so otroci aktivno sodelovali in s tem spoznavali različne oblike dela, poklice, predvsem pa materiale. Prek različnih materialov smo krepili dejavnosti spodbujanja razvoja in učenja govora ter dejavnosti porajajoče se pismenosti.

Vsebine, ki so se prepletale z dejavnostmi z vseh področij kurikula, smo poglobljali od januarja pa vse do konca šolskega leta. Načrtovane cilje smo uresničevali postopoma:

- z raziskovanjem različnih poti v okolici vrtca (glede na material, obliko, dolžino, širino),
- s pogovori o raziskovanju,
- z risanjem različnih črt (poti), v različnih smereh, z različnimi risalnimi sredstvi (s pravilnim prijemom) in na različne podlage,
- z orientacijo na telesu, v prostoru in na papirju,
- z razvrščanjem različnih naravnih in umetnih materialov.

Otroke sem spodbujala k raziskovanju poti, različnih črt in oblik v okolici vrtca. Po procesu opazovanja smo se veliko pogovarjali, risali in pisali. Ko so otroci vsebino doživeli, jo začutili, so se njihove ideje o nadaljevanju dejavnosti vrstile ena za drugo. Njihovim idejam sem sledila in jih smiselno povezovala ter dopolnjevala. Prek raziskovanja in opazovanja v bližnji in daljni okolici vrtca so otroci odkrili različne poti. Svoje na novo pridobljeno znanje so prenesli tako v besedo kot v risbo.

Izmišljali so si rime

- S poti sta zavili in se skoraj izgubili.
- Prišli smo z mrzle poti, na toplem se imamo radi vsi.

Risanje različnih črt

Po vaji v spretnosti risanja različnih črt so začeli nastajati labirinti, ki so imeli vhod in izhod. Črte so otroci risali v naravi, in sicer v pesku ali blatu; risali so z vodo iz luž, s kredo, s kamni ipd. Ob izdelkih so opisovali narisano in si s tem bogatili besedišče ter krepili samozavest in samostojnost.

Ob izdelkih so opisovali narisano in si s tem bogatili besedišče ter krepili samozavest in samostojnost:

»Moja pot me vodi v Ankaran. Ta pot je ravna, malo vijugasta, ozka in poševna. Pa še široka.« (Damijan, 5 let)

»Mi gremo po vrtcu. S seboj imamo zemljevid poti, zato ti ni treba skrbeti, da se bomo izgubili,« so rekli Saša, Leon in Zarja pred odhodom.

Različne naravne in umetne materiale (kamni – veliki, majhni, najmanjši, pesek, les, zamaški, trakovi itd.) so razvrščali, jih polagali v različne poti (črte) in z njimi oblikovali različne vzorce. Pri tem so razvijali prstne spretnosti in obvladovali prostor.

Ob teh dejavnostih se jim je porodila ideja, da si na igrišču naredimo različne poti. S svojimi telesi so na travnati površini vrtca označili potek poti in jo zakoličili.

Njihovo idejo smo s pomočjo staršev in v sodelovanju z lokalno skupnostjo tudi uresničili.

SKLEP

Pri svojem delu zelo poudarjam dejavnosti za razvoj zgodnje pismenosti. Pri tem iščem ustvarjalne didaktične pristope in s skrbnim opazovanjem otrokovih dejavnosti, njihovih odzivov in pobud slednje tudi upoštevam pri

načrtovanju. Z otroki sprti evalviramo izvedene dejavnosti, ki jih tudi dokumentiramo. Ob fotografijah, otroških izdelkih in zapisanih mislih otrok so evalvacije bolj poglobljene. O poteku dejavnosti so seznanjeni tudi starši, saj plakate, ki nastajajo, razstavljamo po hodnikih vrtca in igralnici.

Prek vseh teh dejavnosti priprave čutnih poti so otroci začeli pisala in jedilni pribor zavestno pravilno prijemati. Na listu se znajo dokaj dobro orientirati. Črte začnejo risati od leve proti desni ali od zgoraj navzdol. Prepoznavajo in zapisujejo črke. Največji uspeh pa je zame to, da otroci zdaj še naprej raziskujejo poti, črte itd. brez moje spodbude, pa tudi brez moje navzočnosti, saj so te dejavnosti prenesli tudi na svoje domače.

Z razvijanjem komunikacijskih zmožnosti sem spodbujala tudi samostojno in kritično razmišljanje ter odločanje otrok. Otroci so veliko posegali po pisnih virih (knjiga, revija, leksikon, internet itd.) in si znali z našo pomočjo poiskati zelene informacije.

Ob dejavnostih gradnje čutnih poti so otroci prišli do ustreznih spoznanj in sklepov, na katerih bodo lahko gradili svoje poznejše znanje. Ob tem pa želim poudariti obliko dialoga, ki je temeljila na enakovrednosti, v kateri smo se razvijali vsi: otroci, starši in vzgojitelji.

LITERATURA

Glogovac, Z., Žagar, D. (1992). Ustvarjalnost. Projektno vzgojno delo. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Kurikulum za vrtce (1999). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo. www.simos.si/pdf/5000-1234.htm

www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1206&Itemid=18

Testen, L. (2012). Vpliv družinske pismenosti na zgodnje opismenjevanje otrok. Diplomski naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Udovč, T. (2012). Pismenost v vrtcu. Diplomski naloga. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

POVZETEK

V vrtcu se dobro zavedamo pomembnosti opismenjevanja. Zato je vloga vzgojiteljice pri razvoju predbralnih in predpisalnih zmožnosti izjemno pomembna z vidika ustrezne izbire metod in oblik dela ob upoštevanju individualnih zmožnosti in posebnosti otrok. Z razvijanjem komunikacijskih zmožnosti spodbujamo samostojno in kritično razmišljanje ter odločanje otrok.

V prispevku bom predstavila nastajanje čutnih poti na našem igrišču, ki predstavlja spodbudno učno okolje. Dejavnosti pri nastajanju čutnih poti so bile enkratna priložnost za spodbujanje jezikovnih zmožnosti otrok, za razvoj grafomotorike ter za razvijanje orientacije v prostoru, na telesu in pozneje na listu.

ABSTRACT

Pre-school teachers are well aware of the importance of literacy. Therefore their role in the development of pre-reading and pre-writing abilities is very important from the aspect of proper selection of methods and types of work, considering individual

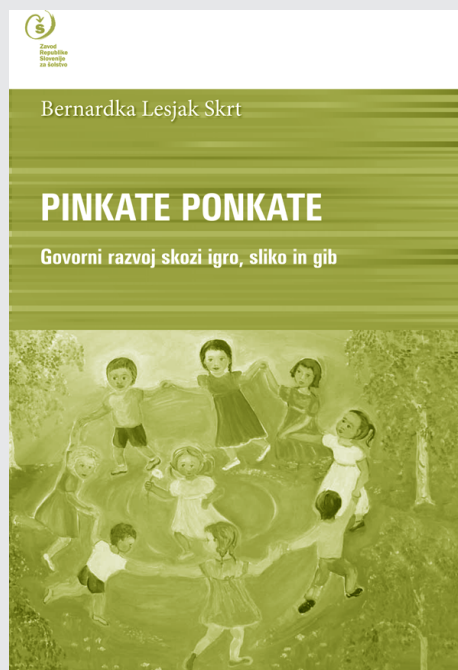
abilities and distinctive features of children. We encourage children's independent and critical thinking and their decision making by developing communication abilities.

The article presents the creation of sensory paths in our playground that represent supportive learning environment. The process of creating sensory paths was the unique opportunity for encouraging children's language abilities, developing graphomotor skills and orientation in space, on the body and later on the paper.

Bernardka Lesjak Skrt

PINKATE PONKATE Govorni razvoj skozi igro, sliko in gib

2012, ISBN 978-961-03-0051-9, 112 str., 18,20 €



Priročnik vsebuje govorne in rajalne igre ter ilustracije, ki jih je avtorica namenila predšolskim otrokom in učencem prvega triletja osnovne šole, pa tudi otrokom s posebnimi potrebami. V tem obdobju otroci najhitreje govorno in gibalno dozorevajo ter napredujejo na socialnem področju. Zato je namen zbranih iger spodbujati otrokov celosten razvoj, predvsem pa razvoj govora, gibanja in socialni razvoj. Tako lahko otroci ob pomoči strokovnih delavcev razvijajo, utrjujejo in izboljšujejo ritem govora in gibanja, čutenje glasov, ročne spretnosti, koordinacijo gibov, spomin, pozornost, zbranost, ustvarjalnost, vztrajnost, socialne spretnosti, sproščenost, komunikacijo in odnos do drugih.

Priročnik je namenjen strokovnjakom – specialnim in rehabilitacijskim pedagogom, logopedom, vzgojiteljicam v vrtcu in strokovnim delavcem, ki delajo v prvem triletju – kakor tudi staršem, ki želijo otrokov razvoj govora krepiti z igro in pesmimi ter s tem krepiti tudi lasten odnos z otrokom.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Janja Lesjak, Osnovna šola Frana Metelka Škocjan

RAZVIJANJE BRALNIH SPRETNOSTI V PRVEM TRILETJU

PREDSTAVITEV

Na OŠ Frana Metelka Škocjan, katere del sta Podružnična šola Bučka in vrtec, že nekaj let ugotavljamo, da rezultati na preverjanjih, na katerih učenci izkazujejo nivo bralne pismenosti, niso zadovoljivi oziroma so nižji od pričakovanj. O vzrokih za takšno stanje smo učitelji razpravljali v okviru sestankov strokovnih aktivov in ugotovili, da so pri večini učencev vzrok za slabše rezultate predvsem slabo utrjena bralna tehnika, šibko besedišče in slabo razvite bralne učne strategije. Te slabosti smo strokovni delavci na ravni šole skušali izboljšati s t. i. akcijskimi načrti, ki bi nas vodili do boljših dosežkov pri učencih, predvsem pri slovenščini, matematiki in angleščini, vendar z načrtovanimi dejavnostmi nismo prišli tako daleč, da bi lahko z gotovostjo trdili, da se rezultati izboljšujejo.

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* smo zaznali pomoč in strokovno podporo pri reševanju naših težav, zato smo se hitro in lahko odločili, kaj bo naše prioriteto področje, ki ga bomo razvijali in izboljšali v okviru tega projekta: dvigniti nivo branja z razumevanjem. Področje bralne pismenosti se nam zdi tako zelo pomembno, da projekt širimo na vsa predmetna področja, po celotni vertikali, pridružil pa se je tudi vrtec.

PRVO TRILETJE

V prvem triletju motivacijo za branje spodbujamo in vzdržujemo z različnimi dejavnostmi, ki potekajo med šolskim letom: branje v jutranjem krogu, dnevno branje koledarja, bralni kotiček, avtorski stol (pripovedovanje o prebranih knjigah), bralni nahrbtnik, branje navodil za različne dejavnosti, bralni dnevnik, hišica besed itd. Kljub temu da vzdržujemo motivacijo učencev za branje na razmeroma visokem nivoju, na kar kaže tudi obisk v knjižnici, nismo zadovoljni stopnjo utrjenosti bralne tehnike, ki naj bi se izkazala skozi bralno razumevanje v drugem triletju.

Znano je, da si otroci bralne izkušnje pridobivajo že v predšolskem obdobju. V prvem razredu pa je pomembno, da otrokove predbralne sposobnosti diagnosticiramo in vsakemu posameznemu učencu omogočimo doseči nivo predpismenjevalnih spretnosti, s katerimi bo lahko sledil opismenjevanju. V celotnem prvem triletju moramo narediti vse, da se bralna tehnika utrdi in ob koncu drugega razreda oz. v tretjem preide v branje z razumevanjem.

Ob začetku smo imele strokovne delavke veliko idej, ki bi nam pomagale izboljšati tehniko branja in povečati

branje z razumevanjem, vendar smo se odločile le za tiste, s katerimi bomo lahko jasno preverjale kazalnike. Kolegica, ki je članica šolskega projektne tima in ima največ izkušenj na področju opismenjevanja v prvem triletju, Kristina Resnik, je predlagala, da vzamemo v roke knjigo dr. Sonje Pečjak *Kako do boljšega branja*, v kateri smo našle teoretično podlago in vaje za izboljšanje tehnike branja ter metode in tehnike za izboljšanje razumevanja. Tako smo se v prvem triletju lotili dela.

KAKO DELAMO

Po raziskavah sodeč imajo učenci s slabše razvito sposobnostjo glasovnega zavedanja težave pri začetnem usvajanju tehnike branja in svojo tehniko izenačijo z vrstniki šele po dveh ali celo treh letih. Zato je treba pred sistematičnim učenjem branja in pisanja razviti glasovno zavedanje do te mere, da učenci slišijo glasove v besedah in so jih sposobni sintetizirati, tj. povezati v besedo (Potočnik, 2003).

V prvem razredu označujemo na stenskem plakatu z dogovorjenimi znaki dejavnost, ki jo usvojijo. Na začetku smo izbrale predpismenjevalne dejavnosti: zlogovanje, slišim prvi glas, slišim zadnji glas, slišim vse glasove v besedi, prepoznam nekatere besede. Primer: Učenec, ki je dobro usvojil določeno dejavnost, lahko na plakat nalepi svoj znak. Ko ima večina otrok svoje znake nalepljene na plakat, začnemo s sistematičnim opismenjevanjem.

V drugem razredu dajemo največji poudarek utrjevanju tehnike branja. Delali smo veliko vaj, ki smo jih našli v knjigi *Kako do boljšega branja* (Pečjak, 1993).

Popolna usvojenost bralne tehnike je prvi pogoj za razumevanje pri branju. Če hočemo, da bo učenec celotno pozornost preusmeril na vsebino oziroma pomen gradiva, mora biti tehnika branja povsem avtomatizirana (Pečjak, 1993: 55).

Dejavnost za preverjanje napredka pri branju smo poimenovali Minuta do zmage. Učenci vsak dan deset minut glasno berejo doma. Na kartonček zapišejo, kaj so brali in datum, starši pa ga podpišejo. Učence smo preverili tako, da so individualno prihajali v ločen, miren prostor in da so vsi (vsakič) eno minuto brali isto besedilo, natisnjeno z velikimi tiskanimi črkami. Branje smo prvič preverili novembra, nato pa še januarja in aprila. Če ocenimo, da je kateri izmed učencev že dosegel ali presegel pričakovano območje, ga preverimo samo dvakrat. Napredek učencev, ki imajo pri branju težave, pa preverimo lahko tudi štirikrat, da ohranimo motivacijo za »trening«.

Sama sem v šolskem letu 2011/2012 poučevala v drugem razredu. Z dejavnostjo in njenim namenom sem

najprej seznanila starše. Otroci so »trening« vzeli resno in so komaj čakali na preverjanje. Že po drugem preverjanju je vsak lahko opazil svoj napredek in ga pripisal svojemu trudu. O tej temi smo se veliko pogovarjali tudi s starši na govornih urah. Izrazili so zadovoljstvo nad takšnim (kvalitativnim) spremljanjem otrokovega napredka pri branju.

V tretjem razredu s pomočjo različnih vaj za urjenje tehnike glasnega in tihega branja ter z metodami in tehnikami za izboljšanje razumevanja po knjigi S. Pečjak *Kako do boljšega branja* razvijamo branje z razumevanjem. V šolskem letu 2011/2012 so januarja in aprila učiteljice preverile razumevanje branja s pomočjo testov po vzoru NPZ za tretji razred (neznano besedilo, isti tipi nalog).

Na podlagi prvih testov, ki so temeljili na postopku obnavljanja, ponovne prepoznavne, dopolnjevanja in vprašanj, so učiteljice ugotovile primanjkljaje pri posameznih učencih in tako načrtovale dejavnosti in vaje za izboljšanje razumevanja.

KAJ SE JE SPREMEMILO?

Spremljanje napredka in dosežkov učence zelo motivira, saj lahko sami sebe in svoje delo ocenijo. V

nekaterih razredih pa smo opazile tudi delček zdrave tekmovalnosti, ki učence motivira za nadaljnji bralni razvoj.

Starši so bili jasno seznanjeni s cilji projekta v prvem triletju. Postali so aktivnejši pri spremljanju in podpori svojih otrok. Ob koncu so izrazili zadovoljstvo, saj jim je »opisna ocena dala ohlapno informacijo o napredku branja«.

Strokovne delavke v prvem triletju več skupno načrtujemo, izmenjujemo strokovna mnenja, izkušnje in ravno tako gradiva. Soustvarile smo mapo, v kateri imamo shranjene različne vaje za izboljšanje branja. Poenotile smo instrumente merjenja in se dogovorile, kaj pričakujemo od učencev v vsakem razredu. Opažamo, da smo še bolj pozorne na svojo prakso in sprotno spremljanje napredka učencev.

Kljub temu da se v šoli že vseskozi ukvarjamo z aktivnostmi za dvig bralne pismenosti, nas je projekt še bolj združil in sistematično usmeril v načrtovane aktivnosti. Na začetku so se pri nekaterih strokovnih delavcih pojavili različni pogledi, začetno nezaupanje in slaba volja, vendar smo to premagali s timskim delom, pogovori o smislu projekta in z zavedanjem, da sta za spremembe potrebna čas tako za premik v naših glavah kot pri rezultatih, ki smo jih načrtovali, in posledično še več dodatnega dela pri posamezniku.

LITERATURA

- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana, DZS.
- Pečjak, S. (1993). Kako do boljšega branja. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo in šport.
- Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V: Nolimal, F. (ur). Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference. 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Potočnik, N. (2003). Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Potočnik, N. (2012). Od priprave na branje do bralnega razumevanja. V: Šolska knjižnica, 3/4, 132–140.

Simona Hartman, Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor

PRIMER UPORABE BRALNE UČNE STRATEGIJE VŽN PRI PREDMETU DRUŽBA V DRUGEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU

UVOD

Namen in prioritete projekta na nivoju šole

»Branje še vedno ostaja v šoli najučinkovitejše sredstvo za usvajanje znanja, čeprav se viri informacij hitro spreminjajo. Branje v funkciji učenja terja, da bralec pozna tudi učinkovite bralne učne strategije, ki mu omogočajo, da informacije ne le spozna, temveč jih zna glede na namen tudi izbrati in učinkovito uporabiti.« (Pečjak, Gradišar, 2002: 7)

To je bilo vodilo osnovne šole Franceta Prešerna v Mariboru, ko smo se v lanskem šolskem letu 2011/2012 pridružili nacionalnemu projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Projektna skupina si je v okviru tega projekta zadala dve prioritetni nalogi, katerih cilja sta povečanje motivacije za branje in uporaba kompleksnih bralnih učnih strategij za izboljšanje bralne pismenosti s posledično boljšim učnim uspehom.

Dejavnosti, ki so bile na šoli načrtovane in izvedene za spodbujanje bralne kulture, so bile: debatni klubi, noč branja, sodelovanje v projektu Naša mala knjižnica, izvedba dveh knjižnih sejmov, literarno obarvane sobotne šole, akcija »Podari knjigo«, glasno medvrstniško branje med učenci Romi in osvojitev bralne značke (več glej v prispevku Tine Buijišić in Andreje Novak v tej številki).

Na področju uvajanja kompleksnih bralnih učnih strategij smo članice projektne skupine pripravile za svoje sodelavce »Drobtinice za priložnost«. To je bilo delovno gradivo, v katerem smo sodelavcem predstavile najpogostejše in najuspešnejše bralne učne strategije iz šolske prakse na Slovenskem. Po enoletnem sodelovanju v projektu smo ugotovile, da je precej učiteljev že uporabljalo miselne vzorce, iskalo ključne besede, ki so osnova za usvajanje Paukove strategije, metodo VŽN in metodo petih zakajev. Vse našteje metode in strategije je mogoče uporabiti pri vseh predmetih. Na medsebojnih hospitacijah smo lahko videli njihovo visoko didaktično, spoznavno in motivacijsko vrednost.

OPIS DIDAKTIČNO-METODIČNEGA POTEKA UČNE DEJAVNOSTI

Tip učne ure, ki jo predstavljam v prispevku, je bila obravnava nove učne snovi s poudarkom na razvijanju bralne učne strategije VŽN in je trajala dve šolski uri.

Teoretična izhodišča strategije VŽN

Strategijo VŽN avtorice Donne M. Ogle (1989) sta podrobno predstavili dr. Sonja Pečjak in mag. Ana Gradišar v *Bralnih učnih strategijah* (ZRSŠ, 2002). Osnovni strategiji daje okvir tabela s tremi kolonami, ki nakazujejo potek dela in vsebujejo naslednja vprašanja: **Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili?** V prvi koloni je zapisano, kar učenci že vedo, v drugi so vprašanja o tem, kaj želijo še izvedeti, v tretjo pa zapišejo, kaj so izvedeli, se naučili iz prebranega besedila:

V: Kaj že vemo?	Ž: Kaj želimo izvedeti?	N: Kaj smo se naučili?

Donna M. Ogle (1989) pri spodbujanju bralnega razumevanja in razvijanju kritičnega mišljenja daje posebno pozornost:

- predznanju;
- skupinskemu učenju;
- sodelovanju vseh učencev pri pisanju.

Značilnosti in prednosti strategije VŽN:

1. Uporabna je za delo z vsem razredom ali večjo skupino.
2. Navadno se povezuje z besedili v učbenikih in drugem delovnem gradivu za učence.
3. Omogoča aktivnost vseh učencev v razredu.
4. Uporabna je tudi pri slabo strukturiranih besedilih, saj poskrbi za boljšo strukturo informacij.
5. Učencem nudi model aktivnega branja pri samostojnem učenju iz podobnih besedil.
6. Tem prednostim lahko dodamo še nekatere:
7. Nudi veliko možnosti pisanja.
8. Primerna je za vse starosti učencev.
9. Je kompleksna in zajame vse faze bralnega procesa (pred branjem, med njim in po njem).
10. Posebno primerna je za vsebine, o katerih učenci že veliko vedo.
11. Učitelju daje tudi grafični model, ki ponazarja proces poučevanja.

Poznamo tudi več modifikacij strategije. Avtorji navadno razširijo drugo in tretjo kolono z dodatnimi vprašanji. Tako koloni Ž lahko dodamo vprašanje **Kje bomo to izvedeli? in dobimo VŽKN.**

Pri urah sem uporabila omenjeno strategijo in izbrala snov **alpske pokrajine pri družbi**. Temo sem medpredmetno povezala še s slovenščino, likovno vzgojo, zgodovino in gospodinjstvom.

Dejavnosti učencev v učnem procesu so bile zasnovane tako, da so bili vsi učenci ves čas aktivni. V uvodnem delu ure so samostojno ponovili lego naravnih enot Slovenije, tako da so na zemljevid položili napise enot in značilne fotografije, ki so jih morali predhodno sami doma izbrati in poiskati v revijah, časopisih, razglednicah in koledarjih. Tako so se učenci že ves čas pripravljali na samostojno delo. Povratno informacijo so dobili tudi na velikem stenskem zemljevidu, kamor so sami pritrtili napise naravnih enot.

Sledil je ogled kratkega odlomka iz slovenskega mladinskega filma »Srečno, Kekec!«, ob katerem so dobili opazovalno nalogo, da v zvezek zapišejo pet besed, ki opisujejo naravne značilnosti pokrajine na posnetku. Odlomek je resnično zajemal naravne značilnosti: rastlinstvo, živalstvo, alpsko hišo in življenje v alpskih pokrajinah. Tako so učenci zapisali in prebrali različne besede, ki so jih spominjale na to pokrajino. Nato sem jih prosila, da zapišejo, **kar že vedo** o alpskih pokrajinah (**1. korak VŽN**), in prebrali so svoje zapise.

Sledil je **2. korak VŽN**, ko so morali zapisati, **kaj bi še želeli izvedeti** o alpskih pokrajinah. Potrebovali so usmerjanje z vprašalnicami KDO, KJE, KAJ, ZAKAJ, KDAJ in KAKO. Nekateri so sami želeli prebrati svoja vprašanja, drugo sem poklicala jaz.

Nato sem jih spodbudila k razmišljanju, KAKO bi prišli do teh odgovorov, KJE bi našli odgovore, KAJ bi jih še zanimalo. Predlagali so raziskovanje s pomočjo učbenikov, knjig, turističnih vodnikov in spleta.

Zdaj so se morali razdeliti v skupine, saj je sledilo delo po metodi sodelovalnega učenja. Pripravila sem pet krajših besedil, od katerih je vsako zajemalo drugo tematiko. Vsak učenec je prejel svoj listek z besedilom, ki ga je moral prebrati in izluščiti bistvo. Ugotoviti so morali, o čem govori njihovo besedilo, in na podlagi tega so se razvrstili v pet skupin:

- 1. skupina: lega, razdelitev in prometne povezave
- 2. skupina: gospodarske dejavnosti
- 3. skupina: turizem in kulinarika
- 4. skupina: rastlinski pasovi
- 5. skupina: Triglavski narodni park in vode

V skupini so si razdelili vloge: bralec, zapisovalec, merilec časa, nadzornik, poročevalci pa so bili vsi. Vsaka skupina je raziskovala svojo temo, dobili so tudi vso potrebno gradivo in dostop do spleta. Pri delu so bili izjemno spretni, samostojno so raziskovali, iskali pomembne informacije, ki so jih zapisovali na velike trikotnike. Nekateri učenci so dobili tudi likovno nalogo, morali so narisati rastlinske pasove in piktograme za prepovedi v Triglavskem narodnem parku.

Sledilo je poročanje skupin na temelju medvrstniškega učenja, kar se je pri učencih izkazalo kot zelo uspešno. To smo preverili tudi s kvizom. Spet je vsak učenec dobil

kartonček, na katerega je zapisal vprašanje v zvezi s snovjo, ki smo jo obravnavali pri tej uri. Vsi kartončki so romali v vrečo, kamor sem dodala še nekaj svojih »začimb« – vprašanj. Učenci so izvlekli kartonček, prebrali vprašanje in poskusili nanj tudi odgovoriti. Večina je bila uspešna, preostalih pa so priskočili na pomoč sošolci.

Na koncu nas je čakal še zapis v zvezke – Kaj smo se naučili? (**3. korak VŽN**). Veliko učencev je želelo prebrati, koliko so se naučili.

Za domačo nalogo so dobili navodila, da se prelevijo v turistične vodnike in pripravijo načrt za ogled čim več naravnih znamenitosti v alpskih pokrajinah, pri tem pa naj si pomagajo z zemljevidom Slovenije.

ANALIZA IZVEDBE, DOSEŽKI IN MOTIVACIJA

Z izvedbo učne ure sem bila več kot zadovoljna, saj je delo potekalo brez zapletov in natančno po pripravi. Čeprav se zdi, da je 90 minut veliko, sem ugotovila, da je čas kar prehitro mineval in bi lahko nadaljevali z delom vsaj še 30 minut. Vse zaposlitve za učence so bile dobro premišljene in preizkušene, saj je takšna oblika dela naša stalna praksa. Učenci so pri takem delu izjemno motivirani za delo, aktivno sodelujejo med seboj in si pomagajo. Takšna oblika sodelovalnega učenja se je pokazala kot odlično sredstvo medsebojnega sodelovanja in kritičnega prijateljevanja. Učenci sošolcem ne zamerijo kritičnih opažanj oziroma opozoril, ampak se trudijo, da naslednjih teh napak ne ponavljajo.

Svoje odgovore so skupine zapisovale na različne trikotnike, ki so jih pri poročanju pritrtili na tablo. Tako je nastajala sestavljanka visokogorja, kar jih je še dodatno navdušilo.

REFLEKSIJA UČITELJA IN UČENCEV

Vsi načrtovani cilji so bili uresničeni, večji poudarek pa je bil na tistih, ki so jih učenci postavili samostojno.

Uporabljene metode in oblike dela so bile dobro premišljene in preizkušene, zato pri samem poteku dejavnosti ni bilo nobenih težav. Pri nekaterih učencih je bila potrebna manjša miselna spodbuda. Razdelitev vlog v skupinah je potekala spontano, učenci so imeli možnost izbire nalog. Pri tem smo opazili, da so učenci, ki imajo težave pri branju in zapisovanju, prevzeli vloge »nadzornika ali merilca časa«, ki ne prispevajo k razvijanju njihovih šibkih veščin.

V prihodnje bom vpeljevala diferencirane oblike dela, ki bodo spodbujale učenčeva šibka področja.

Učencem sem v začetku ure pripravila »merilni trak«, na katerem so ob vprašanju KOLIKO VEM O ALPSKIH POKRAJINAH? vpisali svoje ime. Merilni trak se je začel pri **malo**, nadaljeval pri **srednje** in končal pri **veliko**. Večina učencev je vpisala svoja imena okoli srednje ali manj. Po končani uri sem jim dala nov trak z enakim vprašanjem in spet so nanj vpisali svoja imena. Tokrat je bila večina imen vpisanih veliko bolj proti desni, kjer je pisalo **veliko**.

Sami so lahko oba trakova primerjali in nazadnje ocenili, da so se o alpskih pokrajinah precej naučili in da zdaj o njih vedo veliko več. Svoje občutke so opisali z odlično, enkratno, krasno; niso se dolgočasili, saj nihče ni niti pomislil na odmor.

Ko sem jim ob koncu ure povedala, da sem bila z njihovim delom izjemno zadovoljna in da sem vesela, ker je ura tako dobro uspela, so se jim na obrazih narisali nasmeški. Vsi skupaj smo bili zadovoljni; ponosna sem bila na številne uspešne interakcije, ki so se v opisanih urah zgodile med učenci in ki so vplivale na to, da smo bili vsi skupaj prava učeča se skupina.

SKLEP

Učenci so pri učnih urah z uporabo metode VŽN razvijali bralno zmožnost na različnih oblikah besedil in razumevanje prebranega, sposobnost samostojnega iskanja informacij, kreativnega oblikovanja povzetkov in samozavestnega poročanja.

Ugotavljam, da se zaradi različnih oblik sodelovalnega učenja izboljšuje tudi njihova samopodoba, več se stopnja bralne pismenosti in razvija govorna zmožnost za učinkovito sporazumevanje v različnih okoliščinah.

VIRI IN LITERATURA

- Bogataj, J. (1992). Sto srečanj z dediščino na Slovenskem. Ljubljana: Prešernova družba.
- Kocbek, M., Humar, J., Bizjak, J. (2011). Julijske Alpe. Turistični katalog. Kranj: Gorenjski tisk.
- Mirjanić, A. (2010). Družba smo mi 5. Učbenik za družbo v 5. razredu osnovne šole. Ljubljana: Rokus.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Perko, D., Orožen Adamič, M. (1998). Slovenija, pokrajine in ljudje. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Skoberne, P. (1988). Sto naravnih znamenitosti Slovenije. Ljubljana: Prešernova družba.
- Umek, M., Zorn Janša, O. (2003). Družba in jaz 2., Učbenik. Ljubljana: Modrijan.

Vlasta Puklavec in David Voh, Osnovna šola Zreče

BRALNE UČNE STRATEGIJE NA RAZLIČNE NAČINE IN V RAZLIČNIH STAROSTNIH OBDOBJIH

Predstavlja primera dveh ur, ki sva ju pripravila v 1. oz. 8. razredu. Pri urah so bili navzoči skrbnica za našo šolo v tem projektu, ravnatelj in preostale članice šolskega projektnega tima.

Razred: prvi

Vsebina: Tvorjenje novega besedila

Uporabljena bralna strategija: Miselni vzorec

Cilji:

Učenci:

- zaznavajo in sledijo zaporednemu toku dogodkov ter povezujejo dogajanje,
- upovedujejo sporočilo/temo besedila z učiteljevo pomočjo,
- pišejo besedilo – pripoved ob urejenem nizu slik.

Potek dejavnosti:

Uro smo začeli s predstavitev gostov in napovedjo, da bomo ustvarili razredno pravljico. Ker sem želela sestaviti skupine, sem učence motivirala z igro razvrščanja po velikosti. Ti so se pri tem zbrali pred tablo in se razvrščali od največjega do najmanjšega. Ob tem so se zelo zabavali, se merili ter ob tem razvijali zmožnost opazovanja in presojanja velikosti posameznikov. Zanimivo je bilo opazovati, kako se je med njimi razvijal dialog, kdo je bil spretnejši in kako so se znašli v komunikacijskem procesu. Ko so se razvrstili po velikosti, so se prešteli od 1 do 8 (utrjevanje štetja oz. obvladovanja uporabe števil). Tako smo dobili tri naključno zbrane skupine. Učenci so se nato posedli k mizam. Na njih so imeli prilepljene kartončke s številkami od 1 do 8 in sličice. Te so morali opazovati in sklepati, kako bi jih bilo mogoče razvrstiti, da bi dobili logično zaporedje dogodkov. Ko so sličice uredili v logično zaporedje, so napisali odgovore na postavljena vprašanja, povezana z dogajanjem (kje, kdaj, kdo). Prva skupina je zapisala odgovor na prvo vprašanje (Kje se pravljica dogaja?), druga skupina na drugo (Kdaj se dogaja?) in tretja skupina na tretje (Kdo nastopa v pravljici?). Zapisane odgovore so prilepili na že pripravljeno shemo miselnega vzorca na tabli (osrednji krog je bil namenjen naslovu, ob njem pa so bila zapisana osnovna vprašanja kdo, kje in kdaj). Sledilo je opisovanje sličic. Učence sem vodila s postavljanjem vprašanj. Pozorna sem bila na pridobivanje ključnih besed, ki so jim pozneje pomagale pri tvorjenju besedila o dogajanju, ki je bilo predstavljeno s sličicami. Pri tem so s pomočjo ključnih besed samostojno tvorili povedi in jih povezovali v smiselno pripoved o dogajanju. Sledil je zapis besedila. Ker je bil to za učence prvi zapis

besedila, sem med posamezne slike umestila kartončke s pikami. Nastali so odlični končni zapisi.

Ugotovitve

- Ozračje pri pouku je bilo delovno in prijetno;
- opisane dejavnosti v skupini so od učencev zahtevale medsebojno komuniciranje in usklajevanje mnenj o predlaganih rešitvah;
- prevladovala so vprašanja odprtega tipa – možnost razvijanja višjih miselnih procesov ter tvorjenja povedi (pri omenjenih vprašanih učenci ne morejo odgovarjati z besedo/besedno zvezo, kar je pri vprašanih zaprtega tipa naraven jezikovni odziv);
- uporabljena je bila bralno-pisalni zmožnosti učencev prirejena oblika miselnega vzorca; izkazala se je kot primerna organizacijska strategija glede na stopnjo njihovega bralnega razvoja.

Razred: osmi

Vsebina: Obravnava umetnostnega besedila (T. Pavček: Dober dan, življenje)

Uporabljena bralna strategija: miselni vzorec, iskanje ključnih besed, spraševalna strategija

Cilji:

Učenci:

- poiščejo ključne besede v posameznih kiticah,
- izmenično postavljajo vprašanja učitelju,
- upovedujejo/povzamejo sporočilo pesmi (ustno in pisno).

Potek dejavnosti:

Na začetku ure sem učencem povedal, da bomo imeli »obisk« in da nas bo v razredu nekaj več, a da naj jih to ne moti in naj bodo preprosto to, kar so, ker so takšni najboljši. Ker sem jih želel dobro motivirati za delo, sem pesem povedal (ne prebral). To je izjemno spodbudilo delovno pripravljenost, zelo tudi na ravni doživljanja. Nato so tiho, vsak zase, prebrali pesem še enkrat. Sledilo je izmenično spraševanje o »vsebini« kitic. Po branju prve kitice sem postavljala učencem vprašanja jaz, po branju druge smo zamenjali vloge in so oni spraševali mene, pri tretji in četrti pa je šlo za izmenično spraševanje učencev med sabo. Zanimivo jih je bilo opazovati, kako se trudijo postavljati vprašanja, kako se je med njimi razvijal dialog, zaznane so bile tudi številne pogovorne menjave. Sam delovni proces je brez moje pomoči pripeljal do aktualizacije, primerov pesniških sredstev idr. Ker smo imeli izkušnje s tvorstnim

delom že od prej, smo si prizadevali postavljati čim več vprašanj višje taksonomske stopnje (teh bi lahko bilo še več). Zadolžitve so tako zahtevale višje miselne procese (razmišljanje o problemih, razsežnostih življenja; opazovanje besedila, sklepanje in utemeljevanje mnenj ter sklicavanje na besedilo). Vsako predelano kitico smo povzeli s ključno besedo/besedno zvezo; pri tem sem poudaril, naj bo ta taka, da pri njih povzroči asociacije, ki pripeljejo do sporočila kitice. Ključne besede sem na tablo zapisal tudi v obliki miselnega vzorca, ob tem pa znova poudaril, da so lahko ključne besede v njihovem miselnem vzorcu druge, torej njim »bližje« (tako asociativno kot tudi v smislu razumevanja). Ob koncu interpretacije pesmi so s pomočjo ključnih besed v miselnem vzorcu povzeli sporočilo pesmi – najprej ustno in nato še pisno. Tisti, ki pisnega izdelka niso dokončali pri uri, so imeli to za domačo nalogo; namesto tega so lahko napisali tudi novo kitico Pavčkovi pesmi, morala pa je tematsko ustrezati avtorjevemu besedilu (diferencirana domača naloga).

Ker smo z bralnimi učnimi strategijami dotlej delali le pri neumetnostnih besedilih, je bilo zanimivo opazovati uporabo določenih strategij pri umetnostnem besedilu. Strategije izmeničnega spraševanja, iskanja oz. samostojnega »tvorjenja« ključnih besed/besednih zvez glede na sporočilo posamezne kitice ter njihova ureditev v miselnem vzorcu so se pri izbranem besedilu izkazale kot ustrezne. Ključno pri tem je, da morajo biti pri delu z besedili uporabljene ustrezne strategije glede na vrsto, strukturo in vsebino besedil ter značilnosti bralca. Zlasti je potrebna previdnost pri umetnostnih besedilih, saj so bralne učne

strategije, kot pove že ime, namenjene predvsem branju, razumevanju in zapomnitvi zapisanega (torej učenju s pomočjo neumetnostnih besedil, učbeniških in drugih).

Ugotovitve

- Ozračje pri uri je bilo sproščeno, prijetno; večkrat smo se tudi nasmejali;
- dobro je bilo, da so bili miselno in govorno aktivni vsi učenci (ne le učno uspešni);
- veliko je bilo spodbud za razmišljanje, izražanje mnenj, opazovanje in presojanje njihove ustreznosti glede na besedilo (ponovno branje delov besedila);
- učenci so bili uspešni tudi pri samostojnem povzemanju, govornem in pisnem;
- pri uri je prevladoval knjižni pogovorni jezik (ker je šlo za dialoški pouk, se mi je to zdelo ustrezno).

SKLEP

Kot povzetek obeh ur lahko dodava še to, da so se kolegialne hospitacije na naši šoli izkazale kot odlične. Oba sva bila zelo vesela, da sva bila lahko navzoča pri uri v prvem oz. osmem razredu, predvsem zaradi uvida v delo posameznega učitelja ter narave dela na predmetni oz. razredni stopnji. Kolegialne hospitacije so se izkazale tudi kot odlična priložnost za povezovanje učiteljev na vseh stopnjah osnovnošolskega izobraževanja. V novem šolskem letu smo prav to izbrali za interno šolsko prioriteto in večina učiteljev je po prvih izkušnjah navdušena.

LITERATURA

- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Honzak, M. idr. (2006). Dober dan, življenje, berilo za osmi razred osnovne šole. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Darja Mandžuka, Osnovna šola Brežice

IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI PRI UČENCIH, KATERIH MATERNI JEZIK JE ALBANŠČINA

Na Osnovni šoli Brežice se vsako leto povečuje število učencev, katerih materni jezik je albanščina. Večina teh otrok slabo obvlada slovenščino in na šoli smo jim namenili poseben pristop tudi z vključitvijo v program Opolnomočenje učencev za izboljševanje ravni bralne pismenosti. S tem smo jim želeli zagotoviti enako kakovostne izobraževalne možnosti kot vsem preostalim učencem šole.

Kot izvajalka tega programa sem v delo vključila albansko govoreče učence z zelo različnim predznanjem slovenščine. Želela sem jih motivirati in spodbuditi, da bi se čim prej naučili novega jezika, se tako lažje sporazumevali in vključevali v novo okolje, pa tudi bogatili svoje znanje.

V skupini smo oblikovali cilje, pravila in učne korake. Z različnimi metodami (dvogovor, pogovor, pripovedovanje, IKT itd.), oblikami (individualna, dvojice, skupinska) in tehnikami dela (slikopis, strip itd.), z upoštevanjem didaktičnih načel ter s primernim učnim gradivom (izbor ustreznih umetnostnih in neumetnostnih besedil, didaktičnih nalog, učbenikov) sem jih spodbujala pri učenju slovenščine. Z diferenciranimi nalogami sem pri njih razvijala vse štiri sporazumevalne dejavnosti: poslušanje, govorjenje, branje in pisanje. V pouk sem vključevala tudi njihov materni jezik (albanščino); skupaj smo oblikovali slovensko-albanski in albansko-slovenski slovar. Učno snov smo prepletali z vsemi predmetnimi področji in tudi tako sem povečevala njihovo motiviranost za učenje slovenskega jezika.

Z lastno aktivnostjo so odkrivali in preizkušali pisni jezik za sporazumevanje, razmišljanje, ustvarjanje, učenje in zabavo. S takim načinom dela sem jim pomagala, da so bili motivirani za učenje jezika svojega novega okolja, tj. slovenščine; znanje in spretnosti iz maternega/albanskega jezika so prenašali na opismenjevanje v tujem/slovenskem jeziku, v katerem so se vse bolj sporazumevali in učili, obenem pa razvijali tudi svoj jezik in ga tako ohranjali kot pomembno vrednoto.

Pri delu nam je bila v veliko pomoč informacijsko-komunikacijska tehnologija. Ta je na vse udeležence (učence, učiteljico mentorico, razrednika, starše) delovala zelo motivacijsko. Računalnik (zlasti internet) smo smiselno in učinkovito uporabili kot pripomoček pri razumevanju in sporazumevanju tako v njihovem v maternem jeziku – albanščini – kot tudi v prvem tujem jeziku – slovenščini (slovarji, pisanje besedil, iskanje informacij, dopisovanje, skeniranje itd.); bil je dober motivator za aktivno učenje, sodobno možnost komuniciranja in medsebojno sodelovanje. Z njegovo pomočjo je bilo učenje učinkovitejše na različnih področjih otrokovega razvoja. Ob njem so se učenci

učili poslušati, govoriti, pisati in brati. S pomočjo interneta smo lahko učenje preselili iz učilnice v domače okolje in ga opravili v času, ki je vsem udeležencem bolj ustrezal (zunaj šole in urnika). Vse aktivnosti učencev in učitelja smo oblikovali in objavljali v spletni aplikaciji SIMOS.

Radi smo se zadrževali v šolski knjižnici, ki je informacijsko in kulturno središče šole; s kakovostnim knjižničnim gradivom in z njegovo dostopnostjo je naša knjižnica tako prispevala izjemno pomemben delež k razvoju bralne kulture posameznikov. Učenci so imeli na voljo najrazličnejšo literaturo, ob njej pa tudi računalnike z dostopom do interneta z več spletnimi iskalniki, spletno stranjo šolske knjižnice Osnovne šole Brežice (www.knjiznica.net), s knjižničnim katalogom in s povezavami do katalogov Knjižnice Brežice, Narodne in univerzitetne knjižnice v Ljubljani ter Virtualne knjižnice Slovenije COBISS.

Pri izvajanju programa so mi bile knjižnice in knjižničarke v povezavi z uporabo sodobne informacijsko-telekomunikacijske tehnologije v veliko pomoč; slednja nam je omogočala smotrni izbor knjižničnega gradiva, njegovo strokovno ureditev ter pristop do potrebnih informacij in njihovo posredovanje.

Šolski knjižničarki sem prosila, da sta učence seznanili s klasičnimi in elektronskimi viri. Predstavili sta jim knjižnične kataloge in jih motivirali, da so z velikim zanimanjem iskali informacije o literaturi, zapisane v slovenskem ali albanskem jeziku, v obeh elektronskih katalogih šolske knjižnice (www.knjiznica.net). Brskali so tudi po elektronskem katalogu Knjižnice Brežice (www.cobiss.si). Z velikim zanimanjem so iskali literaturo v obeh jezikih.

V elektronskem spletnem katalogu šolske knjižnice smo našli dve knjigi: »Vsak je lahko kdaj srečen« in »Dobro srce«, v spletnem katalogu Knjižnice Brežice pa smo zasledili še Pavčkovo zbirko pesmi v albanskem prevodu »Sonce in sončnice po vsem svetu«. Vzeli smo si čas in si ogledali vse tri knjige v fizični in elektronski obliki ter se odločili, da bomo gradili delo na zgodbi »Vsak je lahko kdaj srečen« avtorice Jane Bingham in »Dobro srce« avtorice Andreje Novšak.

Ob zaključku enoletnega dela smo z učenci pregledali zastavljene cilje in dosežke ter ugotovili, da smo večino načrtovanega realizirali. Z načrtnim in sistematičnim pristopom so učenci veliko pridobili, in sicer:

- obogatili, poglobili in utrdili so svoje znanje slovenščine, kar jim je pomagalo pri vsakodnevem sporazumevanju in učenju,
- izboljšali so tehniko branja v slovenskem jeziku in razumevanje prebranega,

- izboljšali so računalniško in druge vrste pismenosti,
- vsak od njih je napredoval v lastnem tempu in z individualiziranim pristopom so posamezniki ob podpori in pomoči mentorice ves čas dosegali cilje v skladu s svojimi zmožnostmi,
- motivirani so bili za učenje,
- razvijali so vedoželjnost, domišljijo in ustvarjalnost,
- oblikovali so svoja stališča, jih primerjali z drugimi in si privzgjajali vrednote,
- postajali so vse bolj odprti, sproščeni, z vedno manj zadrege pred govornim nastopom, igro vlog, sporazumevanjem s slovensko govorečimi sošolci itd.,
- navajali so se na samostojno učenje, aktivno sodelovanje in delo v skupini,
- izgrajevali so si boljše samopodobo,
- z različnimi metodičnimi in didaktičnimi pristopi so spoznavali nove načine učenja.

Kot mentorica sem spodbujala in razvijala medkulturno komunikacijo med učenci. Sprejemala sem jih celostno,

poskušala sem se vživljati v vsakega posameznika, spremljati in razumeti njegovo počutje, stiske, strahove, mu omogočiti izraziti identiteto itd. Ves čas sem se trudila učencem zagotavljati takšno učno okolje, v katerem so lahko začetniki usvajali osnovno besedje in slovnične zakonitosti ter vse bolj sproščeno govorili v tujem jeziku, preostali pa so poglobljali, nadgrajevali in širili znanje. Gradila sem na spoštovanju njihovega maternega jezika in kulture, zato so se počutili še bolj sprejete in motivirane za delo. Presojali smo različna stališča do »drugračnih«, do njihovega sprejemanja in nesprijemanja in vedno bolj so se odpirali do sošolcev in vzgojiteljev ter se vključevali v novo okolje.

Različnost sem sprejemala in doživljala kot izziv in priložnost za priznavanje in dajanje enakih pravic vsem učencem. Vsi skupaj pa smo ugotovili, da nas jezikovna različnost bogati, saj ima vsak jezik svoje besedje, fraze, izgovarjavo, melodijo itd. Spodbujala sem jih, da so razvijali različne vrste pismenosti v skladu s sposobnostmi in zmožnostmi ter jih znali povezati in nadgraditi z učenjem učenja.

VIRI

- Motik, D., Veljić, I. (2007). Spoznavam tebe, sebe, nas. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Komac, M. (2007). Priseljenci: Študije o priseljevanju in vključevanju v slovensko družbo. Ljubljana: Inštitut za narodnostna vprašanja.
- Hanuš, B. (2010). Jezikovne in kulturne ovire, ki vplivajo na opismenjevanje učencev priseljencev. V: *Sodobna pedagogika*, 1/2010, 122–135.
- Grosman, M. (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. V: *Sodobna pedagogika*, 1/2010, 16–27.

Maja Novljan, Osnovna šola Bičevje, Ljubljana

RAZVIJANJE IZVRŠILNIH FUNKCIJ V PODPORO BRALNE PISMENOSTI

Bralno pismenost razumem kot precej široko področje, saj vključuje različne veščine in dejavnosti – branje besedila, njegovo razumevanje, kritično vrednotenje in tudi nadaljnjo uporabo informacij, ki jih neko besedilo zajema.

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

V prispevku bom predstavila izkušnje razvijanja izvršilnih funkcij v podporo bralni pismenosti, ki jih razvijamo na šoli.

KAJ SO IZVRŠILNE FUNKCIJE

O izvršilnih funkcijah marsikdo med nami ni prav veliko slišal, vsaj pod tem imenom ne. Prepričana pa sem, da vsak učitelj prepozna učence v razredu, ki so pri svojem delu nesamostojni, imajo težave z načrtovanjem svojega dela, z organizacijo gradiva, z organizacijo učenja, z začenjanjem izvajanja dejavnosti, ne vedo, kje naj se lotijo neke naloge in kako, pogosto pozabljajo domače naloge, šolske potrebščine ipd. Taki učenci so v razredni situaciji prepoznavni veliko prej kot preostali učenci, ki imajo primanjkljaje na posameznih področjih učenja.

Izvršilne funkcije Hart in Jacobs (1993, v Hudoklin, 2011: 177) opredeljujeta kot veščine, ki nam pomagajo usmerjati pozornost in izbirati med različnimi aktivnostmi in nalogami. Izvršilne veščine vključujejo načrtovanje, organizacijo, uravnavanje časa, delovni spomin in metakognicijo. Omogočajo tudi uravnavanje lastnega vedenja.

Iz navedenega izhaja, da so te spretnosti pomembne za uspešnost pri šolskem delu in učenju, ki je precej kompleksna dejavnost.

Osnovni procesi izvršilnih funkcij, ki vplivajo na učno učinkovitost, so načrtovanje in zastavljanje ciljev, organiziranje, postavljanje prioritet, pomnjenje, prožno menjavanje in samospremljanje ter preverjanje. Primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij vplivajo med drugim tudi na učinkovitost pri bralnem razumevanju in učenju. Goldfusova (2008, v

Hudoklin, 2011: 180) pravi, da primanjkljaji na področju izvršilnih funkcij, povezanih s pozornostjo, vplivajo na težave pri organizaciji gradiva, izbiri prave strategije in prilagajanju situaciji. Težave se pojavljajo tudi pri preusmerjanju pozornosti z enega mesta na drugega in delitvi pozornosti. To pomeni, da imajo učenci težave z gradivi, kjer so podatki prikazani na različne načine, z iskanjem in s primerjanjem podatkov iz več gradiv in z gradivi iz različnih virov.

Dawsonova in Guare (2004, v Hudoklin, 2011: 180) sta pri oblikovanju načrtovanja pomoči opredelila naslednja področja izvršilnih funkcij: inhibicija odzivanja, delovno pomnjenje, čustveni nadzor, ohranjanje pozornosti, začenjanje z aktivnostjo, načrtovanje in postavljanje prioritet, organizacija, upravljanje s časom, na cilj usmerjeno vztrajanje, prožnost in metakognicija.

UGOTAVLJANJE IZVRŠILNIH FUNKCIJ PRI UČENCIH IN ZAGOTAVLJANJE POMOČI V POVEZAVI Z BRALNO PISMENOSTJO

V šolskem letu 2011/2012 smo bili povabljeni k sodelovanju v raziskavi pod vodstvom mag. Mateje Hudoklin. Ukvarja se s preučevanjem izvršilnih funkcij in njihovim vplivom na šolsko uspešnost, še posebej pri učencih s primanjkljaji na posameznih področjih učenja. Glede na načrtovani vzorec je bilo v raziskavo vključenih nekaj naših učencev in dve izvajalki dodatne strokovne pomoči. Učenci so bili testirani, da so se natančno opredelile izvršilne funkcije, pri katerih so težave najbolj izrazite, nato pa smo se dogovorili za način treninga posameznih funkcij. Izvajali smo ga med urami dodatne strokovne pomoči. Sodelovale smo z učiteljicami, ki so dogovorjene in predlagane načine uporabljale tudi v razredu. (Tako je bilo npr. beleženje domačih nalog – z učencem smo se dogovorili za spremljanje, ki je bilo zanj najustreznejše. Dogovorjeni način je učenec uporabljal tudi pri pouku in tako čim bolj utrjeval njegovo uporabo. O vsem so bili obveščeni tudi starši.) Trening smo izvedli na 30 srečanjih, z vprašalniki za starše in učitelje ter testiranjem pa smo spremljali napredek po izvedbi treninga in ob koncu leta, nekaj mesecev po končanem treningu.

Rezultati te raziskave bodo objavljeni v doktorski nalogi mag. Mateje Hudoklin, sama pa sem pri delu opazila nekatere spremembe, zaradi katerih menim, da je trening izvršilnih funkcij smiselno vključevati v pouk.

Pri učencu, ki ima 5 ur dodatne strokovne pomoči na teden, je bil eden od ciljev pomagati pri tem, kako se lotiti naloge, ne da bi ga stalno verbalno vodila, in s tem povečati njegovo samostojnost in tudi učinkovitost. Izdelala sva kartončke, na katerih je imel napisan potek reševanja (preberi navodilo, povej, kaj moraš narediti, reši nalogo, preglej, ali si naredil vse). Tako je lahko ob vsakem trenutku preveril, pri katerem koraku je in kaj sledi. Ob redni uporabi kartončka se je njegova samostojnost zelo povečala, prav tako je bil uspešnejši pri reševanju nalog. Sčasoma je kartonček uporabljal vedno manj, če pa je bilo potrebno, se je lahko vrnil in preveril pravilnost svojega dela. Navodila za delo so bila tako splošna, da jih je lahko uporabljal pri vseh predmetih, zato je bila tudi zapomnitev korakov boljša. S tem načinom so bili seznanjeni tudi učiteljica in vzgojitelji v domu, kjer so ga spodbujali, da je uporabljal isti način dela kot v šoli. Večja samostojnost je vplivala na njegovo samozavest, da zmore opraviti nalogo in da ve, kako naj se je mora lotiti. Pri novih nalogah in individualnem delu sem vztrajala, da je navodila vedno razložil glasno, da sem lahko preverjala, ali jih je razumel, v razredu in pri domačem delu pa je premislil, kaj naloga od njega zahteva.

Večjo samostojnost pri delu sta opazili tudi učiteljica in vzgojiteljica. Učenec je postal bolj samozavesten, saj je bil pri samostojnem delu uspešnejši, vedel je, kako naj se loti dela. Opomnike je uporabljal samostojno tudi še po tem, ko se je trening 30 vaj končal. Seveda to ni bilo edino področje nudenja pomoči, saj je bilo več področij, na katerih je imel izrazite primanjkljaje, in z delom nadaljujeva tudi letos, čeprav raziskava ne poteka več.

Pomembno je, da učencem pomagamo tako, da jih sistematično navajamo na uporabo strategij, s katerimi si lahko pomagajo pri branju in učenju. Ob uvajanju jih po navadi vodimo verbalno in imamo korake napisane v zvezku ali na plakatu, dobro pa je, da učence, ki imajo več težav, navajamo na opomnike, s katerimi si pomagajo, in jih spodbujamo k njihovi uporabi, dokler jih potrebujejo. Prav tako jim lahko pomagamo, da si izdelajo različne načrte (npr. časovnega za učenje, kako naj si razporedi delo v popoldanskem času, korake za delo). S tem se učijo načrtovanja vsi, pri učencih, ki imajo na posameznem področju težave, pa vztrajamo pri uporabi načrtov, pri izdelavi teh pa jim pomagamo in preverjamo, ali jim sledijo in kako napredujejo. To so stvari, ki nam ne vzamejo veliko časa, je pa pomembno, da redno preverjamo in vztrajamo pri uporabi toliko časa, kolikor je potrebno.

Glede na razvijanje bralne pismenosti bi poudarila nekatere med izvršilnimi funkcijami, za katere menim, da so še posebej pomembne.

Delovno pomnjenje je sposobnost ohranjanja informacij v spominu med opravljanjem neke naloge. Pri tem naj bi učenec vključeval informacije iz preteklih izkušenj in hkrati uporabil podatke iz aktualne situacije ali predvidevanja

prihodnosti. Pri načrtovanju pomoči na tem področju uporabljamo pripomočke za shranjevanje informacij in strategije, ki vsebujejo namige.

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

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

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

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

Prožnost je sposobnost prilagajanja situaciji, kadar naletimo na ovire, nove informacije ali napake. Pri učenju iz različnih gradiv je nujno, da ovrednotimo in po potrebi vključimo nove informacije v obstoječo mrežo. Pomembno je, da počasi stopnjujemo težavnost nalog, učencem nudimo oporo in jih spodbujamo, kadar naletijo na težave, in jih ob tem naučimo, kako si lahko pri tem pomagajo sami.

Metakognicija je sposobnost opazovati sebe pri načinu reševanja naloge. Pomembno je, da učencem predstavimo možnosti spremljanja samega sebe med delom in vrednotenja lastnega napredka. To je še posebno pomembno področje, saj učence učimo, da stalno preverjajo in vrednotijo svoje delo. Ta način dela jim bo pomagal pri učenju, pa tudi pri izdelovanju obsežnejših samostojnih nalog.

SKLEP

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

V drugem letu vključenosti v projekt smo kot prednostni nalogi v drugem in tretjem triletju postavili učenje in uporabo bralnih učnih strategij. Učitelji naj bi načrtno poučevali posamezne učne strategije in jih načrtno uporabljali pri pouku in s tem omogočili učencem, da spoznajo različne strategije, se jih učijo in naučijo uporabljati. Ob učenju strategij se jih usmerja v ustrezno izbiro glede na nalogo, ki jo imajo. Ob tem, ko učenci spoznajo različne strategije dela z besedilom, imajo tudi možnost izbrati tisto, ki jim najbolj ustreza.

Pomoč pri izbiri ustreznih strategij nudimo učencem tudi izvajalci dodatne strokovne pomoči, ki jim ob

individualnem delu svetujemo in utrjujemo uporabo tiste, ki posamezniku najbolj ustreza. Po potrebi izdelamo opomnike s koraki za čim bolj samostojno uporabo in navajamo na samokontrolo. Zelo pomembno je namreč, da tudi učence z učnimi težavami usmerjamo in urimo v metakogniciji, da ozaveščamo postopke, ki jih izvajajo, in tako omogočamo njihovo večjo uspešnost.

Člani projektnega tima bomo učiteljem pomagali glede uporabe posameznih bralnih učnih strategij z izobraževanjem in svetovanjem ter spodbujali njihovo pogostejšo uporabo pri pouku.

VIRI IN LITERATURA

Hudoklin, M. (2011). Strategije poučevanja in pomoč učencem s težavami na področju samoregulacije in izvršilnih funkcij. V: Učenci z učnimi težavami: pomoč in podpora. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). Bralne učne strategije. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

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

Nada Holc (ur.)

EVROPSKI JEZIKOVNI LISTOVNIK V SLOVENIJI

2012, ISBN 978-961-03-0020-5, 228 str., 27,10 EUR



Evropski
jezikovni listovnik
v Sloveniji



Z evropskim jezikovnim listovnikom E JL (angl. European language portfolio) so povezana prizadevanja za ohranitev jezikovne in kulturne pestrosti v Evropi, za razvoj sporazumevalne zmožnosti v več jezikih, za strpnost in spoštovanje drugačnosti v vedno bolj mobilni evropski družbi kakor tudi za samostojnost ter lastno odgovornost državljanov pri izobraževanju (Vir: dokumenti Sveta Evrope). Od številnih drugih listovnikov (map, zbirk izdelkov) se E JL razlikuje po svoji »evropski dimenziji«, saj temelji na skupnem evropskem jezikovnem okviru za učenje, poučevanje in ocenjevanje jezikov (SEJO) ter ustreza izzivom modernega jezikovnega pouka.

Evropski jezikovni listovnik si je kmalu našel pot tudi v slovensko šolsko prakso. Izsledki dosedanjih raziskav v njem prepoznavajo znanilca razvoja in sprememb. V šolskem kontekstu učenja tujih jezikov je pomembna predvsem njegova pedagoška vloga, s katero lahko doprinese h kakovostnim spremembam pouka s spodbujanjem drugačne kulture učenja, poučevanja ter ocenjevanja jezikov.

Publikacija vodi bralca od začetne zamisli listovnika do njegovega preizkušanja in uporabe v slovenski šolski praksi. Učiteljem želi biti vir zamisli in pobud ter pomoč pri iskanju lastnih novih, inovativnih in uspešnih poti k ciljem jezikovnega pouka.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Mateja Jakoš Vasle, Osnovna šola Rodica

ZAVEDANJE IN URAVNAVANJE LASTNEGA UČENJA V PRVEM VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEM OBDOBJU OSNOVNE ŠOLE

Že lep čas poklicne poti se srečujem s problemom poučevanja ob učbenikih in delovnih zvezkih, saj vemo, da je tradicionalni pouk vezan večinoma na uporabo teh virov.

Če želimo pouk prilagoditi učnim potrebam in zmožnostim učencev, morajo ti sami (vendar ob stalnem vodenju učitelja) »izdelati učbenik«, s pomočjo katerega se učijo.

Moje poučevanje temelji na učnih ciljih, ki so prilagojeni učnim potrebam posameznega učenca. Pri tem poudarjam kritično in ustvarjalno mišljenje ter predvsem uporabo znanja.

Kot učiteljica pri tem upoštevam tudi lastne izkušnje, saj vemo, da je pri vsaki stvari treba začeti pri sebi: najprej z učenjem učenja, nato s pravilno uporabo metode diskusije in pogovora. Pogosto se skušam ozavešiti, kako pomemben je učni pogovor med učencem, učiteljem in starši, kako pomembno je, da kot učiteljica učence naučim različnih tehnik razmišljanja – grafičnih predstavitev (miselni vzorec je le ena do njih) in različnih strategij (razlaga, praktične dejavnosti, simulacije, igre vlog, branje). Dokler vemo, kaj se učimo, kako in zakaj, je znanje za nas koristno/smiselno. Ko pa tega ni, učenje postane nesmiselno.

Vse to razmišljanje vpliva na didaktično-metodično pestrost pouka, ki jo na kratko predstavlja pričujoči prispevek.

Iz ciljev projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* izpostavljam cilje, ki se nanašajo na poučevanje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju:

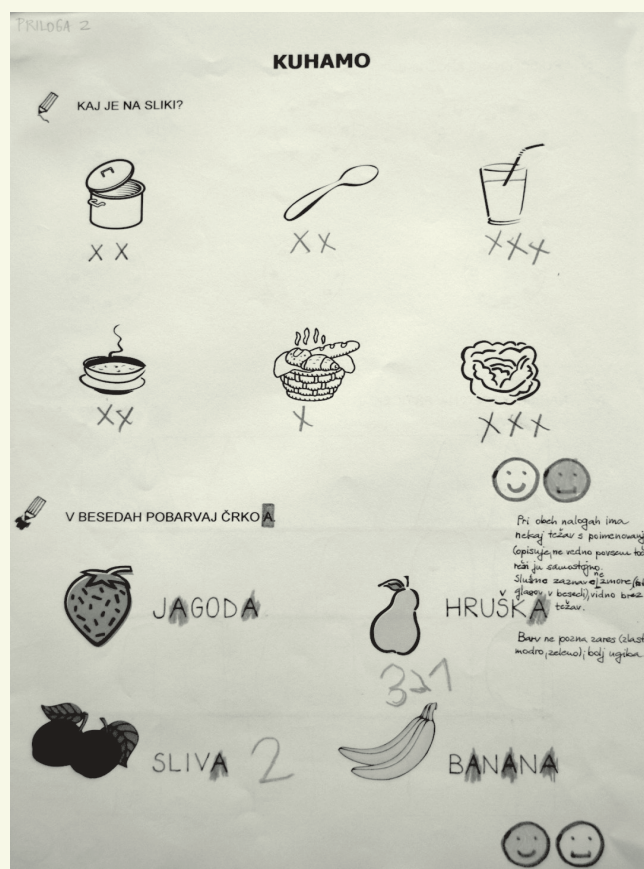
1. Učenec bo v prvem razredu **aktiven pri začetnem opismenjevanju** in bo ves čas napredoval v glasovnem zavedanju, vidni zaznavi črk in besed, vzorcev ter grafomotoriki.
2. Učenec v drugem in tretjem razredu **večinoma samostojno bere** navodila za delo z besedilom in jih **razume**.
3. Učenec širi bralni interes med vrstniki. (Vir: spletna učilnica.)

V želji, da bo VSAK učenec aktivno udeležen v procesu opismenjevanja, mu učitelji moramo dovoliti, da primerno in zadostno **sodeluje** pri načrtovanju, izvedbi in evalvaciji pouka. Seveda je treba upoštevati razvojno stopnjo otroka in kritično presoditi, kje učence vključiti in koliko.

Od začetka šolanja v prvem razredu mora učitelj razvijati tudi učenčevo besedišče, s katerim bo lahko opisoval in vrednotil lastni napredek. Učenci v prvem razredu vrednotijo svoj napredek z »dvostopenjskimi« simboli – npr.

všeč/ni všeč; dobro/slabo, v drugem razredu s »tristopenjskimi« simboli – npr z barvanjem lučke na semaforju, v tretjem razredu pa že zapisujejo razmišljanje o lastnem napredku pri učenju

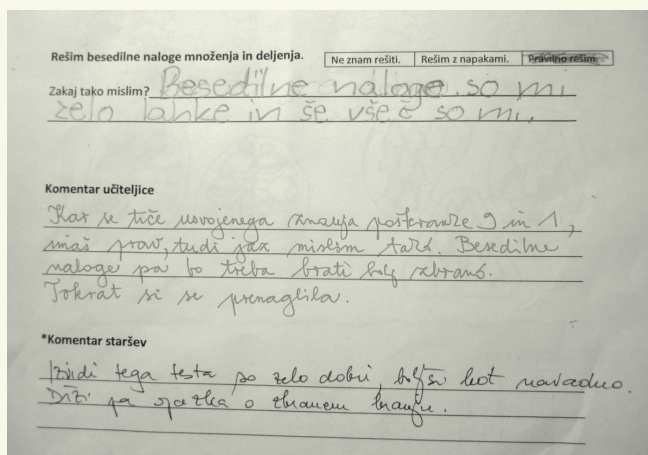
Primer dvostopenjskega vrednotenja:



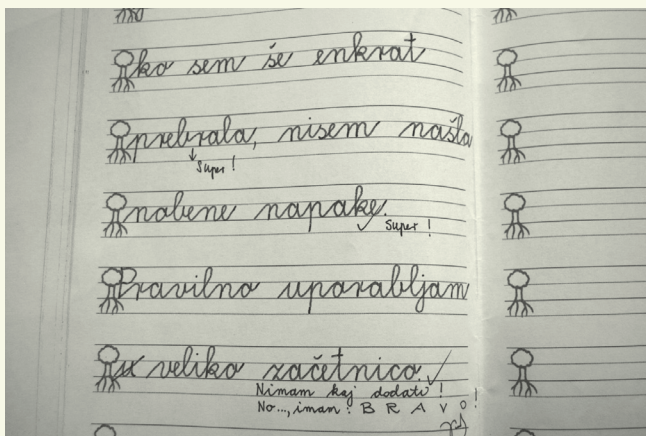
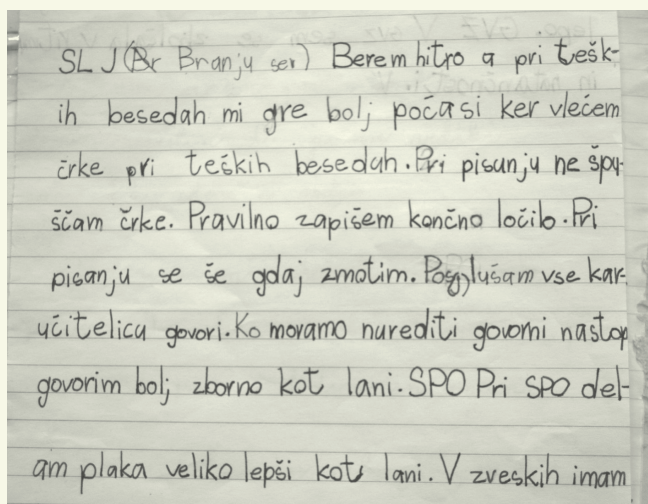
Tristopenjsko vrednotenje: učenec iz vseh opisnikov izlušči tistega, ki velja zanj:

RAZUMEM, KAR PREBEREM A vse razmem B Je skoraj dobro razmem C Ne razmem	Nisem razumela, Pote pa sem. ✓
RAČUNAM. A hitro in pravilno. B Bčasni a pravilno. C Na prste, počasi, s težavo. //	Računa sem imela prav. ✓ Večas je bolj dvakrat prebrati, kajne? 29.9. jr. ↓

Učitelj in starši usmerjamo učenca k samovrednotenju:



Razmišljanje tretješolke:



V nadaljevanju navajam nekaj primerov učne podpore, ki jo izvajam pri pouku v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju in je po mojem mnenju ključna za doseg zgoraj navedenih ciljev projekta bralne pismenosti.

Spodbujanje šibkih področij učencev

Bralec (ki ne bere tekoče, glasovno analizo pa je že usvojil in sliši prvi, zadnji in vmesni glas v besedi, glasove pravilno prešteje in najde mesto glasu znotraj besede) ne

rešuje nalog glasovnega zavedanja, ampak sestavlja križanko ali preverjanje znanja za sošolca.

Šibkejši računar (ki nima dobro razvitih številskih predstav, pri štetju pogleduje na prste ali drug konkreten material, pri računanju gleda na številski trak ali računa tako, da prišteva enice) računa s prsti, ob velikem računalu. Račune mu postavlja spretnejši računar.

Spodbujanje močnih področij učencev

- V prvem razredu je učenec, ki tekoče bere in prebrano razume. Če želimo, da napreduje tudi on, naj postane bralni zgled drugim sošolcem, lahko je v pomoč učitelju, skupini otrok, prevzame naj vodstvene vloge pri skupinskih pisnih/bralnih nalogah ipd.
- Dober bralec (ki glasno, tiho in poltiho tekoče bere krajša leposlovna besedila, tehnika branja je usvojena do avtomatizacije) lahko pogloblja doživeto branje (seveda ob predhodni pripravi!), medtem ko drugi urijo tehniko branja.
- Uspešen bralec (ki tekoče bere krajša enogovorna besedila in prebrano razume) poišče informacije na spletu in pripravi plakat na določeno temo ter rešuje naloge začetnega opismenjevanja.
- Dober računar (ki pravilno in hitro računa v obsegu danih števil, ima dobro razvite številске predstave, računa na pamet) namesto dveh kupčkov lahkih računov reši enega »zagonetnega« in sestavi podobno nalogo za sošolce, ki jo na poseben papir tudi reši.

Učne spodbude za vse učence v razredu

- Učenca (ki ni vajen skupinskega dela in je pogosto konflikten, ne dela sam, ampak npr. v paru z nekom, da se tako čim prej navadi skupinskega dela in prilaganja) postopoma vpeljemo v skupinsko delo.
- Vsi učenci naj se veliko pogovarjajo, po pogovoru pa zapišejo povzetke (tretji razred). Svoje povzetke in razmišljanja med seboj prebirajo in vrednotijo vsebino, branje ipd.
- Kot učiteljica se zavedam, da lahko vsi učenci nizajo ideje, kako in ob čem bi se npr. učili novih črk.

Primer organizacije učne ure slovenskega jezika – učenje nove črke:

Učencem v jutranjem krogu povem, da se bomo učili določeno črko. Povabim jih k nizanju predlogov učenja (možganska nevihta), ki jih zapisujemo na velik plakat. Z mojo kritično presojo in po tehtnem dogovoru z učenci z glasovanjem izberemo 5 najboljših idej učenja določene črke in jih zapišemo – npr. pisanje črke v zdrob, izdelava črke iz kosmatenih žic, izdelava črk iz plastelina, »sestavljanje« in branje besed, učenje pisanja črke na plakate (poteznost) ipd. Nato se učenci prostovoljno ali glede na stopnjo razvitosti določene spretnosti ali sposobnosti (po mojih navodilih) razdelijo v skupine, ki v koticčkih izvajajo izbrane dejavnosti.

Učne spodbude za specifične skupine učencev

- Učenca priseljenca skupaj z drugimi učenci spodbujamo k pogovarjanju. Spodbujamo ga, da nas nauči nekaj besed iz svojega jezika in v treh letih vsaj dvakrat predstavi pravljico ali kaj podobnega v svojem jeziku.

DIDAKTIČNO-METODIČNI POTEK UPORABE MAPE DOSEŽKOV

Učenci v prvem obdobju osnovne šole oblikujejo svoje listovnike, mape »dosežkov«. V njih vstavljajo svoje učne liste, v drugem in tretjem razredu pa tudi teste preverjanja, ocenjevanja in refleksije o delu. Učitelj jih redno pregleduje in daje povratne informacije. Moje povratne informacije so usmerjene v napredek posameznika in vključujejo tudi informacijo o tem, kaj je treba storiti in kako, da se znanje izboljša, česar pa npr. v zdajšnjem sistemu ocenjevanja (spričevala) v prvem triletju ni zaznati in se mi zdi strokovno sporno. Tako se učenec in učitelj spoznavata in prepoznava strategije učenja posameznika, pri tem se zrcali nivo znanja in kaže način napredovanja posameznika.

Znanje izgrajujemo ob aktivni udeležbi učencev v vseh fazah učnega procesa. Skozi proces si izdelujejo svoj »učbenik«, svojo mapo, ki smo jo v prvem razredu poimenovali *Moje prvo berilo* in pokriva področje začetnega opismenjevanja. V drugem razredu »učbenik« v taki obliki ni vzdržal, saj se v fazi opismenjevanja in vrednotenja pridobljenega znanja srečujemo z različnimi oblikami dela. »Učbenik« je pravzaprav presegel okvir enega papirja, mape. Učenčevi učbeniki so postali vsi zvezki, mape (glasbena in t. i. zlata mapa, v kateri smo prvotno začeli zbirati dosežke znanja posameznih učencev).

Učenci poleg raznovrstnih predopismenjalnih dejavnosti v prvem razredu začnejo tudi s spontanim pisanjem, striženjem sličic/besedil iz revij, urejanjem in lepljenjem le-teh na liste ipd. Tako počasi oblikujejo svoje mape in precej samostojno izbirajo poti učenja: pripovedujejo, poslušajo, »berejo«, dopisujejo, dorisujejo, pozneje pa tudi pišejo in berejo v pravem pomenu besede. S pogovorom ob samostojnih zapisih učencem vsa tri leta pomagam razvijati ustrezno besedišče tudi za vrednotenje lastnega pisanja, risanja, lepljenja, striženja, urejanja, pozneje tudi branja.

Pogovor poteka bolj na individualni ravni, pa tudi v času jutranjih pogovorov v krogu. Nato jih razvrstim v skupine glede na učne potrebe, kjer ob različnih strategijah izvajajo različne dejavnosti (npr. pišejo besede ob sličice v delovni vzorec, prepisejo besede v črtasti zvezek, strižejo črke/besede na določen glas iz revij, z lastnimi telesi oblikujejo določeno črko, zapisujejo besede v zdrob, »pišejo s stavničnimi listki« ipd.), sama pa spremljam delo, preverjam napredek učencev in prilagam delo, če oz. ko je potrebno.

Pred izvajanjem različnih dejavnosti vedno preverim, kaj učenci že vedo in znajo o določeni temi. Pri začetnem opismenjevanju sem tako preverila nekatera področja: grafomotorika (orientacija na sebi, na listu, črte), vaje jezika

in ustnic, glas na začetku/na sredi/na koncu, zlogovanje, glaskovanje, poznavanje črk.

Poleg začetne diagnostike sem izvajala tudi sprotne mesečno in tudi končno spremljanje istih področij. V začetni in končni diagnostiki je sodelovala tudi defektologinja. Ob tem sem ugotovila, da imajo učenci različno razvite grafomotorične spretnosti, ravno tako pa tudi dobro oziroma s težavo razločujejo in razčlenjujejo besede na glasove. Nekaj učencev pa ima razvite že vse predopismenjevalne spretnosti.

Proces opismenjevanja sem na podlagi ugotovitev sproti prilagajala glede na učencev napredek ter omogočila prehajanje med različnimi skupinami.

Že v uvodnem delu ure opismenjevanja sem v didaktičnih igrah prilagajala delo učencem – nekateri so npr. dobili kartonček za branje s težjo besedo, drugi z lažjo, kinestetični učenci so npr. kartončke prenašali v poštar-ske nabiralnike, skrite po razredu, introvertirani učenci so delali v dvojicah ipd.

Po uvodnem delu sem učence glede na stopnjo razvitosti – to sem diagnosticirala predhodno – določene spretnosti ali sposobnosti razvrstila v homogene ali heterogene skupine, odvisno od ciljev, ki sem jih želela doseči.

Najpogosteje sem oblikovala tri homogene skupine:

- učenci s slabšo grafomotorično spretnostjo in odlično sposobnostjo glasovnega zavedanja,
- učenci, ki ne slišijo vseh glasov v besedi in imajo slabše razvite grafomotorične spretnosti (tu je bila potrebna navzočnost učitelja),
- učenci, ki imajo razvite vse predopismenjevalne spretnosti.

Kadar so učenci delali v t. i. heterogenih skupinah ali dvojicah, sem te izbrala tako, da je bilo nekaj učencev iz ene in nekaj iz druge skupine, da so si glede na zmožnosti med seboj lahko pomagali in se dopolnjevali.

Diferencirane dejavnosti vedno sklenemo s skupinsko učno obliko, s pregledom in evalvacijo dela med učno uro in povzetki za nadaljnje delo.

Naj omenim še *učenje učenja* s pomočjo glasbene mape v drugem in tretjem razredu. Učenci si namreč sami med letom oblikujejo neke vrste pesmarico. Z učnimi listi iz glasbene vzgoje, ki jih pripravljam individualno, jih učim tudi podčrtovati in izpisovati ključne besede, oblikovati miselne vzorce, izdelati seznam ključnih misli ipd. Tako jih prek zanimivih glasbenih vsebin ne učim le besedil pesmi in teorije glasbe, temveč tudi urejanja zapiskov, oštevilčevanja strani, urejanja in natančnega spenjanja učnih listov (grafomotorika, organizacija zapiskov) ipd. Glasbeno mapo uporabljamo tudi pri drugih šolskih predmetih; učenci npr. po zgledu učnega lista iz glasbene mape izdelajo svoj učni list s povsem drugačno vsebino. Menim namreč, da je t. i. medpredmetno povezovanje eden od možnih pristopov pri poučevanju, ki je prilagojen načinu mišljenja učencev, saj lahko tako učenci znanje dojemajo bolj celostno, tj. ne samo besedil pesmi, teorije glasbe, temveč tudi strategije učenja.

Pri tem je treba opozoriti tudi na pasti, ki jih prinaša pretirana uporaba medpredmetne povezave. Naj izpostavimo dve:

1. Nejasni cilji učenja in poučevanja: Kaj hitro se namreč lahko pripeti, da bi ob strategiji podčrtovanja ključnih besed v besedilu pozabili na osrednji cilj te ure – da učenec ne le razume določene glasbene pojme, marveč tudi reproducira melodične motive, igra na glasbila, katerih pojme je spoznal, kakšna je estetika pesmi ipd.
2. Usmerjenost na vsebinske povezave: problem medpredmetnega povezovanja nastopi tudi takrat, če iščemo korelacije le v vsebini (npr. zima kot letni čas pri spoznavanju okolja v umetnostnem besedilu Babica Zima).

Kot učiteljica tehtam in skrbno premislim, katere vsebine se lahko medpredmetno poveže, sama pa se osredotočim tudi na proces in ne samo vsebino učenja.

SKLEP

Ugotavljam, da sta zavedanje in uravnavanje lastnega učenja, ki sem ju predstavila v tem prispevku, v prvih treh letih šolanja najbolj prišli do izraza ob izdelovanju, preverjanju, vrednotenju, ocenjevanju in »oblikovanju« učenčeve mape. »Ustvarjalnost se pojavi spontano, ko človek dela v prijetnem vzdušju, z veseljem in navdušenjem do dela, ki ga opravlja, in s spoštovanjem do tistih, ki jim je namenjeno.« (Mayer, J., 2010) Mapa postane »mapa dosežkov« in je lahko

tudi eno izmed izhodišč za opisno preverjanje in ocenjevanje (pisno, ustno ob izdelkih, praktično). Pri tem je potrebno opozoriti na naslednje: učitelj mora jasno vedeti, katero znanje in katere postopke bo preverjal in ocenjeval, katere učence, v katerem delu ure bo potekalo in kako obsežno bo. »Nekateri bi želeli ocenjevanje zaradi negativnih učinkov kar odpraviti. Gre bolj za to, da ga izpopolnimo, spremenimo in organiziramo tako, da bodo pozitivne strani prevladale nad negativnimi.« (Frigelj, J., 2010) Brez dobrega načrtovanja in obilo ustvarjalnosti ni uspeha!

Za konec navajam nekaj prednosti učenja v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju ob uporabi opisanih map:

- gre za učenčeve ozaveščanje močnih in šibkih področij,
- spodbujanje ustvarjalnosti učitelja in učenca,
- večje odražanje učenčeve samostojnosti in kompetentnosti s poudarkom na pridobljenem znanju, spretnostih, oblikovanju stališč do sebe ter do lastnega dela in učenja,
- pozitiven vpliv na spodbudno učno okolje, medvrstniško interakcijo in razredno klimo,
- poglobljeno samorazumevanje napredka učenec in konkretnih napotkov za nadaljnje delo,
- omogoča večjo samoreflektivnost učitelja (glede realizacije ciljev učnega načrta, učinkovitosti uporabljenih metod in oblik dela ter idej in načrtov za izboljšave itd.) in razreda kot celote, npr. kako so sodelovali, kaj so se ob tem naučili, kaj jim bolj/manj ustreza, kaj bi si želeli naslednjič itd.

VIRI IN LITERATURA

Heacox, D. (2009). Diferenciacija za uspeh vseh. Predlogi za uspešno delo z učenci različnih zmognosti. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o.

Frigelj, J. (2010). Sodelovalno ocenjevanje. Vzgoja in izobraževanje št. 3-4, str. 63.

Peršolja, Mayer, J. (2010). Ustvarjalnost in človeku prijazna organizacija. Vzgoja in izobraževanje št. 1, str. 7.

<https://sites.google.com/site/formativnospremljanjeznanja/Home/razvojna-skupina-spletna-ucilnica-projekta>: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8425>

Livia Horvath, Dvojezična osnovna šola Genterovci Göntérházi Kétnyelvű Általános Iskola

INDIVIDUALIZIRANI PRISTOP POUČEVANJA OTROK IZ MANJ SPODBUDNEGA SOCIALNEGA OKOLJA Z VIDIKA VLOGE SPECIALNE PEDAGOGINJE

UVOD

Zavedamo se, da je ranljiva populacija otrok, ki izhaja iz manj spodbudnih socialno-ekonomskih okolij, potrebna še posebne pozornosti, sledenja in doslednosti pri osnovnem premagovanju socialnih odvisnosti, strpnosti in razumevanja. Na osebostni ravni od družbe najteže dobijo tisto, česar so najbolj potrebni. Učinki manj spodbudnega socialnega okolja se lahko kažejo na vseh področjih otrokovega psihosocialnega delovanja, kot so kognitivni razvoj, šolanje, fizično zdravje, emocionalno in vedenjsko odzivanje. Potrebujemo podporno vzgojo in izobraževanje, predvsem za učenje življenja in uspešne interakcije s socialno-kulturnim okoljem, kar je za njih najboljše.

OPREDELITEV POPULACIJE OTROK, KI IZHAJA IZ MANJ SPODBUDNEGA SOCIALNEGA OKOLJA

Na ravni šolskega okoliša in staršev je ugotovljen nizek socialno-ekonomski status družin zaradi manj spodbudne gospodarske rasti širše/ožje okolice in slabih možnosti (samo)zaposlovanja. Družina postaja manj spodbudna, samoiniciativna, vedoželjna in motivirana za pridobivanje znanja. Okolje je odmaknjeno od infrastrukturnih središč za znanost, kulturo in šport, kar tem družinam otežuje obisk tovrstnih prireditev. Šoloobvezni otroci tako vedno bolj sodijo v rizično/nespodbudno skupino celotne populacije, ki potrebuje celostni pristop pomoči in podpore pri osebem razvoju.

Znanje kot vrednota učencev iz socialno prikrajšanih družin je vedno manj pomembno, njihova jezikovna kompetenca, že na ravni govornega maternega jezika, je šibka, kar velja tudi za bralno kulturo, obiskovanje knjižnice ter aktivno udeležbo na znanstvenih, kulturnih, in športnih dogajanjih. Splošna razgledanost učencev je torej nizka. Kljub temu pa učitelji in vodstvo šole ugotavljamo, da imajo naši učenci tudi močna področja, ki jih je treba posebej izpostaviti. Med njimi poudarjam skromnost, iskrenost, poštenost, večjezičnost, medsebojno sodelovanje, sprejemanje drugačnosti, čut za sobivanje različnih narodnosti in spoštljiv odnos drug do drugega. Gre za lastnosti na osebostni in družbeni ravni, ki so pomembne za ožjo in širšo skupnost in jih učenci ne morejo pridobiti samo z znanjem, temveč z vzgojo.

TEMELJNI CILJI IN NALOGE VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA Z OTROKI, PRI KATERIH SO IZRAŽENI PRIMANJKLJAJI NA POSAMEZNIH PODROČJIH BRALNE PISMENOSTI

Na šoli smo zaznali, da imajo otroci, ki izhajajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega okolja, primanjkljaje na govornem in socialnem področju oziroma slabše razvite veščine bralnega razumevanja in razvoja branja za učenje in življenje. Na pobudo šolskega projektne tima smo zato kot prioriteto šole določili celostno, poglobljeno in predvsem individualno in diferencirano obravnavo teh učencev in optimiziranje njihovih bralnih spretnosti in sposobnosti.

Prvi korak je bil opredelitev razlogov opaženih težav oz. primanjkljajev. Vzroki za te primanjkljaje so: dvojezičnost/večjezičnost, pomanjkljivosti pri usvajanju temeljnih spretnosti in manj spodbudno okolje, pri čemer pogrešamo tudi ustrezno prilagojene metode poučevanja. Vsi ti dejavniki se med seboj nenehno prepletajo. Glede na ugotovljeno bi morali strategije učne pomoči izoblikovati za vsakega učenca individualizirano.

Začetna študija stanja je pokazala, da mora šola za slehernega učenca zasnovati longitudinalni načrt razvijanja bralne pismenosti. Prav zaradi tega so bile v prvem letu kot prioritete šole na področju bralne pismenosti postavljeni cilji za razvijanje tehnike branja in razumevanja navodil.

Kot šolska specialna pedagoginja sem prevzela diagnostični postopek preverjanja razvitosti funkcijskih spretnosti pri bralni tehniki učencev. Naslednje vprašanje je bilo, kako učne dejavnosti obogatiti s specialnimi in rehabilitacijskimi pristopi ter z možnostjo notranje diferenciacije in individualizacije dela v razredu.

V prispevku so predstavljene nekatere izkušnje in ugotovitve s tega področja.

DIAGNOSTIČNI PRISTOPI ODKRIVANJA PRIMANJKLJAJEV NA PODROČJU RAZVOJNIH DEJAVNIKOV BRANJA

Znotraj vzgojno-izobraževalnega procesa je pomemben segment preverjanje kognitivnih in čustvenomotivacijskih dejavnikov pri posameznem otroku. Ti dejavniki namreč vplivajo na razvoj branja ter posledično na interes in motivacijo za branje. Na temelju teh dognanj je možno opredeliti,

kakšne oblike učne pomoči potrebuje učenec za kompenzacijo primanjkljajev na specifičnih razvojnih področjih, vse to pa povezati z njegovimi močnimi področji.

Na šoli smo se odločili za diagnostični pristop, s pomočjo katerega bi dobili pregled kazalnikov rizičnih dejavnikov pri posameznem učencu na področju razvitosti (pred)bralne spretnosti in sposobnosti.

Strokovno izhodišče in vodilo pri tem je bilo tudi spoznanje, da je branje v začetni fazi obravnavano kot večšina, ki zahteva veliko vaj in vztrajnosti, da posameznik doseže avtomatizacijo mehničnega vidika branja oziroma branja kot tehnike. Pri branju se tako poudarjajo predvsem procesi zaznavanja – dekodiranje ali prepoznavanje tiskanih oziroma pisanih simbolov. Dejstvo je, da učenje branja ob vsem tem zahteva še veliko medsebojne usklajenosti različnih procesov.

NAČIN IN PODROČJA UGOTAVLJANJA PRIMANJKLJAJEV PRI POSAMEZNEM UČENCU NA PODROČJU RAZVOJA BRALNE SPRETNOSTI IN SPOSOBNOSTI TER SPLOŠNE UGOTOVITVE

Izbrali smo računalniško podprt diagnostični preizkus SNAP (Profil ocene posebnih potreb), ki omogoča sistematičen pregled otrokovih specifičnih učnih težav in njihovih dejavnikov.

Uporabljena sta bila dva instrumenta, in sicer preizkus poimenovanja slik za vse učence in bralni list za časovno omejeno branje za učence drugega in tretjega triletja (s predpostavko, da so zaključili fazo opismenjevanja). Vključena je bila celotna populacija učencev šole, to je 74 učencev.

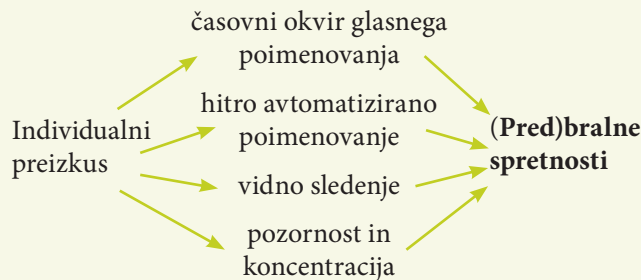
Preizkus je bil opravljen v šolskem letu 2011/2012 dvakrat, in sicer na začetku šolskega leta in na koncu kot možnost kvantitativne/kvalitativne analize napredka posameznega učenca, vse to ob učinkovitem razvijanju in individualiziranem pristopu poučevanja branja.

Pozornost je bila namenjena ugotavljanju razvojne stopnje (pred)bralnih spretnosti in sposobnosti posameznega učenca ter stopnji razvitosti avtomatizacije mehničnega vidika branja – »branje kot tehnika«. Znotraj individualnega pogovora je bila pozornost usmerjena tudi na otrokovo vrednotenje in doživljanje sebe in lastne bralne uspešnosti v testni situaciji ter na zavestno razmišljanje o lastni bralni samopodobi in motivaciji, predvsem pri učencih na višji stopnji.

OPIS PREIZKUSA, OPREDELITEV PODROČJA SPREMLJAVE IN KVANTITATIVNA ANALIZA REZULTATOV OB ZAKLJUČKU ENOLETNEGA PROJEKTA BRALNE PISMENOSTI

1. Poimenovanje slik

Cilj: Otrok mora čim hitreje in čim bolj natančno poimenovati vse predmete.

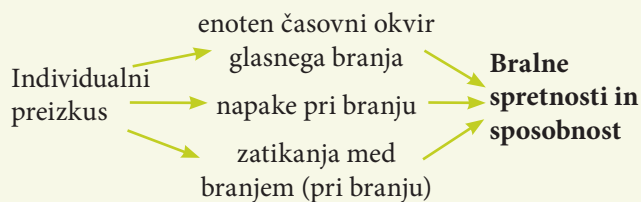


Ugotovitve: Učenci imajo dokaj dobro razvite kognitivne spretnosti, ki so potrebne za branje, predvsem komponenti jezikovne avtomatizacije in hitrosti besednega priklica. Ne kažejo večjih odstopanj glede hitrosti odzivanja in posledično ne potrebujejo več časa za odgovore. Največji napredek je bil opazen v nižjih razredih, kjer so učenci ob koncu šolskega leta vidno izboljšali specifične zaznavne spretnosti branja, in sicer na področju vidnega sledenja, branja z leve proti desni strani, večinoma že brez okulomotorne koordinacije. Osebnostnemu razvoju primerno se je tudi povečala hitrost poimenovanja. Glede na odzive in počutje v testni situaciji je bil preskus za celotno populacijo učencev vsakokrat zelo intenziven, zahteval je precejšnjo mero samoaktivacije in vztrajnosti, kar lahko pomeni, da imajo na splošno slabše razvite sposobnosti avtomatskega procesiranja.

Na temelju opazovanja je treba pri učencih ciljno razvijati določene kognitivne procese, kot so zaznavanje, spomin, učenje in mišljenje. Pri učenju je treba pozornost usmeriti na razvijanje jezikovne strukture govora, na bogatenje besedišča s pomočjo jezikovno bogatih vsebin in ob upoštevanju otrokovih interesnih področij (izbor besed) kot motivacijskega dejavnika branja.

2. Časovno omejeno branje

Cilj: Otrok mora v pol minute prebrati čim več besed.



Ugotovitve: Tehnika branja je zadovoljiva glede na opisano populacijo učencev, pri čemer se tekočnost in hitrost branja izboljšuje z njihovo starostjo (več izkušenj z branjem), izjeme so le otroci s posebnimi potrebami. Opazovanje med glasnim branjem otroka je bilo tudi usmerjeno na napake pri branju, kar pomeni, da otrok bere drugo od zapisane besede, in na to, ali otrok opazi svojo napako med branjem, ali se potruži pri popravljanju le-te in koliko je zmožen popraviti napačno prebrano besedo. Pri tem je bilo ugotovljeno, da so največ napak naredili pri branju manj znanih besed, večinoma so se potrudili pri popravljanju le-teh ter se ponovno vračali na branje (neznane) besede. Prav zaradi teh vrzeli na semantični ravni jezika je bila

tekočnost branja največkrat pretrgana. Med branjem je bila pozornost usmerjena tudi na *zaticanja med branjem*, pri čemer sta bila le opredeljena dva kriterija, in sicer ali otrok bere s črkovanjem ali besedo zloguje. V preostalih primerih je bilo branje tekoče.

Na temelju opazovanj je treba pri otrocih optimizirati branje, tako da bo lahko bralec svojo pozornost in energijo usmeril v bralno razumevanje. Učencem primanjkujejo izkušnje s samim branjem, le redko samoiniciativno kaj preberejo, branje povezujejo z učenjem, kar v njih ne vzbuja motiviranosti. Ob vsem tem so izkazovali precejšnje zanimanje za sam proces branja, za branje kot branje, kaj to pravzaprav je (pomembnost branja ne le v prid učenju in sami učni uspešnosti).

INDIVIDUALIZIRANI IN DIFERENCIRANI PRISTOPI K POUČEVANJU BRALNE PISMENOSTI

Poglobljen pristop k učinkovitemu poučevanju branja prispeva k izboljšanju bralne pismenosti pri slehernem učencu, upoštevajoč njegovo primarno razvojno opremljenost.

Specialnorehabilitacijski cilji so vpeti v celovit učni proces in predstavljajo sočasno pomoč otrokom s primanjkljaji na posameznem področju dejavnikov branja. Razvojne naloge zajemajo področja razvijanja kognitivnih in komunikacijskih spretnosti otroka, kot so vaje pozornosti in sledenja, fonološko zavedanje glasu in zavedanje tiska, širjenje besedišča, bogatenje jezikovne strukture povedi in razvijanje pozitivne čustvene samopodobe. Didaktično-metodične dejavnosti sistematično združujejo vsa sporazumevalna področja: govor, poslušanje, branje in pisanje. Pomembno je vključiti otroško kreativnost, motiviranost in možnost končne samoevalvacije.

Na temelju praktičnega dela z učenci, najavam nekaj didaktičnih načel, ki jih kot specialna pedagoginja uporabljam pri svojem delu:

- diferencialna diagnostika,
- sistematično upoštevanje vseh sporazumevalnih področij: govorjenje, poslušanje, branje, pisanje,
- individualizacija in diferenciacija,
- aktivna vloga učenca v vseh točkah učnega procesa,
- ohranjanje otroške kreativnosti, spodbujanje lastnih strategij,
- razvijanje samoevalvacije in kritičnega mišljenja pri otroku,
- dvig motivacije in ohranjanje aktivacijskega potenciala otroka,
- vzpodbuden in pozitiven odnos učitelj – učenec,
- strokovna, didaktično-metodična ciljnost, izvirnost, doslednost, natančnost učitelja.

Pri opisani populaciji otrok je treba izpostaviti pomen pravočasnega odkrivanja otrokovih primanjkljajev in težav kot tudi intervencijo in zgodnjo obravnavo, da tako lahko otrok dobi možnost razvijanja svojih sposobnosti in spretnosti na vseh razvojnih področjih.

Pomembna naloga šolske specialnopedagoške službe je, da vzpostavi pozitivno timsko sodelovanje z učiteljem in omogoči prepletanje obeh področij dela, pri čemer se obenem udeležujejo učni in razvojni cilji. Slednje pomeni, da je v sam učni proces priporočljivo vnesti posamezne elemente in didaktične-metodične oblike dela s področja specialne in rehabilitacijske pedagogike.

Kot večletna šolska specialna in rehabilitacijska pedagoginja sem dobila priložnost, da s strokovnimi predavanji učiteljem predstavim posamezna področja primanjkljajev in učnih težav. Pri tem sem poudarila pomen delovanja posameznih kognitivnih/komunikacijskih funkcij, potrebnih za usvajanje določenih spretnosti in sposobnosti (npr. branja). Podala sem tudi nabor možnosti razvijanja nastalih primanjkljajev ter njihovo odpravljanje oziroma kompenziranje z različnimi strategijami učne pomoči znotraj učnega procesa. Področja razvijanja so vsesplošna in navzoča pri vseh predmetnih področjih. Učitelji so dobili praktični uvid v procesne dejavnosti, ki so potrebne za funkcijo branja, ter razvijanje le-teh v procesu doseganja zastavljenih učnih ciljev in nalog, tudi projektnih.

SKLEP

»Da se posameznik lahko uči, mora imeti dobre kognitivne veščine in dobro miselno strukturo, da lahko to učenje sprejme.« (Payne, 2005)

Individualizirani in diferencirani pristop k poučevanju na področju bralne pismenosti in dostopa do znanja dviguje otrokovo šolsko uspešnost ter izboljšuje njegovo samopodobo, samospoštovanje in pristop do učenja in znanja.

Vse to ne bi bilo možno doseči brez odprtega, zavzete vodstva šole in strokovnih delavcev, ki jim je mar za posameznega učenca, ki se znajo približati slehernemu posamezniku, mu pomagati in ga podpreti tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju. Šola se je namreč zgodaj zavedla vsesplošnega problema, ki izhaja tudi iz manj spodbudnega socialnega okolja, v katerem živi veliko otrok.

Menim, da je šola na pravi poti in uspešno obravnava učence pri odpravljanju njihovih primanjkljajev in ozaščanju njihovih močnih področij ter razvijanju bralne pismenosti od začetnega do zrelega bralca. To zahteva od vseh strokovnih delavcev veliko potrpežljivosti in zavzetosti pri strokovnem delovanju, katerega cilj je nadomestiti primanjkljaje na področju bralne pismenosti in uspešno integrirati otroke v širše socialno okolje.

VIRI IN LITERATURA

Košak Babuder, M. (2012). Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine. Doktorska disertacija.

Spletna stran: <http://www.nytud.hu/pp/oap.html> (26. 6. 2012).

Spletna stran: www.student-info.net/sis-mapa/skupina.../884183_erik_erikson.pdf

Spletna stran: http://skupnost.sio.si/mod/resource/view.php?id=258177&subdir=/1_USPOSABLJANJE_RADENCI_20_in_21_april_2012/1_Predavanja

Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi; Zbornik prispevkov; Brdo pri Kranju, 25. in 26. oktober 2011.

Lipec Stopar, M. (2000). Strukturalna analiza branja z razumevanjem. V: Sodobna pedagogika (april, št. 2). Dostopno na naslovu: http://www.sodobna-pedagogika.net/index.php?option=com_content&task=view&id=1565&Itemid=56

Spletna stran: <http://www.pedagogika-andragogika.com/files/diplome/2006/2006-Marinc-Ursa.pdf> (13. 1. 2013).

Spletna stran: http://pefprints.pef.uni-lj.si/443/1/DIPLOMSKO_DELO.pdf (13. 1. 2013).

Spletna stran: <http://meixnerped.hu/felmeres.html> (13. 1. 2013).

Iva Potočnik in Mojca Cestnik

SLOVAR SLOVENSKEGA KNJIŽNEGA JEZIKA V ŠOLSKI PRAKSI, priložena zgoščenka z delovnimi listi

2012, ISBN 978-961-03-0023-6, 116 str., 262 str. na zgoščenci, 29,90 €



Slovar slovenskega knjižnega jezika v šolski praksi je vodnik za uporabo enojezičnega Slovarja slovenskega knjižnega jezika in predvsem njegove elektronske oblike v osnovnošolski praksi. Gradivo je namenjeno osnovnošolcem in njihovim učiteljem.

Predstavlja, kako uporabljati Slovar v knjižni in predvsem elektronski obliki – kdaj, kje, čemu z njim uresničevati različne cilje učnega načrta. Gradivo kaže poti, kako s Slovarjem vstopati v besedoslovje, frazeologijo, pravopis itd., kako informacije zbirati in izbirati ter v katerih okoliščinah jih uporabiti. Pri tem je osnovnošolska stopnja izobraževanja še posebej pomembna, ker privzgaja poznejše izobraževalne navade, torej tudi vseživljenjsko učenje.

Vodnik vsebuje zgoščenko z delovnimi listi, ki jih lahko učitelj vsebinsko in oblikovno prilagodijo svojim učencem, njihovim primanjkljajem, znanju in ciljem pouka. Namen tega gradiva je učitelje spodbuditi tudi k lastni ustvarjalnosti in uporabi slovarjev pri pouku.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Nadja Pahor Bizjak, Osnovna šola Ivana Roba, Šempeter pri Gorici, podružnica Vrtojba

JE RAZVIJANJE KOMPLEKSNIH BRALNIH STRATEGIJ DOMENA POUKA SLOVENŠČINE?

Medpredmetno povezovanje za učinkovitejše vpeljevanje bralnih strategij v četrtem razredu

UVODNA IZHODIŠČA

V prispevku predstavljamo primer medpredmetnega povezovanja za učinkovitejše vpeljevanje kompleksnih bralnih strategij (KBS) v četrtem razredu. Opisali smo primer vključevanja Paukove bralne strategije v pouk naravoslovja. Za tak način dela smo se odločili iz dveh razlogov.

Spodbuda zanj je nastala v okviru medpredmetne razvojne skupine za naravoslovje in matematiko s kratico NAMARS, ki je bila imenovana na Zavodu RS za šolstvo v šolskem letu 2008/2009 z namenom razvijanja medpredmetnega pristopa v sklopu uvajanja fleksibilnega predmetnika. Poleg tega smo v skupini NAMARS razvijali tudi primere dobre prakse na področju učenja z modeli, z raziskovalno-eksperimentalnim pristopom kot tudi primere učenja z reševanjem problemov ter primere didaktične diferenciacije in individualizacije (Škvarč, 2011: 103). Zasnova in izvedba dejavnosti je vključevala raznolike spoznavne postopke za učenje z razumevanjem in razvijanjem miselnih navad in strategij. V šolskem letu 2011/2012 smo cilje skupine NAMARS nadgradili s cilji projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*¹ in z modeli medpredmetnega povezovanja v funkciji podpore bralni pismenosti. Razvijali smo pedagoške primere, ki bi omogočali bralno razumevanje in doseganje višje ravni bralne pismenosti, denimo z vpeljevanjem kompleksnih bralnih strategij, različnih jezikovnih zmožnosti in kritičnega branja v pouk naravoslovja.

Namen medpredmetnega povezovanja je naučiti učence uporabljati in povezovati znanja in razvijati ustvarjalnost. Zmožnost prenosljivosti znanja oblikuje bolj suvereno osebnost, ki se lahko sooča z različnimi izzivi, hkrati pa omogoča zmožnost povezovanja različnih znanj in spretnosti ter prispeva k večji kulturni in etični zavesti posameznika (Matematika, UN, 2011). Glede na medsebojni odnos povezanih predmetov po Pavlič - Škerjanec ločimo multidisciplinarne in interdisciplinarne povezave, ki lahko potekajo horizontalno ali vertikalno ter so delne ali celovite (kroskurikularne) (Bačnik, 2011). Tako zasledimo v vseh učnih načrtih poudarek in predloge za možnosti

medpredmetnega povezovanja na ravni vsebinskih in procesnih znanj ter razvoja različnih kompetenc. Prav za razvijanje kompetenc za vseživljenjsko učenje, med katere sodita sporazumevanje v maternem jeziku in učenje učenja, ki jih zasledimo v splošnih ciljih in se izražajo v operativnih ciljih predmeta, je treba pri načrtovanju pedagoškega procesa povezovati različne ravni na konceptualni ravni. Cilj povezovanja predmetov je torej celostni pristop, ki posledično spodbuja tudi celostno poučevanje in učenje.

V predstavljenem primeru smo s prepletanjem ciljev, dejavnosti, vsebinskih in procesnih znanj, miselnih postopkov in kompetenc želeli usposobiti učence za uporabo in povezovanje znanja ter razvijanje ustvarjalnosti. S seznanjanjem z različnimi bralnimi strategijami in urjenjem le-teh smo učencem omogočili pogoje za doseganje višje ravni bralne pismenosti ob upoštevanju učenčeve individualnosti. Celovito organiziran pouk je poleg vsebinskega, procesnega in konceptualnega povezovanja na ravni predmetov omogočal tudi vključevanje medpredmetnih povezav s področja kompetence učenja.

V šolskem letu 2012/2013 smo si poleg nekaterih drugih dejavnosti za povečanje bralnega interesa učencev za cilj zastavili vpeljavo dveh kompleksnih bralnih strategij v pouk v četrtem razredu. Predstavljeni primer vključuje različne ravni medpredmetnega povezovanja, vendar je poleg povezovanja na ravni ciljev pomemben poudarek na razvoju bralne kompetence, ki je osnova za delo z različnimi vrstami besedil. Sklop je bil načrtovan za obdobje treh tednov in v njem so se prepletali cilji, dejavnosti in vsebine iz naravoslovja, družbe, slovenščine in bralne kompetence iz vseh učnih načrtov. Preglednica 1 prikazuje cilje in vsebine, ki smo si jih zastavili v medpredmetni povezavi pri različnih predmetih. Tako smo ob doseganju ciljev o snoveh pri predmetu naravoslovje in tehnika sočasno zasledovali cilje pri predmetih slovenščina in družba ter razvijali kompetence branja in učenja. Za načrtovani sklop smo porabili največ ur pri naravoslovju in tehniki. Cilje pri družbi smo vključili k ciljem preostalih predmetov. S tem načinom dela smo že na začetku šolskega leta naredili prve korake, ki učencem pomagajo pri usvajanju učnih strategij, in to ne le bralnih.

¹ Projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Vodja projekta dr. Fani Nolimal.

Preglednica 1: Predmeti, učni sklopi in cilji v medpredmetni povezavi

Predmet in učni sklop VSEBINE:	Cilji Število ur
SLOVENŠČINA Razvijanje zmožnosti kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil VSEBINE: Obravnava neumetnostnega besedila	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> – podrobno berejo kratko enogovorno neumetnostno besedilo, – povzemajo temo, podteme/ključne besede in bistvene podatke, – izdelajo miselni vzorec/preglednico/dispozicijske točke, – obnavljajo besedilo, – argumentirano vrednotijo razumljivost, zanimivost, resničnost, aktualnost, uporabnost, živost, ustreznost in učinkovitost besedila, – poročajo o svoji strategiji sprejemanja (branja/poslušanja) besedila, – vrednotijo svojo zmožnost kritičnega sprejemanja enogovornih neumetnostnih besedil in načrtujejo, kako bi jo izboljšali. 2 uri
NIT Razvrščanje snovi in lastnosti snovi VSEBINE: Tekočine Gostota tekočin Trdne snovi Lastnosti snovi: trdota prožnost Lastnosti snovi: gnetljivost, cepljivost Lastnosti snovi: prepustnost, stisljivost	Učenec zna: <ul style="list-style-type: none"> – razvrstiti, uvrstiti in urediti snovi po njihovih lastnostih, – pojasniti povezanost lastnosti snovi z njihovo uporabo, – pojasniti tehnične in tehnološke lastnosti gradiv, – ugotoviti bistvene značilnosti prepustnih in neprepustnih snovi za vodo in zrak, – prikazati, dokazati, da so med magnetom in železom privlačne sile ter med magneti privlačne in odbojne sile, – prikazati, da lahko jeklene predmete namagnetimo, – raziskati možnosti uporabe magnetov. 9 ur
DRUŽBA Ljudje v družbi VSEBINE: Strategije učenja	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> – poznajo in uporabljajo različne učne strategije, analizirajo in presojujejo njihovo učinkovitost, – prepoznavajo lastni proces učenja; 0 ur
RAZREDNA URA VSEBINE: Učim se učiti	Učenci: <ul style="list-style-type: none"> – spoznavajo učne strategije in postopno razvijajo lastne strategije učenja. 1 ura

DIDAKTIČNO-METODIČNI POTEK

Na začetku moramo poudariti, da vpeljevanje Paukove bralne strategije v pouk naravoslovja smiselno dopolnjuje raziskovalni in eksperimentalni pristop pri pouku. Cilje iz slovenščine smo uresničevali na izbranih neumetnostnih besedilih iz naravoslovja. Uporabljali smo različne oblike in metode dela. Učenci so delali samostojno, v dvojicah in skupinah. Na določenih mestih smo delo diferencirali in nudili individualno pomoč učencem, ki so imeli težave pri uporabi Paukove strategije.

Učni sklop smo začeli s preverjanjem predznanja in pojmovnih predstav učencev in izvedli možgansko nevihto na besedo TEKOČINE. Učenci so svoje asociacije zapisali na liste in jih prilepili na večji papir. To je bilo izhodišče za uvodni pogovor o tekočinah. V drugem delu ure smo začeli z vpeljevanjem Paukove bralne strategije v krajšem delu besedila. Odstavek o tekočinah smo preleteli, poudarili, izpisali pomembne podatke in poiskali ključne besede. V zaključku ure smo s pomočjo besed obnovili prebrano.

Naslednjič smo imeli blokuro in smo nadaljevali z gostoto tekočin. Najprej smo na začetku vsake ure smo s pomočjo ključnih besed ponovili, kar smo spoznali in se

naučili prejšnjo uro. Za urjenje v delu s Paukovo strategijo smo tako začeli vsako uro. Tokrat so učenci na listke zapisali, kako razumejo pojem GOSTOTA TEKOČIN. V nadaljevanju ure smo izvedli poskus po korakih raziskovalnega dela v naravoslovju in svoje ugotovitve zapisali na delovni list. V tretjem delu ure smo po Paukovi strategiji obdelali naslednji odstavek v učbeniku. Na koncu blokure smo preverili, kako učenci razumejo pojem gostota po obravnavi. Učenci so se vrnili k listu s trditvami z začetka ure. Ponovno so prebrali svoje trditve, presodili ustreznost zapisov in se odločili, ali je to, kar so napisali, po njihovem mnenju pravilno ali ne. Če so menili, da je trditev pravilna, so vzeli moder listek in trditev dopolnili. Če pa so bili mnenja, da prejšnja trditev ni ustrezna, so vzeli zelen listek in nanj napisali pravilno trditev ter listek prilepili poleg prejšnjega. Za učitelja je bila to dobra povratna informacija o predstavah učencev ter izhodišče za nadaljnje delo. Na tem mestu moramo poudariti, da plakat ni služil presojanju napačnih predstav, temveč spreminjanju napačnih in nadgradnji pravilnih predstav z aktivnim delom učencev. Pri pouku naravoslovja je po našem mnenju pomembno, da spodbujamo učenčevo radovednost, da prepoznavamo napačne predstave in jih odpravljamo ter omogočamo

učencem, da si »upajo« tvegati, napake pa služijo nadaljnemu učenju.

Naslednjič smo nadaljevali z obravnavo lastnosti snovi. Izhodišče za delo je bilo eksperimentalno in raziskovalno delo doma in v šoli. Delo smo nadaljevali z delom z besedilom pri slovenščini in razredni uri. Besedila za obravnavo so postopno postajala vse daljša, učenci pa vse bolj samostojni. Seveda obstajajo med učenci individualne razlike v stopnji usvojenosti in spretnosti uporabe bralne strategije. Boljši bralci so pri delu pričakovano hitreje napredovali in so po nekaj vajah znali samostojno ali v paru s sošolci izpisovati pomembne podatke in iskati ključne besede. Manjše število učencev pa je imelo s takim načinom dela večje težave in niso bili še zmožni delati samostojno ali v paru. Težave so se kazale že pri podčrtavanju pomembnih delov besedila, saj so ti učenci podčrtali (skoraj) celotno besedilo in niso zmogli samostojno izpisovati pomembne podatke in iskati ključne besede. Na temelju opazovanja učencev smo delo organizirali diferencirano, tako da je s to skupnico učencev delal učitelj. Ugotovitve so pomagale tudi pri pripravi načrta za izboljševanje za posameznega učenca.

Podobno smo delo nadaljevali naslednja dva tedna. Pomembno vodilo pri delu je bila postopnost – od lažjega k težjemu, od krajšega k daljšemu besedilu in od vodenege k samostojnemu delu. Poleg tega smo načrtno redno vključevali čas za ponavljanje in obnavljanje snovi s pomočjo ključnih besed ter za ponovno vračanje na pomembne podatke in besedilo po potrebi. Zapise so učenci pisali kar v zvezek, tako da jih imajo vedno pri roki. Format zapisa smo od priporočene razdelitve 2/3 strani za pomembne podatke in 1/3 za ključne besede zaradi boljše preglednosti in pregibanja strani v zvezku ob ponavljanju spremenili in razdelili list na polovico po sredini.

EVALVACIJA PRIMERA

Po treh tednih dela so učenci sami ali v dvojicah s pomočjo Paukove strategije obdelali besedilo o magnetih brez predhodne obravnave, in to zelo uspešno, le nekaj pa jih je potrebovalo pomoč učiteljice.

Analiza pisnega preverjanja pri naravoslovju je pokazala, da je večji delež učencev uspešno rešil večino nalog, ki so preverjale višje taksonomske ravni. Vsi učenci, tudi učenci z učnimi in drugimi težavami, so usvojili minimalne standarde in rešili vsaj po eno nalogo višje taksonomske ravni, iz česar lahko sklepamo, da je bila kombinacija raziskovalno-eksperimentalnega pristopa in Paukove bralne strategije uspešna. Učenci so izkazali dobro poznavanje in razumevanje pojmov in pojavov in 80 % jih je brez težav doseglo oceno 4 ali 5.

Z zaključkom obravnave učnega sklopa pa se vpeljevanje kompleksnih bralnih strategij ni končalo, temveč smo jih smiselno vključevali v pouk pri vseh predmetih. Tri mesece po začetku vpeljevanja Paukove bralne strategije

smo izvedli anketo, da bi ugotovili, kako učenci ocenjujejo uspešnost vpeljevanja bralnih strategij, povezavo z učenjem ter občutke zadovoljstva. Analiza 19 anketnih vprašalnikov je pokazala, da 79 % učencev meni, da berejo bolje kot prej, 21 % pa enako kot prej. Enak odstotek učencev tudi meni, da zdaj bolje ali enako razume prebrana besedila. Da imajo občutek, da se bolje znajdejo v besedilih, so odgovorili 100-odstotno pritrdilno. Skoraj 58 % učencev je odgovorilo, da KBS pomagajo tudi pri učenju, dobrih 42 % pa si z njimi občasno pomaga pri učenju. Vsem učencem je tak način dela všeč, skoraj 95 % jih je s svojim napredkom zadovoljnih, le en učenec pa je s svojim napredkom delno zadovoljen.

Kaj si učenci želijo v prihodnje? Še hitreje iskati podatke, hitreje in bolje brati, brati brez zaustavljanja, bolj tekoče brati, bolje razumeti, znati čim več, da bi jim šlo tako naprej in še boljše, lepše pisati. Kar nekaj učencev je zapisalo, da zdaj veliko bolje razumejo in da so zato zadovoljni, veseli.

SKLEP

Kot vsi didaktični pristopi ima tudi tak način dela svoje prednosti in slabosti. Prednosti vidimo predvsem v naslednjem:

- zgodnje opolnomočenje učencev za delo z besedili pomaga pri učenju strategij učenja,
- učenci se bolje znajdejo pri branju različnih besedil pri vseh predmetih,
- omogoča medpredmetno povezovanje in doseganje splošnih ciljev in kroskurikularnih vsebin iz učnega načrta, kar pomeni bolj poglobljeno znanje in bolj racionalno izrabo časa,
- omogoča izdelavo individualiziranega načrta za vsakega učenca,
- učenci tako radi delajo.

Po drugi strani pa vidimo slabosti v dejstvu, da učbeniška besedila ne podpirajo takega načina poučevanja in je potrebno v ta namen poiskati drugčana, dodatna besedila. Načrtovanje in izvedba pouka sta v začetni fazi zahtevnejša, vendar se po našem mnenju to pozitivno obrestuje v prihodnosti. Kljub nujnosti zgodnjega vpeljevanja kompleksnih bralnih strategij v pouk tako delo ne sme povsem nadomestiti drugih aktivnih metod poučevanja.

Pozitivne povratne informacije s strani učencev potrjujejo, da lahko začnemo z vpeljevanjem kompleksnih bralnih strategij dokaj zgodaj, če je vpeljevanje postopno, prilagojeno razvojni stopnji učencev ter vpeljano medpredmetno oziroma celostno in v daljšem časovnem obdobju. Če hočemo doseči dolgoročne rezultate na področju bralnih in učnih kompetenc, se moramo zavedati, da gre za proces, ki ga moramo razvijati po horizontali in vertikali, nikakor pa to ne sme postati enkratni projekt.

VIRI IN LITERATURA

- Bačnik, A. (2011). Didaktične strategije. V: *Fleksibilni predmetnik – priložnost za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Skvarč, M. (2011). Vloga medpredmetnih razvojnih skupin pri odkrivanju možnosti in priložnosti, ki jih ponuja fleksibilni predmetnik. V: *Fleksibilni predmetnik – priložnost za izboljšanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela šol*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Program osnovna šola. Učni načrt: matematika, slovenščina, naravoslovje in tehnika, družba, glasbena vzgoja, likovna vzgoja, športna vzgoja (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo.

Šolska knjižnica

Številka 1, letnik 23 (2013), ISSN 0353-8958, 64 strani, 8,76 €



Revija *Šolska knjižnica* vstopa v 23. leto neprekinjenega izhajanja, kar je velik dosežek za razvoj šolskega knjižničarstva. V rubriki *Stroka* objavljamo članke različnih strokovnih področij. Vlasta Zabukovec piše o spletnem raziskovanju v šolski knjižnici in predstavi različne pristope; Veronika Potočnik spregovori o drobnem tisku, ki je najobsežnejše in vsebinsko zelo pestro gradivo, saj je pomemben del vsakdanjega življenja in dragocen vir informacij za tiste, ki raziskujejo. Martina Hren in Dejan Dinevski opisujeta trenutno stanje na področju e-učbenikov, ki si tudi v Sloveniji utirajo pot in predstavita svojo raziskavo, ki sta jo s pomočjo ankete izvedla med strokovnimi delavci. Čeprav je šolska knjižnica v italijanskem kurikulumu omenjena le v uvodu in predgovoru jezikovnih predmetov, sestavljavci besedila in strokovni pedagoški delavci v raznih prispevkih poudarjajo njeno vlogo in pomen; članek Olge Tavčar opozarja na odgovornost, ki jo imajo učitelji pri navajanju učencev na pravilno uporabo informacijskih virov in predstavi primerjavo med italijanskim in slovenskim kurikulumom. V rubriki *Stroka in praksa* Sabina Usenik predstavlja izvedbo obveznih izbirnih vsebin in knjižničnega informacijskega znanja v spletni učilnici Moodle na gimnaziji, sledita še dva prispevka o bralni pismenosti v osnovni šoli Nataše Litrop in

Maje Vačun, slednja se osredotoči na bralne navade. Jožica Jožef Beg predstavi novo knjigo s področja šolskega knjižničarstva z naslovom *Pedagoško delo v šolski knjižnici*. Rubrika *Mali in veliki odmev* prinaša utrinke s posvetovanja »Uporaba IKT v šolskih knjižnicah 3«; Mateja Ločniškar Fidler se v kratkem prispevku z naslovom *KindlePaperwhite* navezuje na aktualni projekt *Biblos* in predstavi trenutno najnaprednejši bralnik.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Barbara Fir, Darja Bremec, Osnovna šola Belokranjskega odreda Semič

PRIMER MEPREDMETNE POVEZAVE MED FIZIKO IN BIOLOGIJO V 8. RAZREDU – NASTANEK SLIKE V OČESU

V prispevku je opisana izvedba učne enote Nastanek slike v očesu, ki je bila izvedena medpredmetno, s timskim poučevanjem in ob izrabi možnosti, ki jih ponuja fleksibilni predmetnik. Ideja za izvedbo je nastala v okviru razvojnega dela in sodelovanja v razvojni skupini za naravoslovje in matematiko na Zavodu RS za šolstvo, v katero sva se vključili v šolskem letu 2011/2012. Pri tem sva zasledovali prednostne naloge šole, ki izhajajo iz projektov Fleksibilni predmetnik in *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

OPIS MEDPREDMETNE POVEZAVE (NAMEN)

S posodobitvijo učnega načrta za fiziko je poglavje o svetlobi ponovno umeščeno v 8. razred. Posledično je bil temeljni cilj izvedbe vertikalno nadgraditi učne cilje, obravnavane pri naravoslovju v 7. razredu, in z medpredmetno povezavo fizike in biologije učencem omogočiti bolj poglobljeno razumevanje učne snovi. Prevladujoča didaktična strategija, ki je bila uporabljena v opisanem primeru, je bilo učenje z raziskovanjem, ki vključuje razvijanje naštetih spretnosti in znanj, zapisanih v splošnih ciljnih ciljih obeh predmetov:

- načrtno opazovanje,
- zapisovanje opažanj,
- postavitve hipotez in spremenljivk,
- zbiranje različnih podatkov,
- iskanje ključnih informacij iz različnih virov,
- sposobnost oblikovanja sklepov glede na pridobljene rezultate.

Operativni cilji opisanega primera izhajajo iz tematskega sklopa *Svetloba* pri fiziki (*Camera obscura in fizikalni*

model očesa) in cilja, ki vodi do razumevanja biološkega koncepta *D8*, in sicer, da učenci razumejo povezavo med zgradbo in delovanjem očesa (nastankom slike), to povežejo z napakami in korekcijami vida, nevarnostmi za poškodbe, preventivo in prvo pomočjo. Navedeni cilji povezujejo oba predmeta tako na vsebinski kot konceptualni ravni z velikim poudarkom na razvijanju procesnih znanj. Povezovalni element obeh predmetov so bili vsebina, aktivno učenje z raziskovanjem, uporaba bralnih strategij in sodelovalno učenje.

ORGANIZACIJA MEDPREDMETNE POVEZAVE

Fleksibilni predmetnik omogoča šolam sodobnejše organiziranje pouka z vključevanjem raznolikih dejavnosti, ki jih sicer težko kakovostno izpeljemo v okviru 45-minutne šolske ure. Medpredmetno zasnovane dejavnosti, ki vključujejo učenje z raziskovanjem in razvijanje bralne pismenosti, sodijo med dejavnosti, ki zahtevajo tudi fleksibilnost pri organizaciji pouka. Učna enota, ki jo predstavlja v nadaljevanju, je bila izpeljana v prvi izvedbi v 8. A-oddelku in v drugi izvedbi v 8. B-oddelku z minimalnimi spremembami šolskega urnika (preglednica 1).

IZVEDBA MEDPREDMETNE POVEZAVE

a) Diagnostično preverjanje

V prvem delu, ki ga je izvajala učiteljica fizike, je bil temeljni cilj ponoviti oz. ugotoviti, kako nastane slika predmeta na zaslonu oz. v očesu. Na začetku ure je izvedla diagnostično preverjanje, kjer je vsak učenec na zgornjo stran prepognjenega lista narisal, kako predvideva, da nastane slika v očesu. Svoje rešitve so razstavili na tabli.

Preglednica 1: Organizacija pouka

	Običajna organizacija pouka				Fleksibilna organizacija pouka			
	ponedeljek		sreda		ponedeljek		sreda	
	8.A	8.B	8.A	8.B	8.A	8.B	8.A	8.B
1. ura	FIZ	KEM	KEM	FIZ	KEM	FIZ	FIZ/KEM	KEM/FIZ
2. ura	KEM	FIZ	FIZ	KEM	KEM	FIZ	FIZ/KEM	KEM/FIZ
	malica				malica			
3. ura	TJA	TJA	BIO	GEO	TJA	TJA	BIO/GEO	GEO/BIO
4. ura	MAT	MAT	BIO	GEO	MAT	MAT	GEO/BIO	BIO/GEO
5. ura	SLO	SLO	GEO	BIO	SLO	SLO	GEO	BIO/GEO
6. ura	ŠVZ		GEO		ŠVZ	ŠVZ		GEO/BIO

b) Učenje z raziskovanjem

Učenci so dobili nalogo, preslikati predmet iz okolice v svoj zvezek, pri tem samostojno izbrati ustrezne pripomočke, ki so bili vnaprej pripravljene (lupe različnih velikosti in debeline leč), in ugotoviti vzroke za razlike, ki jih opazijo. S samostojnim raziskovanjem so ugotovili, da je goriščna razdalja leče oz. razdalja med lečo in zaslonom, kjer nastane ostrslika, odvisna od debeline, ne pa od velikosti leče.

c) Preproste bralne strategije

V nadaljevanju so s preprostimi bralnimi strategijami (podčrtovanje in izpisovanje ključnih besed) prebrali prvi del besedila o cameri obscuri, s pomočjo katerega so spoznali lastnosti in delovanje te naprave. Po navodilih iz drugega dela besedila so v paru izdelali camero obscura in ugotavljali, kako izboljšati sliko, ki nastane. Ugotovitve raziskovanja in skico delovanja preproste kamere (pot žarkov) so narisali v zvezek. V razredu so bile razstavljene tudi druge optične naprave, ki omogočajo nastanek slike: mikroskop, fotoaparatus, diaprojektor in grafoskop. V skupinah po štiri so raziskali, kako pri določeni optični napravi nastane slika in kakšne lastnosti ima. Svoje ugotovitve so s pomočjo interaktivne naloge prikazali na i-tabli.

č) Sodelovalno učenje

V drugem delu blokure se je učiteljica fizike pridružila učiteljica biologije, ki je že oblikovanim skupinam (matične skupine) podala navodilo za sodelovalno učenje tipa sestavljanca. Znotraj matične skupine so imeli učenci različne naloge, ki so bile označene z določeno barvo. Učenci z enako barvo so oblikovali nove – ekspertne skupine. Vsaka skupina je dobila nalogo, da s pomočjo učbenikov in dodatnih pisnih virov preuči določeno vsebino o organu za vid (vsebine: zgradba očesa in njegovi pomožni deli, lastnosti leč, nastanek slike, napake in bolezni organa za vid). Pri delu so uporabljali gradivo iz različnih učbenikov in druge primerne literature, različne modele očesa in preostalo gradivo, ki je razstavljeno v razredu (stenski plakati, prosojnice). Po odmoru za malico so se vrnili v matične skupine, kjer so vsebine, ki so jih preučili v ekspertnih skupinah, predstavili preostalim članom skupine.

d) Končno preverjanje znanja

Po končanem učenju sta sledila še preverjanje

pridobljenega znanja z reševanjem nalog na delovnem listu in pregled diagnostičnega preverjanja znanja. Učenci so tokrat na spodnjo stran prepognjenega lista narisali, kako ob koncu obravnave snovi razumejo nastanek slike v očesu.

REFLEKSIJA UČITELJIC IN UČENCEV

Skozi celotni triurni sklop je bila zelo opazna motivacija in pripravljenost učencev za delo. Prek dejavnosti, v katere so bili vključeni, so s pomočjo aktivnih oblik dela popolnoma samostojno spoznavali vsebino. Učiteljici sva jih le motivirali, usmerjali oz. povezovali njihove aktivnosti. Iz evalvacije učencev je bilo razvidno, da jim je bila najbolj všeč strategija sodelovalnega učenja, saj je večina zapisala, da so se zelo dobro počutili v vlogi učitelja, ko so imeli možnost razlagati snov svojim sošolcem. Na drugo mesto po priljubljenosti so postavili eksperimentiranje, ki so ga sicer že vajeni, vendar jim je bilo zaradi preprostih pripomočkov, ki so jih tokrat uporabljali, verjetno manj privlačno. Zapisali niso ničesar, kar jim ni bilo všeč, celo branja, ki je pri njih nepriljubljena aktivnost, niso omenjali kot nekaj, kar bi želeli spremeniti. Iz tega lahko sklepamo, da so tudi za branje zadosti motivirani, če je gradivo, ki ga morajo prebrati, dovolj zanimivo in primerno njihovi razvojni stopnji. Metoda sodelovalnega učenja je bila v tem razredu uporabljena prvič, zato je bilo še toliko bolj presenetljivo, da so bili pri tej aktivnosti zelo uspešni in motivirani celo razvojno, socialno in učno šibkejši učenci. Vsi pa so pokazali tudi veliko mero odgovornosti. Primerjava preverjanja znanja o nastanku slike v očesu pred začetkom obravnave snovi, ko noben učenec ni pravilno rešil naloge, in ob koncu, ko je večina (več kot 80 odstotkov) dosegla zastavljene cilje, je dokaz, da učenci lahko s samostojnim in aktivnim delom dosežejo učne cilje, če učitelj vnaprej zelo premišljeno zasnuje in izvede vse potrebne aktivnosti.

Učiteljem je priprava takšnega primera medpredmetnega in timskega sodelovanja zagotovo velik organizacijski in izvedbeni izziv, saj od njih zahteva veliko predhodnih priprav in časa. Vse pa jim je zagotovo povrnjeno na najlepši način – s kakovostnim znanjem in poglobljenim razumevanjem naravoslovnih zakonitosti.

LITERATURA

- B. Vilhar et al. (2011). Učni načrt za biologijo. Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- I. Verovnik et al. (2011). Učni načrt za fiziko. Program Osnovna šola. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Hodnik - Čadež, T. (2007). Učitelj kot raziskovalec medpredmetnega povezovanja. V: Učitelj v vlogi raziskovalca. Ljubljana: Pedagoška fakulteta, str. 131–149.
- Pekljaj, C., s sodelavkami (2001). Sodelovalno učenje ali kdaj več glav več ve. Ljubljana: DZS.

Mag. Mojca Saksida, Osnovna šola Renče

RAZVIJANJE BRALNIH STRATEGIJ PRI MEDPREDMETNEM UČENJU

Od besedila do TV-oddaje

Namen prispevka je prikazati primer prakse uporabe pisnih virov za doseganje ciljev pri več predmetih hkrati v osnovni šoli. Primer medpredmetnega poučevanja in učenja temelji na besedilih, povezanih s potresi, ki so služili za usvajanje ciljev pri geografiji, slovenščini in angleščini pri učencih 8. razreda.

Z razvijanjem bralne pismenosti se ukvarjamo vsi učitelji po celotni osnovnošolski vertikali – delo z besedili pri pouku, spodbujanje branja in obisk šolske knjižnice od bralnega palčka do zlatih bralcev in bralne značke v tujih jezikih, delo z informacijskimi viri, mentorske ure za učence, Šola Plus, sodelovanje v projektih, poklicna orientacija itd., pa vendar na naši šoli ugotavljamo pri precejšnjem številu učencev slabšo bralno pismenost in upad motivacije za delo z besedili, samostojno učenje, učenje učenja, kar nas je spodbudilo k poglobljenem razmisleku in iskanju izboljšav.

V preteklih letih smo se na šoli poglobljeno ukvarjali s fleksibilnim predmetnikom in dobre izkušnje takratnega projekta vgradili v svojo vsakodnevno prakso. Vpeljali smo družboslovne in naravoslovne tedne, ki so se pokazali za učinkovite in smo jih kot takšne ohranili ter nadgradili. Še naprej pa iščemo nove poti medpredmetnih povezav in aktivnih oblik dela z učenci, ki ponujajo možnost za usvajanje kompleksnejših ciljev (samostojno pridobivanje informacij, povezovanje, kritično presojanje, interpretiranje, nastopanje, vrednotenje) z namenom razvijanja vseživljenjskih veščin, med katere sodi tudi bralna pismenost.

Primer medpredmetnega povezovanja, ki smo ga naslovili **Od besedila do TV-oddaje**, smo izvedli v 8. razredu v treh zaporednih urah geografije, slovenščine in angleščine junija 2012 v oddelku s 24 učenci.

Sodelovale smo učiteljica angleščine, slovenščine, geografije, šolska svetovalna delavka in svetovalka z Zavoda RS za šolstvo, OE Nova Gorica. Načrtovanje je potekalo z medsebojno predstavitvijo učnih načrtov. Tema, ki smo jo učiteljice izbrale, je imela naslov Naravni pojavi. Izhajale smo iz ciljev UN, in sicer pri:

- GEOGRAFIJI – učenci spoznavajo vzroke in posledice za nastanek potresov, analiza vzrokov naravnih katastrof, problemi sodobnega sveta (naravne katastrofe), ki povzročajo tudi hude ekološke posledice v okolju;
- SLO – berejo razlago nastanka pojava, izpišejo zahtevane podatke, ključne besede, pišejo povzetek,

govorno nastopajo (ponovitev novice, intervjuja, poročila, razlage naravnega pojava);

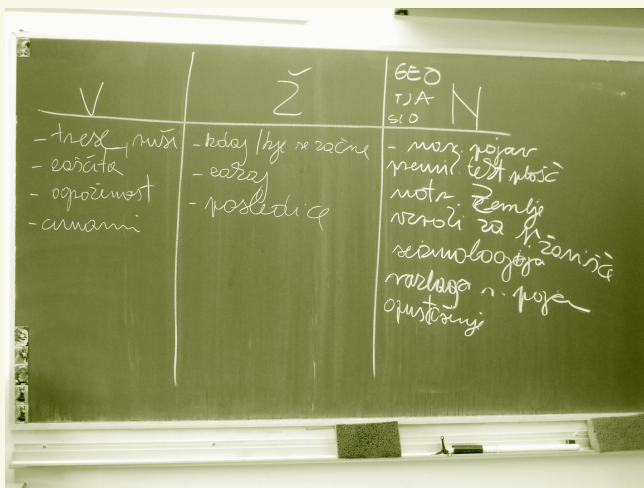
- ANGLEŠČINI – razumejo bistvo neznanega besedila z znano tematiko, razumevanje besedišča in sporočilo besedila, ustrezno govorno poročajo, uporabljajo primerne poudarke in stavčno intonacijo, simulirajo intervju, na terenu se vživijo v okolščine nekega dejanja, razvijajo medsebojno tvorno sodelovanje.

Večina učencev je v prvi šolski uri brala eno stran in pol dolgo strokovno besedilo o potresu v slovenščini in ga ob dejavnostih pred branjem, med njim in po njem (VŽN) razčlenila. Učenci so po različnih težavnostnih stopnjah reševali naloge, povezane z bralnim razumevanjem, in sicer so: izpisovali ključne besede, naslovili dele besedila, vpisovali manjkajoče podatke, opredeljevali trditve kot pravilne ali napačne, tvorili grafične zapise ter pisali povzetke (razlaga naravnega pojava). Ena skupina učencev je brala podobni besedili v angleščini (strokovno in publicistično) ter izvajala dejavnosti vodenege branja, katerega cilj sta bila izpis ključnih besed in tvorjenje povzetka.

V drugi in tretji šolski uri so se učenci naključno razdelili v heterogene skupine po štiri oziroma pet učencev in vsebino iz lastnega predznanja ter dodatnih virov (učbenik, slovarji, splet, grafi, članki, izrezki iz časopisov) aktualizirali tako, da so pripravili govorne prispevke za TV-oddajo o potresu. Poimenovali so jo TV Cegu. V improviziranem studiu so izvedli igre vlog, in sicer so po skupinah in po navodilih pripravili: novico o dogodku, pogovor s seizmologom, razlago naravnega pojava, intervju z geografom ter poročilo s terena v angleščini, ki so ga konsektivno tudi prevajali. Oddajo je povezoval napovedovalec, v vsaki izmed štirih skupin pa so se dogovorili, kdo bo nastopil pred kamero.

Pouk je bil multimedijsko podprt, saj so ves čas imeli na voljo pet prenosnikov z dostopom do spleta, kamero, fotoaparata in interaktivno tablo. Pri ustanavljanju lokalne televizije je nekaj učencev je poskrbelo za tehnično plat, drugi za vsebinsko in končno je nastala TV-oddaja o potresu.

Na koncu tretje učne ure so ugotavljali, kaj so se v teh šolskih urah naučili pri geografiji, slovenščini in angleščini, in to zapisali v tabelo VŽN.



Slika 1: Tabelska slika

Učne liste z odgovori učencev smo pregledali in ugotovili, da so v večini dosegli zastavljene cilje. Samoovrednotenje učencev (način govora, nastop pred kamero, značilnosti besedilne vrste, jezikovna pravilnost, bogato besedišče, vsebinska pravilnost) je potekalo v naslednji uri ob ogledu posnetka TV-oddaje. Učencem je bilo delo všeč, ker je bilo razgibano in zabavno. Ob gledanju posnetka oddaje so se nasmejali in bili hkrati kritični do svojih napak. Ni jih motilo, da so delali tri šolske ure skupaj, in prepletanja učnih predmetov niso opazili.

Učiteljice smo ugotovile, da so bili pri delu zelo motivirani, ker so se znašli v resnični življenjski situaciji (potres) in so imeli pred sabo konkretno nalogo, cilj – snemanje TV-oddaje. Od začetka do konca učnega sklopa so morali biti aktivni in ustvarjalni ter delati z različnimi avtentičnimi viri (časopisni in drugi članki, grafi, spletne

strani). (Pred)znanje so prenašali in ga uporabljali v novih situacijah.

Timsko delo učiteljev in drugih strokovnih delavcev je bilo zelo dobro. Bili smo usmerjevalci in opazovalci učnega procesa, posameznikom, ki so potrebovali pomoč, pa smo pomagali.

Ugotovili smo tudi, da bi bilo treba delo v skupinah bolj natančno načrtovati, saj se nam je dogajalo, da se je nekaj učencev v heterogenih skupinah pri delu izmuznilo in so eni delali več kot drugi. Glede na razlike v sposobnostih učencev pa bi bilo v prihodnje bolje diferencirati tudi izhodiščna besedila in ne le naloge, povezane z bralnim razumevanjem. Opisani primer bomo z izboljšavami ohranili v prihodnjih letih.

Ker pa tako delo na naši šoli ni osamelec, smo v šolskem letu 2012/2013 vsi skupaj po vertikali v sodelovanju s šolsko svetovalno službo zasnovali šolski projekt, ki smo ga poimenovali Učenje učenja s poudarkom na bralni pismenosti. Zato bolj razvijamo učne spretnosti učencev, njihove metakognitivne sposobnosti, delamo na motivaciji za delo, samostojnem učenju, navajamo jih na spremljanje razvoja učnih navad ter razvijanje odgovornosti za lastno znanje. V pouk vpeljujemo še več timskega in medpredmetnega poučevanja ter se trudimo izbirati načine pouka, pri katerih učenci osmislijo vsebine in dejavnosti. Razvijamo tudi strategije iskanja, zbiranja, organiziranja in vrednotenja ter uporabe informacij, do katerih danes prihajajo učenci ob branju, gledanju in poslušanju različnih virov.

Časi, ko smo bili učitelji posredovalci podatkov, so minili. Današnje učence informacije dobesedno preplavljajo, ključnega pomena pa je, da znajo kritično prepoznati prave in verodostojne ter jih na ustreznem mestu pravilno uporabiti. In teh veččin bi jih morali (na)učiti tudi učitelji.

LITERATURA

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. /člani predmetne komisije, avtorji posodobljenega učnega načrta Mojca Poznanovič Jezeršek ... /et al./ Elektronska knjiga. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.

Učni načrt. Program osnovna šola. Angleščina. /predmetna komisija Vineta Eržen ... /et al./ Elektronska knjiga. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.

Učni načrt. Program osnovna šola. Geografija. /predmetna komisija Karmen Kolnik ... /et al./ Elektronska knjiga. – Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod RS za šolstvo, 2011.

www.arso.gov.si/potresi/ (1. 6. 2012).

<http://www.infoplease.com/science/weather/japan-tsunami-2011.html#ixzz1xQI3XVcw> (1. 6. 2012).

Uršula Plimen, Osnovna šola Bežigrad

RAZVIJANJE KRITIČNEGA MIŠLJENJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Razvijanje kritičnega mišljenja pri učencih je ena pomembnejših nalog učitelja. Učencu naj bi dal sredstva, orodje, da na stvari in dogodke pogleda z vseh zornih kotov, da zna primerno ovrednotiti informacije, ki ga obkrožajo. Sporazumevalno zmožnost učencev kot zmožnost kritičnega sprejemanja in tvorjenja besedil raznih vrst (umetnostnih in neumetnostnih) opredeljujejo tudi drugi splošni cilji pouka slovenščine v posodobljenem učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN 2011: 6). Po drugi strani pa izsledki mednarodne raziskave PISA 2009 kažejo, da so mladi Slovenci na področju bralne pismenosti v okviru povprečja oz. celo rahlo pod povprečjem. Težave imajo predvsem pri zahtevnejših nalogah, ki zahtevajo od reševalca različne spoznavne dejavnosti, ki pa morajo biti med seboj povezane – izoblikovanje pomenskih predstav o prebranem, uporabo informacij, ki jih besedilo ne vsebuje, se jih pa lahko predpostavlja, in logično sklepanje, ki vse skupaj poveže.

Vse to naju je s kolegico Laro Rebrica, s katero sva lani poučevali v devetem razredu, vodilo, da sva nekaj ur pripravili drugače – kako torej cilje, ki so zapisani v učnem načrtu, prenesti v prakso in do učencev. Učence devetega razreda sva pred zadnjim pisnim ocenjevanjem znanja postavili v položaj, da so morali pripraviti preverjanje znanja sami. Ker sva jih želeli postaviti v čim bolj aktivno vlogo, vse spodbuditi k sodelovanju, jih navajati k presoji pomembnosti prvin usvojene snovi (kategoriziranje, opazovanje, primerjanje – analitično-sintetični pristop; tudi vrednotenje pomembnosti »prvin« učne snovi), sva se odločili, da poiščeva neumetnostno besedilo (zadnje ocenjevanje znanja je bilo iz jezika), ki bi bilo lažje razumljivo in ne prezahtevno. Izbrali sva besedilo, ki je bilo del nacionalnega preverjanja znanja po drugem obdobju, torej za šesti razred, iz leta 2008 z naslovom Kodrasti bišoni. Besedilo govori o različnih pasmah psov, njihovi negi, videzu, značaju itd.

Za delo sva načrtovali štiri ure. Prvo uro sva učence naključno razdelili v štiri skupine. Vsaka je dobila predhodno izbrano izhodiščno besedilo in lestvico z vprašanji oz. ključnimi besedami, razvrščenimi po Bloomovih taksonomskih stopnjah. Z lestvico so bili učenci že seznanjeni, saj plakat ves čas visi na tabli v razredu in ga večkrat uporabimo pri sestavljanju vprašanj različnih težavnostnih stopenj, skupinskem delu, utrjevanju, preverjanju, pri ustnem ocenjevanju itd. S tem želiva učence naučiti tudi presojanja, samokritičnosti in (samo)vrednotenja svojega znanja. Glede sestavljanja testov smo črpali iz predznanja,

tudi predvidevanja, katere tipe nalog bi lahko sestavili na podlagi izhodiščnega besedila.

Ko so skupine dobile gradivo, sva podali navodilo, naj preberejo izhodiščno besedilo, nato pa naj s sošolci sestavijo naloge za preverjanje znanja iz jezika za preostale sošolce. Predvideti so morali tudi vse možne odgovore. Na podlagi izhodiščnega besedila so začeli sestavljati naloge različnih taksonomskih stopenj. Pri tem koraku so razvijali veščine spraševanja – zahtevnost zastavljanja glede na obravnavano snov smiselnih in tehtnih vprašanj, priprava vprašanj, ki naj bi bila različno zahtevna, upoštevanje taksonomije (učencem ni treba poznati in poimenovati stopenj Bloomove taksonomije, temveč je pomembno predvsem to, da se učijo presojeti, kaj je treba pri iskanju odgovora »aktivirati v glavi« in zakaj je kaj »težko« – v ozadju je torej razmislek o miselnih procesih), presojanje ustreznosti vprašanj in utemeljevanje mnenj o tem. Znašli so se v zagati, koliko nalog sestaviti, kako določeno stvar poveš še drugače, da je na posamezno vprašanje možnih več odgovorov – predvidevanje, kako sestaviti nalogo, v kateri želiš preveriti več stvari, kako sestaviti primeren preizkus za vse ravni znanja.

Naslednjo uro sva skupinam dali še dodatno nalogo. Predebatirati so morali vse možne odgovore in jih tudi ovrednotiti oz. točkovati. Ko se je začel ta del ure, so se znašli pred vrsto vprašanj – koliko je vreden določen odgovor, kako točkovati, če je odgovor nepopoln, kako sestaviti primeren preizkus za vse ravni znanja itd. Pri vrednotenju nalog so si spet pomagali z lestvico, prirejeno po Bloomovi taksonomiji. Ugotovili so, da je težko predvideti vse možne odgovore, predvsem pri nalogah odprtega tipa, da so bila nekatera vprašanja zastavljena presplošno, nekatera so bila prelahka, nekatera nerazumljiva. Zelo pomembno je bilo skupinsko delo. Učenci so se med seboj spodbujali in s skupnimi močmi sestavili naloge za preverjanje.

Tretjo uro so skupine razdelile teste za preverjanje med učence drugih skupin; lotili so se reševanja nalog, ki so jih sestavili njihovi sošolci. Učenci so se reševanja lotili resno in odgovorno. Če je bila naloga sestavljena »nerodno« in je niso znali rešiti, so zraven napisali opombo, npr. da je ne znajo rešiti, da je navodilo nejasno, da zapisa ne znajo prebrati.

Zadnjo uro so rešene teste zopet dobile matične skupine, v katerih so učenci preverili rešitve. Zopet so se znašli pred vrsto vprašanj – kako ovrednotiti, če odgovor ni bil popoln, morda niso predvideli vseh možnih odgovorov, nekatera vprašanja so bila zastavljena presplošno, nekatera naloge so bile prelahke, nekatera vprašanja

nerazumljiva, torej tudi odgovori niso bili razumljivi ali pa jih sploh ni bilo.

Res je točkovanje in ocenjevanje pri preverjanju drugotnega pomena in sva bili pri pripravi na to uro v dvomih, ali naj učencem prepustiva tudi to nalogo. V duhu kritičnega pretresanja informacij in znanja sva se odločili, naj bo tako. Izkazalo se je, da so bili učenci zelo pozorni in so hitro izrazili svoje mnenje o neustreznem točkovanju glede na težavnost naloge, pa naj je bilo tej pripisanih premalo ali preveč točk.

Preostanek ure je bil namenjen pogovoru in evalvaciji dela. Razvila se je razprava o posameznih preverjanjih in predlogih za izboljšave. Seveda so bile nekatere naloge tudi neprimerne ali nejasne, skozi debato smo jih skupaj skušali popraviti oz. spremeniti/dopolniti ter ugotavljali, zakaj so neprimerne oz. nejasne. Učenci so sami zelo dobro prepoznali veljavnost vprašanj, kljub temu da verjetno ne poznajo učnega načrta.

Izkazalo se je, da so se dela lotili zelo kritično, z utemeljenimi odgovori so s sošolci pretresali sporne naloge. S predlogi so sodelovali vsi učenci. Z izvedenimi urami in načinom preverjanja so bili zelo zadovoljni, eni zaradi tega, ker so se na neki način prelevili v vlogo učitelja, drugi pa zato, ker so lahko, vsaj v določeni meri, pustili domišljiji prosto pot. Zanimivo jih je bilo opazovati pri delu, saj so se v skupinah med posamezniki med sestavljanjem nalog in točkovnika razvnele strastne debate.

Učenci so ob koncu na kratko ocenili delo v kratkem vprašalniku, ali jim je bilo delo v skupinah všeč in zakaj ter ali imajo predloge za izboljšavo.

Odgovori na vprašalnik so pokazali, da je bil tak način dela všeč vsem, saj so imeli pri sestavi in razdelitvi nalog v skupinah proste roke, takšno urjenje in iskanje nalog za sošolce se jim je zdelo zelo zabavno, menili so tudi, da so se veliko naučili o postavljanju vprašanj različnih stopenj, ki se vrednotijo različno, postavili so se tudi v vlogo učitelja – sestavljalca pisnih ocenjevanj znanja, skušali so predvideti različne rezultate. Ugotovili so, da sestavljanje testov ni ravno lahek zalogaj, da je potrebno za večplastne naloge, s katerimi preverjamo različne vrste znanja, kar nekaj časa in predvidevanja ter usklajevanja, da je naloga opravljena dobro. Zanimivi pa so bili tudi njihovi predlogi za izboljšavo dela. Tako npr. želijo, da bi njihove izdelke kdaj uporabili za ocenjevanje znanja.

Ure so bile uspešne, morda pa bi naslednjič veljalo razmisliti še o kaki uri več. Tudi da sva jim dali nalogo, o kateri sva na začetku dvomili, da ji bodo kos oz. ali je sploh pomembna, tj., naj sestavijo točkovnik kljub nepoznavanju učnega načrta in vrednotenja vprašanj, nama ni bilo žal. Predvsem tu so se učenci učili kritičnosti, presojanja informacij in usvojenega znanja. Res pa je, da so črpali iz predznanja in že iz znanih oblik preverjanja, kljub vsemu pa so morali vključiti miselne procese na več ravneh, aktivirati svoje znanje, da je lahko nastal tak izdelek.

VIRI IN LITERATURA

De Bono, E. (2009). Naučite svojega otroka razmišljati. Rotis.

Justin, J. (2011). PIRLS in PISA. V: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (Zbornik konference), 38. Zavod RS za šolstvo.

Paul, R. (1993). Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world: Foundation for critical thinking. Santa Rosa, CA.

Poznanovič Jezeršek, M. (2011). Razvijanje zmožnosti kritičnega branja pri pouku slovenščine. V: Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi (Zbornik konference), 108. Zavod RS za šolstvo.

Rupnik Vec, T. (2010). Kritično mišljenje kot kroskurikularni cilj. V: Rutar Ilc, Pavlič Škerjanc idr. 2010. Medpredmetne in kurikularne povezave, 381–404. Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina (2011).

NPZ 2008 po 2. obdobju http://www.ric.si/preverjanje_znanja/predmeti/materinscina2/2011120911325436/ (15. 1. 2013).

Mag. Jelka Marin, Osnovna šola Martina Konšaka Maribor

METODA RECIPROČNEGA POUČEVANJA – pomoč pri razumevanju prebranega

UVOD

Pri veliko učencih s posebnimi potrebami, ki imajo primanjkljaje ali motnje na govorno-jezikovnem področju in/ali področju branja in pisanja in primanjkljaje na posameznih področjih učenja, ter pri otrocih s specifičnimi učnimi težavami na področju branja se, tudi ko usvojijo tehniko branja, pojavljajo težave z razumevanjem prebranega. Na žalost pa v praksi ugotavljam, da ima tovrstne težave tudi veliko otrok, ki sicer niso opredeljeni v nobeno zgoraj omenjeno kategorijo. Glede na individualne potrebe otroka in stopnje težav se delo na razumevanju prebranega lahko izvaja:

- a) na nivoju povedi:
 - razumevanje individualnega pomena besed glede na analizo konteksta besedila,
 - razumevanje invertiranih (preobrnjenih) časovnih konstrukcij,
 - razumevanje distantnih (malo oddaljenih) konstrukcij,
 - razumevanje jezikovnih pojmov in izrazov, pogosto uporabljenih v matematičnih učbenikih,
 - razumevanje vzročno-posledičnih odnosov v povedi,
 - razumevanje subjektno-objektnih odnosov v povedi,
 - razumevanje prebranega na nivoju povedi in kratkega odlomka;
- b) na nivoju besedila:
 - razumevanje dogajanja in sporočila,
 - določanje ključnih besed,
 - razumevanje povezav med osebami ali liki, dogodki itd.

METODA RECIPROČNEGA POUČEVANJA

Metoda spada med novejšje pristope za izboljšanje bralnega razumevanja. Avtorici Brown in Palincsar (1984) poročata o velikem izboljšanju razumevanja učencev, zlasti tistih z učnimi in bralnimi težavami. Bistvo strategije je v tem, da se učenci naučijo štirih spretnosti, ki izboljšajo metakognitivne sposobnosti razumevanja. Te so: napovedovanje vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in povzemanje vsebine.

Izhodišče predstavljata razvojna in kognitivna teorija. Ta metoda spodbuja samousmerjanje in samokontrolo, kar izboljša tudi motivacijo. Bolj kot sama izvedba strategije je

pomembno sodelovalno socialno okolje, v katerem se strategija izvaja. Temelji na teoriji Leva Vigotskega o »območju bližnjega razvoja«, katere temelj je tudi teorija »ekspertnega odra«, ki temelji na pomenu podpore odraslih pri učenju otrok (z odraščanjem se podpora vedno bolj umika). Pri strategiji je močan poudarek na pogovoru.

Avtorji svetujejo naslednjo pot: učiteljeva razlaga postopka strategije, učiteljevo modeliranje štirih dejavnosti razumevanja, učenci postopno prevzemajo učiteljevo vlogo v strukturiranem dialogu. Tudi učenci moderatorji se morajo na poučevanje dobro pripraviti.

Metoda recipročnega poučevanja kot pomoč pri razumevanju prebranega na nivoju besedila na primeru basni Muren in mravlje

Opisala bom uro dodatne strokovne pomoči, kjer se pri svojem delu vsakodnevno srečujem s težavami na področju razumevanja prebranega, kar je temeljna ovira pri delu z besedili. V praksi ugotavljam, da je opisana metoda primerna pri raznih vrstah besedil, tako umetnostnih kot neumetnostnih, pri vseh predmetih. Uporabna je za delo v oddelku, kjer je moderator učitelj, pozneje učenci, pri nivojskih urah pouka in pri individualnem delu z učencem. Sama sem predstavljeno metodo priredila in dopolnila s spoznanji Posokhove (2007), ki se poglobljeno ukvarja z bralno-napisovalnimi težavami otrok.

Poudariti je treba, da nekateri otroci potrebujejo veliko vaje, zato je potrebna vključenost in sodelovanje učitelja, staršev in morebitnega terapevta (logopeda) ali specialnega pedagoga, ki otroku nudi pomoč v šoli. Zato pred podrobnejšim opisom metodike dela z besedilom navajam nekaj splošnih priporočil za starše in učitelje:

- Priporočljivo je, da pred delom z otrokom sami preberejo besedilo (se seznanijo s stopnjo zahtevnosti vsebine, številom nastopajočih likov, odnosi, sporočilom, ključnimi besedami, težjimi besednimi zvezami, ki jih otrok morda ne bo poznal in jih bo treba predhodno razložiti, analizirati), da se lahko pripravijo za uvodni pogovor pred branjem.
- Odvisno od otrokovega individualnega stila učenja se mu lahko pomaga tudi tako, da npr. zgodbo (ali drugo besedilo) posnamemo na diktafon.
- Ustvarjanje čim več multisenzornih opor: poslušanje avdioposnetka, gledanje ilustracij v knjigi ali filma, posnetega po knjigi, branje besedila po krajših enotah, sprotne pogovori o vsebini prebrane enote, uporaba barvnih samolepljivih papirčkov

za označevanje pomembnih delov, uporaba fluorescentnih označevalcev za označevanje imen likov, ko se v besedilu pojavijo prvič, risanje in/ali izpolnjevanje grafičnih organizatorjev in podobne aktivnosti zelo pomagajo otrokom pri sledenju in razumevanju prebranega.

Za predstavitev sem izbrala primer basni, ki so zelo koristne za delo na razumevanju prebranega, ker so po navadi kratke, dobro ilustrirane, z omejenim številom nastopajočih likov in vsebujejo konkretno in koristno sporočilo oz. nauk. Razumevanje nauka je odvisno od razumevanja vsebine besedila.

Stopnje recipročnega poučevanja

1. Uvodni pogovor pred branjem

Otrok si ogleda naslovnico knjige, prebere naslov, jo lista, gleda ilustracije in se pogovarja z učiteljem (ali starši) o tem, kaj je tako izvedel o knjigi, katere misli ali občutke mu vzbuja in kaj predvideva. Učitelj ali roditelj, ki je predhodno prebral besedilo, ga sprašuje, zakaj tako misli in katera vprašanja v zvezi z vsebino se mu postavljajo. Glede na vsebino je priporočljivo otroka spomniti na njegove lastne izkušnje v neki situaciji in okoliščinah, njegovo počutje takrat, občutke, vonje, barve itd.

Na tej stopnji besedila ne beremo, temveč ga občutimo.

Pogovarjamo se o opažanjih, prvih vtisih, pričakovanjih in predpostavkah. Pri tem je treba otroka opozoriti, da pravzaprav ne vemo natančno, kaj se bo v zgodbi zgodilo, dokler je ne preberemo.

2. Branje zgodbe po krajših enotah (po kratkih odlomkih, pozneje krajša poglavja, če bere knjigo) z razlago neznanih besed

Učenec pri branju krajšega dela označuje (barvno podčrtuje, obkroža) neznane besede. Treba je opozoriti, da učenci velikokrat berejo hitro, nepozorno ali pa sploh ne vedo, katerih besed/pojmov ne poznajo. Zato mora učitelj (ali roditelj), ki je predhodno prebral besedilo, otroka opozoriti na njih in mu razložiti vse besede, izraze, besedne zveze, za katere meni, da so mu neznane ali nerazumljive. Če gre za predmet ali pojav, je najbolje razlago podkrepiti s slikovnim gradivom. Potem lahko otrok sestavlja povedi, v katerih se smiselno pojavlja nova beseda ali izraz. Uporaba novih pojmov v smiselnem kontekstu utrjuje njihovo razumevanje in zapornitev.

Pomembno je, da ima otrok čas za branje, da se ne mudi. Imeti mora občutek, da ima dovolj časa za branje vsakega odlomka in razmišljanje o prebranem. Po vsaki krajši smiselni celoti, ga zaustavimo pri branju in zastavimo vprašanja o prebranem.

3. Vprašanja

Z vprašanji spodbudimo k razmišljanju in preverimo razumevanje prebranega. Tudi učence spodbujamo k tvorjenju vprašanj.

Če se je v odlomku pojavil nov lik, otroka opomnimo, da njegovo ime/naziv označi s fluorescentnim označevalcem (kar mu bo pozneje olajšalo obnovo vsebine).

4. Povzemanje

Ob vodenem pogovoru. Pri vsakem odlomku se lahko zalepi barvni papirček, na katerem je v eni povedi formulirana glavna misel tega dela (učencu pri tem pomagamo ali pa jo oblikuje sam).

5. Napoved novega odlomka (nekajminutni odmori)

Odmori med branjem so izpolnjeni s pogovorom o prebranem, obnovo z lastnimi besedami, razmišljanjem o novih likih, ki so se pojavili v vsebini. Zaželeno je, da se o novem liku, čim se pojavi, na kratko pogovorimo (ali si otrok predstavlja, kako je ta lik videti, kakšen je prvi vtis lika na otroka, kakšna bo njegova vloga v zgodbi ipd.). Pri tem otroka spodbujamo z multisenzornimi mentalnimi dražljaji (priklic vonjev, barv, zvokov itd.: Ali si lahko predstavljaš veliko mravljišče? Kaj bi občutil, če bi se ga dotaknil? Lahko občutiš, kako zapeče, ko te mravlja ugrizne? Kako se oglašajo muren? Predstavljaš si poletno noč, ko je vse tiho in na travniku slišiš murna!).

Prav tako naj učitelj ali roditelj pomaga oblikovati otrokovo razumevanje pravkar prebranega odlomka s svojimi besedami: »Torej! Muren je trpel hudo lakoto in šel ... Mravljam to verjetno ne bo všeč! Preberiva naprej, da vidiva, kaj se bo zgodilo.« In vprašanja: »Misliš, da je bilo prav, da je muren poletel samo godel in pel? Zanima me, kaj bodo naredile mravlje. Kako se bodo odzvale na murnovo razlago? Če bi bil ti mravlja, kaj bi naredil?« Otroka tako spodbujamo k predvidevanju tistega, kar šele sledi. Pri tem si lahko ogleduje ilustracijo, ki prikazuje dogodke v naslednjem odlomku.

BASEN Muren in mravlje – primer iz prakse

1. Uvodni pogovor – po zgoraj navedenih priporočilih, ki jih lahko prirejamo glede na besedilo, potrebe učenca
Ogledala sva si naslovnico, sličice murna in mravljišča v naravi.
Poslušala sva oglašanje murna, da se je spomnil, da ga je že slišal, in sva lahko razvila pogovor (<http://www.youtube.com/watch?v=CQFEY9RIRJA>).
2. Branje po krajših delih;
3. Spodbuda z vprašanji;

4. Povzemanje;

5. Napoved novega odlomka – (priporočila zgoraj, lahko prirejena)

Bilo je pozimi in hud mraz je pritiskal. Mravlje, ki so si nabrale poleti dovolj živeža, so udobno prebivale v svojem domovanju. Muren pa, ki se je zaril v zemljo, je trpel lakoto in je zmrzoval.

Razlaga:

mrz je pritiskal = bilo je zelo mrzlo, bila je huda zima
živež = hrana

je trpel lakoto = bil je zelo lačen, ni imel nič hrane

Primeri vprašanj (nekatera postavljajo učenci, nekatera učitelj):

Kdaj se zgodba dogaja? Kakšno je vreme pozimi? Naštej še druge letne čase, ki sestavljajo eno leto. Razmisli, kje se zgodba dogaja. Kdo nastopa v basni? Kje živijo mravlje? Kje živi muren? Kdo je trpel lakoto? Zakaj je muren zmrzoval? Predvidevaj, kaj bo naredil muren.

Mravlje so si poleti nabrale hrano za zimo. Muren je zmrzoval in bil lačen.

Tedaj se privleče ves mršav k mravljam in jih prosi živeža, rekoč: »Ljube sosede, huda zima je, dajte mi malo jesti, da se nekoliko okrepčam, sicer poginem od lakote. Nič živeža nimam.«

Razlaga:

ves mršav = zelo suh, ves shujšan

okrepčam = malo najem, da se bom bolje počutil

poginem = umrem

Primeri vprašanj:

Kdo se je privlekel k mravljam? Zakaj? Zakaj je bil muren ves mršav? Kako se je počutil? Česa je prosil mravlje? Česa se je bal? Je bila njegova prošnja mravljam všeč?

Muren je prosil mravlje za hrano. Bal se je, da bo poginil od lakote.

Mravlje pa so ga vprašale: »Hm, kje pa si bil s svojo pametjo poleti? Zakaj si takrat nisi pripravil živeža za zimo?«

Muren jim kratko odvrne: »Nisem utegnil.«

Razlaga:

kje pa si bil s svojo pametjo poleti = zakaj nisi poleti razmišljal o hrani za zimo, o čem si mislil poleti, kaj si delal poleti

nisem utegnil = nisem imel časa

Primeri vprašanj:

Kaj so mravlje vprašale murna? Zakaj so ga to vprašale? Kaj jim je odgovoril? Razmisli, v kakšnem položaju bi bil muren, če bi si poleti nabral hrano za zimo. Kakšen se je zdel murnov odgovor mravljam?

Mravlje so murna vprašale, zakaj si ni poleti nabral hrane. Muren ni utegnil nabirati hrane za zimo.

Mravlje: »Nisi utegnil? Kaj si pa delal?«

Muren: »Poleti sem godel in pel.«

Razlaga:

godel = igral

Primeri vprašanj:

Kaj je muren počel poleti? Zakaj? Si že kdaj slišal murna, kako gode? Kdaj si ga slišal? Kako si se počutil ob njegovem oglašanju? Misliš, da mu bodo mravlje pomagale? Kaj bi storil ti, če bi bil mravlja?

Muren je poleti godel in pel.

Mravlje pa se nasmehnejo in mu rečejo: »Tako? Že dobro! Če si poleti godel in pel, pa pozimi pleši!« in mu pred nosom zapro vrata.

Kdor ne dela, naj tudi ne je!

Primeri vprašanj:

Kaj so mravlje rekle murnu? Razmisli zakaj. Ali so mu dale kaj živeža? Povej, zakaj misliš, da so tako ravnale. Kako bi ravnal ti? Kdaj bi moral muren razmišljati o hrani za zimo? Zakaj že takrat?

Preberi še enkrat zadnjo poved! Kako jo razumeš? Poznaš še kak pregovor?

Mravlje rečejo murnu, naj sedaj pleše. Zaprejo mu vrata pred nosom.

Kdor ne dela, naj tudi ne je!

Razlaga:

Poleti je bilo dovolj hrane, da bi si jo muren lahko nabral in shranil za zimo. Bil je len in je raje godel in pel. Če imamo možnost nekaj narediti, to naredimo, da ne bomo pozneje v težavah (npr.: če imamo zemljo, obdelujmo vrt, da bomo pridelali hrano; v šoli delamo in se učimo, da bomo nekoč imeli poklic in službo, da bomo zaslužili za svoje življenje ...)

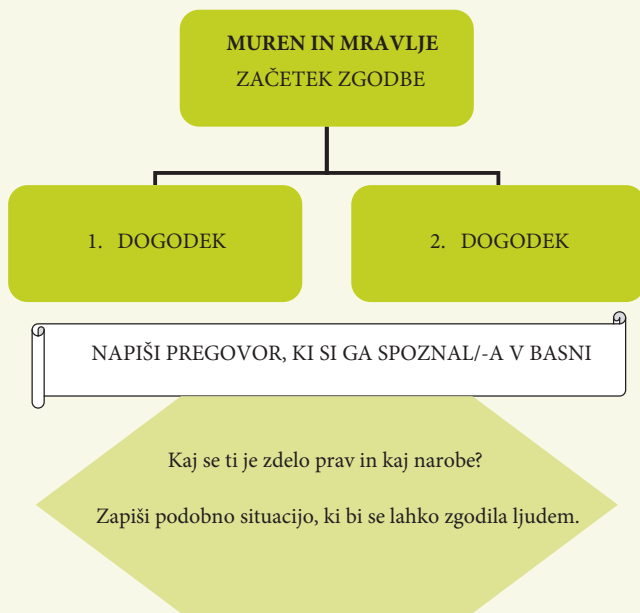
Če pouk zasnujemo tako, postane branje aktivni proces, v katerem se zagotavlja razumevanje prebranega. Ko je zgodba/besedilo prebrana v celoti, je na papirčkih napisano bistvo celotne vsebine, kar olajšuje njeno obnovo.

- Mravlje so si poleti nabrale hrano za zimo. Muren je zmrzoval in bil lačen.
- Muren je prosil mravlje za hrano. Bal se je, da bo poginil od lakote.
- Mravlje so murna vprašale, zakaj si ni poleti nabral hrane. Muren ni utegnil nabirati hrane za zimo.
- Muren je poleti godel in pel.
- Mravlje rečejo murnu, naj zdaj pleše. Zaprejo mu vrata pred nosom.
- Kdor ne dela, naj tudi ne je!

6. Pogovor o prebranem – dodano

Najprej naj otrok odgovarja na vprašanja, namenjena izboljšanju razumevanja konkretne vsebine prebranega. Nato se pogovarjamo o splošnem smislu oz. o sporočilu, nauku ali bistvenem problemu zgodbe. V tem delu se vračamo k vprašanjem iz

uvodnega pogovora o otrokovih vtisih, predvidevanjih, pričakovanjih in ugotavljam, kaj je bilo pravilno in kaj drugače, če so se pričakovanja izpolnila. V sklepnem pogovoru tudi poglobljeno analiziramo like in njihovo vedenje, ravnanje v določenih situacijah. Sama pri delu velikokrat uporabljam grafične organizatorje, s katerimi učenci lažje in uspešnejše povzamejo bistvo besedila. Tak pristop pa jih tudi bolj motivira za delo. Primer:



UČINKOVITOST METODE RECIPROČNEGA POUČEVANJA

Recipročno poučevanje pomaga učencem pri strukturiranju mentalne predstave besedila, ki je bistvena pri razumevanju. Uspešno razumevanje je odvisno od sposobnosti bralca, da zna uporabiti metakognitivne strategije za osmišljanje besedila: ločiti bistveno od nebistvenega, povzeti informacijo v besedilu, sklepati, postavljati vprašanja, preverjati razumevanje besedila. Pri razumevanju besedila mora biti bralec sposoben uporabiti predznanje in povezati različne metakognitivne strategije – tega učenci z učnimi težavami ne morejo, zato je recipročno poučevanje primerna pomoč.

LITERATURA

Pečjak, S. in A. Gradišar (2012). Bralne učne strategije. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
 Posokhova, I. (2007). Kako pomoči djetetu s teškočama u čitanju i pisanju: praktični priručnik. Buševac: Ostvarenje.
 Ropič, M. idr. (2008). Učinkovitost metode recipročnega poučevanja v 5. razredu osnovne šole. Revija za elementarno izobraževanje št. 1-2, str. 55–63. Maribor: UM Pedagoška fakulteta.
 Slovenske basni in živalske pravljice (2005). A. Bolhar. (ur.) Ljubljana: Mladinska knjiga.

Silva Jančan, Osnovna šola Belokranjskega odreda Semič

VLOGA RAVNATELJA PRI VPELJEVANJU IZBOLJŠAV NA PODROČJU BRALNE PISMENOSTI

UVOD

Cilji in naloge osnovnih šol so opredeljeni s pristojno zakonodajo, toda vsaka šola si utira pot do izboljšanja prakse poučevanja na svoj način. Od nas se pričakuje kakovosten pouk in široko znanje učencev; oboje nudijo le »dobri« izobraženi učitelji, ki so prilagodljivi na družbene spremembe in na spremembe v izobraževanju.

Na Osnovni šoli Belokranjskega odreda Semič si prizadevamo izboljševati znanje učencev tudi z izvajanjem projektov, katerih vsebine vpletamo v pouk. Na pobudo učiteljev smo se vključili v projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, saj smo na podlagi evalvacij ugotovili, da bi morali na področju bralne pismenosti izboljšati znanje učencev. Šolski projektni tim je s podporo ravnateljice in skupaj z učiteljskim zborom oblikoval cilje in dogovorili smo se, da bo vsak učitelj pri svojem predmetu pripravil individualni načrt za izboljšanje bralne pismenosti učencev. Učitelji so individualne načrte priložili k letnim pripravam in v okviru pouka po svojih zmožnostih in z znanjem udejanjajo načrtovane cilje.

Spremembe, ki se dogajajo zaradi projekta, doživljajo učitelji zelo različno. Nekaterim predstavljajo izziv, drugim pomenijo dodatno obremenitev. Nekateri želijo sodelovati v razpravah o vpeljevanju novosti in napredku učencev ter o tem želijo deliti mnenja s sodelavci, drugim to predstavlja nelagodje, saj niso prepričani, da je njihovo delo dovolj dobro, in ne vidijo zelenega izboljšanja znanja. Prepričana sem, da morajo imeti učitelji možnost pojasnjevati svoja mnenja na glas. Če želimo različna mnenja uporabiti za izboljšanje znanja na nivoju šole, je treba zagotoviti enake možnosti vsem udeležencem, da so vpleteni v proces sprememb.

IN KAKŠNO VLOGO IMA RAVNATELJ PRI VPELJEVANJU NOVOSTI IN IZBOLJŠEVANJU PRAKSE?

V vlogi ravnateljice se čutim pri izvajanju projekta o bralni pismenosti odgovorno za potek projekta, za motiviranje sodelavcev za vključitev v projekt, za izboljšanje prakse učenja in poučevanja, za izboljšanje kakovosti znanja učencev, za prenos pridobljenega znanja v projektu v pouk, za izmenjavo primerov dobre prakse med sodelavci, za profesionalni razvoj sodelavcev itd.

V pričujočem zapisu se bom omejila na odgovornost za prenos primerov dobre prakse med sodelavci in v tej zvezi na profesionalni razvoj sodelavcev. Predstavila bom, kako se praktično lotevamo izmenjave mnenj v strokovnih razpravah po medsebojnih hospitacijah.

Na šoli organiziramo strokovne razprave o vpeljevanju sprememb za izboljšanje bralne pismenosti v strokovnih aktivih, na pedagoških konferencah v obliki delavnic in v skupinah po medsebojnih hospitacijah.

Na podlagi evalvacije hospitacij v preteklem letu in na podlagi načrtovanih prednostnih nalog izberemo področje/-a, ki ga/jih bomo v posameznem šolskem letu izboljševali in tudi opazovali pri pouku na hospitacijah. Z medsebojnimi hospitacijami in s spodbujanjem strokovnih razprav po hospitacijah želimo v učiteljskem zboru spodbuditi potrebo po novem didaktičnem znanju s področja bralne pismenosti, izmenjati primere dobre prakse, kritično ovrednotiti svoje delo in delo sodelavcev ter nadgraditi dosedanje izkušnje učiteljev z novimi spoznanji. Vedno znova poudarjamo, da hospitacij ne bomo kritizirali, ampak se bomo opazovanja lotili k s pozitivnega vidika, kar pomeni, da se iz vidnega učimo.

MEDSEBOJNE HOSPITACIJE

Medsebojne hospitacije načrtujemo z letnim delovnim načrtom. Načrtovane so tako, da vsak učitelj pripravi letno vsaj po eno uro/blokuro. Načrt je pripravljen po mesecih (načrtovanih je povprečno 5 hospitacij mesečno, praviloma od novembra do aprila), kar se je izkazalo za dobro z vidika realizacije hospitacij. Nastop napove učitelj nekaj dni vnaprej in učitelji in ravnateljica se dogovorimo za načrtno opazovanje pri učni uri. Zadnji dve šolski leti na hospitacijah spremljamo razvijanje bralne pismenosti učencev.

V šolskem letu 2011/2012 smo spremljali razvoj pismenosti (preverjanje razumevanja besedil in besed, preverjanje bralne in pismene sposobnosti učencev), učenje različnih strategij reševanja besedilnih nalog in izvajanje aktivnih oblik dela s poudarkom na praktičnem delu.

V šolskem letu 2012/13 pa spremljamo medpredmetno učno/snovno povezovanje, uvedbo bralnih minut na začetku učne ure, preverjanje bralne in pismene sposobnosti učencev in razvijanje bralnoučnih strategij pri pouku.

Dogovorjene hospitacije se udeleži poleg ravnateljice še 3 do 5 učiteljev različnih predmetov. Pouk opazujemo

z vidika načrtovanih ciljev in udeleženci si beležimo ugotovitve. Po končani uri se dogovorimo za datum in uro strokovne razprave po hospitaciji.

Vpeljevanje medsebojnih hospitacij je proces, ki ga vsako leto nadgrajujemo. Povprečno je vsako šolsko leto izvedenih 30 medsebojnih hospitacij. Sodelavci so spoznali, da so medsebojne hospitacije nov vir idej, da jih lahko uporabijo za preizkušanje novosti, saj te kritični prijatelji ovrednotijo.

STROKOVNA RAZPRAVA PO HOSPITACIJI

V razpravi najprej izzovemo učitelja, ki je izpeljal učno uro, da predstavi evalvacijo učne ure. Pojasni, katere cilje je načrtoval, kako si je zamislil potek ure, kaj je izpeljal po načrtih, s čim je bil še posebej zadovoljen, kaj bi lahko izpeljal še drugače.

Nato pa vsak izmed udeležencev v vodeni razpravi (vodi jo ravnateljica) z argumenti utemelji ugotovitve o učni uri. V pomoč pri vodeni razpravi je instrumentarij za spremljanje, saj lahko s konkretnimi dejstvi, zapisanimi pri uri, utemeljimo, kaj je bilo izpeljano dobro, kje bi bilo možno uro izpeljati drugače in kako bi pri učencih učitelj dosegel višji nivo znanja. Zadnja je na vrsti ravnateljica, ki vsako svojo trditev podkrepi z argumenti iz zapisa pri opazovani uri pouka. Nato se razvije razprava o tem, kako so se odzivali učenci, ali bi lahko uporabil učitelj drugačno didaktično strategijo, kaj bi pomenilo to za usvajanje ciljev učne ure. Učitelji po navadi opazovane primere povežejo z lastnimi izkušnjami in kakšno od njih delijo s sodelavci. Pred koncem razprave izpostavimo še možne izzive, ki bi jih lahko učitelj pri svojem delu uporabil. Vedno si prizadevam, da se razidemo s pozitivnimi sklepi.

VLOGA RAVNATELJA PRI SPODBUJANJU PROFESIONALNEGA RAZVOJA UČITELJEV

Po triletni praksi medsebojnih hospitacij ugotavljam, da ravnatelj z organizacijo in aktivnim sodelovanjem pri medsebojnih hospitacijah lahko pomaga učiteljem pri njihovem strokovnem razvoju, ker:

- z organiziranimi strokovnimi razpravami daje možnost za sodelovalno učenje učiteljev,
- spodbuja trajnostno profesionalno učenje,
- pripomore k poglobljanju profesionalnega znanja in spretnosti učiteljev,
- spodbuja učitelje k vpeljevanju sprememb v pedagoško prakso,
- učiteljem omogoča spoznavanje profesionalnosti svojih kolegov in s tem prispeva k ugledu posameznega učitelja,
- je podpora sodelavcem pri izpeljavi novosti.

SKLEP

Ocenjujem, da v vodeni strokovni razpravi po hospitacijah spodbujamo pogovor o pristopih k učenju in poučevanju, o tem, kako se učenci učijo, odkrivamo individualne razlike med učenci pri učenju, zagotavljamo nove in učinkovite priložnosti za učenje. Učimo se drug od drugega in postajamo učeča se skupnost ustvarjalnih, inovativnih in kreativnih posameznikov.

Postajamo skupnost avtonomnih in odgovornih posameznikov, ki znajo profesionalno komunicirati o aktualnih prednostnih nalogah šole. Pomembno je še, da se razvijajo profesionalni odnosi med vsemi sodelavci ne glede na to, kateri predmet poučuje ali v katerem triletnju poučuje.

LITERATURA

- Erčulj, J., Vodopivec, I. (1999). S komunikacijo do ciljev. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Leat, D., Lofthouse, R., Taverner, S. (2009). Profesionalne poti v inovativnem razvoju kurikula. Vzgoja in izobraževanje, št. 4.
- Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Ljubljana: DZS.
- Nolimal, F. (2012). Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo. Dostopno (z geslom) na www.sio.si: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (pridobljeno 11. 12. 2012).
- Polak, A. (2011). Vloga vodstva šole pri spodbujanju in razvijanju timskega dela učiteljev. Vodenje v vzgoji in izobraževanju. Predoslje pri Kranju: Šola za ravnatelje.
- Rutar Ilc, Z. (2012). Timski coaching – priložnost za razvoj kapacitet šolskih razvojnih timov. Vzgoja in izobraževanje, št. 3-4.

POVZETEK

V prispevku opisujem primer vloge ravnatelja pri izboljševanju bralne pismenosti. Z organizacijo medsebojnih hospitacij in strokovnih razprav po hospitacijah lahko strokovni delavci na šoli pomembno prispevamo k lastnemu strokovnemu razvoju, če

so hospitacije načrtovane in strokovne razprave vodene. Učitelji bogatijo svoje znanje s primeri uporabe didaktičnih strategij svojih sodelavcev, razvija se medsebojno zaupanje med sodelavci, razvija se sodelovalno učenje učiteljev, nova znanja se udejanjajo v praksi in ostajajo trajnejša.

ABSTRACT

The author of this article describes the case of head teacher's role in improving reading literacy. Organisation of peer observations and professional discussions after observations can significantly contribute to teacher professional development if observations are well planned and professional discussions well led. Teachers can enrich their knowledge by examples of the application of their colleagues' teaching strategies. Trust among colleagues is developed as well as their collaborative learning. New knowledge can be applied in practice and it remains more sustainable.

FLEKSIBILNI PREDMETNIK – PRILOŽNOST ZA IZBOLJŠANJE KAKOVOSTI VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNEGA DELA ŠOL

2011, ISBN 978-961-234-917-2, 260 str., 38,50 €



Strokovna monografija prinaša raznolike in vsebinsko bogate prispevke, ki predstavljajo teorijo s področja fleksibilnega predmetnika z vidika zagotavljanja kakovosti vzgojno-izobraževalnega dela, prinaša tudi dragocene prispevke s področja pedagoške psihologije o poglobljenem učenju in znanju ter s področja didaktike o izzivih in dilemah ob uvajanju fleksibilnega predmetnika. Posebno težo daje prispevkom tudi analiza izvedenih učnih ur, projektnih tednov in drugih oblik izvajanja pouka. Knjigi je priložen CD s primeri iz prakse, ki imajo nadaljnjo uporabno vrednost.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Urška Bajda, Osnovna šola Marjana Nemca Radeče

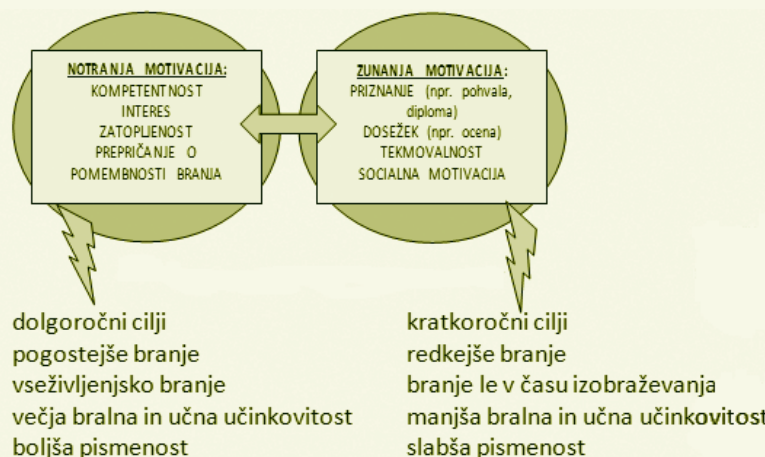
ŠOLSKE MOTIVACIJSKE DEJAVNOSTI ZA IZBOLJŠANJE BRALNE PISMENOSTI UČENCEV

UVOD

Tim učiteljic slovenščine je na uvodnem sestanku z vodstvom šole avgusta 2011 podal predlog za sodelovanje v projektu spodbujanja bralne pismenosti učencev, ki so ga razpisali na Zavodu RS za šolstvo. Pobuda je bila brez zadržkov sprejeta. Po oddaji obsežne prijavnne dokumentacije nas je zavod obvestil, da smo sprejeti v izvajanje dveletnega projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Pečjak (2006) omenja bralno motivacijo v 11 dimenzijah ali prvinah, ki so razvrščene v tri širše skupine.

1. Prva skupina združuje **prepričanja o sposobnostih in učinkovitostih branja** in vključuje naslednje dimenzije:
 - **lastno učinkovitost/kompetentnost** (prepričanje, da si lahko uspešen pri branju),
 - **izziv** (pripravljenost spopasti se s težkimi, zahtevnimi besedili) in
 - **izogibanje dejavnosti** (želja izogniti se bralni dejavnosti).
2. Druga skupina vključuje **cilje in razloge za branje**, notranje in zunanje.
 - 2.1 Dimenzije, ki se nanašajo na **notranjo** motivacijo, so:
 - **radovednost** (želja brati o posebni temi, ki posameznika zanima),
 - **zatopljenost** (užitek, ki ga posameznik doživi pri branju določene vrste literarnega ali informativnega besedila) in
 - **pomembnost** (posameznikovo prepričanje, da je branje pomembno in vredno).
 - 2.2 Dimenzije, ki se nanašajo na **zunanjo** motivacijo in ciljno naravnost, so:
 - **priznanje** (užitek v prejemanju materialnih priznanj za uspeh pri branju),
 - **branje za ocene** (želja učenca, da ga učitelj dobro oceni) in
 - **tekmovalnost** (želja učenca prekositi druge v branju).
3. Tretja skupina se nanaša na **socialni vidik branja** in vključuje dve dimenziji:
 - **socialnost** (učenec bere zaradi socialnih razlogov),
 - **ustrežljivost** (učenec bere zato, da ustreže pričakovanjem drugih) (povzeto po Pečjak, S. et al., 2006).



Slika 1: Najpomembnejše prvine motivacije pri branju

Slika 1 prikazuje že omenjene dejavnike bralne motivacije (po kriteriju notranje-zunanje motiviranosti). Očitno se kaže medsebojna povezava teh dejavnikov – torej povezanost z bralnim vedenjem, bralno uspešnostjo in pismenostjo.

Strinjamo se z raziskovalci področja branja, da so pozitivne bralne izkušnje pomembne tako v predšolskem kot tudi v začetnem šolskem obdobju, zato smo na šoli oblikovali petčlanski ožji tim projekta, ki ga sestavljamo strokovni delavci šole in vrtca.

RAZVOJNI PRIORITETI ŠOLE V PRVEM LETU IZVAJANJA PROJEKTA

Pri načrtovanju dejavnosti v okviru omenjenega projekta sledimo zastavljenim kazalnikom glede na razvojne prioritete. Posamezne dejavnosti za uresničevanje razvojnih prioritetenih področij smo pri načrtovanju diferencirali oz. so bile izvajane v posameznih razredih – glede na bralno stopnjo učencev.

V prvem letu izvajanja projekta smo si zastavili naslednji razvojni prioritete:

1. Učenci pridobivajo veščine za izboljšanje bralnega razumevanja, samostojno interpretacijo prebranega in bogatijo lastno besedišče.

V okviru te razvojne prioritete smo načrtovali merljive kazalnike:

- 1.1 Učenci se zavedajo svojih bralnih navad in se bolj sproščeno pogovarjajo.
- 1.2 Dvig motivacije za branje in bolj usmerjena pozornost učencev v branje.
- 1.3 Učenci v večini znajo ustno ali pisno obnoviti različna besedila, ločujejo bistveno od nebistvenega.

Doseženi kazalniki:

- Rezultati internih testov tekočnosti branja učencev v 4. razredu.
- Analiza anket o bralnih navadah učencev pred izvajanjem projekta in po njem. Izvedena je bila le analiza anket pred izvajanjem projekta, saj je ta v fazi razvijanja. Anketne vprašalnike so izpolnjevali učenci od 4.– 9. razreda.

Ker gre pri izboljšanju bralne pismenosti za proces, ki je odvisen in različen glede na posameznika, učitelji ugotavljajo, da so tile kazalniki delno doseženi.

- Natančnost odgovorov na zastavljena vprašanja.
- Smiselnost vprašanj, ki jih znajo zastaviti učenci.
- Rezultati internih testov tekočnosti branja.
- Boljši rezultati učencev na NPZ.

2. Izobraževanje vzgojiteljev učiteljev za vpeljevanje bralnih strategij in veščin pri pouku.

- 2.1 Povečana motivacija za transformiranje novih, aktualnih znanj na učence.
- 2.2 Pozitiven profesionalni izziv.
- 2.3 Zavedanje o pomenu odgovornosti mentorstva in privzganja vrednote znanja učencem.

Da bi strokovni delavci lahko motivirali učence, morajo biti najprej motivirani sami. V ta namen jih je šolski ožji tim sprotno obveščal o dejavnostih projekta in doseganju zastavljenih ciljev.

Članice ožjega šolskega tima projekta smo pripravile delavnice o motivaciji za branje učencev ter strategijah, ki spodbujajo bralno razumevanje, miselno aktivnost, povezovanje znanj in bogatenje besedišča učencev za vse strokovne delavce zavoda.

Na šoli smo gostili predavateljico dr. Sonjo Pečjak, ki je za vse strokovne delavce našega javnega zavoda izvajala predavanje in delavnico o uporabnosti bralnih učnih strategij.

METODIČNI POTEK PROJEKTA

Vključitev v razvojni nacionalni projekt je dodatna vrednost naše šole tako za učence kot za vse strokovne delavce zavoda. Opazno se je izboljšalo sodelovanje med šolo in vrtcem, kar dodatno razveseljuje.

Uveljavljanje razvojnega projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* je bilo v prvi vrsti načrtovano v razširjenem delu oz. obšolskih dejavnostih. Postopno, z izobraževanjem in usposabljanjem šolskega tima in prek tega tudi vseh drugih strokovnih delavcev šole in vrtca, se je začel uveljavljati tudi v šolskem kurikulumu. Učitelji so v letnih pripravah za posamezne učne sklope načrtno umeščali uporabo bralnih učnih strategij.

Refleksija učiteljice v 5. razredu: »Pri uri ponavljanja in utrjevanja so učenci pregledno ponovili večji učni sklop *Družba smo mi*. Uporabila sem elemente *Paukove* učne strategije. Cilj ure je bil, da učenci v skupini učno snov ponovijo, med seboj sodelujejo, zapišejo s svojimi besedami ključne podatke o že predelani učni snovi in nato na koncu ure še ključne besede, ob katerih bodo lahko nato večkrat samostojno ponavljali.

Učence sem razdelila na pet skupin, v posamezni skupini so bili trije oz. štirje učenci. Vsaka skupina je dobila približno petino kroga, ki je bil razdeljen na dva različno velika dela. Na robu večjega dela so imeli naslov teme, o kateri so nato pisali kratke povzetke s svojimi besedami. Imeli so večje liste, zato da so lahko vsi hkrati pisali in se niso med seboj čakali. Na list so pisali svoje povzetke in hkrati spremljali delo preostalih v skupini, da se pri zapisih niso ponavljali. Pri pisanju so si lahko pomagali z učbenikom in delovnim zvezkom. Na koncu so znotraj skupine prebrali zapise in na manjši del lista zapisali ključne besede. Teh ključnih besed oz. besednih zvez ni smelo biti več kot pet.

V oddelku so trije učenci, ki imajo ure DSP-ja¹. Te učence sem dala v skupino *Selitve* in jim pripravila vprašanja oz. naloge, s katerimi so si lahko pomagali, če niso vedeli, kaj bi napisali. Preostali učenci niso imeli vprašanj in so samostojno tvorili povzetke.

V drugem delu ure je vsaka skupina predstavila svoje delo sošolcem, tako da so ob svojem delu kroga povedali bistvene podatke o določeni temi. Večini skupin je zmanjkalo časa, da bi zapisali ključne besede, zato smo jih na koncu oblikovali in zapisali skupaj. Ob poročanju je nastal krog z glavnimi povzetki, ki smo ga nato nalepili na steno.

Zastavila sem si cilj, da učenci ponovijo učno snov, se o njej med seboj pogovarjajo in izluščijo bistvo. Izdelek smo nalepili na steno, ker je v našem razredu tudi podaljšano bivanje, in učenci so lahko tudi po pouku ponavljali ob plakatu, ga dopolnjevali in popravljali. Želela sem, da ne nastane neki zaključen izdelek, ki ga ne pogledamo več, ampak da se še spreminja, dopolnjuje, preoblikuje. Ob aktivnem pristopu do zapisov, bo njihovo znanje boljše.

Ugotovila sem, da so imeli učenci velike težave s pisanjem povzetkov. Tudi če so vedeli, kaj bi radi zapisali, so imeli pri oblikovanju povedi težave. Ustna predstavitev je bila pri vseh skupinah boljša od zapisov.

Na začetku je delo steklo bolj počasi, niso vedeli, kako bi se ga lotili, ni jim bilo jasno, da lahko pišejo vsi hkrati, saj so želeli zapise v ravni vrsti. Ko so to oviro premagali, je delo steklo. Zaradi začetnih zapletov je vsem skupinam, razen eni, zmanjkalo časa za ključne besede. Težave so imeli tudi pri zapisu ključne besede oz. besedne zveze. To smo potem naredili skupaj po poročanju posameznih skupin.«

Joža Jeran, prof. razrednega pouka

Med strategijami, ki jih uporabljamo za doseg zadanih ciljev v operativnem načrtu prvega leta, gre v praksi za več majhnih projektov, ki jim je skupen krovni. Tako:

- **so oblikovane razredne knjižnice v učilnicah vseh oddelkov.** V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je to stalna zbirka knjig v razredu, pri kateri gre za izmenjavo knjig med učenci in jo periodično oblikujemo z zamenjavo knjig – izposojajo v šolski knjižnici. V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju so v 4. in 5. razredu² zbirke knjig v razredni knjižnici organizirane kot v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, seveda primerne bralni stopnji učencev, v 6. razredu pa tako kot v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kjer so razredne knjižnice v posameznih razredih glede na predmet (stroko). Razredi TJA in SLJ so opremljeni z bogato knjižno zbirko;

¹ DSP - dodatna strokovna pomoč.

² Utrinki razredne knjižnice v 5. razredu so dostopni na spletni strani: http://issuu.com/ursa.baj/docs/razredna_knji_nica_u_iteljica_jo_a_jeran (18. 1. 2013).

- **starejši učenci berejo mlajšim v oddelkih podaljšanega bivanja.** Redno izvajamo branje in pripovedovanje starejših učencev mlajšim, in sicer v času, ko starejši učenci končajo s poukom ali imajo prosto uro, mlajši pa ta čas preživljajo v oddelkih podaljšanega bivanja. Starejši učenci tako izboljšujejo svojo tehniko glasnega branja, pripovedovanja in nastopanja ter pridobivajo na samopodobi. Mlajši učenci se učijo aktivnega poslušanja, hkrati pa sprejemajo/prevzemajo »model« pomena branja, kar lahko vpliva tako na notranjo kot na zunanjo motivacijo za branje;
- **mesečno skupinsko/razredno obiskujejo šolske in/ali splošne knjižnice Radeče.** Še pogosteje kot sicer smo organizirali obiske v obeh dostopnih vrstah knjižnic. V skladu s predmetnikom osnovnošolskega izobraževanja je vsak učenec vsaj štirikrat letno deležen medpredmetno načrtovanih ur, ki so izvedene v šolski knjižnici. Še vedno ugotavljamo, da učenci ne povezujejo usvojenih znanj medpredmetno.³ Več izvedb tovrstnih ur poveča možnosti, da učenci spoznajo pomen tovrstnega povezovanja znanja. V prihodnje bo še več pozornosti usmerjene v povezovanje splošne in šolske knjižnice. Tako lahko učenci vodeno ugotavljajo razlike med obema, prednosti in slabosti ter se še aktivneje vključijo v kritično rabo informacij iz raznovrstnih virov – tako knjižnih kot spletnih;
- **izvajamo »minute za branje«.** Enkrat mesečno celotna šola 15 minut nameni branju. Minute za branje potekajo vedno prvo šolsko uro, vendar ob različnih dnevih v tednu. Beremo vsi – učenci in strokovno, poslovno in tehnično osebje šole. Dan pred mesečnim izvajanjem *minut za branje* je celotna šola obveščena prek šolskega ozvočenja, da naslednji dan vsi ponovno beremo. Vsak si priskrbi svoje gradivo. V prvem letu je bila izbira povsem prosta, v letošnjem šolskem letu pa je idejna vodja minut za branje navodilom izvajanja priložila tudi priporočilni tematski seznam (npr. januarske minute za branje – pesmi o zimi, strokovno gradivo o zimi, vremenu, zimskih elementarnih nesrečah, zimskih športih itd);
- **smo izbirali »najlepšo« besedo šole in izvedli natečaj.** Refleksija učenke, ki je bila udeležena pri tej projektni dejavnosti: *»Pri dodatnem pouku slovenščine smo se, ob dnevu materne jezika, odločili, da bomo izbirali najlepšo besedo šole. Preko šolskega ozvočenja smo povedali, da bo vsak na listek napisal besedo, ki ima zanj najlepši zven in pomen. Sodelovali smo vsi. Učenci, učitelji, hišniki, kuharice ... Na razrednih urah smo listke pobrali in jih še isti dan prešteli. Z veliko večino je zmagala beseda LJUBEZEN. Veliko glasov sta dobili tudi besedi hvala in mama. Ko smo šteli listke in jih preurejali, smo se tudi nasmejali, saj so imeli nekateri res bujno domišljijo. Naredili smo plakat, ki visi ob vhodu v šolo. Po šolskem radiu smo povedali zmagovalko med besedami in napovedali natečaj. Vsak je lahko napisal pesem ali misel na temo zmagovalne besede – ljubezen. Dobili smo kar nekaj res dobrih pesmi. Največ odziva je bilo med mlajšimi učenci. Svojo kategorijo so imeli tudi učitelji. Tiste pesmi so bile sploh dobre in je bila konkurenca huda. Pri urah dodatnega pouka slovenščine smo izglasovali najboljšo pesem v vsaki kategoriji (nižja stopnja, višja stopnja in učitelji). Preko šolskega ozvočenja smo prebrali najboljše pesmi. Avtorji so bili nagrajeni. Naredili smo plakat in ga izobesili pri vhodu v šolo. Takšen način dela je bil nekaj novega za nas. Mislim, da smo se vsi zabavali in se hkrati, na malo drugačen način, spomnili jezika, ki ga govorimo.«*

Nika Klanšek, 8. a v šolskem letu 2011/2012

Poskrbeli smo tudi za **promocijo** projekta in objavili dve številki publikacije o dejavnostih za opolnomočenje bralne pismenosti učencev naše šole. Prva številka je dostopna na spletnem naslovu http://issuu.com/ursa.baj/docs/publikacija_bp2012st_1 (18. 1. 2013), druga pa je dostopna na spletnem naslovu http://issuu.com/ursa.baj/docs/2_publikacija_bp_2012 (18. 1. 2013).

³ Op. avtorice: Na primer: učenci znanja, ki ga o stari Grčiji usvojijo pri zgodovini, ne povezujejo z znanjem o grški mitologiji pri slovenščini in/ali umetnosti znotraj področja likovnega pouka.

Vodja šolskega tima v projektu Bralna pismenost je postavila spletno stran šolske knjižnice v obliki spletnega dnevnika, ki je dostopen tudi prek šolske spletne strani.

V mesecu knjig in branja je bila **šolska knjižnica odprta za starše** v času pogovornih ur za starše. Za to priložnost je bila knjižnica malo preurejena. V središču je bila razstava kazalk, ki so jih izdelali učenci na šolskem natečaju, ob policah »literature za učitelje« pa so bila pripravljena raznovrstna gradiva, ki so tematsko pokrivala področje vzgoje, odraščanja in radosti ter problematike najstništva.

ZA KONEC

V šoli je bilo med letom organiziranih veliko prireditev v povezavi z branjem. Večina dejavnosti projekta je potekala kontinuirano; dnevno, tedensko ali vsaj mesečno.

V tem letu pa smo opazili tudi, da se je za 20 % povečal obisk knjižnice in prav tako izposoja knjig iz šolske knjižnice. To pomeni, da smo dosegli tudi cilje, ki jih nismo predhodno načrtovali.

Nedvomno vsi skupaj zaznavamo spremembe v razmišljanju in delovanju tako pri sebi kot pri sodelavcih tima in drugih kolegih na šoli. Te spremembe so predvsem vidne v tem:

- da se pri načrtovanju »ujamemo« v razmišljanju o spremljanju bralnih dosežkov, bralnem napredovanju in predvsem razumevanju besedil učencev;
- temeljiteje se posvetimo navodilom in razumevanju učencev le-teh;
- pogosteje uporabimo in predstavljamo učencem raznolike bralne učne strategije;
- dosledneje poudarjamo pomen branja in znanja z uporabo bralnih učnih strategij;
- načrtno spremljamo razvijanje in dojetanje branja za znanje v družbi z udeležbo na strokovnih posvetih, konferencah, kongresih, spremljanjem strokovnih in znanstvenih prispevkov, monografij ter z lastno aktivnostjo – predavanji za kolektiv ali širše, z objavljanjem ... skratka, širjenjem vednosti o pomenu branja za znanje;
- smo aktivnejši pri publiciranju naših dejavnosti promocije bralne pismenosti.

Načrtovanje razvijanja projekta gre v smeri poglobljanja in ozaveščanja pomena branja in razumevanja prebranega z nadaljevanjem vseh omenjenih aktivnosti promocije branja, ki smo jih že izvajali (minute za branje, razredne knjižnice, razredni obiski knjižnice, branje v naravi). Bolj se bomo usmerili tudi na sodelovanje s starši in jih seznanili s pomenom branja v predšolskem obdobju ter jih v šoli »ozaveščali« o pomembnosti branja in razvoja govora otroka za njegov razvoj vseh zmožnosti.

Za razvoj branja in pismenosti otroka v poznejšem šolskem obdobju so ključni učinki zgodnjih bralnih izkušenj ter porajajoče se pismenosti v domačem okolju. Tu imamo odrasli neprecenljivo vlogo, saj smo edini posredniki med otrokom in knjigo. (Povzeto po Dolinšek - Bubnič, M., 1999).

Refleksija učiteljice v prvem razredu: *»Z realizacijo tega projekta pričakujemo zvišanje bralne pismenosti učencev ter posledično tudi njihove funkcionalne pismenosti, boljše socialne veščine, višje učne rezultate in obogateno posameznikovo besedišče. S pomočjo staršev bomo omogočili vsem učencem, da bodo v stalnem stiku z branjem, pisanjem in ustvarjanjem. S privzganjem bralnih navad v šoli in doma se bo zvišala tudi njihova bralna kultura.*

Za učence 1. razreda je sedaj, ko še ne berejo, izrednega pomena govorno sporočanje. Temu namenjamo in še bomo namenili veliko pozornosti in časa. Staršem sem pojasnila, kako se naj otroci doma pripravijo na govorni nastop z vnaprej pripravljeno temo. Otroci naj doma vadijo za govorni nastop, nekdo naj jih posluša, njim sledi in jih usmerja. Kmalu po novem letu bomo pričeli s spoznavanjem črk in z učenjem vezanega branja. Za napredek pri branju priporočamo 10 minut glasnega branja na dan.

Starši so izvedeli, da bodo aktivno sodelovali pri dramatizaciji ruske pravljice Babica Zima. Pravljičico je iz berila glasno prebrala ena od mamic. Starši so odšli v učilnico OPB 1, kjer so se pripravili na dramatizacijo. Na razpolago so imeli nekaj pripomočkov za sceno in kostume. Pravljičico so doživeto zaigrali, tako da so vsi otroci uživali. Nagradili smo jih z velikim aplavzom.

Vse prvošolčke spodbujamo, da pri vseh predmetih govorijo razločno, glasno, v celih povedih in vsebinsko smiselno. Skupaj z vzgojiteljicami smo na skupnem sestanku ugotovile, da imajo otroci na splošno vsako leto več težav na govornem področju, zato ga bo potrebno intenzivneje razvijati.«

Učiteljica Jana Markušek

VIRI IN LITERATURA

Dolinšek - Bubnič, M. (1999). Beri mi in se pogovarjaj z mano!: priročnik z nasveti za kreativno uporabo otroških slikanic. Epta.

Pečjak, S. et al. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. ZRSŠ.

Šolska publikacija o projektu (1. številka). http://issuu.com/ursa.baj/docs/publikacija_bp2012st_1 (18. 1. 2013).

Šolska publikacija o projektu (2. številka). http://issuu.com/ursa.baj/docs/2_publikacija_bp_2012 (18. 1. 2013).

Utrinki razredne knjižnice v 5. razredu. http://issuu.com/ursa.baj/docs/razredna_knj_nica_u_iteljica_jo_a_jeran (18. 1. 2013).

POVZETEK

V prispevku je opisan primer uveljavljanja projektne dejavnosti v šolski vsakdan. Uveljavljanje razvojnega projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* je bilo najprej načrtovano v razširjenem delu oz. obšolskih dejavnostih. Postopno, z izobraževanjem in usposabljanjem šolskega tima in prek tega tudi vseh preostalih strokovnih delavcev šole in vrtca, se je začel uveljavljati tudi v šolskem kurikulumu – posameznih učnih enotah v učnih sklopih. Projekt je v fazi razvoja in je o rezultatih še prerano govoriti, se pa kaže kolektivna zavest v načrtovanju in usmerjenem razmišljanju o pomenu bralne pismenosti na vseh ravneh in pri vseh predmetnih področjih vzgoje in izobraževanja. Prispevku so dodane refleksije učiteljic in učenke.

Ključne besede: vzgoja, branje, bralna pismenost, strategije, izobraževanje, učenci, strokovni delavci, bralne učne strategije, motivacija, knjižnica

ABSTRACT

This article describes the case of implementing project activities in the school routine. Implementation of the development project *Empowerment of Pupils by Improving Reading Literacy and Access to Knowledge* was initially planned in extracurricular activities. Gradually it was being introduced in school curriculum (individual teaching units in learning modules) by education and training of school teams and consequently also other staff in schools and pre-schools. The project is still in its development phase so it would be too early to discuss its results. However, collective consciousness in planning and focused thinking about the role of reading literacy at all levels and in all subject areas of education has already been recognised. Reflections of a teacher and a pupil are added to the article.

Key words: education, reading, reading literacy, strategies, pupils, teaching staff, reading learning strategies, motivation, library

NOVOSTI V KNJIŽNICI

A taxonomy for learning, teaching, and assessing: a revision of Bloom's Taxonomy of educational objectives

/ editors: Lorin W. Anderson, David R. Krathwohl ... [et al.]; contributors: Peter W. Airasian ... [et al.] New York [etc.]: Addison-Wesley; London [etc.]: Longman, cop. 2001

Globačnik, B.

Zgodnja obravnava

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Hočevar Gregorič, M.

Slovenščina 6. Samostojni delovni zvezek za slovenščino - jezik v 6. razredu osnovne šole

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013

Klemenčič, E., 1978-

Globalizacija edukacije

Ljubljana: i2, 2012

Kodre, P.

Od glasov do knjižnih svetov 8: [samostojni delovni zvezek za slovenščino v 8. razredu osnovne šole: jezik in književnost]

Ljubljana: Rokus Klett, 2013

Marzano, R. J.

The new taxonomy of educational objectives

/ Robert J. Marzano, John S. Kendall Thousand Oaks: Corwin, cop. 2007

O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse

/ uredili Hanna Dumont, David Istance in Francisco Benavides; [prevedli Sonja Sentočnik ... et al.] Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Posvet vrtcev Slovenije (10; 2012 ; Postojna)

Kako otrok raziskuje, se uči in izraža: področje narave in jezika ter učenje učenja: zbornik prispevkov / 10. posvet vrtcev Slovenije, [Postojna, 21. september 2012]; [urejanje Marija Sivec, Fanika Fras Berro]

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Razvijanje in vrednotenje znanja

/ urednici Amalija Žakelj, Marjeta Borstner Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012

Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci = Development of partnership among faculties, schools and nursery schools / zbrali in uredili

Tatjana Vonta in Vida Medved Udovič; [prevajalka Anja Zorman]

Koper: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales, 2005

Sadek, M.

Pietáti litterisque = Za spoštovanje in znanje: katalog razstave dokumentov iz zgodovine Gimnazije Novo mesto

Novo mesto: Gimnazija, 2012

Slivar, B.

Na poti k dobremu počutju: obvladovanje stresa v šoli - teoretični vidik: knjiga za ravnatelje in učitelje o obvladovanju stresa na ravni šole in na ravni posameznika

Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Studio thinking: the real benefits of visual arts education

/ Lois Hetland ... [et al.]; foreword by David N. Perkins New York: Teachers College Press, cop. 2007

Štefanc, D.

Kompetence v kurikularnem načrtovanju splošnega izobraževanja

Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete 2012 (Zbirka Razprave FF)

Vogel, J.

Slovenščina 9. Samostojni delovni zvezek za slovenščino - jezik v 9. razredu osnovne šole

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013-

Vrbančič, I.

Glasba 9. Samostojni delovni zvezek za glasbeno umetnost v devetem razredu osnovne šole

Ljubljana: Mladinska knjiga, 2013

Saša Premk



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo

Spoznajte naše strokovne

revije

Vso ponudbo publikacij založbe Zavoda RS za šolstvo, si lahko ogledate na spletni strani <http://www.zrss.si/>. Predstavljamo monografije, priročnike za učitelje, zbornike, strokovne revije, učna gradiva ...

Informacije in naročanje:

Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
F: 01 300 51 99 • E: zalozba@zrss.si • S: <http://www.zrss.si/>





& tehnična navodila avtorjem

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

XLIV

2013

2-3

