

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 priključijo. 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.

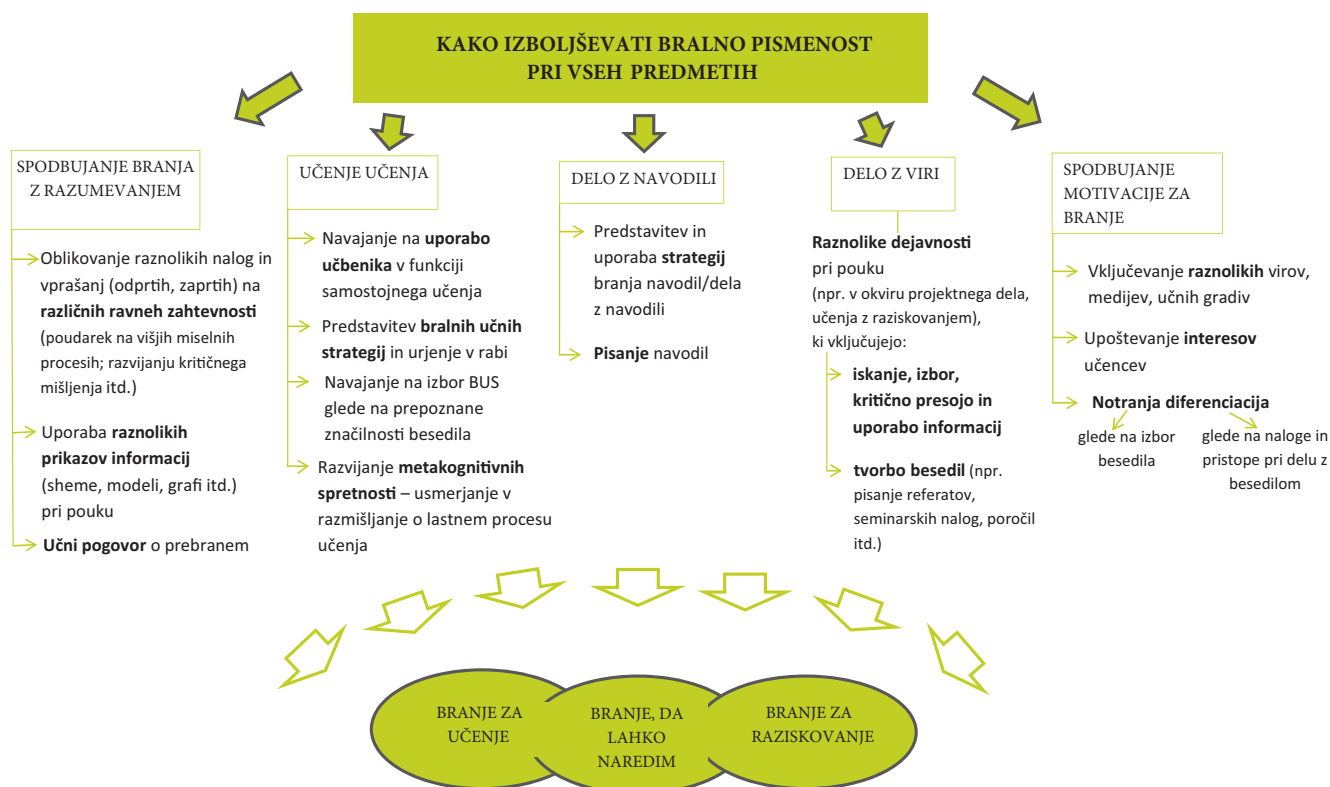
V nadaljevanju želimo opozoriti na nekaj vidikov, ki jih velja zavestno upoštevati in vključevati pri načrtovanju pouka vseh predmetov po celotni vertikali, zato da bodo ob zaključku šolanja učenci v večji meri bralno pismeni. Že s strokovnim besediščem, ki je predmetno specifično, prispevamo k aktivnemu 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.



Schema 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).