



RAZREDNI POUK

STROKOVNA REVIIJA ZA RAZISKOVANJE IN RAZVOJ PODROČJA RAZREDNEGA POUKA | LETNIK XXV | 2023 | ŠTEVILKA 2



STROKOVNA IZHODIŠČA

BRALNA PISMENOST NA RAZREDNI STOPNJI: POGLED NA CELOTO IN NA PODROBNOSTI



STROKOVNA IZHODIŠČA

**Pomembnost
ustreznega besedišča
učencev**



STROKOVNA IZHODIŠČA

**Opismenjevanje –
kaj se spreminja?**



IDEJE IZ RAZREDA

**Individualizirano
opismenjevanje in
učinkoviti didaktični
pripomočki**



RAZREDNI POUK

LETNIK XXV
2023 | ŠTEVILKA 2

Vsebina

Razredni pouk letnik 25 (2023), številka 2

ISSN 1408-7820

Izdajatelj in založnik: Zavod RS za šolstvo

Predstavniki: dr. Vinko Logaj

Uredništvo: Vesna Vršič, Zavod RS za šolstvo (odgovorna urednica); mag. Katarina Dolgan, Zavod RS za šolstvo; Mojca Dolinar, Zavod RS za šolstvo; dr. Nikolaja Golob, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta; dr. Dragica Haramija, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta in Filozofska fakulteta; mag. Silva Karim, Ajdovščina; Tanja Müller, Zavod RS za šolstvo; mag. Nada Nedeljko, Zavod RS za šolstvo; dr. Nina Novak, Zavod RS za šolstvo; Brigita Pinter, OŠ Litija; Neža Ritlop, OŠ Turnišče; mag. Urška Rupnik, OŠ Zbora odposlancev Kočevje; mag. Sandra Vuleta, OŠ Dragomirja Benčiča – Brkina Hrpelje.

Naslov uredništva: Zavod RS za šolstvo, Zavod RS za šolstvo, Območna enota Murska Sobota (za revijo Razredni pouk), Slomškova ulica 33, 9000 Murska Sobota, tel. 2/ 53 91 175, faks 02/ 53 91 171, e-naslov: vesna.vrsic@zrss.si

Urednica založbe: Simona Vozelj

Jezikovni pregled: Jezična, Katja Križnik Jeraj, s. p.

Prevod povzetkov v angleščino: Bumblebee, jezikovno svetovanje, Polonca Luznik, s. p.

Oblikovanje: Kofein dizajn, d. o. o.

Računalniški prelom: Design Demšar, d. o. o.

Tisk: Present, d. o. o.

Naklada: 510 izvodov

Letna naročnina (3 številke): 33,00 € za šole in druge ustanove; 24,75 € za individualne naročnike; 12,50 € za dijake, študente, upokojence; cena posamezne enojne številke v prosti prodaji je 13,00 €. V cenah je vključen DDV.

Naročila: Zavod Republike Slovenije za šolstvo – Založba, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana, e-naslov: zalozba@zrss.si, faks: 01/300 51 99

Revija Razredni pouk je vpisana v razvid medijev, ki ga vodi Ministrstvo za kulturo, pod zaporedno številko 573.



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav

Poštnina plačana pri pošti 1102 Ljubljana.

UVODNIK

02 Premikati meje v prepričanjih in spreminjati poučevalno prakso

Dr. Sandra Mršnik

VPRAŠALI STE

03 Na kaj biti pozoren pri razvijanju govora in zmožnosti govorjenja na začetku šolanja?

Ureja in piše: dr. Nina Novak

KOTIČEK ZA BRANJE

47 Branje in gibanje

Ureja in piše: dr. Dragica Haramija

RAZSTAVA

48 Otroška likovna dela

Ureja: mag. Silva Karim



STROKOVNA IZHODIŠČA

- 06 **Bralna pismenost na razredni stopnji: Pogled na celoto in na podrobnosti**
Dr. Sandra Mršnik
- 17 **Opismenjevanje – kaj se spreminja?**
Dr. Nina Novak
- 27 **Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji: Prvi rezultati raziskave PIRLS 2021**
Dr. Eva Klemenčič Mirazchiysk
- 32 **Pomembnost ustreznega besedišča učencev**
Dr. Tomaž Petek
- 36 **Multimodalnost kot izziv za bralce začetnike**
Dr. Dragica Haramija, dr. Janja Batič
- 40 **Bralna kultura in vloga šolske knjižnice**
Romana Fekonja



IDEJE IZ RAZREDA

- 49 **Individualizirano opismenjevanje in učinkoviti didaktični pripomočki**
Katarina Stegenšek
- 58 **Tekoča tehnika branja je pot do bralnega razumevanja**
Mag. Sandra Vuleta



Dr. Sandra Mršnik,
gostujoča urednica

Premikati meje v prepričanjih in spreminjati poučevalno prakso

Verjetno se v tem obdobju sprašujemo, kakšno spremembo na področju bralne pismenosti si želimo in kako bomo do nje prišli, tudi glede na rezultate ePIRLS. Tokratna številka revije Razredni pouk je posvečena razvoju bralne pismenosti na razredni stopnji. Vsebinsko raznoliki prispevki revije bodo omogočili vpogled v različne razsežnosti bralne pismenosti in ob tem bomo iskali odgovore na vprašanja: kaj sooblikuje bralno pismenost, kako jo lahko razvijamo v 1. in 2. vzgojno-izobraževalnem obdobju in kaj vse k temu prispeva. Nekateri prispevki bodo predstavili rezultate projekta Bralna pismenosti in razvoj slovenščine – OBJEM, ki je potekal v našem šolskem prostoru v obdobju 2016–2022. Vključenost vrtcev, šol, fakultet, raziskovalnih institucij in ZRSŠ je omogočil drugačen vpogled v bralno pismenost in s tem tudi razvoj, pripravo in izdajo gradiv, ki so teoretične in aplikativne narave (bodo predstavljeni v nadaljevanju). Prispevki so lahko izhodišče za pogovore med strokovnimi delavci in skupno načrtovanje dejavnosti, ki podpirajo razvoj bralne pismenosti.

Razvoj bralne pismenosti v posameznem vrtcu ali šoli predstavlja poseben izziv, ki je zahteven, saj moramo ves čas premikati meje v prepričanjih in spreminjati poučevalno prakso. V projektu OBJEM nas je pri delu vodilo iskanje odgovorov na vprašanja: kako podpreti strokovne delavce, da bodo razvili didaktične pristope, ki bodo dvignili raven bralne pismenosti? Kako spodbuditi strokovne delavce, da delijo svojo poučevalno prakso z ostalimi s kolegijskimi hospitacijami? Kako voditi pogovore po hospitacijah, ki vodijo k skupnemu učenju vseh: tistih, ki opazujejo didaktične pristope, in tistih, ki izvajajo? Kako reflektirati in se upočasniti, da bomo potem bolj učinkoviti? Kako usmerjati svoj notranji dialog v preiskovanju lastne prakse? Kako podpreti ostale, tudi takrat, ko nam ne gre najbolje? Kako ohranjati mrežo sodelujočih šol? Kaj res učinkuje na razvoj bralne pismenosti? Na ta in še na mnoga druga vprašanja smo v razvojnem projektu odgovarjali v različnih delovnih oz. razvojnih skupinah in z vsemi sodelujočimi vzgojno-izobraževalnimi zavodi.

V projektu OBJEM smo opredelili devet temeljnih gradnikov bralne pismenosti. Z uvajanjem gradnikov v poučevanje in doseganjem ciljev učnih načrtov vseh predmetov so strokovni delavci v projektu razvijali in preizkušali didaktične pristope, ki prispevajo k dvigu ravni bralne pismenosti, in sicer s posebnim poudarkom na motiviranosti za branje in dejavni soudeležbi učencev. Iz njihovih pristopov je bil razvit in preizkušen tudi didaktični model bralne pismenosti, ki omogoča vrtcu ali šoli premišljen pristop pri uvajanju gradnikov in posledično razvoju bralne pismenosti.

Didaktični pristopi, razviti in preizkušeni v projektu, so lahko vir navdiha tudi vam. Dosegljivi so v digitalni bralnici ZRSŠ.



Na kaj biti pozoren pri razvijanju govora in zmožnosti govorjenja na začetku šolanja?

Učni načrt za slovenščino (2018, str. 6) določa namen jezikovnega pouka, ki je razviti sporazumevalno zmožnost. Bešter Turk M. (2011, str. 116) povzema opredelitve sporazumevalne zmožnosti številnih avtorjev in piše, da je sporazumevalna zmožnost »to, kar človek zna (ima na razpolago) za sporazumevanje (za opravljanje govornih dejanj) v raznih sporazumevalnih okoliščinah«.

Cilji predmeta se uresničujejo z jezikovnim in književnim poukom v okviru vseh sporazumevalnih dejavnosti: pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govorjenja in pisanja. Bistveni dejavnik uspešnega razvijanja sporazumevalne zmožnosti učencev je v sporazumevanju, zato jo ti **načrtno in sistematično** razvijajo pri jezikovnem pouku, in sicer s sodelovanjem v sporazumevalnih dejavnostih – s poslušanjem, govorjenjem, branjem in pisanjem. V okviru t. i. komunikacijskega modela pouka je **enakomerna pozornost** namenjena vsem štirim sporazumevalnim dejavnostim.

Skozi otrokov govor se odraža razvoj na različnih področjih, na primer: spoznavni razvoj, razvoj simbolnega mišljenja, socialne kognicije in empatije, čustveni razvoj (Fekonja, 2023). Otroci z **višjo govorno kompetentnostjo** bolje razumejo navodila učiteljice, se bolj jasno izražajo in pripovedujejo, se pogosteje vključujejo v simbolno igro, se lažje vključijo v vrstniško skupino, bolje razumejo prebrano vsebino, več berejo in pri branju

Katere termine je potrebno opredeliti?

JEZIK je strukturiran sistem simbolov, s pomočjo katerega prenašamo misli in čustva. Je sredstvo, s katerim lahko tvorimo (govorimo ali pišemo) besedila ter sprejemamo (poslušamo oz. beremo) in razumemo besedila drugih. To je večinoma besedni jezik, dopolnjujejo pa ga tudi prvine nebesednega jezika (Bešter Turk idr., 2011).

GOVOR je ena od štirih sporazumevalnih dejavnosti in predstavlja sistem glasov in glasovnih kombinacij, ki jih posameznik proizvaja s svojimi govornimi organi. Govor je subjektivni konstrukt, je heterogen in individualen in služi sporazumevanju z okoljem, spoznavanju sveta in razvoju osebnosti (Žnidarič, 1993).

SPORAZUMEVALNA ZMOŽNOST v slovenskem (knjižnem) jeziku je praktično in ustvarjalno obvladovanje vseh sporazumevalnih dejavnosti pa tudi jezikovno sistemskih osnov (Učni načrt, Slovenščina, 2018).

delajo manj napak, izražajo višjo porajajoče se in kasnejšo pismenost (prav tam). Visok napovednik otrokove uspešnosti so zlasti besednjak, pripovedovanje zgodb in metajezikovne zmožnosti.¹

Marjanovič Umek (1990) je funkcijo govora razdelila na individualno in družbeno, pri čemer se prva osredotoča na oblikovanje človeka kot posameznika, druga

je namenjena vzpostavljanju komunikacije z okolico. Zato je govor ključen za človekov celostni razvoj. Ne glede na to, za katero dejavnost ali socialni kontekst (formalni in neformalni) gre, pa ima, kot pravi, vlogo v razvoju govora in pismenosti otrok jezik, ki ga rabijo odrasli v njegovem okolju (Marjanovič Umek, 2011, po Bernstein 1961).

Na osnovi teh izhodišč v nadaljevanju predstavljamo nekaj pristopov in strategij za spodbujanje govora in razvijanje zmožnosti govorjenja pri učencih na razredni stopnji. Izhodišče predlogov so besedišče (besednjak), metajezikovne zmožnosti in vloga odraslega – učitelja.

Izrednega pomena je razvoj in širina besedišča, s katerim otrok vstopa v šolo. Besedišče je element bralne pismenosti, ki zajema usvajanje in širjenje besedišča za uspešno branje z razumevanjem, učenje in sporazumevanje, razumevanje pomena besed in njihovo uporabo pri sprejemanju in tvorjenju besedil ter uporabo jezikovnih virov in priročnikov (Voršič, Ropič Kop, 2020). Prvi korak k izboljšanju razumevanja je razširitev oz. povečanje besedišča. Od učencev s širokim besediščem lahko pričakujemo napredek tudi pri branju in razumevanju, tisti, ki določenih besed ne uporabljajo pri govorjenju, pa jih tudi v pisnem besedilu ne morejo razumeti. Začetne razlike pri besedišču se zelo hitro povečujejo (učenci, ki vstopajo v šolo z omejenim besediščem, se čedalje bolj ločujejo od svojih

¹ Metajezikovna zmožnost vključuje zavedanje jezika in zmožnost refleksije jezika. Kaže se npr. v spontanih popravkih govora, otrokovih vprašanjih, kako se kaj reče, jezikovnih igrah (tvorjenje rim), zmožnosti razstavljanja jezika na enote (stavka na besede, besede na zloge ...).

vrstnikov, ki so šolanje začeli z bogatim besediščem) (Eurydice, 2011, po Biemiller in Slonim, 2001). Hattijeve metaanalize (2009, str. 131) kažejo, da ima otrokovo besedišče visok vpliv na njegove dosežke, zato priporoča načrtno, sistematično skrb za širjenje besedišča. Kot predpogoj za to, da učenec postane uspešen bralec, postavi dobro obvladovanje oz. pravilnost spoznavanja in identificiranja pomena 95 % besedišča (Scott 2005, str. 200).

Tri načela za učinkovit pouk za razvoj besedišča (Pečjak, 2012, po Johnson in Pearson, 2012):

- **Učitelj je model** za učence s tem, da večkrat uporablja besede, ki naj bi se jih učenci naučili.

- **Učenec uporablja nove**, do tedaj neznane besede v različnih povedih. Tako utrdi njihov pomen v različnih položajih.
- **Eklektičen pristop** pri učenju novih besed – učenci pridobivajo nove, neznane besede na različne načine, zato mora učitelj kombinirati dejavnosti za povečanje besedišča.

Kaj sporočajo raziskave?

- Otrokove intelektualne sposobnosti in govorna kompetentnost visoko napovedujejo njegovo pripravljenosti za šolo (Marjanovič Umek idr., 2007).

- Zgodnja izpostavljenost otroški literaturi ima učinek na govor malčkov/otrok in zgodnjo pismenost. Izpostavljenost literaturi je v predšolskem obdobju pojasnila 12 % variance v govorni kompetentnosti; pri osnovnošolskih otrocih 13 % variance; pri mladostnikih na sred. ravni 19 % variance; pri mlajših odraslih 30 % variance (Marjanovič Umek, 2011, po Mol in Bus, 2011).

- Otrokova govorna kompetentnost ob vstopu v šolo je pomemben napovednik uspešnosti pri učenju branja v prvih dveh letih šolanja (Marjanovič Umek, 2011, po Muter in sodelavci, 2004).



Slika 1: Sogovorci (Foto: Barbara Oder, 6. 10. 2023)

- Otrokov govor se v obdobju zgodnjega in srednjega otroštva hitro razvija, posebej še ob prisotnosti ustreznih spodbud; med enako starimi otroki so velike individualne razlike, ki še ne pomenijo zaostanka v razvoju; v razmeroma kratkem časovnem obdobju lahko pride do pomembnih sprememb v razvoju, predvsem ob ustreznih spodbudah iz okolja (Fekonja, 2023).
- Dečki potrebujejo več časa, da se naučijo brati, da deklice prej usvojijo kompleksne verbalne sposobnosti, pri govoru uporabljajo več besed kot dečki, ampak dečki uporabljajo zahtevnejše besedišče, bolj kodirano in zanimivo (Gurian, 2011).

Med dejavnostmi, s katerimi učitelj skrbi za besedišče, je treba razlikovati dejavnosti za širjenje besedišča, za razlago neznanih pojmov in za bogatenje besedišča/povedi.

Govorjenje učitelja ima pomembno mesto zlasti na začetku (prvi razred), ko učenci le redko prevzamejo pobudo v govoru. Učitelj posebno pozornost nameni vzpostavljanju komunikacije z učenci, katerih prvi jezik ni slovenščina (učnega jezika ne poznajo oz. ne poznajo dovolj). Z ustreznimi spodbudami za pogovor z vsemi učenci in med učenci jih spodbudi k strpnosti pri poslušanju (Rot Vrhovec, 2022). Navadno tisti, katerih prvi jezik je enak jeziku šolanja, razvijejo svojo zmožnost akademskega jezika s pomočjo ali na podlagi svoje zmožnosti za neformalno komuniciranje, učenci priseljenci pa so primorani začeti razvijati obe zmožnosti hkrati. Z didaktičnega vidika to pomeni, da učitelj predstavlja učencem, govorcem slovenščine kot drugega

jezika, model, ki jezik predmeta kot govorec ali pisec (npr. v svojih izročkih, prosojnicah) predstavi na ustrezen način v obliki razumljive razlage, pomaga pa jim tudi pri razumevanju učbeniških besedil ter samostojnem govorjenju in pisanju (Knez, 2022).

Pa še tri ideje za konec ...

- 3 besede, ki sem se jih naučil/a prejšnji teden.
- Iz črk oblikujem nesmiselno besedo, ki jo še znam prebrati.
- Izberi raznovrstne sogovorce (glej sliko 1).

Viri in literatura

- Bešter, M. (2011). Sporazumevalna zmožnost – eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine. *Jezik in slovstvo*, 56(3-4), 111–130.
- Eurydice (2011). Poučevanja branja v Evropi: okoliščine, politike, prakse. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130si.pdf
- Fekonja, U. (2023). *Ocenjevanje pripravljenosti otrok za šolo s poudarkom na govornih zmožnostih*. Filozofska fakulteta. Seminarsko gradivo.
- Gurian, M. (2011). *Boys and Girls Learn Differently*. http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=S61VWuLdGHMC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Boys+and+Girls+Learn+Differently&ots=xipOKLD7nA&sig=w35Z-2k3G4fLHP2ihS0E7rpyEg&redir_esc=y#v=onepage&q=Boys%20and%20Girls%20Learn%20Differently&f=false
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Knez, M. (2022). Govorci slovenščine kot drugega jezika v procesu usvajanja učnega jezika. V Knez M. (ur.), *Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Slovenscina_kot_ucni_jezik_za_govorce_slovenscine_kot_drugega_jezika.pdf
- Marjanovič Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka* (1. natis, p. 107). Državna založba Slovenije.
- Marjanovič Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U., in Grgič, K. (2007). *Govor deklic in dečkov*. Slovenska akademija znanosti in umetnosti.
- Marjanovič Umek, L. (2011). Vloga jezika in socialnih kontekstov za razvoj predbralnih in prednapisovalnih zmožnosti. V F. Nolimal (ur.), *Konferenca Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi: zbornik konference* (str. 15 – 26). Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L. in Fekonja Peklaj, U. (2011). Ocenjevanje govora otrok in teorije uma. V L. Marjanovič Umek in M. Zupančič (ur.), *Razvojna psihologija: izbrane teme* (str. 108–126). Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Novak, N. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematično_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf

Novak, N., Mičović, L., Mršnik, S., in Rosc-Leskovec, D. (2022). *Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/bralna_pismenost_in_razvoj_slovenscine_kot_ucnega_jezika.pdf

Pečjak, S. (2012). Razvoj metakognitivnih sposobnosti pri učenju in vloga učitelja. *Vzgoja in izobraževanje*, 43(6), 10–17.

Učni načrt. *Program osnovna šola. Slovenščina* (2018). (posodobljena izd.). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport; Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Rot Vrhovec, A. (2022). Besedišče učencev 5. razreda. V T. Petek (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 69 – 96). [e- knjiga]. Pedagoška fakulteta. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/view/199/460/485-1>

Scott, G. P. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40(2), str. 184–202. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmccmail.2013_09.dir/pdfy5hhXiK7kw.pdf

Voršič, I., in Ropič Kop, M. (2020). Besedišče. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 137 – 158). Univerzitetna založba Univerze Maribor; Pedagoška fakulteta; Zavod RS za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Žnidarič, D. (1993). *Otrokov govor*. Zavod RS za šolstvo in šport.





Dr. Sandra Mršnik,
Zavod RS za šolstvo

Bralna pismenost na razredni stopnji: Pogled na celoto in na podrobnosti

Reading Literacy at Classroom Level: Comprehensive Overview and Specifics

IZVLEČEK: Bralna pismenost je bila v projektu OBJEM opredeljena podobno kot v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti in v mednarodnih raziskavah bralne pismenosti (PISA, PIRLS), tj. kot trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti uporabe pisnih informacij, njihovega razumevanja in kritičnega vrednotenja posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Bralna pismenost je osnova vseh drugih pismenosti in ima bistven pomen pri mišljenju in učenju.

Z uveljavljanjem pomena vseživljenjskega učenja bralna pismenost ni več zmožnost, ki jo pridobimo v otroštvu ali v zgodnjih letih šolanja, temveč je zmožnost, ki se pridobiva, razvija, pogloblja in nadgrajuje vse življenje. Razvite bralne zmožnosti zagotavljajo dvig splošnih kompetenc učencev na vseh stopnjah šolanja in jim omogočajo uspešno vključevanje v družbo ter kasneje tudi neposredno na trg dela. V projektu Bralna pismenost in razvoj slovenščine - OBJEM smo tudi zaradi sodelovanja strokovnjakov z različnih področij zmogli pogledati na bralno pismenost nekoliko drugače in s sodelujočimi vrtci in šolami iskali rešitve, kateri didaktični pristopi pripomorejo k dvigu ravni bralne pismenosti.

Ključne besede: bralna pismenost, gradniki, didaktični pristopi na razredni stopnji, projekt OBJEM

Abstract: The definition of Reading literacy in the OBJEM project is much the same as the one offered by the National Literacy Strategy and international surveys of literacy (PISA, PIRLS), i.e., it is an individual's continuously developing capacity to receive, comprehend, produce, and use texts for life in the family, at school, in the workplace, and in society. The knowledge and skills gained, and the abilities developed to use, comprehend, and critically analyse written information, help the individual grow as a successful and creative person and act responsibly in professional and social life. Reading literacy is the foundation for all other literacies and is essential for thinking and learning.

With the importance of lifelong learning, reading literacy is no longer a skill acquired in childhood or the early years of education but one acquired, developed, deepened, and built upon throughout life. Developing reading competencies guarantees that students' general competencies are raised at all levels of education, allowing them to integrate successfully into society and, eventually, directly into the labour market. We were able to look at reading literacy in a slightly different light thanks to the cooperation of experts from various fields, and we worked with the participating kindergartens and schools to find solutions on the didactic approaches that contribute to raising the level of reading literacy.

Keywords: reading literacy, building blocks, classroom didactic techniques, OBJEM project

Uvod

BILO BI ZANIMIVO ...

Imeti čas za branje v šoli.
Načrtno skrbeti za razvoj besedišča.
Razvijati didaktične pristope, ki ustvarjajo pogoje za dvig ravni bralne pismenosti.
Vedeti, kaj je »širša slika« bralne pismenosti.
Imeti čas za izgradnjo sporazumevalnih zmožnosti pri vseh predmetih.
Spodbujati govor učencev.
Omogočiti učencem branje besedil, ki so v skladu z njihovimi interesi.
Ob branju doživljati prijetne občutke.
Ponuditi besedila, ki učence silijo k razmišljanju.
Spodbujati kompetentnost pri branju učencev.

Vzporedno s spremembami v družbi se spreminja tudi pomen različnih vrst pismenosti, predvsem bralne, saj dobro razvita pismenost vpliva na kakovost pouka in življenja. V šoli razvijamo več vrst pismenosti

(nekatero lahko bolj razvijamo pri enih predmetih, druge pri drugih: matematično, naravoslovno, finančno, digitalne ...), skupen cilj vseh pa je, da učenec, bodoči odrasel, razvije paleto pismenosti, pri katerih pridobi različna znanja, veščine in razvije različne zmožnosti in vrednote (npr. sposobnost kritičnega razmišljanja, sodelovanja, razumevanja resničnega sveta, spoštovanje občečloveških vrednot, medkulturni dialog, kakovostne medosebne odnose, razvoj socialnih kompetenc, zdrav življenjski slog).

Vse oblike pismenosti potekajo in se dogajajo v jeziku, zato jih lahko opišemo kot različne jezikovne rabe, torej razne oblike interakcije posameznika z obstoječimi besedili ter tvorjenje novih besedil, zato je osnova vseh pismenosti bralna pismenost. Poleg tega ima skrbna raba jezika bistven pomen pri mišljenju in učenju, definiran tudi v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti (2019–2030, str. 3) »Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Ta zmožnost vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje). Zato je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter nujno uspešno sodelovanje v družbi.«

Prizadevanje za doseganje višje ravni bralne pismenosti je tudi bistven dejavnik ohranjanja jezikovne kulture. Dobro razvita bralna pismenost in jezikovna ozaveščenost tvorita najboljšo osnovo za spoznanje o pomenu lastne kulture in jezika ter njunega prispevka svetu, ki raznolikost razglaša kot temeljno vrednoto.

Tako bralna pismenost ni več zmožnost, ki jo pridobimo v otroštvu ali v zgodnjih letih šolanja, temveč se pridobiva, razvija in dopolnjuje vse življenje. Še več: dobro razvite bralne zmožnosti so zelo pomembne za učenčevo izobraževalno pot. Spoznanja o ključnem pomenu pismenosti nas obvezujejo k trajnejšemu razvoju pismenosti ter razmisleku o bolj učinkovitem opismenjevanju.

Razvojni projekt Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacije, Modeli)

Razvojni projekt Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM je temeljil na ugotovitvah dosedanjih teoretičnih spoznanj, projektov, študij, raziskav in analiz od najzgodnejše pismenosti v predšolskem obdobju, opredeljene tudi v Kurikulu za vrtce, do različnih vidikov in dejavnikov bralne pismenosti v





osnovnošolskem in srednješolskem obdobju. Zajemal je slovenščino v njenih različnih vlogah v vzgojno-izobraževalnem prostoru – kot učni predmet, kot učni jezik, strokovni jezik in kot drugi jezik.

Za večjo učinkovitost slovenščine v vseh njenih vlogah in vzpostavitev inovativnega učnega okolja je v projektu bila posebna pozornost namenjena:

- razvijanju predopismenjevalnih zmožnosti v predšolskem obdobju,
- razvijanju zahtevnejših ravni bralne zmožnosti pri vseh predmetih,
- učinkovitim bralnimi in učnim strategijam,
- učnemu jeziku kot dejavniku uspešnega pouka pri vseh predmetih,
- razvijanju in uvajanju gradnikov bralne pismenosti,
- medpredmetnemu povezovanju ter dobri opremljenosti z jezikovnimi viri v slovenščini in njihovi smiselni uporabi v vzgojno-izobraževalnem procesu.

Posebna pozornost je bila namenjena tudi motivacijskim spodbudam ter spodbujanju bralne pismenosti glede na razlike v dosežkih ranljivih skupin.

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport je pripravilo javni razpis projektov za izbor operacij, na katerega se je Zavod RS za šolstvo skupaj s konzorcijskimi partnerji prijavil ter pridobil vodenje projekta Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM. Za uresničevanje ciljev projekta se je na vsebinski in organizacijski ravni določilo posamezne delovne time in njihove vsebinske naloge (delovne time za specifična področja projekta, razvojni tim in strateški tim). Delovali so štirje delovni timi:

1. bralna pismenost in razvoj slovenščine,
2. slovenščine kot drugi jezik,
3. šolska knjižnica in
4. diagnostični pripomočki.

V delovanje projekta so bili vpeljeni elementi participativnega vodenja, kar je nudilo priložnost za razvoj nove kakovosti vodenja ter sodelujočim omogočilo, da ob določeni situaciji, izzivu, ki ga imajo, razmišljajo in delujejo skupaj. Člani projektnih timov vrtcev in šol (12 vrtcev, 25 osnovnih šol, 22 srednjih šol) so izbrali enega od štirih področij projekta, oblikovali operativni načrt in v različnih akcijskih krogih iskali odgovore na raziskovalna vprašanja. Člane projektnih timov vrtcev in šol smo usmerjali v uvajanje gradnikov z namenom razvijanja bralne pismenosti, kar so vključevali v didaktične pristope. **Vse, kar se je v projektih razvilo, se je moralo udejanjati v skupini,**

razredu, torej so morali biti učinki vidni pri učečih.

Poleg iskanja učinkovitih pristopov poučevanja s strani vzgojiteljev/učiteljev je bila posebna pozornost Zavoda RS za šolstvo in drugih konzorcijskih partnerjev (fakultet in javnih zavodov) namenjena predvsem usposabljanju in profesionalnemu razvoju vseh sodelujočih strokovnih delavcev.

Gradniki bralne pismenosti

V projektu OBJEM smo na osnovi Nacionalne strategije za razvoj bralne pismenosti, Kurikuluma za vrtce, učnih načrtov, raziskave PIRLS in PISA razvili in opredelili

DEVET GRADNIKOV BRALNE PISMENOSTI:

1. govor,
2. motiviranost za branje,
3. razumevanje koncepta bralnega gradiva,
4. glasovno zavedanje,
5. besedišče,
6. tekoče branje,
7. razumevanje besedil,
8. odziv na besedilo in tvorjenje besedil ter
9. kritično branje.

Kot nakazuje zapis v Nacionalni strategiji za razvoj bralne pismenosti, je bralna pismenost zmožnost, sestavljena iz posameznih gradnikov, ki se prepletajo, dopolnjujejo in v medsebojni interakciji oblikujejo bralno pismenost kot novo kvaliteto. V projektu smo gradnike opredelili za celotno vertikalno – vrtec, osnovno in srednjo šolo –, in sicer gradnike zgodnje pismenosti, gradnike opismenjevanja in splošne gradnike, ki jih razvijajo vsi šolski predmeti. Gradnik je kot prvina bralne pismenosti sestavljen iz določenih znanj, spretnosti, veščin, odnosov in vrednot ter v interakciji z drugimi gradniki prispeva delež k bralni pismenosti (Milekšič, 2019).

Čemu je bil namenjen projekt OBJEM

Razvojni projekt je bil prednostno namenjen razvoju in preizkušanju didaktičnih pristopov, ki ustvarjajo pogoje za dvig ravni bralne pismenosti. V ta namen so strokovni delavci posameznih vrtcev in šol v projektu načrtno uvajali gradnike v svoje poučevanje, pri čemer so elemente posameznega gradnika uvajali v povezavi z vsemi drugimi gradniki in s cilji vseh predmetov oz. področij. Poleg tega so gradnike uvajali integrirano in v skladu z zmožnostjo učencev in glede na njihov razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti.

Vsi gradniki imajo enotno strukturo. Tu navajamo primer gradnika **besedišče**:

Ime gradnika ➡	5. gradnik: BESEDIŠČE Element gradnika: - poznavanje besed in razumevanje njihovega pomena pri sprejemanju in tvorjenju besedil - usvajanje in širjenje besedišča za: - uspešno branje z razumevanjem, - učenje in - sporazumevanje - uporaba tiskanih in digitalnih jezikovnih virov (priročnikov, portalov ...)					
Elementi gradnika, kaj gradnik sestavlja: ➡						
Otrok, učenec, dijak, izkaže, tako da ... ➡	PREDŠOLSKA VZGOJA		OSNOVNA ŠOLA			SREDNJA ŠOLA
	1-3 let	3-6 let	1. VIO	2. VIO	3. VIO	
	Izkaže tako, da: • razume preprosta besedna sporočila, • poimenuje znane osebe, predmete in pojave v okolju/vizualnem gradivu, • tvori dvo-ali tribesedna sporočila, • se igra z besedami.	Izkaže tako, da: • razume besede v daljših in zapletenejših povedih, • razume pomen besed v konkretnih okoliščinah in zgodbah, • razume in uporablja večino besed v vsakdanjih okoliščinah/v svojem okolju, • uporablja ustrezne vprašalnice, • razume in uporablja izraze za mentalna stanja (vedeti, spomniti (se), razumeti ...), • razume in uporablja vljudnostne izraze, • razume in uporablja strokovne izraze s področij, ki ga zanimajo.	Izkaže tako, da: • pozna, razume in uporablja besedišče različnih predmetnih področij, • poišče razlago novih in manj znanih besed v sobesedilu ali z zunanjo pomočjo, • uporablja preproste tiskane ali digitalne vire (slikovni, tematski slovar ...), • novo besedo zna uporabiti pri tvorjenju povedi, • z usvojenim besediščem tvori različna govorna in zapisana besedila.	Izkaže tako, da: • pozna, razume in uporablja besedišče različnih predmetnih področij, • sklepa o pomenu besed/besednih zvez iz sobesedila, • poišče razlago novih in manj znanih besed v tiskanih in digitalnih jezikovnih priročnikih, • z usvojenim besediščem tvori govorna in zapisana sporočila.	Izkaže tako, da: • pozna, razume in uporablja besedišče/strokovne izraze različnih predmetnih področij, • razume nove besede na podlagi sobesedila ali zna poiskati njihovo razlago v tiskanih in spletnih jezikovnih priročnikih in na jezikovnih portalih, • razume (stalne) besedne zveze/fraze in preneseno rabo besed, primerno svoji starosti, • pozna in uporablja strategije za določanje pomena (neznanih) besed, • usvojeno besedišče uporablja pri tvorjenju novih besedil.	Izkaže tako, da: • pridobljeno besedišče/strokovne izraze različnih predmetnih področij smiselno uporablja ter z njim izraža razumevanje in koncepte različnih strokovnih predmetov/področij, • z usvojenim besediščem tvori ustrezna besedila za različne okoliščine in namene, upošteva načela dobrega sloga (živost, jedrnatost, jasnost ...).

Slika 1: Primer gradnika besedišče (vir: Bralna pismenost-opredelitev in gradniki)

V razvitih didaktičnih pristopih, ki so jih učitelji preizkušali, so učenci prevzemali aktivnejšo vlogo, kar se je kazalo z: dejavnim ukvarjanjem z besedili, načrtnim in sistematičnim bogatenjem besedišča, vrednotenjem prebranega in odzivom na besedila ter tvorjenjem besedil.

»Veliko več delamo z besedili in smo bolj pozorni na to, katere gradnike uvajamo v poučevanje. Jasno si postavljamo cilje, ki jih želimo doseči, in znamo poiskati dejavnosti, ki nas bodo pripeljale do njih. Povezujemo se med seboj (znotraj projektnega tima) in tudi s kolegi, ki so prepoznali vrednost projekta. Čeprav ne opažamo, da bi bili dosežki projekta zelo vidni (merljivi z ocenami), je pa pomembneje, da spreminjamo tudi odnos do dejavnosti, povezanih z bralno pismenostjo, bolje spodbujamo otroke k branju in se lotevati nalog bolj ustvarjalno, tudi s pomočjo idej iz projekta.« (Srednja šola)

»Članice šolskega projektnega tima doživljamo kolegialne hospitacije kot zelo pomembno priložnost za profesionalno rast. Omogočajo nam refleksijo in evalvacijo našega dela, prepoznavanje naših močnih in šibkih področij in skupno načrtovanje izboljšav. Na njih se članice učimo druga od druge. Prikazane pristope tudi same preizkušamo in nadgrajujemo ter tako skupaj sooblikujemo boljše poučevalno prakso. Kolegialne hospitacije nas povezujejo. Omogočajo nam medsebojno podporo ter nas motivirajo, da vztrajamo pri uvajanju izboljšav, še posebej tedaj, ko obtičimo. Zaradi vsega naštetega jih nameravamo ohraniti tudi po zaključku projekta.« (Osnovna šola)

Posebna pozornost je bila namenjena prizadevanju za boljšo ozaveščenost učiteljev vseh predmetov o pomembnosti razvijanja bralne pismenosti učencev in njihove vloge, z jasnim poudarkom, da to ni le naloga učiteljev slovenščine. Velikokrat so to uresničevali z medpredmetnim izvajanjem dejavnosti.

»Razvoj gradnikov BP (že sama uporaba strokovne terminologije) se je med strokovnimi delavci zelo ukoreninila. Strokovne delavke so dosti bolj pozorne na šibka področja otrok na področju govora in jih načrtno in sistematično preko izbranih dejavnosti odpravljajo oz. skrbijo za razvoj gradnikov BP. Obenem je pogovor (strokovni ali neformalni) o razvoju gradnikov BP postal nekaj vsakdanjega in običajnega. Zelo je okrepljeno sodelovanje strokovnih delavk in pripravljenost za učenje, saj so strokovne delavke izkusile pomen varnega in spodbudnega učnega okolja, ki smo ga skupaj soustvarjali med projektom.« (Vrtec)

»Sistematičnost na področju dela BP je v naše načrtovanje dejavnosti in pedagoško delo prineslo osvežitev, drugačen, bolj poglobljen pristop pri organizaciji dejavnosti in predvsem pri načrtovanju - poglobljeno načrtovanje dejavnosti s področja jezika, ki se je prepletalo z ostalimi dejavnostmi.« (Srednja šola)

Z različnimi načini sodelovanja, kolegialnimi hospitacijami, usposabljanji, mreženjem med vrtci in šolami so učitelji izmenjevali preizkušene didaktične

Primer didaktičnega pristopa:

Naslov sklopa: DEDIŠČINA – RAZVIJANJE BESEDIŠČA IN DELO Z VIRI

Razred: 3.

PREDMET: Spoznavanje okolja

Predvideno število ur: 6

Avtorica: Maja Lukman, OŠ Kidričevo

Cilji in dejavnosti sklopa se nanašajo na razvijanje gradnika besedišče ter podpornega gradnika razumevanje koncepta bralnega gradiva.

Namen sklopa: Učenec zna pripraviti pripomoček, ki mu pomaga pri učenju, ob tem zna prepoznati bistvene podatke, poiskati bistvo in govorno obnoviti besedilo ter časovno opredeliti podatke.

Učni cilji:	Načrtovane učne dejavnosti:	Dokazi:
UČENCI: • tiho ali poltiho berejo opisovalna in informativna besedila, • povzamejo temo in bistvene podatke branega besedila – opisa in ogledanega posnetka, • iz digitalnih besedil varno in kritično pridobijo informacije ter jih ustrezno uporabijo, • sooblikujejo kriterije uspešnosti, • poznajo pomen dediščine, • spoznajo in vrednotijo spremembe v svojem kraju na podlagi različnih virov, • znajo opisati časovni potek pojavov, • spoznajo zapuščino naših prednikov, • sodelujejo pri oblikovanju pripomočka za pomnjenje novih besed.  Slika 70: Zapis učencev na padletu po pogovoru z babicami in dedki	UVODNI DEL • Aktiviranje predznanja: izdelava kolaža – Učenci izdelajo kolaž. – Učenci imajo na voljo različne fotografije. Sami med podanimi slikami izberejo tiste, ki so po njihovem mnenju povezane z dediščino. OSREDNJI DEL • Izdelava pripomočka za lažje pomnjenje: torbice za nove besede  Slika 68: Izdelane torbice besed Učenci so dobili navodila za izdelavo torbice na projekciji v PowerPointu in samostojno izdelali torbico. • Primerjanje fotografij: naravna in kulturna dediščina • Polnjenje torbice besed z novimi manj znanimi, neznanimi in pomembnimi besedami ter besednimi zvezami Učenci so si sami izbrali besede, ki so se njim zdele pomembne pri novi učni snovi. • Pogovor z babicami in dedki, zapis zanimivih pripovedi na padlet in pogovor ob njem Učenci imajo nalogo, da babice, dedke povprašajo o preteklosti. Nato sami ali s pomočjo staršev napišejo zanimivosti iz pripovedi na padlet. Na padletu dobimo zanimiv izbor, ki ga skupaj z učenci preberemo in se o zapisih pogovorimo. • Ogled posnetka: Dediščina našega kraja: Kidričevo Učenci si ogledajo posnetek.	Izdelan kolaž Po navodilih izdelane torbice  Slika 69: Torbica besed, napolnjena z besedami, ki se zdijo učencu pomembne Primerjava fotografij Izbrane besede

Slika 2: Primer razvijanja gradnika besedišče pri spoznavanju okolja v 3. razredu (vir: Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti)

pristope ter si izmenjevali povratne informacije o njih. Iz poročil, ki so jih skrbno zapisali vodje projektnih timov VIZ, lahko povzamemo, da smo v projektu dosegli, da učitelji:

- branju pri različnih predmetih namenijo več časa,
- učencem večkrat v tednu omogočajo izbor različnih besedil za branje,
- gradnike uvajajo načrtno, kar dokazujejo z modeli razvoja bralne pismenosti,
- v didaktičnih pristopih zapišejo refleksijo z gledišča učenca in učitelja,
- da načrtno skrbijo za bogatenje besedišča,
- da vztrajajo pri branju daljših besedil ob različnih bralnih strategijah in

- da učenci večkrat samostojno tvorijo smiselna sporočila (Mršnik, 2021).

»Gre namreč za tek na dolge proge in premika ni moč doseči v kratkem času. Predvsem moraš sam „goreti“ za idejo, ki jo želiš predati drugim. Na tak način pa seveda potem tudi predstaviti bistvo projekta: povezovanje, sodelovanje, razmišljanje izven okvirjev, pokazati možne načine dela z besedilom pri kateremkoli predmetu.«
(Srednja šola)

Pomen projekta za področje razrednega pouka

Z gledišča razrednega pouka je projekt prinesel številne odgovore na pogosta vprašanja učiteljev razrednega

Učitelj: Saša Mihelj	Šola: OŠ Dornberk, PŠ Prvačina	PREDMET: SPOZNAVANJE OKOLJA, SLOVENŠČINA	Razred: 2
UČNI SKLOP: PRIMERJANJE ŽIVLJENJA DANES IN V PRETEKLOSTI OB BRANJU BESEDIL (BILO JE NEKOČ – ŠOLA NEKOČ)			Število ur: 4 (2 uri spoznavanje okolja, 2 uri slovenščina)
IZBRANI TEMELJNI GRADNIK: RAZUMEVANJE BESEDIL			
Drugi podporni gradniki: BESEDIŠČE, TVORJENJE BESEDIL			

UČNI CILJI	NAMEN/SKLOP DEJAVNOSTI	DEJAVNOSTI ZA DOSEGANJE CILJEV	DOKAZI	RAZUMEVANJE BESEDIL
Operativni cilji: Učenci: • Vedo, da je bilo življenje v preteklosti drugačno. • Spoznajo razlike v življenju ljudi v preteklosti in danes (šola). • Razvijajo sposobnost branja z razumevanjem. • Odkrivajo in uporabljajo nove besede. • Določajo naslove besedil. • Tvorijo pisno besedilo.	Namen učenja: • Primerjati življenje v preteklosti z življenjem danes ob branju besedil in uporabi preprostih bralnih učnih strategij. • Tvoriti ustno in pisno besedilo. Kriteriji uspešnosti – branje z razumevanjem Uspešen bom, ko bom: • dobro sodeloval v paru, delo si bova s sošolcem razdelila, • natančno prebral besedilo, • našel ustrezen način, da razložim neznano besedo, • znal povedati, o čem besedilo govori.	1. UVODNI DEL • Na tablo postavimo 4 slike (sliko peresnika, šolske aktovke, tablice in peresnice). Predmete na slikah imenujemo, poimenovanje zapišemo na tablo. Učenci poskušajo ugotoviti, o čem se bomo pogovarjali pri uri spoznavanja okolja. • Napovemo, da bomo poskušali izvesti več o tem, kako je bilo v šolah v preteklosti. 2. GLAVNI DEL • Učenci se razdelijo po dvojicah. Podamo jim navodilo za delo: – Na mizah so listi z besedili o šoli nekoč. – Vsakič natančno preberite besedilo in se o njem pogovorite. – Če pri branju naletite na neznano besedo, se o njenem pomenu pozanimajte pri sošolcu v paru, pri sošolcih v drugih skupinah ali pri učiteljici. – Po branju besedilu določite naslov. Naslov zapišite na list, ki ga boste nosili s seboj od postaje do postaje.	Pozna in razume besedišče različnih predmetnih področij.  Fotografija 5: Imenovanje predmetov Tekoče branje besedila in razumevanje.  Fotografija 6: Razlaga manj znanih besed	Izkaže tako, da: – odgovori na vprašanja o besedilu na različnih ravneh razumevanja, – prepozna temo, okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen, – najde bistvene podatke, – razume sporočilo besedila, – postavlja vprašanja, vezana na besedilo, – besedilo ustno obnovi, – uporabi strategije za razumevanje besedila.

Slika 3: Primer medpredmetnega sklopa za razvoj gradnika razumevanje besedil (vir: Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli Bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost)

Učitelj: Tjaša Prudič, Maruša Nared	Šola: OŠ Jožeta Krajca Rakek	PREDMET: ZGODOVINA, SLOVENŠČINA	Razred: 6.	
UČNI SKLOP: ŠOLANJE VČASIH			Število ur: 5 ur zgodovina, 5 + 5 ur slovenščina	
IZBRANI TEMELJNI GRADNIK: ODZIV NA BESEDILO IN TVORJENJE BESEDIL				
Drugi podporni gradniki: RAZUMEVANJE BESEDIL, BESEDIŠČE				
UČNI CILJI	NAMEN/SKLOP DEJAVNOSTI	DEJAVNOSTI ZA DOSEGANJE CILJEV	DOKAZI	
Operativni cilji iz UN: ZGODOVINA - ob razlagi učitelja, delu na terenu, delu z različnimi viri in pripravi zgodovinske raziskovalne naloge spoznajo in naštejejo vrste zgodovinskih virov in opišejo njihove značilnosti; - ob pripravi zgodovinske raziskovalne naloge pojasnijo pomen zgodovinskih virov za zgodovino (šolanje včasih); - ob razlagi učitelja spoznajo, kje se hranijo posamezni zgodovinski viri, ob delu z različnimi viri znanje utrdijo; - ob razlagi učitelja, individualnem utrjevanju in pripravi zgodovinske raziskovalne naloge znajo določiti neki zgodovinski letnici ustrezno desetletje, stoletje in tisočletje.	Nameni učenja: ZGODOVINA - znam naštet različne zgodovinske vire (materialni, ustni, pisni, audio-vizualni) in pojasniti kaj lahko iz posameznih virov sklepamo; - vem, kje se hranijo posamezni zgodovinski viri in jih znam tudi pravilno umestiti; - razumem in uporabljam oznake pr. n. št., pr. Kr., n. št., po Kr. ter letnici določim ustrezno tisočletje, stoletje in desetletje. Kriteriji uspešnosti: Uspešen bom, ko bom: - zbral ustrezni materialni, pisni in ustni vir (odgovore na vprašanja), - zbranim virom pripisal letnico nastanka, tej pa ustrezno tisočletje in stoletje, - tvoril opis šolanja včasih (objektivnost, slovnična pravilnost, preteklik, 3. oseba, smiselno zaporedje podatkov),	1. del: ZGODOVINA • Zgodovinski viri (2 uri) Razgovor: Sedaj že vemo, da je zgodovina veda o preteklosti ljudi. <i>Kako lahko izvemo, kaj se je zgodilo v preteklosti? Kako lahko izvemo, kaj se je zgodilo včeraj? Kaj pa pred 100 leti? Kaj pa pred 2000 leti? Kako lahko vemo, da se je prvi prednik človeka pojavil pred približno 3,2 milijoni let?</i> (Učenci pridejo do sklepa, da si zgodovinar pomaga z različnimi ostanki.) Namen učenja: V prihodnjih dveh urah bomo spoznali različne ostanke preteklosti, ki jih imenujemo tudi zgodovinski viri. Spoznali boste materialne, ustne, pisne in audio-vizualne vire. Terensko delo: Obisk stare šole in pripoved upokojene učiteljice o njenem delu pred 30 leti. Upokojena učiteljica prinese tudi različne pripomočke, s katerimi si je pomagala pri poučevanju (stare učbenike, pero in črnilo, zvezke, fotografije, natisnemo tudi nekaj starih razglednic, VHS-kasete, diske, učne liste, namočene s ciklostilom ...). Ob ogledu, pripovedovanju učenci razvrščajo zgodovinske vire v pravilno rubriko – v zvezku ustvarjena tabela: materialni, audio-vizualni, pisni in ustni viri.	Zapis v zvezek – razvrstitev predstavljenih virov v ustrezno rubriko. Zapis v zvezek – pravilno razvrščeni viri. Zapis v zvezek – ustrezen tabelni zapis. Zapis zvezek – ustrezno pripisan kraj hrambe.	GRADNIK ODZIV NA BESEDILO IN TVORJENJE BESEDIL Izkaže tako, da: – pove ali napiše povzetek prebranega, – jezikovno ustrezno tvori govorna in pisna besedila različnih vrst, – razlaga prebrano in razpravlja o prebranem, – vrednoti besedilo in oblikuje odnos do njega, svoje stališče utemelji z dokazi, – na podlagi prebranega tvori nova besedila različnih vrst, – utemeljuje svoje odgovore oz. svoj odziv na prebrano, – svoja besedila oblikuje rokopisno in v elektronski obliki.

Slika 4: Primer didaktičnega pristopa za razvoj gradnika odziv na besedilo in tvorjenje besedil (vir: Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli Bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost)



pouka: kaj sestavlja bralno pismenosti, kako učinkovito razvijati bralno pismenost na razredni stopnji, kaj spodbuja motiviranost za branje, kako postane knjižnica stičišče učenja, kako bogatimo besedišče, kako prilagajamo besedila učencem ... Številni didaktični pristopi, ki so bili razviti in preizkušeni v projektu, odgovarjajo na prejšnja vprašanja in so objavljeni v priročnikih projekta.

»Sistematičnost dela na področju BP je prinesla boljše ozaveščenost celotnega učiteljskega zbora o pomenu bralne pismenosti tudi pri drugih predmetnih področjih, ne samo pri pouku slovenščine. V didaktične pristope smo začeli uvajati gradnike bralne pismenosti in tudi elemente FS. Spremembe smo uvedli, ker smo skozi projekt ugotovili, da prinašajo boljše rezultate. Učinki, kot rečeno, so boljši rezultati, večja zainteresiranost učiteljev in učencev.« (Osnovna šola)

Gradiva so dosegljiva v DIGITALNI BRALNICI ZRSS – OBJEM na povezavi: <https://www.zrss.si/digitalna-bralnica/objem/> in na spletnih straneh konzorcijskih partnerjev.



Slika 5: Priročnik Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje ter razvoj bralne pismenosti

Priročnik **Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje ter razvoj bralne pismenosti** (N. Novak, 2022) je namenjen opismenjevanju v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju. Razdeljen je na dve večji poglavji: Izhodišča opismenjevanja in Didaktični pristopi. V njem so zbrana priporočila za uvajanje učencev v učno okolje, ki spodbuja razvoj bralne pismenosti, in dejavnosti za razvoj predopismenjevalnih zmožnosti. V njem lahko preberete konkretne primere, kako poteka sistematično učenje branja in pisanja in razumevanje prebranega ter kako lahko spodbujamo

motiviranost za branje. V poglavju Primeri didaktičnih pristopov začetnega opismenjevanja so predstavljeni preizkušeni primeri v praksi, v katerih je veliko zanimivih idej, ki so jih učiteljice razrednega pouka razvile med svojim poučevanjem. Narejen je še povzetek najpogostejših didaktičnih pristopov za začetno opismenjevanje. Ob zaključku priročnika je poglavje Učitelj svetuje učitelju, kjer so najpogostejša vprašanja, s katerimi se ukvarjajo učitelji razrednega pouka in odgovori nanje.

»Napredek je bil viden v medsebojni komunikaciji članov, ki je postala zaupljivejša in bolj sproščena. Bolj pogosto se je med člani razvila strokovna debata. Dobro vzdušje, ki je vladalo v timu, je vplivalo na večjo storilnost, samozavest članov, medsebojno povezanost ter sodelovanje. Napredek je viden pri prevzemanju iniciativ in samostojnem dogovarjanju za kolegialne hospitacije ter odgovornem opravljanju nalog, pri čemer niso potrebovali dodatnih vzpodbud vodje.« (Osnovna šola)



Slika 6: Priročnik Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika

Publikacija **Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika** predstavlja priročnik, ki podpira učiteljice/učitelje pri prilagajanju učnega jezika in dejavnosti otrokom/učencem/dijakom, ki jim je slovenščina drugi jezik. V publikaciji je izpostavljeno, da je posebna pozornost usmerjena v podporo učnemu jeziku pri vseh predmetih oz. področjih po vsej vertikali izobraževanja. Predstavljeno je vključevanje priseljencev v vrtce in šole ter Vodilo za prilagajanje učnega jezika pri vseh predmetih in področjih, ki ga lahko uporabijo učitelji za načrtovanje, izvajanje in vrednotenje učnega procesa. Vodilo je lahko tudi dober pripomoček za pogovor med strokovnimi delavci ali za samorefleksijo učnega procesa. V nadaljevanju so zapisani primeri

Prikaz usmeritev po sestavinah učnega procesa **pri načrtovanju**:

1. Igralnica oz. učilnica je organizirana tako, da omogoča vizualno, jezikovno in komunikacijsko podporo pri predmetu oz. področju, ki ga obravnavamo:

- igralnica v vrtcu oz. učilnica v šoli naj predstavlja bogato in spodbudno učno okolje z relevantnimi didaktičnimi gradivi, kot so npr.: plakati (črke, besede, števila), imena otrok, risbe, fotografije oz. slike, ki spodbujajo pogovor, didaktične kartice in didaktične igre za spodbujanje govora oz. porajajoče se pismenosti in druge govorno-jezikovne spodbude za otroke. Gradiva naj bodo za otroke dobro vidna in lahko dostopna (npr.: v višini otrokovih oči, na dosegu rok);
- za otroke relevantna besedila povečam in pritrdim na steno skupaj z dobrimi primeri pisnih nalog, pravila za interakcijo v učilnici so prav tako postavljena na vidno mesto;
- sedežna ureditev naj bo taka, da omogoča in spodbuja komunikacijo pri delu v skupinah in pri poročanju skupin;
- v igralnici/učilnici je slovsko gradivo (npr.: slikovni slovar, dvojezični slovarji) oz. računalnik, ki omogoča prevajanje, iskanje ponazoril in besedišča;
- del stene je namenjen jezikovnim vsebinam (npr.: tipičnim slovničnim in sporazumevalnim vzorcem, novemu besedišču, jezikovnim opozorilom), povezanim z učnimi cilji oz. učno vsebino, ki jo obravnavamo.



Slika 7: Vodilo za prilagajanje učnega jezika za govorce slovenščine kot drugega jezika (vir: Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika)

uporabe vodila v poučevanju od vrtca do srednje šole. V publikaciji so tudi že oblikovani delovni listi, ki jih lahko učitelji fotokopirajo ter uporabijo. Pri njih je treba zaradi različnih ravni njihovega obvladovanja slovenščine prilagajati zahtevnost učnega jezika. Poleg tega so ti primeri dobra osnova za oblikovanje novih delovnih listov, vezanih na vsebine drugih predmetov.

ново vlogo, saj se iz skladišča spremeni v središče in stičišče medpredmetnega povezovanja. V predstavljenih primerih knjižnica postane prostor razvoja in spodbujanja bralne pismenosti, kjer so knjižnične vsebine integrirane v pouk različnih predmetov in področij. Oblikovan je tudi poskus opredelitve »vrtčevske« (šolske) knjižnice.



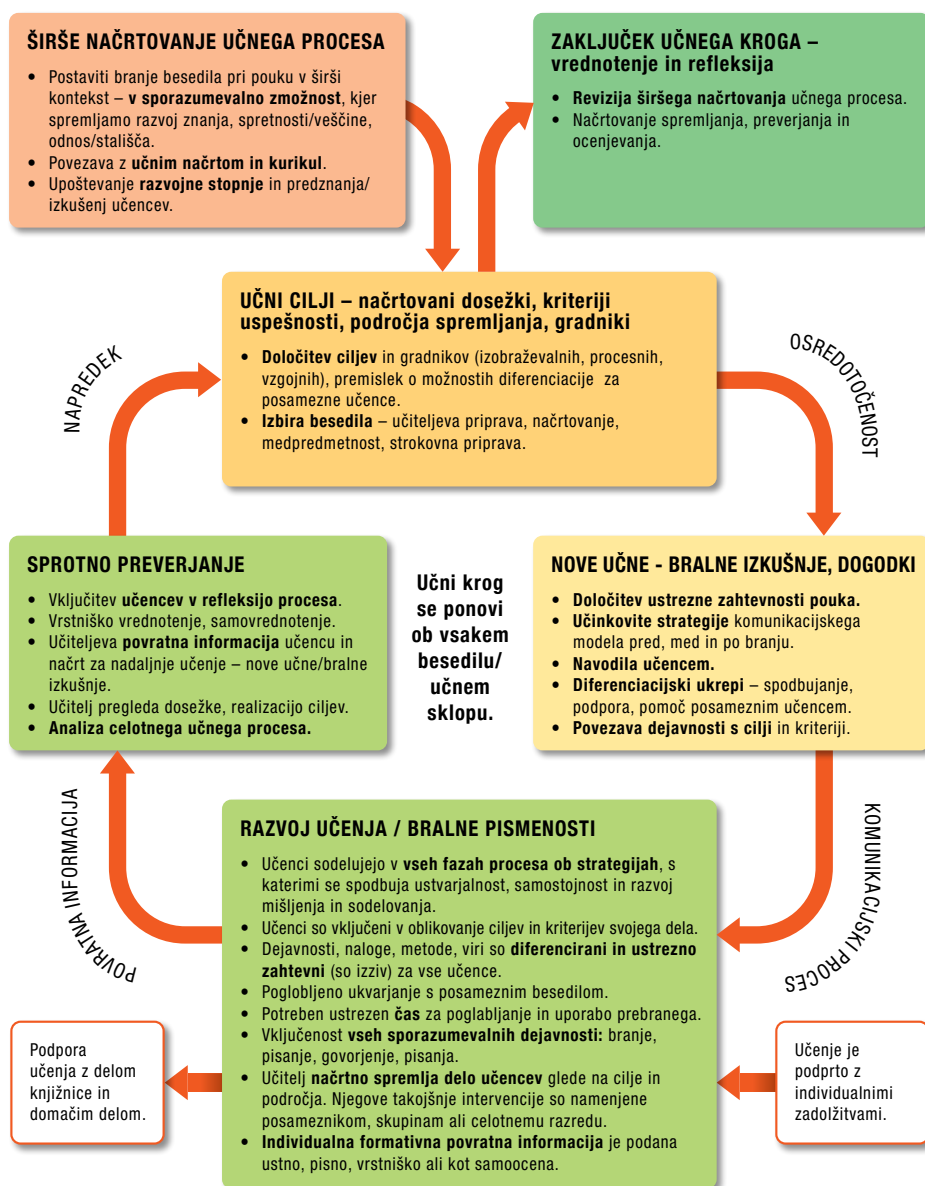
Slika 8: Priročnik Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja

Publikacija **Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja** predstavlja model kakovostne šolske knjižnice: zasnovo in uresničevanje v praksi ter kakovostno šolsko knjižnico v vrtcu. V posodobljenem modelu šolska knjižnica dobi



Slika 9: Priročnik Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika

V priročniku **Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika** je opredeljen didaktični vidik bralne pismenosti. Posebno poglavje osvetljuje pomen ozaveščenosti strokovnih delavcev o pomenu



Slika 10: Model razvoja bralne pismenosti po vertikali (vir: Novak, N. (2022). Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika)

slovenščine kot učnem jeziku za razvijanje (strokovnega) sporazumevanja pri različnih predmetih oz. področjih od vrtca do srednje šole. Didaktični model razvijanja bralne pismenosti je lahko v podporo vrtcem in šolam, ki bi se želeli podati na pot sistematičnega in načrtnega razvoja bralne pismenosti. Elementi modela so:

- načrtovanje v okviru bralne zmožnosti,
- učni cilji – načrtovani dosežki, področja spremljanja, kriteriji uspešnosti,
- nove (učne) bralne izkušnje, dogodki,
- razvoj bralne pismenosti pri posamezniku,
- sprotno spremljanje in preverjanje,

- zaključek učnega kroga z vrednotenjem in refleksijo.

V publikaciji so predstavljeni konkretni primeri modelov razvoja bralne pismenosti razvojnih vrtcev in šol, ki so jih oblikovali v času trajanja projekta. Zapisane refleksije sodelujočih omogočajo vpogled v vsebino projekta in hkrati v najpomembnejše dosežke, kjer posebej izpostavljajo pomen sodelovanja in povezovanja med člani projektnega tima. Poleg tega pa se zapisi osredotočajo na pomen razvojnega projekta v zapisu: »s pridobljenim znanjem spreminjam sebe, z različnimi učnimi strategijami in dejavnostmi navdušujem učence ter dvigam njihova pričakovanja in osebne cilje.« (S. Podobnik, OŠ Škofja Loka-Mesto).



Slika 11: Gradniki bralne pismenosti (vir: digitalna bralnica ZRSŠ)

V publikaciji **Bralna pismenost – opredelitev in gradniki** so predstavljeni gradniki bralne pismenosti, elementi gradnikov in kako otroci/učenci/dijaki izkažejo doseganje gradnika. Prevedeni so tudi v italijanščino, madžarščino in angleščino.

Plakati **Bralna pismenost – igre za po poti in doma** (objavljeni v digitalni bralnici ZRSŠ) vsebujejo napotke za starše, kako lahko preko iger, izštevank, besednih ugank in drugih aktivnosti spodbujamo otroka pri razvijanju bralne pismenosti. Pri oblikovanju plakatov je sodelovalo več strokovnjakov z različnih področij, saj plakati vsebujejo multidisciplinarni pristop. Naslovi plakatov so: *Kako spodbujamo otrokov govor, Kako spodbujamo motiviranost za branje, Kako beremo, Kako otrok spoznava nove besede, Kako spodbujamo razumevanje prebranega pri otrocih in Branje širi obzorja*. Plakati imajo dva naslovnika: *otroke*, ki so jim namenjeni zlasti dialogi kot igrivo spoznavanje bralne pismenosti, in *odrasle*, ki so jim namenjena besedila o razvoju, pomenu, metodah dela za čim uspešnejšo bralno pismenost otrok.

Znanstvena monografija **Gradniki bralne pismenosti** (Haramija, D., 2020) vsebuje 11 poglavij, v katerih je poglobljeno zajeto izhodišče posameznega gradnika. Razvijanje gradnikov je sistematično, saj so namenjeni vsem stopnjam izobraževanja od vrtca do konca srednješolskega obdobja, hkrati pa je njihov temeljni

namen, da se pozornost za razvoj bralne pismenosti usmerja na vsa področja dejavnosti v vrtcu in na vse predmete v osnovni in srednji šoli.

Lestvice zgodnje pismenosti (3.–4. leta, 5.–6. leta) (Marjanovič Umek, L. idr., 2020) omogočajo spremljanje napredka otrok v zgodnji pismenosti, prepoznavo otrokovih močnih in šibkih področij, večjo individualizacijo pri načrtovanju strokovnega dela ter spodbujanje njihovega učenja v območju bližnjega razvoja (OBR) predvsem z vidika izvajanja dejavnosti strokovnih delavcev. Poleg so še razlage postavk za obe starostni skupini otrok. Oblikovane so tudi Smernice strokovnim skupinam za uvedbo lestvic in izvajanje dejavnosti v vrtcu.

Slikovni preizkus besednjaka: 2–7 let (Marjanovič Umek, L. idr., 2023) je slovenski priročnik za ocenjevanje besednjaka malčkov in otrok.

Publikacija **Bralno razumevanje na preizkušnji** (Petek, T., 2022) predstavlja teoretična izhodišča za preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda osnovne šole. Preizkus bralnega razumevanja je namenjen preverjanju učenčeve zmožnosti branja s poudarkom na bralni učinkovitosti, preverjanju učenčeve poimenovalne zmožnosti, preverjanju učenčeve skladenjske zmožnosti in preverjanju učenčeve zmožnosti branja z razumevanjem. Testiranje je bilo izvedeno med več kot 1000 učenci z več slovenskih osnovnih šol. Na podlagi njihovih rezultatov so bili za

vsak test v preizkusu določeni okvirni oz. pričakovani rezultati, ki naj bi jih učenec dosegal.

V priročniku **Preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda** je predstavljen preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda osnovne šole. Poleg preizkusa bralnega razumevanja so v priročniku še navodila za izvedbo preizkusa, rešitve in nasveti, kako pomagati učencem, ki pri posameznih testih celotnega preizkusa dosežejo manjše število točk. Preizkus bralnega razumevanja je sestavljen iz štirih testov, tj. test hitrega branja (5. in 8. razred), test besedišča (5. in 8. razred), test skladišne zmožnosti (5. in 8. razred), test bralnega razumevanja (5. in 8. razred). Preizkus bralnega razumevanja je zaupne narave in potrebno je skrbno ravnanje s testnim gradivom, zato je ta priročnik v celoti šifriran z geslom in ni prosto dostopen. Preizkus v celoti in njegovi posamezni testi se ne smejo uporabljati pri poučevanju, za vajo ali za preverjanje in ocenjevanje znanja ipd., prav tako dosežki učencev na testiranju ne smejo kakor koli vplivati na oceno pri katerem koli učnem predmetu.

Sklep

Pri načrtovanju projekta smo se zavedali dejstva, da je interno razširjanje rezultatov med konzorcijskimi partnerji ključnega pomena za dobro delovanje projekta ter doseganje ciljev in rezultatov projekta. Med potekom projekta so se izvajala delovna srečanja, sestanki, delavnice, seminarji, mreženja in skrbniški obiski. Ti dogodki so omogočali dvosmerno komunikacijo: potrebe sodelujočih in izmenjavo pomembnih projektnih rezultatov. Po zaključku projekta se razviti didaktični pristopi implementirajo v različna usposabljanja, ki jih izvaja ZRSŠ (npr. študijske supine za učitelje razrednega pouka). Rezultati projekta so objavljeni tudi v predstavljenih priročnikih s primeri iz prakse.

Projektni rezultati so vidni, na razpolago in dostopni tudi nesodelujočim vzgojno-izobraževalnim zavodom v digitalni bralnici ZRSŠ in na različnih usposabljanjih, ki jih izvaja ZRSŠ.

Viri in literatura

Bone, J., Mršnik, S., Skvarč, M., Bizjak, C., Ceket Odar, M., Cigler Maček, K., Črtalič, K., Drožina, I., Đuretić, M., Farič, D., Fekonja, R., Glavina, K., Govejšek, M., Hartman, S., Hedžet Krkač, M., Hočevlar, L., Hrast Debeljak, B., Kukovičič Hren, I., Jerenec, J., ... Živkovič, N. (2022). *Opazovati, povezovati, sodelovati, učiti se drug od drugega: pomen kolegijskih hospitacij, mreženj in delovanja projektnih timov za razvojno delovanje vrtca in šole*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Opazovati_povezovati_sodelovati_prirocnik.pdf

Črtalič, K., Davidovič, K., Eniko, M., Gaber, B., Hedžet Krkač, M., Jerše, L., Kerin, M., Knez, M., Kobe, B., Lukman, M., Mršnik, S., Podbornik, K., Skubic,

D., Šteharnek, F., & Verdinek, A. (2022). *Slovenščina kot učni jezik za govorce slovenščine kot drugega jezika*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Slovenscina_kot_ucni_jezik_za_govorce_slovenscine_kot_dругega_jezika.pdf

Fekonja, R., Novak Zabukovec, V., Tušek, B., Tomac Stanojev, P., Litrop, N., Sever, A., Žunko, P., in Srnc, H. (2022). *Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/digitalna_bralnica/solska-knjiznica-kot-sredisce-branja-in-sticisce-medpredmetnega-povezovanja/

Godec Soršak, L., Jenko, N., Lipeč-Stopar, M., Petek, T., Rot Vrhovec, A., in Skubic, D. (2022). *Preizkus bralnega razumevanja za učence 5. in 8. razreda*. Pedagoška fakulteta. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/7459/>

Haramija, D. (ur.). (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* [e-knjiga]. Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Zavod RS za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/244/348/5766-1>

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2023). *Slikovni preizkus besednjaka: 2–7 let (SPB: 2–7 let)*. Založba Univerze. <https://ebooks.uni-lj.si/ZalozbaUL/catalog/book/414>

Milekšič, V. (2019). Gradniki bralne pismenosti. V Projekt OBJEM. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici.

Mršnik, S. (2017). *Oblikovanje in naloge razvojnega tima VIZ*. V Projekt OBJEM. Delovno srečanje za ravnatelje. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

Mršnik, S. (2018). *Načrtovanje operativnega načrta šole, raziskovalna vprašanja učiteljev, oblikovanje didaktičnih pristopov*. V Projekt OBJEM. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

Mršnik, S. (2018). *Ohranjanje razvojne naravnosti VIZ-a in uvajanje gradnikov bralne pismenosti v pouk z namenom razvoja inovativnih učnih okolij*. V Projekt OBJEM. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

Mršnik, S. (2019). *Poučevanje in učenje s pomočjo raziskovanja lastne prakse, učeča se skupnost*. V Projekt OBJEM. Delovno srečanje za vodje projektnih timov. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

Mršnik, S. (2021). *Letno vsebinsko poročilo 2020*. Projekt OBJEM. ZRSŠ.

Mršnik, S. (2022). *Letno vsebinsko poročilo 2021*. Projekt OBJEM. ZRSŠ.

Mršnik, S. (2016). *Prijava projekta*. V Projekt OBJEM. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.

Mršnik, S., Bone, J., Bačnik, A., Bizjak, C., Fekonja, R., Golob, N., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Kerndl, M., Kovač, N., Masterl, T., Mihelj, S., Nared, M., Novak, N., Pegan, N., Poberžnik, A., Prudič, T., Pustavrh, S., Rupnik Vec, T., ... Žefran, E. (2022). *Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli: bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost* (1. izd., p. 183). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje_razvoja_pismenosti.pdf

Novak, N. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematicno_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf

Novak, N., Mičović, L., Mršnik, S., & Rosc-Leskovec, D. (2022). *Bralna pismenost in razvoj slovenščine kot učnega jezika*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/bralna_pismenost_in_razvoj_slovenscine_kot_ucnega_jezika.pdf

Petek, T. (ur.). (2022). *Bralno razumevanje na preizkušnji*, [e-knjiga]. Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakultet. <https://zalozba.pef.uni-lj.si/index.php/zalozba/catalog/book/199>

Slivar, B., Skvarč, M., in Drstvenšek, Š. (2021). *Povezovanje in trajnost projektov. Razvojno načrtovanje*. V Projekt OBJEM, NA-MA POTI, POGUM in PODVIG. Delovno srečanje za ravnatelje. ZRSŠ. Interno gradivo objavljeno v spletni učilnici projekta.



Slika 1: Podporni fizični učni prostor na OŠ Škofja Loka Mesto
(Vir: Mateja Vozelj)



Dr. Nina Novak,
Zavod RS za šolstvo

Opismenjevanje – kaj se spreminja?

What is Changing in Literacy?

IZVLEČEK: Opredelitev bralne pismenosti kot stalno razvijajoče se zmožnosti posameznika/posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij, je vodilo pri postavljanju temeljev za izgradnjo pismenosti v prvih razredih osnovne šole, ki mu sledi tudi pričujoča publikacija. Bralna zmožnost namreč vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega, pojmovanje branja kot vrednote, motiviranost za branje in druge gradnike bralne pismenosti, kar pa se začne sistematično, načrtno in izhajajoč iz potreb učencev graditi na stopnji ugotavljanja predopismenjevalnih zmožnosti in zmožnosti branja in pisanja v prvem razredu osnovne šole.





V tem prispevku se bomo osredotočili na osnove opismenjevanja, ki jih vključuje publikacija Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti (Novak idr. 2022), katere vsebine ne bomo obnavljali, pač pa bomo skušali predstaviti kritičen pogled na proces opismenjevanja in učenje branja (tudi govorjenja, poslušanja in pisanja) učencev od 1. do 3. razreda v slovenski osnovni šoli v zadnjem obdobju.

Ključne besede: branje, pisanje, govorjenje, poslušanje, sporazumevalna zmožnost, dosežki

Abstract: A guiding principle for laying the foundations of early literacy development in primary school is the definition of reading literacy as an individual's continuously developing capacity to understand, critically evaluate, and use written information, which is also followed in this publication. Reading literacy includes developed reading skills, (critical) comprehension of what is read, the concept of reading as a value, motivation to read, and other reading literacy building blocks that begin to be built systematically, in a planned manner, and based on the needs of the learners in the first grade of primary school. Our focus will be on the fundamentals of literacy as presented in the publication *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti* [Progressive, Systematic and Individualised Literacy and Reading Development] (Novak et al. 2022), the content of which is not repeated here, however, an effort is made to offer a critical view of the literacy process and the teaching of reading (including speaking, listening, and writing) to Slovenian primary school children.

Keywords: reading, writing, speaking, listening, communicative competence, achievement

»Branje je za um to, kar vadba za telo.«
(Joseph Addison)

Uvod

Na proces opismenjevanja in učenja branja vplivajo številni dejavniki ter spreminjajoče se okoliščine tega procesa, prav tako didaktični pristopi, ki jih narekujejo vedno nova spoznanja številnih znanstvenih ved.

Meta Grosman v Razsežnosti branja (2005, str. 13) opozori na splošno sprejeto spoznanje, da noben strokovnjak ne more več obvladovati vseh znanj in spoznanj o branju in pouku bralne pismenosti, saj presegajo spominsko zmožnost človekovih možganov. Pa vendar je treba slediti znanstvenim spoznanjem in odgovorno ter s strokovno preiščljenim pristopom izvajati opismenjevanje in učenje branja slehernega učenca. Učitelji, ki želijo biti uspešni v poučevanju branja, razvijanju bralne pismenosti in s tem tudi začetnega opismenjevanja, morajo imeti znanja o bralni pismenosti, samorefleksiji in prilagajanju didaktičnega procesa zmožnostim učencev, saj so raziskave (npr. Pečjak, 2005) pokazale, da so učenci teh učiteljev uspešnejši v bralnih dosežkih.

Preprost opis pismene osebe v sodobnem času bi lahko bil: pismena je oseba, ki globinsko razume prebrano (zmore prebrati besedilo na neko temo, prepoznati ključno sporočilo, prepoznati neposredne in prenesene pomen), je sposobna kritično presoditi vsebino in poustvariti besedilo. Temeljni cilj bralnega pouka je vzgojiti učinkovitega bralca. To je učenec bralec, ki bere tekoče in natančno, z razumevanjem, ima ustrezen obseg besedišča in je pri branju fleksibilen ter za branje motiviran. S to opredelitvijo učinkovitega bralca smo navedli že nekaj stopenj in hkrati ciljev razvijanja bralne zmožnosti (povzeto po Pečjak, 2010).

Začetno opismenjevanje v tretjem desetletju 21. stoletja

»Površno branje književnega besedila je podobno luksuznemu avtomobilu, ki ga vozimo le v prvi prestavi.« (Studen, 2023)

Model opismenjevanja se je v slovenski osnovni šoli spreminjal skozi čas. S kurikularno prenovno se je uvedel in uveljavil triletni model opismenjevanja. Dinamika opismenjevanja je usmerjena v triletno doseganje ciljev in standardov, kar pomeni, da je prvi razred namenjen razvoju predopismenjevalnih zmožnosti. V prvem razredu in na prehodu v drugi razred se uvede sistematično opismenjevanje (v večini primerov pisanje in branje velikih ter malih tiskanih črk), v tretjem razredu pa še branje in pisanje pisanih črk ter utrjevanje pisanja in branja z razumevanjem. Ves ta proces poteka individualizirano, diferencirano in postopno. Evalvacijska študija, na katero se sklicuje tudi Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji (2011), je narekovala spremembe na področju začetnega opismenjevanja. Primerjava tedanjega procesa opismenjevanja na ravni standarda v slovenski šoli s

tujimi modeli (Anglije, Avstrije, Italije, Norveške) je bila osnova za predlog, da učenci začetno branje in pisanje obvladujejo do zaključka drugega razreda osnovne šole, v tretjem razredu pa predvsem utrjujejo branje zahtevnejših besedil z razumevanjem in samostojno pišejo daljša raznovrstna besedila (prav tam). Ob uvajanju devetletke so ključni avtorji, sodelujoči pri kurikularni spremembi (Saksida in Kordigel, 2005, str. 11), zagovarjali in utemeljevali triletno opismenjevanje. Njihovi argumenti so bili naslednji: vsakemu otroku je treba pomagati doseči prag zrelosti za opismenjevanje pred sistematičnim usvajanjem črk; vsakemu otroku in z njim učitelju je treba dati za opismenjevanje toliko časa, kolikor ga potrebuje; vsakemu otroku je treba dati dovolj časa za razvijanje vseh štirih sporazumevalnih dejavnosti v povezavi z umetnostnimi in tudi neumetnostnimi besedili.

Drugo izhodišče za spremembo je bila raziskava PIRLS, ki je pokazala prenizka pričakovanja učiteljev oz. prenizke zahteve do učencev (Plevnik, 2011), saj je v raziskavi imelo bralne težave 25 % slovenskih učencev, kar je 9 % več, kot so ocenili njihovi učitelji (16 %). Publikacija Poučevanje branja v Evropi (Eurydice, 2011, str. 13) oblikuje kurikulum za povečanje bralne pismenosti v evropskem merilu in poudari, da morajo biti temelji za učenje branja trdno postavljeni v otrokovi zgodnji starosti (v vseh državah že predšolski kurikulum vsebuje napotke za razvijanje bralne pismenosti) ter da je razvijanje zgodnjih bralnih spretnosti v predšolskem obdobju ključno za učenčeve bralne dosežke (Norveška od leta 2008 daje več poudarka branju in spoznavanju črk v prvem razredu, podobne reforme so uvedle še Anglija, Avstrija, Francija). Omenjena publikacija kot razsežnosti temeljnega bralnega pouka vidi fonološko in fonemsko zavedanje, vzpostavljanje povezave med glasom in črko ter tekoče branje.

Trenutno je v ciljih, standardih in didaktičnih priporočilih učnega načrta za slovenščino (2018, str. 68) določeno, da naj bi učenci in učenke ob zaključku drugega razreda praviloma že usvojili tehniko branja in pisanja, v tretjem razredu pa naj bi jo predvsem utrjevali in izboljševali.

K vsemu temu velja dodati še najnovejše rezultate raziskave PIRLS (2021), ki so pokazali upad dosežkov četrtošolcev v bralnem razumevanju, razlike v dosežkih deklic in dečkov in v motiviranosti za branje, pri čemer bi lahko rekli, da smo ponovno na razpotju. V razredih imamo učence, med katerimi so velike razlike v predznanju in tudi med temi razlikami je velika raznolikost.

Pečjak (2022, str. 61) opisuje generacijo alfa, ki jo predstavljajo mlajši osnovnošolci, rojeni med letoma 2010 in 2015 in so danes stari 6–12 let, za katero je značilno, da je v svojem življenju doživela največ

družbenih sprememb od vseh generacij pred seboj, najbolj pa jo je zaznamovala digitalizacija življenja, tj. povsod navzoča prisotnost tehnologije, ne pozna značilnosti sveta in življenja pred spletom, pri čemer je splet bistveni del njihovih življenj, saj so stalno povezani z njim in tako se ustvarja t. i. dopaminski krog odvisnosti – možgane navajajo na to, da morajo ves čas dobivati zunanje dražljaje.

»Predstavniki generacije alfa so izraziti »tehnofili«, kar potrjuje tudi dejstvo, da jim digitalno poučevanje predstavlja vrednoto, ki je zanje skoraj enako pomembna kot svoboda.«
(Jones in Silverstein, 2020, v Pečjak, 2022).

Kakorkoli proučujemo spremembe v okolju in družbi z vidika digitalizacije, pa ostajamo na točki, v kateri se učenci začnejo učiti brati na istih izhodiščih kot mnogo let nazaj. Učenje branja in pisanja se začne s poznavanjem kognitivnih, motoričnih, socialno čustvenih posebnosti učencev v fazi konkretno logičnih operacij. Za uspešen začetek vsak učenec potrebuje spodbudno učno okolje, čustveno razbremenjeno okolje, dejavno vključevanje, povezovanje s predhodnimi izkušnjami in govorno-bralno bogato okolje. Vse dimenzije razvoja so intenzivno povezane in učenec, bolj kot digitalno okolje, potrebuje konkretne izkušnje, vključenost in pristen odziv vrstnikov ter učitelja. Tako kot je za ustrezen mišični razvoj treba učencem omogočiti dovolj igre, skakanja, plezanja na prostem, je treba za socialno-čustveni razvoj omogočiti čustveno razbremenitev skozi igro in ustvariti okolje, v katerem vsak učenec ve, da je vreden in da so v šoli vsi zato, da se učijo. Prav tako je ključnega pomena omogočiti vsakemu učencu, da sam načrtuje in da zamišljeno dejavnost izpelje do konca, da gradi občutek »zmorem«. Podpirati učence v tem, da se primerjajo sami s seboj in da uvidijo svoj napredek. Otrokom je treba pomagati, da poleg svojih potreb in želja uvidijo tudi potrebe in želje drugih (razlaga). Marjanovič Umek idr. (2022, str. 107) navajajo izsledke raziskave proučevanja učinkov prostoročnega pisanja črk in tipkanja na prepoznavanje črk pri petletnih otrocih, ki je pokazala, da so bili pri prepoznavanju črk uspešnejši tisti, ki so črke vadili s prostoročnim pisanjem, v primerjavi s tistimi, ki so črke pisali s tipkanjem (avtorji razlage pojasnjujejo, da pisanje na roko spodbuja oblikovanje notranjih modelov črk, saj vključuje integracijo vidnih zaznav, pri tipkanju pa otroci oblikujejo spoznavni zemljevid tipkovnice, ne pridobivajo pa razširjenega znanja o črkah, ki se jih učijo).

Ob vsem tem pa je treba poskrbeti za uspešen kognitivni razvoj (predznanje in izkušnje, govor, razumevanje, sklepanje ipd.). Pečjak (2022, str. 63)





poudarja, da je za zgodnji razvoj mišljenja pri otroku bolj kot spoznavanje sveta v virtualni obliki s pomočjo digitalnih naprav pomembno dejavno in veččutno raziskovanje lastne okolice, in nadaljuje, da pri branju um in telo nista ločena, ampak je branje dejanje celotnega telesa – delovanja možganov in zavedanja telesa.

Postavi se vprašanje: ali smo uspešni pri načrtovanju dejavnosti začetnega opismenjevanja, upoštevanju izhodiščnih razlik in prilagajanju učnega procesa opismenjevanja?

Začetno opismenjevanje in učenje branja in pisanja

V razredih učencev prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole naj bi potekal individualiziran pristop k opismenjevanju, katerega izhodišče je učenčevo predznanje oz. stopnja opismenjenosti ob vstopu v šolo. Cilj individualiziranega opismenjevanja je napredovanje tistih, ki dosegajo in presegajo temeljno raven, ter tistih, ki imajo težave oz. še nimajo razvitih predopismenjevalnih spretnosti. Individualizirano opismenjevanje je nuja, saj so razlike med učenci ob vstopu v šolo velike in frontalno sistematično delo ne daje rezultatov. Ob tem je treba učitelje opozoriti tudi na nevarnosti prehitrega prehoda na sistematično opismenjevanje, zlasti če učenec nima usvojenih predopismenjevalnih zmožnosti. Pojavljajo se ocene (Potočnik, 2011), da lahko ob prehodu na učenje branja in pisanja brez usvojene zmožnosti glasovnega zavedanja učenec zaostaja za vrstniki tudi do tri razvojna leta. Govorimo torej o vpeljavi **komunikacijskega modela opismenjevanja** s tremi temeljnimi značilnostmi, ki ga ločijo od preostalih modelov, npr. tradicionalnega:

- **je celosten** – to pomeni, da pri dejavnostih opismenjevanja izhaja iz vsakodnevnega življenja otroka, iz njegove obstoječe kognitivne sheme, izkušenj in predznanja ter jih upošteva pri pouku; med seboj uravnoteženo povezuje vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, branje, govorjenje in pisanje) v enoten jezikovni sistem; v celoto povezuje umetnostna in neumetnostna besedila, pri čemer poteka proces opismenjevanja v ožjem pomenu besede (tj. učenje tehnike branja in pisanja) na neumetnostnih besedilih (Pečjak, 1999, str. 79);
- **vodi k funkcionalni pismenosti** – že opredeljena kot sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995);

- **poudarja dejavno vlogo učenca v procesu opismenjevanja** (Pečjak, 1999, str. 79), saj si učenec postavlja specifične cilje, uporablja različne strategije – bralne, pisne, poslušalske in govorne, spremlja napredek v učnem procesu ter se prilagaja bralnim/pisnim/poslušalskim/govornim nalogam.

Usvajanje bralne sposobnosti je mogoče samo na temelju lastnega branja, ki se postopno stopnjuje po zahtevnosti in dopolnjuje z nalogami, ki so sistematično usmerjene k razvijanju in dograjevanju bralne sposobnosti (Grosman, 1997), zato ne moremo mimo značilnosti načrtnega procesa opismenjevanja tudi pri pouku književnosti.

Zaporedje usvajanja veščin in spretnosti branja in pisanja:

- razvoj predopismenjevalnih zmožnosti:
 - vidno zaznavanje, razločevanje in identifikacija,
 - slušno razločevanje in razčlenjevanje,
 - orientacija na telesu, v prostoru in na papirju, pravilna drža telesa in pisala ipd.;



Slika 2: Razvijanje fine motorike in glasovnega zavedanja v prvem razredu (Vir: Andreja Perkovič, OŠ Gustava Šiliha Laporje)

- sistematičen razvoj tehnike branja in pisanja:
 - pišejo besede in preproste enostavne povedi z velikimi ter malimi tiskanimi črkami,
 - glasno berejo besede, enostavne povedi in kratka preprosta besedila, napisana s tiskanimi črkami,
 - tehnika branja in pisanja (razvijanje in urjenje tehnike branja in pisanja s tiskanimi črkami, nato s pisanimi črkami);
- branje z razumevanjem in pisanje preprostih besedil:
 - šepetaje oziroma tiho berejo svoji starosti, spoznavni, sporazumevalni in recepcijski zmožnosti ustrezna besedila določene vrste,

- razvijajo pozitiven odnos do branja,
- za vajo pišejo vezana besedila (npr. narek, prepis, nadaljevanje prebranega besedila),
- pišejo polvezana besedila (npr. pripoved ob neurejenem nizu slik, besedilo določene vrste ob prebranjem zgledu).

Izhodišča sodobnega komunikacijskega pouka opismenjevanja in presoja učinkovitosti le-teh v praksi

Zrimšek (2003) ob uvedbi devetletnega šolanja in s tem posodobljenega pristopa k opismenjevanju opredeli izhodišča sodobnega komunikacijskega pouka opismenjevanja:

- Opismenjevanje je naraven proces.
- Opismenjevanje se uresničuje v življenjskih okoliščinah, ki so otrokom blizu, v funkciji.
- Skladno se razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti (poslušanje, govorjenje, branje, pisanje).
- Prosto in sistematično opismenjevanje se povezujeta.
- Nujno se je zavedati prvotnosti govorjenega besedila in strukturnega razlikovanja med ustnim in pisnim sporazumevanjem.
- Spodbujata se produktivni dejavnosti (govorjenje in pisanje), ob tem pa se zagotavlja individualnost.
- Upošteva se različno predznanje učencev – individualizacija pouka.
- Besede za učenje branja in pisanja so pravopisno nadzorovane, težje besede se uvajajo postopoma. Pravopisna pravila se uvajajo implicitno. Učenci umetnostna besedila v glavnem poslušajo, branje pa uri ob neumetnostnih besedilih.

Na osnovi teh izhodišč po več kot dvajsetih letih postavljamo nekaj kritičnih razmislekov¹ o tem, katere prednosti in slabosti procesa opismenjevanje in učenja branja in pisanja je opaziti in zaznati v šolski praksi.

Razmislek 1: Začetno opismenjevanje v šoli nadaljuje in upošteva stanje, ki so ga otroci/učenci dosegli v času zgodnje pismenosti, ki je potekala od spontanega razvoja od obdobja čečkanja, spoznavanja povezave med govorjenim in zapisanim jezikom, spontanega

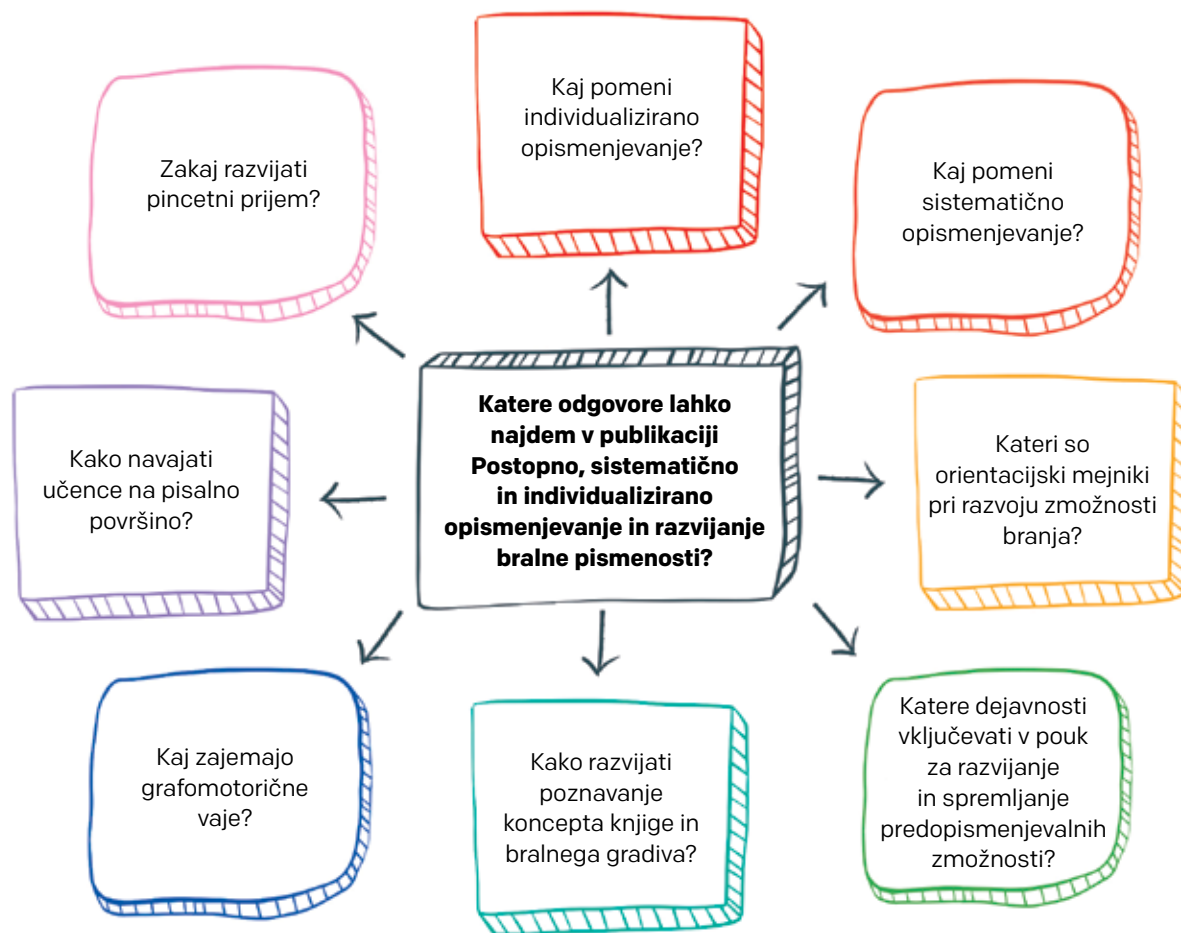
zaznavanja smeri branja, zaznavanja povezave med črko in glasom, prepoznavanja črk, zaznavanja glasov (pripisovanje znakov) in celostnega branja s poskusi dekodiranja. Namen stopnje začetnega opismenjevanja (branja) je vzpostaviti tri ključne (glasovno-črkovnega, semantičnega in sintaktičnega) in razviti fonološko zavedanje stopnje pripravljenosti na učenje branja in pisanja (prvi in zadnji glas, slušna analiza in sinteza besed, razločevanje prvega glasu).

Ob vstopu v šolsko okolje učitelj nadaljuje z zagotavljanjem bralno spodbudnega učnega okolja, ki učencu pomaga dojemati sebe kot bralca. Tako okolje v razredu je bogato s pisnim gradivom, razredno knjižnico, pisalnimi, poslušalskimi in bralnimi kotički, vključuje vsakodnevno skupno branje različnih besedil (umetnostnih in neumetnostnih), ustvarja priložnosti za govorjenje in poslušanje ter spodbuja vsakodnevno pisanje (npr. pisanje po zgledu, pisanje po nareku, uporaba računalniških aplikacij).

V postopek učenja branja učenci ne vstopajo z istega izhodišča in tudi med stopnjami ne prehajajo istočasno, zato je potreben individualiziran pristop od prvega do petega razreda. Pred začetkom učenja branja in pisanja učitelj preveri razvitost predopismenjevalnih zmožnosti (te samo preverja in jih ne ocenjuje). Na osnovi ugotovitev pred začetkom sistematičnega opismenjevanja pripravi individualni načrt za posameznega učenca. Vse prevečkrat se dogaja, da se pomenu razvitosti predopismenjevalnih zmožnosti daje premalo pomena (hotenje zaradi obsega vsebin, preusmerjanje učenja v doseganje standarda ob koncu razreda, zamenjava učiteljev na prehodih iz razreda v razreda, zanemarjanje razlik med učenci ipd.). Sposobnost fonološkega zavedanja je eden najboljših napovedovalcev poznejše bralne uspešnosti učenca, zato mora biti pouk fonološkega zavedanja sestavni del predbralnega obdobja, primanjkljaj na tem področju vodi k poznejšemu bralnemu neuspehu. Fonološko ali glasovno zavedanje je opredeljeno kot spoznanje, da je ustni jezik lahko razdeljen na manjše komponente, kot so povedi, povedi so razdeljene na besede, besede na zloge in zlogi na posamezne foneme (Sousa, 2005). Zmožnosti fonološkega zavedanja, ki jih otrok potrebuje, da bi se pozneje naučil brati in pisati, razdelimo na:

- zmožnost vidnega zaznavanja (o njem govorimo, kadar je posameznik sposoben razločevati več grafičnih simbolov oz. črk in besed med seboj);
- zmožnost slušnega zaznavanja (slušno razločevanje, ko otrok loči več različnih glasov med seboj, in

¹ Razmislek je plod sodelovanja z učitelji, svetovalne storitve za učitelje razrednega pouka, spremljave neposrednega pouka z učenci in vprašanja učiteljev na seminarjih.



Slika 3: Odgovori v publikaciji Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti

slušno razčlenjevanje, ko otrok razčleni besedo na zloge in pozneje na glasove);

- pretvarjanje vidnega znaka v slušni znak, vzpostavitev asociativne zveze med glasom in črko.

Razmislek 2: Učenci se v komunikacijskih situacijah v razredu, ob poslušanju, govorjenju, branju in pisanju znajdejo v različnih komunikacijskih vlogah. V uvajalnem obdobju zaradi nerazvitih veščin branja in pisanja sporazumevanje ter poučevanje temeljita na poslušanju in govorjenju. Ti sporazumevalni dejavnosti se razvijata spontano že pred začetkom formalnega izobraževanja. Učitelj mora v prvem razredu organizirati pouk tako, da sta poslušanje in govorjenje tisti dejavnosti, ki sledita ciljem pouka slovenščine in drugih predmetov, saj pomembno prispevata k izgradnji sporazumevalne zmožnosti. Zmožnost poslušanja in zmožnost govorjenja sta temelj za učenje branja in pisanja. Poslušanje zajema delovanje slušnih organov, s katerimi zaznavamo govorjenje in druge zvoke. Je

sestavni element sporazumevanja, tudi bralnega in pisnega, zato je treba poslušanju posvetiti posebno pozornost. Otrok/učenec stalno sprejema sporočila iz svojega okolja, od staršev in prijateljev, iz medijev itd. To poslušanje je spontano in neorganizirano, čeprav otrok tako na neformalen način sprejema govorne, jezikovne in družbene vzorce. V šoli je učenec izpostavljen neformalnemu in obenem strukturiranemu govoru učitelja, pri čemer je pomembno, da učenec dobro sliši, pozorno posluša in sliši učiteljev govor. Ob tem razvija različne oblike poslušanja:

- poslušanje za razumevanje drugega,
- kulturo poslušanja sogovornikov,
- prepoznavanje govorjenih oblik in
- strategije poslušanja za pridobivanje novega znanja.

Učitelj učencu predstavlja govorni vzor oz. model – v odnosnem in spoznavnem govoru². Ob poslušanju

2 V pedagoškem procesu poteka pedagoški govor, ki je sestavljen iz dveh komponent. To sta:

a) spoznavni govor, ki je vezan na učne cilje in vsebine;
b) odnosni govor, s katerim dajemo navodila, pobude, želje ipd.

učiteljevega govora bodo učenci opazili ustrezno rabo knjižne norme, različne intonacije povedi (povedne, vprašalne, vzklične), ob interpretaciji književnih besedil pa bo učiteljevo govorjenje izrazno in bo ob tem spodbudilo še razvijanje pozitivnega odnosa do jezika. Razvoj poslušanja z razumevanjem mora biti skrbno načrtovan in sistematičen proces. Ob tem velja omeniti tudi razvoj govora in kasneje razvijanje zmožnosti govorjenja. Marjanovič Umek (2020, str. 16) opozarja, da je odnos med govorom in pismenostjo zelo celovit (mnogo bolj kot preprost odnos med črko in glasom) in da so zato znotraj sociokulturnih teorij posebej izpostavljene dejavnosti in pogoji, ki pomembno prispevajo k razvoju govora in pismenosti (najpogosteje so izpostavljeni: zgodnje socialne interakcije, skupno branje otrok in odraslih, simbolna igra otrok, v katerih pridobijo metakognitivne, metajezikovne in pragmatične zmožnosti ter pogovarjanje z otroki v različnih vsakodnevnih situacijah). Vsak učitelj bi moral razmisliti, kolikšen pomen daje spodbujanju govorjenja, kakšen govorni vzor je in kako ugotavlja razlike v govornih zmožnostih otrok ter kako te ugotovitve

upoštevata pri sprejemanju didaktičnih odločitev in s tem prilagoditev. Številne raziskave (npr. Razfar in Gutierrez, 2003, v Marjanovič Umek, 2020) kažejo, da so otroci iz kulturno in socialno nesposobnega okolja prikrajšani za socializacijo skozi jezik in se razlikujejo v govornih zmožnostih (npr. v načinu spraševanja, rabi govora v različnih funkcijah, vzpostavljanje medsebojnih odnosov, pripovedovanju zgodb, razumevanju tiska, branju in pisanju). Podobno kot v prvem razmisleku se pogosto dogaja, da v želji hitrega, pospešenega usvajanja ciljev učitelj spregleda pomen ugotavljanja stanja, sistematičnega prilagajanja in spremljanja razvoja ključnih zmožnosti. Rezultat tega hitenja in enakega pristopa (metode, oblike, tempa) se kasneje pogosto vidi kot slabše usvojena tehnika branja, pomanjkljivo oz. nepoglobljeno razumevanje prebranega ali slišanege ter nizka stopnja motiviranosti za branje. Ker pa je usvojena zmožnost branja izhodišče vseh ostalih zmožnosti, tudi pismenosti, se – po navedbah raziskav – to lahko vidi tudi kot splošna učna neuspešnost.

Razmislek 3: V proces učenja branja učenci vstopajo s stopnje začetnega branja prek prehodnega do



Slika 4: Odgovori v publikaciji Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti

samostojnega in poglobljenega branja. Stopnja razvoja je pri posameznem učencu različna, kar zahteva individualiziran, diferenciran tudi personaliziran pristop k učenju. Individualizacija, diferenciacija in personalizacija se razlikujejo glede na način odzivanja na potrebe učencev in njihove posebnosti. V praksi je uveljavljenih nekaj splošnih smernic in postopkov, ki omogočajo prilagajanje potrebam posameznega učenca (Novak, 2020). Avtomatiziranost branja s popolnim poznavanjem črk in njihovih glasovnih vrednosti ni dovolj, tudi če učenec povečuje hitrost branja. Da bi učenec postal uspešen bralec, mora ves čas izpopolnjevati svoje besedišče – za obvladovanje, spoznavanje in identificiranje pomena branega besedila je potrebno 95-odstotno razumevanje besedišča (Scoot, 2005). Vse to kaže na kompleksnost procesa učenja in poučevanja branja in pisanja. Namen učenja branja je doseči raven izurjenega bralca. Začetni bralec usmerja pozornost od dekodiranja k razumevanju in dogaja se, da mora besedilo večkrat prebrati (najprej zato, da ga dekodira/prebere, nato pa še, da ga razume). Pri

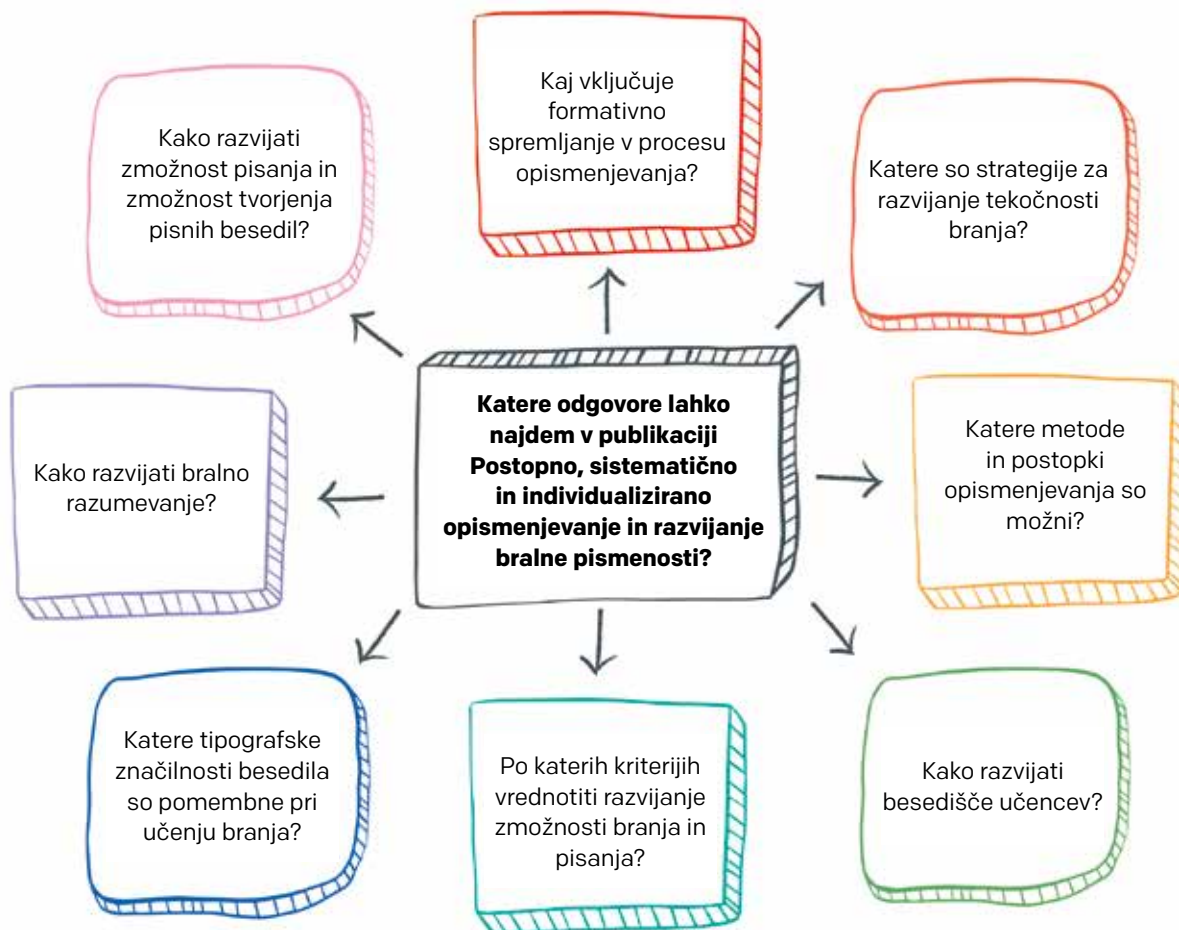
začetnih bralcih zaznamo različne stopnje sposobnosti glasovnega zavedanja, avtomatizacije vzorca gibanja oči, poznavanja besed, vpliv tipografskih značilnosti besedila. Izurjeni bralec ima avtomatizirano dekodiranje in lahko preusmeri pozornost na razumevanje pri branju. Njegovo branje je zaradi usvojene tekočnosti manj stresno in naporno, zato se k branju vrača.

Proces opismenjevanja je sestavljen iz dveh faz (Križaj Ortar, 2000, v Pečjak, 2000):

- učenje branja in pisanja (ob hkratnem razvoju sposobnosti poslušanja in govorjenja) v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju,
- učenje s pomočjo branja in pisanja.

Pečjak (2000) opredeljuje tri ravni razumevanja besedila:

- neposredno ali informativno razumevanje besedila je najnižja raven razumevanja (poznavanje besed in enostavnih dejstev),
- interpretacijsko razumevanje, katerega bistvo je razumevanje oz. dojemanje bistva ali glavne



Slika 5: Odgovori v publikaciji Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti

ideje besedila (zna razložiti povezanost med posameznimi deli besedila, zna izločiti bistvene značilnosti, zna sklepati na osnovi podatkov in besedila),

3. uporabno, kritično in ustvarjalno razumevanje, ko je učenec zmožen preoblikovati prebrano besedilo iz ene simbolične oblike v drugo, pojasniti metafore in simbole s svojimi besedami, uporabiti podatke iz besedila za reševanje novih problemskih situacij, analizirati besedilo po posameznih sestavinah in ugotoviti odnose med njimi ipd.

Prvi korak k izboljšanju razumevanja je razširitev oz. povečanje besedišča. Besedišče vključuje znanje o besedah in njihovem pomenu. Obseg otrokovega besedišča se kaže kot napovednik bralnega razumevanja (Cain, Oakhill in Lemmon, 2004, v Pečjak, 1999). Za ustrezno razumevanje besedila mora oseba razumeti od 90 do 95 odstotkov besed (Nagy in Scott, 2000, v Pečjak, 2009). Poleg branja pa je tukaj še zmožnost pisanja, ki je poleg bralnega razumevanja napovednik učnega uspeha in temeljna sestavina pismenosti.

Raziskava PIRLS 2021 je pokazala na razlike med učenci v bralnem razumevanju, in sicer glede na namen branja (literarno ali informativno besedilo) ter glede na procese razumevanja (osredotočenje in priklic eksplicitno navedenega podatka; izpeljava preprostega sklepa; interpretacija in integracija idej in podatkov; raziskovanje in vrednotenje vsebine, jezika in elementov besedila). Poleg drugih rezultatov je raziskava pokazala, da so deklice dosegle višje bralne dosežke. V Sloveniji je razlika med dečki in deklicami 18 točk v prid deklic. Razkorak med dosežki po spolu je približno enak. Ko se izboljša bralni dosežek pri deklicah, se tudi pri dečkih. Tokrat je bilo v Sloveniji zaznati padec tako pri dečkih, kot pri deklicah. Za učitelja je pomembno, da razlike pozna in zazna ter da jih upošteva pri sprejemanju didaktičnih odločitev. Gurian (2012, v Novak 2016) opozarja, da je za uravnavanje razlik med spoloma treba vzpostaviti drugačno učno okolje, ki bo omogočalo več spodbud za govorjenje (predvsem dečkov), več pozornosti učnim stilom dečkov, ustrezno vzpostavitev avtoritete brez ustrahovanja, a z visokimi pričakovanji do obeh spolov, dajanje prednosti izkušnjem učenju, več časa za postavljanje vprašanj učencev in sklepanje. Avtor (prav tam) dodaja, da je potrebno posebno pozornost nameniti skupinskemu delu, ki mora spodbujati vse člane skupine k sodelovanju in govorjenju, ter posebej pomembno mesto nameniti povratnim informacijam. Ključno je torej spremljati slehernega učenca, strokovno utemeljeno izbirati besedila, načrtovati ustrezno zahtevne naloge in sistematično načrtovati bralne dogodke.

Sklep

Učitelj, ki se s svojimi učenci podaja na pot opismenjevanja, se zaveda, da ga čaka kompleksen proces, ki je svoj vsakemu učencu. Sodoben in učinkovit proces opismenjevanja zahteva strokovno didaktično opolnomočenega učitelja, ki je zmožen fleksibilnega prilagajanja in prepoznavanja najmanjšega napredka vsakega učenca. Proces opismenjevanja se dogaja vzporedno na več področjih, ki jih nakazujejo tudi gradniki bralne pismenosti (Kerndl idr., 2018). Proces opismenjevanja zahteva dejavnosti za izgradnjo zmožnosti na področjih:

- **govora:** poslušanje za razumevanje drugega, učiteljev govor kot model, igre z rimami, gibanje ob glasbi skupaj s sošolci, čas za pogovor, poslušanje zgodb, ki jih bere učitelj, in pogovor o njih, pripovedovanje zgodb po spominu (sošolcu ali celotnemu razredu), poslušanje razrednih »gostov« in postavljanje vprašanj;
- **motiviranosti za branje:** skupno branje, zagotavljanje izbire pri branju, osmišljanje pomena branja, uskladitev besedila z bralnimi in drugimi zmožnostmi učencev, vključevanje veliko branja v pouk;
- **razumevanja koncepta bralnega gradiva:** branje slikanic in sledenje zapisu od leve proti desni in od zgoraj navzdol, enostavne strategije branja;
- **glasovnega zavedanja:** štetje besed in zlogov, odkrivanje glasov, ujemanje besed, rime in aliteracije, vezava ali sinteza glasov, odstranjevanje glasov, slušno razčlenjevanje, slušno razločevanje;
- **besedišča:** nove besede v različnih položajih, eklektičen pristop k učenju novih besed, neposredno poučevanje besed z učiteljevo razlago besed, razlaga s pomočjo analize strukture oz. sestave besed, razlaga s pomočjo slovarja, razlaga s pomočjo konteksta/sobesedila;
- **tekočega branja:** glasno branje, strategija ponavljajočega se branja, zorno branje, eho branje, poslušanje posnetega branja, skupno branje;
- **razumevanja besedil:** postopek obnavljanja, ponovne prepoznavne, dopolnjevanja, postavljanja vprašanj, strategije pred, med in po branju, pristopi krepitve besedila, pristopi samospraševanja;
- **odziva na prebrano in tvorjenja besedil:** pripovedovanje, uporaba slišane na različne načine, urejanje v smiselno zaporedje, govorjeni ali pisani povzetek/obnova prebranega, razlaga prebranega in razprava o prebranem, vrednotenje besedila, utemeljevanje odgovorov, razčlenjevanje besedila, pretvarjanje besedila v nebesedno



sporočilo, postavljanje vprašanj, obnova s svojimi besedami, nadaljevanje zgodbe, napovedovanje razpleta, likovna upodobitev, sodelovanje v igri vlog, napovedovanje na osnovi podatkov iz besedila, izražanje svojih občutij o prebranem;

- **kritičnega branja:** zagotavljanje časa in priložnosti za razvijanje kritičnega mišljenja ob prebranem, omogočiti učencem razmišljanje skupaj s sošolci, spodbujati vključenost vseh učencev v razpravo o prebranem.

V reviji Razredni pouk smo o pomenu učenja branja in pisanja, o motivaciji za branje ter o procesu opismenjevanja že pogosto pisali (npr. O pomenu branja v Haramija 2018, Branje od 1. do 5. razreda in naprej v Novak, 2019; Moja izkušnja s formativnim spremljanjem pri opismenjevanju v 2. razredu v Malnar 2020).

»Problem velikega števila prebivalstva ni neznanje, pač pa poznavanje informacij, ki niso točne.«
(Josh Billings).

Viri in literatura

- Elley, W., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas? : mednarodna raziskava o bralni pismenosti*. Educa.
- Eurydice (2011). *Poučevanja branja v Evropi: okoliščine, politike, prakse*. http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/130si.pdf
- Grosman, M. (1997). Branje kot dejavna jezikovna raba. V Grosman M. (ur.). *Pouk branja z vidika prenov*. Strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije 12. in 13. septembra 1996. (15–37). Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Grosman, M. (2006). *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Karantanija z Društvom Bralna značka Slovenije – ZPMS.
- Gurian, M. (2011). Boys and Girls Learn Differently. http://www.google.si/books?hl=sl&lr=&id=S61VWuLdGHMC&oi=fnd&pg=PR15&dq=Boys+and+Girls+Learn+Differently&ots=xipOKLD7nA&sig=w35Z-2k3Gb4fLHP2ihS0E7rpyEg&redir_esc=y#v=onepage&q=Boys%20and%20Girls%20Learn%20Differently&f=false
- Haramija, D. (2018). O pomenu branja. *Razredni Pouk*, 20(1), 29. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-4C7VVBV1>
- Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N., Fekonja, R., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Rosc-Leskovec, D., Sivec, M., Zore, N., Milekšič, V., Čuk, A., Stanonik, M., Gaber, B., Bačnik, A., Cotič, J., Fekonja, U., Vilar, P., Kavčič, A., Godec Soršak, L. ... Cetek Odar, M. (2022). *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf
- Klemenčič Mirazchijski, E., in Mirazchijski, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo - prvi rezultati*. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/05/Nacionalno_porocilo_PIRLS_2021.pdf
- Kordigel Aberšek, M. (2005). *Jaz pa berem 2*, Priročnik za učitelje (1. izd.). Rokus.
- Krek, J., in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji*. Zavod RS za šolstvo. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1195/1/bela_knjiga_2011.pdf
- Malnar, E. (2020). Moja izkušnja s formativnim spremljanjem pri opismenjevanju v 2. razredu. *Razredni Pouk*, 22(2), 43–49.
- Marjanovič Umek, L., Fekonja, U., in Hacin Beyazoglu, K. (2020). *Zgodnja pismenost otrok: razvoj, spremljanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete. <https://e-knjige.ff.uni-lj.si/znanstvena-zalozba/catalog/view/244/348/5766-1>
- Novak, N. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletnju*. [Doktorska disertacija]. Univerza v Ljubljani. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/3575>
- Novak, N. (2019). Branje od 1. do 5. razreda (in naprej). *Razredni Pouk*, 21(1), 5–11. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-S8V367QQ>
- Novak, N. (2020). Ko je učenje personalizirano, ima vsak učenec glas, njegovo učenje pa je vidno = When learning is personalised, each student is given a voice and their learning is visible. *Vzgoja in izobraževanje*, 51(3), 6–13.
- Novak, N. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematično_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2000). *Z igrjo razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (2009). Bralna motivacija učencev in dejavnosti učitelja pri pouku. *Pedagoška obzorja. Didactica slovenica*, 24(2), 97–116.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti: od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. (2022). Psihološka perspektiva učinkov digitalizacije na procese branja in učenja pri ljudeh. V Žbogar A. (ur.). *Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi: 58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture*, 4.–15. 7. 2022. (61–68). Založba Univerze. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2022/06/58-SSJLK_Pec%CC%8Cjak.pdf
- Pečjak, S., in Gradišar, A. (2008). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Peklaj, C., Gradišar, A., Bucik, N., & Knaflič, L. (2005). *Bralna motivacija kot dejavnik učinkovitega učenja in izobraževanja: CRP projekt (2002–2005): končno poročilo*. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete v Ljubljani.
- Plevnik, T. (2011). O učiteljih za opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti. V F. Noli (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi* (str. 41–48). Zavod RS za šolstvo.
- Potočnik, N. (2011). *Uvajanje posodobljenih učnih načrtov* (seminarsko gradivo). Zavod RS za šolstvo.
- Saksida, I. (2005). *Bralni izzivi mladinske književnosti*. Izolit.
- Scott, G. P. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. V: *Reading Research Quarterly*, 40(2), 184–2002. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdfy5hhXik7kw.pdf
- Studen, L. (2023). *Kritično i kreativno čitanje*. Prispevek na konferenci. Vodice.
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Pedagoška fakulteta.



Dr. Eva Klemenčič
Mirazchiyski,
Pedagoški inštitut

Bralna pismenost četrtošolcev in četrtošolk v Sloveniji: Prvi rezultati raziskave PIRLS 2021

Reading Literacy of Slovenian Fourth Graders: First Results of PIRLS 2021 Survey

IZVLEČEK: V članku povzemamo nekatere prve rezultate Mednarodne raziskave bralne pismenosti četrtošolcev in četrtošolk (PIRLS 2021), v kateri je sodelovalo 57 držav oziroma izobraževalnih sistemov, tudi Slovenija. Rezultati kažejo na upad bralne pismenosti v večini sodelujočih izobraževalnih sistemov, med njimi tudi v Sloveniji. Vendar je upad bralne pismenosti v Sloveniji še posebej resen, če vemo, da je Slovenija edina od sodelujočih držav članic Evropske unije, kjer je bil pred tem v vsakem izmed 5-letnih ciklov raziskave izmerjen napredek pri bralni pismenosti četrtošolcev in četrtošolk. V nekaterih državah obstajajo razlike pri branju glede na namen (branje za literarno izkušnjo proti branju za pridobivanje in uporabo informacij) in procese razumevanja (priklic in preprosto sklepanje proti interpretaciji, integraciji in vrednotenju) glede na povprečni bralni dosežek; v Sloveniji teh razlik v 2021 ni. Prav tako so bile deklice v Sloveniji boljše bralke, ne le v ciklu 2021, temveč tudi v prejšnjih ciklih. Dosežki pri bralni pismenosti so (še vedno) povezani z domačim okoljem, odnosom do branja in številnimi drugimi šolskimi ter izvenšolskimi karakteristikami.

Ključne besede: bralna pismenost, četrtošolci, raziskava PIRLS

Abstract: This article summarises some preliminary results of the International Reading Literacy Study of Fourth Grade Students (PIRLS 2021), in which 57 countries or education systems, including Slovenia, participated. The results show a decline in reading literacy in most participating education systems, including Slovenia. However, the decline in reading literacy in Slovenia is particularly alarming given that Slovenia is the only participating EU Member State where progress in reading literacy of fourth-grade boys and girls has previously been measured in each of the 5-year cycles of the survey. In some countries, there are differences in reading according to purpose (reading for literary experience vs. reading to acquire





and use information) and comprehension processes (retrieval and simple inference vs. interpretation, integration and evaluation) in relation to average reading achievement. In Slovenia, there were no such differences in 2021. Similarly, girls in Slovenia were better readers, not only in the 2021 cycle but also in the previous cycles. Achievement in reading literacy is (still) related to home environment, attitudes towards reading and many other school and out-of-school characteristics.

Keywords: reading literacy, fourth graders, PIRLS

1 Uvod

Bralna pismenost je stalno razvijajoča se zmožnost posameznika in posameznice za razumevanje, kritično vrednotenje in uporabo pisnih informacij. Je temelj vseh drugih pismenosti in je ključna za razvijanje posameznikovih in posamezničnih sposobnosti ter njuno uspešno sodelovanje v družbi.

(Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030, 2020, str. 3)

Mednarodno raziskavo bralne pismenosti (angl. Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS) v Sloveniji koordinira Pedagoški inštitut, na mednarodni ravni pa jo koordinira Mednarodna zveza za evalvacijo izobraževalnih dosežkov (angl. The International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Pedagoški inštitut je s to raziskavo (podobno kot z ostalimi mednarodnimi primerjalnimi raziskavami, ki potekajo na vsakih nekaj let) izvedel neodvisno evalvacijo tega segmenta šolskega sistema v Republiki Sloveniji. PIRLS je ciklična raziskava; Slovenija je v mednarodni raziskavi na področju bralne pismenosti četrtošolcev prvič sodelovala leta 1991 (takrat je imela raziskava kratico RL – angl. Reading Literacy), nato 2001 (prvič s kratico PIRLS), nato 2006, 2011, 2016 in nazadnje v ciklu raziskave leta 2021. Ker sodeluje ciklično, so možne tudi primerjave med posameznimi cikli ali dolgoročno, kar v nadaljevanju naslovimo z besedo trendi. Raziskovalni okvir iz leta 1991 je bil nekoliko dopolnjen, da bolje odraža razmere današnjega časa, prav tako sta se spremenila sama izvedba in nekoliko koncept raziskave. Raziskavo smo leta 2016 prvič izvajali na računalnikih (kot dodatni modul). S tem je bilo mogoče preverjati tudi razlike v bralnih dosežkih glede na izvedbo raziskave na računalniku v primerjavi z izvedbo na papirju (rezultati za Slovenijo so takrat pokazali, da so bili naši učenci in učenke boljši bralci/-ke na papirju kot na računalniku). Cikel 2021 pomeni za kar nekaj držav prehod na digitalno merjenje bralne pismenosti (integracijo ePIRLS v digitalno PIRLS), tudi za Slovenijo. Posebna

vrednost sodelovanja v mednarodni raziskavi je tudi to, da lahko primerjamo bralne dosežke slovenskih učencev z dosežki učencev drugih sodelujočih držav. Na ta način lahko bolje ovrednotimo bralne dosežke v Sloveniji.

Zasnova Mednarodne raziskave bralne pismenosti (PIRLS 2021)

Mednarodna raziskava PIRLS je zasnovana tako, da preveri bralno pismenost ob koncu četrtega razreda (učenci so takrat stari približno deset let), ko so učenci že usvojili tehniko branja, in so na prehodu iz učenja branja v branje za učenje. Poleg preverjanja bralne pismenosti v raziskavi sodelujejo tudi ravnatelj, učitelji in starši, prav tako sodelujoči učenci izpolnijo vprašalnik, da pridobimo čim več informacij o šolskih, izvenšolskih, domačih kontekstih, ki se povezujejo z bralno pismenostjo.

a) Definicija bralne pismenosti PIRLS

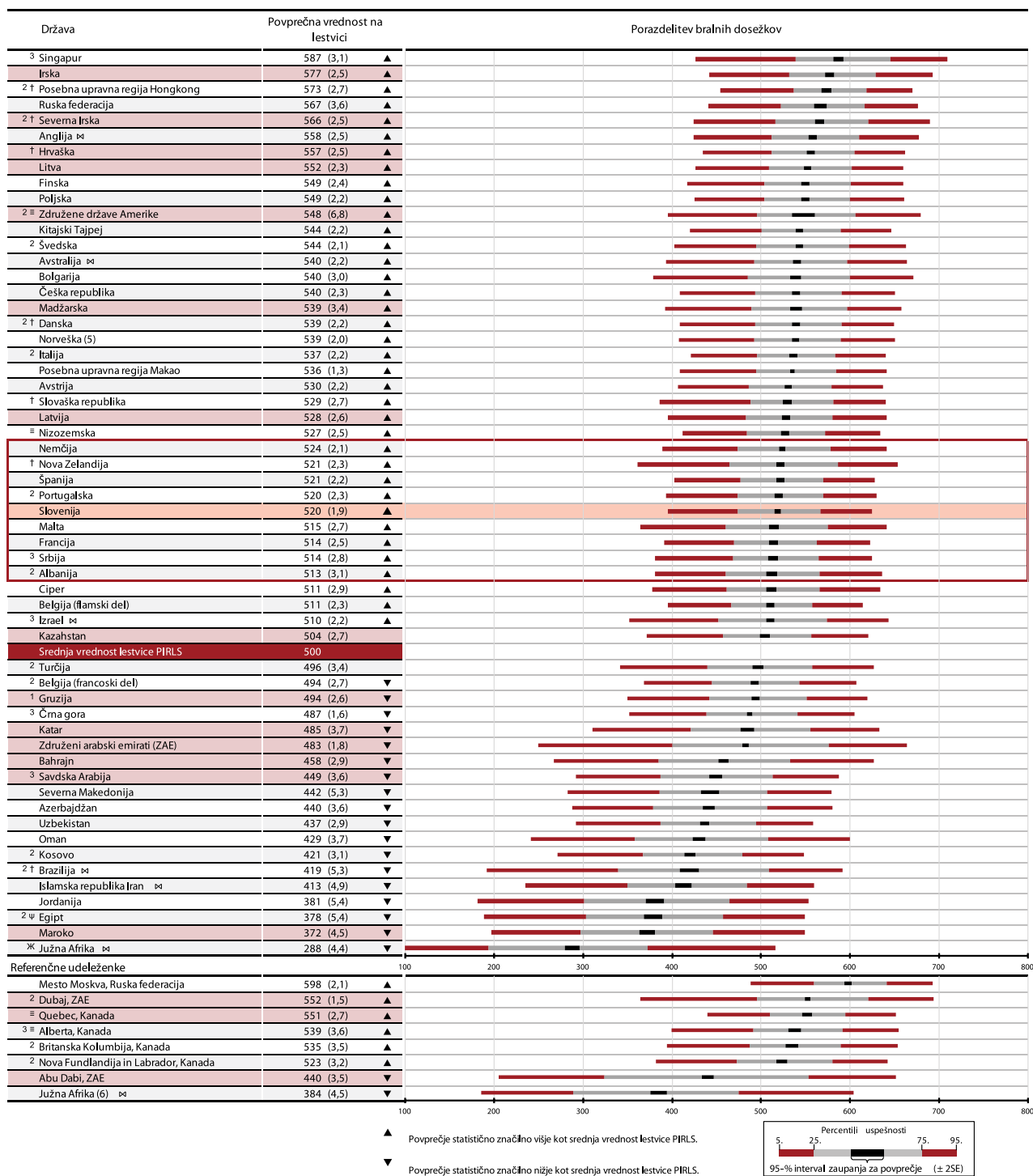
Raziskovalni okvir PIRLS 2021 (ang. PIRLS Assessment Frameworks) in razviti kognitivni in kontekstualni instrumenti skušajo vključiti najnovejše pristope merjenja na področju bralne pismenosti učencev v njihovem četrtem letu šolanja. V prvi mednarodni IEA raziskavi bralne pismenosti (natančneje Reading Literacy 1991) je bila ta definirana kot sposobnost razumeti in uporabiti tiste oblike pisnega jezika, ki jih zahteva družba ter/ali jih ceni posameznik. Sčasoma pa se je skozi več ciklov raziskave PIRLS oblikovala nova definicija, ki se sklicuje na bralne izkušnje učenk in učencev, poudarja razširjen pomen branja v šoli in vsakdanjem življenju ter priznava vedno večjo raznolikost besedil v današnjem tehnološkem svetu (Mullis in Martin, 2019, str. 6).

Ta pogled na branje odraža številne teorije bralne pismenosti, ki poudarjajo, da je branje tako konstruktivni, kakor interaktivni proces. Pomen je ustvarjen skozi interakcijo bralec – besedilo v kontekstu partikularne bralne izkušnje. Bralce razumemo kot tiste, ki dejavno sestavljajo pomen, poznajo učinkovite bralne strategije in to, kako jih prenesti v branje. Pred, med in po branju bralci uporabljajo repertoar lingvističnih veščin, kognitivnih in metakognitivnih strategij, pa tudi ozadenjsko znanje – na ta način ustvarjajo pomen. Zraven tega lahko kontekst bralne situacije podpira ustvarjanje pomena s spodbujanjem angažiranja in motivacije za branje, vendar pa lahko kontekst določi tudi specifične zahteve, ki morda ne podpirajo ustvarjanja pomena (Mullis in Martin, 2019, str. 6). Zato da bralci pridobijo znanje o svetu ali o sebi, se lahko učijo iz različnih vrst besedil. Vsaka vrsta besedila ima

lahko več oblik, od tradicionalnih pisnih (knjige, revije itd.) do digitalnih oziroma elektronskih oblik (npr. SMS-i, elektronska sporočila, internetna spletna mesta). Vse to se vedno bolj odraža tudi v šolskem prostoru in pridobivanju znanja v šoli (in izven nje), zato tej zasnovi sledi tudi PIRLS.

b) Izvedba cikla 2021

V raziskavi PIRLS 2021 je na mednarodni ravni sodelovalo 57 držav oziroma izobraževalnih sistemov in 8 referenčnih udeleženk. 26 držav oziroma izobraževalnih sistemov in 7 primerjalnih udeleženk je v tem ciklu prešlo na digitalno testiranje kot primarni



Slika 1: Mednarodna lestvica dosežkov bralne pismenosti (vir: Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021), str. 20)

način zbiranja podatkov, hkrati pa so izvajali tudi trende besedil v testiranju na papirju (iz PIRLS 2016), v smislu t. i. *bridge study* (angl.), zato da so rezultati, ne glede na način testiranja primerljivi, pa tudi primerljivi med posameznimi cikli. Med njimi je tudi Slovenija. Raziskavo smo v Sloveniji izvajali v času med 17. marcem in 23. junijem 2021. V raziskavi so sodelovali učenci (četrtšolci, v povprečju so bili stari 10 let), njihovi učitelji, ravnatelji in starši. Zbrani podatki (za PIRLS digital in *bridge*): 194 šol (332 oddelkov), 163 ravnateljev, 6.505 učencev (5.096 digitalna PIRLS, 1.409 *bridge*), 5.974 staršev in 324 učiteljev (ki so poučevali vzorčne razrede četrtšolcev).

Bralni dosežki in trendi

Najprej bomo prikazali porazdelitev bralnih dosežkov (v padajočem vrstnem redu) sodelujočih držav oziroma izobraževalnih sistemov. Pri tem je treba opozoriti, da je »mednarodno povprečje PIRLS« izračunano na 500 točk (standardizirana sredina mednarodne lestvice PIRLS), s standardno deviacijo 100 točk. Tako je bilo tudi v prejšnjih zajemih podatkov od leta 2001 naprej. 500 točk torej ne pomeni aritmetične sredine lestvice sodelujočih držav.

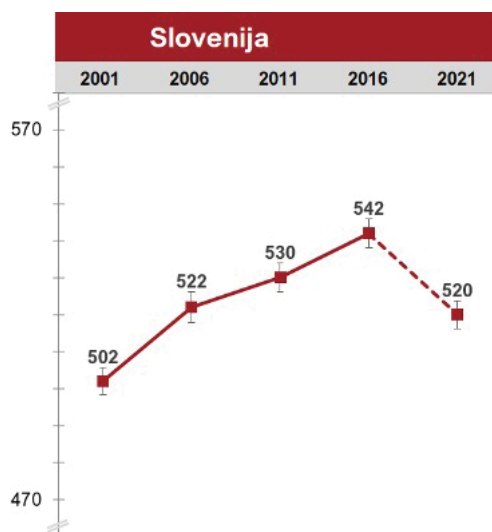
S slike 1 vidimo razvrstitev sodelujočih držav oziroma izobraževalnih sistemov v PIRLS 2021 glede na bralni dosežek učencev. Kot vidimo, so naši četrtšolci in četrtšolke nad srednjo vrednostjo mednarodne lestvice PIRLS. Opazimo pa tudi, da so države razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na bralni dosežek učencev. V vseh državah z znakom ▲ so povprečni bralni dosežki učencev statistično značilno nad srednjo vrednostjo lestvice PIRLS, države z znakom ▼ pa so statistično značilno pod srednjo vrednostjo lestvice PIRLS. Kljub temu, da so države razvrščene po padajočem vrstnem redu glede na bralni dosežek učencev, kar vidimo v točkah, to še ne pomeni, da v vseh državah pri tem dosežku obstaja statistično značilna razlika. To pomeni, da kljub razlikam v točkah ne moremo reči, da je nacionalno povprečje pri teh (določenih) državah nižje ali višje. V primeru Slovenije to pomeni, da ne moremo reči, da so imele države, ki smo jih občrtali z rdečo barvo, statistično značilno različen dosežek učencev od učencev nekaterih drugih držav. Pri interpretaciji dosežkov je treba tudi opozoriti, da so nekatere države testirale kohorto četrtšolcev nekaj mesecev kasneje, v začetku petega razreda, kar je označeno z oznako ■, Norveška pa petošolce (5).

Kot vidimo s slike 1, dosežki učencev iz Nemčije, Nove Zelandije, Španije in Portugalske niso višji od dosežkov njihovih vrstnikov iz Slovenije, in podobno, dosežki učencev iz Malte, Francije, Srbije in Albanije niso nižji od dosežkov četrtšolcev iz Slovenije. Lahko pa rečemo,

da je povprečni bralni dosežek učencev v Sloveniji višji kakor na Cipru (in vseh državah, ki so razvrščene za njim) ter da je povprečni bralni dosežek učencev v Sloveniji nižji kakor učencev z Nizozemske in tudi nižji kakor v vseh tistih državah, ki so na lestvici uvrščene pred Nizozemsko, začenši s Singapurjem.

V nekaterih državah obstajajo razlike pri branju glede na namen (branje za literarno izkušnjo proti branju za pridobivanje in uporabo informacij) in procese razumevanja (priklic in preprosto sklepanje proti interpretaciji, integraciji in vrednotenju) glede na povprečni bralni dosežek. V Sloveniji teh razlik ni.

a) Trendi razlik za Slovenijo



Slika 2: Trendi bralnih dosežkov v Sloveniji (vir: Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021), str. 25).

S slike 2 vidimo, da so učenci v Sloveniji z vsakim ciklom raziskave PIRLS dosegali višje povprečne bralne dosežke, vse do leta 2021, ko je prvič zaznati upad v bralnih dosežkih četrtšolcev v Sloveniji. V letu 2021 so naši učenci dosegli 23 točk manj kot leta 2016 (zaradi zaokroževanja na cela števila je trend prikazan drugače). Pri trendih za Slovenijo je treba izpostaviti, da dosežki v večini držav EU ali drugih državah včasih malo narastejo, padejo in/ali se slednje izmenjuje ali pa med zaporednima cikloma ni statistično značilnih razlik. Vendar je Slovenija pravzaprav edina izmed v ciklu 2021 sodelujočih držav EU (in vsaj enem predhodnem ciklu; razen Cipra, a ta je sodeloval le v ciklih 2001 in 2021, pri Slovaški republiki so bili višji le med prvima dvema cikloma, potem enaki), kjer je bil dosežek iz cikla v cikel statistično višji, in sicer vse do leta 2016. Se pravi, da se je raven bralne pismenosti četrtšolcev stabilno višala, vse od leta 2001 naprej (do leta 2021). Če primerjamo bralni dosežek leta 2021, je ta tak kot je bil bralni dosežek leta 2006.

Deklice so v ciklu 2021 dosegle višje bralne dosežke v 51 državah od 57 sodelujočih, v šestih državah/sistemih pa ni bilo značilnih razlik. Razlike so bile tudi v Sloveniji. Prav tako rezultati raziskave PIRLS kažejo, da so v Sloveniji deklice boljše bralke v vseh ciklih PIRLS.

b) Branje in domače okolje

Prejšnji zajemi podatkov PIRLS in tudi drugih raziskav kažejo na povezavo med socialno-ekonomskim statusom (SES) družin, iz katerih prihajajo učenci, in njihovimi bralnimi (in drugimi) dosežki. Učenci z višjim SES imajo v mednarodnem povprečju pomembnejše boljši bralni dosežek, kot je to značilno za bralni dosežek učencev z nižjim SES. Tako je tudi v Sloveniji, in sicer gre za razliko 78 točk. Če pogledamo bralni dosežek le v razmerju do števila knjig doma, ugotovimo, da tisti, ki imajo doma več knjig, dosegajo boljše bralne dosežke. Prav tako boljši bralni dosežek izkazujejo učenci, ki doma pogosteje govorijo slovensko.

Bralni dosežek se na mednarodni ravni in v Sloveniji povezuje tudi s tem, kako radi berejo starši (to se namreč lahko prenaša tudi na odnos do branja njihovih otrok), in starši v Sloveniji so pri tem uvrščeni v kategorijo Nekoliko radi berejo. Le 26 % četrtošolcev ima starše, ki zelo radi berejo. V povprečju imajo ti otroci za 24 točk višji bralni dosežek od otrok staršev, ki nekoliko radi berejo (teh je v Sloveniji 52 %).

V Sloveniji je le 28 % učencev poročalo, da zelo radi berejo. 18 % jih na mednarodni ravni poročalo, da ne marajo branja, pri nas pa je bilo takšnih učencev 23 %.

c) Branje in šolski kontekst

Pri bralnem dosežku v Sloveniji med šolami ni velikih razlik, nasprotno, te razlike so zelo majhne. So pa velike razlike med učenci v šolah.

Učenci so poročali tudi o različnih dejavnostih v šoli, povezanih z branjem. Na splošno so učenci precej zadovoljni s poukom branja v šoli. Večini je všeč, kar berejo v šoli (približno 18 % pa ne). Večina jih zelo dobro ocenjuje tudi interakcijo med sabo in učitelji pri pouku branja (npr. jasna pričakovanja učiteljev, njihova podpora pri učenju, spodbujanje izražanja mnenj o prebranem, učenci imajo možnost pokazati, kaj so se naučili itd.).

Večino slovenskih učencev (86 %) poučujejo učitelji, ki pri poučevanju branja uporabljajo predvsem neleposlovne knjige ali učbenike, ki so najpogostejši vir vsaj enkrat ali dvakrat na teden do vsak dan ali skoraj vsak dan. Naslednji najpogostejše uporabljen vir so kratke zgodbe: 78 % slovenskih učencev poučujejo učitelji, ki ta vir uporabljajo zelo pogosto (od dnevne uporabe do najmanj dvakrat na teden). Tretji najpogostejši vir učiteljev so prekinjena besedila (48 %

učencev poučujejo učitelji, ki slednje uporabljajo enkrat ali dvakrat na teden ali pogosteje). Besedila, ki jih učitelji učencev izbirajo najmanj, so dramska dela.

Sklep

Bralno pismenost razumemo kot temelj vseh ostalih pismenosti. Raziskava PIRLS izmeri bralno pismenost (v povezavi s številnimi drugimi kontekstualnimi podatki) načeloma ob koncu četrtega razreda. To je izjemno pomembno, saj gre za obdobje ali prehod od učenja branja v branje za učenje. Pomembno pa tudi zato, ker se v tem obdobju še vedno da kaj popraviti pri branju in seveda učenju. Rezultati cikla 2021 niso spodbudni, saj smo prvič izmerili upad bralne pismenosti, kljub temu pa so pomembno izhodišče tako za pedagoško prakso kot politiko, ki mora temu področju očitno tudi v prihodnje nameniti ustrezne spodbude za izboljšave.

Drugo

Celotno nacionalno poročilo (prvi izsledki) (Klemenčič, Mirazchijski, 2023) je dostopno na povezavi <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pirls/pirls-2021>. Iz tega vira smo tudi črpali podatke za ta članek.



QR koda za hiter dostop:

Prav tako želimo bralce opozoriti, da bomo podrobnejše rezultate, predvsem pa te, ki bodo izhajali iz sekundarnih analiz podatkov, objavljali na blogu za učitelje in učiteljice ter druge zainteresirane za področje bralne pismenosti. Blog je dostopen na povezavi: <https://pirls.splet.arnes.si/>.

Viri in literatura

Klemenčič, M. E., Mirazchijski, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo - prvi rezultati*. Pedagoški inštitut.

Mullis, I. V. S., in Martin, M. O. (ur.). (2019). *PIRLS 2021 Assessment Frameworks*. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2021/frameworks/>

Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019–2030. MIZŠ. <https://www.gov.si/novice/2020-01-15-nacionalna-strategija-za-razvoj-bralne-pismenosti-za-obdobje-2019-2030>



 **Dr. Tomaž Petek,**
Univerza v Ljubljani,
Pedagoška fakulteta

Pomembnost ustreznega besedišča učencev

Importance of Student Vocabulary

IZVLEČEK: Ustrezno besedišče učenca je osnova za razvoj njegove sporazumevalne zmožnosti, obseg besedišča pa je neposredno povezan z (ne)učinkovitostjo bralnega razumevanja in bralno pismenostjo na splošno. Ob prehodu na predmetno stopnjo šolanja je za učence obvladovanje besedišča pomemben dejavnik na poti do učne uspešnosti, ker pri vseh predmetih omogoča bralno razumevanje, to pa je predpogoj za uspešno reševanje najrazličnejših učnih nalog, ki postajajo vse kompleksnejše. Prispevek ob teoretični opredelitvi termina besedišče učiteljem na razredni stopnji ponuja tudi praktične primere za spodbujanje in širjenje besedišča pri učencih ter model za njegovo usvajanje.

Ključne besede: besedišče, vloga učiteljev, model

Abstract: A learner's communicative competency builds on an adequate vocabulary, and the amount of vocabulary is directly related to the (in)effectiveness of reading comprehension and reading literacy in general. Vocabulary mastery becomes crucial when students progress to the upper secondary level, as it permits reading comprehension in all disciplines and is a precondition for successfully tackling a wide range of learning tasks that are getting increasingly more complicated. In addition to the theoretical definition of vocabulary, this paper provides classroom teachers with practical examples of how to promote and extend vocabulary and a model for vocabulary acquisition.

Keywords: vocabulary, teachers' role, model

Uvod

Ustrezno besedišče posameznika, ki predstavlja znanje o besedah in njihovem pomenu, je osnova za razvoj njegove sporazumevalne zmožnosti, ta pa je eden izmed temeljnih ciljev pouka slovenščine v osnovni šoli. Obseg besedišča učencev je osnovni pokazatelj njihovega bralnega razumevanja oziroma bralne pismenosti¹ (Petek, 2022). Temelje za

1 Bralno pismenost kot celoto sestavljajo njeni gradniki, katerih razvijanje v šolskem prostoru mora biti sistematično. Posamezni gradnik se razvija procesno in kot del celote, vsi pa so povezani s cilji vseh predmetov. Pomembno je, da jih učitelji razvijajo integrirano in skladno z zmožnostjo učencev glede na njihov razvoj, predznanje, potrebe in posebnosti. Celoto sestavljajo naslednji gradniki bralne pismenosti: govor, motiviranost za branje, razumevanje koncepta bralnega gradiva, glasovno zavedanje, besedišče, tekoče branje, razumevanje besedila, odziv na besedilo in tvorjenje besedil, kritično branje (prir. po Haramija, 2020; Petek, 2022).

razvoj besedišča pri učencih je treba vzpostaviti že zelo zgodaj, nato pa jih intenzivno širiti v predšolskem obdobju ter jih poglobljati na vseh izobraževalnih stopnjah, in sicer – kar je izjemno pomembno – na vseh predmetnih področjih (prir. po Voršič in Ropič Kop, 2020). Pri pouku slovenščine na razredni stopnji učitelji razvijajo sporazumevalno zmožnost učencev neposredno, pri vseh drugih predmetih pa posredno (Petek, 2021). Napačno je namreč razmišljanje, da so za njen razvoj pri učencih odgovorni učitelji razrednega pouka in pozneje učitelji slovenščine. Bralno sposobnost je treba razvijati tudi pri vseh drugih predmetih v vzgojno-izobraževalnem procesu (Petek, 2012). Vloga šole je pri usvajanju besedišča zelo pomembna, ker učenci doma nimajo enakih pogojev in spodbud, saj je to odvisno tudi od socialno-ekonomskega statusa (Petek, 2022). Ob prehodu na predmetno stopnjo šolanja bo učenec z boljšim besediščem lažje usvajal cilje in standarde znanja ter razvijal lastno sporazumevalno zmožnost.

Oprelitev besedišča učencev

Besedišče označuje število besed v pisni obliki, ki jih posameznik prepozna. Ločimo bralno besedišče, ki je pasivno, in govorno besedišče, ki je aktivno (Voršič in Ropič, 2020). Pasivno besedišče sestavljajo besede, ki jih prepoznamo, razumemo ali opredelimo njihov pomen, a jih pri govoru ali pisanju ne uporabljamo. Te besede večinoma le prepoznavamo pri branju ali poslušanju. Pasivni govor zajema poslušanje in razumevanje tistega, kar govorijo drugi. Aktivno besedišče pa sestavljajo besede, ki jih razumemo in jih tudi uporabljamo. Razvija in bogati se s pozitivnimi spodbudami iz okolja (na otroke sprva vplivajo predvsem starši) (Zrimšek, 2003). Aktivno besedišče služi govoru in pisanju (Pečjak, 1995). Otrok naj bi se na leto naučil od 2.700 do 3.000 novih besed. Razmerje med aktivnim in pasivnim besednim zakladom pa je 1 : 3. To pomeni, da je besedišče pri branju veliko večje kot pri pisanju ali govoru (Voršič in Ropič, 2020).

Besedišče lahko opredeljujemo z dveh vidikov: a) količinski vidik (fluentnost besed pomeni skupno število vseh besed, fleksibilnost besed pa vsebinsko različne besede); b) kakovostni vidik (odraža se ob pripovedovanju besedila, izvirnost, nenavadnost naslova, zajema število dogodkov, zaključka) (Kramarič idr., 2000). To, ali učenec poglobljeno razume besedišče, se prepozna v fleksibilnosti njegovih besed, kar pomeni, da učenec pravilno izgovori oziroma poimenuje besedo in prepozna tudi pomen besede ter jo uporabi v povedi (Voršič in Ropič Kop, 2020).

Besedišče naj bi se sprva pridobivalo le naključno, rezultati raziskav pa so pokazali, da ima ravno t. i. besedni zaklad veliko večjo vlogo pri učenju, zato se

je začelo tudi načrtno razvijanje besedišča. Otroci so sprva pri izbiri besed nenatančni in uporabljajo veliko ponavljanja. Pri učenju novih besed naj bi se uporabil vsaj eden izmed naslednjih kontekstov: 1) fizični kontekst: vključenost oz. prisotnost predmeta, ki je prav tako tudi tema pogovora – v tem kontekstu je otrok izpostavljen tudi vizualni referenci besede; uporabljamo ga za učenje neznanih oz. manj znanih besed; 2) predznanje: priklic preteklih izkušenj, ki omogočajo lastne vizualne reference – ta se uporablja tudi pri branju knjig; 3) družbeni kontekst: vključenost opozarjanja na družbene norme – uporabljamo ga pri pogovorih; razumevanje družbenih norm mu pomaga pri razumevanju pomena besed; 4) pomenska podpora: neposredna razlaga besed – imajo možnost postavljanja vprašanj, če besede ne razumejo, kar je najpogostejša metoda pri šoloobveznih otrocih med razvijanjem besedišča (Tabors idr.; 2001; Rot Vrhovec, 2022).

Vloga učitelja pri spodbujanju in širjenju besedišča učencev

Po besedah Pečjak in Gradišar (2002) se mora tudi učitelj zavedati pomena učenja besedišča, saj ta predstavlja temelj za učenje kompleksnejših strategij. Zato učenec ne more sam pridobiti novih pojmov in si razviti zmožnosti za njihovo razlaganje. Ključno je, da učitelj spodbuja učence k usvajanju novega besedišča. Zahtevnost dejavnosti pri pouku je nujno treba prilagajati starostni stopnji in seveda tudi sposobnostim učencev.

Bell in McCallum (2008) govorita o pomembnih načelih, ki naj bi jih učitelj upošteval pri pouku za boljši razvoj besedišča: 1) učitelj mora biti učencu model za razvoj besedišča (večkrat uporablja besede, ki naj bi se jih učenci naučili, spodbuja k rabi raznolikih besed); 2) pri učencih mora uporabljati nove, do takrat neznane besede v različnih povedih, s čimer utrdi pomen in razumevanje besed v različnih položajih; 3) učitelj mora pri učenju novih besed uporabiti t. i. eklektičen pristop, tj. da učenci nove besede usvajajo na različne načine, pri čemer mora učitelj kombinirati različne dejavnosti in načine za spoznavanje novih besed.

Kramarič idr. (2000) ugotavljajo, da se besedišče pri učencih lahko spodbuja na različne načine:

- 1) z neposrednim poučevanjem (kurikularni pristop);
- 2) s pomočjo igre (prosta, vodena in usmerjena igra);
- 3) z eksplicitnimi navodili (pogosto ob branju, tj. pred branjem, med njim in po njem);
- 4) s kognitivnim pristopom (jasna opredelitev, razlaga in primer, ponovitev nove besede in njena uporaba);





- 5) s konceptom tiska;
- 6) s pripovedovanjem ob slikah (pogosto so na voljo tri okoliščine pripovedovanja zgodbe: ob zaporednih ilustracijah, ob nepovezanih slikah, ena slika z več ali manj elementi);
- 7) z naštevanjem besed na določen glas (fleksibilnost besed);
- 8) tako, da besedam določajo asociacije;
- 9) da dokončajo/nadaljujejo zgodbe;
- 10) da ustvarijo domišljjski binom;
- 11) ustvarijo delni domišljjski binom².

Model za širjenje besedišča učencev

V nadaljevanju predstavljamo predlog modela za naključno in/ali **načrtno širjenja besedišča** učencev pri pouku³, ki se lahko neposredno uporabi pri delu z učenci.

- 1) **Širjenje besedišča s poslušanjem in pogovarjanjem:** preden otroci znajo brati sami, se lahko učijo od drugih, ki jim berejo. To se lahko izvede z uporabo ilustracij v knjigi, ki vodijo k razlagi in zagotavljajo vizualno referenco ali primerjave, običajno s predhodnim znanjem in preteklimi izkušnjami. Za vizualne pripomočke, ki morajo biti za otroke privlačni, se lahko poleg ilustracij uporabijo predmeti, slike, fotografije, lutke itn. Med pomembne metode razlage besedišča spadajo tudi mimika in geste.
- 2) **Širjenje besedišča ob opazovanju ali gledanju slik:** pouk, kadar je mogoče, lahko poteka na prostem. Večina otrok je motivirana za učenje v naravi, npr. v gozdu. Po mnenju učiteljev tak način omogoča lažje izražanje in pozitivno vpliva na besedišče. Tudi slike in ilustracije so lahko učencem spodbuda za govorjenje, ki pa omogoča učenje novega besedišča.
- 3) **Širjenje besedišča z vidno vizualizacijo:** ena izmed učinkovitih strategij pomnjenja besed je pomoč z vidno upodobitvijo.
- 4) **Širjenje besedišča z didaktično igro:** učitelj lahko omogoči učencem širjenje besedišča ob zanimivih in zabavnih didaktičnih igrah. Sproščen otrok si nove

besede hitreje in bolje zapomni. Med didaktične igre mdr. spadajo izobraževalne računalniške igre, s katerimi se da učinkovito dosegati učne cilje, tudi besedišče, in za igranje katerih so učenci vseh starostnih stopenj po navadi motivirani.

5) Širjenje besedišča ob glasbi.

6) Širjenje besedišča z branjem in s pisanjem.

Učitelj mora poskrbeti za ustrezno podporo vsem učencem. Pomnjenje besedišča se lahko spodbudi s sprotim zapisovanjem novih besed in njihovih pomenov v obliki razrednih/individualnih slovarjev ali na samolepljive listke, ki jih učenci lahko prilepijo v učbenik in kadar koli tudi odlepijo. Učenci naj širijo besedišče s samostojnim tvorjenjem pisnih besedil (tj. pripovedovalna, opisovalna, razlagalna in obveščevalna besedila).

7) Širjenje besedišča ob uporabi digitalnih jezikovnih priročnikov (npr. SSKJ, Slovenski pravopis).

To je nekaj načinov za širjenje besedišča učencev na razredni stopnji, ki je lahko dobra osnova za nadaljevanje teh dejavnosti na predmetni stopnji.

Sklep

V prispevku je poudarjeno, da je treba temelje za razvoj besedišča pri otrocih vzpostaviti že zelo zgodaj, nato pa jih intenzivno širiti v predšolskem obdobju ter jih poglobljati na vseh izobraževalnih stopnjah; to je še posebej pomembno ob prehodu učencev na predmetno stopnjo šolanja, ko se pomnoži število učiteljev ter vsak posamezni učni predmet postane kompleksnejši in zahtevnejši; ustrezno bralno razumevanje učencev je namreč potrebno pri vseh predmetih, razvito besedišče pa jim omogoča učinkovito reševanje učnih nalog ter s tem usvajanje predpisanih oz. določenih ciljev/standardov znanja. Pomembno vlogo pri tem imajo (poleg vzgojiteljev) učitelji razrednega pouka, ki z učenci preživijo največ šolskega časa in učnih ur, zato jih prispevek skuša opolnomočiti za spodbujanje in širjenje besedišča pri učencih, da bodo imeli ti na predmetni stopnji čim boljše izhodišče za nadaljnje kakovostno izobraževanje.

2 Za več o tem glejte Petek, T. (2022). Vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda. V: Petek, T. (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 97–128). Pedagoška fakulteta.

3 Model za širjenje besedišča pri učencih je oblikovala Rot Vrhovec (2022). V tem prispevku so predstavljena in nadgrajena najpomembnejša spoznanja. Poleg lastnih spoznanj je avtorica vključevala še izsledke drugih avtorjev. Za več glejte: Kimovec (2022); Rot Vrhovec (2020); Tabors idr. (2001).

Petek, T. (2012). Strategije raziskovanja in poučevanja pismenosti. Šolsko polje, 23(3–4), 199–220.

Petek, T. (2021). Pravopisna ozaveščenost učiteljev razrednega pouka – zgled na poti do višje pismenosti vseh učencev (pedagoško-kodifikacijski vidik). *Jezik in slovnost*, 66(2/3), 37–53, 293.

Petek, T. (2022). Vpogled v razumevanje besedišča učencev 8. razreda. V Petek, T. (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 97–128). Pedagoška fakulteta.

Rot Vrhovec, A. (2020). *Poučevanje učencev, katerih prvi jezik ni slovenski*. Pedagoška fakulteta.

Rot Vrhovec, A. (2022). Besedišče učencev 5. razreda. V Petek, T. (ur.), *Bralno razumevanje na preizkušnji* (str. 69–96). Pedagoška fakulteta.

Tabors, P. O., Beals, D. E., Weizman, Z. O. (2001). You know what oxygen is? Learning new words. V Dickinson, D. K. (ur.), Tabors, P. O. (ur.), *Beginning literacy with language* (str. 93–110). ML.

Voršič, I., Ropič Kop, M. (2020). Besedišče: 5. gradnik. V Haramija, D. (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str. 139–157). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru: Pedagoška fakulteta; Zavod RS za šolstvo.

Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in v prvem razredu devetletne osnovne šole*. Pedagoška fakulteta.

IGRE
ZA PO POTI
IN DOMA



Dr. Dragica Haramija,
Univerza Maribor,
Pedagoška fakulteta in
Filozofska fakulteta



Dr. Janja Batič,
Univerza v Mariboru,
Pedagoška fakulteta

Multimodalnost kot izziv za bralce začetnike

Using Multimodality to Challenge Beginner Readers

IZVLEČEK: Prispevek osvetljuje pomen multimodalnosti in upoštevanja različnih kodov sporočanja za sestavljanje pomenov pri leposlovnih in informativnih bralnih gradivih. Različni kodi sporočanja so v učbenikih, v poljudnih ali strokovnih enciklopedijah in priročnikih, v leposlovnih knjigah. Predstavljen je model celostnega branja, ki vodi odraslega (učitelja, vzgojitelja, knjižničarja) ob pripravi na multimodalno delo na analizo (osnovni podatki, analiza kodov sporočanja) in sintezo (sumativni pomen vseh kodov sporočanja) izbrane knjige, v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju je to najpogostejše slikanica kot posebna oblika knjige. Pri tem pa je ključno spoznanje, da so vsi kodi enakovredni in odnos med njimi ni hierarhičen. Največji problem je, da odrasli slikovna gradiva prepogosto razumejo kot dodatek, osvetlitev in torej kot manj pomemben del informacije.

Ključne besede: bralna pismenost, multimodalnost, prepoznavanje kodov sporočanja, leposlovna slikanica, informativna slikanica

Abstract: This paper highlights the importance of multimodality and the consideration of different message codes for constructing meaning in fiction and informational reading resources, which vary in textbooks, popular or specialist encyclopaedias and reference books, and fiction literature. The model of integrated reading guides the adult (teacher, educator, librarian) in preparation for a multimodal work to analyse (background information, analysis of message codes) and synthesise (summative meaning of all message codes) a selected book. In the first educational cycle, this is most often picture books as a particular form of books. Realising that all codes are equal and the relationship is not hierarchical is key. The biggest problem is that adults too often see pictorial material as an add-on, illumination, and, therefore, as a less important piece of information.

Keywords: reading literacy, multimodality, message code recognition, fiction picture book, informational picture book

Uvod

Bralna pismenost se razvija v celotnem človekovem življenju, zlasti intenzivno pa v času posameznikovega izobraževanja, kar pomeni, da se mladi bralec srečuje

z različnimi vrstami sporočil na različnih nosilcih (tiskanih, elektronskih) že pred vstopom v šolo. Proces opismenjevanja uzavešča semiotiko (kako oz. na kakšen način znaki nekaj pomenijo) in semantiko (kaj pomenijo). Pomen je vedno odvisen od družbenih okoliščin, te so »področje, v katerega je vključen udeleženec, odnos med udeleženci in način organizacije semiotičnih kodov« (Starc, 2020, str. 68). V izobraževanju besedila glede na cilj delimo v dve veliki skupini, in sicer na umetnostna (leposlovje) in neumetnostna (ali informativna) besedila, ki se razlikujeta v namenu, temi, jeziku in obliki besedil (Haramija, 2022, str. 48; Križaj in Bešter Turk, 2018, str. 57).

Kaj je multimodalna pismenost

Monomodalna pismenost (samo besedilo) je v naših učnih načrtih še vedno prevladujoči način obravnave pismenosti, pri tem pa je nujno zavedanje, da je vedno več gradiv multimodalnih, torej takšnih, ki sestavljajo pomen iz najmanj dveh kodov sporočanja (besedilo in ilustracije). Med taka gradiva sodijo tudi učbeniki vseh predmetnih področij, saj vsebujejo grafe, preglednice, diagrame, miselne vzorce, sheme, načrte, zemljevide, simbole, ikone, oznake, fotografije, ilustracije, videoposnetke. Vse navedeno sodi v vizualno pismenost in presega zgolj posamezni predmet. Taka gradiva se je treba naučiti prebrati (in razumeti) enako kot branja besedilnih sporočil.

Multimodalna pismenost od bralca zahteva sestavljanje več kodov sporočanja (Slika 1), da bi njihov sumativni pomen razkril celotno delo. Pri preučevanju sporočanjških kodov (še) ni poenotene definicije, kateri kodi (modalitete) obstajajo. Npr. Alison Gibbons in Sara Whiteley (2018) sta kode razvrstili glede na čutila (vid, sluh, tip); Care Jewitt (2008, str. 246) je izpostavila šest

elementov, in sicer »jezikovni pomen, vizualni pomen, zvočni pomen, gestualni pomen, prostorski pomen in multimodalne vzorce pomena, ki povezujejo pomene prvih petih kodov sporočanja med seboj«, pred tem že Lawrence Sipe (1998), ki je na podlagi semiotike uvedel prehajanje združevanja pomenov iz ene modalitete v drugo in obratno. Slednje pomeni, da je možnosti razbiranja pomenov skoraj neomejeno, saj vsak bralec drugače sestavlja sporočila iz dveh ali več kodov sporočanja.

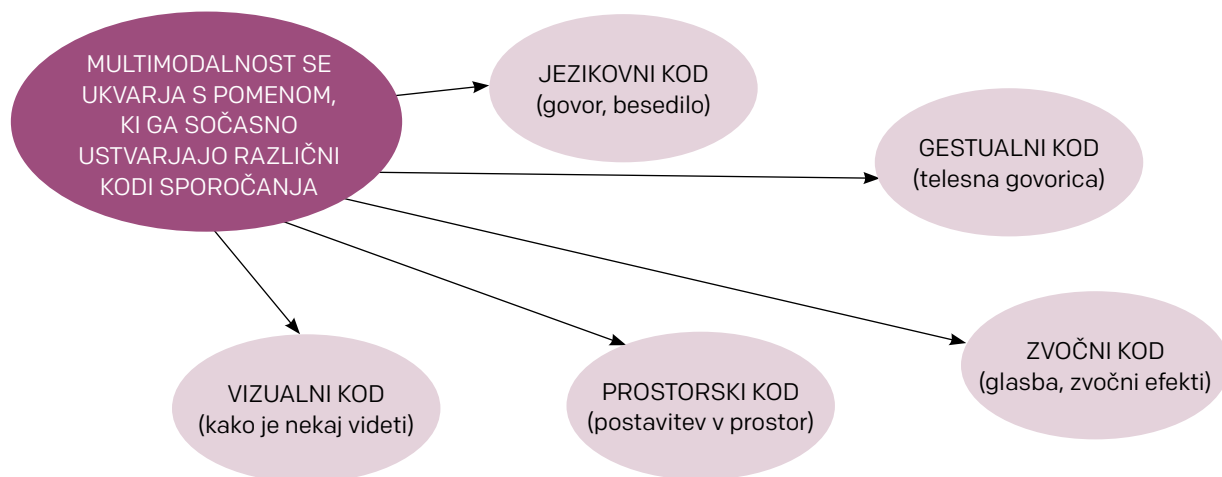
Za učbenike pri vseh predmetih in za leposlovje sta značilna zlasti jezikovni in vizualni kod, ki pa vsebuje tudi prikaz prostora, gest, simbolov, razpoloženja oz. čustvenih stanj ipd.

Pri konceptu multimodalne pismenosti je treba poudariti, da:

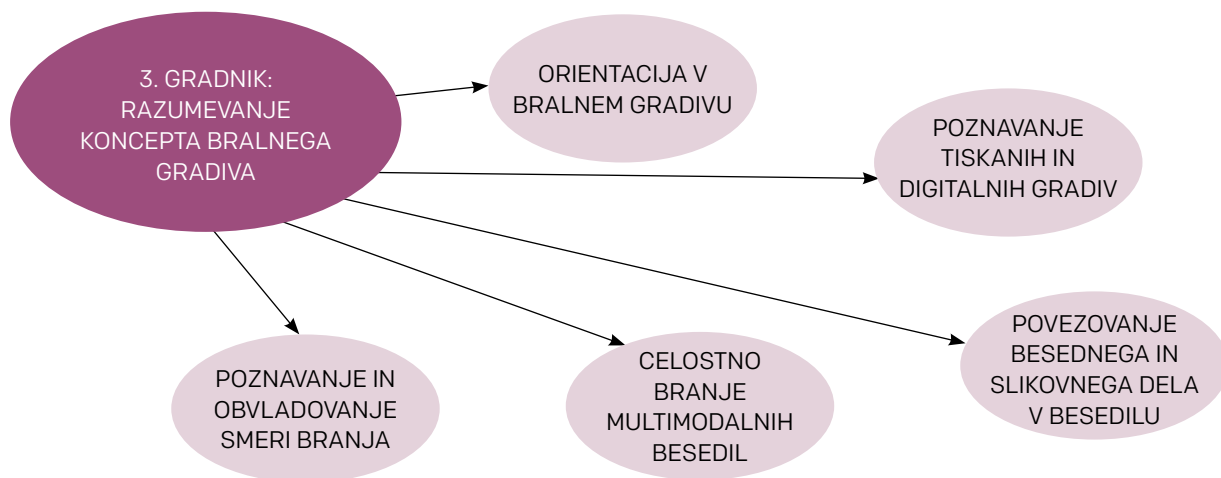
- tako branje večinoma ni več (le) linearno, temveč gre za izbirni način branja in sestavljanja pomenov,
- je ob razvijanju bralne veščine treba ozaveštevati opazovanje drugih kodov sporočanja ter uriti sestavljanje pomenov multimodalnih sporočil.

Linearno branje poteka od leve proti desni, od zgoraj navzdol, in sicer ne glede na to, ali gre za informativno ali leposlovno bralno gradivo (v to skupino sodijo klasične slikanice, pri katerih sta besedilo in ilustracija dokaj ločeni oz. samostojni celoti). Izbirno branje načeloma ni linearno, temveč bralec sestavlja parcialne pomene, šele na koncu lahko sestavi celoto.

V vseh multimodalnih analizah leposlovja se kaže, da ilustracije vplivajo na razumevanje zgodbe in (vsaj delno) spreminjajo ali natančneje predstavljajo temeljne morfološke lastnosti besedil: književni čas, književni prostor, literarne like ipd. Pri informativni literaturi pa drugi kodi sporočanja predstavljajo oziroma prikazujejo to, česar ni mogoče ubesediti ali pa bralec



Slika 1: Različni kodi sporočanja (Vir: lastna slika po Jewitt)



Slika 2: Pomembne sestavine 3. gradnika bralne pismenosti (Vir: lastna slika)

vizualno gradivo lažje predstavlja (npr. zemljevidi, grafi, razpredelnice).

Ker je slikanica najpogostejša oblika knjige, s katero se učenec srečuje v 1. vzgojno-izobraževalnem obdobju (VIO), je koncept multimodalnosti predstavljen ob rabi slikanic. Razumevanje koncepta bralnega gradiva se razvija postopoma, zato odrasli, ki otroku bere, zlasti profesionalni posrednik (vzgojiteljice in vzgojitelji, učiteljice in učitelji, knjižničarke in knjižničarji), pred branjem z otrokom spremlja in vrednoti tri vidike slikanice, ki so predstavljeni v preglednicah. Preglednice so priprava na branje (pomoč odraslim o uzaveščanju vseh elementov slikanice), ne analiza, ki bi jo delali z otroki.

Preglednica 1: Osnovni podatki o slikanici

Naslov slikanice, leto izdaje, založba:
Avtor besedila:
Avtor ilustracij:
Naslovnica:
Vezni listi:
Notranja naslovnica:
Književna zvrst in vrsta (za informativno literaturo UDK):
Oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami:

Vir: Haramija in Batič, 2020

Osnovni podatki o slikanici, ne glede na to, ali gre za leposlovno ali informativno delo, torej kdo je avtor ali avtorica besedila, avtor ali avtorica ilustracij ter naslov dela, so ključni podatki, ki jih učni načrt predvideva

kot minimalni standard v 1. VIO. Temu sledi analiza parabesedila; v parabesedilo sodijo naslovnica, vezni listi, notranja naslovnica. Kadar gre za leposlovno besedilo, je pomembna določitev književne zvrsti (poezija, proza, dramatika) in vrste (npr. uspravanka, rajalna pesem, pravljica, realistična kratka zgodba, komedija). Pri informativni literaturi se določijo besedila glede na izhodiščne znanstvene discipline (univerzalna decimalna klasifikacija – UDK) ali glede na šolske predmete (npr. obravnava vrste človeških bivališč – gradbeništvo – pri predmetu Spoznavanje okolja). Pri osnovnih podatkih preverimo tudi oblikovni odnos med besedilom in ilustracijami, ki vsebuje oblikovanje oz. postavitve besedila in ilustracij na posamezno (lahko tudi dvojno) stran, tipografijo (oblika in velikost črk, kar je za bralce začetnike zelo pomembno), barva besedila (glede na podlago).

Po oblikovni analizi sledi še vsebinska analiza slikanice (Preglednica 2), ki poda razmerje med tem, kaj je napisano v besedilu in kaj v ilustracijah. Kadar ima slikanica ilustracijo na posamezni strani, je to enota analize, če pa je ilustracija dvostranska, jemljemo to kot enoto. Vsebinska analiza se ukvarja s knjižnim blokom, torej z notranjimi stranmi knjige (v predstavljenem primeru slikanice).

Preglednica 2: Besedilo in ilustracije v izbrani slikanici

	Besedilo	Ilustracije
1	Kratka vsebina. Pozorni smo zlasti na elemente, ki niso ilustrirani.	Kaj je upodobljeno in kako. Pozorni smo zlasti na elemente, ki v besedilu niso omenjeni.

Vir: Haramija in Batič, 2020

Temu sledi sumativna analiza, in sicer kako besedilo in ilustracija skupaj podata različne informacije o književnem času, prostoru, literarnih likih itd. (Preglednica 3), torej o tistih elementih, ki so sestavni del morfologije (zgradbe) literarnih besedil.

Preglednica 3: Vsebinski odnos med besedilom in ilustracijami (pomen, ki ga ustvarita besedilo in ilustracija skupaj)

Snov	zunajliterarna, znotrajliterarna (izhodišče za nastanek literarnega dela)
Tema	o čem govori delo
Motivi	se navezuje na prostor, dogodek ali osebo
Glavni literarni lik	kakšen je karakterno in vizualno
Stranski literarni liki	kakšni so karakterno in vizualno
Književni čas	ali je zabeležen v besedilu ali ga je treba izluščiti iz ilustracij
Književni prostor	ali je naveden v besedilu ali le prikazan v ilustraciji
Pripovedovalec	prvoosebni, tretjeosebni
Zgradba	sintetična, analitična, retrospektivna
Razpoloženje	ali so različna čustva zabeležena v besedilu ali prikazana na ilustraciji
Intraikonično besedilo	če obstaja besedilo v ilustraciji
...	v preglednici dodajamo tiste sestavine, ki so za posamezno slikanico pomembne

Vir: lastna preglednica

V preglednici je predstavljen primer analize vsebinskega odnosa v leposlovnem delu. Podobno analizo lahko opravimo tudi za informativna (oz. neumetnostna poljudna, strokovna) besedila, izdana v slikaniški obliki, kadar jih obravnavamo pri posameznem predmetu. Na primer o različnih izumih ali pojavih, o odnosih in družbi; o glasbilih ali glasbenih zvrsteh; o likovnih tehnikah in materialih ali pomembnih slikarjih, kiparjih ipd.; o pomembnih športnikih ali navodilih za izvajanje neke športne discipline ipd.

Sklep

V procesu učenja bralne pismenosti, ki jo sestavljajo štiri dejavnosti, to so poslušanje, govorjenje, branje

in pisanje (po Pečjak in Gradišar, 2015), zlasti ob usvajanju opismenjevanja ob učenčevem vstopu v šolo, je zelo pomembno zavedanje, da pismenost niso le napisane besede. Načrtno učenje vizualne pismenosti v povezavi z opismenjevanjem bi lahko kazalo napredek na področju razumevanja multimodalnega branja. Multimodalna besedila nas obkrožajo na vsakem koraku, njihovo branje (linearno in izbirno) pa je izziv za vse mlade bralce, saj so slikovna gradiva v multimodalnem besedilu običajno razumljena kot popestritev in osvetlitev natisnjenega besedila in v odnosu do njega delujejo manj pomembno. Načrtno razvijanje vizualne pismenosti pri različnih predmetnih področjih bi lahko v prihodnje spremenilo neustrezno razumevanje slikovnega gradiva ter pasivno opazovanje zamenjalo z aktivnim opazovanjem oz. branjem vizualne informacije. Pri slednjem je pomembno ločiti, kaj je upodobljeno in na kakšen način. V izobraževalnem procesu so učenci pri različnih predmetnih področjih tako sprejemniki (bralci) multimodalnih besedil kot tudi tisti, ki multimodalna besedila ustvarjajo (npr. rišejo strip pri slovenščini, izdelujejo plakate pri naravoslovju). Učitelj bi moral v takšnih dejavnostih prepoznati priložnost za razvijanje multimodalne pismenosti in pouk zasnovati medpredmetno. Ustvarjanje plakata kot nekakšnega informativnega multimodalnega besedila pri kateremkoli predmetu ne bi smelo biti ločeno od ciljev slovenskega jezika in ciljev pouka likovne umetnosti.

Viri in literatura

- Gibbons, A. in Whiteley, S. (2018). *Contemporary Stylistics: Language, Cognition, Interpretation*. Edinburgh University Press. <https://www.jstor.org/stable/10.3366/j.ctt1tqx9wz.25>.
- Haramija, D. (2022). Branje mladinskih leposlovno-informativnih knjig pri različnih predmetih v osnovni šoli. *Jezik in slovnost*, 67(1–2), 45–58.
- Haramija, D. in Batič, J. (2013). *Poetika slikanice*. Franc-Franc.
- Haramija, D. in Batič, J. (2020). 3. gradnik: Razumevanje koncepta bralnega gradiva. V D. Haramija (ur.) *Gradniki bralne pismenosti* [Elektronski vir] (str. 81–105). Univerzitetna založba Univerze: Pedagoška fakulteta; Zavod RS za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>.
- Jewitt, C. (2008). Multimodality and Literacy in school classrooms. *Review of Research in Education*, 32, str. 241–267.
- Križaj, M. in Bešter Turk, M. (2018). *Jezikovni pouk: čemu, kaj in kako?* Priročnik za učitelje in učiteljice slovenščine v osnovni šoli. Rokus Klett.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2015). *Bralne učne strategije*. Zavod RS za šolstvo.
- Sipe, L. R. (1998). How Picture Books Work: A Semiotically Framed Theory of text-Picture Relationships. *Children's Literature in Education*, 29(2), 97–108.
- Starc, S. (2020). Vrednotenje v reklamah in antireklamah: primer alkoholnih in tobaknih izdelkov. V J. Vogel (ur.) *Slovenščina - diskurzi, zvrsti in jeziki med identiteto in funkcijo* (str. 67–78). Znanstvena založba Filozofske fakultete, Obdobja, 39. https://centerslo.si/wp-content/uploads/2020/11/Obdobja-39_Starc.pdf



 Romana Fekonja,
Zavod RS za šolstvo

Bralna kultura in vloga šolske knjižnice

Role of School Libraries in Promoting Reading Culture

IZVLEČEK: Vsaka šola ima šolsko knjižnico in njeno poslanstvo je med drugim tudi spodbujanje branja in skrb za bralno kulturo vsakega posameznega uporabnika in šole kot celote. Vendar je veliko dejavnikov, ki vplivajo na uspešnost tega poslanstva šolske knjižnice. Za motivacijo za branje in razvijanje bralne kulture mora šolska knjižnica zagotoviti ustrezno gradivo, šolski knjižničar mora posredovati in poučevati knjižnične vsebine osmišljeno in v povezavi s predmetnimi vsebinami. Šolska knjižnica pouk obogati, svoje uporabnike pa usposobi za samostojne bralce in uporabnike informacij. V projektu OBJEM je bil oblikovan osnutek modela posodobljene šolske knjižnice, ki v ospredje postavlja integriranost knjižničnih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces. Model določa, da morajo biti najprej zagotovljeni osnovni pogoji za delovanje (delovni pogoji, knjižničar in strategija razvoja), nato sledijo ustrezni načini delovanja knjižničarja in knjižnice (interaktivna, dostopna in integrirana) in ko so izpolnjeni prejšnji pogoji, bodo izidi knjižničarja in knjižnice takšni, da bo kakovostna šolska knjižnica pomembna in priljubljena ter tudi učinkovita. Pri motivaciji za branje in pri razvijanju bralne kulture je pomembno, da imamo na voljo dovolj raznovrstnega in raznolikega gradiva, ki ga bralec izbere glede na svoje potrebe in zmožnosti. Predvsem pa ne smemo pozabiti na zgled, ki je najbolj učinkovito učenje.

Ključne besede: bralna kultura, branje, motivacija, razvoj bralca, model šolske knjižnice

Abstract: Every school has a school library, whose mission is, among other things, to promote reading and to nurture a culture of reading for each user and the school as a whole. However, many factors influence the success of this mission: the school library must provide appropriate materials, and the school librarian must deliver and teach library content meaningfully and in relation to the subject content. The school library enriches the curriculum and empowers its members to become independent

readers and information users. The OBJEM project has developed a draft model for a modernised school library, which puts the integration of library content into the educational process at its core. The model stipulates that to begin with, the necessary conditions to function (working conditions, librarian and development strategy) must be in place, followed by appropriate ways of working for the librarian and the library (interactive, accessible and integrated). Once these criteria are met, the outcomes for the librarian and the library will be such that a quality school library will be relevant, popular, and effective. In motivating reading and developing a reading culture, it is a prerequisite to have a sufficient variety and diversity of materials available for readers to choose from according to their needs and abilities. Above all, we must not forget that example is the most effective way of learning.

Keywords: reading culture, reading, motivation, reader development, school library model

Uvod

Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju se zagotovo strinjamo, da je branje zelo pomembno in zato si prizadevamo, da učencem odkrijemo pisan svet zapisanih besed. Učenje branja oz. opismenjevanje je zelo zahtevna in odgovorna naloga. Kaj hitro se zgodi, da učenci izgubijo motivacijo in se napredek upočasni. Vendar se ves vložen trud povrne, ko za zapisanimi znaki za črke učenci odkrijejo pomen. Vsak učenec ima svoje izkušnje, svoje predznanje in prav je, da tudi vse to – posameznikovo individualnost – opazimo in upoštevamo pri učenju. Predvsem imamo možnost, da učencem ponudimo pravo bralno gradivo ob pravem času. S tem lahko poskrbimo za ohranjanje motivacije za branje in tako za napredek pri učenju branja in tudi na splošno. V šolski knjižnici mora biti uporabnikom (učencem in strokovnim delavcem) na voljo dovolj raznovrstnega gradiva, ki ga usposobljeni šolski knjižničar mora znati ponuditi tako, da ohranja in razvija bralno kulturo. To pa podkrepi z različnimi dejavnostmi, ki niso neposredno povezane z učnim procesom, vsekakor pa zagotavljajo dodatno spodbudo in motivacijo za branje.

Bralna kultura je po avtoricah Haramija in Vilar (2017, str. 5) »... skupek pojmovanj, vrednot, norm, sporočil v zvezi z branjem, ki so prisotni v družbi in katerih namen je spodbujanje branja in izboljševanje odnosa do branja ne le v učnih situacijah, temveč tudi v vsakodnevem življenju. Bralno kulturo oblikuje celotna družba, v katero so neločljivo vpeti in medsebojno povezani tudi javni izobraževalni in knjižnični sistemi.«

Šolska knjižnica

Po 68. členu Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2007) ima vsak vzgojno-izobraževalni zavod (v nadaljevanju VIZ) oz. vsaka šola knjižnico. Tudi na področju šolskih knjižnic želimo stopiti naprej v razvoju – od pojmovanja šolske knjižnice kot skladišča knjig in zgolj izposojevališča, do dejavne vloge knjižnice in knjižničarja, kot enakovrednih partnerjev pri izvajanju vzgojno-izobraževalnega procesa in kot neločljiv oz. integriran del tega procesa. Če knjižnične vsebine vključujemo v vzgojno-izobraževalni proces, ga bogatimo. Cilje in vsebine določenih predmetov nadgradimo in ob vsebini poučujemo tudi spretnosti in kompetence.

Kurikul Knjižnično-informacijsko znanje (KIZ)

a) Knjižnične vsebine

Knjižnične vsebine so vseživljenjske spretnosti, kompetence, ki se jih ne da poučevati in učiti brez vsebine. To vsebino pa dodajo predmeti oz. učni cilji predmetov. Če se te kompetence in spretnosti poučujejo brez vsebine predmetov, ostane zgolj na ravni razlage, vsebine ostanejo nekje na zalogo in jih učenci ne usvojijo v procesu.

Prav zaradi tega je kurikulum knjižnično-informacijsko znanje (za osnovno šolo in gimnazije) (v nadaljevanju KIZ) zasnovan kot medpredmetna in kroskurikularna vsebina.

Oba kurikularna dokumenta (za OŠ in za gimnazijo) kot temelj šolske knjižnice navajata usposobljenega knjižničarja in organizirano zbirko knjižničnega gradiva ter informacij za poučevanje in učenje, ki jo potrebujejo učenci, učitelji in drugi strokovni delavci šole. Šolski knjižničar pa organizira knjižnično dejavnost tako, da podpira učenje v okviru pedagoških ciljev šole.

b) Vsebine in cilji

Šolska knjižnica v kurikulumu KIZ (2009, str. 4) predstavlja odprto informacijsko učno okolje, ki omogoča:

- učenje in poučevanje ter njuno fleksibilno prilagajanje potrebam posameznika in skupin,
- razvijanje metod poučevanja in učenja (sodelovalno učenje, projektno in raziskovalno učenje, reševanje problemov, timsko poučevanje ...),
- medkulturnost z vsebino knjižnične zbirke in njeno dostopnostjo (dostopna je vsem učencem ne glede na starost, jezik, kulturo, vključno z učenci s posebnimi potrebami),



- skupno doseganje ciljev: ciljev posameznih predmetov in ciljev kroskurikularne teme,
- upravljanje z informacijami,
- seznanjanje z informacijsko komunikacijsko tehnologijo,
- razvijanje pismenosti, še posebej branja, pisanja in razvijanje bralne kulture,
- sodelovanje s starši, splošno knjižnico in drugimi dejavniki zunaj šolskega okolja.

Šolska knjižnica s storitvami in programom Knjižnično informacijsko znanje pri učencih razvija kompetence na treh ključnih področjih: branje, informacijska pismenost in učenje.

Na področju branja ob koncu šolanja učenci:

- samostojno tvorijo pisna in govorna besedila in upoštevajo pravopisna oz. pravorečna pravila,
- iz prebranega oz. poslušanega besedila povzamejo bistvo in kritično presojo sporočila,
- tekoče berejo glasno in tiho ter prilagajajo hitrost branja zahtevam besedila,
- izberejo in uporabljajo primerno bralno in pisno strategijo,
- prebrano znajo uporabiti v različnih okoliščinah,
- samostojno izbirajo in uporabljajo knjižnično gradivo in druge informacijske vire (KIZ, 2009, str. 7, 8).

Glavni cilj je, da so učenci ob koncu šolanja samostojni uporabniki šolske knjižnice in tudi samostojni

ter suvereni bralci glede na individualni razvoj in zmožnosti.

Sodelovanje v vzgojno-izobraževalnem procesu

Knjižnice je treba vključiti v pouk, kjer učitelji, strokovnjaki za posamezna predmetna področja, omogočajo uspešno učenje obvladovanja informacij s posameznih predmetnih področij in uspešno obvladovanje posebnosti jezika posameznih predmetnih področij v sodelovanju s knjižničarjem, strokovnjakom za organizacijo in pridobivanje informacij.

Knjižničar načrtuje in koordinira uporabo knjižnice v skladu z letnim delovnim načrtom, sodeluje z učitelji pri oblikovanju ciljev vzgojno-izobraževalnega dela, pri načrtovanju učnih dejavnosti, pri pripravljanju in ocenjevanju veljavnosti učnega gradiva ter izvedbi učnih ur.

Knjižničar mora vse pedagoške delavce seznaniti s temeljnimi knjižničarskimi vsebinami, da jih bo lahko spodbudil za medpredmetno povezovanje in drugo sodelovanje.

Tudi učni načrti ostalih predmetov v poglavju Medpredmetne povezave navajajo povezave s knjižnico (npr. delo z viri, reševanje problemov, projektno učno delo).

V nadaljevanju so v preglednicah 1 in 2 prikazane medpredmetne povezave s knjižnico in knjižnično informativnim znanjem za 1. in 2. vzgojno-izobraževalno obdobje (VIO).

Preglednica 1: Medpredmetne povezave s knjižnico in KIZ v učnih načrtih predmetov v prvem VIO (povzeto po Posodobitve, 2014, str. 35)

Predmet	Poglavje	Področja povezovanja
Slovenščina	Splošni cilji Medpredmetne povezave	Učenci/učenke ohranjajo in razvijajo pozitiven odnos do branja neumetnostnih in umetnostnih besedil ... obiskujejo knjižnico ... Nekateri cilji pouka slovenščine so povezani z uporabo knjižnice in vključujejo spodbujanje informacijske pismenosti.
Športna vzgoja	Medpredmetne povezave	... povezovanje s cilji, ki imajo pomembno vlogo pri celostnem oblikovanju posameznika (... knjižnično informacijsko znanje ...)
Spoznavanje okolja	Operativni cilji in vsebine (tematski sklop: Okoljska vzgoja) Medpredmetne povezave	Knjižnično informacijsko znanje ... vključuje tudi teme oziroma vsebine in cilje za trajnostni razvoj kot npr.: knjižnično informacijsko znanje (čas, skupnosti, odnosi) ...

Preglednica 2: Medpredmetne povezave s knjižnico in KIZ v učnih načrtih predmetov v drugem VIO (4. in 5. razred) (povzeto po Posodobitve, 2014, str. 35–36)

Predmeti	Poglavje	Področja povezovanja
Slovenščina	Splošni cilji medpredmetne povezave	Splošni cilji predmeta tudi v drugem in tretjem triletju vključujejo kroskurikularne vsebine, kot so ... knjižnična informacijska znanja. Medpredmetno povezovanje zato lahko poteka na ravni vsebin (npr. tema protestantizma v okviru projektnega tedna), na ravni procesnih znanj (npr. iskanje virov kot spretnost, ki pride v poštev pri vseh predmetih) ...
Tuji jezik (angleščina, nemščina, italijanščina)	Vsebine	ANG: knjižnično informacijsko znanje (iskanje gradiv, uporaba katalogov, tudi elektronskih, uporaba virov, npr. priročnikov, tudi slovarjev) NEM, ITA: knjižnično informacijsko znanje (delo s tujimi viri; razvijanje motivacije za branje)
Športna vzgoja	Medpredmetne povezave	... povezovanje s cilji, ki imajo pomembno vlogo pri celostnem oblikovanju posameznika (... knjižnično informacijsko znanje ...)
Družba	Medpredmetne povezave	... zajema cilje in vsebine, ki se povezujejo z vzgojo in izobraževanjem za trajnostni razvoj v okviru ... knjižničnega informacijskega znanja ...
Naravoslovje in tehnika	Medpredmetne povezave	Živa bitja: KIZ – poznavanje poljudnoznanstvene literature, iskanje informacij po kazalu.

Integriranost knjižničnih vsebin v vzgojno-izobraževalni proces

Integriranost knjižničnih vsebin oz. šolske knjižnice v pouk je predvidena v dokumentih, kar je s sprejetjem novele Zakona o knjižničarstvu (2015) prešlo tudi v implementacijo. Novela predvideva »pripravo nacionalne strategije razvoja šolskih knjižnic in individualne načrte razvoja šolskih knjižnic, ki so del razvojnega načrta šole« ter predvideva, da je knjižnica integrirana v učenje/poučevanje in mora delovati kot informacijsko in komunikacijsko središče vsake šole. Tako strategija razvoja šolskih knjižnic kot tudi razvojni načrti šolskih knjižnic predvidevajo udeležbo knjižnic za potrebe pouka, poleg tega pa udeležanje prožnih pristopov, ki bodo podprle dvig ravni bralne pismenosti.

V projektu OBJEM¹ smo poskušali povečati zavest strokovnih delavcev, predvsem učiteljev, kaj jim lahko šolska knjižnica nudi kot obogatitev vzgojno-izobraževalnega procesa tako za učence kot za njihovo lastno delo in izobraževanje.

a) Dejavna vloga šolskega knjižničarja

Za dejavno vlogo je nujno, da ima šolski knjižničar potrebna znanja, veščine in kompetence s področja bibliotekarstva in pedagoškega področja. Vsekakor pa se vseživljenjsko učenje in izobraževanje nikoli ne končata

in moramo težiti k visoki strokovni usposobljenosti šolskih knjižničarjev tako na področju bibliotekarstva kot na področju vzgojno-izobraževalnih vsebin ter sodobnih tehnologij.

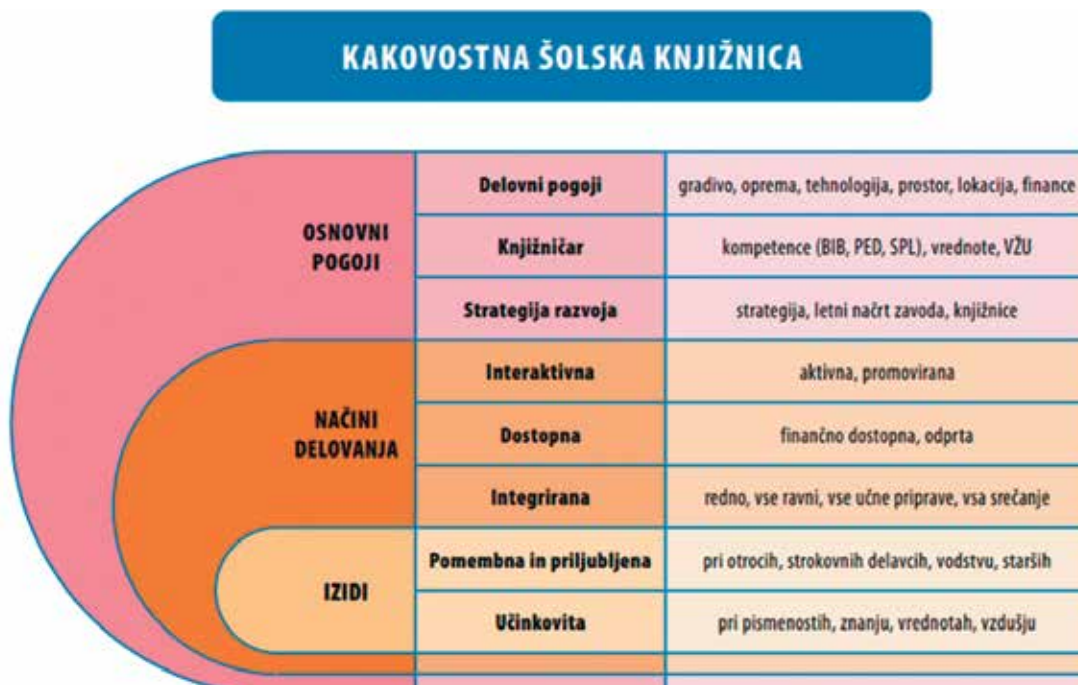
Poleg tega je dokazano, da k boljši pismenosti v šolskem obdobju pomembno prispevajo bralni zgled in obkroženost z bralnim gradivom ter spodbude za branje.

b) Model šolske knjižnice

I Osnovni pogoji za delovanje knjižnice (Vilar, Novak Zabukovec, 2023, str. 233–234):

- **Delovni pogoji:** Za kakovostno delovanje knjižnice je treba imeti zagotovljene dobre delovne pogoje. To so kakovostno, zadostno in ustrezno gradivo, dovolj velik in primeren prostor z ustrezno opremo in tehnologijo na osrednji lokaciji v šoli. Sem sodijo tudi ustrezna finančna sredstva.
- **Knjižničar:** Steber kakovostne šolske knjižnice je kompetenten, dejaven in zavzet šolski knjižničar, za katerega so značilne bibliotekarske, pedagoške in splošne kompetence ter vrednote. Nujno potrebno je knjižničarjevo vseživljenjsko izobraževanje.
- **Strategija razvoja:** Izobraževalni zavodi morajo imeti pripravljen strateški dokument, v katerem

¹ ESS projekt OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine. Več o projektu na: <https://www.zrss.si/projekti/projekt-objem/>



Slika 1: Model šolske knjižnice (Vilar, Novak Zabukovec, 2023, str. 233)

opredelijo vizijo in smeri svojega razvoja v naslednjih treh do petih letih; njegov nujni sestavni del je strategija razvoja šolske knjižnice.

II Načini delovanja knjižničarja in knjižnice:

- **Interaktivna:** Interaktivnost knjižnice zaznamo skozi njeno neposredno dejavnost znotraj in zunaj knjižnice, torej glede neposrednega vključevanja v vzgojno-izobraževalno delo, pa tudi pri vseh drugih dejavnostih, s katerimi je prisotna v življenju in delu zavoda.
- **Dostopna:** Knjižnica mora biti uporabnikom fizično in digitalno dostopna. Ob fizični dostopnosti pa mora biti zagotovljena tudi ustrezna odprtost knjižnice.
- **Integrirana:** Integrirano delovanje knjižnice je zagotovljeno, kadar je s svojim delovanjem in gradivom redno prisotna oziroma integrirana v vse ravni vzgojno-izobraževalnega dela, kar se uresničuje skozi sodelovalno poučevanje knjižničarja in učiteljev.

III Izidi delovanja knjižničarja in knjižnice:

- **Pomembna in priljubljena:** Kakovostna šolska knjižnica ima zaradi vseh predhodnih elementov v svojem zavodu visok ugled in pomembnost, je nepogrešljiva pri strokovnem delu pa tudi priljubljena in cenjena s strani vseh uporabnikov: učencev oziroma dijakov, učiteljev in drugih strokovnih delavcev, vodstva za vodo in tudi staršev.

- **Učinkovita:** Knjižnica, ki izpolnjuje vse predhodne pogoje, je tudi učinkovita, saj v svojem zavodu sodeluje in ima vpliv pri razvoju pismenosti, znanja, vrednot. Posledično prispeva k vzpostavljanju pozitivnega vzdušja v zavodu.

Zakon o knjižničarstvu (2015) je poleg spremenjene vloge šolske knjižnice izpostavil tudi priporočilo pri oblikovanju modelov posodobljene vloge šolske knjižnice, kjer je treba vzporedno skrbeti za ustrezen obseg in izbor knjižničnega gradiva kot tudi za ustrezen prostor in opremo, v katerem se bodo uporabniki dobro počutili in spodbujali prijetne občutke ob iskanju ali branju gradiva.

Po eni strani je tako knjižnica kulturno-informacijsko središče šole, ki skrbi za profesionalni razvoj strokovnih delavcev VIZ, po drugi strani pa je središče, ki podpira učenje.

Motivacija za branje

Da bi otrok postal bralec za vse življenje, mora biti obdan s knjigami in tiskanim gradivom doma in v vrtcu oz. šoli in imeti stalen dostop do virov informacij in znanja (Kropp, 2000). Pomembno je, da je to gradivo raznovrstno in mladi bralec sam izbere, po čem bo posegel. Na ta način se bralec razvija od zgodnjega otroštva do pragmatičnega bralca (povzeto po Appleyard, 1994 v Fekonja, 2004).

1. faza: zgodnje otroštvo – branje kot igra

V tem obdobju večina otrok začne z učenjem branja. Najpomembnejše v tej starosti je, da otroci ne berejo sami, ampak jim berejo drugi. V tem obdobju otroci branje dojemajo kot igro, družabni dogodek, ko si starejši vzamejo čas zanje in jim berejo. Raziskave so pokazale, da otroci, ki jim veliko berejo, lažje in hitreje usvojijo spretnost branja – v pomenu prepoznavanja črk in dekodiranja pisane besede.

2. faza – pozno otroštvo – bralec kot junak

V tem obdobju otroci že znajo brati in berejo sami – odkrivajo svet okoli sebe, tudi s pomočjo literature. V tem obdobju se že pojavijo razlike pri branju med fanti in dekleti.

3. faza: mladost – razmišljanje ob branju

V tem obdobju postanejo besedila, ki jih bralec bere, zahtevnejša, taka, ki že zahtevajo globlje razmišljanje, ali pa jih leposlovna dela na neki način prisilijo k razmišljanju o temi, ki jo obravnava prebrano delo.

4. faza: univerza in pozneje – bralec kot interpret

Vse vrste branja na tej stopnji zahtevajo postavljanje in preverjanje hipotez ob nenehnem povratnem odnosu med bralcem in besedilom. Za študente je pomembno, kje so ostali v razvoju ob koncu srednje šole. Od te točke nato nadaljujejo razvoj na univerzi.

5. faza: odraslost – pragmatični bralec

Branje je v tej fazi prostovoljno dejanje. V tem obdobju so v ospredju trije razlogi. Prvi je pobeg iz realnega življenja v svet domišljije, ki jo predstavljajo literarna dela (romantični romani, detektivski romani, družinske sage ...). Drugi razlog je iskanje resnice, naj bo to iskanje resnice o samem sebi, o svetu ali odkrivanje drugačnih dežel

(potopisi). Tretji razlog za branje pa predstavlja odkrivanje uporabnih podob. Literatura je pravzaprav igra z jezikom, ustvarjanje novih podob. Odkrivanje teh novih podob pa je vedno znova motivacija za nadaljnje branje.

Izbor gradiva v šolski knjižnici mora biti zelo širok in raznovrsten. Zadovoljiti mora tiste bralce, ki iščejo leposlovje za prosti čas, in tudi tiste, ki želijo poglobiti svoje znanje in raziskovati teme, ki jih spoznajo v vzgojno-izobraževalnem procesu. Bralec se brez spodbude ne razvije v zahtevnejšega bralca. Če ostane pri manj kakovostni literaturi, ne bo nikoli razvil potrebe po kakovostnem branju in branju zahtevnejših besedil. Zato mora knjižnica skrbeti za kakovosten izbor gradiva in ponuditi uporabniku tudi zahtevnejša besedila. Na ta način pripomore k razvijanju zahtevnejšega bralca. Ob tem razvoju in napredovanju bralca pa je zelo pomembno gradivo, po katerem posega.

Šolske knjižnice, ki imajo odprta vrata in so informacijsko in kulturno središče šole, lažje pritegnejo tudi šibkejšje bralce.

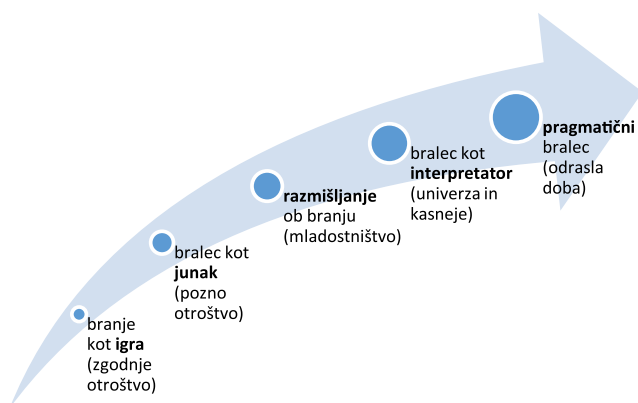
Šolska knjižnica je odprta tudi navzven – tesno sodeluje z bližnjo splošno knjižnico in številnimi kulturnimi ustanovami, ki se navezujejo na različne pismenosti (knjižarne, ustanove s področja bralne kulture, gledališča, filmske ustanove, muzeji in galerije, arhivi ...).

Šolski knjižničar mora biti pozoren, da je na voljo dovolj knjižnega in tudi neknjižnega gradiva, ne sme pozabiti na serijske publikacije in članke v njih. V sodobnem času je treba omogočiti tudi dostop do zanesljivih in kakovostnih e-virov in tudi naučiti uporabnike, kako ravnati in uporabljati e-vire ter informacije odgovorno in etično.

Sklep

Iz lastnih izkušenj vemo, da je najbolj učinkovito poučevanje z zgledom. To pomeni, da začnemo z razmislekom pri sebi. Ali res (dovolj) beremo? Nas učenci vidijo s knjigami oz. z bralnim gradivom? Kolegica knjižničarka ene od mariborskih osnovnih šol je svoje kolege učitelje spodbujala k branju in tudi postavljanju dobrega zgleda. Rekla jim je: »Vzemite s seboj v razred knjigo, tudi če je ne boste uspeli prebrati. Učenci bodo videli, da jo imate s seboj in vas povprašali o njej. Tako boste učencem najboljši zgled za branje in spodbuda, da tudi oni posežejo po knjigi.«

Na načelni ravni se vsi strinjamo, da je branje koristno in da moramo brati čim več. Vedno nas preganja čas in preganjajo nas tudi sezname neprebranih knjig, naslovov oz. seznamov naslovov, ki bi jih želeli prebrati. Časa pa nam vedno zmanjka. Podobno je pri



Shema 1: Razvoj bralca (po Appleyard, 1994 v Fekonja, 2004)



učencih – zmanjka jim časa za vse, kar morajo narediti (obveznosti), in za vse, kar bi še želeli postoriti.

S pravim gradivom – dovolj gradiva, ki je tudi raznoliko in raznovrstno – ter še bolj s pravim pristopom in različnimi dejavnostmi se šolski knjižničar in šolska knjižnica vključuje v ohranjanje in še razvijanje bralne kulture tako pri svojih uporabnikih (učencih in strokovnih delavcih) kot tudi na ravni celotnega zavoda. Vsi strokovni delavci se moramo zavedati, da smo učencem bralni zgled in z odnosom do branja soustvarjamo bralno kulturo vsake šole. Učenci nam bodo sledili.



Viri in literatura

Appleyard, J. A. (1994). *Becoming a Reader*. University Press.

Fekonja, R. (2004). Branje in pismenost: vloga šolske knjižnice pri spodbujanju branja. *Šolska knjižnica*, 14(3), 132–139.

Fekonja, R. (2022). Šolska knjižnica. V J. Bone in S. Mršnik (ur.), *Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli* (80–82). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje_razvoja_pismenosti.pdf

Fekonja, R., Novak Zabukovec, V., Tušek, B., idr. (2022). Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Solska_knjiznica_kot_sredisce_branja_in_sticisce_medpredmetnega_povezovanja.pdf

Fekonja, Z. (2016). Vloga šolskega knjižničarja pri uporabnikih 21. stoletja. *Šolska knjižnica*, 25(3–4), 16–20.

Haramija, D. (ur.) (2020). *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča*. Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Haramija, D., Vilar, P. (2017). Bralna kultura kot pomemben dejavnik razvoja bralne pismenosti. *Otrok in knjiga*, 44(98), 5–16.

Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N. idr. (2022). *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf

Krapše, t., Bone, J., Polšak, A. in Mršnik, S. (ur.) (2023). *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti*. Druga popravljena spletna izdaja. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Pogled_na_solo_21_stoletja.pdf

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

Kurikul. Osnovna šola. Knjižnična informacijska znanja (2009). Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. <https://www.dlib.si/stream/URN:NBN:SI:doc-JAXRAVK0/dc7b44f9-390f-4f30-b844-8d499ec7c6e4/PDF>

Mršnik, S., Bone, J., Bačnik, A. idr. (2022). *Spodbujanje razvoja pismenosti v vrtcu in šoli: bralna, naravoslovna, matematična in finančna pismenost*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Spodbujanje_razvoja_pismenosti.pdf

Sušec, Z. (2005). *Knjižnična informacijska znanja: program osnovnošolskega izobraževanja*. Ministrstvo za šolstvo in šport, Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/Drugi-konceptualni-dokumenti/Knjiznicna_inf_znanja.pdf

Vilar, P., Novak Zabukovec, V. (2023). Model kakovostne šolske knjižnice: zasnova in uresničevanje v praksi. V J. Bone in S. Mršnik, *Pogled na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti* (205–236). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Pogled_na_solo_21_stoletja.pdf

Vilar, P., Zabukovec, V. (2020). Vloga šolske knjižnice pri razvoju gradnikov bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.) *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (273–294). Univerzitetna založba Univerze; Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/book/515>

Zabukovec Novak, V. (2022). Poučevanje in učenje s šolsko knjižnico. V R. Fekonja (ur.) *Šolska knjižnica kot središče branja in stičišče medpredmetnega povezovanja* (20–29). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Solska_knjiznica_kot_sredisce_branja_in_sticisce_medpredmetnega_povezovanja.pdf

Zabukovec, V., Steinbuch, M., Vilar, P. idr. (2014). *Posodobitve pouka v osnovnošolski praksi. Knjižnično informacijsko znanje*. [Elektronski vir]. Zavod RS za šolstvo, <https://www.zrss.si/pdf/pos-pouka-os-KIZ.pdf>

Zakon o knjižničarstvu (ZKnj-1). (2015). *Uradni list RS*, št. 87/01, 96/02-ZUJIK in 92/15. <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO2442>

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (2007). *Uradni list RS*, št. 16/2007. <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445>



Branje in gibanje

Branje in gibanje sta dve dejavnosti, ki sta nujno potrebni za celostni razvoj otrok, zato ne čudi, da sta se znašli z roko v roki v marsikateri bralno-gibalni akciji. V letu 2022 je potekala akcija v okviru Nacionalnega meseca skupnega branja pod sloganom, ki ga je že v 17. stoletju zapisal irski pisatelj Richard Steel: **Branje je za duha to, kar je telovadba za telo.**

Prav tako je bil lani kot praznik določen **Dan slovenskega športa**; na spletni strani je pojasnjeno (<https://danslovenskegasporta.si/>): »Na ta dan bomo obuli športne copate, napihnili žoge, zavrteli pedala, razgrnili joga blazine, si privoščili skok v vodo in še marsikaj. **23. septembra** šteje čisto vsaka oblika telesne dejavnosti!« Pojasnjeno je, da datum praznika slovenskega športa ni bil izbran naključno, pač pa zato, ker je na ta dan »na olimpijskih igrah prvič zaigrala slovenska himna. Zdravljica je v čast našim olimpijcem, veslačema Iztoku Čopu in Luki Špiku ter strelcu Rajmondu Debevcu, prvič zaigrala 23. septembra 2000 na olimpijskih igrah v Sydneyju.«

Za spodbujanje branja s športno tematiko sem pripravila nekaj namigov:¹

Posebej opozarjam na nekatera izvirna slovenska literarna dela (kratka proza, povesti) z otrokom kot glavnim literarnim likom, ki so namenjena učencem na razredni stopnji. Besedila so lahko literarizirani življenjepisi, npr.

doslej je izdal Primož Suhodolčan štiri take fantastične pripovedi (podnaslovljene so kot resnične pravljice) o znanih slovenskih športnikih: *Tina in medvedja moč* (Tina Maze), *Anže: ledeni kralj* (Anže Kopitar), *Goran: legenda o zmaju* (Goran Dragić) in *Primož in Bajk: neverjetna dirka* (Primož Roglič). Desa Muck je v seriji o Anici izdala knjigo *Anica in športni dan*, v kateri naslovna junakinja pomaga prijatelju Jakobu pri treningu teka, da se ne bi osramotil na **športnem** dnevu.

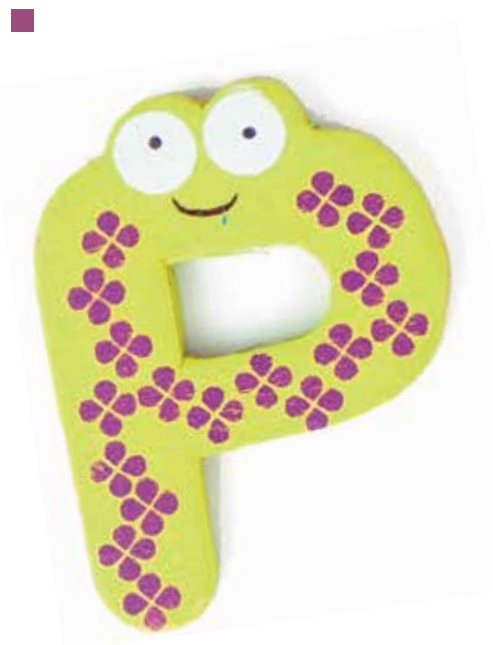
Veliko je živalskih pravljic, ki vsebujejo temo športa, npr. *Živalska olimpijada* Svetlane Makarovič (kako tekmujejo živali, v vseh športih so boljše od ljudi) ali *Bober nogometaš* Nine Mav Hrovat.

Zanimive so tudi nekatere slikanice Vesne Radovanovič iz zbirke Modri planet, npr. realistična zgodba *Mavrični balon* (o poletu z balonom, saj mala Ida preživi veliko časa na športnem letališču, njen očka je namreč pilot in padalec) in fantastična kratka zgodba *Aljažev čevelj* (glavni lik je čevelj, zaradi katerega je deček preživel nesrečo v gorah).

Med leposlovnimi besedili slovenskih avtorjev o športu je veliko povesti in romanov za starejše šolarje (morda pa katero od del vseeno pritegne že koga na razredni stopnji), npr. štiri povesti Primoža Suhodolčana o košarkarju Ranti, prav tako o košarki piše Goran Gluvić v delu *Fantje, žoga, punce*; o nogometu piše Goran

Gluvić v romanih *Branje z glavo in Dvojna podaja* ter Žiga X Gombač v delu *NK Svoboda*; o tenisu Milan Petek Levokov v fantastični propovedi *Skrivnost oblačne gore*, o smučanju Jani Virk v romanu *Poletje na snegu*, o pohodništvu pa Igor Karlovšek v romanu *Preživetje*.

Za tiste učence, ki se intenzivno ukvarjajo s športom, pa bi lahko bil zanimiv program **Športajmo in berimo**, ki je nastal pod okriljem Olimpijskega komiteja Slovenije (<https://www.olympic.si/>): **#športajmoinberimo: nacionalni medresorski program za spodbujanje branja med mladimi športniki in športnicami.** Na spletni strani je dostopen tudi seznam nekaterih knjig o športu, ki so ga pripravili v Mestni knjižnici Ljubljana, Pionirska – center za mladinsko književnost in knjižničarstvo.



¹ Več o leposlovnih besedilih, povezanih s športom, je objavljenih v publikacijah:

– monografija D. Haramija 2012, *Nagrajene pisave*

– v monografiji *Pogledi na šolo 21. stoletja v duhu kompetenc in pismenosti*, 2022 v dveh poglavjih:

Haramija in Pulko: Možnost vključevanja gradnikov bralne pismenosti v vse predmete oz. na vsa predmetna področja, str. 159–173,

Polona Vilar in Dragica Haramija: Kakovostna šolska knjižnica v vrtcu, str. 205–221.

Osnovna šola Šturje Ajdovščina, POŠ Budanje; mentorica: Marijana Stanković



Meta Kodele, 7 let,
Kitara (mešana tehnika)



Elin Bizjak, 8 let,
Mavrični travnik (voščenke)



Meta Kodele, 7 let,
Mavrični travnik (voščenke)

Osnovna šola Simona Kosa Podbrdo; mentorica: Suzana Torkar Panjtar



Ksenija Trojer, 5. r.,
Knjižne police (črn flomaster)



Mark Obid, 5. r.,
Lovilec sanj (črn tuš)



Anja Hudolin, 3. r.,
Čebelnjak (tempera)

Osnovna šola Gomilsko; mentorica: Monika Vasle



Lara Pinter, 2. r., France
Prešeren (grafika, monotipija)



Katarina Sušak, 4. r.,
Jesensko tihožitje (kolaž)



Rebeka Derstvenšek, 1. r., Portret
sošolke (mešana tehnika)



Didaktični pripomočki



Katarina Stegenšek,
OŠ Koper

Individualizirano opismenjevanje in učinkoviti didaktični pripomočki

Personalised Literacy and Effective Didactic Tools

IZVLEČEK: V prispevku je opisan primer individualiziranega opismenjevanja z različnimi in učinkovitimi didaktičnimi pripomočki, ki je bil izveden v 1. razredu osnovne šole. Učenci so najprej spoznali način obravnave velikih tiskanih črk, nato so lahko sami soustvarjali svojo individualno pot opismenjevanja. Ta pot je sočasno vključevala glasovne vaje, pisanje in branje besedil z velikimi in malimi tiskanimi črkami.

S takim pristopom je otrokom prikazano branje kot privlačna dejavnost. Postali so bolj motivirani, kar je pripomoglo pri usvajanju bralne tehnike. Z ustrezno podano vrstniško in učiteljevo povratno informacijo je znanje postalo bolj kakovostno.

Ključne besede: opismenjevanje, branje, individualizacija, formativno spremljanje, vrstniška povratna informacija

Abstract: This paper describes developing individualised literacy with different and effective didactic tools implemented in the first grade of primary school. First, the pupils were introduced to the treatment of capital letters and were then able to co-create their individual literacy path. This pathway simultaneously included vocal exercises, writing and reading upper- and lower-case texts.

This approach shows children reading as an engaging activity. They became more motivated, which helped them to acquire reading techniques. With appropriate peer and teacher feedback, the quality of knowledge has improved.

Keywords: literacy, reading, individualisation, formative monitoring, peer feedback

Individualizirano opismenjevanje

Razvoj pismenosti je proces, ki se prične že pred vstopom otroka v osnovno šolo. V svojem okolju se srečuje z različnimi vzorci branja in pisanja, s katerimi spoznava svet, hkrati pa mu omogoča socialni odnos z odraslimi. Z začetkom formalnega šolanja vstopi v proces opismenjevanja, ki je osrednji proces v izobraževanju v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju (Pečjak, 2009). V učnem načrtu za slovenščino (2018) je poudarek na postopnem, sistematičnem in individualiziranem opismenjevanju, saj imajo otroci na začetku šolanja različno razvite predopismenjevalne zmožnosti ter različno predznanje branja in pisanja. Vsak otrok gre skozi proces opismenjevanja po načrtovanih, urejenih in premišljenih dejavnostih, vendar v svojem tempu in glede na predznanje.

K razvoju pismenosti učencev do stopnje funkcionalne pismenosti vodi celostni pouk. Načela celostnega pouka so (Pečjak, 2009):

- V pouk opismenjevanja je treba vključiti vsebine, ki so učencem blizu in izhajajo iz njegovega resničnega življenja. Pri učenju opismenjevanja naj bodo v

pomoč najrazličnejša besedila, npr. nakupovalni listek, razglednica, recept, navodila za igro, napisi in navodila zapisana v okolju itd.

- V pouk opismenjevanja morajo biti vključene vse komunikacijske dejavnosti: govorjenje, pisanje, poslušanje in branje.
- Pouk opismenjevanja mora spodbujati učence k branju in pisanju vseh vrst besedil, umetnostnih in neumetnostnih.

Celostni pouk zahteva za opismenjevanje spodbudno učno okolje in ustrezno organizacijo pouka (Pečjak, 2009).

V začetku šolskega leta sem z učenci uvedla vsakodnevno jutranje branje. V začetku smo imeli skupno branje različnih besedil v jutranjem krogu. Učenci so sami izbirali besedila za branje (slikanice, pesmi, slikopisi, neumetnostna besedila – opisi živali, dogodkov, pojavov ...). Prinašali so tudi svoje najljubše knjige od doma. Kasneje, ko so pričeli že sami brati, pa smo izmenično s skupnim branjem, uvedli 10-minutno individualno branje ali branje učencev v parih. V učilnici je tudi kotichek, v katerem so različne slikanice in druge otroške knjige, bralni listi, enciklopedije, otroške revije, revije z ugankami in križankami. Učenci jih lahko prebirajo med odmori, ko končajo dejavnost pri pouku, v jutranjem varstvu ali podaljšanem bivanju.

Velike tiskane črke so se učili samostojno, po v naprej določenih korakih in kriterijih uspešnosti. Na ta način sem bila lahko v pomoč tistim, ki so mojo pomoč potrebovali, lažje sem spremljala učenčev napredek, usmerjala sem jih in spodbujala ter s sprotno povratno informacijo usmerjala k izboljšavam in napredku.

Učencem so ves čas na razpolago bele tablice in flomastri ter magnetne črke, abeceda z velikimi in malimi tiskanimi črkami, stavnica, sličice ter drug didaktični material, ki so ga lahko uporabljali glede na potrebo in interes.

Z naštetimi dejavnostmi sem jim želela približati branje in pisanje, branje pa prikazati kot nekaj lepega in tudi uporabnega.

O branju

S. Pečjak (Pečjak, 2009, str. 123) navaja, da do bralne pismenosti vodijo tri stopnje:

- najnižja je stopnja avtomatizirane bralne tehnike,
- sledi stopnja branja z razumevanjem,
- najvišja je stopnja fleksibilnega branja.

Vse stopnje se medsebojno povezujejo, saj lahko učenec ob usvajanju bralne tehnike z različnim bralnim gradivom razvija razumevanje prebranega.

Bralno pismen človek je tisti, »ki bere tekoče, razume prebrano in je sposoben informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih težav ter za osebno rast.« (Pečjak in Gradišar, 2012, str. 58).

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je poudarek na usvajanju bralne tehnike. Ob usvajanju bralne tehnike učenec hkrati razvija tudi razumevanje prebranega z različnim bralnim gradivom.

Po lastnih izkušnjah imajo otroci ob vstopu v šolo različno predznanje, med njimi so velike razlike. Nekateri znajo brati že tudi male tiskane črke, drugi pa še nimajo razvitega fonološkega zavedanja. To je odvisno od otrokove starosti (kronološke in mentalne), spodbudnega domačega okolja in odnosa do branja.

Izbira in priprava didaktičnih pripomočkov

Namen uporabe didaktičnih pripomočkov je povečati dejavnost in samostojnost učencev, uporaba jih spodbuja k medvrstniškemu sodelovanju in komunikaciji.

O ustrezni izbiri didaktičnih pripomočkov razmišljam že pri načrtovanju vsebin in zastavljenih ciljih. Ti morajo biti uporabni in učinkoviti za učence z različnim predznanjem ter prilagojeni njihovim sposobnostim. Navodila in pravila za uporabo določenega didaktičnega pripomočka morajo biti jasna, enostavna ter kratka. Občasno ponudim tudi didaktične pripomočke brez posebnih pravil za uporabo. Takrat si učenci sami izmislijo pravila igre.

Didaktične pripomočke v večini pripravim in izdelam sama, veliko idej dobim tudi od drugih kolegov in na različnih spletnih straneh ter socialnih omrežij. Pri pripravi določenega didaktičnega pripomočka razmišljam tudi o njegovi nadgradnji in uporabnosti pri drugih vsebinah in predmetih. Didaktični pripomočki so učinkoviti, če so za učence zanimivi, zabavni, aktualni ter če z njihovo uporabo lažje razumejo vsebine in dosežejo zastavljeni cilj. Ne nazadnje so učenci z učenjem z didaktičnimi pripomočki bolj motivirani, njihovo učenje pa učinkovitejše.

Primer iz prakse se deli:

- pred branjem
- učni sklop: branje

Učni sklop branja se deli na:

- aktivacija predbranja
- delo v homogenih skupinah

a) Pred branjem

Pred predstavljenim učnim sklopom so učenci spoznali nekaj velikih tiskanih črk, in sicer I, A, N, T, M, E, J, V, O, K, L. Ob obravnavi posamezne velike tiskane črke so bili istočasno seznanjeni tudi z obliko in zapisom male tiskane črke. Vzporedno z obravnavanjem črk so spoznali tudi ustrezno tehniko branja, torej kako povezati posamezne glasove in črke v besedo.

Po poslušanju različnih vzorčnih primerov branja učencev in učiteljice so učenci določili kriterije uspešnosti pri branju (Slika 1). Uspešni bodo, ko bodo:

- poznali črke,
- vezali dva ali več glasov/črk v besedo,
- vezali zloge v besedo,

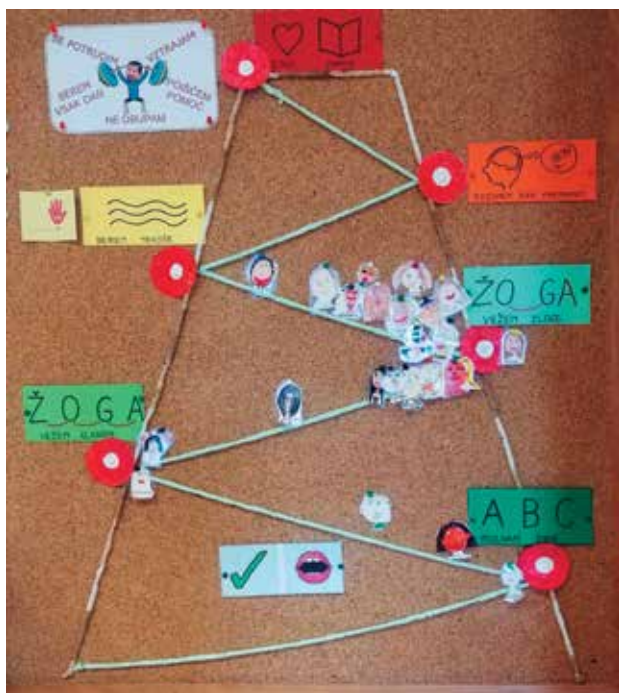


Slika 1: Kriteriji uspešnosti pri branju

- tekoče brali – prebrali poved in piko na koncu povedi,
- razumeli prebrano,
- brali za užitek in znanje.

Na panoju smo oblikovali pot učenja branja (Slika 2).

Učno pot smo predstavili kot pot, ki jo prehodimo do vrha gore. Vsaka točka (markacija) predstavlja korak na poti do cilja. Na tak način so učenci usvajali korake učenja branja ter hkrati s premikanjem svojih podob po poti na vrh gore spremljali svoj napredek pri branju.



Slika 2: Učna pot branja

b) Učni sklop: branje

• Aktivacija predznanja

Pred dejavnostjo sem po mizah razporedila različne sličice (Slika 3).

Učenci so stopili v krog. Na sredini kroga so bili položeni kartončki različnih barv (Slika 4):

- zeleni kartončki (najmanj zahtevna raven): na posameznem kartončku je bila zapisana beseda iz obravnavanih črk,
- rumeni kartončki (srednje zahtevna raven): na posameznem kartončku je bila zapisana besedna zveza,
- rdeči kartončki (zahtevna raven): na posameznem kartončku je bila zapisana poved,



Slika 3: Aktivacija predznanja



Slika 4: Barvni kartončki z besedilom

- vijolični kartončki (zelo zahtevna raven): na posameznem kartončku je bila zapisana uganka.

Vsi kartončki so bili oblikovani tako, da je bil na eni strani kartončka zapis besede (besedne zveze, povedi, uganke) z velikimi tiskanimi črkami, na drugi strani kartončka pa z malimi tiskanimi črkami.

Vsak učenec si je glede na svoje sposobnosti oz. nivo predznanja izbral kartonček ustrezne barve. Zapis na kartončku je prebral, poiskal ustrezno sličico in se vrnil v krog.



Slika 5: Učenka je dani besedni zvezi priredila sličico

Nekateri učenci so med dejavnostjo ugotovili, da je bil zapis na kartončku za njih pretežak. Včasih se je zgodilo, da prebranega niso razumeli zaradi skromnega besedišča. Takrat so imeli možnost kartonček zamenjati za lažji zapis, da bi lahko nalogo uspešno opravili. Večina učencev je prebrala oba zapisa – z velikimi in malimi tiskanimi črkami.

Vsak učenec je nato v krogu glasno prebral zapis in pokazal sličico. Učenci so drug drugemu podali povratno informacijo o pravilnosti rešitve. Zgodilo se je tudi, da en učenec sličice za zapis, ki ga je imel na kartončku, ni našel. Med preverjanjem pravilnosti rešitev je ugotovil, da je za njegov zapis ustrezno sličico izbral nekdo drug, čigar rešitev zato ni bila pravilna. Skupaj sta nato poiskala še drugo sličico in tako popravila napačno izbiro.

Ko so se učenci na ta način seznanili s kratkimi besedili, so lahko razmišljali o namenu branja. Učenci so izpostavili, da berejo za znanje kar pomeni, da se iz prebranega nekaj naučijo in nekaj novega izvejo. Berejo lahko tudi za užitek. Vsi si želijo biti dobri bralci in doseči ta cilj. S pomočjo učne poti branja so ubesedili, kje so posamezniki na poti do cilja in hkrati našli kriterije uspešnosti. Povedali so, kaj že znajo. Da bodo uspešno prišli do cilja, so izpostavili vsakodnevno branje, potruditi se, vztrajati in ne obupati pri branju ter poiskati pomoč, ko ne gre in je težko. Pomoč pa lahko poiščejo pri starših, sošolcih ali učiteljici.

• Delo v homogenih skupinah

V nadaljevanju so učenci vadili branje v homogenih skupinah. Učenci so sami presodili, glede na svoje predznanje in ob pomoči učne poti branja, v katero skupino se bodo vključili. V posamezni skupini so učenci delali v parih, saj so morali drug drugemu podati povratno informacijo o branju (tehniki branja) glede na dane kriterije uspešnosti pri branju. Da sta lahko drug drugemu uspešno podala povratno informacijo, sta morala branju sošolca slediti, se poslušati, bralec pa je moral brati dovolj glasno in razločno.

Skupine so bile oblikovane glede na stopnjo zahtevnosti besedil. Za vsako skupino so bili na pladnju pripravljene različni didaktični pripomočki. Vsak pladenj je bil označen z barvnim kartončkom, na katerem je bil narisana piktogram, ki je učence usmerjal.

1. Na temno zelenem pladnju (najmanj zahtevna raven) so bili didaktični pripomočki, s katerimi je posamezen učenec povezoval dve (že obravnavani) črki/glasova v zlog:
 - Ilustracija svetilnika z zapisanimi samoglasniki na predlogi, črke – soglasniki s stavnice: učenec izbere soglasnik, ga položi levo in nato še desno od samoglasnika na predlogi, oba zloga prebere. Isti soglasnik poveže – prebere z vsemi samoglasniki.



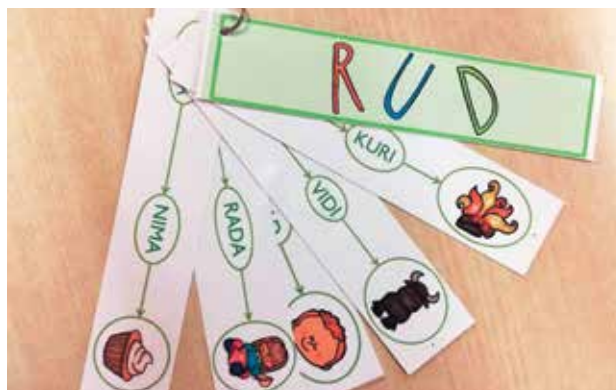
Slika 6: Didaktični pripomočki za najmanj zahtevno raven

- Bralne predloge: učenec sledi puščici. Dva ali tri glasove/črke poveže v zlog oz. besedo.
- Branje s kockami: učenec vrže kocko s samoglasniki in kocko z znanimi soglasniki. Po metu obeh kock kocki združi in prebere zlog.



Slika 7: Učenka bere zloge z metanjem kock

- Branje zlogov: na kartončkih so zapisani zlogi. Učenec izbere poljuben zlog in ga prebere. Zlogi so sestavljeni iz že obravnavanih črk.
- Bralni bloki – učenec sledi puščicam in prebere enostavno poved. Vsaka poved je na svojem kartončku



Slika 8: Bralni bloki – sledi puščicam (prirejeno po Kokot, H. <https://specialka.si>)

- Na svetlo zelenem pladnju (srednje zahtevna raven) so bili didaktični pripomočki, s katerimi je posamezen učenec povezal več črk/glasov v besede:



Slika 9: Didaktični pripomočki za srednje zahtevno raven

- Zlogi – na kartončkih so zapisani zlogi (enako, kot pri prejšnji skupini). Učenec izbere dva (ali več) poljubna zloga, ju prebere vsakega zase, nato zloga združi in ju prebere skupaj. Zlogi so sestavljeni iz vseh črk.
- Branje z dodajanjem črk.
- Vrzi kocko in beri besede: učenca izmenično mečeta igralno kocko in prebereta zlog oz. besedo na predlogi, ki je zapisana ob vrženem številu pik.



Slika 10: Igra vrzi kocko in beri besede (vir: <https://educija.si/didakti%C4%8Dne-igre>)

- Bralni bloki – učenec sledi puščicam in prebere poved.



Slika 11: Sledi puščicam in preberi poved - bralni bloki

- Na rumenem pladnju (zahtevna raven) so bili didaktični pripomočki, s katerimi je posamezen učenec uril tehniko branja in razumevanje prebranega:



Slika 12: Didaktični pripomočki za zahtevno raven

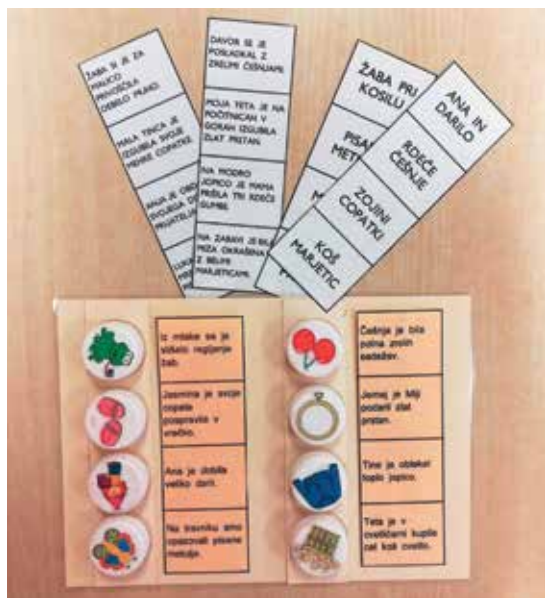
- Vrzi kocko in beri povedi: učenca izmenično mečeta igralno kocko in prebereta poved na predlogi, ki je zapisana ob vrženem številu pik.
- Bralni bloki: učenec prebere poved na posameznem kartončku.

- Slikopisi: na kartončkih je zapisana zgodbica v obliki slikopisa. Na vsakem kartončku je ena poved.



Slika 13: Slikopisi (vir: http://izrednerazmere.splet.arnes.si/files/2020/04/Branje_slikopisi1.pdf, <https://www.zmajcek.net/bukvarna/zaljubljeni-zabec-in-druge-zgodbe-v-slicicah>)

- Branje s pokrovčki: na kartončku z besedilom učenec prebere posamezni zapis in ustrezno sličico, ki je prilepljena na pokrovček, privije na podlago. Učenec lahko izbira, kako zahtevno besedilo bo bral – besedne zveze ali povedi, zapisane z velikimi tiskanimi črkami ali povedi, zapisane z malimi tiskanimi črkami.



Slika 14: Branje s pokrovčki

- Na oranžnem pladnju (zelo zahtevna raven) so bili didaktični pripomočki, s katerimi je posamezen učenec uril tehniko branja in razumevanje prebranega. Besedila so bila zahtevnejša:



Slika 15: Didaktični pripomočki za zelo zahtevno raven

- Vrzi kocko in beri povedi: učenca izmenično mečeta igralno kocko in prebereta poved na predlogi, ki je zapisana ob vrženem številu pik. Povedi so v tem primeru daljše.
- Branje s pokrovčki: na kartončku z besedilom učenec prebere posamezni zapis in ustrezno sličico na pokrovčku privije na podlago. Učenec lahko izbira, kako zahtevno besedilo bo bral – povedi, zapisane z velikimi ali malimi tiskanimi črkami.
- Bralni bloki – učenec bere povedi, zapisane z malimi tiskanimi črkami. Vsaka poved je na svojem kartončku.
- Poved – slika: v ovojnici so sličice in zapisane povedi. Ista poved je zapisana z velikimi in malimi tiskanimi črkami. Učenec prebere poved in jo priredi ustrezni sličici.
- Sledi navodilom: na listih so različne naloge, s katerimi učenci urijo branje z razumevanjem. Po prebrani povedi učenci barvajo, lepijo ali narišejo, odvisno kaj zahteva poved. Učenci lahko izberejo isto nalogo, ki je zapisana z velikimi ali malimi tiskanimi črkami (Slika 16 in 17).

Samovrednotenje, vrstniška povratna informacija in povratna informacija za učitelja

Na vsakem pladnju je bila tudi ovojnica z listi, na katerih so bili v tabeli narisani kriteriji uspešnosti pri branju.



Sliki 16 in 17: Sledi navodilom – branje z razumevanjem
(vir: <https://www.voranc.si/svetovalna-sluzba/specialna-pedagoginja/helena-kokot/ucni-listi>)



Slika 18: Kriteriji uspešnosti za podajanje vrstniške povratne informacije

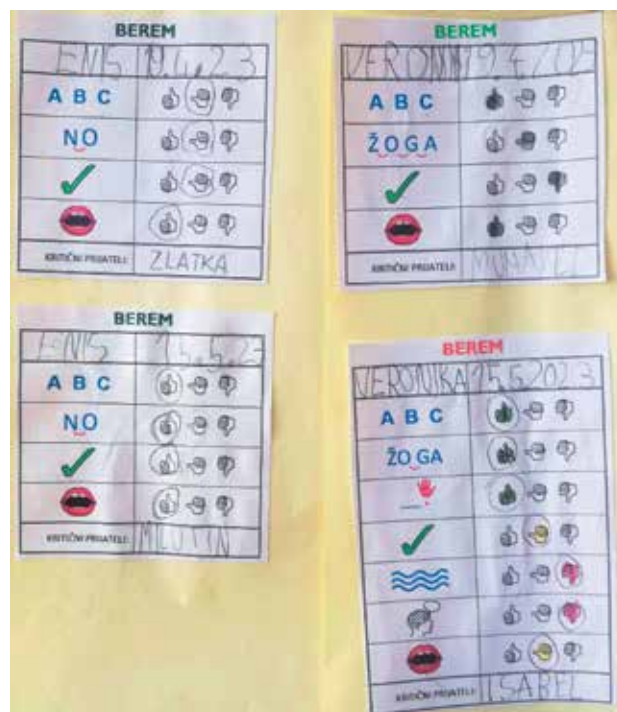
Kriteriji uspešnosti so se po posameznih skupinah razlikovali glede na težavnost bralnega gradiva. Odvisno od cilja pri posamezni skupini so bili podani kriteriji temu prilagojeni. Predno sta si sošolca podala povratno

informacijo, je vsak na svoj listek zapisal svoje ime ter datum, spodaj pa ime sošolca, ki mu bo podal povratno informacijo.

Učenca sta v paru drug drugemu podala povratno informacijo o branju (tehniki branja). Glede na podano vrstniško povratno informacijo si je vsak sam, v svoji tabeli, označil uspešnost tako, da je pobarval ali obkrožil ustrezno sličico prsta. Če je pobarval ali obkrožil sličico s palcem obrnjenim navzgor (☝), pomeni, da določen kriterij uspešno dosega, če je pobarval ali obkrožil sličico s postavljenim palcem vodoravno (☞), pomeni, da kriterij delno dosega, če pa je pobarval ali obkrožil sličico s palcem obrnjenim navzdol (☩), pomeni da kriterija še ne dosega. Samovrednotenje je pomembna povratna informacija predvsem za učitelja, da lahko posameznega učenca ustrezno podpre na poti učenja.

Učenci so bili pri podajanju povratne informacije natančni, sledili so sličicam in ubesedili uspešnost doseganja posameznega kriterija uspešnosti.

V sklepnem delu so si učenci ogledali povratno informacijo sošolca pred enim mesecem ter jo primerjali s povratno informacijo, ki so jo bili deležni v tej uri. Ugotavljali so svoj napredek.



Slika 19: Napredek pri branju

Nekaj učencev je svoje ugotovitve tudi ubesedilo.

Enis je povedal: »Sedaj že poznam vse črke. Znam jih povezati, ne črkujem. Besede sem prav prebral, govoril sem glasno in razločno.«

Veronika je povedala: »Danes sem brala v oranžni skupini. Poznala sem vse črke in jih povezala. Ustavila sem se pri piki. Vseh besed nisem prebrala prav. Tekoče še nisem brala. Nisem razumela, kaj sem prebrala. Brala sem pretiho. Isabel mi je svetovala, da še vadim branje. Ko berem, naj berem bolj na glas.«

Sklep

Ta sklop sem v določenih časovnih intervalih večkrat ponovila. Učenci so bili za branje zelo motivirani, saj so si lahko dejavnosti izbirali glede na predznanje in interes. Učencem so bila ponujena besedila, ki so vsebovala vse črke, ne samo obravnavane. Učenci pri branju le-teh niso imeli težav, saj so vsakodnevno spontano brali besede, besedne zveze in povedi, ki so bile vključene v vsebine pri drugih predmetih. Učenci so tako imeli priložnost spontanega učenja branja, ob tem pa se je pojavila možnost sodelovalnega učenja, kar so učenci v največji meri izkoristili. Drug drugemu so pomagali poimenovati črko, jo prebrati in razumeti določeno besedo, besedno zvezo ali poved. Na ta način so krepili pozitivne medsebojne odnose, doživljali uspeh, si krepili samozavest, razvijali različne veščine, kot so: empatijo, poiskati in nuditi pomoč, sprejeti, da nekaj še ne znam, dati vse od sebe in vztrajati itd.

Pri podajanju povratne informacije so čutili odgovornost, saj so želeli podati pravično povratno informacijo, ki naj bi bila spodbudna in dobronamerna. Na ta način pomagajo drug drugemu uvideti šibka področja in drug drugega usmerjati k izboljšavi. Ker se samovrednotenja in podajanja ustrezne povratne informacije še učijo, je občasno pri določenih učencih ta neustrezna, saj je podana prijatelju in zato subjektivna. Učitelju pa učenčevo samovrednotenje ter vrstniška povratna informacija pomagata pri nadaljnjih odločitvah poučevanja.

Individualizirano opismenjevanje z učinkovitimi didaktičnimi pripomočki po načelih formativnega spremljanja je po mojih izkušnjah zelo učinkovito. Ta način poučevanja uporabljam tudi v 2. razredu, pri učenju, pisanju in branju pisanih črk.

Učenci so motivirani za učenje, učijo se v svojem tempu, učna pot jim pomaga, da njihovo učenje postane vidno, s kakovostno povratno informacijo vrstnika in učitelja je znanje bolj kakovostno. Različni, premišljeno in dobro načrtovani didaktični pripomočki pa zadovoljujejo tudi različne interese in nivoje znanja.

Viri in literatura

Holcar Brunauer, A. idr. (2017). *Formativno spremljanje v podporo učenju*. Povratna informacija, 3. del. Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. idr. (2017). *Vključujoča šola. Formativno spremljanje v podporo vsakemu učencu*, 2. zvezek. Zavod RS za šolstvo.

Holcar Brunauer, A. idr. (2017). *Vključujoča šola. Vodenje razreda za dobro klimo in vključenost*, 3. zvezek. Zavod RS za šolstvo.

Kramarič, M., Kern, M., Pipan, M. (2022). *Lili in Bine*, Delovni zvezek za opismenjevanje, 1. del. Založba Rokus Klett.

Novak, L. idr. (2018). *Formativno spremljanje na razredni stopnji: priročnik za učitelje*. Zavod RS za šolstvo.

Novak, N. idr. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematisno_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf

Pečjak, S. (2009). *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev*. Zavod RS za šolstvo.

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

Program osnovna šola. Učni načrt. Slovenščina. (2018). Zavod RS za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf

Prosen, P. (2013). *Razredni učitelji o uporabi didaktičnih materialov pri matematiki in slovenščini* [Diplomsko delo]. Pedagoška fakulteta. http://pefprints.pef.uni-lj.si/1907/1/Diplomsko_delo_Petra_Prosten_2013.pdf



Mag. Sandra Vuleta,
OŠ Dragomirja
Benčiča – Brkina Hrpelje

Tekoča tehnika branja je pot do bralnega razumevanja

Reading Fluency Boosts Reading Comprehension

IZVLEČEK: Prispevek predstavlja razvijanje bralne pismenosti pri branju neumetnostnega besedila v 3. razredu osnovne šole. Učenci so spoznavali pomen zdravih rastlin tako, da so v skupinah med seboj sodelovali, brali, si izmenjevali izkušnje, se učili drug od drugega in medsebojno komunicirali.

S tem se je povečala učenčeva dejavna vloga, odgovornost, višale so se zahteve in razvijala se je refleksija o lastnem učenju. Delo na tak način učiteljem ponuja nove priložnosti, kako spodbuditi učence, da več in bolje berejo.

Ključne besede: branje, tekočnost branja, bralno razumevanje, sodelovalno učenje

Abstract

This paper discusses the development of reading literacy in non-fiction reading resources in Grade 3 of primary school. Working in groups, pupils learned about the importance of medicinal plants by reading, sharing, learning from, and connecting with one another.

The activities strengthened their active involvement, accountability, demands, and self-reflection. Working in this manner provides teachers with fresh ways to motivate students to read more and better.

Keywords: reading, reading fluency, reading comprehension, cooperative learning

Uvod

Branje je poleg govora, poslušanja in pisanja ena izmed najpomembnejših komunikacijskih dejavnosti, ki jih učenci usvajajo v začetnem procesu opismenjevanja (Marjanovič Umek, Fekonja, Peklaj in Pečjak, 2012). Učenec se med šolanjem srečuje z različnimi umetnostnimi in neumetnostnimi besedili, ki z leti postajajo daljša in zahtevnejša. V fazi začetnega opismenjevanja branje temelji na hitrem prepoznavanju besed, kasneje pa temelji na razumevanju celotnega besedila.

V projektu Bralna pismenost in razvoj slovenščine – OBJEM je nastalo devet gradnikov bralne pismenosti, ki predstavljajo ključna področja razvijanja bralne pismenosti na vseh stopnjah izobraževanja (Novak idr., 2022, str. 17–19). Ob koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO) se pri učencu za gradnik Tekoče branje in Razumevanje besedil pričakuje, da izkaže pričakovane dosežke kot kaže preglednica 1.

Preglednica 1: Gradnik bralne pismenosti z opredeljenimi elementi in dokazi (Novak, 2022)

Gradnik	Element gradnika	Kako učenec ob koncu 1. VIO izkaže pričakovani dosežek
TEKOČE BRANJE	→ Tehnika branja → Natančnost → Hitrost → Izraznost → Ritem	→ Polglasno ali glasno tekoče bere s tiskanimi in pisanimi črkami zapisana besedila, z redkimi premori, omahovanji, ponovitvami ter v enakomernem ritmu (glede na bralno gradivo). → Natančno bere s pravilno artikulacijo glasov. → Besede povezuje v besedne zveze/povedi, vključi stavčno intonacijo.
RAZUMEVANJE BESEDIL	→ Sistematično razvijanje branja z razumevanjem → Iskanje, primerjanje, urejanje, organiziranje podatkov iz besedil → Sklepanje, razbiranje bistva → Povzemanje in vrednotenje besedil → Uporaba bralnih učnih strategij → Uzaveščanje procesa branja	→ Odgovori na vprašanja o prebranem besedilu na vseh ravneh razumevanja. → Prepozna okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen. → Prepozna bistvene podatke, poišče bistvo in besedilo ustno obnovi. → Prepozna temo. → Postavlja vprašanja, vezana na prebrano besedilo. → Uporabi osnovne bralne strategije za razumevanje besedila.

Primer iz prakse: tekoča tehnika branja podpira bralno razumevanje

a) Namen branja z razumevanjem

Sonja Pečjak (1995) pravi, da je končni namen učenja bralno razumevanje gradiv. Boljše ko je branje z razumevanjem, lažje učenec vstopa v proces učenja.

Eden izmed namenov branja neumetnostnih besedil v 3. razredu je tudi ta, da učencem pomagamo vstopiti v svet branja za učenje, ki je bolj intenzivno in sistematično od 4. razreda dalje. Da bi jih spodbudili k bralnemu razumevanju in uživanju v branju neumetnostnih besedil, je smiselno povečati dejavno vlogo učencev pri pouku in uporabljati enostavne bralne strategije. S takšnim načinom poučevanja učencem ponudimo orodja za šolski uspeh. Tako postanejo odgovorni za svoje razumevanje prebranega in prevzemajo odgovornost za lastni napredek. Pomembno je, da se učitelji zavedamo, da se bralno razumevanje gradi pred, med in po branju.

b) Dejavnosti pred branjem in spoznavanje zdravilnih rastlin

Da bi bili učenci že na začetku šolskega dela zainteresirani za branje, je pomembno, da učitelji organiziramo dejavnosti, s katerimi pritegnemo vse učence k učenju in branju. Kot pravi dr. Ranko Rajović, avtor sistema učenja NTC, je pomembno, da učence

spodbujamo k divergentnemu razmišljanju, npr. učenju skozi asociacije.

Učenci so v uvodnem delu s pomočjo odkrivanja paralelnih asociacij aktivirali svoje predznanje tako, da so skušali poiskati geslo za obravnavano temo (Slika 1). Geslo je bilo **Zdravilne rastline**.



Slika 1: Paralelne asociacije

V nadaljevanju so bile pripravljene dejavnosti, ki so pri učencih sprožile še več radovednosti. Zastavljene so bile zanimive uganke in kratki opisi rastlin ter slike o lipi, kamilici in črnem bezgu. Učenci so uganke in opise najprej poslušali, nato so v ovojnici poiskali ustrezne rešitve, torej slike zdravilnih rastlin. Ker so bili ves čas razdeljeni v heterogene skupine po tri, je vsak učenec moral rešiti eno uganke in poiskati ustrezno rešitev. Na tak način so si učenci razdelili vloge za kasnejše

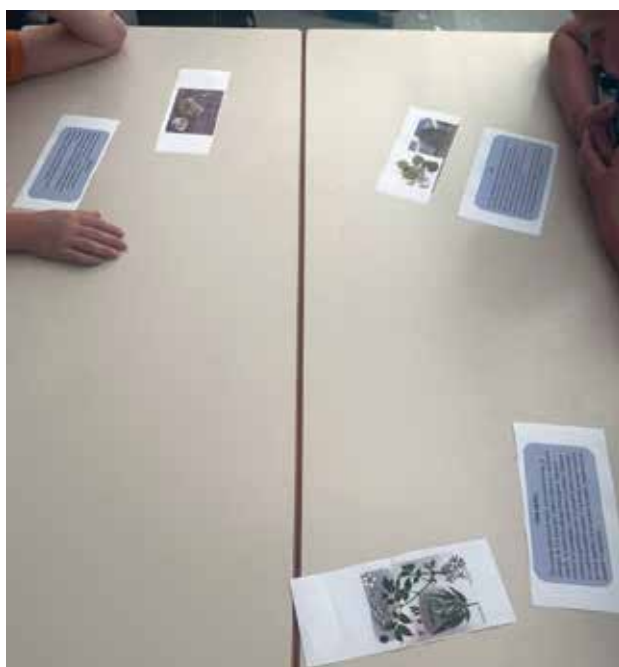
branje besedil po odstavkih, ki je sledilo v nadaljevanju dejavnosti.



Slika 2: Reševanje ugank

Primeri ugank:

- Kot drevo slovenstva se to drevo predstavlja, iz cvetov okusen napitek se pripravlja. (*lipa*)
- Kaj je to, kar ščiti zelenjavo pred napadi uši in hkrati ponuja nam zdravilne cvetove? (*kamilica*)
- Prav v teh dneh se po poljih in travnikih bohotijo grmički odeti v belo cvetočo obleko. Kaj je to? (*črni bezeg*)



Slika 3: Branje besedila o zdravilnih rastlinah

Učenec, ki je predhodno ugotovil rešitev uganke o zdravilnih rastlinah, je v nadaljevanju prebral še kratek opis te rastline. To besedilo je moral dvakrat tiho prebrati zato, da je rastlino bolje spoznal in da je lahko svoje besedilo tekoče prebral sošolcem v skupini. Na tak način so vsi učenci v skupini bolj natančno spoznali zdravilne rastline.

Radovednost se je še stopnjevala, zato so učenci dobili še nekaj zanimivih vprašanj o zdravilnih rastlinah. Vprašanje je vsebovalo dva podatka. Iz danih podatkov so učenci prišli do rešitve na podlagi sklepanja in s pomočjo podatkov iz opisa rastlin.

Primer vprašanja:

- **Kaj imata skupnega število 500 in ♥?** Iz teh dveh podatkov so učenci sklepali, da lipa doseže starost do 500 let in da so listi nepravilno srčaste oblike.
- **Kaj imata skupnega 7 m in črne jagode?** Iz teh dveh podatkov so učenci sklepali, da je črni bezeg visok do 7 m in da je svoje ime dobil po črnih jagodah.

Šele potem so se lahko učenci ob slikah in opisih zdravilnih rastlin pogovorili o namenu branja takšne vrste besedil ter zakaj bi bilo znanje o zdravilnih rastlin za njih pomembno v življenju. Razmišljali so, kje in kdaj bi to znanje uporabili, kakšne so posledice ali koristi tega znanja za njihovo življenje ipd. Ugotovili so, da to znanje potrebujejo, ko zbolijo, da si znajo sami pomagati ipd. Učenci so bili pozvani, da poiščejo rek ali pregovor o zdravju. Skupaj smo se pogovorili o pomenu reka **»Zdravje je naše največje bogastvo«**.

V nadaljevanju je sledilo delo z besedili na delovnih listih, s pomočjo katerih so iskali podatke o zdravilnih rastlinah in jih vpisali v primerjalno matriko. Še prej so se pogovorili, kaj morajo upoštevati in znati, da bodo dobro razumeli besedilo o zdravilnih rastlinah.

Skupaj smo oblikovali kriterije uspešnosti in jih zapisali na tablo.

Uspešen bom, ko bom:

- 3x tiho in natančno prebral besedilo o zdravilni rastlini,
- 1x glasno in natančno prebral besedilo sošolcem v svoji skupini,
- podčrtal ključne podatke v besedilu,
- podatke znal vpisati v primerjalno matriko,
- znal oblikovati 2 ali 3 vprašanja iz prebranega besedila.

c) Dejavnosti med branjem

Pred branjem je bilo treba preveriti razumevanje nekaterih besed, kot so: *cvetni košek*, *platnena vrečka*, *ustna votlina*, *žrelo*, *grgrati*, *bronhiji*, *obkladek*, *nervoza*, *bronhitis*, *krči*, *čajna mešanica* ... in po potrebi pojasnili njihov pomen.

Ker so učenci na tabli že imeli zapisane kriterije uspešnosti, je bil potek dejavnosti med branjem jasen in razumljiv. Vsak učenec je prebral svoje besedilo najprej dvakrat tiho, da se je z opisom dobro seznanil. Nato je med tretjim tihim branjem podčrtil pomembne podatke oz. ključne besede in te besede tudi večkrat tiho prebral, da je izboljšal tehniko branja. Tako so se učenci pripravili na glasno branje ostalim učencem v svoji skupini. Med tem ko je sošolec glasno bral, so ga ostali poslušali. S pozornim poslušanjem so ugotavljali, kateri so skupni oz. podobni podatki vsem zdravilnim rastlinam in v čem se razlikujejo.

V sklepnem delu te dejavnosti so učenci na prazne bele lističe zapisali še 2 ali 3 vprašanja iz svojega prebranega

besedila. Ta vprašanja so bila uporabljena za preverjanje razumevanja prebranega v sklepnem delu šolskega dela.

Po branju

Po branju so se učenci lotili skupnega izpolnjevanja že vnaprej pripravljene primerjalne matrike na listu A3. Na delovnem listu so bila zapisana vprašanja in vrste zdravilnih rastlin. Matriko so izpolnjevali s pomembnimi podatki. Najprej je eden izmed učencev v skupini prebral prvo vprašanje, nato je vsak zase poiskal ustrezen podatek v svojem besedilu in ga povedal na glas. Učenec, ki je prebral vprašanje, je odgovore oz. podatke tudi vpisoval. Na tak način so se vsi učenci v skupini izmenjali kot bralci, zapisovalci in iskalki podatkov (Slika 4).

Za preverjanje razumevanja prebranega smo se igrali zanimivo igrico »Tu imam odgovor«. Učencem je bil podan odgovor, oni pa so morali med svojimi zapisanimi vprašanji poiskati smiselno vprašanje. Smiselnost



Slika 4: Skupinsko delo z besedili

vprašanj smo sproti preverjali. Ta naloga je bila učencem zanimiva. Najmanj težav z iskanjem svojih vprašanj so imeli pri jasnih in direktnih odgovorih iz besedila kot npr.

Odgovor: Nabiramo le cvetne koške. – **Smiselno**

vprašanje: Katere dele rastline (kamilice) nabiramo?

Primeri odgovorov, ko je zahtevana višja ravenbralnega razumevanja npr. odgovor: *Dokaz za to je, da se zelo*

potimo; je učencem povzročal težave pri oblikovanju ustreznih vprašanj. Težje so smiselno povezovali nekatere podatke in tako ustvarili miselno shemo oz. znanje ter ga uporabili v novih primerih.

Čisto na koncu učnega sklopa so učenci opravili samoevalvacijo. Dobili so izstopni listek, na katerega so zapisali dve stvari, ki so se jih naučili in eno vprašanje, ki se jim je porajalo (Slika 5).

Dve stvari, ki sem se jih naučil/-a:	Da je brezg zdravilna rastlina.
	Da brezg zraste do 7m visoko.
Vprašanje, ki se mi poraja:	Zakaj brezgovih (jagod) jagod ne jemo?

Dve stvari, ki sem se jih naučil/-a:	Naučila sem se, da obstaja črni brezg.
	Naučila sem se, da se po brezgovem čaju potimo in iz sebe izločamo strupene stvari.
Vprašanje, ki se mi poraja:	Če lahko iz črnega brezga naredimo sok?

Dve stvari, ki sem se jih naučil/-a:	Da s temi čaji ne smemo pretiravati.
	Da lažja težave: bolezni, poškodbe...
Vprašanje, ki se mi poraja:	Zakaj jagod ne smemo jesti ali so kakšne kemikalije noter ki proizvajajo (st)strup?

Slika 5: Izstopni listek

Sklep

Načrtovani cilji za razvijanje gradnika Tekoče branje in Razumevanje prebranega, ki so nastali v projektu OBJEM, so bili uresničeni. Učenci so ob upoštevanju elementov obeh gradnikov zmogli izbrano besedilo samostojno in ob podpori vrstniškega učenja večkrat tiho in glasno tekoče prebrati ter ga razumeti.

Tak pristop učencem omogoča enostavno uporabo bralnih strategij in dejavnejšo vlogo, kar vodi k uspešnejšemu doseganju ciljev, kjer tudi abstraktni pojmi postanejo bolj konkretizirani. Izkušnje, ki jih pridobivajo z dejavnim učenjem, vplivajo na trajnejše znanje.

Viri in literatura

Haramija, D. in Ivanuš-Grmek, M. (2020). Gradniki bralne pismenosti. V D. Haramija (ur.), *Gradniki bralne pismenosti: teoretična izhodišča* (str.

7–28). Univerzitetna založba Univerze v Mariboru; Pedagoška fakulteta: Zavod RS za šolstvo. <https://press.um.si/index.php/ump/catalog/view/515/631/1148-2>

Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine* [Doktorska dizertacija]. Pedagoška fakulteta.

Kramarič, M., Kern, M., in Pipan, M. (2022). *Lili in Bine 3. Učbenik za slovenščino v tretjem razredu osnovne šole* (str. 77–78). Rokus Klett. <https://www.lilibi.si>

Marjanovič Umek, L., Fekonja Peklaj, U. in Pečjak, S. (2012). *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Znanstvena založba Filozofske fakultete.

Novak, N. (2022). *Postopno, sistematično in individualizirano opismenjevanje in razvijanje bralne pismenosti*. Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Postopno_sistematisno_in_individualizirano_opismenjevanje_in_razvijanje_bralne_pismenosti.pdf

Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja. Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole*. Založba Different.

Penner-Wilger, M. (2008). *Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension*. https://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acad-read/fluency_research.pdf

Vuleta, S. (2016). *Spodbujanje tekočnosti branja pri enojezičnih in dvojezičnih tretješolcih: vpliv dobre poučevalne prakse in treninga bralne tekočnosti*. Pedagoška fakulteta.

IZ ZALOŽBE ZAVODA RS ZA ŠOLSTVO

POUK NA PROSTEM

Priročnik za učiteljice in učitelje razrednega pouka

Številne raziskave govorijo o pozitivnih učinkih pouka na prostem na znanje, učenje in počutje učencev, pa tudi na šole kot skupnosti. Pouk na svežem zraku **izboljša učne dosežke, poveča motivacijo, izboljša fizično in mentalno zdravje, poveča koordinacijo, ravnotežje in ročne spretnosti** ter **omogoča socialni razvoj učencev**. Pri spodbudi za izvajanje in sami izpeljavi pouka na prostem, bo zagotovo v pomoč priročnik Pouk na prostem.

Priročnik je razdeljen v **šest zvezkov, združenih v mapi**. Gradivo vključuje dejavnosti na petih področjih: okolje, sporazumevanje, matematika, umetnost in igra na prostem. Dejavnosti so zasnovane tako, da spodbujajo vrstniško sodelovanje, gibanje in igro. Učenec razvija znanja in veščine z izkušnjami v neposrednem okolju: v dejavnosti je aktivno vključen, saj mu na prostem ponudimo miselne izzive, ki ga pripeljejo do povezovanja znanja, odkrivanja novega in raziskovanja novih vprašanj. Dejavnostim so **priloženi učni listi, kartice z izzivi ter orodja za samovrednotenje**.

NOVO





dvig digitalne kompetentnosti



Dostopno v Digitalni bralnici ZRSŠ:

www.zrss.si/digitalna-bralnica/dvig-digitalne-kompetentnosti



Digitalni arhiv člankov iz revij ZRSŠ

prek 1500
strokovnih in
znanstvenih
člankov

Arhiv člankov iz revij



Posamezne članke iz revij, ki jih izdaja ZRSŠ, lahko poiščete v spodnjem iskalniku. Želimo vam prijetno branje.
Več o posameznih revijah najdete [tukaj](#).

Iskanje po člankih (naslov, avtor, ključne besede ...)

Pošlji

V bogati zakladnici člankov enajstih strokovnih revij ZRSŠ lahko s preprostim iskalnikom poiščete članke z izbrano vsebino in jih takoj berete ali pa PDF-je člankov prenesete v svoj računalnik.

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

medvrstniško nasilje

Pošlji

Rezultati za: medvrstniško nasilje

Nasilje v razredu – kaj pa varno in spodbudno okolje?

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Mojca Pušnik • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Razredna klima kot varovalni dejavnik medvrstniškega nasilja v šoli

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: mag. Ingrid Klemenčič • Ključne besede: medvrstniško nasilje, razredna klima, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Otroški parlamentari o varnem in spodbudnem učnem okolju

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 5/2018 • Avtorji: Marko Rengeo • Ključne besede: medvrstniško nasilje, varno in spodbudno učno okolje, otroški parlament, participacija otrok in mladostnikov

PDF

Strategije za vključevanje socialno izključenega učenca v skupino vrstnikov

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3-4/2018 • Avtorji: mag. Zlatica Gazvode • Ključne besede: medvrstniško nasilje, socialna vključenost, socialni pedagog, spodbujanje socialne vključenosti učencev

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

Jerneja Bone

Pošlji

Rezultati za: Jerneja Bone

Naloge utemeljevanja na Nacionalnem preverjanju znanja matematike: analiza nekaterih vidikov nalog in uspešnost reševanja

Članek iz: Matematika v šoli 1/2020 • Avtorji: Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, utemeljevanje, naloge

PDF

Preverjanje znanja učencev na daljavo s kompleksno zastavljenimi nalogami

Članek iz: Matematika v šoli 1/2021 • Avtorji: mag. Magda Čevdek, Jerneja Bone • Ključne besede: Matematika, preverjanje in ocenjevanje znanja na daljavo, naloge iz vsakdanjega življenja

PDF

Vloga skrbnika vzgojno-izobraževalnega zavoda v projektu: od informatorja do sodelavca

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 1-2/2018 • Avtorji: Jerneja Bone, mag. Marita Skvarč • Ključne besede: skrbnik, vzgojno-izobraževalni zavod, kritični prijetelj

PDF

Poučevanje in učenje učenja matematike – iz teorije v prakso

Članek iz: Vzgoja in izobraževanje 3/2017 • Avtorji: Jerneja Bone, Amela Sambolec Beganovič • Ključne besede: Matematika, učitelji, učenje učenja, učne strategije, tematski sklop

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

pedagoško vodenje

Pošlji

Rezultati za: pedagoško vodenje

Vloga hospitacij v pedagoškem vodenju ravnateljev

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 2/2021 • Avtorji: Vesna Lešnik • Ključne besede: profesionalni razvoj, pedagoško vodenje, izobraževanje na daljavo, hospitacije

PDF

Pedagoško vodenje razrednikov s poudarkom na uvajanju nekaterih elementov varnega in spodbudnega učnega okolja ter s povezovalnim sodelovanjem s starši

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: Alice Prinčič Röhler, dr. Milena Kendl • Ključne besede: pedagoško vodenje, razrednik, varno in spodbudno učno okolje

PDF

Izhodišča za pedagoško vodenje v inkluzivni šoli

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: dr. Natalija Vovk Ornik, Miriam Staronik • Ključne besede: otroci s posebnimi potrebami, inkluzivna kultura, pedagoško vodenje

PDF

Pedagoško vodenje za spodbujanje učenja v učečih se skupnostih

Članek iz: Vodenje v vzgoji in izobraževanju 3/2022 • Avtorji: mag. Andreja Čuk • Ključne besede: učeča se skupnost, sodelovalna kultura, profesionalni razvoj, učenje drug od drugega

PDF

Arhiv člankov

Pojdite nazaj na celoten arhiv člankov

digitalno državljanstvo

Pošlji

Rezultati za: digitalno državljanstvo

Razvijanje digitalnega državljanstva na razredni stopnji

Članek iz: Razredni pouk (3/2021) • Avtorji: Mojca Dolinar • Ključne besede: izobraževanje za digitalno državljanstvo na razredni stopnji, prisotnost na spletu, pravice na spletu, dobro počutje na spletu, metode in strategije za razvoj digitalnega državljanstva

PDF

www.zrss.si/arhiv-clankov



Šolsko polje pomembno vpliva na razvoj bralne pismenosti in bralne kulture, ki skupaj prispevata k razvoju vseh posameznikovih jezikovnih zmožnosti. Več lahko preberete v publikaciji Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti za obdobje 2019-2030, ki jo najdete v Digitalni bralnici na spletni strani Zavoda RS za šolstvo https://www.zrss.si/wp-content/uploads/2023/02/strategija_bralna_pismenost.pdf.

