



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 premišljenim 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 učence 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 enostavčne povedi z velikimi ter malimi tiskanimi črkami,
 - glasno berejo besede, enostavčne 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).

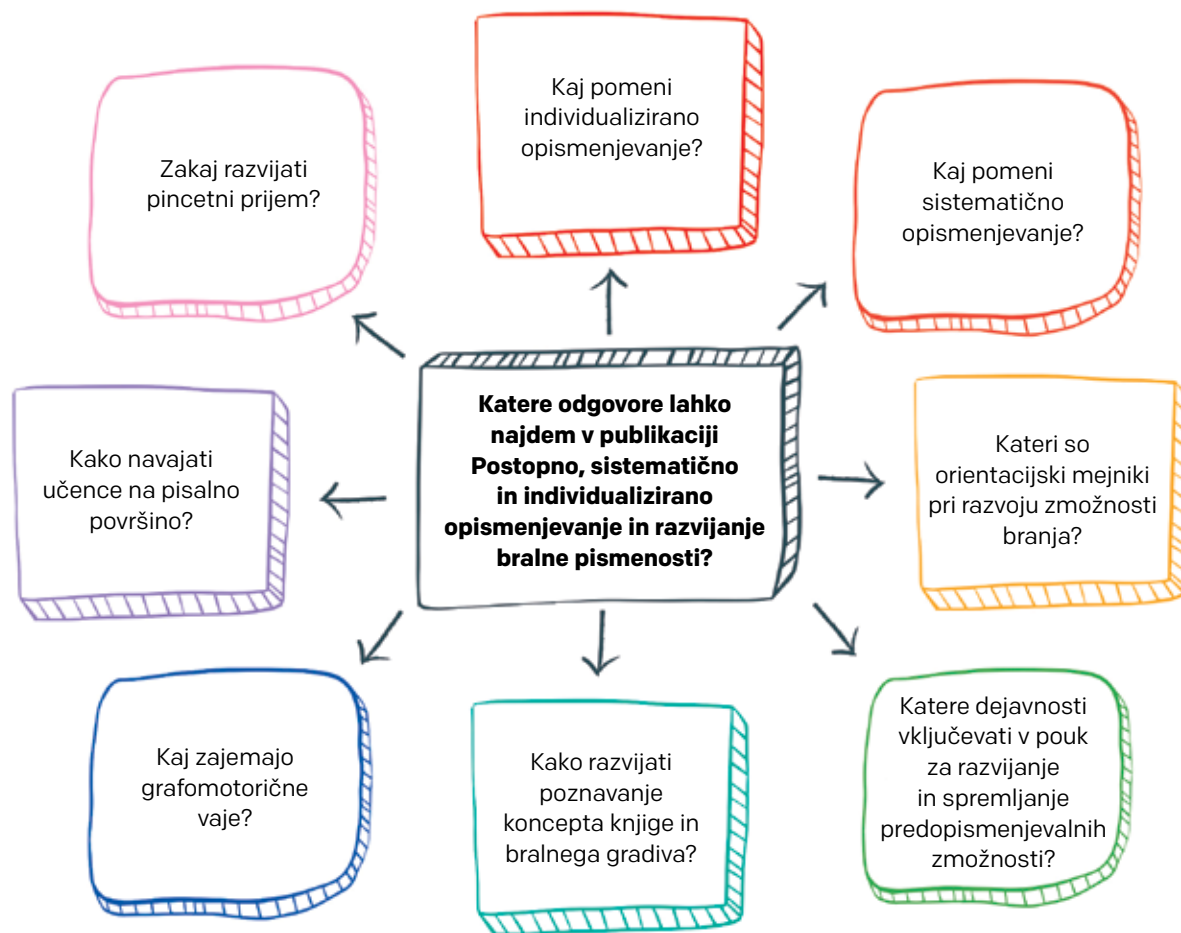
Ob vstopu v šolsko okolje učitelj nadaljuje z zagotavljanjem bralno spodbudnega učnega okolja, ki učencu pomaga dojemati sebe kot bralca. Tako okolje v razredu je bogato s pisnim gradivom, razredno knjižnico, pisalnimi, poslušalskimi in bralnimi kotički, vključuje vsakodnevno skupno branje različnih 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

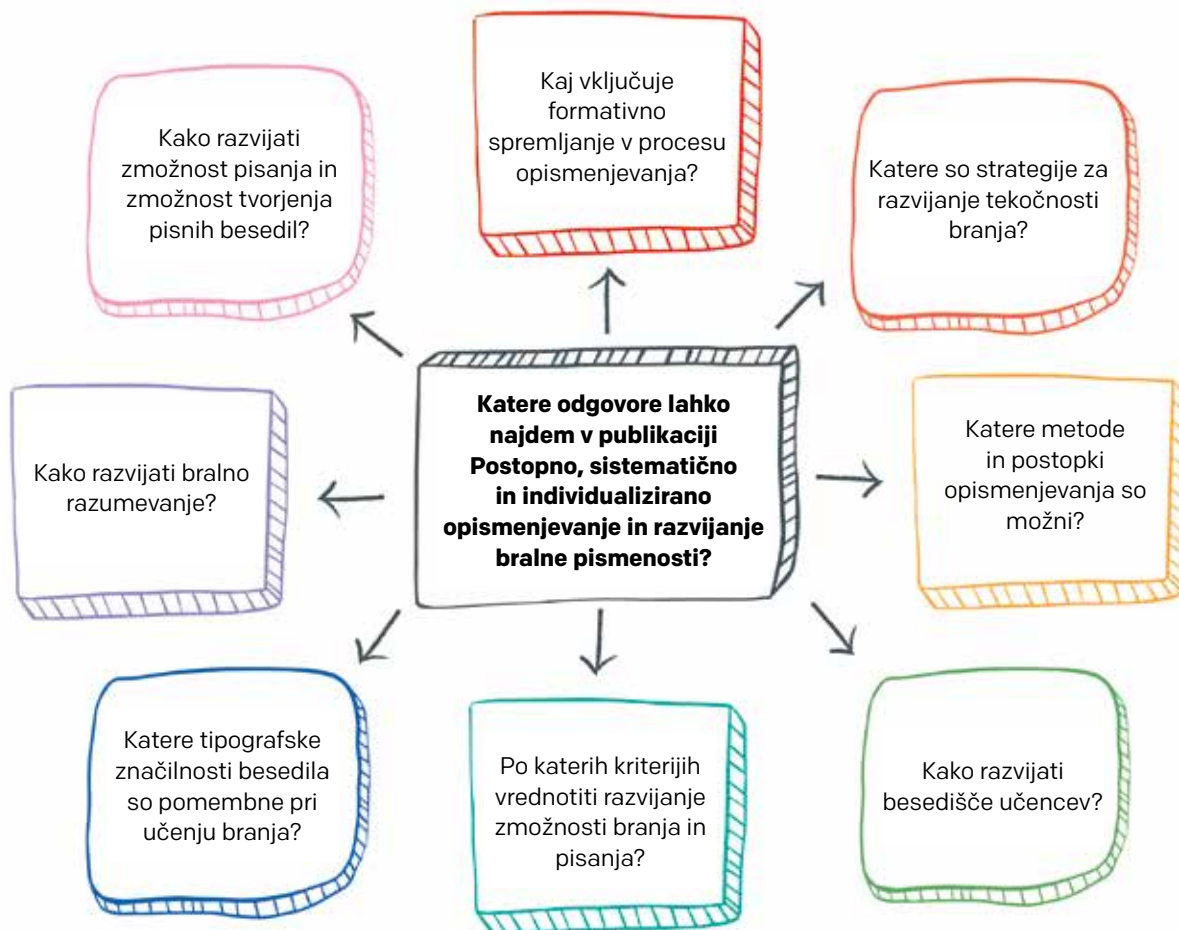
začetnih bralcih zaznamo različne stopnje sposobnosti glasovnega zavedanja, avtomatizacije vzorca gibanja oči, poznavanja besed, vpliv tipografskih značilnosti besedila. Izurjeni bralec ima avtomatizirano dekodiranje in lahko preusmeri pozornost na razumevanje pri branju. Njegovo branje je zaradi usvojene 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 izkušnjemskemu 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 prenoje*. 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 igro 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 Reasrch Quarterly*, 40(2), 184–2002. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdfy5hhXik7kw.pdf
- Studen, L. (2023). *Kritičko i kreativno čitanje*. Prispevek na konferenci. Vodice.
- Zrimšek, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Pedagoška fakulteta.