



Od priprave na branje do bralnega razumevanja

From reading preparation to reading comprehension

> Nataša Potočnik

Izvleček

Razumevanje procesa in stopenj v razvoju branja je nujno za optimalen razvoj bralne pismenosti v šoli. Članek zato povzema temeljne gradnike v razvoju pismenosti in pokaže, kateri procesi potekajo pri branju, kako razvijati temelje zgodnje pismenosti, katere (pred)opismenjevalne sposobnosti je treba razviti in kako logično nadgraditi raven usvojene bralne tehnike z bralnimi učnimi strategijami. Osvetli tudi celostni bralni pouk v šoli in se dotakne problema, kako pri tem vsem učencem zagotoviti enake možnosti

Ključne besede

bralne stopnje, porajajoča se pismenost, dekodiranje, razumevanje, bralne učne strategije, celostni pouk branja

UDK 028:37.091.3

Abstract

The understanding of the reading process as well as the steps in reading development is essential for optimal development of reading literacy in school. The paper summarizes the fundamental elements in the development of literacy thus showing which process take place in reading, how to develop the foundations of early literacy, which (pre)literacy skills need to be developed and how to logically upgrade the level of reading technique using reading learning strategies. It also deals with the wholistic teaching of reading and touches on the issue of ensuring equal opportunities for all pupils.

Keywords

reading levels, early literacy, decoding, understanding, reading learning strategies, wholistic teaching of reading

Kdo je bralno pismen?

Bralno pismen je tisti, ki obvlada tehniko branja, razume prebrano in je sposoben fleksibilnega branja. To pomeni, da glede na namen (za študij, zabavo, popravljanje napak, pridobivanje informacij itd.) in gradivo izbere ustrezno vrsto branja (prelet, selektivno branje, študijsko branje, počasno/hitro, glasno/tiho itd.).

Branje je visokoorganizirana kompleksna dejavnost, ki se razvija v določenem zaporedju. Stopnje, ki vodijo do bralne pismenosti, so med seboj povezane in hierarhično organizirane. Med mnogimi modeli bralnih stopenj (Gray 1925, Gates 1947, Ilga in L. B. Ames 1950 Marsh, 1981; Frith 1986) sta na sodobni bralni kurikulum v našem prostoru vplivala model J. Chall (1983) in model Duffyja in L. Roehler (1993) (Pečjak, 1999).

Preglednica 1: Primerjava bralnih modelov (Vir: Potočnik, 2010.)

Model J. Chall	Model Duffyja in L. Roehler
<p>Stopnja 0: Predbralno obdobje (0–6/7 let)</p> <p>Metajezikovno zavedanje, zaznavne sposobnosti – vidno zaznavanje ter slušno razločevanje in razčlenjevanje</p>	<p>1. stopnja pred pravo pismenostjo (predšolsko obdobje)</p> <p>Razne govorne dejavnosti, oblikovanje knjižnega okolja, ki spodbuja otroke k branju in poslušanju bralnega gradiva</p>

Model J. Chall	Model Duffyja in L. Roehler
Stopnja 1: Obdobje začetnega branja (6/7–7/8 let) Asociativna povezava črka – glas, prehajanje od logografske, do abecedne in otrografske faze	2. začetna stopnja prave pismenosti (1. razred in del 2. razreda) Identifikacija besed – razvijanje tehnike branja
Stopnja 2: Stopnja utrjevanja spretnosti branja (7/8–8/9 let) Urjenje tehnike branja	3. podaljšana začetna stopnja (druga polovica 2. razreda in 3. razred) Izboljševanje bralne sposobnosti, prehod od identifikacije besed k razumevanju pri branju
Stopnja 3: Branje za učenje (9–14 let) Sprememba funkcije branja, uporaba različnih strategij branja	4. stopnja uporabe (4.–8. razred) Razširjanje kroga bralnega gradiva, uporaba informacij, pridobljenih z branjem
Stopnja 4: Večstranski pogled na prebrano (14–18 let) Metakognitivni procesi, sposobnost sprejemanja, presojanja in primerjanja bralnega gradiva z več zornih kotov	5. stopnja moči (obdobje srednje šole) Sposobnost branja vsakovrstnega gradiva, kritično presojanje in vrednotenje
Stopnja 5: Konstrukcija in rekonstrukcija (18–) Izgrajevanje sistema znanja s pomočjo višjih miselnih procesov, selektivni in fleksibilni pristop k branju	

V razvoju bralnih sposobnosti je najnižja stopnja avtomatizirana tehnika branja. Naslednja stopnja je branje z razumevanjem, najvišja pa je fleksibilno branje (Pečjak, 2009). Čeprav so hierarhično povezane, lahko relativno hkrati razvijamo vse tri stopnje. Učenec usvaja bralno tehniko in hkrati razvija razumevanje prebranega ob različnem bralnem gradivu. Vendarle v prvem triletju vrednotimo zlasti bralno tehniko in ne toliko razumevanje prebranega, še manj pa od učencev v tem obdobju zahtevamo fleksibilno branje.

Razvijanje branja v prvem triletju

Učenci prvega razreda imajo zelo različno razvite sposobnosti, potrebne za učenje branja in pisanja. Razlike so že v poznavanju koncepta knjige in branja ter v razumevanju pravil branja. Vse to razvijajo v obdobju t. i. porajajoče se pismenosti. Porajajočo pismenost primerjajo z vrhom ledene gore. Vidni znaki razvoja pismenosti so v tem vrhu: navidezno branje, branje tiska v okolici, poimenovanje črk abecede, prepoznavanje enakozvočnic, branje besed v knjigah, spontano pisanje, prepoznavanje in pisanje lastnega imena. Pod vrhom, torej v nevidnem delu ledene gore, pa so usmerjene in neusmerjene dejavnosti v družini, vrtcu in okolju: otroške pesmi in izštevanka, abecedne igre, prebiranje knjig z odraslimi, igranje s črkami, oblikami črk, uganke, branje napisov v trgovinah in veleblagovnicah, opazovanje odraslih pri pisanju nakupovalnih listkov, izpolnjevanju čekov, opazovanje odraslih pri branju knjig, časopisov in revij (Miller, 1995, v Potočnik, 2003, str. 5).

Raziskave so pokazale, da v družinah z nižjim socialno-ekonomskim statusom (SES) otrok pridobi manj kakovostne izkušnje. Taki otroci so bolj izpostavljeni bralnim neuspehom na prvi bralni stopnji. Dokazano je namreč, da dosežki v predšolski pismenosti vplivajo na razvoj branja in pisanja. (Riley, Reedy, 2000, v Pečjak, Potočnik, 2011).

Na porajajočo se pismenost pomembno vplivata spodbujanje govornega razvoja in razvijanje bralnega interesa (Pečjak, 2003). Poleg teh dveh temeljev začetne pismenosti lahko iz številnih raziskav izluščimo še preostale: slušno razumevanje, glasovno zavedanje, zavedanje koncepta tiska/pisanja, poznavanje črk oz. glasovno-črkovni ključ, razvita poimenovalna zmožnost za hitro prepoznavanje besed, tekoče branje in strategije za razumevanje pri branju. Novejše raziskave kažejo, da je treba te temeljne elemente pismenosti poučevati eksplicitno in učencem nuditi oporo pri razvijanju tako pomembnih gradnikov (Piasta in Wagner, 2010, v Pečjak, Potočnik, 2011).

Učenci morajo temelje pismenosti razviti na način, ki je prilagojen njihovim individualnim značilnostim in potrebam. Poglejmo si, kako razvijamo temeljne predopismenjevalne sposobnosti:

Grafomotorika

Da bi lahko določene grafične znake oz. niz znakov razmestili v prostor, jih oblikovali in pravilno usmerili, potrebujejo otroci določene sposobnosti, spretnosti in veščine. Govorimo o grafomotoriki. Otrok zazna neki grafični simbol in si ga želi posnemati, za to pa je potrebna motorična, vidna in miselna usklajenost.

Grafomotorična spretnost se začne razvijati v drugem letu starosti, in sicer s čečkanjem. Otrok riše brez cilja, načrta. Veseli se, da to, kar ima v roki (pisalo), za seboj pušča sled. Tej fazi sledi prerisovanje, posnemanje oblik. Zdaj postane dejavnost že načrtovana. Najprej se nauči narisati krog (približno pri treh letih), nato kvadrat (pri štirih letih), ki ga izpelje bodisi iz kroga bodisi s posnemanjem vodoravnih in navpičnih črt. Pri petih letih se nauči narisati trikotnik, nato pravokotnik, pri šestih letih pa romb. Te osnovne like začne kombinirati s črtami, tako da znotraj lika riše črte. Nastajajo nove oblike, ki jih otrok poimenuje po svoje. Nato črte riše zunaj likov, nastajajo prve »noge, roke, lasje«.

Posnemati začne tudi črke. Vendar ga ne zanima pomen črk, temveč le nove oblike. Pri prerisovanju črk ne gleda na smer, prerisuje jih zrcalno, obrnjeno na glavo itd. Imena za nove like pa dobi v svojem okolju (doma, v vrtcu). Tako veliko otrok že pred šestim letom prepozna večino črk.

Razvoj grafomotorike je povezan s sleherni drobno motoriko rok, pa naj gre za striženje, sestavljanje lesenih, lego kock, izdelovanje drobnih predmetov, barvanje risb v pobarvankah ali za gnetenje testa v mamini kuhinji, oblikovanje piškotov ipd. Ob tem moramo upoštevati, da otrok vse dela z določenim namenom, pri čemer se izpopolnjuje povezava med miselnimi predstavami in dejanskim izdelkom/dosežkom, izboljšuje se koordinacija oko – roka. Če je otrokova grafomotorika v času, ko se začne sistematično opismenjevat, dobro razvita, hitreje napreduje, saj obvlada osnovne gibe, poteze, pravilno držo pisala ipd.

Grafomotoriko razvijamo s sistematičnimi **gibalno-grafičnimi vajami**. Otroci s pomočjo vaj uzaveščajo grafične poteze, vadijo pravilno držo telesa, roke in pisala; uskladijo govorni in grafično-gibalni ter govorni in telesno-gibalni ritem; naučijo se poimenovati osnovne grafične poteze. Razvija se otrokova poimenovalna zmožnost, s pomočjo vaj pa ugotovimo tudi, ali je otrok levičar ali desničar. S sistematičnimi gibalno-grafičnimi vajami se zmanjšajo tudi morebitni razvojni primanjkljaji z otrokovega grafomotoričnega področja.

Otroci vadijo poteze, iz katerih so sestavljene črke in številke: vodoravne in navpične črte, kroženje, potujoče kroženje, loki, vijuge, ravne poševne črte, zanke ter sledenje in povezovanje.

Za pravilno izvajanje grafičnih potez sta pomembni tudi pravilna drža telesa in pisala. Učenci sedijo vzravnanoma za tako visoko mizo, da lahko podlahti položijo na mizo brez dvigovanja ramen ali upogibanja hrbtenice. Priporočljiva razdalja med očmi in pisalno površino je 25–35 cm. Pisalna površina (list, zvezek) je postavljena vzporedno z robom mize, pri čemer levičarjem dovolimo, da list obrnejo rahlo v desno. Tako je levi rob postavljen višje, kar levičarjem omogoča, da vidijo, kaj pišejo. Desničarji namreč pišejo tako, da se roka odmika od telesa, medtem ko jo levičarji primikajo k telesu. Levičnim otrokom je smer od leve proti desni »vsiljena«, zato so zanje gibalno-grafične vaje toliko nujnejše.

Drža roke je odvisna od zrelosti živčevja in od razvitosti mišičja, zato učence postopno vadimo v drži pisala. Z različnimi vajami dosežemo, da imajo učenci pincetni prijem, tj., da pisalo držijo s palcem in kazalcem nad ošiljenim delom (ali pribl. 1,5 cm nad konico) in ga naslonijo ob notranji rob sredinca (ob nohtu). Pisalo mora biti dovolj dolgo, da vrhnji del naslonijo ob zgornjo stran dlani – v pregib med palcem in kazalcem. Spodnji del roke ni v celoti naslonjen na desni (levi) rob dlani in mezinca. Rahlo je obrnjen navznoter, na spodnjo blazinico dlani, kar zmanjša trenje.

Vidno zaznavanje

Za celotno predšolsko obdobje je značilno celostno zaznavanje. Otroci še ne zaznajo podrobnosti, pozorni so le na videz in obliko. Najprej ločijo predmete iz svoje okolice, nato šele druge oblike, kot so geometrijski liki in končno črke. Otrok je sposoben narisati lik/črko torej šele takrat, ko ga/jo prepozna in loči od drugih. Vidno razločevanje, ko otrok loči črke med seboj, se glede na različne študije razvija po določenih »stopnjah«:

- triletni otrok naj bi med seboj ločeval od 3 do 7 črk,
- petinpolletni otrok pa naj bi razločeval že kar 95 odstotkov vseh črk (Pečjak, 1999).

O stopnji razvitosti vidnega razločevanja sodimo tudi po tem, katere črke otroci najlažje ločijo med seboj. Predšolski otroci imajo več težav pri razločevanju simbolov asimetričnih oblik, pogosteje zamenjujejo črke p – b, b – d in g – p. Tudi raziskave Dunn-Rankina (prav tam) o ločevanju malih tiskanih črk je pokazala, da otroci najpogosteje zamenjujejo črke znotraj iste skupine črk, medtem ko črke iz različnih skupin zamenjujejo redkeje (Potočnik, 2003).

Zadnja stopnja v razvoju pa je sposobnost identifikacije črke, ki jo urimo že v procesu sistematičnega opismenjevanja in se utrdi z učenjem vloge črk v besedah. Na tej stopnji se tudi znatno zmanjšajo napake, povezane z orientacijo črk (npr. g – d). Ta sposobnost je kompleksna in vključuje sposobnost zaznavanja, razločevanja in pomnjenja.

Medtem ko starejše raziskave (Gorelick 1965; Beck in Talkington 1970; Hendrickson 1982) kažejo, da urjenje predšolskih otrok v vidnem razločevanju nima velikega učinka na hitrost prepoznavanja črk oz. besed, pa je v današnjem času že znano, da tudi vidno zaznavanje srednje močno vpliva na bralno zmožnost. To sposobnost otrok izboljša s prerinjanjem črk in besed, tako da se s pogledom pomika okrog opazovane oblike in jo hkrati z gibanjem oči tudi (ročno) prerisuje. Bolj ko otrok prepisuje črke in besede, bolj se razvije sposobnost vidnega razločevanja, še zlasti če pri tem glasno izgovarja glasove. Gibanje roke v kombinaciji z glasom da očesu informacijo, kam naj gleda, in obratno – s hkratnim, izgovarjanjem glasu in potjo gibanja oči pokažemo roki, kako naj se premakne (McGuinness, 1998).

Sposobnost slušnega razločevanja

Odnos med črko in glasom je abstrakten, zato je nujno, da se bodoči bralci in pisci zavedajo povezave med pisno in glasovno predstavitvijo jezika. Zavedanje tega odnosa imenujemo glasovno zavedanje. To je kompleksna dejavnost, na katero vplivajo inteligenčni količnik, besedni kratkoročni spomin in govorna percepcija. Inteligenčni količnik in besedni kratkoročni spomin v enaki meri vplivata na glasovno zavedanje, visoko stopnjo vpliva pa ima tudi govorna percepcija (McBride-Chang, 1993). Glasovno zavedanje ima tudi močno napovedovalno vlogo – razvitost glasovnega zavedanja napoveduje otrokov uspeh pri začetnem branju. Po raziskavah sodeč imajo učenci s slabše razvito sposobnostjo glasovnega zavedanja težave pri začetnem usvajanju tehnike branja in svojo tehniko izenačijo z vrstniki šele po dveh ali celo treh letih. Zato je treba pred sistematičnim učenjem branja in pisanja razviti glasovno zavedanje do te mere, da učenci slišijo glasove v besedah in so jih sposobni sintetizirati, tj. povezati v besedo (Potočnik, 2003).

S. Pečjak (1999) deli glasovno zavedanje na glasovno razločevanje in glasovno razčlenjevanje, pri čemer je razločevanje pogoj za razvoj razčlenjevanja. Za razvijanje teh sposobnosti so potrebne sistematične vaje, ki otroka pripeljejo do razčlenjevanja besed: vaje za zaznavanje dolžine besed, zaznavanje rim, zaznavanje zlogov (zlogovanje), povezovanje/iskanje besed, ki se začenejo in nato končujejo na isti zlog, določanje prvega in nato zadnjega glasu v besedi, členjenje besed na glasove (izgovarjanje brez polglasnikov), sinteza in vaje odstranjevanja glasov.

M. Križaj Ortar (2000) utemeljuje potrebo po sistematičnem in postopnem usposabljanju za prepoznavanje glasovne zgradbe besede z značilnostjo slovenske pisave. Naša pisava je glasovna/črkovna, kar pomeni, da s črkami zaznamujemo glasove. Za gajico, ki jo pišemo Slovenci in je različica latinice, je značilno, da skoraj vsakemu glasu ustreza določena (ena) črka. Avtorica opozarja tudi na izbor besed, s katerimi razvijamo omenjeni zmožnosti. Besede morajo biti otrokom poznane, dvozložne, se končajo na t. i. odprti zlog in začnejo na soglasnik, ki ga otrok bolje sliši, v začetku pa naj ne vsebujejo soglasniških sklopov.

Besede, s katerimi otroci začnejo razvijati zmožnosti razločujočega in razčlenjujočega poslušanja, izbiramo glede na zgradbo in stopnjujemo težavnost:

1. dvozložne besede – C-V-C-V (C – soglasnik, V – samoglasnik; *žoga, teta, roka* itd);
2. dvozložne besede – V-C-V (*Ana, ata, ura*);
3. enozložne besede – C-V-C (*Jan, koš, sir*), pri čemer se izogibamo besed, ki imajo med soglasnikoma polglasnik (pes), ter besed, pri katerih končni soglasnik izgovarjamo drugače, kot ga pišemo (*riž – riš, led – let, rog – rok, bel – beu, siv – siu* ipd.);
4. dvozložne besede – C-V-C-V-C (*volan, bazen*), pri čemer se izogibamo besed, ki imajo v zadnjem zlogu polglasnik (*Peter, robec*), in besed, pri katerih končni soglasnik izgovarjamo drugače, kot ga pišemo (*golob – golop* ipd.);
5. trizložne besede brez soglasniških sklopov – C-V-C-V-C-V, pri čemer izločimo besede kot v točki 4,
6. besede s soglasniškim sklopom znotraj besede – npr. C-V-C-C-V ali V-C-C-V, pri čemer pazimo, da soglasniških sklopov ne izgovarjamo drugače, kot jih pišemo (v: Potočnik, 2003).

Sposobnost vidnega in slušnega zaznavanja sta zaznavni sposobnosti, ki med drugim vplivata na proces **dekodiranja**, v katerem bralec prepozna črko in ji priredi glas – gre za t. i. glasovno-črkovni ključ oz. asociativno povezavo glas – črka. Za dekodiranje sta poleg glasovno-črkovnega ključa pomembna še dva, in sicer pomenski ali semantični ključ (bralec si pri branju pomaga tako, da manjkajočo besedo dopolni s

pomensko ustrezno) ter skladenjski ali sintaktični ključ (pomaga si tako, da prebere besedo na skladenjsko ustrezen način).

Poleg dekodiranja je v sestavljenem bralnem procesu pomemben tudi **proces razumevanja**, ki je tesno povezan z dekodiranjem, zato pouk tehnike branja (pa čeprav čisto začetni) ne more potekati brez razumevanja. Oba procesa namreč pomembno vplivata drug na drugega (Pečjak, 2011).

Bralne učne strategije

Pokazali smo, kako in kaj razvijati na začetnih branih stopnjah, tj. v fazi priprave na branje in fazi usvajanja ter utrjevanja tehnike branja.

Naslednja faza (po Chalovi iz prve preglednice) pa govori o branju za učenje. To je obdobje, ko učenec že usvoji bralno tehniko in se začne s pomočjo branja učiti (9–14 let). To obdobje je prelomno, saj postavljamo temelje za končni cilj pouka bralne pismenosti, tj. kritično pismenost. Za začetek je treba učence naučiti uporabljati različne bralne učne strategije, da bodo lahko pozneje načrtovali, spremljali in uravnavali svoj proces učenja in mišljenja.

Pokažimo in uporabljajmo torej najprej kognitivne in nato še metakognitivne bralne strategije.

- Bralne učne strategije niso samo spretnosti, temveč so »fleksibilen načrt, ki omogoča učinkovito učenje« (Pečjak, 1999, str. 61). Gre za predelavo besedila s pomočjo branja, katere končni rezultat je dobro pomnjenje in razumevanje prebranega. Poučevanje strategij je eden od mnogih možnih korakov na poti k doseganju bralne pismenosti. Učencem lahko pomaga razumeti besedilo, in to preden ga berejo, med branjem in po njem. Pomembno je tudi, da učitelj ne uporablja le ene ali dveh strategij. Poudarjeno je, da je bralno razumevanje učinkovitejše, če kombinirano uporabljamo različne strategije, ki jih natančno razložimo, demonstriramo in uporabljamo (vsaj nekaj mesecev, da se pokažejo učinki) (Pečjak, Gradišar, 2002).
- Predbralne strategije vključujejo dejavnosti pred branjem – aktivirajo učenčeve predznanje (pogovor o določeni temi, igra asociacij itd.), omogočajo določitev namena branja (s katerim namenom beremo, za kaj in kako uporabiti pridobljene informacije), omogočajo spoznavanje zgradbe besedila ter napovedi dogajanja v besedilu (oblikovanje pričakovanj in predstav o besedilu kot pomembna motivacija za branje).
- Strategije med branjem so npr. dopolnjevanje manjkajočih podatkov, določanje zaporedja dogajanja v besedilu, označevanje novih informacij, označevanje in zapisovanje bistvenih informacij.
- Strategije po branju uporabimo, da bi sporočilo besedila organizirali, preoblikovali in ocenili. Takšne strategije so odgovarjanje na vprašanja (namenjena vrednotenju, razumevanju, povezovanju pridobljenih informacij s predznanjem), iskanje bistvenih podatkov in podrobnosti (iskanje bistva besedila, bistvenih odstavkov, povedi, ključnih besed) ter grafični prikazi pomembnih informacij (pojmovne mape, miselni vzorci, tabele, diagrami itd.).
- Študijske strategije so posebne strategije, ki jih bralec uporablja, kadar želi informacije organizirati, si jih zapomniti, jih poiskati itd. Te strategije so posebej uporabne pri učenju gradiva iz učbenikov, enciklopedij, strokovne literature ipd. (prav tam).

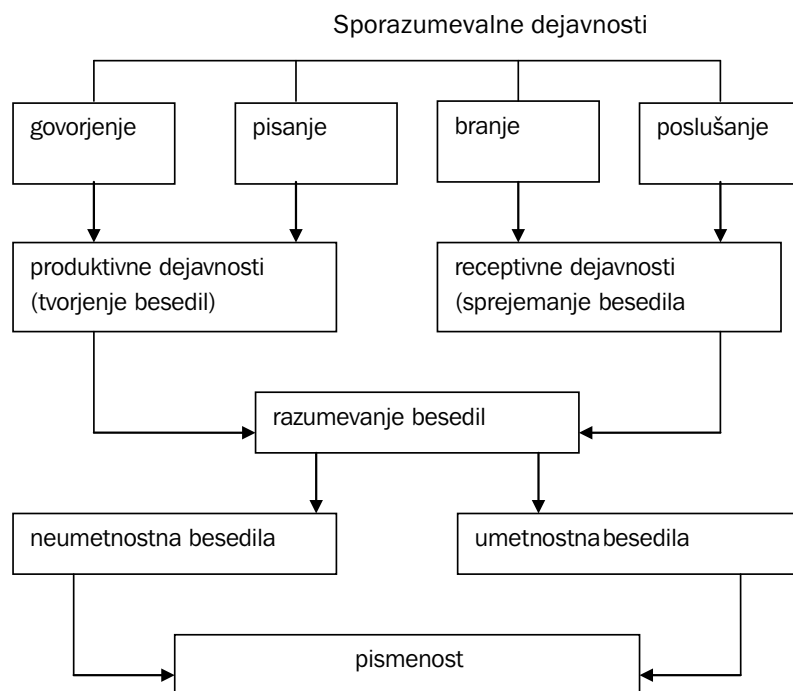
Celostni pouk branja

Na branje vplivajo tako kognitivni in čustveno-motivacijski dejavniki. Med kognitivnimi dejavniki je zelo pomembna stopnja mentalne starosti otroka. Inteligentnejši otroci se naučijo brati hitreje od manj inteligentnih vrstnikov. Na bralno učinkovitost vplivata med drugim tudi odnos do branja in interes za branje, ki sta najpomembnejša čustveno-motivacijska dejavnika branja (Pečjak, 1999, 23–53).

Razni pedagoški teoretiki (npr. Goodman 1989 in 1991; Dole, Duffy, Roehler in Pearson 1991) so se spraševali, kako oblikovati pouk branja tako, da bodo učenci dosegli bralno pismenost. Strinjali so se, da to lahko dosežemo s t. i. celostnim poukom branja. Vanj pa naj bi vključili naslednja načela (Pečjak, 1999):

- povezovanje branja z aktivnostmi iz resničnega življenja in z vsebinami, ki so otrokom blizu,
- celostno obravnavanje branja – v povezavi s preostalimi sporazumevalnimi dejavnostmi (s poslušanjem, govorjenjem in pisanjem),
- spodbujanje učencev k branju besedil raznih vrst, tako umetnostnih kot neumetnostnih.

Elementi celostnega bralnega pouka in razmerja med njimi so prikazani v naslednji shemi.



Shema 1: Elementi celostnega bralnega pouka (Duffy in Roehler 1993, po Pečjak, 1999, str. 58)

Kot je razbrati iz sheme, je branje obravnavano kot pomemben gradnik pismenosti, vendar se ne razvija samostojno, temveč je tesno povezano s preostalimi sporazumevalnimi dejavnostmi.

Duffy in L. Roehler (1993) sta za bralni pouk oblikovala tri delne cilje na poti do bralne pismenosti (povzeto po Pečjak 1999):

1. Oblikovati pozitivno stališče do branja. Učenci naj bi s pomočjo pouka dobili predstavo o branju kot o dejavnosti, s pomočjo katere se učimo in se dokopljemo do pomena besedila.

2. Razumeti proces branja, in sicer tako avtomatizirane spretnosti kot metakognitivne strategije.
3. Razumeti vsebino besedila. Bralec izlušči bistvo, prepozna namen, temo in bistvene podatke.

Pri pouku upoštevamo torej načela in cilje celostnega bralnega pouka ter kognitivni, socialni in čustveni razvoj učencev.

Doseči vsakega učenca?

Da bi to dosegli, se osredotočimo na odličnost in pravičnost v učnem procesu. Po kanadski raziskovalki A. Glaze (2012) se odličnost meri po tem, »kako uspešni so najranljivejši otroci, pravični sistem pa je tak, kjer socialno-ekonomski status družine (SES), narodnost in spol ne onemogočajo učencev pri doseganju zelenih rezultatov. Želimo si torej zvišati dosežke učencev iz manj spodbudnega okolja, zvišati raven pričakanj/zahtevnosti in hkrati čim bolj izenačiti dosežke vseh učencev.«

Zato si moramo zastaviti vrsto vprašanj:

- Kdo so tisti učenci, ki ves čas dosegajo slabše rezultate?
- Kateri dejavniki vplivajo na slabše dosežke? (Šole ne morejo nadzorovati dejavnikov iz otrokovega okolja, ki lahko vplivajo na njegove dosežke, lahko pa nadzorujejo šolske dejavnike, ki pripomorejo k temu, da vsi učenci dosežejo in razvijejo svoj potencial.)
- Kaj jih ovira pri napredovanju?
- Kaj jim lahko pomagamo uspjeti?
- Kako bomo spremljali njihov napredek?
- Kako jim bom posredoval koristne povratne informacije?

Pozornost usmerimo tudi na dečke. Dekleta namreč dosledno dosegajo pomembno boljše rezultate od fantov – od začetka šolanja naprej. To velja za večino mednarodnega prostora. Sklicujoč se na raziskave, A. Glaze (2012) povzema, da so dečki na področju pismenosti uspešni, če imajo možnost izbire (to je tudi eden izmed sklepov po analizi rezultatov PISE 2009, Pečjak), če v pouk vključujemo IKT, če šola sistematično razvija bralne in pisalne navade, če imajo dovolj priložnosti za smiseln pogovor. Ob tem avtorica dodaja, da so dečki uspešni, če učitelji upoštevajo njihove stile učenja in interese, če jih cenijo, motivirajo in podpirajo ter verjamejo v njihov uspeh.

Naj na tem mestu sklenem svoje pisanje o razvijanju bralne pismenosti z željo, da bi bili takšne podpore deležni prav vsi učenci.

*„Kadar koli in kjer koli želimo, zmoremo poučevati vse učence.
Znanja za to imamo več kot dovolj. Ali to res delamo ali ne,
pa je odvisno zgolj od tega, kako se počutimo ob dejstvu,
da tega doslej še nismo storili.“ (Edmonds, 1979)*

Viri

Glaze, A. (2012). *Transforming Education: A Strategy that Works*. Gradivo s posveta Stockholm Summit 2012. Pridobljeno 05. 06. 2012 s spletne strani: <http://www.stockholmsummit.se/images/avisglaze.pdf.pdf>.

Križaj Ortar, M. et al. (2000). *Slovenščina v 1. triletju devetletne osnovne šole*. Trzin, Izolit.
Marjanovič - Umek, L. (1990). *Mišljenje in govor predšolskega otroka*. Ljubljana, DZS.

- Mcbride-Chang, C. (1995). What is Phonological Awareness? *Journal of Educational Psychology*, 87 (2), 179–192.
- Mcguinness, D. (1998). *Why children can't read and what we can do about it*. London, Penguin Books Ltd.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja: spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana, Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S., Potočnik, N. (2011). Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. V: Nollimal, F. (ur). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi : zbornik konference*. 1. natis. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Potočnik, N. (2003). *Začetno opismenjevanje: pismenost v predšolski dobi in prvem razredu devetletne osnovne šole*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Potočnik, N. (2010). *Učinek udejanjanja faz v procesu nastajanja neumetnostnih besedil : doktorska disertacija*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

> **Dr. Nataša Potočnik** je predstojnica OE Kranj Zavoda Republike Slovenije za šolstvo.
Naslov: Zavod RS za šolstvo, OE Kranj,
Naslov e-pošte: natasa.potocnik@zrss.si