



Univerza na Primorskem
PEDAGOGŠKA FAKULTETA KOPER
Università del Litorale
FACULTÀ DI STUDI EDUCATIVI DI CAPODISTRIA
University of Primorska
FACULTY OF EDUCATION KOPER



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA ŠOLSTVO IN ŠPORT



Naložba v vašo prihodnost
OPERACIJO DELNO FINANCIRA EVROPSKA UNIJA
Evropski socialni sklad

PROJEKT
KULTURNA ZAVEST IN IZRAŽANJE
Izzivi prihodnosti



Univerza v Mariboru
Filozofska fakulteta



PIONIRSKI DOM

PROJEKT KULTURNA ZAVEST IN IZRAŽANJE

Izzivi prihodnosti

Uredniški odbor: Vida Medved UDOVIČ, vodja projekta, Ivan LEŠNIK, koordinator projekta,
Tina KADUNEC, Jožica SLANA, Nataša VIHAR, Katja ŠKORJANC,
Marko BENČAK

Urednica: Vida Medved UDOVIČ

Naslovnica: Eda PATRU

Prelom in tisk: Boex DTP, d. o. o

Lektorica: Jana ŠPILAR

Izdajatelj: Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta Koper

Za izdajatelja: Mara COTIČ

Naklada: 300

Koper: maj 2011

Finančna podpora:

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter MŠŠ. Operacija se izvaja v okviru operativnega programa razvoja človeških virov za obdobje 2007-2013 razvojne prioritete: Razvoj človeških virov in vseživljenjskega učenja prednostna usmeritev: Izboljšanje kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja», ter javnega razpisa za sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.015.31:7(082)

PROJEKT Kulturna zavest in izražanje : izzivi
prihodnosti / [urednica Vida Medved Udovič]. -
Koper : Pedagoška fakulteta, 2011

ISBN 978-961-6528-96-2

1. Medved-Udovič, Vida
256273152

Kazalo vsebine

Projekt <i>Kulturna zavest in izražanje</i>	5
Vida Medved Udovič: Kulturna vzgoja in bralna pismenost od vrtca do univerze	7
Ivan Lešnik: Usklajeno delovanje na projektu <i>Kulturna zavest in izražanje</i>	11
Nataša Vihar, Katja Škorjanc: Uvajanje sistemskih sprememb in inovativnih pristopov na področju bralne pismenosti in bralne kulture v vzgojno-izobraževalno delo	16
Jožica Slana: Zagotavljanje priložnosti za uveljavljanje načel vseživljenjskega učenja	26
Nataša Čavničar: Knjiga v vrtcu	32
Vera Zagoričnik Novak: Paukova strategija pri pouku slovenščine	35
Tanja Lipovšek: Branje – ključ do znanja	40
Marija Ropič: Vloga bralnih strategij pred in med branjem ter po njem	49
Simona Pulko, Melita Zemljak Jontes: Pomen bralne pismenosti	54
Ana Beguš: Od vizualne pismenosti do bralne kulture	58
Viktorija Potočnik: Učitelji v dialogu z umetnostjo	61
Marija Lubšina Novak: Kaj lahko naredimo za še hitrejši razvoj pismenosti?	64

Frida Rupnik: Pomen zgodnje pismenosti	75
Hedvika Rosulnik: Profesionalni razvoj in vloga vzgojiteljice	78
Mara Cotič, Darjo Felda: Zavedanje potreb po matematični pismenosti v vrtcih in šolah	83
Majda Cencič: Evalvacija projekta <i>Kulturna zavest in izražanje</i>	87

PROJEKT KULTURNA ZAVEST IN IZRAŽANJE

Na javnem razpisu za sofinanciranje profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2009, 2010 in 2011, ki ga financirata MŠŠ in delno EU (Evropski socialni sklad), smo bili izbrani za izvajanje projekta *Kulturna zavest in izražanje*.

Vsebinsko področje projekta vključuje devet programov, ki so jih izvajali naslednji partnerji:

- Pedagoška fakulteta Koper Univerze na Primorskem,
- Fakulteta za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem,
- Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru,
- Pionirski dom – Center za kulturo mladih, Ljubljana.

Cilji vseh programov v projektu je bil dodatno motivirati in usposobiti vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih, učitelje OŠ in SŠ ter strokovne delavce javnih zavodov, ki se že ukvarjajo s kulturnimi in z umetniškimi dejavnostmi, s pismenostjo različnih predmetnih področij v najširšem smislu in z vzgojo mladih ter vseživljenjskim učenjem.

Izobraževanje je trajalo tri leta, in sicer:

- v letu 2009: 3-dnevno izobraževanje, 24 ur,
- v letu 2010: 2-dnevno izobraževanje, 16 ur,
- v letu 2011: 2-dnevno izobraževanje, 16 ur.

Programi poudarjajo ustvarjalne pristope:

- pri spodbujanju umetniškega izražanja in sprejemanju kulturne tvornosti; programa:
 - **UP FHŠ Koper**, Titov trg 5, 6000 Koper (kontaktni osebi ga. Ana Beguš in ga. Jasna Zorko);
 - **Umetnostno izražanje in kulturna vzgoja v vzgoji in izobraževanju**;
 - **Pionirski dom – Center za kulturo mladih**, Ljubljana, Vilharjeva 11, 1000 Ljubljana (kontaktna oseba ga. Viktorija Potočnik, prof.);
- *Spodbujanje vizualne kulture v šoli*;
- pri posodabljanju didaktičnih pristopov za dvig bralne pismenosti v najširšem smislu od vrtca do fakultetnega izobraževanja; programi:
 - **UP PEF Koper**, Cankarjeva 5, 6000 Koper (vodja projekta dr. Vida Medved Udovič, koordinator dr. Ivan Lešnik):
 - Zgodnja pismenost,
 - Jezikovna pismenost,
 - Umetniška pismenost,
 - Naravoslovno-matematična, tehniška in družboslovna pismenost;

- **UM FF Maribor**, Koroška cesta 160, 2000 Maribor (odgovorna oseba mag. Jožica Slana):

- Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture,
- Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se,
- *Sistematično razvijanje bralne kompetence in kompetence učiti se.*

Programi pokrivajo vsa vsebinska področja vključevanja kulturne vzgoje v izvedbene kurikule in prispevajo k dvigu ravni kulturne ter bralne pismenosti na različnih področjih.

Predavatelji posameznih programov so bili ugledni strokovnjaki in praktiki na svojem področju z izvrstnimi strokovnimi referencami izbranih vsebinskih sklopov. Vsi imajo tudi izkušnje kot predavatelji v programih izobraževanja in profesionalnega usposabljanja ter z neposrednim delom z otroki in mladimi.

KULTURNA VZGOJA IN BRALNA PISMENOST OD VRTCA DO UNIVERZE

dr. Vida Medved Udovič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem,
vodja projekta *Kulturna zavest in izražanje*

Prispevek o dosežkih projekta *Kulturna zavest in izražanje* (2008–2011)

Povzetek

Projekt Kulturna zavest in izražanje (v nadaljevanju KZI) je bil zasnovan tako, da je pri udeležencih programov na aktiven način dograjeval novo uporabno znanje tako področij kulturne vzgoje in kulturne pismenosti kot tudi vseh področij bralne pismenosti od vrtca do konca srednješolskega izobraževanja. Vključeval je relevantna sodobna spoznanja raziskav različnih vsebinskih sklopov, ki so sestavljali posamezen program projekta KZI vseh partnerjev v projektu, le-ti so poslovodeči partner Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem (UP PEF) in konzorcijski partnerji Pionirski dom – Center mladih Ljubljana (PD), Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru (UM FF) in Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem (UP FHŠ). V prispevku na kratko povzemamo vsebinske in izvedbene vidike projekta ter njegove glavne dosežke.

Dosežki projekta partnerjev KZI

Za programe, s katerimi je sodeloval Pionirski dom – Center za kulturo mladih, je bilo značilno, da so izhajali iz večdesetletne prakse svojega praktičnega usposabljanja pedagogov in mladih na področju kulture ter umetniških praks. Usmerili so se v vsebine, ki mladim razvijajo senzibilnost za vizualne, filmske, uprizoritvene dejavnosti itd. in jih praktično seznanjajo z osnovami različnih načinov izraznosti. Cilj kakovostno zastavljenih programov je bil vključitev vanje s predvidenim številom 170 delavcev vzgojno-izobraževalnih zavodov, ki naj bi sestavili kakovostno mrežo praktično usposobljenih posameznikov. Namen njihovega delovanja je bil, da bi s sistematičnim in celovitim pristopom analizirali dosedanje prakse, ki bi prispevale h kakovostnemu dvigu kulturne ravni mladih. Vsi programi so bili izpeljani sicer zelo kakovostno, težava pa je nastopila pri zagotavljanju predvidenega števila udeležencev, saj so nekatere že prijavljene šole odpovedale sodelovanje pred samim začetkom izobraževanja. V triletno izobraževanje je bilo tako vključenih le okrog 50 udeležencev.

Program Fakultete za humanistične študije UP je s široko zasnovanimi kulturnimi in umetniškimi dejavnostmi poskušal dopolniti vrzeli kurikulumov od vrtca do univerze. Cilj programa je bil namreč posodabljanje in poglobljanje umetniških in kulturnih vsebin predvsem na izvedbeni ravni od vrtca do konca srednje šole. Predvideno število strokovnih delavcev, ki bi se izobraževali z vsebinami, namenjenimi razvijanju kulturne vzgoje in umetniškega načina izražanja, je bilo 90. Tudi konzorcijski partner UP FHŠ si ni mogel zagotoviti predvidenega števila udeležencev načrtovanega izobraževanja. Število udeležencev, ki pa so bili z vsebinami in s potekom izobraževanja izjemno zadovoljni, še posebej z izkušenjskim učenjem in interdisciplinarnimi vsebinami s področja umetniških praks, je bilo 30. O poteku izobraževanja in odzivih udeležencev je mogoče prebrati v poročilu Ane Beguš, koordinatorice izobraževanja na UP FHŠ.

Programi Pedagoške fakultete Koper UP in Filozofske fakultete UM so si za temeljni cilj zastavili sistematično in vsestransko razvijanje bralne pismenosti in bralne kulture od vrtca do konca srednje šole. Strokovni delavci so si v triletnem izobraževanju pridobili sodobna strokovna izhodišča za oblikovanje prenovljenih didaktičnih modelov bralne pismenosti in kulture branja. Predvideno število strokovnih delavcev v izobraževanju programov je bilo 499 (261 udeležencev Filozofska fakulteta UM in 238 Pedagoška fakulteta Koper UP). Triletnega izobraževanja pri programih UP PEF se je udeležilo kar 300 udeležencev, programov UM FF pa več kot 200.

Programi obeh tematskih sklopov projekta so vključevali predstavitev smernic pri načrtovanju in individualizaciji pouka večine šolskih predmetov v kurikulumih s poudarkom na upoštevanju etnične oziroma kulturne pripadnosti in drugih različnosti učencev oz. dijakov ter osnove načrtovanja dejavnosti z upoštevanjem specifičnih elementov domačega okolja. Ključni cilj je bil torej didaktična aplikacija usvojenih znanj in pridobljenih izkušenj ter njihova evalvacija že med potekom izobraževanja. Tretja faza izobraževanja je namreč za pridobljena izhodišča in teoretične podlage modelov učenja in poučevanja (prva in druga faza izobraževanja) predvidevala evalvacijo oziroma refleksijo glede pridobljenih kompetenc. Le-te so vključevale predvsem tiste, ki poudarjajo kompetence strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki zmorejo reflektirati svoje poučevalne pristope in aktivno sodelujejo pri timskem delu. Sodelujejo tudi z delovnim in družbenim okoljem in učinkovito komunicirajo in sodelujejo z učitelji/vzgojitelji in z drugimi delavci na šoli/v vrtcu (timsko, projektno delo ipd.). V svojem profesionalnem razvoju pa so strokovni delavci sposobni analizirati dobre in šibke plati svojega pedagoškega dela in načrtovati svoj profesionalni razvoj, predvsem pa so sposobni nova spoznanja kritično in premišljeno preizkusiti pri svojem delu.

Sklepne ugotovitve

Izkazalo se je, da si udeleženci izobraževanja sicer želijo novih uporabnih znanj in inovativnih pristopov, še posebej so aktivni vzgojitelji in učitelji razredne stopnje, vendar prevelike skupine strokovnih delavcev, kot je že dolgo znano, ne omogočajo učinkovite povratne informacije o pridobljenem uporabnem znanju. Zato je bilo pričakovano, da

bodo manjše skupine v programih (npr. UP FHŠ) veliko aktivneje in kakovostneje sodelovale v izobraževalnem procesu. Že med izobraževanjem so tudi posredovale svoje pozitivne odzive glede na učinke samega izobraževanja.

Izobraževanja so se udeležili predvsem strokovni in vodstveni delavci vrtcev, osnovnih šol ter zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami, v manjši meri pa predmetni učitelji osnovnih in srednjih šol.

V programe izobraževanja obeh sklopov smo želeli pritegniti nad 700 udeležencev. Uspelo pa nam je vključiti nekoliko nad 600 udeležencev. Predvsem programi, ki so napovedovali izobraževanje kulturnih in umetniških vsebin konzorcijskih partnerjev Pionirskega doma in UP FHŠ, niso uspeli zagotoviti napovedanega števila udeležencev. Na skupnih sestankih vseh konzorcijskih partnerjev smo analizirali možne razloge za premajhen odziv potencialnih udeležencev programov navedenih partnerjev. Ugotovili smo, da je bilo v času prijavljanja vzgojno-izobraževalnih zavodov za izobraževanje razpisanih več različnih triletnih projektov (2008–2011), ki so bili v nekaterih sklopih s podobnimi vsebinami, npr. medkulturnost, in so načrtovali zelo veliko število udeležencev. Konzorcijski partner UP FHŠ je tako že bil aktivno vključen v enega izmed projektov, zato je bil manj uspešen pri prijavljanju na še en projekt. Promocije le-teh po vzgojno-izobraževalnih zavodih pa so potekale pred potrditvijo našega projekta. Zainteresirani zavodi za naše vsebine in način izobraževanja pa so bili že vključeni v razpisane projekte, ki so potekali istočasno z našim projektom. Tako se niso zmogli vključiti v še en projekt, saj so imeli že zasedene termine za izobraževanje. Poudarjam, da tako kompleksen projekt zelo težko nagovarja potencialne udeležence le s posameznega vzgojno-izobraževalnega zavoda. Tako je bilo izobraževanje najbolj optimalno izpeljano za vzgojitelje in učitelje razredne stopnje, medtem ko je bila udeležba predmetnih učiteljev mnogo manjša predvsem pri razvijanju različnih vrst pismenosti razen zgodnje pismenosti.

Za udeležence, ki se iz opravičljivih razlogov niso mogli udeležiti enega dneva izobraževanja (8 ali 6 ur), smo za manjkajoče izobraževanje pripravili e-gradivo, ki so ga udeleženci praktično preizkusili in pripravili svojo refleksijo ter jo posredovali izvajalcu izobraževanja, da jo je ovrednotil.

Izobraževanje vseh konzorcijskih partnerjev je potekalo v času izven rednega vzgojno-izobraževalnega dela na vzgojno-izobraževalnih zavodih, s katerih se je za sodelovanje odločilo največ strokovnih delavcev oziroma na vzgojno-izobraževalnih zavodih, kjer se je za izobraževanje odločil celotni šolski kolektiv.

Finančni cilji so uresničeni skoraj v celoti glede na fizične cilje, skladno z načrtovanjem izobraževanja na UP PEF, UP FHŠ in UM FF, medtem ko konzorcijski partner Pionirski dom – Center za kulturo mladih (PD) ni uspel v celoti uresničiti zastavljenih ciljev svojih programov. Na finančni ravni smo se zato dogovorili za prenos sredstev s PD predvsem na konzorcijski partner UP PEF in v manjši meri na konzorcijski partner UM FF. Preučili smo finančne možnosti za pokritje stroškov kotizacije na predstavitvah evalvacije projekta ter možnosti za financiranje priprave in tiska predvidene zaključne publikacije v okviru projekta.

Razlike med fizično in finančno izvedbo so nastale zaradi nekoliko manjšega števila udeležencev in zaradi tehničnih razlogov, ki so pri partnerjih onemogočili izvedbo nekaterih načrtovanih dejavnosti, povezanih s projektom (npr. oglaševanja).

USKLAJENO DELOVANJE NA PROJEKTU KULTURNA ZAVEST IN IZRAŽANJE

dr. Ivan Lešnik, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, *koordinator projekta Kulturna zavest in izražanje*

Povzetek

V letu 2008 se je na razpisan projekt Kulturna zavest in izražanje s strani Ministrstva za šolstvo in šport prijavila Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem. K sodelovanju je kot poslovodeči partner povabila še tri konzorcijske partnerje, in sicer: Filozofsko fakulteto Univerze v Mariboru, Pionirski dom Ljubljana in Fakulteto za humanistične študije Univerze na Primorskem. Projekt je bil sofinanciran s sredstvi Evropskega socialnega sklada (ESS) in je bil izvedbeno nekoliko bolj zahteven, saj je bilo potrebno upoštevati specifična navodila, ki so se med samo izvedbo projekta tudi spreminjala. Trajanje projekta je bilo predvideno od 2008 do 2011 in vanj je bilo vključenih 660 udeležencev. Vsak udeleženec projekta je imel obvezo sodelovanja v obsegu sedmih izobraževalnih dni, po osem ur dnevno. To pomeni, da se je v treh letih vsak udeleženec izobraževal na projektu skupno 56 ur. Projekt smo izvajali v treh fazah, ki smo jih sproti smiselno vsebinsko nadgrajevali na različnih strokovnih področjih.

Po začetnih usklajevanjih in izmenjavah mnenj med partnerji smo se odločili za izvedbene tematske sklope projekta in jih podprli s priznanimi ustreznimi predavatelji, uglednimi strokovnjaki na svojih področjih z ustreznimi strokovnimi referencami.

Uvod

Projekt *Kulturna zavest in izražanje* je sestavljalo devet programov, od katerih je sedem programov pokrivalo tematiko razvoja bralne pismenosti na različnih področjih ter dva tematiko vključevanja kulturne vzgoje v izvedbene kurikule v povezavi s porastom kulturne pismenosti. Cilji, ki smo si jih zastavili v okviru projekta, so poleg usposabljanja vzgojiteljev v vrtcih, učiteljev v osnovnih in srednjih šolah vključevali tudi usmerjeno usposabljanje strokovnih delavcev v javnih zavodih, ki se ukvarjajo s kulturnimi in umetniškimi dejavnostmi ter vzgojo mladih in vseživljenjskim učenjem. Vsebine programov so poudarjale nove ustvarjalne pristope pri spodbujanju umetniškega izražanja in sprejemanju kulturne tvornosti. Prav tako je bil poudarek na posodabljanju didaktičnih pristopov z namenom dviga bralne pismenosti od vrtca do univerzitetnega izobraževanja.

Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem je kot poslovodeči partner aktivno

sodelovala s postavljenimi koordinatorji konzorcijskih partnerjev in sproti odpravljala vse težave, ki so se pojavljale. Teh ni bilo malo, vendar smo v »ekipnem« duhu in s podporo tehničnih služb skupaj vedno poiskali optimalno rešitev. Delovna skupina, ki so jo sestavljali vodja projekta, koordinatorji konzorcijskih partnerjev, tehnične službe in priložnostno tudi drugi, se je redno sestajala dvakrat letno ter sproti analizirala opravljeno delo ter načrtovala delo vnaprej. Delovne skupine posameznih partnerjev so imele redne sestanke vsaj enkrat mesečno, po potrebi tudi večkrat. Dobro je bilo tudi sodelovanje s službami na Ministrstvu za šolstvo in šport, ki so nam, če se je le dalo, olajšale delo na projektu.

Organizacija izobraževanja

Organizacija izvedb je bila z našo vednostjo prepuščena posameznim konzorcijskim partnerjem. Vsebine izobraževanja so, kot je bilo načrtovano, sledile ciljem, ki smo jih predstavili ob začetku projekta v brošuri in na spletni strani projekta. Skupno število skupin udeležencev, ki so se izobraževali v vseh programih, je bilo 24. Skupine so bile zaradi prilagajanja izobraževalnim vsebinam in predavateljem različno velike. Pri številnih izvedbah projekta smo skušali predavatelje približati udeležencem tako, da se je projekt izvajal na različnih lokacijah. Največkrat na matičnih šolah ali drugih zavodih, ki so bili skupinsko vključeni v projekt. Težave, ki so se pojavljale, so bile običajno vezane na usklajevanje časovnih terminov za številne izvedbe med udeleženci in predavatelji. Upoštevati je bilo potrebno tudi redno delo šol in zavodov ter druge njihove obveznosti kot tudi obveznosti predavateljev, kar je zelo skrčilo možne termine za izvedbe. Kljub temu nam je uspelo pravočasno izvesti vse aktivnosti v predvidenih terminih in v okvirih treh faz projekta.

Na osnovi organizacijskega in terminskega načrta izvedbe profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, ki je temeljil na determiniranih izhodiščih, tako vsebinsko kot izvedbeno, so bile opravljene evalvacije odzivov udeležencev usposabljanja v obliki statističnih anketnih raziskav. Po vsaki izvedbeni fazi je bila izpeljana spletna evalvacija s strani udeležencev, ki je predstavljala dragoceno povratno informacijo tako za predavatelje kot tudi organizatorje izvedb ter služila za še boljše delo vnaprej. Poudariti moram, da smo kot poslovodeči partner na projektu po analizah začetnih evalvacij ugotavljali porast kakovosti predavanj in posledično tudi večje zadovoljstvo udeležencev. Predavatelji so v veliki meri upoštevali pričakovanja udeležencev in vsebine predavanj v tem kontekstu ustrezno preoblikovali in dopolnjevali. Namen evalvacije dela na projektu je bil s tem že sproti dosežen.

Pedagoška fakulteta UP in KZI

Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem je kot poslovodeči partner projekta *Kulturna zavest in izražanje* izvajala tudi štiri programe in sicer *Zgodnja pismenost*, *Jezi-kovna pismenost*, *Umetniška pismenost* in *Naravoslovno-matematična, tehniška in družbo-*

slovna pismenost. V prvi fazi so se slušatelji seznanjali z osnovami opismenjevanja na različnih področjih, v drugi in tretji fazi so postopoma nadgrajevali svoje znanje ob pomoči priznanih strokovnjakov s svojih področij. Udeleženci, ki so uspešno opravili vse obveznosti predvidene v projektu so po vsaki fazi projekta prejeli ustrezna potrdila. Število potrdil, ki so bila izdana po zaključenih posameznih fazah projekta o opravljenem programu profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju udeležencem usposabljanj v okviru projekta *Kulturna zavest in izražanje* s strani Pedagoške fakultete, Univerza na Primorskem, navajamo v spodnji tabeli.

Faza projekta (UP PeF)	Število izdanih potrdil
1. 1. faza projekta:	261
2. 2. faza projekta:	298
3. 3. faza projekta:	308

Tabela 1: Izdana potrdila po zaključenih posameznih fazah projekta (UP PeF)

Kriteriji vrednotenja uspešnosti izvedbe projekta *Kulturna zavest in izražanje* je poleg refleksije s strani udeležencev kot izvajalcev, ki je evidentna v opravljeni evalvaciji projekta nedvomno število udeležencev, ki so uspešno zaključili izobraževanja v vseh treh fazah projekta za kar so dobili ustrezna potrdila. Posamezni udeleženec je moral v prvi fazi opraviti 24 ur, v drugi in tretji pa po 16 ur predavanj. V sklopu trajanja projekta je torej moral opraviti skupno 56 ur izobraževanja.

Pregled števila udeležencev prve, druge in tretje faze usposabljanj, ki jih je opravila Pedagoška fakulteta, Univerza na Primorskem je po izobraževalnih skupinah prikazan v spodnjih tabelah.

Zaporedna številka	Lokacija izvedb – 1. faza	Število udeležencev
1	Koper	94
2	Brežice	85
3	Vodice	19
4	Logatec	63
	Skupaj	261

Tabela 2: Število udeležencev izobraževanj prve faze po lokacijah izvedb – PeF UP

Zaporedna številka	Lokacija izvedb – 2. faza	Število udeležencev
1	Koper	95
2	Brežice	104
3	Vodice	25
4	Logatec	74
	Skupaj	298

Tabela 3: Število udeležencev izobraževanj druge faze po lokacijah izvedb – PeF UP

Zaporedna številka	Lokacija izvedb – 3. faza	Število udeležencev
1	Koper	96
2	Brežice	105
3	Vodice	29
4	Logatec	78
	Skupaj	308

Tabela 4: Število udeležencev izobraževanj tretje faze po lokacijah izvedb – PeF UP

Vsebinska naravnost projekta

Projekt *Kulturna zavest in izražanje* je bil vsebinsko naravnana na dvig ravni kulturne pismenosti, na vključevanje kulturne vzgoje v izvedbene kurikule ter razvoj pismenosti na različnih strokovnih področjih in zato namenjen ciljnim skupinam, ki strokovno delujejo na področju vzgoje in izobraževanja. Živimo v času, ko opažamo pomanjkanje kulturne zavesti in to predvsem pri mladih, kar povečuje odgovornost strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja do mladi ljudi, ki so nam zaupani v tem kontekstu. V vzgojno-izobraževalnem procesu bi morda morali celo dati prednost vzgoji pred izobraževanjem. V tem smislu je projekt *Kulturna zavest in izražanje* dosegel namen pri številnih udeležencih, predavateljih in drugih. Triletna pot sodelovanja v projektu se je pri številnih udeležencih največkrat pokazala za pomembnejšo, kot so bili na začetku pričakovani cilji posameznikov. Odzivi vseh sodelujočih v projektu so bili zelo pozitivni. Aktiven pristop predavateljev, ki so ob predavanjih izvajali tudi seminarje in delavnice, je udeležence konkretno vključeval v izobraževanje.

Sklep

Menim, da bi moralo biti podobnih projektov, vezanih na kulturno zavest in posredno izražanje, v prihodnje še več in bi tako preko vzgojno-izobraževalnih zavodov predvsem med mladimi dvignili prag kulturnega zavedanja in izražanja.

Projekt *Kulturna zavest in izražanje* je pri udeležencih kot tudi predavateljih dosegel svoj namen. Tako prvi kot drugi si želijo nadgradnje izobraževanja iz vsebin področij, ki jih je pokrival projekt. Kompleksnost in raznolikost projekta je dobra popotnica za razmislek, da bi morda v prihodnje posamezne vsebinske sklope iz projekta razširili v samostojne enote in jih vsebinsko poglobili ter vključili v kontekst izobraževanja vseživljenjskega učenja.

UVAJANJE SISTEMSKIH SPREMEMB IN INOVATIVNIH PRISTOPOV NA PODROČJU BRALNE PISMENOSTI IN BRALNE KULTURE V VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELO

Nataša Vihar, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
Katja Škorjanc, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

Kulturna vzgoja postaja v tem stoletju ena od pomembnejših tem v evropskih in tudi svetovnih krogih na področju izobraževanja in kulture. Predstavljeni projekt Kulturna zavest in izražanje je zajemal sklop aktivnosti, namenjenih profesionalnemu usposabljanju strokovnih delavcev za novo vlogo v družbi znanja ter za uvajanje sistemskih sprememb in inovativnih pristopov v vzgojno-izobraževalno delo, in sicer z namenom izboljšanja kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Ključne besede: kulturna zavest in izražanje, kulturna vzgoja, bralna pismenost, bralna kultura, bralna kompetenca, razvoj pismenosti

Predstavitev namena projekta *Kulturna zavest in izražanje* ter izvedenih programov usposabljanja

Kulturna vzgoja postaja v tem stoletju ena od pomembnejših tem v evropskih in tudi svetovnih krogih na področju izobraževanja in kulture. Priporočilo Evropskega parlamenta in sveta o ključnih možnostih za vsestransko življenje (2006) prišteva med osrednje zmožnosti za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir – tudi kulturno zavest in izražanje (povzeto po *Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011*, 2008).

Sistematična kulturna vzgoja je nadvse pomembna za mlade, obenem pa je tudi za kulturo življenjskega pomena, da je navzoča v vseh šolskih stopnjah in v celotnem vzgojno-izobraževalnem procesu ter da je otrokom in mladini dostopna v okviru javne kulturne infrastrukture. Seznanjanje z njo je naloga umetnostnih in humanističnih ved, zato je treba posebno pozornost posvetiti dajanju pobud za vključitev kulturne ustvarjalnosti in vzgoje za vpeljavo različnih vidikov kulture v šolski sistem. V tej zvezi so zelo aktualne naloge pri oblikovanju sposobnosti kulturnega izražanja, razvijanju bralnih navad, spoznavanju in razvijanju zmožnosti za uživanje v različnih kulturnih izrazih in tradicijah (medkulturno razumevanje), za razvijanje kritičnega odnosa do njih in predvsem razvijanje ustvarjalnosti in inovativnosti, kar vse prispeva h kulturni zavesti posameznika

in k zavesti o različnosti kulturnih identitet v našem ožjem in širšem prostoru (povzeto po *Nacionalnem programu za kulturo 2008–2011*, 2008).

Prevelika vnema v zadnjih letih za delo z neumetnostnimi besedili že pri zgodnjem učenju slovenščine prispeva k neuravnoveženemu (pred)šolskemu ukvarjanju z različnimi vrstami besedil, tako umetnostnimi kot neumetnostnimi in grafičnimi sporočili. Cilji navedenih programov so tako oblikovanje didaktičnega modela razvijanja pismenosti v najširšem pomenu besede v predšolskem in šolskem obdobju tudi glede na zastavljene kurikularne cilje jezikovne vzgoje.

Namen projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na področju kulturne zavesti in izražanja* je bil skozi tri izobraževalne faze v letih 2008–2011 dodatno usposobiti strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju za spodbujanje umetniškega izražanja, sprejemanje kulturne tvornosti ter posodabljanje didaktičnih pristopov za dvig bralne pismenosti v najširšem smislu od vrtca do fakultetnega izobraževanja. Ciljne skupine, ki smo jih pri projektu vključili v izvedbo izobraževanj, so bili predvsem strokovni in vodstveni delavci iz glavnih vzgojno-izobraževalnih institucij pri nas, torej iz vrtcev, osnovnih šol, glasbenih šol, srednjih in višjih strokovnih šol, nevladnih organizacij s področja kulture, domov za učence, dijaških domov ter zavodov za vzgojo in izobraževanje otrok in mladostnikov s posebnimi potrebami.

Programi projekta:

- Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture,
- Sistematično razvijanje bralne kompetence in kompetence učiti se,
- Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se.

Namen izvedenega programa *Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture* (program 1) je ozaveščanje učiteljev o pomenu bralne pismenosti v vsakdanjih situacijah (informativna literatura) ter spodbujanje branja leposlovne literature, pri čemer program posebej izpostavlja sodobno mladinsko literaturo (za program predšolske vzgoje in osnovnošolce).

Teme, ki so bile zajete s programom razvoja bralne pismenosti, branja in bralne kulture, lahko zapišemo v naslednjem vrstnem redu:

- uvod, predstavitev programa,
- razvoj pismenosti za otroke v šolski situaciji, sodobna mladinska proza,
- razvoj pismenosti za mladostnike v prostem času, spodbujanje branja pri srednješolcih, sodobna slovenska proza, prostočasno branje,
- razvoj pismenosti za mladostnike v vsakodnevni šolski situaciji, sodobna mladinska poezija,
- razvijanje branja in bralne kulture, spodbujanje obveznega branja,
- razvoj pismenosti za predšolske otroke, ki niso vključeni v organizirane oblike predšolske vzgoje, pravljicarstvo,
- razvijanje branja in bralne kulture v knjižnicah, uporaba knjižnice kot vira informacij,
- branje za otroke s posebnimi potrebami.

Namen programa *Sistematično razvijanje bralne kompetence in kompetence učiti se* (program 2) je usposabljanje učiteljev vseh predmetov za odgovorno vključevanje pismenosti v vse ravni delovanja izobraževalnih institucij.

Teme, ki so bile zajete s programom sistematičnega razvijanja bralne kompetence in kompetence učiti se, lahko zapišemo v naslednjem vrstnem redu:

- razvoj bralne pismenosti za otroke in mladostnike v vsakodnevni šolski situaciji,
- razvoj bralne pismenosti za otroke in mladostnike v prostem času,
- razvoj družinske, predbralne in predpisalne dejavnosti,
- interes za branje, tehnike branja in pisanja,
- bralne, govorne zmožnosti za različne namene v različnih okoliščinah,
- uporaba strategij branja, obvladovanje veščin pogovarjanja,
- razvoj bralne kulture ter motivacija za branje in pisanje v šolski situaciji,
- ravni vseh vrst pismenosti in pomen pismenosti,
- branje kot temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja,
- razvijanje bralnih strategij ter zmožnosti kritičnega branja,
- razvoj pismenosti v formalnem, neformalnem, priložnostnem učenju, v prostem času, izven organizirane oblike predšolske vzgoje,
- razvoj pismenosti za otroke, ki niso vključeni v organizirane oblike predšolske vzgoje,
- spodbujanje šolskega branja in izvenšolskega/prostočasnega branja,
- diskusija o preizkušanju v pedagoški praksi in priprava krajšega pregleda ugotovitev.

Pri programu *Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se* (program 3) je poudarek na spoznavanju jezika, razvijanju govora in interesa za branje, razvoju pozitivnega odnosa do branja, poslušanju različnih vsebin z različnimi cilji, spoznavanju različnih vrst besedil, tehnik branja, razvijanju zmožnosti pisanja, različnih vrst poslušanja in govorne zmožnosti za učinkovito sporazumevanje.

Teme, ki so bile zajete s programom razvoja pismenosti in kompetenc učiti se, lahko zapišemo v naslednjem vrstnem redu:

- razvoj bralne pismenosti za otroke in mladostnike v vsakodnevni šolski situaciji,
- interes za branje, tehnike branja in pisanja,
- bralne, govorne zmožnosti za različne namene v različnih okoliščinah,
- uporaba strategij branja, obvladovanje veščin pogovarjanja,
- ravni vseh vrst pismenosti in pomen pismenosti,
- branje kot temeljna zmožnost za pridobivanje in ustvarjanje novega znanja,
- razvijanje bralnih strategij ter zmožnosti kritičnega branja,
- razvoj pismenosti v formalnem, neformalnem, priložnostnem učenju, v prostem času, izven organizirane oblike predšolske vzgoje,
- spodbujanje šolskega branja in izvenšolskega/prostočasnega branja,
- diskusija o preizkušanju v pedagoški praksi in pripravi krajšega pregleda ugotovitev,
- naslonitev knjižnega jezika na vsakdanji govor, sporočanje/sporazumevanje,
- uporaba strategij branja, obvladovanje veščin pogovarjanja,
- kritično poslušanje in učinkovita raba bralnih strategij.

Za vsakega posameznika in družbo v celoti je dobro razvita bralna pismenost izjemnega pomena, saj je osnova uspešnemu (vseživljenjskemu) učenju in bolj osmišljenemu življenju.

Sodobno funkcionalno pismenost sestavlja vrsta novih pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska idr., njeno razvijanje je zelo zahteven in dolgotrajen cilj, ki ga je mogoče uresničevati le procesno, pri vseh šolskih predmetih in izven pouka, z raziskovanjem ter drugimi ustvarjalnimi in inovativnimi oblikami učenja in poučevanja. Pri tem je treba upoštevati posameznikove želje in interese, predvsem pa njegove dejanske zmožnosti (otroci s posebnimi potrebami, nadarjeni otroci ipd.).

Za učinkovitejši dvig bralne kulture celotne družbe je treba šolsko branje oz. učenje branja povezati z družinskim branjem, s promocijo branja, ustvarjanjem ugodne bralne atmosfere, ki jo lahko dosežemo preko branju naklonjene javnosti, predvsem s pomočjo in vključevanjem knjižnic in knjigarn kot predstavnic le-te.

Poznavanje različnih bralnih strategij besedilnega in grafično oblikovanega sporočila, upoštevanje individualnih zmožnosti otrok in oblikovanje pozitivnega bralnega okolja v predšolskem in šolskem obdobju so za učinkovito bralno pismenost temeljnega pomena. To dejstvo smo preko predstavljenih projektnih aktivnosti upoštevali tudi kot eno glavnih vodil pri izvedbi projekta.

Analiza stanja na področju bralne pismenosti in bralne kulture v Sloveniji

Za vsebinsko področje *Kulturna zavest in izražanje* smo v okviru projekta skupaj s konzorcijskimi partnerji oblikovali devet programov, in sicer: dva se osredinjata na prvi tematski sklop (*Vključevanje kulturne vzgoje v izvedbene kurikule in dvig ravni kulturne pismenosti*), sedem programov pa se nanaša na drugi tematski sklop (*Razvoj bralne pismenosti različnih področij*).

Cilji vseh programov so skupni, in sicer dodatno usposobiti vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih, učitelje OŠ in SŠ ter strokovne delavce javnih zavodov, ki se ukvarjajo s kulturnimi in z umetniškimi dejavnostmi ter vzgojo mladih v kombinaciji s vseživljenjskim učenjem. Programi posebej poudarjajo ustvarjalne pristope pri spodbujanju umetniškega izražanja in sprejemanju kulturne tvornosti ter posodablajo didaktične pristope za dvig bralne pismenosti v najširšem smislu: od vrtca pa vse do fakultetnega izobraževanja.

Programi pokrivajo vsa vsebinska področja tako prvega kot drugega sklopa; predavatelji posameznih programov so ugledni strokovnjaki na svojem področju z izvrstnimi strokovnimi referencami. Vsi imajo tudi izkušnje kot predavatelji v programih izobraževanja in profesionalnega usposabljanja.

Pregled izvedbe projektnih aktivnosti

Pripravljalne aktivnosti	
Informiranje – priprava spletne strani	Izdelana je bila spletna podstran na spletni strani Filozofske fakultete Univerze v Mariboru za promocijo programov. Potencialnim udeležencem profesionalnega usposabljanja so bili na voljo podatki o vsebini programov, izvajalcih, načinu izvedbe in možnosti sodelovanja.
Informiranje – izdelava tiskane brošure s predstavitvijo programov	Izdana je bila skupna tiskana brošura s predstavitvijo programov profesionalnega usposabljanja vseh partnerjev v projektu.
Informiranje – organiziranje informativnih srečanj	Izvedena so bila srečanja s predstavniki vzgojno-izobraževalnih zavodov (vrtci, osnovne in srednje šole v Mariboru in okolici). Predstavljeni so bili namen projekta in cilji profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev. Zbrane so bile prijave potencialnih udeležencev usposabljanja.
Oblikovanje skupin in izdelava načrta izvedbe	Na podlagi prijav so bile oblikovane izobraževalne skupine. V sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi zavodi je bil izdelan načrt izvedbe ter opredeljeni kraji izvajanja usposabljanja. Vzpostavljena je bila mreža šolskih koordinatorjev za koordiniranje projekta v šolah/vrtcih.
1. faza projekta	
Izvedba usposabljanj prve faze	Izvedena so bila vsa načrtovana usposabljanja v okviru 1. faze projekta za vseh deset izobraževalnih skupin programov: <ul style="list-style-type: none"> • Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture, • Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se, • Sistematično razvijanje bralne kompetence. Usposabljanja v obsegu 24 pedagoških ur na skupino so bila izpeljana v treh oz. štirih izobraževalnih dneh.
Evalvacija	Po zaključenem usposabljanju 1. faze so bila zbrana mnenja in ocene udeležencev o ustreznosti izvedenih programov ter pridobljeni predlogi za izvedbo izobraževanja naslednje faze.

Vmesne aktivnosti	Pripravljen je bil načrt izvajanja vmesnih aktivnosti. V sodelovanju s predavatelji in šolskimi koordinatori so bila sestavljena navodila za udeležence o poteku vmesnih aktivnosti s preizkušanjem novo pridobljenega znanja v praksi.
Strokovno srečanje	Na strokovnem srečanju s šolskimi koordinatori in izvajalci izobraževanja so bila predstavljena zbrana mnenja udeležencev o izvedbi usposabljanj prve faze. Ob predstavljenih izkušnjah izvajalcev in šolskih koordinatorjev so predstavljala osnovo za načrtovanje druge faze izobraževanja.
2. faza projekta	
Izvedba usposabljanj druge faze	Načrtovano število izobraževanj 2. faze projekta je bilo za vseh devet izobraževalnih skupin v celoti realizirano v okviru programov: <ul style="list-style-type: none"> • Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture, • Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se, • Sistematično razvijanje bralne kompetence. Usposabljanja v obsegu 16 pedagoških ur na skupino so bila izpeljana v treh oz. dveh izobraževalnih dneh.
Evalvacija	Po zaključenem usposabljanju 2. faze so bila zbrana mnenja o uspešnosti izvedbe usposabljanj ter pridobljeni predlogi za izvedbo izobraževanja naslednje faze.
Vmesne aktivnosti	Na prvem srečanju 2. faze so udeleženci poročali o izpeljavi vmesnih aktivnosti. Predstavili so svoje izkušnje z uvajanjem novih modelov v pedagoško prakso.
Strokovno srečanje	Organizirano je bilo strokovno srečanje s šolskimi koordinatori in izvajalci, na katerem so bile predstavljene ocene izvedbe druge faze usposabljanja. Izdelana so bila izhodišča za izvedbo tretje faze.

3. faza projekta

Izvedba usposabljanj tretje faze	Izvedena so bila vsa načrtovana usposabljanja 3. faze projekta za vseh devet izobraževalnih skupin programov: <ul style="list-style-type: none"> • Razvoj bralne pismenosti, branja in bralne kulture, • Razvoj pismenosti in kompetenc učiti se, • Sistematično razvijanje bralne kompetence. Usposabljanja v obsegu 16 pedagoških ur na skupino so bila izpeljana v treh oz. dveh izobraževalnih dneh.
Evalvacija	Zbrana so bila mnenja udeležencev in njihove ocene uspešnosti izvedbe usposabljanj 3. faze.
Vmesne aktivnosti	Na prvem srečanju 3. faze so udeleženci poročali o izpeljavi vmesnih aktivnosti. Predstavili so svoje izkušnje s preizkušanjem pridobljenega znanja v praksi in novega modela vpeljevanja izkušenj v pedagoško prakso.
Zaključne aktivnosti	
Predstavitve rezultatov projekta	Izdana je bila publikacija s prispevki izvajalcev in udeležencev usposabljanj ter pregledom poteka in rezultatov projekta skozi vse tri faze. Organizirana je bila zaključna konferenca – predstavitve rezultatov projekta širši zainteresirani javnosti.

Tabela 1: Izvedene projektne aktivnosti

Doseženi cilji projekta glede na število izdanih potrdil

Glavni in hkrati tudi uspešno doseženi cilj projekta je bil dodatno usposobiti vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih, učitelje OŠ in SŠ ter strokovne delavce javnih zavodov, ki se ukvarjajo s kulturnimi in z umetniškimi dejavnostmi ter vzgojo mladih in vseživljenjskim učenjem. Za uspešno opravljeno usposabljanje so bila udeležencem po vsaki fazi projekta izdana potrdila.

Število potrdil o opravljenem programu profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju udeležencem usposabljanj v okviru projekta *Kulturna zavest in izražanje*, ki so bila izdana po zaključenih posameznih fazah projekta, je prikazano v spodnji tabeli.

Faza projekta	Število izdanih potrdil
4. 1. faza projekta:	306
5. 2. faza projekta:	243
6. 3. faza projekta:	256 *

Tabela 3: Izdana potrdila po zaključenih posameznih fazah projekta

* podatek po seznamu udeležencev za izdajo potrdil na dan 1. 4. 2011

Udeleženci profesionalnega usposabljanja skozi faze projekta

Merilo za uspešno izvedbo projekta je v danem primeru število izdanih potrdil udeležencem, ki so uspešno zaključili izobraževanja v vseh fazah projekta, kar hkrati pomeni, da je posamezni udeleženec v sklopu trajanja projekta moral opraviti 56 ur izobraževanja.

Pregled števila udeležencev prve, druge in tretje faze usposabljanj je po izobraževalnih skupinah prikazan v spodnjih tabelah (tabela 2-3, tabela 2-4 in tabela 2-5).

Zaporedna številka	Institucija	Število udeležencev
1	Skupina: B. Polančičev	38
2	OŠ F. Prešerna	49
3	OŠ Ljudski vrt Ptuj	35
4	OŠ Tabor I.	39
5	OŠ dr. Ljudevita Pivke	19
6	Skupina: OŠ Maribor	30
7	Skupina: Vrtci	30
8	VVZ J. Flander	38
9	OŠ Videm, OŠ Cirkovce	34
10	OŠ Mladika	24
	Skupaj	336

Tabela 2: Pregled števila udeležencev izobraževanj prve faze po skupinah

Zaporedna številka	Institucija	Število udeležencev
1	Skupina: B. Polančičev	33
2	OŠ F. Prešerna	47
3	OŠ Ljudski vrt Ptuj	34
4	OŠ Tabor I.	37
5	OŠ dr. Ljudevita Pivke	16
6	Skupina: OŠ Maribor	26
7	Skupina: Vrtci	31
8	VVZ J. Flander	42
9	OŠ Videm, OŠ Cirkovce	20
	Skupaj	286

Tabela 3: Pregled števila udeležencev izobraževanj druge faze po skupinah

Zaporedna številka	Institucija	Število udeležencev
1	Skupina: B. Polančičev	27
2	OŠ F. Prešerna	49
3	OŠ Ljudski vrt Ptuj	33
4	OŠ Tabor I.	34
5	OŠ dr. Ljudevita Pivke	16
6	Skupina: OŠ Maribor	27
7	Skupina: Vrtci	34
8	VVZ J. Flander	42
9	OŠ Videm, OŠ Cirkovce	14
	Skupaj	276

Tabela 4: Pregled števila udeležencev izobraževanj tretje faze po skupinah

Zaključek

Projekt *Kulturna zavest in izražanje* je zajemal sklop aktivnosti, namenjenih profesionalnemu usposabljanju strokovnih delavcev za novo vlogo v družbi znanja ter uvajanju sistemskih sprememb in inovativnih pristopov v vzgojno-izobraževalno delo, in sicer z namenom prispevanja k izboljšanju kakovosti in učinkovitosti sistemov izobraževanja in usposabljanja.

Izvedbo projekta *Kulturna zavest in izražanje* smo zasnovali tako, da smo pri udeležencih programov na aktiven način gradili novo uporabno znanje tako s področja kulturne vzgoje in kulturne pismenosti kot tudi z vseh področij bralne pismenosti od vrtca pa vse do preduniverzitetnega izobraževanja.

Glede na uspešnost izvedbe programov ter število izdanih potrdil, ki so jih udeleženci prejeli, lahko sklenemo, da smo projekt uspešno izpeljali ter s tem pripomogli k boljši vzgoji mladih v kombinaciji z vseživljenjskim učenjem.

Literatura

Nacionalni program za kulturo 2008–2011 (2008), Ljubljana.

Prijavni obrazec projekta *Kulturna zavest in izražanje*.

Projektna dokumentacija projekta *Kulturna zavest in izražanje*.

ZAGOTAVLJANJE PRILOŽNOSTI ZA UVELJAVLJANJE NAČEL VSEŽIVLJENJSKEGA UČENJA

mag. Jožica Slana, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

V prispevku predstavljamo primer uveljavljanja načel vseživljenjskega učenja in načrtovanih aktivnosti, namenjenih profesionalnemu usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za novo vlogo v družbi znanj ter uvajanju inovativnih pristopov v vzgojno-izobraževalno delo, vezanih na vsebinsko področje razvoja bralne in kulturne pismenosti v okviru projekta Kulturna zavest in izražanje.

Profesionalno usposabljanje, izpeljano v okviru projekta, je ena izmed priložnosti za strokovni razvoj, ki nudi podporo za bolj učinkovito uresničevanje vseživljenjskega učenja. Ob tem se preverjajo in iščejo odgovori na vprašanje same umeščenosti izobraževanja v delo učiteljev kot tudi strukturiranosti programov. Oboje terja ustrezne rešitve, saj je potrebno skrbno pretehtati, kje v učiteljevem delovniku zagotoviti potreben čas za izobraževanje in kako oblikovati programe, da bodo ustrezna priložnost za vseživljenjsko učenje.

Organizirana strokovna izpopolnjevanja, namenjena vsem strokovnim delavcem v vzgojno-izobraževalnem zavodu, kjer se med posameznimi fazami izobraževanja izvaja-jo vmesne aktivnosti, naravnane na izmenjavo izkušenj, posredno spodbujajo potrebo po skupnem delu in sodelovanju. Te prednosti, ki ob organiziranem kontinuiranem spopolnjevanju nastajajo, je potrebno izrabiti za vzdrževanje pripravljenosti za vključevanje v stalno strokovno izpopolnjevanje.

Uvod

Vseživljenjsko učenje lahko združuje različne vrste izobraževanja in usposabljanja, osrednja pozornost pa je namenjena zagotavljanju enakih možnosti in ustrezne kakovosti. Uporabnikom znanja se preko različnih oblik zagotavljajo poti za izpopolnjevanje, širitev znanja in spretnosti z različnimi vsebinami. Tako je ena pomembnih funkcij v strategiji vseživljenjskega učenja omogočiti vsem ljudem dostop do kakovostnih priložnosti za učenje in izobraževanje, po možnosti čim bliže lokalnemu okolju, kjer živijo.

Evropska unija vidi vlogo učiteljev, njihovo vseživljenjsko učenje in poklicni razvoj kot ključno prednostno nalogo. S stalnim angažiranjem na področju poznavanja predmeta, vsebine kurikula, pedagogike, novosti, raziskav ter socialnih in kulturnih razsežnosti izobraževanja naj bi bili usposobljeni vplivati na proces učenja in poučevanja.

Ob tradicionalnem znanju, spretnostih in navadah se zahtevajo tudi kompetence, ki poudarjajo ustvarjalne pristope pri spodbujanju umetniškega izražanja in sprejemanju kulturne tvornosti ter posodobljene didaktične pristope za dvig bralne pismenosti v najširšem smislu. Spodbujanje kulturne zavesti in izražanja znotraj vzgoje in izobraževanja pripomore k uresničevanju nacionalnega programa za kulturo, opozarja na vrednote sodobnega človeka ter spodbuja kritično zavest posameznika oziroma širše družbe.

Aktivnosti, namenjene profesionalnemu usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju na vsebinskem področju kulturne zavesti in izražanja, se izvajajo v okviru projekta *Profesionalno usposabljanje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010, 2011*, ki ga sofinancira Evropski socialni sklad. Izvajajo se z vzpostavljenim konzorcijskim partnerstvom Pedagoške fakultete Koper Univerze na Primorskem, Fakultete za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem, Filozofske fakultete Univerze v Mariboru in Pionirskega doma Ljubljana. Partnerstvo omogoča večjo razpršenost izvajanja in s tem širši dostop ter raznolikost izvedbenih oblik vseživljenjskega učenja.

Izvajanje profesionalnega usposabljanja

Programe drugega tematskega sklopa iz projekta, ki pokriva področje zgodnje pismenosti, jezikovne pismenosti, umetniške, bralne pismenosti, branja in bralne kulture, razvoj pismenosti in kompetenc učiti, izvaja Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru. Navedeni programi strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju usposabljuje v najširšem smislu razumevanja pismenosti glede na vsa predmetna področja v luči specialnih didaktik, kot tudi učitelje tretjega triletja, srednjih šol ter dijaških domov. Prav tako so namenjeni razvijanju pismenosti za otroke in mladostnike v prostem času in za razvijanje branja in bralne kulture v knjižnicah.

Projekt temelji na strategijah in načelih vseživljenjskega učenja, ki so opredeljene v evropskih in nacionalnih dokumentih. Zasnovan je tako, da pri udeležencih programov na aktiven način gradi novo uporabno znanje na področju kulturne vzgoje in kulturne pismenosti, razvija sodelovanje med fakultetami in drugimi institucijami ter fakultetami in vzgojno-izobraževalnimi zavodi. Pri tem se programi opirajo na relevantna sodobna spoznanja raziskav vsebinskega sklopa, ki ga predstavljajo v programu. V kooperativnem sodelovanju z vzgojno-izobraževalnimi zavodi se načrtuje izvajanje profesionalnega usposabljanja s ciljem, da se usposabljanje čim bolj približa in prilagodi potrebam udeležencev.

Nekatere značilnosti profesionalnega usposabljanja

Profesionalno usposabljanje se izvede v treh zaporednih fazah po posameznih letih izvajanja projekta (2009, 2010, 2011). Uveljavljen je princip, da prvi fazi izpeljave sledi vmesni čas, ki ga strokovni delavci namenijo preizkušanju pridobljenih znanj v praksi, izmenjavi mnenj, izkušenj, definiranju problemov. Enako čas med izpeljavo druge in tretje faze izpopolnjevanja učitelji izrabijo za preizkušanje, analiziranje, medsebojno učenje. Želeli smo, da načrtovane dejavnosti med izobraževanji povežejo različne gene-

racije v izobraževalni sredini, da izmenjujejo svoje izkušnje, ki prinašajo obojestransko korist. Ker se je v izobraževanje vključevalo več strokovnih delavcev z istih vzgojno-izobraževalnih zavodov, smo videli dovolj priložnosti za medgeneracijsko učenje, ki vključuje izmenjavo informacij, razmišljanj, občutenj in izkušenj, kar obogati vse vključene, jih poveže v namenske, vzajemno koristne dejavnosti, ki spodbujajo k spreminjanju in izboljševanju vzgojno-izobraževalnega dela.

V izvedbi usposabljanja vseh treh faz so sodelovali isti strokovni delavci. Izobraževalne skupine, ki so bile oblikovane v začetku izvajanja usposabljanja, so ostale nespremenjene tako glede udeležencev kot področja usposabljanja (kulturalna zavest in izražanje). Ista kot v prvi fazi je pri izvedbi ostalih dveh faz ostala tudi lokacija izvedbe usposabljanja.

Izobraževanje prve faze je obsegalo 24 pedagoških ur, v drugi in tretji je bilo izpeljano v obsegu 16 ur. Pri načrtu izvedbe smo izhajali iz načela, da se 24-urno izobraževanje izvaja po modelu 6 + 6 + 6 + 6 ali 8 + 8 + 8 ali v kombinaciji 6 + 6 + 8 + 8, načeloma v štirih izobraževalnih dneh.

16-urno izobraževanje, kot je obseg določen v drugi in tretji fazi, se je izvajalo po modelu 6 + 6 + 4 pedagoške ure v treh izobraževalnih dnevih ali 5 + 5 + 6 pedagoških ur na posamezni izobraževalni dan oziroma 8 + 8 pedagoških ur, razporejenih na dva izobraževalna dneva. Upoštevali smo, da je izobraževanje izpeljano izven časa, ko strokovni delavci opravljajo neposredno vzgojno-izobraževalno delo. Izbrani dnevi za izobraževanje so bili izbrani v dialogu med potencialnimi udeleženci strokovnega izpopolnjevanja, vodstvom šol in izvajalci izpopolnjevanja.

Osnovni namen pri definiranju časa in kraja izvedbe je bil, da se izpopolnjevanje tako časovno kot krajevno čim bolj približa sodelujočim in da se čim širšemu krogu zainteresiranih omogoči sodelovanje.

Spremljanje izvajanja projekta

Cilji posameznih aktivnosti projekta predstavljajo osnovo za spremljanje in ocenjevanje realiziranih dejavnosti po ključnih fazah projekta in projekta kot celote. Na osnovi izdelanega organizacijskega in terminskega načrta izvedbe profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju smo izvajali evalvacijo, spremljali odzive udeležencev usposabljanja v obliki statističnih anketnih raziskav po vsaki realizirani fazi usposabljanja.

Splošni cilj evalvacije je bil ugotoviti uspešnost usposabljanja strokovnih delavcev z vidika udeležencev, specifična cilja pa ugotoviti mnenja udeležencev o vsebinah programov, ki so se jih udeležili: ustreznost, zanimivost, aktualnost predstavljenih vsebin, uporabnost pridobljenega znanja, ter o organizaciji: zadovoljstvo z obveščanjem, izbranim časom izvedbe, trajanjem izobraževanja.

Z vprašalniki, oblikovanimi v ta namen, so bila zbrana mnenja udeležencev, ki so služila tudi identifikaciji problematičnih področij in odpravi morebitnih pomanjkljivosti, predstavljali so podlago za sprejemanje odločitev in smernic za naslednjo fazo v smislu zagotavljanja izboljšane izvajanja usposabljanja. Sodelujoči so svoje mnenje izrazili s

petstopenjsko ocenjevalno lestvico, pri čemer pomeni: 5 – odlično, 4 – zelo dobro; 3 – dobro; 2 – ustrezno; 1 – neustrezno.

Poleg teh vidikov smo v evalvacijo vključili tudi mnenja udeležencev glede izvajanja vmesnih aktivnosti. Svoje izkušnje in ugotovitve so predstavili v uvodnem delu organiziranih strokovnih izobraževanj. V diskusiji, ki je bila namenjena analizi dela v času med dvema izobraževanjema, so predstavili rezultate preizkušanja v praksi, ugotovitve in rešitve, ki so jih preverjali v diskusijah s kolegi in vpeljevali v neposredno prakso. Njihova mnenja smo povezali s pripravo izvedbe naslednje faze izobraževanja in tako vpeljali nove rešitve in organizacijske pristope.

V profesionalnem izobraževanju je v prvi fazi sodelovalo preko 330 strokovnih delavcev, v naslednjih dveh jih je nekaj odstopilo, uspešno jih je zaključilo več kot 260. Za odgovore smo vselej zaprosili vse sodelujoče, posredovalo nam jih je nekaj več kot 80 % vključenih.

Povzetek analize izpeljanih izpopolnjenj

Udeleženci profesionalnega izpopolnjevanja so ocenili, da je izbor vsebin tako po zanimivosti, aktualnosti, ustreznosti kot uporabnosti v več kot 80-odstotnem deležu v celoti zadostil njihovim pričakovanjem. Najvišjo oceno so prisodili aktualnosti. Odgovor je do neke mere pričakovan, saj smo prav temu segmentu pri pripravi izobraževanja posvetili največ pozornosti. Osredinjeni smo bili na to, da je udeležence potrebno ustrezno motivirati, izbrati vsebine, ki jih bodo s svojo aktualnostjo pritegnile, saj smo želeli, da se tudi zadnje faze izobraževanja udeleži čim več vključenih v projekt. Tudi sicer smo bili pri izvajanju pozorni na to, da izbor sledi pričakovanjem udeležencev. Zavedali smo se, da je potrebno z aktualnostjo pri udeležencih vzdrževati motivacijo, saj je bilo profesionalno usposabljanje vseh treh faz osredinjeno na isto temo: kulturna zavest in izražanje. Usmeritve pri tem so nam bila tudi njihova mnenja, ki so nam jih podali ob zaključku prvih dveh faz. Ocene kot tudi število sodelujočih potrjujejo, da smo njihova mnenja ustrezno upoštevali.

Uporabnosti vsebin so prisodili nekoliko nižjo oceno, kot so jo podali za ustreznost, aktualnost in zanimivost. Spričo dejstva, da so v usposabljanje s področja kulturne zavesti in izražanja vključeni strokovni delavci različnih predmetnih področij in stopenj, a so kljub temu izrazili večinsko zadovoljstvo z vsebinami, sklepamo, da prevladuje notranja motivacija za usposabljanje tudi na področjih, ki niso neposredno povezana z njihovim strokovnim delom.

Sodelujoči so visoko soglasno ocenili, da so bile izbrane oblike in metode dela ustrezne (73 %). Izvajalci so na podlagi izkušenj iz prejšnjih izvedb strokovnega izpopolnjevanja več časa namenili aktivnemu delu udeležencev, predstavitvi dobrih praks, ki so jih le-ti preverili v času izvajanja vmesnih aktivnosti med izobraževanjema. Več je bilo aktivnih diskusij o pridobljenih izkušnjah, ustvarjenih priložnosti za izmenjavo mnenj.

Vpogled v zbrana mnenja o organizaciji izobraževanja pokaže, da so bili udeleženci najbolj zadovoljni z načinom obveščanja. Obvestila o izvedbi profesionalnega usposablja-

nja so bila posredovana preko elektronske pošte in v tiskani obliki. Pomembno vlogo pa so pri obveščanju in pripravi na strokovno izpopolnjevanje odigrali šolski koordinatorji. Na vzgojno-izobraževalnih zavodih, s katerih so se strokovni delavci udeleževali izpopolnjevanj, so vodstva zavodov imenovala koordinatorje, ki so bili v stiku z izvajalci izpopolnjevanja. Udeležence so kontinuirano seznanjali z izpopolnjevanji, potekom izvedbe, obveznostmi. Skupaj z njimi in izvajalci so se usklajevali tudi termini in organizacija izvedbe.

Kljub skrbnemu načrtovanju časa izvedbe smo naleteli na že znano »oviro«, da se strokovni delavci v času izvajanja neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela težko vključujejo v izpopolnjevanje, po opravljenem napornem delavniku pa so težko aktivni udeleženci strokovnih srečanj. Tako smo iskali kompromisne rešitve, izbrali čas šolskih počitnic, koncev tedna, čas po opravljenem vzgojno-izobraževalnem delu. Dosežena ocena pokaže, da smo za veliko večino sodelujočih izbrali ustrezen čas, več kot 80 % jih je menilo, da je bil izbran zelo dobro.

Zadovoljstvo so izrazili tudi s trajanjem izobraževanja. Kot bolj ustrezno so ga označili v drugih dveh fazah, ko se je izvajalo v obsegu 16 ur (prva faza 24 ur). Udeleženci izobraževanja so med pobudami, ki so nam jih posredovali, izpostavili, da si bolj želijo krajša izobraževanja, ki niso časovno strnjena.

Ocenjujemo, da je rezultat analize realen prikaz izpeljave profesionalnega usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v okviru projekta *Kulturna zavest in izražanje*. Vsekakor lahko povzamemo, da pedagoški delavci pripisujejo strokovnemu usposabljanju vedno večji pomen. Želijo pridobivati nova znanja, sodelovati s kolegi pri skupnem iskanju poti za reševanje poklicnih vprašanj. Pričakujejo, da so enakopravni partner v učnem procesu. Izražen pozitiven odnos do profesionalnega usposabljanja izhaja iz zahtevnosti njihovega dela, ki terja visoko raven znanja kot specifičnih spretnosti. Dejansko vidijo več možnosti za sodelovanje, če je le-to organizirano v času, ki je prilagojen ostalim njihovim obveznostim, in približano kraju njihovega bivanja. Zbrane ocene kažejo, da se je ob sicer znanih ovirah s sklepanjem kompromisov mogoče približati terminom, ki so primerni za večino potencialnih udeležencev.

Pozitivno je dejstvo, da so udeleženci usposabljanja učinkovito izrabili vmesni čas za preizkušanje pridobljenega znanja in izmenjavo izkušenj s kolegi. Predstavljene ugotovitve na strokovnih srečanjih so pokazale, da želijo biti aktivni udeleženci, pridobivati znanja, ki bodo bogatila njihovo pedagoško prakso, da so jim dobrodošle priložnosti za izmenjavo mnenj in učenje drug od drugega.

Zaključek

Zbrane ocene podpirajo ugotovitev, da izobraževanje, ki zagotavlja dostopnost novega znanja, odpira možnosti za njegovo vpetost v sistem stalnega izobraževanja in nakazuje priložnost, da postane ustrezen del strategije vseživljenjskega učenja za strokovne delavce v vzgoji in izobraževanju.

Izvajalci izobraževanja lahko z ustrežno organizacijo in izvedbo vplivajo na širše možnosti sodelovanja in s tem na možnost uveljavljanja kontinuiranega dostopa do

znanja. Izboljšati je mogoče privlačnost kot tudi kakovost dostopa. Profesionalno usposabljanje, ki je zasnovano dinamično in uporabno, po ocenah udeležencev podpira učinkovitejše sodelovanje in zagotavlja več možnosti za usposabljanje in pridobivanje različnih kompetenc, odprto, dostopno in fleksibilno lahko poveča priložnosti za uveljavljanje načel vseživljenjskega učenja.

Literatura

Devjak, T. in Polak, A. (2009). *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje kot dejavnik razvoja učiteljevih kompetenc. Vzgoja in izobraževanje*, številka 3, str. 5–11.

Furch, E. (2009). *Neue Kompetenzen von LehrerInnen im Umgang mit kultureller Vielfalt, Erziehung und Unterricht, 1–2*. Österreichischer Bundesverlag, Wien.

Jelenc Krašovec, S. in Kump, S. (2009). *Sistemska urejanje izobraževanja odraslih. Sodobna pedagogika*, številka 1, str. 198–216.

Jelenc, Z. (2007). *Strategija vseživljenjskosti učenja v Sloveniji*. Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport Republike Slovenije, Javni zavod Pedagoški inštitut.

Krajnc, A. (2007). *Kdaj se postavljajo temelji vseživljenjskemu izobraževanju. Andragoška spoznanja*, letnik 13, številka 1, str. 10–17.

Lepšina, A. (2008). *Vseživljenjsko učenje in izobraževanje. Andragoška spoznanja*, številka 1–2, str. 43–46.

Ličen, N. (2009). *Učenje na delovnem mestu, kako ga doživljajo starejše učiteljice*. Pedagoško-andragoški dnevi 2009, Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.

Marentič Požarnik, B. (2000). *Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. Vzgoja in izobraževanje*, številka 4, str. 33–40.

Postdam Schratz, M. (2009). *Kompetenzen einer europäischen Lehrerin/ eines europäischen Lehrers*. Erziehung und Unterricht, številka 1, str. 111–118.

Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006). *Kompetence v izobraževanju učiteljev. Vzgoja in izobraževanje*, številka 1, str. 34–45.

Schubarzh, W. in Pohlenz, P. (2006). *Qualitätsentwicklung und Evaluation in der Lehrerbildung*. Universitätsverlag, Institut für Erziehungswissenschaft.

Vidmar, T. (2006). *Vseživljenjsko učenje pred svojo sodobno konceptualizacijo. Sodobna pedagogika*, številka 3, str. 28–47.

Volf, B. (2009). *Pomen in vloga vseživljenjskega izobraževanja v luči različnih opredelitev nalog prihodnje družbe. Andragoška spoznanja*, številka 2, Filozofska fakulteta UL, str. 10–18.

Zorić, M. (2004). *Evalvacija v izobraževanju odraslih – Pot do večje kakovosti izobraževanja odraslih. Andragoška spoznanja*, številka 2, Filozofska fakulteta UL, str. 18–26.

Poročilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 12. 2. 2001, Evropsko sodelovanje pri evalvaciji kakovosti v šolskem izobraževanju. Uradni list L060, 01/03 2001, str. 051-053. [Pridobljeno 20. 1. 2010 s: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:32001H0166:SL:HTML>].

Memorandum EU o vseživljenjskem učenju. [Pridobljeno 27. 1. 2010 s <http://linux.acs.si/memorandum/prevod/>].

KNJIGA V VRTCU

Nataša Čavničar, profesorica slovenščine, Vrtec Jožice Flander

Povzetek

Branje in pripovedovanje v predšolskem obdobju imata pomemben vpliv na nadaljnji razvoj bralne pismenosti in branja otroka. Knjiga je v vrtcu vsakdanji spremljevalec. Ob poplavi knjig, ki izhajajo vsakodnevno, smo vzgojiteljice velikokrat v dilemi, katere knjige so primerne za otroke določene starosti in katera knjiga je kakovostna. Zato se zatečemo k že poznanim zgodbam in pozabimo na novosti. V sklopu tega izobraževanja smo spoznale veliko kakovostnih knjig, pisatelji in pesniki so nam predstavili svojo literaturo in naučile smo se literaturo poiskati s pomočjo uporabe knjižničnega sistema.

Dobra knjiga

»Dobro« knjigo je danes ob množici knjig, ki izidejo vsak dan, včasih težko prepoznati. Pritegne nas platnica, ilustracije, ki pomanjkljivosti slabe zgodbe lahko prikrijejo, ali pa nas zunanja podoba celo odvrne, preden bi zgodbo prebrali. Zato mora »dobra« knjiga imeti tako kakovostno zgodbo kot tudi prijetne in primerne ilustracije. K prepoznavanja takšne knjige nas je popeljala dr. Dragica Haramija, ki nam je predstavila značilnosti kakovostne slikanice. Seznanila nas je z nekaterimi slikanicami, ki so izšle v zadnjih mesecih, in nas spodbudila k branju te novo izdane literature. Vendar bi se tu lahko čas ponovno ustavil, saj vsako leto nimamo seminarjev, kjer bi spoznavali novo literaturo in se z njo seznanjali. Pri tem nam je v veliko pomoč publikacija, s katero so se nekatere vzgojiteljice prvič srečale prav na tem izobraževanju. To je *Priročnik za branje kakovostne mladinske literature*, ki izhaja vsako leto. Dr. Dragica Haramija nam ga je podrobneje predstavila in verjamem, da je marsikatero vzgojiteljico spodbudila k temu, da bo posegla po novejši literaturi in sledila novostim tudi na področju književnosti. Opozorila nas je na izrabo literature v moralne namene. Na žalost se nekatere pravljice uporabljajo zgolj za moraliziranje in se na doživljajski trenutek pozabi.

Kako poiskati knjigo?

Uporaba knjižnice kot strokovnega informacijskega servisa nam je lahko v veliko pomoč tudi pri iskanju literature, tako leposlovne kot poljudnoznanstvene, ki jo potrebujemo ali pri svojem delu ali za svoj prosti čas. V svet uporabe virtualne knjižnice smo zakorakali na delavnicah, ki sta nam jih pripravili Nina Vuk in Dragana Lujić. Prikazali

in poučili sta nas o uporabi tega informacijskega sistema, ki je mnogim, na žalost, še danes neznanka. Z uporabo tega sistema si lahko delo velikokrat olajšamo in prihranimo čas ter si literaturo poiščemo sami. Sama sem informacijski sistem uporabljala že prej, a sem na delavnicah ugotovila, da poznam samo osnovno iskanje, sistem pa ponuja veliko več. S praktičnim delom na delavnicah smo spoznali vse možnosti, ki jih ponuja program, in osvojili tisto, kar nam bo pomagalo pri našem delu. Nekateri več, drugi manj. A vem, da smo se tisti, ki smo pokazali zanimanje, naučili veliko novega in sedaj to znanje uporabljamo pri iskanju literature.

Janja, Roza ...

V sklopu celotnega izobraževanja smo spoznali tudi veliko avtorjev in avtoric, ki so nam predstavili svoja dela. Vsakemu od nas je bila predstavitev katerega izmed avtorjev bolj všeč, druga manj. Velikokrat smo zelo ozko usmerjeni, kar se je pokazalo tudi pri vprašanih, zakaj se nam bodo predstavili avtorji, ki ne pišejo literature, namenjene predšolskim otrokom. A s svojim nastopom so nas prepričali, da smo se motili. Kljub temu da njihova literatura morda v prvi vrsti res ni namenja predšolskim otrokom, lahko marsikatero njihovo delo predstavimo tudi otrokom v vrtcu. In ti avtorji so name naredili najmočnejši vtis, predvsem Janja Vidmar in Andrej Rozman Roza.

Mladinska pisateljica Janja Vidmar nam je predstavila nekaj svojih del. S svojim pripovedovanjem nas je popeljala v svet svojih zgodb in v del svojega življenja. Približala nam je sklop knjig o Maticu in njegovih dogodivščinah in knjigo *Moja Nina*. Veliko del omenjene avtorice sem poznala že pred njenim obiskom, knjige *Moja Nina* pa ne. Pripoved o nastanku zgodbe in sama zgodba sta me zelo pritegnili. Morda tudi zato, ker skozi vse šolsko leto sodelujemo z razvojno enoto vrtca, ki jo obiskujejo tudi otroci z Downovim sindromom. Pisateljica nas je presunila z zgodbo, kako je doživljala te otroke in starše, ko jih je spoznavala in se družila z njimi. Predstavila nam je drugo stran, kako se počutijo starši teh otrok. Otroci s sprejemanjem drugačnosti nimajo težav, težave imajo odrasli. Velikokrat se zgodi, da starši težko sprejmejo nekoga, ki jim ni enak, in to prenašajo na otroka. Seveda sem knjigo takoj prebrala in del knjige predstavila tudi otrokom v vrtcu. Janja Vidmar je pustila name velik vtis, predvsem pa je vsem nam približala mladinsko književnost in nam jo predstavila v luči, kako jo lahko predstavimo tudi otrokom v vrtcu.

Z lahkotnejšo vsebino nam je popoldan popestril Andrej Rozman Roza, ki je najprej zbudil naše sive celice s svojim ugankami, nato pa nas nasmejaj s svojo poezijo. Čeprav so tudi njegove pesmi namenjene šolskim otrokom, sem nekaj njegove poezije že predstavila tudi otrokom v vrtcu. Moram povedati, da so jo otroci odlično sprejeli, jo podoživeli, predvsem pa jih je nasmejala.

Zaključek

Jezik je najpomembnejše orodje našega sodelovanja z drugimi. Poleg pogovora je za usvajanje jezika pomembno branje in pripovedovanje. Svet zgodb in domišljije otroku približamo s knjigo. Prvotno vlogo pri razvoju bralne pismenosti, branja in bralne kulture ima družina, starši, ki se s svojim otrokom pogovarjajo, mu pripovedujejo, berejo knjige. Vsi otroci v svojih družinah nimajo enakih možnosti srečanja niti z besedo niti s knjigo. Tukaj imajo pomembno vlogo vzgojiteljice, ki otroke z otroško literaturo seznanjajo v vrtcu in so pri tem v veliko pomoč tudi staršem. Zaradi tega je pomembno, da se vzgojiteljice zavedamo, kakšno vlogo ima literatura, in izbiramo kakovostno literaturo. V okviru projekta *Kulturna zavest in izražanje* smo si pridobile veliko znanja, ki ga že uporabljamo v praksi.

Literatura

Knaflič, L. (et. al) (2009). *Branje za znanje in branje za zabavo*. NUK, Ljubljana.

PAUKOVA STRATEGIJA PRI POUKU SLOVENŠČINE

Vera Zagoričnik Novak, profesorica slovenščine in nemščine,
Osnovna šola Ljudski vrt Ptuj

Povzetek

Pouk slovenščine v devetletni osnovni šoli temelji na neumetnostnih in umetnostnih besedilih. Pri predelavi besedil učencem pomagajo bralne učne strategije, saj pripomorejo k boljšemu razumevanju in lažjemu pomnjenju različnih besedil.

Med bralne učne strategije sodi tudi Paukova strategija. Učenci v prebranem besedilu poiščejo ključne povedi in ključne besede, s pomočjo katerih besedilo obnavljajo in kasneje tudi večkrat hitro ponovijo.

Paukovo strategijo sem preizkusila pri pouku slovenščine in izkazala se je kot izredno koristna. Učenci so jo dobro usvojili, zato zanjo ne porabijo več veliko časa. Bistveno pa je, da si besedilo z njeno pomočjo lažje zapomnijo in tudi hitreje ponovijo.

Ključne besede: besedila, bralne učne strategije, Paukova strategija

Uvod

V prispevku želim prikazati, kako lahko učenci s pomočjo Paukove strategije predelajo različna besedila: neumetnostno besedilo iz zgodovine, predstavitev kraja in umetnostno besedilo.

Med vsemi bralnimi učnimi strategijami sem se odločila, da svoje učence naučim uporabljati prav Paukovo strategijo, saj je preprosta in zelo učinkovita. Moj cilj je bil predvsem ta, da si prebrano besedilo čim lažje, čim prej in čim dlje zapomnijo.

Uvajati sem jo začela lansko šolsko leto, najbolje pa so jo sprejeli učenci 6. razreda. Pogosto jo uporabljamo tudi letos v 7. razredu. Učenci so zelo motivirani za uporabo Paukove strategije in so razvili ustvarjalne načine predelave besedila.

Osrednji del

Teoretična izhodišča

Paukova strategija je nastala kot odgovor na pomanjkljivosti Robinsonove strategije PV3P.¹ Ime je dobila po Walterju Pauku, ki jo je objavil že leta 1973. Leta 1979 sta Harris

¹ Ta strategija ima pet stopenj. Imena le-teh so zajeta že v kratiki. P – pomeni preleti gradivo, V – postavi vprašanja iz gradiva, 3P – preberi, ponovno preglej in poročaj o besedilu. Ta strategija je ena izmed bolj priljubljenih strategij, a je njena slabost ta, da ni primerna za vizualne tipe učencev.

in Sipay Paukovo strategijo uvrstila med sistematične študijske postopke, saj učencem pomaga pri samostojnem učenju iz učbenika. Strategija temelji na Paukovi trditvi, da ima večina ljudi pri učenju težave z iskanjem bistvenih podatkov in pomembnih podrobnosti ter z zapornitvijo le-teh. Ti dve značilnosti sta zato v prikazu strategije tudi grafično poudarjeni (tabela 1).

Značilnosti Paukove strategije

Paukova strategija je zelo primerna za učence tretjega triletja. Učenci jo morajo na začetku ob učiteljevem vodenju dobro usvojiti, kasneje pa jo lahko samostojno uporabljajo. Pri pouku je še posebej uporabna pri besedilih, ki vsebujejo veliko podatkov. Pri pouku slovenščine sem Paukovo strategijo uporabljala pri neumetnostnih in umetnostnih besedilih. Z njeno pomočjo so se učenci naučili v zelo kratkem času poiskati bistvene podatke v besedilu, oblikovati ključne besede in si s pomočjo slednjih besedilo še bolje zapomniti.

Zelo pomembno je, da se učenci dobro usvojijo strategijo, saj jo le tako lahko kasneje samostojno uporabljajo. Poudarek je na individualnem delu, saj se učenci med seboj razlikujejo in lahko zapišejo samostojne ključne povedi in zelo različne ključne besede. Prednost Paukove strategije je tudi ta, da je primerna za vizualne tipe učencev.

Opis postopka

Paukova strategija ima pet stopenj, ki sem jih nekoliko priredila za učence tretjega triletja.

- Učenci prazen list ali list v zvezku s črto na sredini razdelijo v dva stolpca. Nad levi stolpec napišejo ključne povedi, nad desni pa ključne besede.
- Pozorno preberejo besedilo.
- Pri drugem branju si učenci v levi stolpec s svojimi besedami zapišejo ključne povedi iz besedila.
- Ponovno preberejo ključne povedi in iz njih zapišejo ključne besede v desni stolpec.
- Prekrijejo levi stolpec in obnovijo besedilo s pomočjo ključnih besed. Pri obnovi si lahko pomagajo tudi s ključnimi povedmi v levem stolpcu.

Paukova strategija pri pouku slovenščine

Pri pouku slovenščine se učenci srečujejo z neumetnostnimi in umetnostnimi besedili. Prevladujejo neumetnostna besedila, a so včasih tudi umetnostna besedila daljša in vsebujejo veliko podatkov. Paukova strategija je zato zelo uporabna bralna učna strategija, saj od učencev zahtevamo razumevanje in poznavanje obeh vrst besedil.

Paukovo strategijo sem začela uvajati v lanskem šolskem letu. Najbolje so jo sprejeli učenci v 6. razredu. Uvajala sem jo najprej pri neumetnostnih besedilih, kasneje pa smo jo začeli uporabljati tudi pri umetnostnih besedilih. Z učenci smo prebirali daljše pravljice. Po branju smo jih predelali s pomočjo Paukove strategije. Učenci so nato lažje napisali strnjene obnove pravljic, saj je ravno pri tem pomembno iskanje in zapis bistvenih podatkov.

Paukovo strategijo uporabljamo zelo pogosto tudi letos v 7. razredu. Učenci so jo zelo dobro usvojili že lani, zato letos za obnovo besedila z njeno pomočjo porabijo veliko manj časa, besedilo pa si hitreje in bolje zapomnijo. Še več, učenci so razvili ustvarjalne oblike Paukove strategije v elektronski obliki.

V nadaljevanju so primeri predelave treh besedil učencev s pomočjo Paukove strategije:

- neumetnostno besedilo *Dvig Makedonije* iz učbenika *Slovenščina za vsak dan 7*, Založba Rokus, Ljubljana 2009, str. 87,
- neumetnostno besedilo *Ptuj* – predstavitev kraja iz *Rokusovega priročnika za učitelje Slovenščina za vsak dan 7*, str. 82,
- umetnostno besedilo *Dobro jutro* Prežihovega Voranca iz berila za sedmi razred *Ta knjiga je zate*, DZS, Ljubljana 2001, str. 116.

Makedonska plemena so prebivala severno od grških držav in so se ukvarjala z živinorejo in poljedelstvom.	←→	SEVERNO OD GRŠKIH DRŽAV –MAKEDONSKA PLEMENA
Aleksandru Makedonskemu je uspelo podrediti grške polise.	←→	PODREDITEV GRŠKIH POLISOV
Aleksander Makedonski je organiziral bojni pohod proti Perziji, osvojil Malo Azijo, v Egiptu pa so ga častili za faraona.	←→	ORGANIZACIJA BOJNEGA POHODA
Ustanovil je mesto Aleksandrijo.	←→	MESTO ALEKSANDRIJA
Njegov naslednji cilj je bila Indija, kjer so se mu čete uprle zaradi neznosnih razmer.	←→	KONEC POHODA V INDIJI
Umrli je za malarijo, star 33 let, in takrat je njegova država razpadla.	←→	RAZPAD DRŽAVE

Tabela 1: Dvig Makedonije
Nuša Majcenovič, 7. a, OŠ Ljudski vrt Ptuj

Ptuj leži v severovzhodnem delu Slovenije ob reki Dravi.	LEGA
To območje je bilo že zgodaj poseljeno, saj so našli številne izkapanine. Pod Rimljani se je Ptuj imenoval Poetovio in je bil največje rimsko mesto na območju današnje Slovenije. Takrat je doživel največji razcvet.	ZGODOVINA
Pomembne zgradbe so: samostana (dominikanski in minoritski), grad, proštjska cerkev sv. Jurija, mestni stolp, Orfejev spomenik.	KULTURNA DEDIŠČINA
Ptuj obišče veliko turistov zaradi pustnega karnevala. Za turiste so zanimivi tudi Terme Ptuj, vinska klet in Ptujsko jezero.	TURIZEM
Pomembno vlogo ima kmetijstvo. Na Ptuju je sedež Kmetijskega kombinata Ptuj ter podjetja Perutnina Ptuj.	GOSPODARSTVO
Danes je na Ptuju okrog 19.000 prebivalcev, okoli 2.000 pa jih je zaposlenih na Ptuju.	PREBIVALSTVO
Mesto ima dobre prometne zveze. Leži ob pomembnih križiščih (Maribor–Zagreb in Ormož–Murska Sobota).	PROMETNE POVEZAVE

Tabela 2: Ptuj
Evelin Frčec, 7. a, OŠ Ljudski vrt Ptuj

KLJUČNE POVEDI		KLJUČNE BESEDE
Včasih so se otroci v šolah učili dva jezika, čeprav so učitelji otroke raje učili nemščino.	↔	ŠOLANJE V DVEH JEZIKIH
Kmalu je ostala samo še nemščina.	↔	GLAVNI JEZIK NEMŠČINA
Otroci so v šoli pozdravljali nemško, med sorodniki pa slovensko.	↔	POZDRAVLJANJE V DVEH JEZIKIH
Prežihov Voranc je bil v dvomih, kajti v šoli so ga učili pozdravljati nemško, oče pa slovensko.	↔	OČETOVO NASPROTOVANJE
Ko je Voranc nekega dne gnal živino na pašo, mu je nasproti prišel tujec.	↔	SREČANJE S TUJCEM
Voranc je bil v dvomih, ker ni vedel, ali ga naj pozdravi slovensko ali nemško.	↔	DVOMI O POZDRAVU
Ko sta se srečala, ga je pozdravil nemško, tujec pa mu je odzdravil slovensko. Voranc si je s tem naredil sramoto.	↔	SRAMOTA
Bilo ga je strah, da bo tujec za ta dogodek povedal njegovemu očetu.	↔	STRAH PRED OČETOM
Takrat se je Voranc odločil, da bo pozdravljal po slovensko in se slovenskega jezika ne bo več sramoval.	↔	ODLOČITEV ZA SPOŠTOVANJE SLOVENSKEGA JEZIKA

Tabela 3: Prežihov Voranc: Dobro jutro
Lucija Sevšek, 7. a, OŠ Ljudski vrt Ptuj

Zaključek

Primeri iz prakse nam dokazujejo, da so učenci Paukovo strategijo dobro usvojili ter razvili ustvarjalne načine predelave besedila. Pomembno pa je predvsem to, da sem učence naučila samostojno uporabljati Paukovo strategijo in jim tako pokazala pot do lažjega razumevanja in pomnjenja besedila. Slednje je želja vsakega učitelja, še posebej, če zazna, da so učenci za uporabo bralne učne strategije motivirani in dojamejo njeno bistvo.

Literatura

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

BRANJE – KLJUČ DO ZNANJA

Tanja Lipovšek, profesorica razrednega pouka,
Osnovna šola Franceta Prešerna Maribor

Povzetek

Prispevek poudarja pomen bralnih strategij pri obravnavi neumetnostnih besedil. Pot do učinkovitega branja predstavljajo bralne strategije, s pomočjo katerih se učenci lažje znajdejo v besedilih, znajo izluščiti bistvene informacije ter navsezadnje prebrano razumejo. V prvem delu so prikazani primeri uporabe bralnih strategij v praksi, kjer smo ugotavljali učinkovitost le-teh. V drugem delu so prikazani rezultati raziskave, katere osnovni namen je preučiti potek bralnega procesa pri učencih 2. in 3. triletja.

Rezultati pričujoče raziskave so pokazali uporabo bralnih strategij pri branju v obeh triletjih. V 3. triletju je večji poudarek na dejavnostih po branju, medtem ko je v 2. triletju pozornost usmerjena v vse dejavnosti v bralnem procesu.

Ključne besede: branje, bralne strategije, strategija VŽN, strategija PV3P, Paukova strategija

Uvod

Branje je ena izmed sposobnosti, ki je bistvena za naš uspeh v življenju, saj nas pisana beseda spremlja na vsakem koraku. Pisna gradiva predstavljajo osnovni vir informacij, vendar jih mnogo učencev ne zna uporabljati ali se v njih ne znajde.

Bralna pismenost predstavlja najvišjo stopnjo v razvoju bralnih sposobnosti. Funkcionalno branje ima podoben pomen kot bralna pismenost in pomeni, da beremo z namenom, da bomo prebrano vsebino dobro razumeli in pridobljeno znanje znali posredovati drugim oziroma ga koristno uporabiti v vsakdanjem življenju.

Bralne strategije

Bralne strategije delimo na strategije pred in med branjem ter po njem. Strategije pred branjem pripravijo učenca na učenje oziroma branje besedila. Namen dejavnosti med branjem je obdržati pozornost bralca pri besedilu in preverjati, ali razume, kar bere. S strategijami po branju ugotavljamo stopnjo razumevanja in zapomnitve prebranega. Med kompleksne bralne strategije uvrščamo tiste, ki zajemajo celoten učni proces, torej dejavnosti pred in med branjem ter po njem. Poznamo strategijo VŽN, splošno študijsko strategijo, metodo PV3P, Paukovo strategijo in metodo recipročnega poučevanja (Pečjak, 1995/1996).

Razvijanje bralnih strategij pri pouku

Pri pouku smo želeli preizkusiti in vpeljati različne bralne strategije. Pri izbiri strategij smo upoštevali starostno stopnjo otrok. V 1. triletju smo pri obravnavi neumetnostnih besedil uporabili strategijo VŽN, v 2. triletju bralno strategijo PV3P in v 3. triletju Paukovo strategijo. V nadaljevanju bomo predstavili praktičen primer uporabe v posameznem triletju.

Strategija VŽN

Strategiji VŽN, katere avtorica je Donna M. Ogle, daje okvir tabela s tremi stolpci, ki vsebuje vprašanja: Kaj vemo? Kaj želimo izvedeti? Kaj smo se naučili? Strategija namenja posebno pozornost predznanju, skupinskemu učenju in sodelovanju vseh učencev pri pisanju. (Pečjak, 1995/1996).

Vesna Dužič in Karin Kaloh, profesorici razrednega pouka, sta v prvem razredu obravnavali besedilo *Velika sinica* po bralni strategiji VŽN v obliki skupinskega dela.

Potek dela

Za ugotavljanje predznanja sta izvedli možgansko nevihto, s pomočjo katere so učenci predstavili, kaj jih asociira na besedo (velika) sinica. Asociacije so narisali na risalni list in jih predstavili sošolcem. Po predstavitvi sta učence spodbudili k tvorjenju vprašanj, kaj bi želeli o sinici še izvedeti, ter jih sproti zapisovali na tablo. Sledilo je glasno branje besedila o veliki sinici in slikovna predstavitev ptice. Po prvem branju so učenci povedali, kaj so iz besedila izvedeli. Po ponovnem branju so dopolnili svoje risbe in nove informacije obkrožili z barvico. Za preverjanje razumevanja prebranega besedila so učenci po natančnih navodilih samostojno rešili učne liste.

Ugotovitve

Težave so se pokazale že v prvi fazi, saj nekateri učenci niso imeli predstave, kaj je sinica. Tem učencem je bilo zaradi nadaljnjega dela potrebno razložiti pomen besede. Predznanje posameznih učencev je bilo skromno, kar se je odražalo tudi pri nizanju bistvenih podatkov o veliki sinici. Veliko vedoželjnosti in radovednosti so pokazali s postavljanjem zanimivih vprašanj, kaj bi o sinici še radi izvedeli. Ta radovednost jih je motivirala za pozorno poslušanje besedila. Svoje risbe so bogato dopolnili z novim znanjem in sami ugotovili razlike med tem, kar so že vedeli, in tem, kar so ob branju izvedeli. Pri reševanju nalog na učnem listu učenci niso imeli težav, saj je večina pravilno rešila tudi zahtevnejše naloge, v katerih so do pravilnega odgovora prišli s sklepanjem in uporabo novih znanj. Obdelava podatkov je pokazala, da so bili vsi učenci pri razumevanju prebranega zelo uspešni, tudi tisti, ki niso imeli veliko predznanja. Za uspešno izvedbo vseh stopenj je potrebno veliko časa, zato je bila prisotnost vzgojiteljice dobrodošla.

3. Prebrati: V tretji fazi so prebrali celotno besedilo.

4. Ponovno pregledati: Označili so neznane besede. Razlago neznanih besed so poiskali sami v Slovarju slovenskega knjižnega jezika. Skoraj vsi učenci so iskali pomen besede flos. Ker so to že večkrat počeli, z iskanjem besed niso imeli težav.

5. Poročati: Po branju so ustno odgovarjali na vprašanja, vezana na besedilo. Tako so snov ponavljali. Preverili smo, če smo dobili vse odgovore, ki smo jih zastavili. Nato so reševali naloge na učnem listu, kjer so pokazali razumevanje prebranega. Večina učencev je na vsa zastavljena vprašanja znala odgovoriti.

Ugotovitve

Po obravnavi besedila so vsi učenci vedeli, o kateri reki govori besedilo, in usvojili pomembne informacije. Tako je bil naš cilj dosežen. Učenci so podali nekaj zanimivih predlogov, kako bi popestrili turizem ob reki Dravi, in sicer z ureditvijo okolice, različnimi ogledi, izleti in tekmovanji v splavarjenju. Kljub temu da so se veliko naučili, so učenci v raznih virih o reki še dodatno raziskovali. S podatki smo dopolnili plakat in nastal je pravi mali projekt. Po bralnih strategijah PV3P ali VŽN obravnavamo veliko besedil. Vsako snov začnemo z vprašanjem, kaj o tem že vemo. Znanje, obravnavano na takšen način, ni pridobljeno le za dan ali dva, učenci tako snov v resnici usvojijo.

Paukova strategija

Strategija je primerna za učence višje stopnje osnovne šole. Je preprosta in učinkovita, vendar jo morajo učenci večkrat vaditi ob učiteljevem vodenju, da so jo nato sposobni uporabljati sami. V razredu je uporabna zlasti pri besedilih s precej podrobnostmi. Večji poudarek je na dejavnostih po branju, predvsem na ponavljanju s ključnimi besedami (Pečjak, 1995/1996).

Damijana Počkaj Horvat, mag. geografije, je pri učni uri geografije v devetem razredu uporabila Paukovo strategijo. Pri učni temi spoznavanja geografskih značilnosti posameznih pokrajin v Sloveniji je v učbeniku besedilo, ki zelo podrobno predstavi posamezne pokrajine. Besedilo ponuja odlično priložnost za uporabo strategije, ki v svojem teoretičnem izhodišču poudarja primernost uporabe pri besedilih z veliko podrobnostmi in daje poudarek na dejavnostih po branju.

Učenci so na začetku učne ure dobili natančna navodila za uporabo strategije. Ko so pripravili liste in jih razdelili v dva stolpca, so lahko samostojno izbrali eno naravno-geografsko enoto Slovenije. Besedilo v učbeniku so pozorno prebrali. Pri drugem branju so izpisovali pomembne informacije o posamezni pokrajini v levi stolpec na listu. Uspešnejši učenci so praviloma izpisovali krajše povzetke in samo bistvene povedi, manj uspešni so pri tako podrobnem besedilu težje izločevali najpomembnejše informacije, saj je tudi njihovo predznanje o posameznih pokrajinah slabše. Manjše težave so imeli učenci pri naslednji fazi dela. Zapis v desni stolpec lista, ki ga pripravimo s pomočjo že izdelanega izpisa na levi strani, je temeljil na izpisovanju ključnih besed. Nekateri učenci

so to fazo doživljali kot ponavljanje že opravljenega dela in kot izgubo časa. S pomočjo desnega stolpca so ponovili besedilo. Pri prvi ponovitvi so si še lahko pomagali z zapisom na levi strani lista, kasneje ne. Učno uro smo zaključili s ponovitvijo opisov pokrajin z vprašanji, na katera so učenci v večini odgovarjali pravilno.

Ugotovitve

Učenci so bili ob koncu učne ure zadovoljni s svojim delom, strategijo so ocenili kot zanimivo in zabavno in izrazili željo, da bi jo še kdaj ponovili. Presenečeni so bili tudi nad svojim znanjem, saj so skozi posamezne faze dela usvajali učno snov brez večjega napora in so si najpomembnejše podatke hitro zapomnili. Uporaba Paukove strategije je izpolnila pričakovanja in cilji učne ure so bili doseženi. Pri uporabi strategije je potrebna premišljena izbira besedila, ki je za uspešnost uporabe strategije ključnega pomena.

Vprašalnik o učnih strategijah

Raziskovalna metoda: anketni vprašalnik temelji na deskriptivni in kavzalno neeksperimentalni metodi empiričnega raziskovanja.

Raziskovalni vzorec: raziskovali smo na priložnostnem vzorcu učencev 4., 5., 7. in 8. razreda Osnovne šole Franceta Prešerna Maribor, pri čemer smo zaradi preglednosti rezultatov razvrstili učence po triletjih.

Namen raziskave: z raziskavo smo želeli ugotoviti, iz katerih virov se učenci učijo (učbeniki, zvezki), kako poteka bralni proces pri učencih 2. in 3. triletja ter kaj jim je pri učenju oziroma branju pomembno.

Rezultati in interpretacija

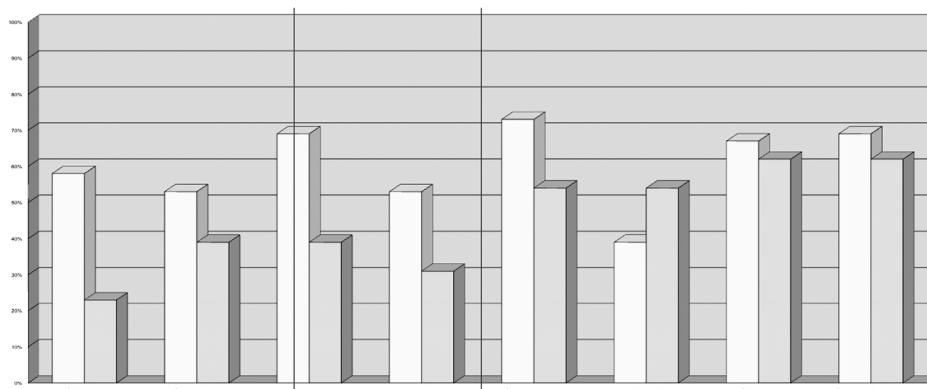
- Primerjava 2. in 3. triletja v uporabi virov pri učenju

	2. triletje			3. triletje		
	vedno	včasih	nikoli	vedno	včasih	nikoli
Učenje iz: učbenikov	74 %	23 %	0 %	54 %	46 %	0 %
zvezkov	74 %	23 %	0 %	62 %	38 %	8 %

Tabela 3: Uporaba učbenikov in zvezkov pri učencih v 2. in 3. triletju

Iz tabele 3 je razvidno, da se učenci 2. triletja pogosteje poslužujejo učbenikov kot učenci 3. triletja. Ta rezultat lahko nakazuje, da se učenci v 3. triletju ne znajdejo tako dobro v pisnih gradivih oziroma se raje učijo iz pripravljenih učiteljevih zapiskov.

- Potek bralnega procesa pri učencih 2. in 3. triletja
 Celoten bralni proces zajema dejavnosti pred in med branjem ter po njem. Zanimala nas je primerjava učencev 2. in 3. triletja pri obravnavi neumetnostnih besedil.



Grafikon 1: Primerjava 2. in 3. triletja v dejavnostih pred in med branjem ter po njem

Dejavnosti pred branjem zajemajo prelet gradiva in preverjanje predznanja v obliki postavljanja vprašanj, kaj o tej snovi že vedo. Večina učencev 2. triletja se aktivno pripravi na obravnavo novega besedila, medtem ko se učenci 3. triletja nekoliko manj. Iskanje neznanih besed ter ključnih besed med samim branjem besedila spodbuja aktivno branje. Učenci 2. triletja dajejo večjo pozornost tej dejavnosti, kar je pokazatelj aktivne uporabe bralnih strategij. Dejavnosti po branju so namenjene povzemanju prebranega. Povzemanje v obliki pojmovne mape ter s pomočjo ključnih besed uporablja več kot polovica učencev obeh triletij. Povzemanje v obliki kratkih povzetkov je bolj prisotno pri učencih 3. triletja, kar lahko povežemo z večjo samostojnostjo učencev. Glede na dobljene rezultate ugotavljamo, da se učenci 2. triletja lotijo besedila sistemsko in po stopnjah, torej uporabljajo bralne strategije. Učenci 3. triletja namenijo manj pozornosti predbralnim dejavnostim, dajejo pa večji poudarek dejavnostim po branju.

- Kaj je učencem pri učenju pomembno?

Pri učenju je pomembno:	2. triletje			3. triletje		
	1	2	3	1	2	3
Pred učenjem preleteti snov	27 %	39 %	36 %	8 %	61 %	32 %
Preveriti predznanje	6 %	30 %	64 %	8 %	77 %	15 %
Pred učenjem prebrati povzetek	3 %	51 %	46 %	31 %	23 %	46 %
Pozorno prebrati snov	0 %	3 %	97 %	0 %	8 %	92 %
Si prebrano čim bolj živo predstavljati	0 %	15 %	85 %	8 %	38 %	54 %
V gradivu podčrtati ključne besede	6 %	36 %	58 %	23 %	69 %	8 %
Narediti kratek povzetek snovi	14 %	48 %	38 %	19 %	31 %	50 %
Zapisati misli v obliki pojmovne mape	9 %	39 %	51 %	15 %	46 %	39 %
Ponavljati snov s ključnimi besedami	3 %	33 %	64 %	8 %	54 %	38 %

Tabela 4: Pomembnost dejavnosti pred in med branjem ter po njem pri učencih 2. in 3. triletja

Legenda:

1 – sploh ni pomembno 2 – včasih je pomembno 3 – vedno je pomembno

Dejavnosti pred branjem	Dejavnosti med branjem	Dejavnosti po branju
-------------------------	------------------------	----------------------

Večini učencev 2. triletja so dejavnosti pred branjem pomembne, predvsem preverjanje predznanja, ki je značilno pri bralni strategiji VŽN. Učencem 3. triletja je pomembnejše prebrati povzetek pred branjem. Večini učencev obeh triletij je zelo pomembno pozorno prebrati snov in si jo čim bolj živo predstavljati v mislih. Opazimo lahko, da je učencem 2. triletja pomembnejše poiskati ključne besede kot učencem 3. triletja. Iskanje bistvenih podatkov v besedilu vpliva na bralno razumevanje in rezultati nas lahko opozarjajo, da učenci 3. triletja tega ne znajo. Učencem 3. triletja je po branju besedila pomembno zapisati kratke povzetke snovi, učenci 2. triletja pa ponavljajo snov s ključnimi besedami ter pojmovnimi mapami. Glede na dobljene rezultate lahko potrdimo prisotnost bralnih strategij v obeh triletjih. 3. triletje je bolj usmerjeno na povzemanje besedil, kar kaže na uporabo Paukove strategije, 2. triletje pa daje pozornost vsem dejavnostim v bralnem procesu, kar poudarja tudi strategija PV3P. Vsekakor so v 3. triletju besedila

obsežnejša, polna informacij, zato so učenci usmerjeni v iskanje le-teh. 2. triletje pa lažje usmeri pozornost v vse bralne stopnje.

Sklepne misli

Poznavanje in uporaba bralnih strategij pomaga učencem tako pri branju kot pri učenju, vendar je potreben določen čas, da učenci usvojijo in avtomatizirajo tehniko. Tako postajajo samostojnejši pri predelavi bralnih gradiv, lažje se znajdejo v njih in se navsezadnje znajo učiti iz njih. Z raziskavo smo ugotavljali učinkovitost bralnih strategij in možnost različnih pristopov k branju oziroma učenju v 2. in 3. triletju. Učenci 2. triletja morda bolj posegajo po bralnih strategijah kot učenci 3. triletja, kar ne pomeni, da so slednji slabši, le vzorci njihovega učenja in branja so drugačni.

Zahvala

Posebna zahvala sodelavkam Vesni Dužič, prof., Karin Kaloh, prof., učiteljici Sabini Uranjek, Alenki Fajfar, prof., in mag. Damijani Počkaj Horvat, ki so v veliki meri prispevale k raziskovalnim ugotovitvam, ter Metki Pelicon, prof., za pomoč pri nastajanju članka. Zahvaljujem se doc. dr. Mariji Ropič in dr. Metki Kordigel Aberšek za strokovno usposabljanje v Osnovni šoli Franceta Prešerna Maribor.

Literatura

Korez, I. (2001). *Funkcionalno branje – branje za učenje*. V: M. Ivšek (ur.), *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 221–225.

Pečjak, S in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Pečjak, S. *Izhodišča za prenovu bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik*. 1995/96. [Pridobljeno 22. 3. 2011 s <http://www.ff.uni-lj.si/publikacije/jis/lat1/041/12c08.htm>].

VLOGA BRALNIH STRATEGIJ PRED IN MED BRANJEM TER PO NJEM

dr. Marija Ropič, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

Značilnost učinkovitih bralcev/učencev je, da vedno berejo z določenim namenom oz. ciljem. Učenci morajo pred branjem imeti predstavo o tem, kaj naj pričakujejo od besedila oz. kaj želijo izvedeti iz besedila, in vedeti, kaj bodo počeli z informacijami, do katerih bodo prišli, kajti ta pričakovanja motivacijsko vplivajo na samo branje besedila. Med branjem selektivno usmerjajo pozornost na tiste dele besedila oz. na tiste informacije, ki jih bodo pripeljale do zastavljenega cilja. S pomočjo strategij poučevanja se učenci osredotočijo na pomembne dele besedila, vedo, katere dele lahko le preletijo in kaj lahko preskočijo. Tako poskušajo z branjem dobiti odgovore na nekatera specifična vprašanja, ugotoviti avtorjevo stališče do obravnavane teme, iz besedila izluščiti bistvo in pripraviti določene zaključke.

Uvod

Rezultati mednarodne primerjave dosežkov učencev v raziskavi PISA 2009 na področju bralne pismenosti (*Programme for International Student Assessment*) zadnje mesece, odkar so znani, vznemirjajo slovensko javnost. Izsledki raziskave so namreč zaskrbljujoči tudi zato, ker so slovenski učenci dosegli slabši rezultat v primerjavi z rezultati iz leta 2006. Pomembna ugotovitev je, da so imeli slovenski učenci težave v postavkah iskanje in priklic informacij, povzemanje in interpretiranje besedila, razmišljanju o ... in pri vrednotenju besedila (*OECD Pisa, 2009, b. d.*).

V Sloveniji razglabljamo o vzrokih, ki so privedli do omenjenega stanja, in iščemo rešitev. Z naslednjim šolskim letom bo določene spremembe na področju opismenjevanja predvidoma prinesla nova *Bela knjiga*. Omeniti moramo tudi *Učni načrt za slovenščino v devetletki* (2002), ki v primerjavi z *Učnim načrtom za osemletno osnovno šolo* vsebuje povečan delež neumetnostnih besedil že v prvem triletju pri slovenščini, podoben delež pa je tudi v naslednjih triletjih.

Pri delu z neumetnostnimi besedili imajo pomembno vlogo bralne strategije, zato bomo v nadaljevanju poudarili njihovo vlogo, saj lahko z njimi pomembno vplivamo na bralno pismenost učencev.

Bralne strategije

Wood, Lapp, Flood in Taylor (2008) navajajo, da učne strategije ali bralne strategije predstavljajo strategije vprašanj, ki jih je razvil učitelj, da bi pomagal učencem organizirati informacije tako, da jih učenci razumejo. Učenci na vprašanja in informacije odgovarjajo jedrnato ter jih vizualno kategorizirajo, kar jim pomaga pri učenju in pomnjenju. Bralne strategije se od tipičnega odgovarjanja na vprašanja iz učbenikov na koncu poglavja razlikujejo v dveh pomembnih vidikih:

- Učitelj ima nadzor nad vprašanji in vso predavano snovjo, na ta način se lahko izogne vprašanjem iz delovnih zvezkov, ki ne vsebujejo vprašanj višjega nivoja.
- Učenci že med samim branjem vedo, kaj se od njih zahteva. Besedila jim ni potrebno prebrati do konca, da bi prišli do vprašanj, ki so (pogosto) zapisana na koncu besedila. Učenci so pri tem pristopu veliko bolj aktivni. Zaradi tega so bralne strategije uspešen pripomoček za učence vseh starosti in učnih sposobnosti, ki omogočajo usvojitve znanja na katerem koli področju. Še posebej so učinkovite pri učencih z učnimi težavami. Učne strategije vodijo učenca preko različnih virov informacij, mu pomagajo prepoznati pomembne podatke in povzeti vsebino (pogosto s pomočjo sošolcev). Nekatere strategije pomagajo učencem prepoznati obliko besedila med usvajanjem vsebine, druge pa učence učijo razumeti ideje, pojme iz različno težkih besedil.

Bralne strategije pomagajo h kakovostnejšemu procesiranju besedila, razumevanju prebranega, povezovanju predznanja z novimi informacijami v branem besedilu in organizaciji informacij za učenje (npr. povzetki, različne grafične sheme) (Buehl, 2000; Marentič Požarnik, 2003; Gill, 2009; Wood, Lapp, Flood in Taylor, 2008; Kintsch in Hampton, 2009; Gregory in Cahill, 2010). Med učnimi strategijami učenci pri pouku pridobivajo socialne veščine, saj pri večini strategij delajo v skupinah ali parih. Nekatere navodila so še posebej izoblikovana tako, da zahtevajo sodelovanje učencev (npr. kompleksna bralna strategija VŽN). Učenje v skupinah je bolj učinkovito kot katera koli druga oblika poučevanja. Strategije učenja se lahko uporabljajo pri kateri koli uri, učenci bodo še bolj motivirani, saj lahko o različnih idejah razpravljajo s svojimi sošolci. To jih še bolj motivira, da dokončajo svojo nalogo. Ko učenci uporabljajo strategije, postopno prevzemajo odgovornost za svoje učenje. Poučevanje in učenje poteka v socialnem okolju, kjer učenci delajo individualno ali v skupinah, učiteljeva vpletenost pa je različna. Po začetni razlagi strategij in demonstraciji uporabe učenci začnejo z delom v skupinah ali paru in prevzemajo odgovornost za lastno učenje.

Danes so učenci zaradi razširjenosti informacij v stiku z velikimi količinami neumetnostnih besedil. Duke (2000, v: Wood idr., 2008) meni, da neumetnostna besedila vsebujejo resnične podatke o svetu, tehnično izrazoslovje, razlago vsebine in grafično besedilo (npr. vizualni načrt/pojmovno mapo, grafe, tabele, diagrame). Pappas (1986, v: Wood idr., 2008) pa pravi, da ta besedila lahko vsebujejo specifične strukturne elemente (kot so primerjave: problem in rešitev problema, vzrok in posledica) ter splošne elemente (kot so predstavitev, opis, značilnosti teme, postopki, dogodki in povzetki). Uspešnost

učenca v razredu in kasneje v življenju pa je odvisna od tega, v kolikšni meri je sposoben upravljati z neumetnostnimi besedili. Z vključevanjem večjega števila teh besedil v učni načrt so učitelji morali postati bolj vešč v izoblikovanju navodil za branje neumetnostnih besedil. Osredotočali so se na bolj dovtetno dojetje bistva vsebine, saj so učenci na tak način lažje ugotovili, kaj je v besedilu najpomembnejše. Poleg tega pa so lahko povezovali vsebine iz različnih virov. Desetletja so različne učne strategije služile učenju iz učbenikov in delovnih zvezkov, saj so bili ti edini vir informacij. V današnjem času pa poleg učbenikov, ki so sicer še vedno vodilni viri informacij, informacije pridobivamo tudi iz različnih drugih virov (iz elektronskih besedil in uporabe vizualnih, prostorskih ter slušnih predstavitev). Zato je potrebno učne strategije prilagoditi današnjemu načinu pridobivanja informacij oz. jih prilagoditi vsem oblikam besedil (Wood idr., 2008). K bralni pismenosti vodijo trije delni cilji, in sicer pozitivno stališče do branja, razumevanje procesa branja (relativno avtomatizirano branje in štiri vrste strategij: predbralne strategije, strategije med branjem, strategije po branju in študijske strategije) ter razumevanje vsebine besedila (Duffi in Roehler, 1993). Nekateri avtorji (npr. Herber, 1970; Vacca, R. T. in Vacca, J. A. L., 2008) opozarjajo, da so bile bralne strategije že dolgo priporočane v številnih strokovnih literaturah. Na področju bralnih strategij je največ raziskoval Herber. Rezultati teh raziskav so pokazali, da učne strategije učencem uspešno pomagajo pri razumevanju besedila v različnih situacijah. Če klasificiramo bralne strategije glede na časovni kriterij, jih uvrščamo na strategije pred branjem, med branjem in po njem (Pečjak in Gradišar, 2002). Da dosežemo največjo učinkovitost strategij, morajo učitelji vedeti, katera strategija je za določeno učno situacijo najbolj primerna.

Strategije pred branjem

Priprava na branje je pomemben del učnega procesa, ki pa je predvsem pri samostojnem učenju pogosto zanemarjen. Učenje, ki se ne povezuje s predznanjem, je pogosto učenje na pamet. Pri izbiri strategij pred branjem oz. predbralnih strategij moramo upoštevati dva dejavnika: predznanje učenca oz. njegovo obstoječo kognitivno strukturo in značilnosti gradiva, ki se ga mora naučiti. Predznanje vpliva na razumevanje besedila v celotnem bralnem procesu – tako v dejavnostih pred in med branjem kot po njem. Strategije pred branjem pomagajo učencu postaviti določen okvir za razmišljanje, s tem da:

- aktivirajo njegovo predznanje oz. obstoječo kognitivno strukturo – s pogovorom; z možgansko nevihto, po kateri učitelj skupaj z učenci vse asociacije uredi v hierarhično različne kategorije, in sicer v pojme hierarhično višjega reda (nadpomenke) in v pojme hierarhično nižjega reda (podpomenke); z uporabo strategije VŽN – Kaj že vem? ...;
- jim pomagajo spoznati zgradbo besedila (opisi ipd.);
- določijo namen branja/učenja – to je pogosto značilnost učinkovitih bralcev/učencev; predvidevajo vsebino bralnega/učnega gradiva; z branjem poskušajo dobiti odgovore na nekatera specifična vprašanja, ugotovijo avtorjev pogled na prebrano, iz besedila izluščijo bistvo in določene zaključke; za branje z različnimi cilji/nameni pa

uporabljajo različne bralne tehnike, in sicer informativno branje, kurzorno ali diagonalno branje, statarično ali študijsko branje.

Strategije med branjem

Da bodo učenci v vsakdanji šolski praksi kos tovrstnim izzivom, je potrebno dati poudarek izjemno pomembni fazi v razvoju branja, to je branju za učenje (Korez, 2001). Z drugimi besedami ga imenujemo funkcionalno branje. Bralec bere vsebino z namenom, da bi jo dobro razumel ter pridobljeno znanje zmogel posredovati drugim oz. ga uporabiti v vsakdanjem življenju. Na sposobnost razumevanja je treba učence že dovolj zgodaj navajati. V ta namen v pouk vključujemo aktivnosti, ki urijo naslednje sposobnosti: določiti glavno misel/bistvo in pomembne podrobnosti v besedilu, določiti zaporedje dogodkov v besedilu, narediti zaključek v besedilu, prepoznati vzročno-posledično razmerje v besedilu, razumeti pomen besed iz sobesedila, interpretirati besedilo in sklepati iz sobesedila na nove situacije.

Če želimo, da bo učenec aktivno bral, ga je potrebno z različnimi strategijami spodbuditi, da med branjem vstopi v stik z besedilom, tj. da ga razume (Pečjak in Gradišar, 2002). Medbralne strategije uporabljamo predvsem z namenom, da učenec prilagodi hitrost branja bralnemu cilju in zahtevnosti bralnega gradiva, zato da ga razume. Učenci prepoznajo/označijo nove oz. neznane besede, ki so jih zasledili v besedilu, ki jih potem po branju pojasnijo. Obstajajo številne mogoče dejavnosti med branjem, namen vseh pa je obdržati pozornost bralca pri besedilu in ves čas preverjati, ali razume, kar bere. Najpogostejše med temi strategijami so:

- dopolnjevanje manjkajočih podatkov;
- določanje zaporedja dogajanja v besedilu;
- označevanje novih informacij;
- podčrtovanje bistva (to je misel, ideja in ne le ena beseda; bistvo je izraženo v najmanj eni povedi ali se skriva v več povedih ter odraža določen pogled na neko vsebino), ključnih informacij oz. ključnih besed (bistvo poskušamo povzeti z eno besedo/besedno zvezo) in pomembnih podrobnosti (te v besedilu pojasnjujejo, opisujejo ali podpirajo glavno misel) – učitelj naj navaja učence na načrtno in sistematično označevanje/podčrtovanje informacij, saj pri tem pristopu učenci ločijo od ostalega besedila vse tisto, kar pride v poštev pri ponavljanju;
- pisanje obrobnih razlag;
- postavljanje vprašanj med branjem.

Strategije po branju

S strategijami po branju skušamo po navadi ugotoviti stopnjo razumevanja in zapomnitve prebranega besedila. Te strategije so namenjene v prvi vrsti ureditvi prebranega gradiva (bistva in pomembnih podrobnosti) v tako obliko, ki olajšuje razumevanje in zapomnitev prebranega. Strategije po branju pomagajo bralcu, da prebrano gradivo uredi

tako, da ga bo lahko uporabil v skladu s postavljenim ciljem. Med dejavnostmi po branju avtorji največkrat omenjajo pogovor, odgovarjanje na lastna vprašanja, odgovarjanje na učiteljeva vprašanja, predelavo in grafične ponazoritve gradiva (pojmovne mape, miselni vzorci ipd.), povzemanje, tvorjenje kratkega povzetka v ustni ali pisni obliki.

Pri vsaki strategiji mora učitelj prilagoditi svoj pristop glede na učenčevo predznanje in zahtevnost besedila. Splošna navodila, ki veljajo za večino bralnih strategij, so: spodbujanje višjih miselnih procesov, oblikovanje privlačnih strategij, vključevanje različnih virov, prilagoditev navodil učencem (glede na sposobnosti), obnovitev vsebine, aktiviranje predznanja, skupinsko delo in delo v parih, učiteljevo nadziranje učencev in kroženje med njimi, razumna uporaba strategij, izogibanje ocenam in razvijanje strateškega branja (Wood idr., 2008).

Literatura

Buehl, D. (2000). *Classroom Strategies for Interactive Learning*. Newark, DE: International Reading Association.

Duffy, G. G. in Roehler, L. R. (1993). *Improving Classroom Reading Instruction*. New York, McGraw-Hill, Inc.

Gill, S. R. (2008). The Comprehension Matrix: A Tool for Designing Comprehension Instruction. *The Reading Teacher*, 62 (2), str. 106–113.

Gregory, A. E. in Cahill, M. A. (2010). Kindergartners Can Do It, Too! Comprehension Strategies for Early Readers. *The Reading Teacher*, 63 (6), str. 515–520.

Kintsch, E. in Hampton, S. (2009). Supporting Cumulative Knowledge Building Through Reading. V S. R. Parris, D. Fisher in K. Headley (ur.), *Adolescent Literacy, Field Tested*. Newark, DE: International Reading Association, str. 47–57.

Korez, I. (2001). Funkcionalno branje – branje za učenje. V: M. Ivšek (ur.), *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij*. Ljubljana, Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 221–225.

Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana, DZS.

OECD Pisa 2009. (b. d.). [Pridobljeno 21. 3. 2011 s <http://www.pei.si/UserfilesUpload/file/razis>].

Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Učne bralne strategije*. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Učni načrt. Slovenščina. (1983). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Učni načrt. Slovenščina. (2002). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport, Zavod RS za šolstvo.

Vacca, R. T. in Vacca, J. A. L. (2008). *Content area reading: Literacy and learning across the curriculum* (9th ed.). Boston, Allyn & Bacon.

Wood, K. D., Lapp, D., Flood, J. in Taylor, D. B. (2008). *Guiding Readers through Text: Strategy Guides for New Times*. Newark, DE: International Reading Association.

POMEN BRALNE PISMENOSTI

dr. Simona Pulko, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
dr. Melita Zemljak Jontes, Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru

Povzetek

Prispevek prinaša vsebino in analizo predavanj in delavnic, izvedenih na treh osnovnih šolah, v sklopu Kulturna zavest in izražanje. Temelji na predstavitvi temeljnih vsebinskih vidikov bralne pismenosti, bralnih učnih strategij, motivacij, ki so aplicirani v vsakodnevno šolsko prakso glede na socialno- in funkcijskozvrstno rabo.

Uvod

Osrednja tema sklopa je bil razvoj bralne pismenosti na naslednjih področjih: razvoj pismenosti za otroke in mladostnike v vsakodnevni šolski situaciji ter razvoj pismenosti za otroke in mladostnike v prostem času, predvidena ciljna skupina izobraževanja pa so bili strokovni in vodstveni delavci vrtcev, osnovnih, srednjih in višjih strokovnih šol ter organizacij za izobraževanje odraslih. Za izvajalca programa taka heterogena skupina predstavlja določene zadržke, morebiti tudi težave na eni strani, zagotovo pa tudi izziv na drugi strani. Kako vsebine, ki so še kako aktualne in pereče, zanimivo, posledično pa prepričljivo in učinkovito za prenos v vsakodnevno prakso predstaviti vzgojitelju, učitelju razrednega pouka, športne vzgoje, matematiku, biologu, geografu, slovenistu, za nameček pa še specialnemu pedagogu? Kako zagotoviti motiviranost vseh udeležencev?

Ob pripravi je bilo potrebno izbrati teme, ki bodo zagotavljale prav to. Izbor je bil naslednji:

1. faza: *Bralna pismenost in bralne učne strategije*,
2. faza: *Kulturna zavest in izražanje v različnih govornih položajih*,
3. faza: *Kulturna zavest in izražanje v različnih govornih položajih*.

Izvedba predavanj v sklopu izbranih tem projekta

Bralna pismenost in bralne učne strategije (1. faza)

V prvi fazi sva se posvetili bralni pismenosti in pomenu bralnih učnih strategij. Udeleženci so bili seznanjeni s pomenom bralne pismenosti ter z bralnimi strategijami pred in med branjem ter po njem, ob tem pa je bilo upoštevano dejstvo, da je branje ena od

temeljnih dejavnosti za učenje. Precejšen poudarek je bil namenjen oblikovanju zapisov, izpiskov, branju s svinčnikom v roki ter upoštevanju in vlogi nebesednega gradiva v učbenikih, literaturi, učnem procesu na sploh. Teoretično in praktično so bile predstavljene kompleksne bralne učne strategije:

- strategija VŽN,
- strategija VŽN Plus,
- splošna študijska strategija,
- metoda PV3P,
- Paukova strategija,
- metoda recipročnega poučevanja (Pečjak, Gradišar, 2002).

V delavničnem delu so bile vse strategije tudi analizirane, upoštevajoč različna predmetna področja. Vmesna dejavnost med prvo in drugo fazo je načrtovala prenos rabe strategij v vsakodnevno šolsko prakso.

Kulturna zavest in izražanje v različnih govornih položajih (2. faza)

V drugi fazi so se najprej opravile analize vmesnih dejavnosti. Udeleženci so dokaj dosledno izvedli vmesno dejavnost, na eni od OŠ so bralno pismenost in uvajanje bralnih učnih strategij vključili kot eno prednostnih nalog v letni delovni načrt šole.

Vsebinski sklop, načrtovan za drugo fazo izobraževanja, je bil *Kulturna zavest in izražanje v različnih govornih položajih*. Slovenski jezik se po normativni in trenutno veljavni slovnici slovenskega jezika loči na socialne, funkcijske, prenosniške, časovne ali zgodovinske ter mernostne snope ali zvrsti (Toporišič, *Slovenska slovnica*, 2000: 13). Socialnozvrstno se deli na nadzvrsti, to sta knjižni in neknjižni jezik. Prvi je namenjen sporazumevanju in sploh sporočanju na vsem slovenskem ozemlju in ima vsenarodno ter narodnoreprezentativno vlogo. Drugi je v rabi na točno določenih zemljepisnih področjih. Knjižni jezik se deli na zborni in splošno- ali knjižnopogovorni, neknjižni jezik pa na pokrajinske pogovorne jezike in posamezna zemljepisna narečja (Toporišič, *Slovenska slovnica*, 2000: 14); v Slovenskem pravopisu so neknjižne zvrsti označene kot neknjižni pogovorni jezik, narečja, mestne govornice (SP 2001: 127–128). Zborni jezik uporablja jezikovno (vsaj srednješolsko) izobraženi človek v javnem govornem položaju, večinoma v pisni, nekaj tudi v govorni obliki (branje, recitiranje, deklamiranje ...) (Toporišič, *Slovenska slovnica*, 2000: 15). Manj stroga oblika knjižnega zbornega jezika je splošno- ali knjižnopogovorni jezik; njegov uporabnik je isti kot uporabnik zbornega jezika, a v glavnem v drugačnem, to je neuradnem, pogosto zasebnem govornem položaju; splošno- ali knjižnopogovorni jezik se navadno samo govori, večinoma brez vnaprej pripravljenega besedila, torej spontano, prosto (Toporišič, *Slovenska slovnica*, 2000: 16). Med neknjižne zvrsti štejemo pokrajinske pogovorne jezike, ki nastajajo kot zemljepisno nadnarečje za opravljanje nalog, ki jih ima v vsenarodnem okviru knjižni jezik (Toporišič, *Slovenska slovnica*, 2000: 21), predstavljajo pa vmesno stopnjo do narečij, saj je v njih tudi večje število narečnih značilnosti.

O (ne)knjižnih zvrsteh slovenskega jezika in poskusih njihove (ponovne) klasifikacije je bilo v zadnjih letih dosti zapisanega (Pogorelec, Škofic, Zorko, Koletnik, Smole, Šekli,

Kenda Jež, Tivadar, Vogel, Krajnc, Valh Lopert idr.). Za neknjižni govor je v dialektologiji bolj ali manj uveljavljena terminologija naslednja: (krajevni) govor (mešani, prehodni), narečje ali dialekt, nadnarečje, slednje kot sopomenka za pokrajinski pogovorni jezik, ter narečna skupina ali baza. Zanimiv je predlog drugačnega načina delitve socialnih zvrsti, ki normiranega knjižnega jezika ne bi več postavljali v prestižni socialnozvrstni položaj, ampak bi ga postavil le na nasprotni pol naravnemu narečnemu (krajevnemu) govoru, med njiju pa bi bila uvrščena vsa množica različnih pogovornega jezika (Smole).

Izobraževanje je zajemalo obravnavo rabe vseh socialnih zvrsti jezika s poudarkom na zemljepisnih različnih slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje (šolsko okolje, in sicer učenec : učenec, učenec : učitelj, učenec : druge uradne osebe v izobraževalni ustanovi; domače okolje, in sicer vrstnik : vrstnik, otrok : starši, sokrajan : sokrajan). Tematika je bila osvetljena s teoretičnega in z empiričnega vidika (z izvedbo in analizo anketnega vprašalnika, ki vključuje učence predvsem severnoštajerskega govornega področja). Izobraževanje je bilo prilagojeno strukturi udeležencev, tako da je bila poudarjena stopnja izobraževanja, tj. osnovna šola.

Kulturna zavest in izražanje v različnih govornih položajih (3. faza)

V tretji fazi smo se z udeleženci ukvarjali s pomenom motivacije pri bralni pismenosti, kulturni zavesti in izražanju. Izbrana tematika je bila še zlasti aktualna, če upoštevamo dejstvo, da je šolsko leto 2010/11 šolsko leto knjige. Teoretična izhodišča o motivacijah (Kordigel Aberšek, Saksida, Lipnik, Rosandić, Bercko, Raffini idr.) so bila ponovno aplicirana v prakso; delavnični del izvedbe je prinesel veliko praktičnih napotkov/priporočil za vsakodnevno šolsko delo.

Zaključek

Pismenost je za otroke in mladostnike izrednega pomena, in sicer v vsakodnevni šolski situaciji ter v prostem času. Zato je ključno, da so v sam proces opismenjevanja vključeni strokovni in vodstveni delavci na vseh stopnjah otrokovega/mladostnikovega izobraževanja ne glede na njihovo ozko strokovno področje. Kljub začetnim zadržkom glede dela v tako heterogenih skupinah se je pokazalo, da je tovrstno delo zelo dobrodošlo, lahko bi rekli celo nujno zaradi izmenjave izkušenj in pomena medsebojnega povezovanja ter sodelovanja celotnega kolektiva.

Literatura

Kordigel, Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo, 2008.

Kropp, P. (2000). *Naj vaš otrok postane bralec za vse življenje*. Tržič, Učila.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana, Zavod republike Slovenije za šolstvo.

Pulko, S. (2006). *Dialekti in usvajanje knjižnega jezika v osnovni šoli*. V: Koletnik, Mihaela (ur.), Smole, Vera (ur.). *Diahronija in sinhronija v dialektoloških raziskavah*, (Zbirka Zora, 41). Maribor: Slavistično društvo, str. 467–474.

Pulko, S. (2007). *Sporočanje v osnovni šoli*. Maribor, Založba Zora.

Pulko, S., Zemljak, Jontes, M. (2009). *Raba zemljepisnih različkov slovenskega jezika glede na stopnjo izobraževanja in različne govorne položaje*. V: Smole, Vera (ur.). *Slovenska narečja med sistemom in rabo*, (Obdobja, Metode in zvrsti, 26). 1. natis. Ljubljana, Znanstvena založba Filozofske fakultete, str. 353–369.

Raffini, P. J. (2003). *150 vaj za povečanje notranje motivacije pri učencih*. Ljubljana, Educy.

Rodari, G. (1977). *Srečanje z domišljijo*. Ljubljana, Mladinska knjiga,

Rosandić, D. (1986) *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb, Školska knjiga.

Krakar Vogel, B. (2004). *Poglavja iz didaktike književnosti*. Ljubljana, DZS.

Toporišič, J. (2000). *Slovenska slovnica*. Maribor, Založba Obzorja.

Zemljak, M. (2004). *Trajanje glasov štajerskega zabukovškega govora*. Instrumentalno-slušna analiza. Maribor, Založba Zora.

Zemljak Jontes, M. *E-slovenščina danes in jutri*. [Pridobljeno 30. 3. 2011 s http://www.devetletka.net/resources/files/doc/test/OS_slovenscina/5.%20razred/Dodatna_gradiva/4._dr._MELITA_ZEMLJAK_JONTES__E-slovenscina_danes_in_ju3.pptx].

OD VIZUALNE PISMENOSTI DO BRALNE KULTURE

asist. Ana Beguš, Fakulteta za humanistične študije Koper Univerze na Primorskem

Povzetek

Prispevek opisuje izvajanje projekta Kulturna zavest in izražanje v letih 2006-2009, pri katerem je Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem sodelovala kot partner. Avtorica predstavi vsebinske in organizacijske vidike izvajanja projekta ter odzive udeležencev in predavateljev, hkrati pa predlaga morebitne spremembe ali predloge za izvajanje v prihodnje.

Uvod

Cilj projekta *Kulturna zavest in izražanje*, pri katerem je Fakulteta za humanistične študije Univerze na Primorskem sodelovala kot partner, je bil usposobiti vzgojitelje v vrtcih in dijaških domovih, učitelje OŠ in SŠ ter strokovne delavce javnih zavodov, ki se ukvarjajo s kulturnimi in z umetniškimi dejavnostmi ter vzgojo mladih in vseživljenjskim učenjem, predvsem z novostmi na področju vizualne umetnosti, ki v Sloveniji še ne premore ustrezne teoretske refleksije in tudi ni zadostno raziskovalno podprta, ter glasbene, filmske in uprizoritvene umetnosti, ter področij bralna kultura in kulturna dediščina, posebej v povezavi z razvojem bralne pismenosti različnih področij, tudi v luči razvoja novih tehnologij in novih vrst rab, ki jih prinaša s seboj (povzeto po predstavitveni brošuri projekta *Kulturna zavest in izražanje*, 2009).

Za koordinacijo in strokovno vodenje projekta na UP Fakulteti za humanistične študije je bil zadolžen Center za vseživljenjsko učenje UP FHŠ, v okviru katerega je dejavnosti najprej vodila ga. Nataša Gržinić, kasneje pa Ana Beguš in Jasna Zorko. Udeleženci so bili razdeljeni v dve skupini: ena od skupin je izobraževalne vsebine poslušala pretežno na Fakulteti za humanistične študije v Kopru, druga skupina pa v Vrtcu Postojna, kjer je bila za izvedbene vidike organizacije izobraževanja zadolžena ga. Nada Trošt. Manjši del vsebin se je izvajal zunaj obeh sedežev, in sicer v Galeriji Loža v Kopru; o tem nekaj več besed kasneje. Strokovno podprtost izobraževanja s koordinatorjem lahko označimo kot pozitivno, saj je prihajalo do redne izmenjave informacij, ki je pri tako kompleksnem projektu še pomembnejša, zato tudi ni bilo večjih komunikacijskih ali drugih težav, vezanih na uspešno izvajanje projekta.

Učinki projekta

Vsebinski poudarki izobraževanja so sledili ciljem, zapisanim v predstavitveni brošuri projekta. V sklopu vizualne umetnosti je predavatelj Aleš Erjavec (UP FHŠ) predstavil področje vizualne umetnosti, ki je nadomestila prejšnjo likovno umetnost, ter globalne kulturne učinke teh sprememb, tudi s poudarkom na novih tehnologijah, Ernest Ženko (UP FHŠ) pa je podrobneje predstavil teorijo vizualne umetnosti v povezavi s pristopom kritične teorije družbe. Nives Marvin (Obalne galerije Piran) je izobraževalne vsebine navezala na konkretne dogodke, kot so vodeni ogledi razstav ter razgovori s sodobnimi ustvarjalci, in tako ob Omanovi razstavi ter razstavi Mire Ličen Krmpotič udeležencem predavala o razumevanju in dojemanju sodobnih likovnih tokov kot zrcalne podobe aktualnega dogajanja v ožjem lokalnem prostoru in v mednarodni sferi kot eni izmed oblik kulturne pismenosti. Tovrsten pristop, ki udeležence konkretno in aktivno vključi v izobraževanje, je bil pri udeležencih odlično sprejet in se kaže kot primer dobre prakse in primeren model za predstavljanje določenih vrst izobraževalnih vsebin.

V sklopu glasbene umetnosti sta Mirko Slosar in Ivan Lešnik predstavila glasbo kot stroko, umetnost in kulturo hkrati, pri čemer vsako področje zahteva specifične dejavnosti, metode in vsebine, v vzgojno-izobraževalnem procesu pa delujejo področja v medsebojni interakciji.

V sklopu filmske umetnosti je Polona Tratnik (UP FHŠ) predavala o komunikaciji prek filma kot pomenskega diskurza, to pa navezala na kulturno specifičnost in vlogo posameznika pri interpretaciji. Barbara Zorman (UP FHŠ) pa je udeležencem spregovorila o povezavah med literaturo in filmom, s pomočjo primerjave teh dveh umetniških praks pa je želela spodbuditi tudi razmišljanje o specifikah filmske izraznosti.

Krištof Jacek Kozak (UP FHŠ) je v sklopu uprizoritvene umetnosti predaval o poučevanju literarnega kanona v srednjih šolah, predvsem o njegovi hrbtni strani, tj. ukalupljenosti tematike in posledičnem pomanjkanju stika s ciljnimi občinstvom. Katarina Pegan (Gledališče Koper) je skupaj z udeleženci raziskovala, kako ustvarjanje dramskega lika poteka preko gledaliških improvizacij, Samanta Kobal (Gledališče Koper) pa je v svoji delavnici spregovorila o tem, zakaj ostaja dramski tekst najbolj vitalen del gledališke predstave.

V sklopu razvijanja bralne kulture je Tilka Jamnik (Mestna knjižnica Ljubljana) v obliki predavanja in delavnic govorila o spodbujanju razvoja sodobnih pismenosti in spoznavanja kulturne dediščine s pomočjo novih elektronskih in ciljni publikli bližnjih pristopov. Darja Lavrenčič Vrabc (Mestna knjižnica Ljubljana) se je ukvarjala s sorodno temo, in sicer s spodbujanjem branja književnih del s priporočilnim seznamom mladinskih knjig in drugimi dejavnostmi.

V sklopu kulturne dediščine je Mitja Guštin (UP FHŠ) spregovoril o zgodovinskih prežitkih v sodobni Sloveniji v povezavi s pojmom identitete majhnih skupnosti, regij in celotnega slovenskega narodnostnega prostora. Kovačič Mojca (ZRC SAZU) je raziskovala glasbeno podobo bogate zakladnice slovenske ljudske pevske in instrumentalne tradicije. Marko Terseglav (ZRC SAZU) pa je predaval o ljudski pesemski dediščini v povezavi s sodobno identiteto.

Izobraževanje je bilo razdeljeno v tri faze ter nadalje v sklope predavanj in delavnic znotraj posameznih faz. Vsaka faza je obsegala dva ali tri dneve izobraževanja, s štirimi do osmimi urami vsebin dnevno. Večji del izobraževanj je potekal v standardni obliki predavanj, nekateri predavatelji so se odločali za kombinacijo predavanj in delavnic, določeni posamezniki pa so izobraževalne vsebine vezali na konkretne dogodke znotraj področja, s katerega prihajajo, torej so si skupaj z udeleženci npr. ogledali in pokomentirali likovno razstavo ali se pogovorili z ustvarjalci. Sama oblika izobraževanja – torej predavanje, delavnica ali še katera od drugih možnosti, je seveda vezana na izobraževalno vsebino, pa vendar odzivi udeležencev kažejo, da se vedno raje udeležujejo vsebin, kjer so dejavno vključeni v izobraževalni proces preko nenehne dvosmerne komunikacije ter reševanja posameznih nalog in izzivov. Posebej pozitivno so se odzvali tudi na zgoraj omenjeno obliko povezovanja izobraževalnih vsebin s posameznimi konkretnimi dogodki ali okolji, kot je obisk likovne razstave. Tovrstno obliko lahko kot primer dobre prakse vsekakor priporočimo za izvedbo tovrstnih projektov v prihodnosti.

Sklep

Odzivi udeležencev na izobraževanje so bili zelo pozitivni, ob tem pa vendarle velja poudariti tudi, da je ponudbe vsebin vseživljenjskega učenja danes na tržišču veliko, (v nekaterih primerih smo se tako srečevali tudi s primerom zasedenosti udeležencev in ne le predavateljev). Z odzivom in sodelovanjem udeležencev so bili po njihovih odzivih sodeč zadovoljni tudi predavatelji. Poudariti je treba, da je bil projekt vsebinsko kompleksen in izrazito raznolik, kar je povzročalo določene težave pri uspešni zastavitvi posameznih faz projekta. Večje težave pri tem sicer niso nastajale, vendarle pa velja v prihodnje razmisliti, ali bi morda posamezne vsebinske sklope razširili in jih obdelali samostojno, torej kot ločene izobraževalne projekte vseživljenjskega učenja. Deloma je kompleksnost projekta in posledično veliko število uveljavljenih predavateljev vplivala tudi na čisto izvedbene vidike izobraževanja. Tu mislimo predvsem na izmenjavo posameznih vsebinskih sklopov med fazami projekta ter poskusi uskladiti vsebinske s terminskimi vidiki posameznih izobraževanj, ki so ponekod terjali precej napora. V nekaj primerih smo bili primorani določene predavatelje celo nadomestiti z drugimi, kar se je odrazilo tudi v prerazporeditvi števila ur in posledično v neskladni obremenitvi ur med predavatelji, seveda pa tudi v razmerju med posameznimi vsebinskimi poudarki znotraj sklopov.

Zaključimo lahko z mislijo, da je bil projekt pri obeh skupinah, torej tako na Fakulteti za humanistične študije kot v Vrtcu Postojna, dobro sprejet ter da si udeleženci želijo nadaljnega izobraževanja iz vsebin s tega področja. Zato vsekakor velja podobne projekte, z upoštevanjem zgoraj navedenih opomb, izvajati tudi v prihodnje.

UČITELJI V DIALOGU Z UMETNOSTJO

Viktorija Potočnik, prof. pedagogike, direktorica
Pionirskega doma – Centra za kulturo mladih

Povzetek

Kljub nekaterim pomanjkljivostim pri usklajevanju projekta in odpovedi nekaterih šol in zavodov tik pred začetkom izobraževanja lahko projekt Kulturna zavest in izražanje ocenimo kot zelo pomemben. Ker pri nas do zdaj ni bila opravljena analiza, kaj se je zgodilo v razvoju otrok in pedagoškega dela ob radikalnem umiku kulturno umetniških vsebin iz izobraževalnega sistema, lahko upravičeno zapišemo, da je omenjene vsebine nujno vrniti v naš izobraževalni proces. Večina udeležencev izobraževanja ima pomanjkljiva tako tehnična kot didaktična znanja o uporabi in vnašanju kulturno umetniških vsebin v svoje predmetnike. Izražena je bila skupna želja in potreba po dodatnem tovrstnem izobraževanju znanj, s katerimi bi dosegli večjo inovativnost in ustvarjalnost celotnega izobraževalnega procesa. Vse posredovane vsebine, ki smo jih predstavili slušateljem izobraževanja, predvidevajo sodelovanje vseh v procesu izobraževanja: tako vodstva šole, pedagogov, učiteljev kot učencev in njihovo visoko stopnjo sodelovanja, usklajevanja, ustvarjalnosti in inovativnosti. Zaključek je jasen: Kulturno umetniške vsebine je treba vrniti v izobraževalni sistem.

Temeljno poslanstvo zavoda Pionirski dom – Center za kulturo mladih je izvajanje programov na področju kulturne vzgoje kot vzgoje za ustvarjalnost otrok in mladih. Zavod izvaja programe kulturne vzgoje na vseh področjih kulture in umetnosti, s poudarkom na področjih likovnih umetnosti, glasbenih umetnosti, uprizoritvenih umetnosti, knjige, filmske umetnosti in podobno. Zavod opravlja naloge osrednje inštitucije na področju kulturne vzgoje v Mestni občini Ljubljana in sodeluje z ostalimi kulturnimi inštitucijami in nevladnimi organizacijami, ki pripravljajo programe na tem področju, tako na področju Mestne občine Ljubljana kot tudi širše.

Potek izobraževanja

Bogata znanja in spoznanja na področju kulturno umetniških programov in vsebin, ki se prek vsebinskih, didaktičnih in raznolikih pristopov prenašajo že desetletja na mlade, ki obiskujejo delavnice Pionirskega doma, so bila temelj in izhodišče pri pripravi in izvajanju programov za omenjeno izobraževanje. Spoznanja, da kakovostna likovna, filmska, gledališka, plesna, bralna ... vzgoja današnjemu otroku v veliki meri vrača neposreden, osebni stik s svetom, ki mu ga sicer preprečuje vrsta privlačnih in bleščečih

vmesnikov, je bilo vodilo pri izbiri vsebin tehnik in metod dela z učitelji in mentorji. Predstavili smo jim številne vsebine in didaktične pristope za neposredno uporabo pri njihovem vsakodnevem pedagoškem delu.

Vsebinsko zaokroženi tematski sklopi izobraževanja učiteljev in mentorjev so bila razdeljeni na:

- video in film ter druga sodobna komunikacijska sredstva v izobraževalnem sistemu,
- gledališče, lutke, improvizacija,
- likovna umetnost – grafika, grafično oblikovanje, uporaba različnih likovnih tehnik,
- slikarstvo,
- ples – skozi zgodovino, plesni bonton, četvorka.

Vse vsebinske sklope smo posredovali na način in z namenom, da sodelujoči tako vsebine kot tehnike v največji meri uporabijo oziroma vnesejo v izobraževalni proces.

Programne smo zasnovali oziroma izvajali v obliki začetnih krajših predavanj s predstavitev programa, zgodovine, namena in tehnik posameznih vsebin dejavnosti. Osrednji del izobraževanja je bil poudarek na praktičnem delu, kjer so slušatelji aktivno sodelovali v delavnicah. V zaključnem delu pa smo vsi udeleženci izobraževanja izrazili svoje individualno mnenje o poteku izobraževanja, opravili evalvacijo dela in iskali poti, možnosti ter vsebine, preko katerih je mogoče naučene vsebine in tehnike prenesti neposredno v izobraževalni proces.

V uvodnih predavanjih so sodelovali priznani poznavalci posameznih vsebin z bogatimi praktičnimi izkušnjami (Marko Cafnik, Renata Glešičič, Črtomir Frelih, Zdenko Huzjan, Iztok Amon, Bjanka Kršmanc, Bojan Martinec, Irena Rajh, Peter Ciuha, Sašo Krasnov in Sara Zimec, Viktorija Potočnik in drugi). Udeleženci izobraževanja so pridobili konkretne izkušnje in znanja, tako pri rokovanju s kamero, do izdelave svojega prvega kratkega filma ali oglasa za svoj šolski dogodek. Z igralskimi tehnikami in improvizacijo so se seznanili in utrdili nekaj praktičnih veščin, s katerimi lahko izjemno popestrijo tako posredovanje znanj, kot možnosti za pestrejšo in kreativno predstavitev naučenega pri vsaki šolski uri pri različnih predmetih. Z različnimi likovnimi tehnikami in uporabo računalniške grafike pa smo soustvarili celostno podobo in podrobnosti pri pripravi in izvedbi praznovanja praznika šole.

Na izobraževanju je sodelovalo večje število udeležencev iz ene od ljubljanskih osnovnih šol. Svoje delo so predstavili na pregledni ter vsebinsko in didaktično zanimivi razstavi v Art centru Pionirskega doma. Med potekom izobraževanja so udeleženci obiskali in sodelovali pri izvedbi filmskega, gledališkega in glasbenega festivala, ki ga vsako leto organizira in izvaja naš zavod.

Pomanjkljivosti in predlogi:

- poročanje o projektu je bilo izjemno zapleteno ter neekološko naravnano,
- potrebno bi bilo še več sodelovanja med konzorcijskimi partnerji,

- večja stopnja sodelovanja Ministrstva za šolstvo kot enega od financerjev projekta in upoštevanje, da je sistem spremljanja dela na področju kulture drugačen kot v vzgoji in izobraževanju,
- z ugotovitvami je potrebno seznaniti Ministrstvo za kulturo, Ministrstvo za šolstvo in šport ter medresorsko skupino, ki usklajuje in pripravlja spremembe učnih programov.

KAJ LAHKO NAREDIMO ZA ŠE HITREJŠI RAZVOJ PISMENOSTI?

mag. Marija Lubšina Novak, ravnateljica Osnovne šole Brežice

Povzetek

Projekt Kulturna zavest in izražanje je ponudil šolam in učiteljem, ki se poglobljeno ukvarjamo s kulturnimi in umetniškimi dejavnostmi ter z razvojem različnih vrst pismenosti, možnost, da si pridobimo nova znanja, hkrati pa priložnost, da predstavimo svoje večletno delo in rezultate. Zahvaljujemo se vodji projekta, da so lahko štiri sodelavke Osnovne šole Brežice, ki so imele zahtevane reference, dobile priložnost za sodelovanje pri izvedbi projekta in da so se lahko ostali člani našega učiteljskega zbora vključili v projekt kot udeleženci.

Strokovni delavci šole smo v projekt vstopili z raznovrstnimi cilji in visokimi pričakovanji, saj sami že vrsto let skozi različne projekte razvijamo različne vrste pismenosti s pomočjo informacijsko-telekomunikacijske tehnologije. Svoja znanja in izkušnje smo želeli nadgraditi z novimi spoznanji stroke v teoriji in praksi. Z veseljem smo prisluhnili predavateljem, ki so odpirali področja zgodnje jezikovne, naravoslovno-matematične in umetniške pismenost. Veliko pa smo lahko povedali in prispevali tudi sami – tako s predavanji in delavnicami, ki so jih pripravile naše štiri sodelavke, kot tudi s prispevki ostalih udeležencev na srečanjih; z znanjem in izkušnjami iz različnih projektov, ki smo jih izvajali v sodelovanju s številnimi konzorcijskimi partnerji v letih 2006–2007 in 2008–2011 in ki so bili sofinancirani s strani MŠŠ ter ESS, smo namreč udeleževali svoje ideje o uporabi sodobne IKT za razvoj didaktičnih modelov. Ti zvišujejo raven pismenosti pri otrocih in mladostnikih v okviru pouka in izven njega, še zlasti pri tistih s posebnimi potrebami ter pri učencih tujcih in učencih, ki izhajajo iz socialno manj spodbudnih okolij. Skupaj z zunanjimi sodelavci, strokovnjaki za računalniško programiranje, smo razvili spletno aplikacijo SIMOS 2 in tako oblikovali štiri didaktične modele, s katerimi smo omogočili učencem ob uporabi IKT hitrejši in uspešnejši razvoj že znanih vrst pismenosti ter hkrati ustvarili zametke za razvoj nekaterih novih vrst.

Nekaj teh naših spoznanj in izkušenj bom opisala v tem prispevku in jih poskušala povezati s teoretičnimi izhodišči ostalih udeležencev v projektu Kulturna zavest in izražanje.

Uvod

Opismenjevanje je kompleksen, zahteven in dolgotrajen proces, ki se začne v ranem otroštvu v družinskem krogu, se gradi v vrtcu, osnovni in srednji šoli ter se nadaljuje vse življenje, saj se svet stalno in hitro spreminja. Zaradi hitrega razvoja informacijsko-

telekomunikacijske tehnologije (računalniki, računalniška omrežja, podatkovne zbirke, telefonsko in različna druga omrežja ...) pa postaja opismenjevanje še toliko pomembnejše, saj se z intenzivnejšim vstopanjem informacijsko-telekomunikacijske tehnologije v šolski prostor pojavljajo tudi nekatere nove vrste pismenosti.

Kako lahko z uporabo IKT spodbujamo pri učencih razvoj različnih vrst pismenosti?

Odgovor na to vprašanje je poskušalo v obdobju od 2006 do 2011 poiskati več kot sto petdeset strokovnih delavcev in članov dveh konzorcijev (Osnovna šola Brežice kot vodja obeh konzorcijev ter konzorcijski partnerji: Osnovna šola Bistrica ob Sotli, Osnovna šola Bizeljsko, Gimnazija Brežice, Osnovna šola Grm, Osnovna šola Jožeta Gorjupa Kostanjevica na Krki, Osnovna šola Majde Vrhovnik Ljubljana, Osnovna šola Podzemelj, Osnovna šola Prebold, Druga osnovna šola Slovenj Gradec, Osnovna šola Šmartno pod Šmarno goro, Osnovna šola Trbovlje, Osnovna šola Voličina) v projektih Od kakovosti k odličnosti ter Berem in ustvarjam – se učim (SIMOS 2). V prvem projektu smo si zastavili temeljno akcijsko vprašanje »Kako bi lahko z orodji informacijsko-telekomunikacijske tehnologije razvijali pismenost učencev?«, v drugem pa smo poskušali peljati rdečo nit iz prvega projekta naprej in pridobljena znanja ter izkušnje iz prvega projekta nadgraditi, zato smo se vprašali: »Kako bi lahko z dosledno uporabo IKT spodbudili učinkovitejši razvoj različnih vrst pismenosti v okviru pouka in izven njega pri vseh učencih, še zlasti pri tistih s posebnimi potrebami, pri učencih tujcih in učencih, ki izhajajo iz socialno manj spodbudnih okolij?«

V obeh primerih smo oblikovali projektne (mrežni) tim, ki je skrbel za načrtovanje, izvajanje, spremljanje in evalvacijo projekta na nivoju mreže, na vsaki od šol pa še razvojni tim, ki je opravljal podobno delo na nivoju zavoda.

Zunanji sodelavci, strokovnjaki z IKT področja, so za potrebe projektov izdelali spletni aplikaciji (spletna aplikacija SIMOS je dostopna na <http://www.simos.si/>, spletna aplikacija SIMOS 2 pa na spletnem naslovu <http://www.simos2.si/>); slednja spletna aplikacija vsebuje tri vsebinsko zaokrožena področja: spletno aplikacijo številka 1 za vodenje in spremljanje projekta – računalniška podpora vodji mrežnega tima, vodjem timov v zavodih in učiteljem mentorjem za evalvacijo projekta –, spletno aplikacijo številka 2 za zajem podatkov pri pripravi gradiv in e-gradiv kot podporo za delo učiteljev ter spletno aplikacijo številka 3 (za neposredno delo učiteljev in učencev z bralnimi zbirkami tu so tudi sezname literature, naloge in navodila), kot pomoč pri vpisovanju prispevkov, za mentorsko oz. tutorsko delo učiteljev z učenci, komunikacijo učiteljev z učenci in starši ter za komunikacijo učiteljev s sodelavci, ki so pripravili spletno aplikacijo, in za njihovo medsebojno komunikacijo, za objavljanje prispevkov in izdelkov učencev.

Obe aplikaciji imata odprti del, dostopen vsem uporabnikom in obiskovalcem svetovnega spleta, in zaprti del, do katerega je možno dostopati z geslom. Za dostopanje do zaprtega dela spletne aplikacije SIMOS 2 so si morali uporabniki (učitelji, ravnatelji, učenci, starši) izdelati prijavo v Windows Live ID.

V obeh mrežnih projektih je v okviru različnih bralnih zbirk (pogosto medpredmetno zasnovanih) sodelovalo več kot 2800 učencev od 1. do 9. razreda iz omenjenih šol, ki so obiskovali knjižnice, brali umetnostna in neumetnostna besedila (samostojno ali ob pomoči učiteljev, staršev), po branju pa ustvarjali in poustvarjali na različnih področjih – literarnem, likovnem, glasbenem in raziskovalnem. Izdelali so 2000 različnih vrst prispevkov (besedilo, power point, grafična, skenirana, video, zvočna datoteka – razvoj računalniške pismenosti!), ki so objavljeni na spletnih straneh obeh projektov.

Opis modelov za razvijanje različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT (opis dela v projektu Berem in ustvarjam – se učim)

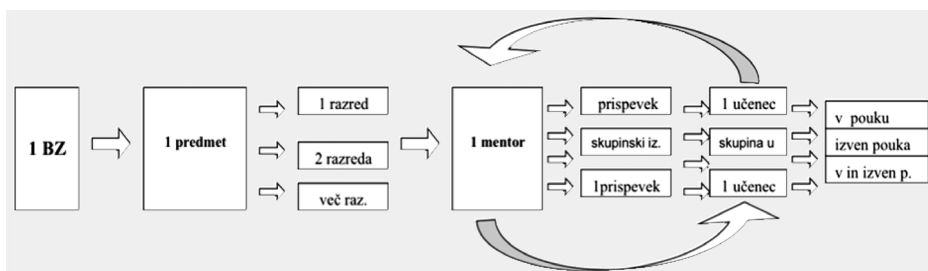
Kot izvajalka programa Kulturna zavest in izražanje sem predstavila modele za zviševanje ravni različnih vrst pismenosti, ki sem jih zasnovala kot vodja projekta Berem in ustvarjam – se učim; z njihovo pomočjo so učitelji ob podpori informacijsko-telekomunikacijske tehnologije razvijali bralno in ostale vrste pismenosti pri vseh učencih, še posebej pri nadarjenih in tistih, pri katerih obstaja večja stopnja tveganja socialne izključenosti in neenakih možnosti – pri deprivilegiranih učencih, ki izhajajo iz manj spodbudnega okolja, pri učencih s posebnimi potrebami in učencih, katerih materni jezik ni slovenščina.

Strokovni delavci so izvajali delo pri urah pouka, in sicer pri 15 različnih predmetih iz programa osnovne šole, osnovne šole s prilagojenim programom in gimnazijskega programa (od tega pri 2 izbirnih predmetih), pa tudi v prostem času učencev (albanščina, KIZ – knjižnično informacijsko znanje). Najpogosteje je bila v bralnih zbirkah zastopana slovenščina, in to kar triintriidesetkrat; ostali predmeti znatno manjkrat: angleščina devetkrat, naravoslovje osemkrat, likovna vzgoja petkrat, zgodovina, državljska in domovinska vzgoja ter etika trikrat, fizika, glasbena vzgoja ter knjižnično informacijska znanja dvakrat, vsi ostali predmeti pa po enkrat.

Poudarila sem, da so modeli za razvoj različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT tesno povezani s spletno aplikacijo SIMOS 2 oz. bolje rečeno, spletna aplikacija je tesno povezana z modeli, saj je nastajala na njihovi osnovi. Modeli so narekovali takšne tehnične rešitve, ki omogočajo uresničevanje ideje o razvijanju različnih vrst pismenosti s pomočjo IKT.

Predstavitev modelov s primeri

Model 1: ena bralna zbirka pri enem predmetu v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves oddetek ali samo posamezni učenci), en mentor



Slika 1: Model 1

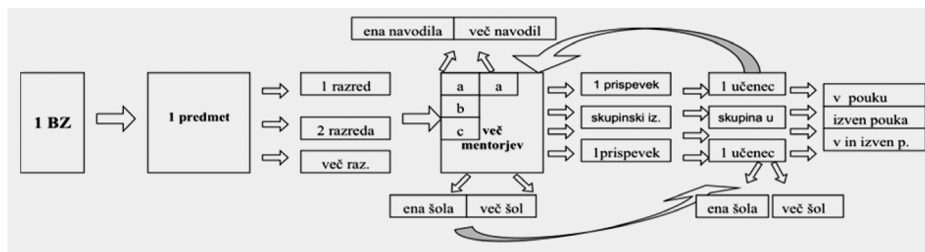
Učenci lahko delajo individualno, skupinsko ali v tandemu, in sicer pri pouku ali izven njega – predvidoma individualno izven pouka; v tandemu in skupinsko pa delajo pri pouku. Vsak učenec izdelava vsaj en individualni izdelek, kot skupina pa ti učenci lahko izdelajo tudi skupinskega. Model 1 ne predvideva medpredmetnih povezav, ampak timsko sodelovanje mentorjev in učencev (v primeru skupine). V našem projektu je bilo 28 bralnih zbirk, prilagojenih temu modelu.

Model 2: ena bralna zbirka pri enem predmetu v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves oddetek ali samo posamezni učenci), več mentorjev iz ene ali več šol

Učenci iz ene ali več šol delajo individualno, skupinsko ali v tandemu, in sicer pri pouku ali izven njega. Vsak učenec ali skupina izdelava vsaj en izdelek – individualni in/ali skupinski. Model 2 ne predvideva medpredmetnih povezav, ampak timsko sodelovanje mentorjev in učencev (v primeru skupine).

Primer bralne zbirke Angleščina

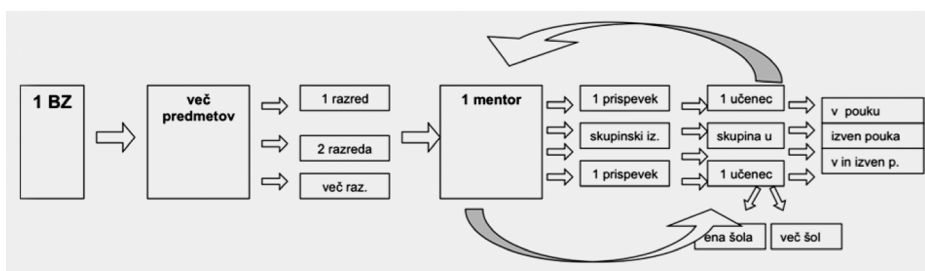
Dve mentorici iz iste šole sta skupaj pripravili 11 vsebinsko in didaktično različnih nalog za učence 8. razreda OŠ. Naloge, ki so si jih učenci izbirali sami [Pridobljeno 21.4.2011 s <http://www.simos.si/prispevki2/prispevki.aspx?zbirka=13>], sta pripravili tako, da sta upoštevali različno predznanje učencev.



Slika 2: Model 2

Model 3: ena bralna zbirka pri več predmetih v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves oddelek ali samo posamezni učenci), en mentor

Učenci iz ene ali več šol delajo individualno, skupinsko ali v tandemu, in sicer pri pouku ali izven njega. Vsak učenec (skupina) izdelava vsaj en izdelek – individualni in/ali skupinski. Model 3 predvideva medpredmetne povezave in timsko delo učencev – v primeru skupine.



Slika 3: Model 3

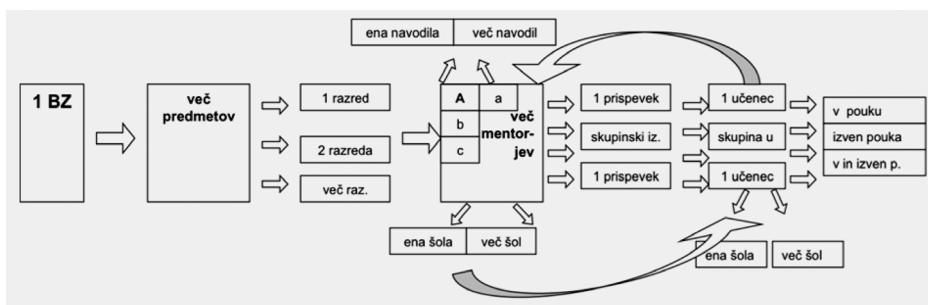
Primer

Osem mentorjev se je odločilo za tovrstni model. Za vodilni predmet so uporabili slovenščino, le v enem primeru angleščino, in vsebino medpredmetno povezali z naravoslovjem ali družboslovjem ali pa z likovno vzgojo.

Model 4: ena bralna zbirka, več predmetov v enem ali več oddelkih oz. razredih (ves oddelek ali samo posamezni učenci), več mentorjev iz ene ali več šol, od katerih je lahko eden vodja

Učenci iz ene ali več šol delajo individualno, skupinsko ali v tandemu, in sicer pri pouku ali izven njega. Vsak učenec (skupina) naredi vsaj en izdelek – individualni in/ali skupinski.

Model 4 predvideva medpredmetne povezave in timsko delo ter timsko sodelovanje in poučevanje.



Slika 4: Model 4

Primer

Za model 4 smo imeli kljub zahtevnosti dela kar 13 primerov, saj je bilo v projekt vključenih 13 tovrstnih bralnih zbirk, ki vključujejo od najmanj dveh predmetov in dveh učiteljev do največ petih predmetov oz. vsebinskih področij ter štirih učiteljev. V teh bralnih zbirkah so najpogosteje sodelovali učenci tretjega triletja, redkeje pa učenci drugega in prvega triletja (npr. v 2. razredu so izvajali projekt Clil s poučevanjem nejezikovnih predmetov v tujem jeziku, slika 10, v 9. razredu pa so v medpredmetni povezavi FIZ-MAT obravnavali veselje, [Pridobljeno 21.4.2011 s <http://www.simos.si/prispevki2/prispevki.aspx?zbirka=138>].

Didaktični pristopi, uporabljeni v projektu Berem in ustvarjam – se učim

Učitelji so umestili bralno zbirko v letni delovni načrt enega ali več predmetov, opredelili so cilje, naredili izbor knjig, izdelali naloge, opredelili kriterije za doseg ciljev, naredili terminski načrt (redefinirali so vsebino letnih priprav svojega predmeta).

S pomočjo različnih izobraževanj (predavanj, delavnic, web konferenc, samoizobraževanja) in timskega dela so se seznanili s spletno aplikacijo SIMOS 2 in vanjo vnesli podatke: bazo učencev, bazo knjižnih naslovov, nabor nalog, navodila za delo.

Učence so seznanili z bralno zbirko in s kriteriji za doseg ter jih pri pouku motivirali za sodelovanje.

Učenci so s seznama ponujene literature za posamezno bralno zbirko v knjižnici izbrali eno ali več knjig in jo/jih prebrali (nekateri bralne zbirke so imele obvezen nabor knjižnih naslovov, pri drugih pa so lahko učenci izbirali, kaj bodo brali). Nekateri so se odločili tudi za branje knjig v elektronski obliki.

S pomočjo učiteljev in računalnikarjev na šoli so se učenci seznanili s spletno aplikacijo SIMOS 2 in jo začeli uporabljati: naučili so se logirati – izdelati poverilnico Windows Live ID – ter pripraviti različne vrste prispevkov (obnova knjige, povzetek, nadaljevanje zgodbe, nova zgodba, ocena, strip, ilustracija, fotografija...) in jih samostojno ali ob pomoči mentorjev prikazali s pomočjo različnih vrst priponek (zvočna, grafična, video, skenirana ... datoteka) ter s pomočjo spletne aplikacije SIMOS 2 (zaprti del) poslali učiteljem v pregled.

Učitelji so v spletni aplikaciji SIMOS 2 (zaprti del) pregledali prispevke in učencem svetovali izboljšave; svoj komentar in popravke so poslali (vrnili učencem) prav tako s pomočjo spletne aplikacije SIMOS 2. Izmenjava med učitelji in učenci je trajala tako dolgo, dokler nista bila tako učitelj kot učenec zadovoljna s prispevkom; končni prispevek so učitelji objavili na spletni strani SIMOS 2 (dostopni vsem).

Nekaj primerov različnih bralnih zbirk, ki kažejo, kako lahko s pomočjo modelov in spletne aplikacije SIMOS 2 razvijamo pri učencih različne vrste pismenosti

Večina bralnih zbirk je bila oblikovanih tako, da so bile po zahtevnosti dostopne vsem učencem. V okviru določene bralne zbirke so učenci pogosto svobodno izbrali knjigo (razen pri bralnih zbirkah, pri katerih so učitelji predvideli samo en književni naslov) in jo prebrali, v nadaljevanju pa so velikokrat lahko izbirali tudi med različno vsebinsko in tehnično bolj/manj zahtevnimi nalogami – te pa so morali s pomočjo spletne aplikacije SIMOS 2 po branju še opraviti.

Oblikovanje bralnih zbirk glede na cilje

- Nekaj primerov bralnih zbirk za zmanjševanje primanjkljajev zaradi manj spodbudnega okolja: Moja prva bralna zbirka (1. razred in OPB), Enakost – drugačnost (SLO in TJA), Razumem/ne razumem drugačnih (SLO-DIE-ZGO), Zmanjšujmo nasilje (SLO in GEO)
- Primer bralne zbirke za zmanjševanje primanjkljajev pri učencih s posebnimi potrebami: Vzgojne teme v basnih (pri pouku in izven njega ter v sodelovanju s starši; 6.–9. razred OŠPP)
- Primeri bralnih zbirk za spodbujanje nadarjenih učencev: Romeo in Julija (TJA – gimnazija), Mladi raziskovalec (NAR in BIO), Astronomija, energija, energetika, vreme (logika in fizika), Mitologija (SLO in ZGO)
- Primer bralne zbirke za spodbujanje učencev, katerih materni jezik ni slovenščina: Moj jezik, tvoj jezik (SLO in albanščina)
- Nekaj primerov bralnih zbirk za spodbujanje bralne kulture: bralni krožki v knjižnici (SLO-DRU-LVZ-NAR – primeri bralnih zbirk pod številkami 181, 182, 184, 188)

Kako smo razumeli pismenost oz. katere vrste/oblike pismenosti smo razvijali s pomočjo informacijsko-telekomunikacijske tehnologije in kako se je to odražalo v projektu Berem in ustvarjam – se učim?

Pismenost – »/.../ trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu, v družbi« (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006, str. 7).

Definicija pismenosti, opredeljena v Nacionalni strategiji za razvoj pismenosti, nas navaja k temu, da pismenosti ne razumemo zgolj kot branje, pisanje, govorjenje, poslušanje ali kot branje, pisanje, računanje, temveč tudi kot:

- tvorjenje besedil v različnih okoliščinah in z različnimi sredstvi – poznavanje izraznih sredstev (jezikovni/nejezikovni sistemi)

Po branju umetnostnih in neumetnostnih besedil so učenci pri pouku in v prostem času ustvarjali različna besedila (prozna, dramska, pesniška) individualno, v tandemu ali v skupini in jih v spletni aplikaciji SIMOS 2 predstavili z različnimi izraznimi sredstvi – z literarnim ali notnim zapisom, filmskim ali samo zvočnim posnetkom, z animacijo, gibom ...

Primer: [Pridobljeno 21.4.2011 s <http://www.simos.si/prispevki2/prispevki.aspx?MENJE=00009386>].

- poznavanje pomena konteksta posamezne jezikovne rabe

Eden od primerov za to trditev je film Princeska z napako, posnet po istoimenski knjigi, ki se naslanja na dogajanja v Srebrenici, in mnogi drugi izdelki učencev, objavljeni v spletni aplikaciji SIMOS 2 (glej film Princeska z napako, ki je posnet po scenariju učencev in je nastal v okviru projekta).

- zmožnost pridobivanja informacij iz različnih virov

Učenci so poleg predpisane literature posegli tudi po drugi literaturi in ostalih virih informacij (internet, pogovori z različnimi osebami ...), za katere so se odločili po lastnem izboru.

- zmožnost kritične uporabe informacij – kritična pismenost

Učenci so razmišljali in presojali o vsebini prebranega ter svoja mnenja, ocene in poglede zapisali v spletno aplikacijo SIMOS 2. Vrednotili so svoje izdelke in izdelke sošolcev. (Glej prispevke učencev na www.simos2.si. Pridobljeno 21. 4. 2011.)

Definicija pismenosti, ki jo navaja Nacionalna strategija, nas usmerja tudi k razumevanju novejših konceptov pismenosti, kajti tehnološki razvoj terja » ... spremenjene oblike bralne pismenosti in pisanja za nove okoliščine jezikovnih rab« (Grosman 2010, str. 17), in sicer v smislu:

- razvoja različnih vrst pismenosti

IKT/informacijska/elektronska pismenost (IKT pismenost: razvoj spretnosti in veščin za uporabo spletne aplikacije SIMOS 2, e-pošte, izdelavo različnih vrst datotek – grafične, skenirane, power pointa, zvočne datoteke ...; informacijska pismenost: sposobnost prepoznavanja potrebe po informaciji, sposobnost samostojnega iskanja informacij, vrednotenja dobljenih informacij in izločanje nerelevantnih podatkov, razumevanje informacij in njihova uporaba v življenju; elektronska pismenost: tvorjenje različnih žanrov digitalnih besedil, elektronska književnost ...), državljanska, medijska, naravoslovna – okoljska, matematična, glasbena pismenost ...

V projektu je v 4 osnovnih modelih predstavljenih 50 različnih bralnih zbirk

[Pridobljeno 21.4.2011 s <http://www.simos2.si/>], ki so največkrat medpredmetno povezane in se nanašajo na različne predmete iz predmetnika OŠ (1.–9. razred), OŠPP (6.–9. razred) in gimnazije (1. in 2. letnik) z družboslovnega, naravoslovnega in umetnostnega področja, razvoja večjezične in medkulturne pismenosti – povezanosti pismenosti z medkulturnim sporazumevanjem.

V projektu je predstavljenih več bralnih zbirk iz različnih tujih jezikov, tako npr. bralna zbirka slovenskega in albanskega jezika z naslovom *Moj jezik, tvoj jezik* mentorice Darje Mandžuka (glej prispevek *Bralna zbirka Moj jezik, tvoj jezik*), ki je bila oblikovana izven pouka in je vključevala učence albanske narodnosti od 2. do 7. razreda z zelo različnim predznanjem slovenščine. Z ustreznimi metodami, oblikami in tehnikami dela je mentorica ob uporabi njihovega maternega jezika (albanščine) in prvega ali drugega tujega jezika (angleščine) ter spletne aplikacije SIMOS 2 učence motivirala za učenje slovenščine in za spoznavanje slovenske kulture.

V projektu je predstavljenih tudi precej: angleških, nemških, španskih bralnih zbirk ter medpredmetnih bralnih zbirk. Kaže se potreba po sporazumevanju v več jezikih, in sicer od 1. razreda OŠ do gimnazije. Pa ne samo to; iz nalog, ki so jih učitelji zastavili učencem (učenci so glede na predznanje sami izbirali zahtevnost nalog), je moč videti, da se učitelji niso zadovoljili le s tem, da so učenci spoznavali jezik in se učili novih besed, ampak so spoznavali tudi kulturo, navade ljudi, kar vodi k višji medkulturni ozaveščenosti in medkulturni pismenosti učencev.

Učenci so pri branju literature, nalog in gradiv mentorjev uporabljali in ob tem urili različne tehnike branja (branje z razumevanjem, hitro branje, strateško branje ...). Brali so »navadne« in elektronske knjige, besedila na spletu, reševali e-gradiva, ki so jim jih pripravili učitelji.

Soočali so se z različnimi besedili umetnostnimi in neumetnostnimi ...

Brali so nadbesedila – besedila v okvirčkih – in si ogledovali fotografije, skice ..., poslušali zvočne posnetke, sledili povezavam na svetovnem spletu (primer e-gradiva: [Pridobljeno 21.4.2011 s <http://www.simos.si/egradiva09/simos2/PrinceskaZNapako/index.html>] in primer branja besedil v okvirčku ter sledenje povezavam).

Izbirali so med različnimi besedili, jih kombinirali in samostojno povezovali v celoto.

Pri prebiranju elektronskih besedil gre za nove procese bralne pismenosti, ki jih omogočajo elektronske oblike sporazumevanja in pri katerih gre za kombinacijo besednih, vizualnih, včasih tudi zvočnih sestavin. To se kaže tudi v primerih e-gradiv in elektronskih knjig, ki postajajo vse pogostejša stalnica učnega procesa. Meta Grosman pravi, »... da je elektronsko sporazumevanje ustvarilo povsem drugačne razmere za bralčevo doživljanje podatkov in tvorjenje pomena ...« (Grosman 2010, str. 19).

Učenci so poleg klasičnih knjig (linearno branje) brali tudi elektronska besedila, sestavljena iz besednih blokov in raznolikih vizualnih gradiv (film, video ...) ter se urili v nelinearnem branju, pri katerem zaporedje razbiranja posameznih sestavin ni bilo določeno in so si ga učenci določali sami (digitalna ali elektronska pismenost). Iz prebranega so morali prav zaradi tega, ker vrstni red razbiranja posameznih sestavin pri elektronskem sporazumevanju ni določen (tako kot na primer pri linearnem branju), povzemati pomen (vsebino) iz vseh naštetih elementov in si ustvarjati svojo individualno sliko o prebranem.

Ob tem, ko so poleg elektronsko oblikovanih besedil pregledovali, analizirali ... tudi slikovno gradivo (grafe, tabele, avdio- in videosestavine ...), pa so si razvijali tudi vizualno pismenost.

Z uvajanjem štirih modelov za razvoj različnih vrst pismenosti (tudi za razvoj povsem novih vrst pismenosti!) s pomočjo IKT v šolski prostor, ki temeljijo na: dobrem poznavanju didaktike, sodobnih definicijah pismenosti, možnostih, ki nam jih nudi sodobna informacijsko-telekomunikacijska tehnologija, medpredmetnem povezovanju, timskem delu, spodbujanju ustvarjalnosti, kritičnosti, učenju učenja in sodelovanju s starši, smo konceptu vseživljenjskega učenja dodali novo dimenzijo in vrednost – v šolske kurikule (zlasti na OŠ) smo vnesli jasno opredeljene cilje povezovanja predmetov oz. disciplin na področju razvoja pismenosti ter domišljene in izdelane strategije za njihovo doseganje (kurikularne povezave in sodelovalno poučevanje). Morda smo s tem in takšnim pristopom v segmentu razvoja različnih vrst pismenosti na področju didaktike nakazali smer napredka od medpredmetnega povezovanja do integralnega kurikula, na področju pismenosti pa nakazali smer razvoja od linearnega k nelinearnemu branju.

Namesto zaključka

Kaj smo strokovni delavci Osnovne šole Brežice pridobili z vključitvijo v projekt Kulturna zavest in izražanje in kakšno sled smo pustili?

Z vključitvijo v projekt Kulturna zavest in izražanje smo strokovni delavci v vsebinskem in organizacijskem smislu pokazali na skrite možnosti, ki jih imamo šole na razvojnem področju – če se povežemo s fakultetami in se redno izobražujemo. Tako se poveča naša strokovna moč – tako moč vsakega posameznika kot tudi šole kot celote. Hkrati pa menim, da je sodelovanje koristno tudi za strokovnjake s fakultet in iz drugih institucij (knjižnice), ki se lahko tako najhitreje seznanjajo z dogajanjem v praksi.

Na tak način se lahko šolski sistem, ki je sam po sebi precej rigid, skozi manjše

segmente hitreje in bolje razvija in posodablja, zaposleni pa hitreje strokovno napredujemo.

Menim, da smo strokovni delavci Osnovne šole Brežice z vzorom – z lastnim razvojnim delom, podkrepjenim s permanentnim izobraževanjem – dokazali tudi resničnost trditve, da pismenost »... ni zgolj funkcionalna sposobnost za branje in pisanje, ampak postaja temelj znanja in pogoj za stalno vseživljenjsko nadgradnjo tega znanja, zajema pa tudi smiseln in ustvarjalen medsebojni vpliv s sodobnimi tehnologijami« (Bilić 2010, str. 193), ki velja tako na ravni strokovnih delavcev šol kot tudi na ravni učencev.

Literatura

- Bilić, Vesna (2010). Mnenje srednješolcev o kritični pismenosti v multimedijem okolju. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 192–207.
- Grosman, Meta (2010). Kakšne pismenosti potrebujemo za 21. stoletje. *Sodobna pedagogika*, 61, št. 1, str. 17–27.
- Lubšina Novak, Marija (2010). Modeli za razvijanje in izboljšanje ravni bralne in ostalih vrst pismenosti s pomočjo IKT za otroke in mladostnike.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Operativni program razvoja človeških virov za obdobje 2007–2013 (2007). Ljubljana: Služba Vlade Republike Slovenije za lokalno in regionalno politiko.
- Vončina, Vida (2008). Večrazsežna pismenost kot jedro novega koncepta ... *Sodobna pedagogika*, 59, št. 3, str. 52–63.

POMEN ZGODNJE PISMENOSTI

Frida Rupnik, ravnateljica Vrtca Kurirček Logatec

Povzetek

V Vrtcu Kurirček Logatec smo sodelovali v izobraževalnem projektu Kulturna zavest in izražanje. Triletni projekt je skozi predavanja in delavnice bogatil naše znanje s področja opismenjevanja iz različnih kurikularnih področij, ki so temelj našega dela v vrtcu. Najpomembnejše je bilo spoznanje, da vsako področje dejavnosti na predšolski stopnji zahteva osnovno opismenjevanje in da so za to potrebna teoretična znanja ter konkretne spretnosti za strokovno obvladovanje teh procesov. Profesionalno usposabljanje je bilo zelo pestro in zanimivo, prav vsi predavatelji pa niso izpolnili pričakovanih visoko strokovnih in ukažljivih praktikov predšolske vzgoje.

Vključitev v projekt

V našem zavodu smo pristopili k profesionalnemu usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju v letih 2008, 2009, 2010 in 2011 z naslovom Kulturna zavest in izražanje, ki je bil podprt s strani različnih partnerjev.

Za sodelovanje v projektu smo se odločili, ker smo leta 2008/2009 v našem zavodu sprejeli odločitev, da bomo strokovna izobraževanja v večji meri namenili jezikovnemu razvoju in okrepili naše znanje s tega področja kurikula. Zgolj po naključju nam je prišel pod roke Katalog izobraževalnih programov za obdobje 2008–2011, z naslovom Kulturna zavest in izražanje, ki ga je skupaj s partnerji izdala Pedagoška fakulteta Koper Univerze na Primorskem. Ker je že sam naslov izobraževalnega programa sovpadal z našo namero, smo si program podrobneje ogledali. Ugotovili smo, da ponuja poleg vsebin iz jezikovnega področja tudi vsebine drugih področij kurikula in da je naravnana na več zaporednih let, kar je dodatno vzbudilo naše zanimanje in interes. Dodatna motivacija pri odločitvi je bilo tudi dejstvo, da je projekt podprt s strani sklada za regionalni razvoj Evropske unije in Ministrstva za šolstvo in šport Republike Slovenije ter zaradi tega za naš zavod brezplačen. Po tehtnem premisleku in ugotavljanju skladnosti programa z našimi potrebami in razvojno naravnanoostjo smo se prijavi na razpis in bili uvrščeni v krog sodelujočih v projektu.

K projektu smo pritegnili vse strokovne delavce vrtca, saj je bila vsebina projekta obsežna in je zajemala razvoj in opismenjevanje različnih področij dejavnosti kurikula. Strokovni delavci so prejeli katalog izobraževanj, po katerem so lažje naravnali svoja pričakovanja v projektu in izobraževalno vsebino aplicirali na delo v svojem oddelku.

Opismenjevanje in izražanje skozi področja kurikula za vrtce

Uvodoma je potekalo izobraževanje na temo jezikovnega opismenjevanja in izražanja. Vsebina je bila usmerjena na jezikovno izražanje skozi različne vidike tega kurikularnega področja. Osvetlili smo jezikovno izražanje v različnih govornih položajih, skozi različna področja delovanja, poudarjen pa je bil predvsem velik pomen spodbujanja jezikovnega izražanja v predšolskem obdobju in povezanost z drugimi razvojnimi področji. Nekatere vsebine bo bile tudi splošno teoretsko naravnane in v tistem kontekstu so se nam zdele morda nepotrebne za naše dotedanje splošno vedenje in znanje, a kasneje se je v praksi izkazalo, da je tudi na tem področju nekoliko premalo senzibilnosti in odgovornosti do ustrezne uporabe slovenskega jezika v vsakdanji rabi. Za neposredno delo z otroki je na nas največji vtis pustilo predavanje z delavnico gospe Sonje Rutar, saj se je pri izvedbi naravnala izključno na predšolskega otroka in pomen zgodnjega opismenjevanja in jezikovnega izražanja najmlajših ter nam pri tem natresla veliko konkretnih primerov za spodbujanje zgodnje pismenosti. Na eni od naslednjih delavnic smo se pogovarjali tudi o spodbujanju bralnih navad, o pomenu in razsežnostih brane besede, spoznavali smo pomen knjige za predšolskega otroka in strokovne pristope k izboru primerne literature, s čimer smo zaokrožili področje jezikovne pismenosti.

Sledile so delavnice s področja likovnega opismenjevanja. Na tem področju so predavatelji uspešno prepletali teoretski del s praktičnimi primeri, katerih smo bili deležni tudi udeleženci izobraževanja. Spoznali smo zelo veliko novih načinov in pristopov likovnega izražanja, ki je prilagojen otrokovim zmožnostim in dejansko spodbuja njegovo ustvarjalno izražanje. Predavateljica nas je nagovorila predvsem v smislu upoštevanja otrokovih sposobnosti in ponujanju temu ustreznih materialov, pri čemer lahko otrok izraža svoje občutke in notranje vzgibe neovirano od zunanjih pričakovanj. Predavatelji so poudarili tudi večplastni razvoj predšolskega otroka skozi likovno izražanje in predvsem pomen likovnega opismenjevanja, na kar smo bili doslej zagotovo premalo pozorni oz. nismo imeli dovolj znanja s tega področja. Opozorjeni smo bili tudi na neprimerne tehnike, ki se v predšolskih ustanovah pogosto pojavljajo, in seznanjeni s tehnikami, ki so zelo primerne, a v praksi malokrat uporabljene. Praktično delo, katerega smo bili slušatelji deležni, je zagotovo povečalo zapomnitev povedanega.

Na področju razvoja matematične pismenosti so se predavatelji uspešno prilagodili značilnostim predšolskega otroka in nas poučili o možnostih in načinih matematičnega opismenjevanja. Slušatelji smo bili deležni poglobljenega razmišljanja o tem, kaj matematično opismenjevanje sploh je in kako pomembno vpliva na razvoj matematičnih kompetenc ter kako uporabljati matematično mišljenje v vsakdanjem življenju. Tudi preko delavnic smo lahko spoznavali in urili učinkovite metode matematičnega učenja in pomen pravilnega matematičnega izražanja. Zelo nazorno so nas predavatelji usmerjali v učinkovitost in primernost pripravljanja dejavnosti za predšolske otroke, pri čemer smo ugotavljali, da smo mnogokrat premalo zahtevni in včasih podcenjujemo otrokove sposobnosti na določeni razvojni stopnji. Še posebej je bil poudarjen pomen uvajanja

matematičnega okolja v najzgodnejšem obdobju (do treh let otrokove starosti), saj je v tem obdobju otrokova dojemljivost največja.

Za nas so bile izjemno zanimive tudi delavnice s področja glasbenega opismenjevanja, najverjetneje zato, ker imamo na tem področju precej šibko znanje, in tudi zato, ker so bili predstavljeni pristopi, s katerimi doslej nismo bili seznanjeni. Seznanjali smo se z estetsko in umetniško vrednostjo glasbe, z njenimi simboli in ustreznim zaporedjem glasbenega opismenjevanja v predšolskem obdobju. Glasbeno opismenjevanje zajema tudi glasbene zapise, ki so lahko v predšolskem obdobju izredno zanimivi in predstavljajo bazo za kasnejše prepoznavanje glasbenih simbolov. Predvsem pa je glasba celostna in naj poleg sluha vključuje tudi ritem in osnovno gibalno dejavnost otroka, vključno z govorom in vidnimi zaznavami. Opismenjevanje na področju glasbe je v našem kolektivu zarisalo nova spoznanja, ki so bila podkrepljena s konkretnimi primeri in z lastno aktivnostjo, in pomeni kvalitativni premik na področju glasbenega poučevanja predšolskih otrok.

Specifika predšolskega področja

Vsako srečanje v okviru usposabljanja je prinašalo dodano vrednost in krepilo naša znanja, vedenja, izkušnje. Prav vsi predavatelji pa kljub temu niso bili dovolj pripravljeni na izziv, ki ga predstavlja predšolsko polje. Peščica njih je le s težavo našla stik s prvim otrokovim razvojnim obdobjem in njegovo specifiko. Osnovno šolsko obdobje je morda bolj raziskano, z vidika razvojne stopnje manj zahtevno ali pa predavatelji nikoli niso bili v stiku s predšolsko populacijo in so bila teoretska znanja premalo poglobljena oz. smiselno umeščena v določeno razvojno obdobje. A ker je bilo teh le za vzorec, lahko v splošnem ocenimo strokovno usposabljanje, v katerega smo bili vključeni, kot zelo zanimivo, polno novosti, praktičnih vaj in pomembno za strokovni razvoj delavcev našega zavoda.

Zaključek

Vsako strokovno izpopolnjevanje prinaša premik v glavah razmišljajočih se praktikov. Tudi pričakovanja niso vedno skladna z vsebinami, s katerimi se seznanjamo. A če hočemo razvoj, se moramo soočiti z vsebinami, ki jih ne poznamo, slediti razvojnim trendom sodobne družbe in se seznanjati z najnovejšimi odkritji raziskovalcev določenega področja. Profesionalno usposabljanje, ki smo ga bili deležni, je prinašalo tudi takšne vsebine in prav te v sodobnih vzgojno-izobraževalnih ustanovah najbolj pogrešamo. Tam, kjer strokovni delavci sledimo razvojnim trendom in je strokovno znanje na zavidljivo visokem nivoju, za svoj razvoj in za razvoj svojega področja potrebujemo predavatelje z vrhunskimi znanji in z vsebinami, ki presegajo znanja, ki jih pridobivamo v izobraževalnih institucijah za pridobitev osnovnega poklica. Program v projektu Kulturna zavest in izražanje je ponudil takšne izzive in znanja, s čimer je bil namen vključitve v program tudi dosežen.

PROFESIONALNI RAZVOJ IN VLOGA VZGOJITELJICE

Hedvika Rosulnik, spec., ravnateljica Vrtca Škratek Svit Vodice

Povzetek

V Sloveniji poteka prenova programov z novo Belo knjigo. Ob različnih programskih in vsebinskih spremembah, tudi na področju predšolske vzgoje, se je potrebno zavedati pomena vloge vzgojiteljic,¹ saj so te ključni dejavnik izvajanja sprememb. V sodobnem času, ki se tako hitro razvija in spreminja, je zato potrebno posebno pozornost posvetiti tudi profesionalnemu razvoju, ki ga je potrebno spodbujati tudi z različnimi oblikami stalnega izobraževanja. Kakovostno izvedeno izobraževanje, ki je financirano s strani Evropske unije in Evropskega socialnega sklada ter MŠŠ, je zato pozitiven doprinos k profesionalnemu razvoju in novemu znanju na področju, ki se tudi na predšolskem področju kaže kot prednostno – jezik.

Uvod

Slovenski Kurikulum za vrtce, ki je bil v obdobju od leta 1999 do leta 2001 postopoma uvajan v vrtce, je v središče postavil otrokove pravice, zaščito individualnosti in zasebnosti, pravico izbire, upoštevanja razlik, fleksibilnost, pestre vsebine in dejavnosti. Konceptualizacija predšolske vzgoje je bila oprta na sociokulturne teorije razvoja in učenja, kar je omogočalo demokratizacijo in pluralizacijo vrtcev. Kurikulum je fleksibilen, odprt in nizko strukturiran s skupnimi izhodišči za otroke od 1 do 6 let, z enakimi področji za obe starostni obdobji, enakimi in specifičnimi cilji, ki zajemajo različna področja razvoja, učenja in dejavnosti. Samo izvajanje kurikula, ciljev določajo številna načela, ki izhajajo iz pravice do izbire in drugačnosti ter so osnova za načrtovanje, izvajanje in evalviranje. Manj strukturiran in odprt kurikulum prinaša vzgojiteljicam veliko odgovornost ob spremenjeni vlogi, v kateri je poudarjena avtonomnost in odgovornost. Ne glede na starost otroka so možne številne metode in pristopi vzgojiteljice za poučevanje in učenje. Ob tem se je potrebno vprašati, kaj in kako učiti, saj so splošne zakonitosti razvoja enake za vse otroke, socialni kontekst pa oblikuje različne podobe in oblike. Pomembno je sprejeti osnovno filozofijo, ki jo je prinesel kurikulum, vendar ne le na ravni seznanjanja s teorijo, temveč jo morajo vzgojiteljice vgraditi v razmišljanje, načrtovanje in izvajanje vzgojno

² V besedilu uporabljam termin vzgojiteljica, saj v Sloveniji moški predstavljajo manj kot 2 odstotka zaposlenih vzgojiteljic, v vseh vrtcih po svetu je delež žensk 95-odstoten, kljub priporočilu za 20-odstotni delež moških na področju predšolske vzgoje (EC Network on Childcare, 1996).

-izobraževalnega procesa (Kroflič, 2002). Kroflič (2002) ob tem opozarja, da sicer lahko zaradi vsebinske in ciljne odprtosti procesnorazvojni model predšolskega kurikula hitro postane poligon za slabo premišljeno in načrtovano vzgojno prakso. Zato je izrednega pomena strokovna usposobljenost vzgojiteljic, ki jo je potrebno stalno spodbujati. Predvsem pa je potrebno sistematično skrbeti za profesionalni razvoj, ki je temelj za kakovost, razvoj, napredek v sodobnem času, ki se tako hitro spreminja zaradi družbenih in ekonomskih razmer ter hitrega razvoja znanosti na številnih področjih. Tako so tudi na področju vzgoje in izobraževanja nekatere rešitve na ravni teoretskih konceptov kot izpeljave v prakso v desetih, petnajstih letih zastarele. Na podlagi evalvacije sistema, strokovnega in raziskovalnega dela na področju predšolske vzgoje je nacionalna strokovna komisija izdelala kritično oceno dejavnikov in ponovno konceptualizirala vzgojno-izobraževalni sistem v osnutku nove *Bele knjige*, ki je pravkar predstavljen (2011), saj se vrtčevski ali šolski sistemi hitro starajo.

Poti razvoja predšolske vzgoje

Kot ugotavljata Marjanovič Umek in Kroflič (2009), se v naslednjih letih nakazuje dve poti razvoja na področju predšolske vzgoje. Gre za pripravo dopolnjenih in po potrebi spremenjenih konceptualnih in sistemskih rešitev v novi *Beli knjigi* in za meddisciplinarno razvijanje pristopov k učenju in poučevanju, ki bodo temeljili na sodobnih konceptih otrokovega razvoja in učenja ob strokovno preverjenih metodičnih izpeljavah. Ob tem je pomembno zavedanje, da so ključni dejavniki kakovosti vzgojiteljice. Spremembe, ki nimajo podpore, se vedno končajo s spremembo na slabše (Razdevšek Pučko, 2002). Stalno strokovno izobraževanje z novimi možnostmi formalnih in neformalnih oblik učenja mora dati možnosti za nove kompetence poklica vzgojiteljice. Osnutek nove *Bele knjige* tako predvideva tudi poučevanje tujega jezika, za kar naj bi bile usposobljene vsaj nekatere vzgojiteljice, saj je predšolsko obdobje specifično in je v razvoju otroka posebej pomembno in občutljivo, kar kažejo izsledki nevrobioloških, razvojnopsiholoških, pedagoških, socioloških in antropoloških raziskav. Gre za obdobje, ki je posebej občutljivo za razvoj zaznavanja, mišljenja, čustvenega izražanja, doživljanja, govora, gibalnih in socialnih spretnosti. Izrednega pomena je spodbudno okolje za neformalno in formalno učenje, ki upošteva specifičnosti posameznega otroka, njegovo družinsko, kulturno, jezikovno okolje. Za otroke, ki prihajajo iz socialnoekonomsko in kulturno manj spodbudnega okolja, ima vrtec oziroma kakovosten program pomembno vlogo zaradi možnosti za kompenzacijo nekaterih primanjkljajev. Domače okolje ni vedno optimalno za nove učne spodbude, številni starši niso primerno usposobljeni, zato je pogosto domača vzgoja manj učinkovita. V času množičnega izobraževanja postaja v številnih državah Evropske unije ključno vprašanje enakosti in pravičnosti, kar kažejo tudi kazalniki EEES, 2003 in CCC, 2006. Pravičnost je opredeljena kot stopnja, da katere lahko posamezne osebe izkoristijo prednost izobraževanja v smislu dostopa, obravnave in rezultatov. Pravičnost v izobraževanju zagotavlja, da rezultati niso odvisni od socialnoekonomskega statusa. Pri tem je posebej poudarjeno, da je donos na podro-

čju predšolske vzgoje v celotnem sistemu izobraževanja največji, še posebej za socialno, ekonomsko in kulturno prikrajšane otroke, kar pa zahteva ustrezne materialne pogoje za vključevanje in kompetentne vzgojiteljice.

Uspešnost profesionalnega razvoja je odvisna od sistemov in dejavnosti, ki jih zgradimo v podporo pridobivanju znanja in spretnosti, participacije, avtonomnosti in ugleda poklica vzgojiteljice (Vonta, 2005). Avtonomnost vzgojitelja se lahko uresničuje le v kontekstu profesionalnega razvoja, saj ta omogoča razumevanje novih spoznanj, osvajanje le-teh in refleksijo dela. Avtonomnost je ena od dimenzij, ki določa profesionalni nivo poklica, ki pa ni statičen, temveč odvisen od družbenih sprememb. Uravnoteženo in trajno spremembo lahko dosežemo le, če hkrati posvečamo pozornost vsem štirim dimenzijam, avtonomiji, jedrnim znanjem, ugledu, participaciji (Vonta, 2005). Participacija naj bo motivirana s strani profesionalcev, vodi naj k licenci, doseganju standardov, predvsem naj bo razumljena v širšem kontekstu napredka celotnega vrtca. Predvsem pa mora imeti vzgojiteljica, v kolikor zdrsne pod določen nivo, podporo bolj razvitih kolegic, kot pravi Vonta (2009), saj lahko le tako napreduje. Tako profesionalni razvoj lahko razumemo zelo široko in ga raziskujemo z različnih vidikov, saj ne gre le za zbir znanja, kompetenc, različnih dejavnikov, temveč predvsem za delovanje v dobro otrok. Strokovnjaki ugotavljajo, da je uspešnost spreminjanja pedagoške prakse pogojena s profesionalnim razvojem (Joyce, Showers, 1988; Mortimore, 1988 v: Fullan, 2001).

Potrebno se je ukvarjati s tem, da bo kultura šol, vrtcev bolj spodbujala učenje učiteljev, vzgojiteljic, saj se učitelji ne morejo razvijati pasivno, ampak je razvoj lahko samo aktiven, takšen, ki vključuje odločitve učiteljev, vzgojiteljic glede smeri in procesov njihovega učenja (Day, 1999). Profesionalni razvoj je potrebno načrtovati tako, da zagotovimo pogoje, v katerih učitelji in vzgojiteljice razmišljajo ter odkrivajo svoja prepričanja ali o njih tudi podvomijo (Leat, Lofthouse, 2009). K proučevanju profesionalnega razvoja lahko pristopamo na različne načine. Kontinuiran profesionalni razvoj se začne z začetnim izobraževanjem, uvajanjem v delo, stalnim strokovnim izpopolnjevanjem in nadaljnjim izobraževanjem (Zelena knjiga, 2001).

Strokovnim delavcem v šolah in vrtcih je torej treba zagotavljati možnosti za rast in različne spodbude za profesionalni razvoj, pa naj bo ta opredeljen kot strokovna rast (Kagan, 1992) ali kot poklicno učenje (Cencič, 2004). Ob tem je potrebno upoštevati interese posameznic, motiviranost, njihove sposobnosti in vizijo celotne organizacije. V procesu profesionalnega razvoja so potrebne pestre možnosti razvoja, primerna klima in kultura celotne organizacije. Na profesionalni razvoj posameznika vplivajo notranji dejavniki (prepričanja, pojmovanja, subjektivne teorije) in zunanji dejavniki (različne oblike izobraževanja, novosti, neformalni vplivi). Uspešen profesionalni razvoj prinaša zadovoljstvo posamezniku, večjo kakovost neposrednega vzgojno-izobraževalnega dela, inovacije in več odličnosti v posameznih sistemih vzgoje in izobraževanja. Med ključne lastnosti profesionalca na določenem področju Buchberger (2000 v: Cvetek, 2004) uvršča kompetentnost. Sodobna vzgoja in izobraževanje od vzgojiteljic zahtevata različne kompetence (Saracho, 1993; Gonzales – Mena, 2000; Jalongo, Isenberg, 2000; Vonta, 2003 v: Vonta 2005): reflektivni praktik, zagovornik otrok, strokovnjak za razvoj otrok, kreator in

oblikovalec okolja, razvijalec kurikuluma, odločevalec, načrtovalec vzgoje in izobraževanja, evaluator, mediator in model, svetovalec, nastajajoč profesionallec, upravljalec z viri. Lahko izhajamo iz skupnih generičnih kompetenc, ki jih je Marentič Požarnik (2004) zasnovala na temelju domačih in mednarodnih raziskav in priporočil ATEE. Pet področij generičnih kompetenc zajema: komunikacijo in odnose, učinkovito poučevanje, organizacijo in vodenje, sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem in profesionalni razvoj. Kljub aktualnosti profesionalnega razvoja je na področju predšolske vzgoje opravljenih malo teoretičnih in empiričnih raziskav. V okviru projekta *Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS* (Erčulj 2008) je iz preliminarne študije ugotovljeno, da so glavne kompetence, ki bi jih vzgojitelji želeli primarno razviti: znanje s področja novih tehnologij, sledijo kompetence za delo z otroki s posebnimi potrebami in na tretjem mestu strokovne specializacije, ki bi pripomogle k spremljanju vsebinskih novosti s področij dejavnosti kurikula. V okviru projekta *Partnerstvo fakultet in šol 2004/05* Vonta (2005) predstavlja rezultate na vzorcu vključenih ravnateljev, vzgojiteljic, učiteljev in visokošolskih učiteljev. Vzgojitelji se zavedajo, da v profesionalnem razvoju niso dosegli vsega, zavedajo se kontinuiranosti, ob tem pa obstaja razkorak med željami in pripravljenostjo za uresničitev. Ovire predstavljajo: pomanjkanje časa, preobremenjenost in slaba ponudba kakovostnih usposabljanj. V Eurydice (2003) so analizirali področja, ki jih opredeljujejo kot nova. Ta so: poučevanje z uporabo sodobne tehnologije, integracija oseb s posebnimi potrebami in delo s skupinami različnih otrok, tudi večkulturno mešanih. Evropske kompetence, sprejete leta 2006 (2006/62/ES), so med drugim tudi: sporazumevanje v maternem jeziku, sporazumevanje v tujih jezikih, digitalna pismenost, ustrezna pomoč otrokom s posebnimi potrebami in priseljencem.

Sklep

V kakovosti so med posameznimi vrtci velike razlike na procesni ravni (Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj, 2008), čeprav so vrtci na ravni strukturne kakovosti primerljivi. Kakovost na področju predšolske vzgoje opredeljujemo na področju procesne, posredne in strukturne ravni. Kakovost je tem bolj pomembna, čim več možnosti imajo pedagogi, da izbirajo med množico modelov, pristopov, metod, ciljev in tem bolj je vrtec odprt za starše. Ob tem Vonta (2009) poudarja, da je pri kakovosti potrebno stalno prilagajanje spremembam v okolju. Sedanje ugotovitve poudarjajo pomen uravnoteženosti različnih vzgojnih možnosti, zato morajo biti programi usmerjeni na otroka in njegov razvoj. Za dolgoročno učinkovitost predšolske vzgoje je pomembna kontinuiteta v sodelovanju z družino, predvsem pa se je potrebno zavedati pomembne vloge vzgojiteljic in njihovega profesionalnega razvoja.

Literatura

Cencič, M. (2004). *Poklicno učenje učiteljev – sestavni del vseživljenjskega učenja. Sodobna pedagogika*, 55 (posebna izdaja).

Cvetek, S. (2004). *Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev*. *Sodobna pedagogika*, 2004, (posebna izdaja).

Day, C. (1999). *Developing Teachers*. London, Routledge Falmer.

Erčulj, J. (2008). *Projektno poročilo*. MŠŠ, Projekt Evalvacija vzgoje in izobraževanja v RS.

Fullan, M. (2001). *The New Meaning of educational Change*. New York, Teachers College Press.

Kagan, D. M. (1992). *Professional Growth Among Preservice and Beginning Teacher*. *American Educational Research Journal*, 2.

Kroflič, R. (2002). *Izbrani pedagoški spisi, Vstop v kurikularne teorije*. Ljubljana, Zavod RS za šolstvo.

Marjanovič Umek, L., Kroflič, R. (2009). *Predšolska vzgoja v vrtcu*. *Sodobna pedagogika*, 3/2009, 60/126.

Marjanovič Umek, L., Fekonja, U. (2008). *Sodoben vrtec: možnosti za otrokov razvoj in učenje*. Ljubljana, Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2004). *Kaj se je dogajalo z učiteljevo strokovno avtonomijo v desetih letih šolske prenove?* *Sodobna pedagogika*, (posebna številka 55).

Leat, D., Lofthouse, R. (2009). *Profesionalne poti v inovativnem razvoju kurikula*. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XL, 2009/4.

Razdevšek Pučko, C. (2002). *Ravnateljstva in učiteljeva avtonomija pri uvajanju sprememb v pedagoški proces*. (Je ravnatelj spodbujevalec sprememb v šoli?)

Sodobna pedagogika, 53 (1), str. 126–140.

Vonta, T. (2005). *Profesionalni razvoj vzgojiteljice v funkciji njene avtonomnosti*. V: Malej, Ronald (ur.). *Strokovna avtonomija vzgojitelja: zbornik*. Ljubljana, Skupnost vrtcev Slovenije.

Vonta, T. (2009). *Zakaj potrebujemo kakovosten vrtec in kako ga ustvariti?* strokovni seminar iz cikla seminarjev Ljubezen ima mnogo obrazov »Otrok in ljubezen«, Ljubljana, 2. 6. 2009. Ljubljana, Dar, društvo za kulturo življenja.

Vonta, T. (ur.), Medved Udovič, V. (ur.), Rožac Darovec, V. (ur.), Darovec, D. (ur.) (2005). *Razvijanje partnerstva med fakulteto, šolami in vrtci = Development of partnership among faculties, schools and nursery schools*. Koper, Univerza na Primorskem, Pedagoška fakulteta: Univerza na Primorskem, Znanstveno-raziskovalno središče, Založba Annales.

Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi. (2001). Ljubljana, Ministrstvo za šolstvo in šport.

Pridobljeno s <http://ec.europa.eu/education/policies/lang/doc/young-en.pdf/>.

[Pridobljeno 10.5.2011. s http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/index_eu.php].

ZAVEDANJE POTREB PO MATEMATIČNI PISMENOSTI V VRTCIH IN ŠOLAH

dr. Mara Cotič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem
dr. Darjo Felda, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

POVZETEK

Sodobna družba zahteva matematično pismenega človeka, ki mora biti sposoben reševanja realističnih problemov oziroma razreševanja vsakdanjih problemskih situacij. Zaradi tega je potrebno v učenje matematike vključevati tudi otrokove predhodno pridobljene izkušnje. Na ta način reševanje realističnih problemov oziroma razreševanje problemske situacije vodi k v višanju ravni matematične pismenosti, saj otroci izgrajujejo strategije reševanja problemov in sproti osmišljajo pridobljena znanja.

Ključne besede: matematična pismenost, učenje matematike, realistični problem, problemska situacija

Uvod

V projektu Kulturna zavest in izražanje smo učitelje in vzgojitelje seznanjali s potrebami po matematični pismenosti v sodobnem svetu.

V dokumentu *Nacionalna strategija za razvoj pismenosti* je pismenost opredeljena kot trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov 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 posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Kot zmožnost in družbena praksa pismenosti pridobivamo in razvijamo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti (Nacionalna komisija za razvoj pismenosti, 2006).

Kar se tiče matematične pismenosti, bi lahko povzeli, da pomeni zmožnost za zaznavanje, razumevanje in uporabo matematičnih argumentov v vsakdanjem življenju. Pomembna je zlasti zmožnost za prirejanje matematičnega argumenta iz znane situacije v neznano oziroma uporaba matematičnih argumentov v novih situacijah. Matematična pismenost torej ni zgolj skupek znanj ali spretnosti, ampak pristop pri reševanju situacije, pri katerem se pokaže sposobnost za smiselno delo z numeričnimi oziroma matema-

tičnimi podatki, ki so bili zaznani, in smiselnih odločitev. Gre za miselno iskanje vzorcev in ne za upoštevanje danih navodil.

Učenje matematike in matematična pismenost

Zlasti v šolah sta učenje in poučevanje največkrat usmerjeni v naštevanje receptov, s katerimi naj bi otroci uspešno rešili preizkus znanja, zato se veliko učencev odloča za učenje postopkov na pamet. Učitelji dejansko za vsak problem oziroma za vsako vrsto problemov pokažejo, kako jih lahko rešujemo po natančno določenem postopku. Tak način poučevanja navaja učence na iskanje ključnih besed v besedilu problema in skoraj »refleksno« uporabo pripadajočega algoritma, namesto da bi ugotovili, kakšna je vsebina problema oziroma za kakšno problemsko situacijo gre. Učenci v besedilnih nalogah ne zaznajo problemske situacije, zato tudi ne razvijajo matematične pismenosti (Greer, 1993; Verschaffel, De Corte, Lasure, 1999).

Zato bi morala biti vodilna didaktično-matematična aktivnost, ki bi se kot rdeča nit prepletala skozi vse matematične vsebine, naučiti otroke reševati probleme. Otroke bi morali učiti raznih matematičnih znanj, da bi lahko reševali čim različnejše probleme iz njihovega vsakdanjega življenja. Le-ti ne smejo biti preveč trivialni in ponavljajoči, da ne bi zapadli v rutino. Problemi, ki jih zastavimo otroku, morajo biti tako konvergentne kot divergentne narave. Namen poučevanja in učenja matematike je predvsem razvijati matematično mišljenje in matematično pismenost, ki ju v predšolski dobi in na začetku šolanja gradimo na enaktivnem in ikoničnem nivoju, kasneje pa preidemo na simbolni nivo (Cotič, 2009).

Poudarjamo zlasti sam pristop reševanja realističnih problemov, ki je povezan s prikljicem izkušenj, s pomočjo katerih lahko otroci izgradijo ustrezne strategije reševanja (Cotič, Valenčič Zuljan, 2009). Če otroci ne vključijo izkušenj v strategije reševanja realističnih problemov, ne znajo uporabljati matematike v vsakdanjem življenju oziroma ne znajo povezati matematike s stvarnim svetom. Zanje je taka matematika ena izmed mnogih matematik, druge matematike pa srečujejo v okviru drugih vsebin in v vsakdanjem življenju. Za vsako matematiko imajo seveda nabor znanja, strategij in postopkov ter pravil, po katerih se je potrebno ravnati. Prav ta zmeda z »različnimi matematikami« povzroča težave otroku in kasneje odraslemu, saj nima izgrajenih logičnih povezav, da bi vse matematike povezal v eno.

Nujne so spremembe učenja matematike, da se otroci ne bodo učili matematike zaradi matematike, pač pa bodo matematične vsebine povezovali s problemskimi situacijami v sodobni informacijski družbi znanja (Cencič, Cotič, Medved-Udovič, 2010). Skladno s spremembami in razvojem družbe nasploh je potrebno prilagajati tudi učenje matematike, pri katerem uporabljamo sodobne metode in pripomočke. Zato se morata učitelj in vzgojitelj neprestano izpopolnjevati in poznati ustrezno informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, ki jo kompetentno vklapljata v proces učenja (Istenič Starčič, 2010).

Sklep

Zaradi višanja ravni matematične pismenosti je potrebno spremeniti pristop k učenju matematike. V vrtcih in šolah je potrebno upoštevati, da:

- otroci usvajajo matematične pojme in koncepte preko problemskih situacij,
- se v proces učenja vključuje raziskovalno dejavnost, aktualne vsebine iz vsakdanjega življenja otrok in sodobno tehnologijo,
- se v proces učenja vključuje ustrezne strategije reševanja in raziskovanja različnih realističnih matematičnih problemov v kontekstu problemskih situacij,
- imajo otroci pri reševanju realističnih problemov možnost pokazati svoje sposobnosti za smiselno delo s podatki, ki so jih zaznali, in da pri tem sprejemajo smiselne odločitve, povezane tudi z izkušnjami iz vsakdanjega življenja.

To so preverjale vzgojiteljice in učiteljice, ki so bile vključene v projekt *Kulturna zavest in izražanje*. Njihove ugotovitve kažejo, da je potrebno pri učenju matematike dati poudarek tistim fazam reševanja problema oziroma problemske situacije, v katerih se poleg matematičnega uporablja tudi nematematično znanje. Če želimo izpopolnjevati matematično pismenost in višati njen nivo, je potrebno dati otrokom dovolj možnosti za temeljitejšo povezovanje matematike z vsakdanjim življenjem oziroma za sprotno osmišljanje matematičnih pojmov, konceptov in postopkov. Prav »neosmišljanje«
pojmov, konceptov in postopkov vodi h kratkotrajnemu pomnjenju in reproduciranju znanja, ki niti ni znanje, ampak neke vrste podatek ali informacija, ki v relativno kratkem času izgine. Proces učenja matematike, ki je pri nas še zmeraj v veliki meri usmerjen zgolj v formalna znanja, bi bilo potrebno nekoliko »preusmeriti«
tako, da bi upoštevali pomen povezovanja matematičnih znanj s predhodno pridobljenimi izkušnjami.

Literatura

1. Cencič, M., Cotič, M., Medved-Udovič, V. (2010). Spremembe pouka in kompetence učiteljev za uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije. *Pedagoška obzorja*, 25/2, str. 19-34.
2. Cotič, M. (2009). Razvijanje elementarne statistične pismenosti na začetku šolanja. *Pedagoška obzorja*, 24/2, str. 78-96,
3. Cotič, M., Valenčič Zuljan, M. (2009). Problem-based instruction in mathematics and its impact on the cognitive results of the students and on affective-motivational aspects. *Educational studies*, 35/3, str. 297-310.
4. Greer, B. (1993). The mathematical modeling perspective on wor(l)d problems. *Journal of Mathematical Behavior*, 12/3, str. 239-250.
5. Istenič Starčič, A. (2010). Educational technology for the inclusive classroom. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9/3, str. 26-37.

6. Nacionalna komisija za razvoj pismenosti. (2006). Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
7. Verschaffel, L., De Corte, E., Lasure, S. (1999). Children's conceptions about the role of real-world knowledge in mathematical modelling of school word problems. V: Schnotz, W., Vosniadou, S., Carretero, M. (ur.), *New perspectives on conceptual change*. Oxford: Elsevier, str. 175-189.

EVALVACIJA ROJEKTA KULTURNA ZAVEST IN IZRAŽANJE

dr. Majda Cencič, Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem

Da bi ugotovili mnenja in poglede udeležencev izobraževanja, smo vključili evalvacijo, ne le za ugotavljanje stanja, ampak tudi kot sredstvo za načrtovanje sprememb in za razvijanje pozitivnih dosežkov. Evalvacijo bi lahko opredelili kot empirično, saj je temeljila na spletnem vprašalniku, ki so ga izpolnjevali udeleženci. Lahko bi jo opredelili tudi kot formativno, saj je temeljila za sprotne zbiranju podatkov od udeležencev, to je po vsaki izvedbi seminarja. Ker ima posredno zbiranje tako prednosti kot tudi slabosti, smo slabosti poskušali zmanjšati vsaj z vprašalnikom, ki je bil kombinacija tako zaprtih kot odprtih vprašanj.

Opis vprašalnika

Kot smo omenili, so udeleženci po vsaki izvedbi seminarja lahko izpolnili spletni vprašalnik, ki je bil sestavljen iz 22 vprašanj. Prvih šest vprašanj se je nanašalo na podatke o programu, ki so se ga udeležili (kraj izpeljave, datum izpeljave, predavatelj/ice), o anketirancih (zaposlitev, izobrazba, starost), nato pa anketna vprašanja o uporabnosti znanja, o izboljšanju kakovosti dela zaradi novega znanja ipd.

Sestavni del vprašalnika je bila tudi številčna ocenjevalna lestvica z ocenjevanjem nekaterih značilnosti seminarja. Udeleženci so z ocenami od 5 (zelo dobro), do 1 (zelo slabo) ocenjevali naslednje značilnosti seminarja:

obveščanje,

organizacijo,

čas,

zanimivost vsebine,

aktualnost vsebine,

ustreznost vsebine,

uporabnost znanja,

metode in oblike dela,

trajanje seminarja.

Vprašalnik je vključeval tudi nekaj anketnih vprašanj odprtega tipa, da so udeleženci lahko zapisali svoje odgovore, to je pohvale vsebin ali predavateljev, kritike izvedbe kraja ali vsebin ter predloge.

Zapisi udeležencev na odprta anketna vprašanja so pokazali na problem, s katerimi se udeleženci srečujejo v praksi in kaj predvsem pogrešajo pri izobraževanju.

Rezultati evalvacije so bili dobra osnova za sprotno izboljševanje izvedbe seminarjev, pa tudi dobra osnova za načrtovanje podobnih programov v prihodnje.