



READING WITH EASE AND FUN/ *BRANJE Z(A)* *ZABAVO*

Priročnik za učitelje



Gradivo so pripravili:

MODUL 1: REZEKNE ACADEMY OF TECHNOLOGY – LATVIA

(prevod: Anže Krek)

MODUL 2: CONFEDERACION ESPANOLA DE CENTROS DE
ENSEÑANZA ASOCIACION – SPAIN

(prevod: Anita Zupanc)

MODUL 3: DYSLEXIA ASSOCIATION – BULGARIA

(prevod: Tjaša Tišov, Barbara Glavič)

MODUL 4: KOCAELI IL MILLI EGITIM MUDURLUGU – TURKEY

(prevod: Eva Vavroš)

MODUL 5: CENTRO DE FORMAÇÃO EDUFOR – PORTUGAL

(prevod: Ana Marija Sodja)

MODUL 6: ASSOCIAZIONE EDUCANDOIT – ITALY

(prevod; urejanje slovenskega priročnika:

Urška Repinc, Marija Helena Logar)

PROJECT “REF: READING WITH EASE AND FUN”

2015-1-BG01-KA201-014534



Projekt je sofinancirala Evropska komisija. Pričujoče gradivo izraža stališča avtorjev, zato Komisija ne odgovarja za posledice uporabe podatkov v priročniku.

KAZALO VSEBINE

MODUL 1: BRANJE – TEŽAVE IN POGLEDI	5
MODUL 2: BRALNE METODE	23
MODUL 3: NAJPOGOSTEJŠE TEŽAVE PRI BRANJU IN STRATEGIJE NJIHOVEGA REŠEVANJA.....	46
MODUL 4: STRATEGIJE BRALNEGA RAZUMEVANJA.....	69
MODUL 5: VLOGA DRUŽINE.....	92
MODUL 6: SPODBUJANJE BRANJA ZUNAJ ŠOLE IN RAZVIJANJE KREATIVNEGA MIŠLJENJA.....	109

MODUL 1:

BRANJE – TEŽAVE IN POGLEDI

UVOD

Konec 20. stoletja se zgodi veliko sprememb v znanosti, družbi, okolju in posameznikih. Zaradi sodobnega razvoja tehnologije viri informacij hitro naraščajo, kar pomembno vpliva na zanimanje za branje. Žal otroci berejo vedno manj – ta trend je povezan tako z načinom preživljanja prostega časa kot tudi z napornim vsakodnevnim ritmom staršev (Gudakovska, 1995). Raziskave bralnih spretnosti študentov (1. Geske, Ozola, 2007; OECD, 2010 2. Eurydice Poučevanje branja v Evropi: konteksti, politike in praks (2009), 3. "ADORE: Poučevanje mladostniških bralnih sporočil, primerjava Študij dobrih praks v evropskih državah (Garbe in sod., 2009)) vodijo do zaključka, da se v družbi, kjer se pogosteje uvajajo različne moderne tehnologije, zanimanje in motivacija za branje študentov zmanjšujeta, zato se pojavijo težave s pismenostjo. Ugotovljena je bila močna korelacija med zanimanjem študentov za branje in povprečnimi dosežki (Geske, Ozola, 2007). Rezultati kažejo, da visoka raven bralnih spretnosti zagotavlja optimalne pogoje za učenje (Gurung, Schwartz, 2009). Visoka bralna pismenost je predpogoj, da bodo učenci lahko napredovali pri ostalih predmetih: matematiki, zgodovini, geografiji, biologiji, kemiji, fiziki ... (ALIRANA, 2015). Branje dolgoročno predstavlja pomemben vpliv na kakovost življenja. Nizka raven bralnih spretnosti vpliva na celoten razvoj učenca, na zmanjšanje njegove sposobnosti, veččin in obremenjuje vključevanje posameznika v sodobno spreminjajočo se družbo (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016). Evropska komisija poudarja, da je pismenost pogoj za pridobitev ključnih kompetenc in pogoj za vseživljenjsko učenje, zato je treba za učence v zgodnji mladosti razviti nov strateški program za pridobivanje osnovnih veščin, zlasti branja (Eiropas Savienības Oficiālais Vēstnesis, 2010, 117/1).

Eden glavnih ciljev projekta Izobraževalne strategije izobraževanja odraslih, št. 2015-1-IT02-KA204-015049, je izboljšati poklicno usposobljenost učiteljev za osnovnošolsko delo za delo z učenci, spodbujati zavedanje o pisani besedi in spodbuditi izboljšanje bralnih spretnosti z inovativnimi in privlačnimi metodami. Razvoj zanimanja za branje in potrebne spretnosti za branje je pomemben na osnovni stopnji, ko se oblikuje prva bralna izkušnja. Osnovne bralne spretnosti in odnos do branja se oblikujejo že do četrtega šolskega leta.

Meje razvoja osnovnošolskih otrok so individualne in odvisne od posebnosti posameznikovega razvoja. Na otrokovo osebnost vplivajo različni dejavniki okolja, starši in učitelji (Fišers, 2005). V tej dobi odraščanja igro postopoma nadomestijo učne dejavnosti. Otrok v tem času pridobi osnovna znanja in veščine, da začne samostojno brati in se pripravljati na branje literature (Ptičkina, 1999). Pridobljene spretnosti branja in razumevanja napisanega besedila imajo velik vpliv na kakovost življenja v naslednjih šolskih letih in v prihodnosti, saj učinkovitost branja zagotavlja optimalne učne pogoje. Dolgoročno pa predstavlja pogoj za vključevanje v sodobne gospodarske, socialne in kulturne dejavnosti.

1 BRANJE KOT PROCES

1.1 Kaj je branje

Branje je ena najpomembnejših temeljnih človekovih veščin; je namenska dejavnost, ki zahteva trud in motivacijo. Za branje je potrebno razumeti in uporabljati pisne oblike jezika, ki so del družbe in posameznikov.

Branje je opredeljeno kot sposobnost zaznavanja, razumevanja, vrednotenja in uporabe pisnih informacij in znanja v različnih situacijah. Branje pomeni razumevanje prebranega besedila, njegovo uporabo in uporabo informacij v procesu učenja skozi celo življenje. Branje je veliko več kot le prepoznavanje črk in besed; vključuje tudi razumevanje pomenov besed, poznavanje dejstev, stvari in pojavov na splošno. Med branjem mora biti oseba sposobna uporabljati jezik in uporabiti znanje skladnje v skladu s splošnimi pogledi sveta, razumeti abstraktna besedila, oblikovati povzetke posameznih in več besedil itd. Torej je branje kompleksen konstrukt, ker vključuje reprodukcijo zvočnih oblik besede v skladu z njenim figurativnim znakom: sprejem in razumevanje znakov, besedil, simbolov in njihovega izražanja v zvokih, besedah, stavkih (govorjenju). Vzporedno je to tudi postopek, v katerem se zazna in oceni vsebina prebranega besedila ter možnost njegove uporabe. Bralna pismenost je sestavljena iz osnovnih komponent, kot so motivacija (težnja po znanju, spretnosti, zanimanje za prebrano besedilo), operativnost (doseže jo s posebnimi aktivnostmi) in nadzor/samonadzor (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa idr., 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Ékolnin, 1998).

Človek z razvitimi bralnimi sposobnostmi zavestno izvaja naslednje korake:

- 1) bere tiskano besedilo z določenim namenom;
- 2) besedilo bere glede na njegovo naravo in razume njegovo vsebino;
- 3) povezuje prebrane informacije z že znanimi informacijami;
- 4) analizira prebrane informacije, pridobi nove informacije ali izkušnje;
- 5) med branjem besede hitro prepozna, zato je prednostna naloga vsebina besedila (Geiger, Millis, 2004).

Branja se naučimo in ga izpopolnimo med 6. in 11. letom. To je osnovnošolska stopnja. Otrokove razvojne meje so določene glede na njim lastno raven in posebnosti lastnega razvoja, nanje pa vplivajo mnogi okoljski dejavniki, osebnost staršev in učitelji, ki z medsebojnim vplivanjem drug na drugega oblikujejo otrokovo osebnost (Fišers, 2005). Raziskovalci poudarjajo, da razvoj bralne pismenosti pomembno prispeva k uspešnosti učnih programov, ki se izvajajo v pogojih, v katerih sodelujejo učitelji različnih predmetov in starši, v družini se namreč spodbuja branje in zanimanje za branje (Upeniece & Šenne, 2014).

1.2 Branje kot proces

V raziskavi, izvedeni že leta 1992, je bilo ugotovljeno, da so kognitivne in telesne sposobnosti (na primer spomin, orientacija, gibanje oči) izjemno pomembne za branje (Tunmer, Hoover, 1992). Tudi v kasnejših raziskavah (Blakemore, Frith, 2005; Kintsch, Dijk, 1978; Tübele, 2008, idr.) so poudarjali, da je branje kompleksen psihofiziološki proces medsebojnega sodelovanja analizatorjev vida, govora, gibanja in sluha. Sprejemanje branega je povezano s skupnim delovanjem praktično vseh možganskih struktur. Posledično lahko možgani ločijo bistveno od nepomembnega; sinergija delovanja spomina, jezika in razmišljanja zagotavlja sprejemanje sporazumevalnih namenov in njihovo dekodiranje na osnovi predhodnega znanja in ohranjanja v spominu.

Poudarjen je pomen vizualnega analizatorja; vidno polje in količina zaznavanih črk sta bistvenega pomena pri pridobivanju bralnih spretnosti. Razvita vizualna percepcija je potrebna, da bralec zajame grafične informacije v procesu branja, obenem pa tudi ustrezni postopki v možganih, ki obdelujejo zaznane informacije. Sposobnost uskladitve gibanja oči in občutka za videno ter sposobnost natančne ocene tega sta potrebni, da bralec ve, kaj brati in kako temeljito to narediti (Geiger & Millis, 2004).

Dojemanje besedila in obvladovanje prostorske konfiguracije ter razporeditev črk so odvisni od aktivnosti v desni možganski polobli. Istočasno poteka zaznavanje črk, besed in zaporedja od leve proti desni (Schachl, 2006; Sousa, 2005; Tübele, 2015). Branje je opisano kot zapletena sposobnost senzoričnega mišljenja, da prepozna znake in artikulira njihov pomen. Obstajajo tudi dokazi o genetski nagnjenosti, ki vplivajo na pridobivanje bralnih spretnosti ali na izvor disleksije. Drugi dejavniki, ki vplivajo na branje, so okolje, kultura, metode učenja branja itd. (Blakemore, Frith, 2005; Reid, 2003; Snowling, 2004; Sousa, 2005; Tübele, 2015; Kornev, 2003).

1.3 Velik pomen branja v času otrokovega razvoja

Rezultati raziskav (Ušča, Rozenfelde, Ogrina, Vindeče, 2016) kažejo, da se starši dobro zavedajo pomena branja v otrokovem razvoju. Med analizo raziskovanega gradiva so bili v zasnovi predlagani trije vidiki učenčevega razvoja: izobraževalni, razvojni in socializacijski vidik (slika 1).



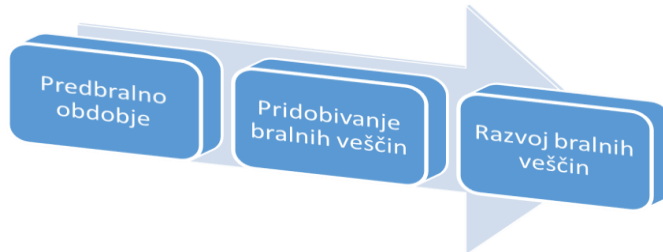
Slika 1: Posledice pri razvoju branja osnovnošolskih otrok (analiza odgovorov staršev)

V raziskavah je bila ugotovljena povezava med zanimanjem učencev za branje in povprečnimi dosežki (Geske, Ozola, 2007). Ugotovljeno je bilo, da visoka raven bralnih spretnosti zagotavlja optimalne učne pogoje (Gurung, Schwartz, 2009), kar predstavlja predpogoj, da se bodo učenci v prihodnosti lahko dobro naučili vsebine drugih šolskih predmetov (ALIRANA, 2015). Branje dolgoročno pomembno vpliva na kakovost življenja.

1.4 Razvoj bralnih veščin

Razvoj bralnih veščin je kompleksen proces. Poleg učenja branja vključuje branje in s tem učenje.

Razvoj poteka v treh fazah (slika 2).



Slika 2: Faze razvoja bralnih veščin

Predbralno obdobje

Pred učenjem branja sta pomembna dva vidika:

- 1) pozitivna interakcija s pisano besedo

Pomembni so okolje in odnos ljudi do branja, še posebej v družini – možnost listanja strani knjig, poslušanje branja na glas, pogovorov, občutkov, opazovanje bližnjih, ki berejo. Bivanje v okolju, ki spodbuja branje, pomaga razviti zgodnje zanimanje za branje (Mand, 2008). Zgodnje zanimanje za branje je eden od pogojev za uspešen razvoj bralnih veščin. Če starši otroku ne berejo na glas, skupaj ne gledajo ilustracij in se o njih ne pogovarjajo, to negativno vpliva na učenje branja (Kauliņa, 2012).

- 2) razvoj različnih veščin

Sem sodijo prepoznavanje črk, spajanje v zloge, fonematično zaznavanje, vizualni spomin, razviti prostorski koncepti, primerna stopnja razvoja vizualne analize in sinteze itd. (Auziņa, 2014; Tūbele, 2008).

Pridobivanje bralnih spretnosti je eden najpomembnejših pogojev za izobraževanje in razvoj učencev. Branje je zapletena veščina čutnega mišljenja za zaznavanje znakov in artikulacijo koncepta, ki ga znaki tvorijo. Šele nato učenec doseže raven, ko razume, analizira, oceni in izrazi odnos do tega, kar je prebral. Motivacija za branje se oblikuje z občutenjem smisla branja in s povezovanjem z obstoječo izkušnjo (Kolb, 1984).

Razvoj bralnih spretnosti je vseživljenjski proces, ki zahteva nove strategije branja, branje v tujih jezikih itd.

Branje je zapleten proces, ker:

- vključuje reprodukcijo zvočne oblike besede po njenem znakovnem zapisu: sprejem znaka, besede, simbola, razumevanje in izražanje z zvoki, besedami, stavki (govorjenjem);
- gre za postopek, v katerem potekajo razumevanje, sprejemanje in vrednotenje avtorjeve komunikacijske namere, dojemanje informacij, vsebovanih v tiskani ali pisani besedi ali besedilu, z namenom, da se uporabijo pridobljene informacije in znanja v javnem življenju in da na strukturiran način izražajo lastna stališča do prebranega besedila;
- je sestavljen iz osnovnih komponent: **motivacija** (težnja po znanju, spretnosti, zanimanje za prebrano gradivo), **operativnost** (doseže se s posebnimi aktivnostmi) in **nadzor/samonadzor** (Artelt, 2001, Schneider & Hasselhorn, 2008; Skujiņa et al., 2011; Zumbach & Mandl, 2008; Ékolnin, 1998; Išuk, 2001).

1.5 Komponente bralnih veščin

Pet komponent dobre bralne spretnosti:

1. Fonemični sluh

Besede so sestavljene iz posameznih zvokov ali fonemov. Ljudje razlikujemo med zvoki in jih sprejemamo in proizvajamo. Vsak zvok jezika je predstavljen z eno ali več črkami.

2. Sposobnost predstavitve vsakega zvoka jezika z eno ali več črkami. Otrok razume, da se besede tvorijo iz kombinacij ločenih zvokov.

3. Tekoče branje je zmožnost natančnega in hitrega razumevanja besedila.

4. Besednjak so besede, ki jih mora človek poznati, da se lahko pogovarja in bere. Besedišče je zelo pomembno za razumevanje besedila.

5. Razumevanje besedila je glavni vzrok branja (Put reading first, 2003; Rokasgrāmata vecākīem, kuru bērniem ir disleksija, 2015).

2 BRANJE V SODOBNI DRUŽBI: ELEKTRONSKE ALI TRADICIONALNE KNJIGE?

Razvoj učencev dandanes poteka v svetu, kjer so tehnologije postale sestavni del življenja. Obstajajo razprave o novi generaciji, ki ji pravimo »digitalna generacija« ali »generacija interneta« (Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998). Glede vpliva sodobnih tehnologij na razvoj bralnih spretnosti v literaturi obstajajo različni pogledi: od prepričanja, da tehnologija ovira razvoj bralnih spretnosti (Malahova et al., 2014; Stikute, 2011; Tübele, 2011), do mnenja, da gre za orodje, ki poveča nabor metod in spodbuja zanimanje za pisno besedilo (Juškaite, 2008).

Tehnološko razvito okolje vpliva na dožemanje in način razmišljanja učencev od njihovega rojstva naprej. Bistvene razlike v rezultatih raziskav tehnološkega vpliva je treba kritično preučiti. Vpliv tehnologije lahko zmanjša željo po sodelovanju (Rubene, 2011). Prepogosta uporaba tehnologij zmanjša čas, ki bi ga otroci morali nameniti aktivnemu delu, posledično razvoju možganov, vključno z domišljijo. Prav tako slabo vpliva na razvoj socialnih veščin v realnem času in prostoru (Harfs, Kampe, 2011).

2.1 Značilnosti »digitalne generacije«

Za razliko od prejšnjih generacij otroci dandanes živijo v sodobnem okolju informacijske tehnologije, v interakciji z vizualnimi pojmi (Rubene, 2011; Abramenkova, 2008). Tudi navade in zaznavanje današnjih učencev so različni. Za učence »digitalne generacije« so značilni:

- želja po samorazvoju;
- radovednost, hitro zaznavanje, prednost dajejo vizualnim podatkom;
- osredotočenost na hitre rešitve problemov in dosežkov; sposobnost delati več stvari hkrati;
- delo, učenje, sestanki, nakupovanje itd., ki se zgodi na internetu;
- družbena odprtost, strpnost, osredotočenost na socialno interakcijo; povečana potreba po pozornosti in odziv na opravljene naloge;
- osredotočenost na dosežke, inovacije, najnovejše tehnologije;
- izražanje dvoma o vsem (Buckingham, 2000; Prensky, 2001; Roberts 2005; Tapscott, 1998).

Zaradi sprememb v dojemanju in razmišljanju učencev je treba iskati načine, ki bi pripomogli k ohranjanju zanimanja, omogočili pridobivanje izobraževalnih ciljev, spodbudili razvoj učnih spretnosti in potrebe po samorazvoju in samostojnem učenju. Kljub mnenju številnih avtorjev (Azevedo, 2005; Godwin - Jones, 2011, Koehler & Mishra, 2008 idr.), da so sredstva internetnih tehnologij postala sestavni del šole, raziskave kažejo, da je njihova vključitev v pouk, na primer matematike, naravoslovja in jezikovne predmete, v evropskih državah presenetljivo redka.

2.2 Vpliv informacijskih tehnologij na otrokov razvoj

Zanimanje otrok in učencev za informacijsko tehnologijo se pogosto smatra kot grožnja tradicionalnim vrednotam, vključno z bralnimi navadami. Razpravlja se o prihodnosti branja in uporabe elektronskih knjig. I. Skulte (2011) meni, da je rezultat odvisen od družbene in kulturne sprejetosti v širši javnosti, saj je elektronska knjiga tudi knjiga. Glavni pri branju je cilj branja in s tem povezan otrokov odnos. Elektronske knjige imajo tudi svoje prednosti:

- 1) majhna in prenosna naprava;
- 2) možnost dostopanja do besedil kjer koli (Skulte, 2011).

Ob upoštevanju zanimanja nove generacije za tehnologije je smiselno organizirati pouk na način vključevanja razvoja bralnih spretnosti. Treba se je zavedati prednosti, ki jih ponujajo sodobne tehnologije:

- 1) so bolj prilagojene, saj se informacije in naloge lahko prilagodijo posameznikovim sposobnostim in interesom ter tako prispevajo k uporabi individualnega in diferenciranega pristopa;
- 2) so interaktivne in zato po meri »generacije interneta«;
- 3) se razvijajo, omogočajo razvoj metakompetenc in samodiscipline;
- 4) ustvarjajo motivacijo, posameznik se uči in napreduje glede na lastno željo;
- 5) so globalne, ponujajo informacije in komunikacijo s celim svetom;
- 6) zadovoljujejo potrebe učencev po samorazvoju in lastnem nadzoru pri učenju;
- 7) spodbujajo uresničevanje medpredmetnega pristopa (Azevedo, 2005; Dryden & Vos, 2008; Gremmo & Riley, 1995; Godwin - Jones, 2011).

2.3 Uporaba internetne komunikacijske tehnologije (IKT) v pedagoškem procesu

Z. Anspoka (2011) ugotavlja, da posebej pripravljena digitalna izobraževalna orodja ob primerni uporabi omogočajo uporabo čutil (vid, sluh, tip, gibanje) v učnem procesu in na njihovi osnovi oblikujejo povezave s prej pridobljenimi izkušnjami. Učenec lahko med seboj

primerja predmete, besede, jih razvrsti po različnih funkcijah, poveže, loči, barva, napiše, uredi, preveri rezultate, oceni, posluša zvočne zapise in posname svoj govor itd.

IKT postaja neprecenljiva podpora različnim učnim področjem. Njihove posebnosti se kažejo ne le kot obvezni minimum znanja, veščin in kompetenc, temveč tudi že kot nova pravila in navade šolskega življenja (Skulte, 2012).

Za uporabo zgoraj omenjenih prednosti IKT v organizaciji učnega procesa ni dovolj le učiteljevo pedagoško strokovno vsebinsko znanje. Potrebno je tudi tehnično znanje, saj programska oprema in internetni viri niso del učnih načrtov in učnih ciljev (Gremmo & Riley, 1995; Koehler & Mishra, 2008).

Pri načrtovanju izobraževalnih dejavnosti z uporabo IKT mora biti učitelj pripravljen na naslednje:

- 1) določiti mora učne cilje;
- 2) prepoznati izkušnje in stopnjo znanja učencev pri uporabi tehnologije;
- 3) izbrati orodja in vire za doseganje ciljev;
- 4) pripraviti aktivnosti, ki omogočajo novo učno izkušnjo;
- 5) zagotavljati učne rezultate učenja in razvijati ustrezne strategije vrednotenja (Harris & Hofer, 2009; Jones, 2010).

V nasprotnem primeru uporaba IKT postane zabava in ker učenci ne morejo selektivno uporabljati tehnologije, postane izobraževanje neučinkovito.

3 RAZISKAVE O BRALNI PISMENOSTI

3.1 Raziskave stopnje bralne pismenosti

Napredek v mednarodni študiji bralne pismenosti (*Progress in International Reading Literacy Study – PIRLS*), ki jo je razvilo Mednarodno združenje za vrednotenje izobraževalnih dosežkov (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA*), meri bralne dosežke učencev v četrtem razredu v večini držav, ki sodelujejo v raziskavi. V skoraj vseh evropskih izobraževalnih sistemih so učenci stari približno 10 let, povprečna starost pa se giblje od 9,7 leta v Italiji do 11,4 leta v Luksemburgu (Mullis et al., 2007, str.

31). Podatki PIRLS se zbirajo vsakih pet let. Raziskava PIRLS ocenjuje bralne spretnosti, potrebne za uspešen prehod na »bralno pismenost, potrebno za učenje« (Mullis et al., 2006). Raziskava Program za mednarodno ocenjevanje študentov (*Programme for International Student Assessment – PISA*) ocenjuje, v kolikšni meri učenci obvladajo znanje in veščine, ki so potrebne v resničnem življenju. V tej raziskavi je bralna pismenost obravnavana kot kazalnik pripravljenosti učencev na življenje in delo (OECD, 2009). Ugotovitve kažejo, da na kazalnike bralnih spretnosti učencev močno vplivajo domače in družinske okoliščine (OECD, 2010a). Raziskava PIRLS prav tako ugotavlja pomembnost razmerja med študentskim napredkom pri branju in visokošolsko izobrazbo in zaposlitvijo staršev (Mullis et al., 2007). Večina učencev s težavami pri branju ima manj izobražene starše, izhajajo pa iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, ki običajno nimajo dostopa do izobraževalnih virov, vključno s knjigami. V večini držav so bralni dosežki učencev priseljenjskih družin nižji, zlasti tisti, ki doma govorijo materni jezik. Vendar pa je družinski vpliv v državah različen, kar kaže na to, da je lahko močna povezava med življenjskim okoljem učencev in učnim napredkom v nekaterih izobraževalnih sistemih znižana (OECD, 2010a).

Obe raziskavi temeljita na konceptu, ki vključuje ne samo procese in veščine razumevanja besedila, temveč tudi druge vrste uporabe bralnih spretnosti in odnos do branja, ki je značilen za dobre bralce. Tako raziskava PIRLS kot PISA obravnavata branje kot interaktiven in konstruktiven proces. Poudarjata pomen sposobnosti učencev, da razmislijo o tem, kaj so prebrali, in da uporabijo prebrano za različne namene (Mullis et al., 2006: 103).

Mednarodna študija Eurydice Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politika in praksa (2009) kaže, da ima približno petina 15-letnikov v Evropski uniji težave z branjem. Študija poudarja, da se pogosto ne osredoa na tveganje, ki je posledica bralnih težav. Države Evropske unije so sprejele dogovor, da bodo do leta 2020 zmanjšale število nekvalificiranih bralcev na manj kot 15 %. Ob dogovoru je bilo poudarjeno, da je težave pri branju mogoče učinkovito preprečiti, če so zgodaj odkrite in se jih začne zgodaj reševati.

3.2 Raziskave o razvoju bralne pismenosti

V znanstveni literaturi najdemo strategije, ki prispevajo k razvoju in izboljšanju bralne pismenosti. Ugotovljeno je, da se s kombinacijo več strategij lahko omogočijo učinkovitejše učenje, boljši prenos znanja, izboljšanje spomina in splošno razumevanje besedila. Primer kombinirane strategije je »medsebojno učenje« (Palincsar in Brown, 1984). Učitelj razloži in

pokaže štiri pristope k razumevanju: postavljanje vprašanj, izdelava povzetkov, pojasnjevanje in predvidevanje. Učitelj jih uporablja tako, da ustvari dialog z učenci, ko poskušajo razumeti bistvo besedila. Nedavne študije, izvedene v Evropi, potrjujejo koristne učinke medsebojnega poučevanja pri razumevanje besedila v šolskem izobraževanju. M. Takala (2006) je pojasnil, da je medsebojno učenje najučinkovitejši pristop k učenju razumevanja besedila za učence splošnih šol (četrti in šesti razred) in da je ta metoda učinkovita tudi pri učencih z jezikovnimi motnjami. G. Brooks je v svojem raziskovalnem poročilu (2007) zaključil, da medsebojno poučevanje izboljša natančnost branja učencev z bralnimi težavami in znatno vpliva na njihovo bralno razumevanje. N. Sporer, J. Brunstein in U. Kieschke (2009) so preučili učence 210 nemških osnovnih šol, ki so jih učili kombiniranih strategij: postavljanja vprašanj, pojasnjevanja in predvidevanja. Učenci so bili vključeni v eno od treh oblik medsebojnega poučevanja: v manjši skupini, v parih in v majhni skupini pod vodstvom učitelja. Raziskovalci so ugotovili, da so učenci, ki so sodelovali v medsebojnem poučevanju v majhnih skupinah vrstnikov, opravili standardizirane teste za branje bolje kot tisti, ki so delali v skupini, ki jo je vodil učitelj.

V evropskem projektu ADORE: Poučevanje mladostnikov z bralnimi težavami. Primerjalna študija dobrih praks v evropskih državah (ADORE: *Teaching Struggling Adolescent Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*" (Garbe et al., 2009)) so temeljito raziskali izobraževanje bralne pismenosti mladostnikov s težavami pri branju v enajstih evropskih državah. Ugotovljeno je bilo, da so glavni razlogi, ki učence ovirajo pri obvladovanju bralnih spretnosti, povezani z zgoraj omenjenimi področji razumevanja besedila, metakognitivnimi veščinami, uporabo bralnih strategij in bralno motivacijo. Bralna navodila so bila kasneje razvita v sklopu projekta, ki je bil zasnovan kot dober model poučevanja z glavnim ciljem – spodbuditi pozitivno samopodobo in samozavest študentov. Ključni elementi teh navodil na ravni pouka so:

- učenci sodelujejo pri načrtovanju učnega procesa in imajo možnost, da sodelujejo pri odločanju o procesu;
- kadar je to mogoče, lahko učenci izberejo svoje bralno gradivo;
- učenci sodelujejo pri nastanku in oblikovanju besedil, kar jim omogoča, da v sodelovanju z vrstniki in učitelji poiščejo odgovore in razvijejo poglede na določeno besedilo;
- učijo se metakognitivnih strategij in razvijajo sposobnosti samonadzora, tako da razumevanje besedila postane bolj zavestno in usmerjeno;

- uporablja se opisno ocenjevanje, ki prilagaja pouk potrebam posameznih učencev in daje osnovo za redno razpravo o vsebini, težavah, povezanih z branjem, ter o njihovem uspehu in napredku.

3.3 Raziskave IKT

Analiza bralnih navad elektronskih gradiv ugotavlja, da so internet in druge oblike informacijske tehnologije razširili naravo branja, kar kaže na potrebo po razširitvi spektra učnih spretnosti. Učenci morajo imeti široko paleto spretnosti za branje ne le tiskanih besedil, temveč tudi elektronskih (Coiro in Dobler, 2007). Opaža se povezanost z razvojem kritičnega mišljenja in razvijanjem sposobnosti iskanja in branja elektronskih besedil (Leu, 2002). Otroci v Latviji želijo imeti učne knjige elektronskega formata, vendar se jim to v primerjavi s tiskano knjigo ne zdi pomembna novost. Verjetno je to posledica razmeroma majhnega nabora razpoložljivih elektronskih knjig v latvijščini (Skulte, 2011).

3.4 Raziskovanje vloge staršev pri razvoju otrokove bralne pismenosti

Pomemben dejavnik pri pridobivanju bralnih veščin je vključenost staršev (Hood, Conlon in Andrews, 2008; Torppa in sod., 2006). Pomembni so bralni interesi in navade staršev pa tudi dostopnost knjig. Še pomembnejše pa je skupno branje staršev in otrok ter skupno sodelovanje pri različnih bralnih dejavnostih (Lasītrprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse, 2011). Odnos staršev do šolskih dejavnosti močno vpliva na izboljšanje učnega okolja, zato je nujno potrebno izkazovanje zanimanja za otrokov uspeh pri branju, skupnem branju, obiskovanju knjižnice itd. Vse naštetе aktivnosti ogromno prispevajo k otrokovemu napredku pri branju.

Staršev pozitiven odnos in nadzor, na primer preverjanje naučenega gradiva in pomoč v primeru težav, prispevata k doseganju višje stopnje branja in oblikovanju motivacije za branje (Patall in sod., 2008; Xu, 2012).

V študijah (Dearing in sod., 2004; Mullis in sod., 2007) je bilo ugotovljeno, da na stopnjo bralne pismenosti otroka vplivajo stopnja izobrazbe staršev, njihov socialni status in stopnja zaposlenosti. V bralni pismenosti otrok v šolskem obdobju se pojavi velika razlika, ki je odvisna od stopnje družinskega dohodka. Za povrh so se razlike v spretnostih branja v odvisnosti od ravni dohodka v zadnjih petdesetih letih znatno povečale (Reardon, 2011).

Sodelovanje staršev močno prispeva k otrokovim dosežkom, zlasti v družinah, kjer imajo starši razmeroma nizko izobrazbo (Horvat, Weininger & Lareau, 2003).

Starši imajo možnost biti odlični organizatorji izobraževalnih dejavnosti, vključno s pridobivanjem bralnih spretnosti (Sénéchal & Young, 2008). Izvenšolske dejavnosti in čas, ki ga otrok preživi doma ob branju in ob podpori staršev, ogromno prispevajo k napredku bralnih spretnosti (Fryer & Levitt, 2006; Hart & Risley, 1995). Pred pridobivanjem bralnih spretnosti in v zgodnji fazi je za starše pomembno, da otroku berejo, saj jim vzbuja zanimanje za pisano besedo. Na žalost so raziskave, izvedene v Latviji, pokazale, da 46,4 % očetov in 29,8 % mater bere svojim otrokom premalo pogosto; 19,6 % očetov in 7,9 % mater sploh ne bere; 26,8 % očetov in 21,9 % mater pa bere otroku le nekajkrat na mesec. Študija ugotavlja pomembno korelacijo: redko glasno branje je tesno povezano z lastnimi izkušnjami iz otroštva. 47,5 % staršev priznava, da so jim v otroštvu njihovi straši redko brali na glas (Vanags, 2014).

ZAKLJUČEK

Branje je kompleksen psihofiziološki proces: za obvladovanje branja je potrebno enotno delovanje skoraj vseh možganskih struktur. Gre za eno izmed ključnih veščin, ki od posameznika zahteva veliko truda in motivacije.

Pridobitev bralnih veščin poteka v treh stopnjah: stopnja pred branjem, pridobivanje bralnih veščin in razvoj bralnih veščin. Vloga staršev in sodelovanje v razvoju sta v teh stopnjah enako pomembna kot učne aktivnosti v šoli. Rezultat uspešnega dela so razvite komponente, ki so potrebne za dobro bralno znanje: fonematični sluh, fonetika, tekoče branje, besedišče in razumevanje besedila.

Pridobljena stopnja bralnih veščin zagotavlja optimalne učne pogoje v osnovni šoli, dolgoročno bistveno vpliva na kakovost življenja in vključenost v sodobne gospodarske, socialne in kulturne dejavnosti. Zaradi pomembnosti bralnih veščin je treba uporabiti različne pedagoške strategije in pristope, da bi povečali zanimanje za branje, ki je osnova za bralno motivacijo, in s tem izboljšali bralne možnosti za predšolske otroke.

VIRI

- Artelt, C. (2001). Lesekompetenz: Textkompetenz und Ergebnisse. In J. Baumert (Hrg.), PISA 2000. Basiskompetenz von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich (S. 69–137). Oplanden: Lesk + Budrich.
- Auziņa, U. (2014). Kas ir laba lasītprasme un kā to sākt veidot? Retrieved from <http://latviansonline.com/kas-ir-laba-lasitprasme-un-ka-to-sakt-veidot/>
- Azevedo, R. (2005). Using hypermedia as a metacognitive tool for enhancing student learning? The role of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 40, 199–209.
- Blakemore, S. J, &Frith, U. (2005). *The learning brain: lessons for education*. United Kingdom: Blackwell Publishing, pp. 17–19.
- Buckingham, D. (2000) *After the Death of Childhood: Growing Up in the Age of Electronic Media*. Cambridge: Polity Press.
- Coiro, J. &Dobler, E.(2007). Exploring the online reading comprehension strategies used by sixth-grade skilled readers to search for and locate information on the Internet. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 214.–257.
- Dearing, E., McCartney, K., Weiss, H. B., Kreider, H., &Simpkins, S. (2004). The promotive effects of family educational involvement for low-income children's literacy. *Journal of School Psychology*, 42, 445–460.
- Dryden, G., Vos, J. (2008). Neierobežots. Jaunais mācību apvērsums un septiņas atslēgas tā veicināšanai. Retrieved from <http://macibuapversums.files.wordpress.com/2009/08/ac-book2.pdf>
- Fišers, R. (2005). *Mācīsim bērniem domāt*. R., RaKa.
- Fryer, R.G. Jr. &Levitt, S.D. (2006). The Black-White Test Score Gap Through Third Grade. *American Law and Economic Review* 8(2), 249-281.
- Geiger, J.F, Millis, K.K. (2004). Assesing the Impact of Reading Goals and Text Structures on Comprehension. *Reading Psychology*, pp. 93-100.
- Geske, A. & Ozola, A.(2007). *Skolēnu sasniegumi lasītprasmē Latvijā un pasaulē*. Rīga, LU Akadēmiskais apgāds.
- Godwin - Jones, R. (2011). Emerging Technologies Autonomous Language Learning. *Language Learning&Technology*, 15(3), 4-11.
- Gremmo, M. J., Riley, P. (1995). Autonomy, self-direction and self-access in language teaching and learning: The history of an idea. *System*, 23(2), 151-164.

- Gudakovska, I. (1995). The sources of obtaining information by students in schools of Latvia. *Areneņu Isikšus Muutuvas Maaimas = Developing Personality in a Changing World: Konverentsiteesid 10.11 november 1995.*Tartu, pp.79 -80.
- Harfs, R., Kampe, J. (2011) *Apdullinošais ekrāns. Intervija ar Getingenes un Manheimas/Heidelbergas universitātes Neurobioloģisko pētījumu centra vadītāju, profesoru Gerhardu Hīteru.* GEO, 2011., maijs.
- Harris, J., Hofer, M. (2009). Instructional planning activity types as vehicles for curriculum based TPACK development. In C. D. Maddux, (Ed.). *Research highlights in technology and teacher education* Chesapeake, VA: Society for Information Technology in Teacher Education, . pp. 99-108.
- Hart, B. &Risley, T.R. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children.* Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Hood M., Conlon, E. & Andrews, G. (2008). *Preschool home literacy practices and children's literacy development: A longitudinal analysis.* *Journal of Educational Psychology*, 100, 252–271.
- Horvat, E. M., Weininger, E. B., & Lareau, A. (2003). From socialties to social capital: Class differences in the relations between schools and parent networks. *American Educational Research Journal*, 40, 319–351.
- Jones, C. (2010). *Interdisciplinary Approach – Advantages, Disadvantages, and the Future Benefits of Interdisciplinary Studies.* ESSAI, vol.7, pp. 75–81.
- Juškaite, L. (2008). *IKT izmantošana fizikas stundās.* *Skolotājs*, 5/2008., 112.lpp
- Kauliņa, A. (2012). *Integratīvā mācību metodika sākumskolēnu specifisku lasīšanas traucējumu mazināšanai.* Promocijas darbs. Rīga: RPIVA
- Kauliņa, A. & Tūbele, S. (2012). *Lasīšanas traucējumi.* R.: Raka.
- Kintsch, W., & vanDijk, T. A. (1978). Towards a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Koehler, M. J., Mishra, P. (2008). *Introducing TPACK. Handbook of technological pedagogical content knowledge for educators.* New York, NY: Routledge, pp. 3–29.
- Lasītprasmes mācīšana Eiropā: konteksts, rīcībpolitika un prakse* (2011). Pieejams http://eacea.ec.europa.eu/education/Eurydice/documents/thematic_reports/130LV.pdf
- Leu, D. J. (2002). The new literacies: Research on reading instruction with the Internet and other digital technologies. In: J. Samuels and A. E. Farstrup, eds. *What research has to say about reading instruction.* Newark, DE: IRA, 310.–336.
- Lieģeniece, D. (1999). *Kopveseluma pieeja audzināšanā.* R.: Raka

- Ludmila Malahova, L., Budviķe, I., Boge, I. (2014). Differences in Student Reading Competence at Different Age Periods. *Society. Integration. Education*. Vol. I, pp. 184–191.
- Mand, J.(2008) *Lese- und Rechtschreibförderung in Kita, Schule und in der Therapie*. Stuttgart: Kohlhammer. S.213.
- Mullis, I.V.S. et al. (2007). PIRLS 2006 international report: IEA's progress in international reading literacy study in primary schools in 40 Countries. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.
- Patall, E. A., Cooper, H., & Robinson, J. C. (2008). Parent involvement in homework: A research synthesis. *Review of Educational Research*, 78, 1039–1101.
- Prensky, M. (2001) *Digital Natives, Digital Immigrants. Part I. On The Horizon – The Strategic Planning Resource for Education Professionals*, Vol. 9. Lincoln: NCB University Press, p. 1–6.
- Ptičkina, Ā. (1999). *Lasīšanas mācības sākumskolā*. Rīga: Pētergailis.
- Put Reading First. The Research Building Blocks for Teaching Children to Read. Kindergarten Through Grade 3. (2003) Second Edition, June 2003, National Institute for Literacy, 22.
- Reardon, S. (2011). The Widening Academic Achievement Gap Between the Rich and the Poor: New Evidence and Possible Explanation. In *Whither Opportunity? Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*. New York: Russell Sage Foundation, 91–116.
- Reid, G. (2003). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Third Edition. England: John Wiley&Sons, Ltd.
- Roberts, G. R. (2005). Technology and learning expectations of the net generation. In: DG Oblinger& JL Oblinger (Eds), *Educating the net generation*, Washington, DC, EDUCAUSE, pp. 3.1–3.7.
- Rokasgrāmata vecākiem, kuru bērniem ir disleksija (2015). Rīga, Latvijas Disleksijas biedrība.
- Rubene, Z. (2011). Bērns un jauniešs digitālajā pasaulē. Tagad. Zinātniski metodisks izdevums. 10.–14.
- Schachl, H.(2006). *Was haben wir im Kopf? Die Grundlagen für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Österreich: Veritas-Verlag Linz.
- Schneider, W., &Hasselhorn, M. (Hrsg.) (2008). *Handbuch der Pädagogischen Psychologie*, Band 10. Göttingen; Bern; Wien; Paris: Hogrefe, S. 771.

- Sénéchal, M., & Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78, 880–907. doi:10.3102/0034654308320319
- Skulte, I. (2011). Latvijas bērnu attieksme pret elektroniskajām grāmatām un to lasīšanas paradumi. *Tagad. Zinātniski metodisks izdevums*. 27.–33.
- Snowling, M. (2004). *Dyslexia*. UK.: Blackwell Publishing.
- Skujiņa, V., Anspoka, Z. u.c. (2011). *Lingvodidaktikas terminu skaidrojošā vārdnīca*. Jelgava: Jelgavas tipogrāfija.
- Skulte, I. (2012). E-grāmata un interaktīvā tāfele – tehnoloģijas mūsdienu skolā: izaicinājumi, iespējas un aizspriedumi. *Latvijas Universitātes raksti 781.sēj.* 70.–86. lpp. Rīga, Latvijas Universitāte.
- Sousa, D. (2005). *How the Brain Learns to Read*. California: Corwin Press.
- Stikute, E. (2011). Latviešu literatūras apguves problēmas mūsdienu izglītības kontekstā. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*, II daļa, 369.–379. lpp.
- Šilss, D. (1998). *Komunikācija un svešvalodu mācīšana*. Rīga: Vaga.
- Tapscott, D. (1998). *Growing Up Digital: The Rise of the Net Generation*. New York: McGraw-Hill.
- Torppa, M., Poikkeus, A.M., Laakso, M.L., Eklund, K., & Lyytinen, H. (2006). Predicting delayed letter knowledge development and its relation to grade 1 reading achievement among children with and without familial risk for dyslexia. *Developmental Psychology*, 42, 1138–1142.
- Tūbele, S. (2015). Improvement of Visual and Spatial Conceptions in Students with Dyslexia. *SOCIETY, INTEGRATION, EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference Vol. 2*, pp. 233–242.
- Tūbele, S. (2011). Lasītinteresi veicinošie un kavējošie faktori. *Sabiedrība, integrācija, izglītība*, I daļa, 519.–526.lpp.
- Tūbele, S. (2008). *Disleksija vai lasīšanas traucējumi*. Rīga: Raka.
- Tunmer, W. E., & Hoover, W. A. (1992). Cognitive and linguistic factors in learning to read. In Gough, P. B., L. C. Ehri, L. C. , & Treiman, R. (Eds.). *Reading Acquisition*. Hillsdale, NJ: Earlbaum, pp. 175–2014.
- Ušča, S., Ļubkina, V. (2013). Pusaudžu ar valodas traucējumiem komunikatīvās kompetences attīstība. *Rēzekne, Rēzeknes Augstskola*.
- Vanags, E. (2014). Pētījumi: jo regulārāk lasīsi priekšā bērnam bērnībā, jo labāk viņam veiksies karjeras veidošanā. Retrieved from

<http://www.mammamuntetiem.lv/articles/30836/petijumi-jo-regularak-lasisi-prieksa-bernam-berniba-jo-labak-vinam-veiksies-karjeras-veidosana/>

Zumbach, J., & Mandl, H. (2008). *Pädagogische Psychologie in Theorie und Praxis*. Göttingen: Hogrefe Verlag GmbH&Co, S. 353.

Xu, J. (2012). Predicting students' homework environment management at the secondary school level. *Educational Psychology*, 32, 183–200.

Абраменкова, В.В. (2008). *Социальная психология детства*. Москва: PerSe

Эльконин, Д.Б. (1998). *Развитие устной и письменной речи учащихся*. Москва: Академия.

Ищук, И. (2001). *Читаем по картинкам*. Москва: КАРАПУЗ.

Корнев, А. Н. (2003). *Нарушения чтения и письма у детей*. Санкт-Петербург: Речь

Мухина, В.С. (2000). *Возрастная психология*. Москва

MODUL 2:

BRALNE METODE

UVOD

Od 70. let naprej se začne obdobje vrtca šteti za čas, ko lahko otroci razvijejo ne samo senzomotorne, čustvene in socialne veščine, temveč tudi intelektualne sposobnosti. Zato smo tu postavili začetek branja in pisanja.

Teorijo, ki tradicionalno uči branje in pisanje od šestega leta dalje, podpira več razlogov:

- Pomanjkanje zaznavnega razvoja pred 6. letom starosti.
- Možnost povzročitve disleksije pri novih bralcih.
- Vzrok za neenakost in diskriminacijo v tem obdobju do konca šolskega cikla, saj predšolska vzgoja ni obvezna za vse.
- Učitelji bodo lažje začeli od začetka z vsemi učenci, namesto da bi skušali zajeti različna izhodišča.

Vendar se hkrati začnejo pojavljati različne teorije, ki postavljajo pod vprašaj tiste pretekle razloge, ki izvirajo iz nekaterih drugih:

- Predčasno učenje ne ustavi ali deformira, ampak daje prednost otrokovemu razvoju in intelektualnim sposobnostim.
- Naučiti branje pred šestim letom poživi spodbudo otrokovega okolja.
- Prav tako se razvijajo senzorična, gibalna, časovna, prostorska, simbolna in konceptualna vzgoja ter napredek besednega jezika.

Izbira metode je tako še posebej pomembna, odvisno od zrelosti, ki obdaja otroka, kjer se počuti vneto in radovedno, z igrami in pustolovščinami približati pisane besede. Avtorji, kot je Solé (1993), trdijo, da je „branje interaktivni postopek med bralcem in besedilom, postopek, s katerim prvi poskuša doseči cilje, ki vodijo njegovo branje“. V skladu s to definicijo je bralnemu dejanju svojstven cilj želja po pridobivanju določenih informacij po nekaterih navodilih, zabava ...

Za avtorje, kot je Tolchinski (1993), je „pisanje postopek, skozi katerega nastane veliko besedilo in ima neke lastnosti, kot so formalne (tiste, ki so značilne za pisanje) in instrumentalne (tiste, ki so značilne za pisni jezik). Posledično mora oseba, ki se uči pisati, od začetka izobraževalnega procesa obvladati formalne in instrumentalne lastnosti.“ Zato pisanje naredi kaligrafijo črk in njeno povezavo z zvokom, ki ji pripada.

Glede na te učne situacije lahko najdemo tri vrste dejavnosti:

- Dejavnosti, ki vključujejo reševanje praktičnih zadev in vsakodnevne učne ure.
- Dejavnosti, ki krepijo znanje.
- Dejavnosti za uživanje v branju.

1 PROCES USVAJANJA BRANJA

Branje je zapletena veščina, ki vključuje različne miselne procese in znanja (fonološke, ortografske, skladišne in semantične, besedilne in kontekstualne) za pridobivanje in razlago pomena pisnih informacij. Tradicionalno ločimo dva ključna sestavna dela branja, ki sta:

- besedna identifikacija,
- identifikacija ali razumevanje pomena.

Poleg tega sta ti dve komponenti odvisni od znanja jezika in sveta ter delovnega spomina. Besedna identifikacija besedila pomeni začetek zaznavnih in leksičnih procesov, medtem ko pomenska identifikacija ali razumevanje zahteva, da se poleg uporabe prejšnjih procesov začnejo izvajati skladišni in semantični procesi. V povezavi s tem si pogledjmo na kratko postopke v teh dveh komponentah za branje.

1.1 Proces prepoznavanja pomena

V vizualnem prepoznavanju besed sta vključena dva glavna procesa.

Po eni strani so vključeni zaznavni procesi. V povezavi z njimi lahko najdemo vizualni sistem, ki je odgovoren za analizo, dekodiranje in dešifriranje grafičnih znakov ter jih projicira v možgane.

Vizualno prepoznavanje črk je podano v trenutkih fiksacije oči. Črpanje informacij se izvaja v kratkem času. Preostali čas fiksacije oči se dodeli za obdelavo informacij.

Po drugi strani sodelujejo leksikalni procesi. Identifikacija črk je za branje nujen postopek, vendar ni zadosten. Pravzaprav lahko prepoznamo napisane črke v katerem koli abecednem jeziku in ne razumemo nujno ničesar, kar je izraženo.

Prepoznati besedo pomeni razvozlati pomen, ki ga ta skupina črk predstavlja. Obstajajo različni tekmovalni modeli, ki pojasnjujejo, kako prepoznamo besede. Med najuspešnejšimi modeli lahko najdemo tiste, ki vzpostavijo dva postopka prepoznavanja besed (Coltheart, Rastle, Perry, Langdonand Ziegler, 2001).

Neposredna metoda: omogoča neposreden dostop do ortografske oblike besede z njeno notranjo predstavitvijo. Ta postopek bi bil podoben tistemu, ki se uporablja za identifikacijo risbe, številke ali podpisa. Uporablja se za branje znanih besed, ki so nam v spominu.

Posredna metoda (znana tudi kot fonemična) vodi k branju besed, ki črke (ali skupine črk) preoblikujejo v ustrezne zvoke. Uporablja se predvsem za branje neznanih besed, ki jih ni v naši spominski shrambi.

V bistvu sta oba procesa aktivirana pri branju besed, tako da sta komplementarna in potrebna za branje. Glede na določene dejavnike, kot sta vrsta besede ali znanje bralca, ju bomo med branjem uporabljali v različni meri. Vizualni sistem je bil pogosto precenjen kot vzrok motnje branja. Funkcija tega sistema ni v dekodiranju ali obdelavi informacij, temveč vlečenju na okcipitalno skorjo in ozaveščanju. Raziskave kažejo, da so težave pri branju le redko posledica težav v zgolj zaznavnih procesih.

1.2 Proces prepoznavanja pomena

Zaznavanje pomena vsake besede ni dovolj za prepoznavo in razlago pomena besedila. Prav tako je pomembno, da prepoznamo skladenjske in pomenske zveze, ki jih besede vzpostavijo znotraj besednih zvez, in tudi tiste, ki jih besedilo vzpostavi znotraj besedila.

Prvič, informacije, ki jih posredujejo posamezne besede, je treba dopolniti in jih postaviti v kontekst v stavku, v katerem so zgrajene zveze z drugimi besedami. Bralec jih mora povezati po določenih skladenjskih tipkah. V fazi skladenjske obdelave se dodelijo vloge, ki jih imajo besede v besedilu, vzpostavijo se njihovi odnosi in med njimi se zgradi obstoječa hierarhična struktura.

Drugič, ko bralec obdela več posameznih idej, se sklepajo povezave, ki pomagajo pri povezovanju teh idej znotraj besedila, in na koncu se vzpostavi mreža predlogov in makro predloge, ki jih je treba povezati z osnovnim predznanjem bralca. Ta postopek prepoznavanja pomena je z vidika delovnega spomina zelo zahteven.

2 FAZE USVAJANJA BRANJA

2.1 Logografična faza

V obdobju med štirimi in petimi leti otrok približno stopi v fazo, ko lahko globalno prepozna nekatere besede, njihov obris, obliko ali kontekst, v katerem se pojavljajo. Tako so znaki nekaterih znamk avtomobilov, njihova lastna imena, risanke z naslovi, oglasi, plakati in druge grafične konfiguracije, ki jih lahko zanimajo in s katerimi imate pogoste stike.

Do takega prepoznavanja pride, ko so znane besede predstavljene v njihovem kontekstu in v običajnem vrstnem redu. Otrok lahko, na primer, prepozna znak “cole” v steklenici, vendar ne, ko se izkaže izven konteksta in z drugimi vrstami črk. Gre torej za strategijo prepoznavanja, ki otroku omogoča prepoznavanje predmetov ali logotipov. To je čas, ko otrok vzpostavi jasne povezave med ustnim in pisnim jezikom. Za to je potrebno posredovanje druge osebe, ki zna brati in ki ga bo uvedla pri vzpostavljanju takih odnosov.

Na stopnji logografije otrok še vedno ne more razvozlati ali segmentirati grafičnih zaporedij, čeprav lahko že razlikuje nekatere črke, ki se jih je naučil na enak način kot besede – logotipe. To nekatere ljudi zavaja, da mislijo, da lahko otrok, ko gre skozi to fazo, bere. Vzgojitelji lahko pomagajo premagati to raven tako, da predlagajo naloge za označevanje in podpisovanje z imeni otroka, vrstnikov in sošolcev, imeni živali, zlahka prepoznavnih predmetov itd. ob ustreznih ilustracijah. Obstajajo tudi zelo primerne igralne dejavnosti, kot so segmentacije besed, rime in druge izkušnje, ki pomagajo ozaveščati o povezavi med pisnimi besedami in njihovimi pomeni ter med grafemi in njihovo fonemično korespondenco.

2.2 Faza črkovanja

Na abecedni stopnji se otrok zave, da so besede sestavljene iz elementov ali foničnih enot in da med temi enotami in njihovimi grafičnimi upodobitvami (ali grafemi) obstaja povezava. To mu omogoča, da segmentira zvočne sekvence in poveže foneme z ustreznim črkovanjem. To je čas pridobivanja fonološke zavesti ali sposobnosti posameznika, da spozna, da je

govorjena beseda sestavljena iz osnovnega zaporedja zvokov. Ti zvoki so predstavljeni z grafemi, katerih prepoznavanje in domena omogočata dešifriranje zapisane kode.

Na tej stopnji, ki običajno traja od 4 do 6 let, se vizualno dojetje otrok še naprej stopnjuje in to jim omogoča, da razlikujejo grafične postavitve, ki so do tedaj ostale neopazne. To so, na primer, črke d, p, b, q, ki ohranjajo identiteto oblike pri vrtenju, vendar jih otrok že razlikuje kot grafeme, ki ustrezajo različnim fonemom.

Med postopkom pridobivanja fonemske zavesti se razvija sposobnost razlage in pripisovanja kombinacij črk, ki predstavljajo foneme, glede na njihovo zaporedje. Na primer, beseda krava ni ista kot beseda trava, čeprav besedi vsebujeta nekatere iste foneme, ki jih predstavljajo ustrezni grafemi. Vrstni red zaporedja sestavnih delov teh besed je različen. Pomembno učenje je tudi razvijanje sposobnosti branja besed z intonacijo in ritmom, potrebnim za dodelitev pomena. Zelo pogosto otrok po izgovoru zloga za zlog, kot je primer sko-de-li-ca, ponovi "O! Skodelica!"

To je torej faza, ki od otroka zahteva velike napore, tako da nekateri potrebujejo veliko časa, da jo premagajo. Zato morajo v predšolski učilnici spodbujati naloge, ki motivirajo otroke in pomagajo olajšati strategije in veščine, potrebne za pridobitev pisne kode. Med dejavnostmi, ki jih lahko izvajamo v predšolski učilnici, da bi otrokom pomagali premagati to stopnjo, najdemo tiste, ki jih je omenil Defior (1996):

- Prepoznavanje rim, ritma in nesmiselnih verzov.
- Segmentiranje besed v zloge.
- Identifikacija začetnih fonemov besed.
- Metalingvistični pogovori o zvokih, ki sestavljajo jezik.
- Ocenitev učinka dodajanja in izpuščanja začetnih fonemov besed.
- Sintetiziranje ali združitev fonemov v besede.

Uporaba podpornih materialov (plošče, grafični znaki, kartice, črke itd.) olajša izvajanje nalog. Te podpore je potrebno postopno zmanjševati, saj jih otroci ne bodo potrebovali za svoje učenje. Primerna je tudi uporaba vseh vrst rekreacijskih virov, tako da naloge motivirajo in obdržijo otrokovo pozornost: jezikovne igre, vadba besed, pesmi, ki spreminjajo besedo z eno črko ali odstranjujejo določene besede, težji sklopi besed, igre z oblikovanjem besed, pesmi in rime, skrivni jeziki različnih vrst, gesla, govori kot robot itd.

Na trgu je nekaj materialov, ki lahko pomagajo pri oblikovanju ljudskih dejavnosti, pri katerih se te veščine uporabljajo (lotusi, slike itd.). S temi in drugimi izobraževalnimi viri je mogoče postopoma uvajati različne vrste nalog, ki so bile prej omenjene, glede na njihovo težavnost.

2.3 Ortografska faza

Premagovanje črkovalne faze ne pomeni konec težav in kompetentnega bralca. Spretni bralci znajo prepoznati veliko število besed, ki jih ne dekodirajo iz njihovih grafemov ... Ko otroci iste besede večkrat preberejo, jih dojemajo kot leksikalne enote, za pravilno zaznavanje pa ne potrebujejo črkovanja. Po Frithu (1989) se ta veščina izjemno poveča po sedmih ali osmih letih, če otroci redno berejo.

Če otroci ne bodo uspešno premagali abecede, bo njihovo branje počasnejše, saj bo njihova pozornost usmerjena v vadbo sposobnosti dekodiranja; na ortografski stopnji je bralčeva pozornost v bistvu usmerjena v dajanje pomena vsebini, ki jo bere.

Ko bo premagal prejšnjo stopnjo, bo otrok razvil strategije, ki omogočajo takojšnje prepoznavanje morfemov in enot pomena. Ne gre več za logografsko prepoznavanje besed, ampak za sposobnost takojšnjega zaznavanja sestave le-teh v različnih kontekstih (in z različnimi pisavami) in zaznavanje morebitnih napak, kot so lahko opuščene ali dodane črke, neurejeno zaporedje itd.

Pravzaprav sta dekodiranje in skupno branje procesa, ki se pojavita pri katerem koli bralcu. Kar se bistveno spreminja, je pomembnost, ki jo pripisujemo vsakemu od teh procesov, odvisno od stopnje učenja in značilnosti predlaganega besedila. Začetniki dešifrirajo skoraj celotno besedilo in preberejo le nekaj zelo specifičnih besed, ki so se jih prej naučili. Strokovni bralci pa berejo celoviteje in uporabljajo dešifracijo le, ko najdejo tehnični izraz, neznano besedo ali besedo, ki ima malo značilnosti jezika, v katerem berejo.

Čeprav je Frithov model (1989) podprt z empiričnimi podatki, se vsi raziskovalci ne strinjajo, da morajo otroci nujno prestati te tri stopnje, in to v navedenem vrstnem redu. Zdi se, da je postopek odvisen od dejavnikov, kot sta metoda in branje izkušenj, ki se zagotavljajo otrokom. Poleg tega se te raziskave izvajajo na področju angleškega jezika in, kot že rečeno,

kažejo malo grafično-fonemične korespondence in posledično dajejo prednost začetku branja po leksikalni poti s tako imenovanimi sintetičnimi ali globalnimi metodami.

3 BRANJE IN PISANJE

Koncept branja in pisanja se nanaša na poenotenje dveh osnovnih jezikovnih sposobnosti, povezanih z grafičnim kodom jezika: branje in pisanje. Čeprav sta obe povezani, ni nujno, da se oba učna procesa odvijata hkrati. Branje in pisanje sta različni dejanji, ki zahtevata različne operacije.

Ko govorimo o branju in pisanju, mislimo na delo z obema veščinama, čeprav njuno zaporedje in napredovanje nista vzporedni. Ustna koda uporablja glasovni aparat in je potrebna za življenje in izražanje sebe; pisana koda izhaja iz ustne, vendar je neodvisna, poljubna in konvencionalna ter uporablja grafične znake (črke), ki predstavljajo foneme, ki se nanašajo na zvoke.

Oba potrebujeta ustrezen psihomotorični razvoj, vendar se oba nanašata na razvoj simbolne funkcije (sposobnost zastopanja in razlage besed in situacij s pisnimi znaki, v tem primeru določenega jezikovnega koda, danega jezika).

Najdemo več metod za izvajanje učenja bralne pismenosti:

- Sintetične metode delujejo od sinteze do analize, od manjših do večjih delov s pomočjo kompozicije.
- Analitične metode so osredotočene na analizo elementov od večjih do manjših delov, vedno se začnejo od pomembnih jezikovnih jezikov in za asimilacijo uporabljajo pomnjenje in povezovanje.
- Mešane metode uporabljajo elemente in tehnike analitičnih in sintetičnih metod, temeljijo na pomembni jezikovni uporabi in uporabljajo memorizacijo in povezavo za dosego asimilacije in nenehno prehajajo od analize do sinteze in od sinteze do analize.

Poučevanje branja in pisanja je bolj metodološko vprašanje. Zato bi pravilna metoda upoštevala te tri točke:

- 1) Prilagojena je temu, kar bere in piše.
- 2) Prilagojena je stopnji otrokovega razvoja.
- 3) Ne uči stvari, ki bodo morale biti naučene v prihodnosti.

3.1 Analiza fonično-sintetičnega sistema usvajanja branja in pisanja “Letrilandia. El País de las Letras“

Danes je Letrilandia (Usero, 2007) ena izmed najpogostejših metod v španskih šolah za poučevanje branja in pisanja. Edelvives, založniška hiša, to opisuje tako: „Letrilandia je ustvarjalna metoda, s katero se otroci naučijo branja in pisanja.“ Njegova glavna značilnost je ideja, kako črke spremeniti v like namišljenega sveta in uporabiti pravljice kot motivacijski element. Zgodbe predstavljajo zvočno podobo črk, kompleksni vidiki jezika pa so predstavljeni na zabaven in enostaven način, ki si ga otroci naravno zapomnijo.

Ta metoda otroke popelje v državo s črkami kot prebivalci, vsak od njih pa je povezan s poklicem. Prvi junaki so kraljeva družina:



Slika 1: Kraljica A in kralj U



Slika 2: Princ E



Slika 3: Princesa I



Slika 4: Princesa O

Avtor utemeljuje te vloge in trdi, da morajo samoglasniki imeti glavno vlogo, saj so najpogostejši.

Nato nam predstavi preostale črke, ki so junaki kraljestva in imajo svoj poklic. Na primer, pekač 'p', mlekar 'l', vrtnar 'j', hišnik 'bom'.



Slika 5: Gorska gospa M



Slika 6: Pek P

Če smo pozorni na te korake, se zavemo, da metoda prehaja iz manjšega v večje, torej je to sintetična metoda: izhaja iz črke, vendar vzpostavlja odnos črka-fonem, torej je sintetično-fonetična metoda. Zaradi tega so črke kot liki zgodbe znotraj pravlјice. Vsaka črka je prepletena z drugimi in tako skozi njihove pogovore zlogi oblikujejo korak za korakom skoraj kot igro.

Vsi liki imajo dvojno funkcijo. Po jezikovni plati učijo pravilno izgovarjavo, ki jo predstavljajo s svojim načinom govora in olajšajo postopek branja; drugič, utelešajo odločen odnos: podpirajo vrednote in vzdržujejo skupne človeške odnose (kot se to dogaja v resničnem življenju).

V nadaljevanju bomo analizirali, ali Letrilandia doseže navedene tri točke, da bi to metodo ocenili kot dobro: Avtorica te metode Aurora Usero je branje opredelila kot razlago, prevajanje in razumevanje sporočila, ki prihaja s kodo, sestavljeno iz abstraktnih znakov in običajnih zvokov. Navaja, da otroci lažje prepoznajo abstraktne simbole (črke), če jim zagotovimo glavo, okončine, osebnost, prednosti in slabosti. Tako otroci lažje povežejo vsakega od teh znakov (črk) z ustreznim zvokom: Gorska gospa (Lady of the Mountain) govori: 'mmmmm'.

Kot je bilo že omenjeno, je „Letrilandia“ sintetična metoda (od malega k velikemu, od črke do besede). Iz tega dejstva lahko izluščimo dva zaključka:

1. Otroci sledijo temu postopku: najprej črkovno-zvočno učenje; nato učenje zlogov in na koncu besed. Ko otrok doseže zadnji korak, ne prebere besede kot celote, temveč jo razstavi na elemente, ki se jih je naučil (črka in zlog).

2. Ko otrok doseže zadnji korak ("preberi besedo"), metoda ne zahteva niti časa niti učenja, da bere besedo na prvi pogled. Besedo mora globalizirati in razumeti kot celoto. Ta metoda predvideva, da otrok ta koncept usvoji v času učenja od drugih.

Pozitivni vidiki metode so:

- Zelo motivira otroke, ki se med igranjem učijo brati in postanejo udeleženci neke zgodbe.
- Abstraktni elementi (fonemi) postanejo resnični liki v zgodbi, zaradi česar je učenje zelo zabavno.
- Fonične metode so zelo praktične za tiste države, ki črko izgovarjajo tako, kot je napisana, na primer Španija.

Razvojna stopnja otrok, ki jim je metoda namenjena:

Ta metoda je namenjena predšolskim (3–6 let) in osnovnošolskim otrokom (6–8 let). Da bi ugotovili, ali ustreza starosti, bomo začeli s pridobivanjem fonemov, ki je osnova "Letrilandie". Jakobson, po besedah Stevena (1987) v njegovem razlikovanju po starosti, jasno kaže, da je otrok star od 4 do 6 let, ko pridobi vse vrste zvokov. Otrok je torej med 6. in 7. letom sposoben izvajati vse možne soglasniške kombinacije. Zato bi lahko fonetično (kar je osnova te metode) rekli, da je otrok pripravljen. Poleg tega je zrelostni pristop ena od ključnih značilnosti avtorjev Letrilandije.

Nekateri predpogoji ali zmogljivosti, ki so vključene v akt branja, so:

- Pravilni gibi (branje in pisanje).
- Razlikovanje velikosti in oblik.
- Zorenje prostora: bočnost, gor in dol, spredaj in zadaj ...
- Začasno zorenje: občutek za ritem: prepoznavanje in igranje različnih ritmov.
- Spomin: pomnjenje krajših in daljših stavkov.
- Širina besedišča.
- Artikulacija: fonetično razlikovanje.
- ...

Kar se tiče pisanja, grafomotorična zrelost običajno sledi ustaljenemu zaporedju: od 3. leta starosti je pisanje bolj nadzorovano in se prilagaja modelom: krožnica, črta, koti in cikcak ali valovita črta. Pri 4 letih: pravokotne ravne črte (križi), usmerjene ravne črte, kvadratki in bolj zapleteni krogi. Pri 5 letih: postavitev kvadratov in pravokotnikov se utrdi; riše trikotnike; vpisuje diagonale. Pri 6 letih otrok lahko nariše romb in sinusne linije.

Poleg čiste grafomotorične aktivnosti so vključene tudi druge veščine, kot so:

- Percepcija – vidna zaznava.
- Pravilna vizualno-slušna integracija.
- Razvoj začasnih struktur.
- Slušni in vizualni spomin.
- Pravilna stranska zaznava.
- Levo-desno usmerjenost.

Kot rečeno, avtor poudarja, da gre za zrelostno metodo in te potrebne in prejšnje vidike se nenehno ustvarja.

Zagotovo pred 6. letom starosti zaznavni svet otrok ni dobro razvit in, kot smo že povedali ob drugih priložnostih, je Letrilandia sintetična metoda, ki vključuje prehod od majhnih do velikih, od nepomembnih do pomembnih. Torej otrok mora pridobiti simbolno sklepanje, saj razumevanje nepomembnega koncepta (kot je fonem) zahteva zelo visoko stopnjo simbolizacije.

Verjamemo, da je glede na izpostavljene točke (pridobivanje fonemov in postopek zorenja) pričakovana starost za začetek branja in pisanje glede na značilnosti metode pravilna.

3.2 Analiza globalno-analitične metode za usvajanje pismenosti

3.2.1 Eksperimentalno učenje (metoda Doman)

Izjemno radovednost otrok pomotoma zamenjujemo z nezmožnostjo koncentracije pri otrocih od osemnajst mesecev do 4 ali 5 let. Naše otroke smo pozorno opazovali, a nismo vedno razumeli, kaj pomenijo njihova dejanja. Otrok se začne učiti takoj po rojstvu. Ko so stari šest let in se začnejo učiti brati, so že absorbirali ogromno informacij, morda več, kot se jih bodo naučili do konca življenja. In kar je najpomembneje, naučili se bodo celovitega jezika, tudi dveh, treh ali celo več.

Proces učenja v zgodnjih letih poteka z neverjetno hitrostjo. Majhen deček ima gorečo in neomejeno željo po učenju. Nenehno se uči in, logično, uporablja pet čutov, da se zaveda vsega in spoznava svet okoli sebe. Vse vidi, sliši, čuti, diši in okusi. Ni drugega načina, da se skozi teh pet poti do možganov uči in jih vse uporabi. Uporaba vizualne poti ponuja otrokom možnost vizualizacije dolgih besed, ki se jih bodo naučili brati. Z zelo malo ponovitvami (med 10 in 15) bodo vsako besedo, ki so se je naučili, prepoznali na enak način, kot ustno reproducirajo besedo, ki so jo slišali.

Vizualni dražljaji se lažje zadržijo, ker so stabilni, lahko imajo vedno enako kakovost, ponavljajo se na enak način vsakič, ko želite. Slušni dražljaji so, kot besede, eterični – vibracija se izgubi v nekaj sekundah, pomešana z drugimi zvoki iz okolja, je različna, odvisno od osebe, od katere prihajajo, in ko se otroci odmikajo od otroštva, zmožnost dojetanja, kodiranja in dekodiranja novih fonemov upada.

Učenje branja je tako enostavno kot učenje govorjenja. Proces učenja naj bo predvsem zabaven, saj gre za najbolj čudovito igro v življenju. Oči vidijo, vendar ne razumejo, kar vidijo, in ušesa slišijo, vendar ne razumejo, kar slišijo. Samo možgani razumejo. Obe vidni in slušni poti potujeta skozi možgane, kjer si obe sporočili delita isti možganski proces.

Doman je predlagal prvo metodo, ki temelji na ideji, da ustrezna vizualna stimulacija z dolgimi besedami in zelo znanimi konteksti zadostuje, da zelo majhni otroci razlikujejo besede od starosti, v kateri se učijo govoriti, in uporabljajo pomembne pojme. Cilj te prve metode je naučiti branja samostojno in igrivo, da bi ga starši lahko enako izvajali s svojimi otroki, še preden dopolnijo dve leti.

Njegova metodologija intervencije temelji na maksimiranju potenciala posameznika, osredotočenem na zgodnjo fazo, na kateri se začne, saj številnih ciljev pozneje ni bilo mogoče doseči. Ta metodologija je razvita s pomočjo bitov inteligenčne metode (tako kot v računalnikih je bit inteligence največja količina informacij, ki jo lahko hkrati obdelamo v sekundi). Besede, številke, slike živali ... se otroci učijo v skupinah po 10, večkrat na dan (3- ali 4-krat) in vsak list je prikazan za eno sekundo. Otrok na koncu prepozna list: risbo, besedo, sliko ali niz točk.

Prva faza: stavek

Na tej stopnji je prva naloga otrokom razložiti naš način dela in od kod izvira gradivo, ki ga uporabljamo za branje in pisanje.

Stavki bodo izhajali iz izkustvenih vprašanj, znotraj katerih bodo zaključene vse dejavnosti za učenje branja in pisanja.

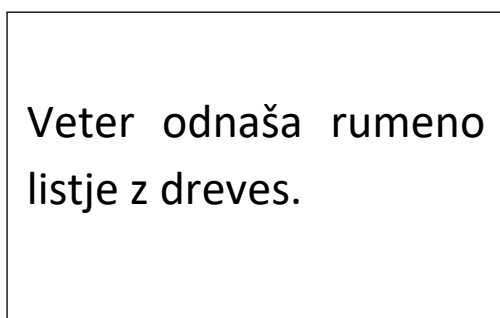
Izbira stavka:

Zgodilo se bo izkustveno dejstvo (obisk okolice, pripovedovanje zgodb, druženje v šoli ...), nato pa bodo otroci ustno razkrili vsebino te situacije.

Zaželeno je, da vsi izrazijo vsaj en stavek. Med temi stavki smo izbrali najbolj glasovnega. Stavek naj bo preprost in konkreten in naj vključuje akcijske glagole.

Ko je besedna zveza izbrana, jo zapišemo na tablo in na dva lista: enega postavimo na tablo, drugega uporabimo za skupinske igre na tleh.

Primer:



Slika 7: Tabelska slika

Poved temelji na resnični situaciji. Čut in razumevanje morata biti povezana z vsem, kar bere otrok. Za pisanje stavka je obvezno povezati idejo, zvok in grafični znak. Um, vid, sluh in motorične spretnosti morajo sodelovati, da dosežejo predvideni namen.

Pred pisanjem stavka je treba:

- Prestaviti sem idejo.
- Napisati idejo.
- Idejo pravilno izgovoriti.

Izbira simbola:

Vsak stavek mora imeti simbol. Otroci po svoji izbiri narišejo stavek. Med temi risbami izberejo tisto, ki bo naš simbol. Izdelali bomo dve risbi izbranega simbola: ena bo postavljena

na steno poleg ustrezne fraze, druga pa na tleh za igranje skupinskih iger. Otrokom je pomembno razložiti smisel risbnega simbola. Biti mora čim bolj preprost. Imeti mora različne elemente, ki predstavljajo predmet in dejanje (glagol).

Ustno izražanje gre po živi situaciji. Čut in razumevanje morata biti povezana z vsem, kar bere otrok. Za pisanje stavka je obvezno povezati idejo, zvok in grafični znak. Um, vid, sluh in motorične spretnosti morajo biti partnerji in sodelovati, da dosežejo predvideni namen.

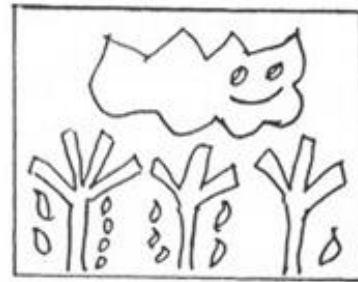
Pred pisanjem stavka je treba:

- Prestavljal sem idejo.
- To idejo sem že napisal.
- Pravilno sem izgovoril.

Izvolitev simbola:

Vsak stavek mora imeti simbol. Otroci po svoji izbiri potegnejo stavek. Med temi risbami izberejo takšno, ki bo naš simbol. Izdelali bomo dve risbi izbranega simbola: ena bo postavljena na steno poleg ustrezne fraze, druga pa na tla za igranje kolektivnih iger. Otrokom je pomembno razložiti smisel risbnega simbola. Biti mora čim bolj preprost. Ima različne elemente, ki omogočajo ob pravem času (ko dobimo besedno zvezo iz obeh logičnih delov) skupino, ki predstavlja subjekt, in drugo, ki predstavlja predikat.

Veter odnaša rumeno
listje z dreves.

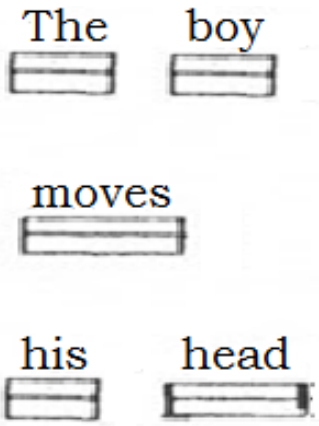


Slika 8: Izbrani stavek

Izbrani simbol

Časovno-prostorske in glasovno-intonacijske povezave:

Učitelj izgovori besedno zvezo in počasi dodaja besede. Otroci si s pomočjo ravnil napišejo stavek, ki ga je povedal učitelj. Vsaka beseda je zaznamovana z dolžino ravnila, med njimi pustijo približno enake razmike.



Slika 9

Namesto da bi uporabljali ravnila, lahko to dejavnost izvajate z daljšimi ali krajšimi črtami z uporabo flomastrov ali markerjev. Vse te dejavnosti izvajamo vsakič, ko začnemo delati v novem stavku:

- Povežite besedno zvezo z njenim simbolom.
- Glede na besedno zvezo narišite simbol.
- Glede na simbol napišite besedno zvezo.
- Izpolnite simbol.
- Naredite labirinte in uganke s simbolom.
- Prepoznajte pravi stavek med lažnimi.
- Predmet zamenjajte z lastnim imenom in z imenom enega od otrok.
- Identifikacija in pisanje začetka besedne zveze.
- Identifikacija in pisanje dejanja.
- V stavku pomešajte besede: izrežite, razvrstite in nalepite.

Več stavkov:

Iz naučene fraze (v približno enem tednu) postopek ponovimo z drugim stavkom in naredimo en stavek na teden.

Rezanje stavka: osebek-glagol

Najprej izrežemo stavke na osebek in glagol. Tako je mogoče narediti več smešnih.

Kombinacija stavkov:

Iz že znanih in naučenih stavkov začnemo kombinirati osebke in glagole.

Druga faza: besedilo

V prejšnji fazi je bila osnova stavek. V tem drugem poglavju je glavna točka besedilo. Otroci morajo besedilo ustvariti kot rezultat osebnih izkušenj ali opazovanj v učilnici. Otroci ga lahko izdelajo posamezno ali skupno. Če to storijo posamezno, lahko zaprosijo za pomoč pri tistih besedah, ki jih ne poznajo. Če delajo v skupini, ga morajo razviti iz prej pripravljenih idej.

Tako kot v stavčni fazi besedilo izhaja iz izkustvenih tem ali iz naključnih, močno izkustvenih primerov.

Kratko in jasno. Rastel bo z rastjo besedišča v razredu.

Nato iščemo začetek, sredino in konec, vedno z idejami, ki jih otroci izrazijo ustno.

Ko imamo besedilo, ga zapišemo na tablo. Opazujejo in spoznajo, da nekatere besede že poznajo.

Učitelj ga bere na glas, učenci mu sledijo.

Nato preberemo stavek za stavkom in naredimo posamezna branja. Vsak stavek in besedilo analiziramo na podlagi izčrpnih vprašanj.

Ko besedilo razumejo in ga usvojijo, izberemo od štiri ali pet besed, ki so nove, najpomembnejše (glagoli in samostalniki). Poudarjamo jih, to so "ključne" besede, ki se jih morajo otroci naučiti.

Ko so besedilo prepoznali vsi (si ga zapomnili), začnemo s prepisovanjem: v svoj zvezek s poljubno ilustracijo in na steni na velikem plakatu s poudarjenimi ključnimi besedami.

Vsako ključno besedo je potrebno ilustrirati.

Iz besedil lahko naredimo knjižico.

Tretja faza: beseda

Smo v času, ko otroci sestavljajo svoje kombinacije, odvisno od njihovega besedišča. Dejavnost, ki jo moramo povečati, je narediti analogije. Nadaljujte z razvrščanjem besed po podobnosti, tako da bodo učenci nadaljevali s svojimi ugotovitvami in preiskavami.

Sposobnost za analizo je povezana z inteligenco in interesom učenca. Vsi otroci hkrati ne dosegaajo te sposobnosti analize, zato moramo to upoštevati in ne hiteti.

Besedo je mogoče prebrati pod dvema pogojema:

- a) Sodi med otroški besednjak.
- b) Omogoča možnost primerjave z drugimi besedami, ki so že znane.

Vidno in slušno zaznavanje:

Ključnega pomena so vidne in slušne zaznave, saj lahko na ta način izboljšamo razlikovanje besedil in besed. Najbolj pomembno je razlikovanje med besedami, kjer bomo potrebovali vizualno zaznavanje.

Poleg analize in prepoznavanja besed nadaljujemo z delom z besedilom, ključnimi besedami in izdelovanjem knjig, ki jih predlagajo vsi.

4 UPORABA TEHNOLOGIJE V PODPORO USVAJANJA BRANJA

V zadnjih letih se je pojavilo veliko izobraževalnih aplikacij, ki s predstavitvijo vsebin v obliki igre omogočajo, da se otroci na preprost, zabaven in interaktiven način naučijo pisanja in branja. Obstajajo aplikacije za računalnike, tablice ali telefone, ki imajo bistvene zahteve za izpolnitev namena, za katerega so bili ustvarjeni: pomagati mladim, da se naučijo brati in pisati, razvijati kognitivne in komunikacijske spretnosti, pridobiti besedišče, izboljšati spomin in koncentracijo, sprožiti domišljijo itd.

Naučiti se brati s pomočjo Pipa:

Zbirka Pipa trenutno obsega tisoč iger vseh vsebinskih in izobraževalnih stopenj. Ohranja priznanje za kakovost in učinkovitost, tako za zabavo kot za otroke, ki se radi učijo – in se dejansko učijo. Milijoni otrok v vseh špansko govorečih državah in mnogih drugih se vsak dan igrajo in učijo s Pipom.

Junija 2004 je Cibal odprl internetno multimedijsko sekcijo Pipoclub Spletne igre s prvim katalogom 500 izobraževalnih dejavnosti. Po pomembnih naložbah mesec za mesecem z ustvarjanjem in izdelavo novih iger popolnoma strukturirane in izobraževalne vsebinske ravni so dosegli skupno 4911 iger.

Dec dec:

Gre za celovito izobraževalno aplikacijo, namenjeno malčkom, da se naučijo črkovati, povezati zvoke s črkovanjem in začeti pisati. Namenjen je otrokom, starim od 3 do 12 let, in razvit po nasvetu učiteljev in profesorjev, od decembra do decembra poudarja druge aplikacije za njegovo zasnovano in funkcionalnost. Idealen je za materni jezik in za pridobivanje besedišča

in znanja drugih jezikov, saj lahko izberemo, v katerem jeziku bomo vadili španščino, katalonščino, angleščino, ruščino in francoščino. Omogoča nam tudi, da izberemo stopnjo zahtevnosti, ki jo želimo predvajati in spremljati ali olajšati odzive. Ko bomo izbrali naše želje, se bo igra začela s črkovanjem in individualnim narekovanjem, s črko za pisanje črk. Na koncu vaj (z govorniki domačih govorcev vsakega jezika) program predstavlja album dosežkov in nagrad, ki služijo kot spodbuda za nadaljevanje vadbe. Aplikacija je 100-odstotno varna, brez kakršnega koli oglaševanja ali celostne prodaje, da bi se otroci lahko igrali prosto in varno. December-december ni za Android; samo za iOS in je brezplačna aplikacija.

Digital Auca: "Tales to dream, play and learn."

To je slogan digitalne založbe Auca Digital, ki se je rodila z namenom približati svet branja otrokom. Kot pravijo sami na svoji spletni strani, je "branje zabavno doživetje, branje v užitek". Iz tega slogana so ustvarili istoimensko aplikacijo, ki ponuja interaktivne knjige o kakovosti izobraževanja z zgodbami, ki spodbujajo intelektualni in čustveni razvoj manjših in hkrati vzbuja zanimanje za branje. Poleg tega so ustvarjalci strokovnjaki na tem področju. Digital Auca predpostavlja, da imajo neobjavljene zgodbe za seboj vedno koristno poučevanje. Otroci lahko med branjem različnih zgodb, ki imajo visoko stopnjo prilagajanja, medsebojno komunicirajo z veliko elementi: 3 ravni branja (najti tisto, ki najbolj ustreza vsakemu fantku), 3 pisave (šola, tisk ali palica), bralne dejavnosti razumevanja in celo zvočni učinki. Ena njegovih glavnih prednosti je grafično oblikovanje zgodb z zelo dovršenimi ilustracijami, ki otroke vabijo k ponovitvi. Auca Digital ima sestavljeno zbirko za zdaj 8 naslovov, ki so na voljo v več jezikih: španščina, katalonščina, baskovščina, galicijsčina, angleščina, francoščina, nemščina, italijanščina in portugalsčina. Aplikacija je na voljo samo za iOS in je večinoma brezplačna.

ABC Kit:

ABC Kit je aplikacija, s pomočjo katere se otroci naučijo abecede po fonemih. Ima tri različne načine: način "Nauči se", v katerem je vsaka črka povezana z živaljo ali predmetom; "Poslušaj", kjer lahko pozorno prisluhnete fonetičnemu črkovanju vsakega in kako "Napiši", kamor lahko v označeni črti pišete različne črke tako v pisni obliki kot v šolski obliki. ABC Kit, ki je na voljo v kastiljščini, katalonščini in angleščini, je leta 2011 izbrala španska App Store (Apple) kot tretjo najboljšo aplikacijo za iPad, saj je preprosta in zabavna aplikacija, a zelo učinkovita. Je v španščini, cena iTunes pa je 1,79 evra.

LudiletrasPro:

Ludiletras opismenjevanje je orodje, ki so ga razvili pedagogi barcelonske univerze Montserrat in založnik Tekman Books. Njegov cilj je učenje branja in pisanja otrok od 3 do 6 let. Gre za zelo izobraževalno aplikacijo, dokaz tega pa je, da jo številne šole po državi že nekaj časa uporabljajo. V španščini in iOS-u je brezplačna aplikacija, ki sledi uspešni formuli številnih drugih, da vključi igro v učenje. Ludiletras predstavlja abecedo kot igro: učenci vsako črko povežejo s krettno in besedo, kar olajša prepoznavanje števila črk besede, ker se nanašajo na krettno, iz naravne oblike slogovne faze po abecedi. Najprej napišejo besedilo in nato še cele besede po vrsti šolske črke (ali vezane). V programu je tudi več risanih likov, ki bodo otroke spremljali skozi celoten postopek.

Pravilno učenje pismenosti je v naši družbi zelo pomembno, saj bo odvisno predvsem od prihodnjega razvoja naših otrok. V tem prispevku smo predstavili le nekaj izmed številnih orodij, ki jih trenutno lahko najdemo. Večina, kot smo videli, temelji na uspešni formuli mešanja izobraževanja z igro, vidika, ki je postal pomemben za učitelje, vzgojitelje in vzporedno tudi za starše.

ZAKLJUČEK

Po eni strani je „Letrilandia“ fonetično-analitična metoda, ki razvija različne značilnosti:

- Sposobnost artikulacije in izgovarjanja besed.
- Oblika in zvok učenja črk, ki se začne z samoglasniki.
- Zvočna kombinacija samoglasnikov in soglasnikov.
- Vaje, ki so sestavljene iz diskriminacije, prepoznavanja, nadomeščanja, izpuščanja fonemov v več besedah.
- Prepoznavanje besed s pomočjo fonemov.
- Povezava med označevalcem in pomenom ter branjem.

Kljub temu še vedno obstajajo težave:

- Težave pri uporabi v vseh jezikih zaradi prilagoditve črke/zvoka.
- Zahteva prepoznavanje besed zunaj razumevanja, kar daje prednost mehanskemu branju.
- Težko je razlikovati med nemimi in glasovnimi fonemi.
- Podobnost zvokov, ki jih je treba uporabiti, nekaj drugega, običajno geste.

Z branjem in pisanjem se lahko začnemo ukvarjati že od 3. leta starosti; ko se ga otrok nauči in gradi od znotraj, je aktiven pri svojem učenju. Vsak od njih ima svoj tempo učenja, zato moramo vsak trenutek upoštevati razvojne stopnje otrok in njihov način učenja in dožemanja. Tako lahko tudi ugotovimo, da je učenje branja in pisanja vedno boljše od pomembnih elementov jezika.

Didaktični material je nepogrešljiv material in napaka je, tako kot v vseh življenjskih vidikih, nepogrešljiv korak pri refleksiji.

Poleg tega je motivacija res pomembna, poskušati moramo, da otrok svoj pristop k branju in pisanju živi na prijeten in ljudjski način in ne kot težak, dolgočasen in obvezen postopek. Spodbujati moramo njihovo zanimanje in radovednost in res je, da jo Letrilandia dobiva pri ustvarjanju likov in zgodb. Da pa otroke motivirajo za branje in pisanje, morajo živeti izkušnje branja in pisanja. Za njih moramo brati in pisati, zato to tudi želijo. Otroci se bo učil s posnemanjem in sodelovanjem v aktivnostih za odrasle. Upoštevati moramo, da delavnice niso povezane samo s šolo; izpostaviti moramo pomen jezika za odrasle v družbi.

Po drugi strani pa vsesplošna metoda zahteva ponavljanje različnih dejavnosti večkrat na dan, kar pomeni vsakodnevno posredovanje. Zelo strogo se nanaša na izpolnitev teh rutin. Zato mora strokovnjak, ki se odloči za izvajanje metode, vztrajati z njo. Otroci lahko pišejo in berejo že od začetka šolanja, tega ne smemo zamenjevati s programom za pospeševanje učenja ali učenje. Tradicionalne metode ponavadi zavirajo učenje pisnega jezika.

Ni smiselno ustaviti ali zavirati učenja teh otrok, ampak niti ne pospešuje postopka ali ne želi učiti vsakega otroka, da previdno bere in piše. Vsak fant in dekle ima svoj ritem, predhodne izkušnje, vrsto motivacije in raven prilagajanja na šolske razmere. Tri, štiri in pet let stari otroci ne smejo sedeti za mizo, ves dan brati in pisati. Napačna bi bila uporaba tega pristopa za obrambo večjega števila šol. Otroke moramo spodbujati, jim ponuditi možnost dostopa do pisnega jezika, ne pa jih mučiti, razvrščati ali zahtevati enako znanje.

Vendar obstajajo težave:

Učenje branja bistveno upočasnijo, saj si moramo namesto memoriranja 28 fonemov zapomniti nešteto besed.

Učenja fonemov, čeprav ni osnova metode, se moramo naučiti, saj ne smemo brati samo znanih in znanih besed, temveč tudi nove, ki jih lahko beremo le z dekodiranjem fonemov.

Metodi manjka četrta faza, ki je dekodiranje fonema, tako temeljna kot druge.

Mešane metode, ki uporabljajo elemente in tehnike iz analitičnih in sintetičnih metod, tiste, ki se poskušajo približati otrokovim interesom in spoštujejo njegove učne procese, so metode, ki od učitelja zahtevajo veliko dela in razvoj otrokove motivacije. Izhajajo iz pomembnih elementov in nenehno gredo od analize do sinteze in obratno.

Ustrezen odnos branja in pisanja je tisti, ki temelji na mešani metodologiji: kar izhaja iz ideje, da je branje razumevanje, pisanje pa komuniciranje, dekodiranja in kodiranja pa se naučimo že od samega začetka (od razumevanja in komuniciranja do dekodiranja in kodiranja). Sestavljen je iz združevanja obeh spoznanj (morata biti združeni), saj eno ni izbirno drugo od drugega, ampak se dopolnjujeta in obe sta potrebni za dobro branje in razumevanje.

VIRI

Coltheart, M., Rastle, K. Perry, C., Langdon R. and Ziegler, J. (2001). DRC: A Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud. *Psychological Review*, 108(1), 204-256. Retrieved from

http://psiexp.ss.uci.edu/research/teachingP140C/Papers/Coltheart_etal_2001.pdf

Defior, S. (1998). Desarrollo del reconocimiento de palabras en lectores normales y retrasados, en función de diferentes variables lingüísticas. *Infancia y aprendizaje*, 83, 59-74

Frith, U. (1985). A developmental framework for developmental dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36:69–81

González Álvarez, C. (2003). *Enseñanza y aprendizaje de la lengua en la Escuela Infantil*. Granada: G.E.U.

Solé, I (1993). Estrategias de lectura y aprendizaje. *Cuadernos de Pedagogía*, 216, 25–27.

Retrieved from

http://cprazuaga.juntaextremadura.net/competencias/lengua/aspgenerales/lectura_estrategias.pdf

Steven, C. C. (1987). Contributions of Roman Jakobson. *Annual Review of Anthropology*, 16, 223–260. Retrieved from

http://www.jstor.org/stable/2155871?seq=1#page_scan_tab_contents

Tolchinsky, L. (1993). *Aprendizaje del Lenguaje Escrito: procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona: Ed. Anthropos.

Usero, A. (2007). *Propuesta didáctica lectura Letrilandia*. Madrid: Edelvives.

MODUL 3:

NAJPOGOSTEJŠE TEŽAVE PRI BRANJU IN STRATEGIJE NJIHOVEGA REŠEVANJA

1 PREDPOGOJI ZA RAZVOJ DOBRIH BRALNIH SPRETNOSTI

1.1 Zaznavanje

1.1.1 Vidno zaznavanje

Vidno zaznavanje se začne razvijati že ob rojstvu, potrebnega pa je kar nekaj časa, da so naše oči sposobne osredotočanja, da usvojimo očesne gibe, potrebne za branje, oblikujemo binokularni vid, zaznavamo perspektivo (globino) in utrdimo ustrezno koordinacijo roke-oči. Ko govorimo o vidnem zaznavanju, govorimo o zmožnosti, ki je povezana z zaznavanjem predmeta. To je spretnost prepoznavanja oblike, ne glede na velikost, barvo, material ali lokacijo. Hkrati je to tudi spretnost razlikovanja določene oblike od katere koli druge oblike in sposobnost zaznave vidnih informacij, ki si jih je potrebno zapomniti (shraniti v spomin) ter jih po potrebi priklicati.

Vidno sledenje (sposobnost oči, da sledijo premikajočemu se predmetu) je še ena v nizu sposobnosti, ki je zelo pomembna za razvoj učnih veščin v vseh pogledih.

Proces usvajanja branja vključuje sposobnost prepoznavanja črk – njihovo obliko in orientacijo, vidno pomnjenje zaporedja črk, ki tvorijo posamezno besedo, in sposobnost sledenja linearni strukturi besedila. Kakršen koli primanjkljaj v razvoju vidne zaznave lahko povzroči težave pri branju, kot so, denimo, težave s prepoznavanjem črk ali pa zamenjava oz. razporeditev črk znotraj besede ali besedne zveze. Vse to lahko vodi v težave z dekodiranjem, ki je hkrati tudi prva faza branja.

1.1.2 Slušno zaznavanje

Slušna percepcija je sposobnost »strukturiranja slušnega sveta in izbiranja tistih zvokov, ki so že ob rojstvu pomembni za prilagajanje« (Myklebust, 1954). Otroci z motnjami slušnega zaznavanja slišijo zvoke, vendar jih ne morejo prepoznati po pomenu (Berry in Eisenson,

1956). Ker slušna percepcija zaznamuje zmožnost prepoznavanja ali razlage slišane, igra prav tako pomembno vlogo pri branju kot vizualna percepcija.

Ko govorimo o slušnih zaznavah, moramo omeniti štiri glavne vidike:

- Slušna diskriminacija – sposobnost slišati podobnosti in razlike med glasovi.
- Slušna diferenciacija – zmožnost izbiranja in udeležbe na ustreznih slušnih dražljajih in ignoriranje nepomembnih dražljajev.
- Slušno mešanje (znano tudi kot slušna analiza in sinteza) – sposobnost sinteze posameznih glasov, ki tvorijo besedo.
- Slušno zaporedje – sposobnost zapomnitve vrstnega reda posameznih glasov v danem dražljaju.

1.1.3 Fonološko zaznavanje in fonološko zavedanje

Fonološka percepcija je nezavedna kognitivna obdelava jezikovnih zvokov znotraj določenih možganskih področij. Fonološko zavedanje se nanaša na zavedno sposobnost opažanja, da med govornimi besedami obstajajo edinstvene razlike, tj. da v govornih besedilih niso vsi glasovi enaki. S tem pridemo do koncepta fonemičnega zavedanja, ki je bolj specifičen in vključuje zmožnost zaznavanja manjših zvočnih segmentov govornih besed, ter zavedanja razlik med fonemi, s katerimi lahko manipuliramo in jih celo nadomestimo, da tvorijo različne besede.

Primer: Če pogledamo besedi »most« in »kost«, nam fonemično zavedanje pomaga prepoznati glasove v teh dveh besedah (m) ali (k), (o), (s), (t) in ugotoviti, da je prvi fonem tisti glas, ki se razlikuje. Pri besedi »test« vemo, da črka »t« predstavlja glas (t), kar pa še ni dovolj, da bi fonemsko zavedanje ocenili kot dobro. Treba je razumeti, da je prvi glas v besedi test »t« in je enak kot zadnji glas te besede, hkrati pa je tudi enak kot zadnji glas besede »kost«. Potrebno je torej razločevati med posameznimi glasovi in črkami v besedi, opazovati položaj glasu v besedi in znati primerjati enake glasove v različnih besedah.

Proces fonološkega zavedanja ponavadi deluje na nezavedni ravni, medtem ko govorimo ali poslušamo. Zasnovan je tako, da svoje delo samodejno opravlja v službi učinkovite komunikacije. Toda branje in črkovanje zahtevata raven metajezikovnega govora, ki ni naraven ali zlahka pridobljen (Motas in Tolman, 2009).

1.2 Spomin

1.2.1 Vidni spomin

Vidni spomin zajema takojšen priklic lastnosti določenega predmeta ali oblike. Opisuje odnos med zaznavno obdelavo in kodiranjem, shranjevanjem in iskanjem nastalih nevronskega prikazov.

Vidni spomin je oblika spomina, ki ohranja nekatere značilnosti naših čutov, ki se nanašajo na vizualno izkušnjo. V vidni spomin lahko prikličemo vizualne informacije, ki spominjajo na predmete, mesta, obraze in podobno. Včasih priklic vidnega spomina imenujemo »miselno oko«, s pomočjo katerega lahko iz svojega spomina dobimo miselno podobo izvornih predmetov, krajev, živali ali ljudi (Berryhill, 2008).

1.2.2 Slušni spomin

Slušni spomin predstavlja zmožnost obdelave informacij, ki so govorno predstavljene, miselno analizirane in shranjene v spomin, tako da jih je mogoče pozneje priklicati. Slušni (včasih imenovan tudi ehoični) spomin je ena izmed komponent, ki je značilna za ohranjanje slušno zaznanih informacij. Za razliko od vidnega spomina, v katerem lahko naše oči dražljaje »skenirajo« večkrat, je pri slušnih dražljajih to nemogoče. Na splošno so slušni spomini shranjeni daljše časovno obdobje kot ikonični (vizualni) spomini (Slovar psihologije). Slušne dražljaje slišimo postopoma, enega za drugim, preden jih je mogoče obdelati in razumeti. Tako se, denimo, poslušanje informacij po radiu zelo razlikuje od branja istih informacij v časopisu. Izgovorjene podatke lahko slišimo le enkrat v določenem času, medtem ko jih lahko beremo vedno znova.

Lahko bi rekli, da je slušni spomin kot koncept »rezervoarja«. Slišani zvok se »zadržuje« oziroma ga ne obdelujemo toliko časa, dokler ne slišimo naslednjega zvoka in šele takrat prvotni zvok lahko osmislimo (Clark, 1987). Ta posebna senzorna »shramba« je sposobna shraniti velike količine slušnih informacij, ki pa se hranijo le kratek čas (3–4 sekunde). Ehoičen (odmeven) zvok odmeva v umu zelo kratek čas po prejetju slušnih dražljajev (Radvansky, 2005).

1.2.3 Kratkoročni spomin

Ideja o delitvi spomina na kratkoročni in dolgoročni spomin sega v 19. stoletje. Klasični model spomina, »modalni model« (Atkinson in Shiffrin, 1968), razvit v šestdesetih letih

prejšnjega stoletja, je predpostavljala, da vsi spomini preidejo iz kratkoročnega v dolgoročnega v zelo kratkem časovnem obdobju.

Kratkoročni spomin je opredeljen kot zmožnost shranjevanja informacij v aktivnem, lahko dostopnem stanju, za omejeno časovno obdobje. To so, denimo, vidne slike (oblika ali obraz osebe) in/ali slušne informacije (telefonske številke, ki jih je nekdo povedal, ali izgovorjeni stavki). Informacije v spominu ostanejo nekaj sekund. Tovrstno pomnjenje je rezultat enotnega ali zelo kratkega zaznavanja informacij. Deluje brez zavestnega truda za zapomnitev, vendar s predpogoji za priklic v prihodnosti. V kratkoročnem spominu so shranjeni samo bistveni elementi zaznanih slik ali besed. Zmogljivost kratkoročnega spomina je zelo individualna, ko je polna, pa se shranjene informacije delno nadomestijo z novimi. Kratkoročni spomin ima v vsakdanjem življenju pomembno vlogo, saj z njim lahko obdelujemo ogromno količino informacij, s čimer ohranimo potencialno koristne, ostale pa pozabimo.

1.2.4 Dolgoročni spomin

Dolgoročni spomin določa sposobnost zadrževanja informacij za daljše časovno obdobje. Dolgoročni spomini lahko trajajo le nekaj dni ali več let. Dolgoročni pomnilnik ne začne delovati takoj po tem, ko je bil material viden ali slišan, ampak šele čez nekaj časa. Ker ta dva procesa nista združljiva in sta njuna mehanizma popolnoma različna, je potrebno začeti s »priklicem«, da se lahko začne odvijati »predvajanje«.

Zmogljivost dolgoročnega spomina in čas za shranjevanje informacij v njem sta praktično neomejena. Dostop do informacij v dolgoročnem spominu in zmožnost namernega in nenamernega pomnjenja je odvisen od tega, kako dobro je organiziran. Kako enostavno lahko dostopamo do informacij, shranjenih v dolgoročnem pomnilniku, je odvisno od »koristnosti pomnilnika#.

Obstaja kar nekaj različnih oblik dolgoročnega spomina. Ti spomini se ne oblikujejo in ne zadržujejo v enem samem delu možganov; namesto tega je proces ustvarjanja in shranjevanja dolgoročnih spominov razširjen na več območij. Obstajata dve glavni veji dolgoročnega pomnilnika – eksplicitni in implicitni spomin. Eksplicitni spomini so tisti, ki se jih zavestno spominjamo (dogodki v našem življenju ali neka posebna dejstva), na drugi strani pa so implicitni spomini tisti, ki jih uporabljamo za izvajanje dejanj, ne da bi razmišljali o njih (na

primer plavanje ali vožnja s kolesom – potem ko smo se nekoč naučili, kako to storiti, smo se spomnili, kako to storiti, zdaj pa to počnemo brez zavednih misli).

1.2.5 Semantični spomin

Semantični spomin je mogoče razumeti kot enega od vidikov dolgoročnega spomina. Kanadski psiholog Endel Tulving razlikuje tri vrste spomina – procesni, epizodni in semantični (Tulving, 1985). Procesni spomin podpira dejavnosti, kot so vezanje čevljev ali kolesarjenje – dejavnosti, ki se jih ne moremo naučiti večkrat. Če smo se naučili voziti kolo, to znanje ohranjamo celo življenje, ne glede na to, koliko let nismo vozili kolesa.

Epizodni spomin ohranja naše osebne izkušnje in njihovo zaporedje v času. S tem spominom se lahko spomnimo prvega dneva v šoli ali dneva, ko smo se preselili v novo hišo.

Semantični spomin je sposobnost zapomnitve dejstev izven konteksta. Spomnimo se, na primer, da je Francija v Evropi, voda vre pri 100 stopinjah Celzija ali da so delfini sesalci, vendar nam ni treba vedeti, kdaj smo ta dejstva prvič slišali oz. prebrali. Semantični spomin predstavlja tudi naše znanje besed, simbolov in pojmov, ki jih uporabljamo pri vodenju pogovorov ali pri učenju katere koli teme. Uporablja se za priklic definicij besed in pojmov. Z uporabo semantičnega spomina lahko razumemo informacije, ki jih slišimo, navodila, šolske predmete, kot sta matematika in zgodovina, ter besedila, ki jih beremo.

1.3 Prostorska orientacija

Človeški možgani so izjemen organ. Vsak dan lahko z njihovo pomočjo razlagamo, ustvarjamo, analiziramo in obdelujemo ogromno količino informacij. Omogočajo nam gibanje v različnih okoljih, še posebej v kombinaciji z našim prirojenim občutkom za smer. Ta večšina se imenuje prostorska orientacija in je zelo uporabna v našem vsakdanjem življenju. Prostorska orientacija je ključnega pomena za prilagajanje novim okoljem in za dostopanje z enega kraja na drugega. Brez nje bi hodili naokoli v neskončnih krogih, se izgubili ali celo imeli veliko drugih težav (Maxwell, 2013).

Otroci že v zgodnjem otroštvu sprejemajo vse, kar jih obdaja. Vzorci gibanja v zgodnjem otroštvu, kot so kotaljenje, plazenje, lazenje, zibanje in pozneje hoja, tek, plezanje, nihanje, ustvarijo čutni »zemljevid« v otrokovih možganih, ki jim pove, kje v vesolju se nahajajo v katerem koli trenutku (Murphy, 2013). Prostorska orientacija je ena ključnih zmogljivosti, ki mora biti zrela, če se želi otrok naučiti brati in pisati brez težav. Sčasoma se otroci naučijo

prepoznavati črke, številke in druge grafične simbole, kasneje pa postanejo pozorni še na obliko, sestavne dele, lego in smer v prostoru. Če ima otrok slabo razvito prostorsko usmerjenost, lahko to povzroči previjanje črk, slabši priklic oblik in besed ter vse pogostejše težave pri branju, pisanju in črkovanju.

1.4 Zaporedje

Zaporedje se nanaša na sposobnost osebe, da vizualne in/ali slušne predmete zazna v določenem zaporedju, si zapomni to zaporedje in ga lahko pozneje prikliče. Tako lahko brez težav izgovarjamo dneve v tednu, mesece v letu, črke po abecednem vrstnem redu ali celo recept za kuhanje naše najljubše jedi.

Kadar se moramo spomniti ali rekonstruirati vrstni red zvokov z besedo ali zlogom, uporabimo svojo sposobnost slušnega zaporedja. Primer je npr. reči ali napisati »ephelant« namesto »elephant« za slona.

Drugo razmerje med zaporedjem in branjem je specifična veščina za nadzor gibanja oči od leve proti desni po vrsticah besedila. Med tem postopkom morajo naše oči zaznavati črke v vsaki besedi eno za drugo od leve proti desni, jih prepoznati, kombinirati v pravilnem vrstnem redu, da bi lahko naši možgani prebrali in razumeli besedo. Če beremo besede v pravilnem zaporedju, lahko razumemo pomen stavkov, odstavkov itd. Sposobnost ločevanja je prav tako zelo pomembna, ko moramo ponovno ustvariti tisto, kar smo prebrali, v pravilnem logičnem zaporedju.

1.5 Pozornost

Pozornost je vedenjski in kognitivni proces selektivne osredotočenosti na diskretni vidik informacij, medtem ko ignoriramo druge zaznavne informacije. Pozornost je bila omenjena tudi kot dodelitev omejenih virov za obdelavo (Anderson, 2004).

Osnovne lastnosti pozornosti se nanašajo na hitrost, koncentracijo, porazdelitev, preklop in glasnost pozornosti. Mogoče je, da je eden od teh vidikov dobro razvit, medtem ko drugi ni na tako dobri ravni.

1.5.1 Koncentracija

Zelo pogosto je koncentracija tesno povezana s pozornostjo, čeprav se pojma med seboj razlikujeta. Koncentracija pozornosti je sposobnost osredotočanja na zahtevani predmet in njegove komponente, je torej sposobnost razumevanja naloge. Otrok z dobro razvito sposobnostjo koncentracije zna opazovati in je dobro organiziran. Nasprotno pa so tisti, ki te sposobnosti niso razvili, ponavadi moteči in zmedeni. Razvoj koncentracije zahteva zavestne napore in rezultate posameznika, da lahko zazna, razume in spozna nove informacije. Naša sposobnost koncentracije je odvisna od zavzetosti, navdušenja nad nalogo (motivacije), spretnosti za opravljanje naloge, našega čustvenega, fizičnega in psihičnega stanja v tistem času in od okolja. Vsi ljudje se lahko za nekaj časa skoncentriramo, kaj kmalu pa se naše misli razpršijo in v naši glavi dirjajo od ene do druge stvari.

1.5.2 Trajanje pozornosti

Stabilnost oz. trajanje pozornosti opredeljuje čas osredotočenosti na določeno stvar. Opredeljena je z obdobjem časa, ko lahko obdržimo pozornost na začetni in hkrati visoki ravni. Odvisna je od našega fizičnega stanja, zanimanja in motivacije (z zanimivim delom se lahko spopadamo zjutraj bolje kot z dolgočasnimi stvarmi zvečer, ko smo utrujeni).

1.5.3 Preklapljanje

Preklop ali preusmeritev imenujemo sposobnost preusmeritve pozornosti z enega predmeta ali dejavnosti na drugega, kadar je to potrebno. To dejanje lahko izvedemo nezavedno, ko med izvajanjem nečesa našo pozornost nenadoma »ujame« nekaj drugega. Veliko pomembnejša pa je sposobnost namernega preusmerjanja pozornosti z enega dražljaja na drugega. Posebnost pri tem je, da posameznik zavestno oceni novo nastale dražljaje in svojo pozornost usmeri na nov predmet/dejanje.

Vsaka preusmeritev pozornosti zahteva prostovoljna prizadevanja. Njihovo raven določajo številni pogoji, med njimi prirojena gibljivost živčnih procesov aktivacije (vzbujanja) in deaktivacije (oviranje). Višja kot je mobilnost med njimi, lažje je preusmerjanje pozornosti.

ZAKLJUČKI

Da bi dosegli dobro (natančnost in hitrost) ter učinkovito (visoko raven razumevanja) branje, je treba katero koli od zgoraj omenjenih veščin razviti na ustrezni ravni. Pomanjkanje katere koli od teh spretnosti vodi do težav pri branju.

Primanjkljaj v razvoju	Kako vpliva na usvajanje branja?
VIDNE ZAZNAVE	<ul style="list-style-type: none"> - prepoznavanje črk – težave s podobnostmi in razlikami v obliki in orientaciji črk (»m«, »n«, »b«, »d« ...); - težave z različnimi pisavami – otrok lahko prepozna »g«, ne pa »g« ali pa prepozna veliko začetnico, hkrati pa ima težave pri prepoznavanju malih tiskanih črk (D-d, M-m, Q-q ...)
SLUŠNE ZAZNAVE	<ul style="list-style-type: none"> - težave z zaznavo slušnega besedila; - težave pri delitvi besede na posamezne glasove ali tvorbi besed iz posameznih glasov; - težave pri določanju prvega in zadnjega glasu v besedi; - težave pri razločevanju podobno zvonečih besed (»bela«, »pela« ali »koš«, »nož«); - težave z bralnim razumevanjem
FONOLOŠKO ZAZNAVANJE IN FONOLOŠKO ZAVEDANJE	<ul style="list-style-type: none"> - težave s povezovanjem posameznih glasov v besedo, npr. »m-a-č-k-a« (otrok prepozna posamezne glasove, vendar jih ni zmožen povezati v besedo); - težave z zlogovanjem neznane besede »te-le-fon«; - težave z dekodiranjem in s tekočim branjem; - težave z bralnim razumevanjem zaradi slabe bralne tehnike
VIDNI SPOMIN	<ul style="list-style-type: none"> - težave pri reprodukciji zaporedja vidnih dražljajev (kot črke v besedi); - težave s pomnjenjem podobe besede (»slika« cele besede) ali črkovnega zaporedja besede pri branju in črkovanju;

	<ul style="list-style-type: none"> - vsakič znova mora otrok prepoznavati katero koli besedo, tudi najkrajše (pomanjkanje prepoznavanja vzorcev);
SLUŠNI SPOMIN	<ul style="list-style-type: none"> - težave pri razumevanju pomena besede (lahko gre za zapozneli jezikovni razvoj); - težave z razumevanjem in upoštevanjem zvočnih navodil
KRATKOROČNI SPOMIN	<ul style="list-style-type: none"> - težave z dekodiranjem; - težave z besednim zakladom med branjem; - težave z zapornitvijo pravkar prebranega (otrok pogosto pozabi, kaj je prebral na začetku povedi, medtem ko pride z branjem do konca povedi ali odstavka); včasih se to pozabljanje zgodi že pri daljši besedi (ko pride do konca besede, že pozabi njen začetek); - težave s pomnjenjem vizualno-prostorskih informacij (npr. zaporedje črk v besedi)
DOLGOROČNI SPOMIN	<ul style="list-style-type: none"> - nezmožnost zapornitve prebranega besedila; - težave pri pridobivanju zaporedja grafemov in fonemov; - težave z razumevanjem prebranega
SEMANTIČNI SPOMIN	<ul style="list-style-type: none"> - težave z razumevanjem besed in pojmov, kar ima za posledico nizko raven bralnega razumevanja
ZAPOREDJE	<ul style="list-style-type: none"> - težave z gibanjem oči in težave pri sledenju linearni strukturi besedila (izpuščanje vrstic, »skakanje« naprej, nazaj po besedilu); - vrzeli v zaznavanju besedila in posledično slabo razumevanje prebranega <p>Tehnična raven:</p> <ul style="list-style-type: none"> - težave z dekodiranjem; - zamenjava in izpuščanje črk ali premik njihovega mesta; - ugibanje besede, namesto da bi jo učenec prebral.

	Rezultat vsega tega je počasno in napačno naglašeno branje, spreminjanje pomena besed in stavkov ter hkrati nizka raven razumevanja.
POZORNOST	<ul style="list-style-type: none">- težave z dekodiranjem in upoštevanjem ločil;- težave s tekočim branjem (zaticajoče se branje);- težave z bralnim razumevanjem;- bralec se hitro utruji;- izguba motivacije in zanimanja za branje.

Kakršne koli težave z zaznavanjem, prostorsko orientacijo, spominom in/ali pozornostjo lahko v določeni meri pripeljejo do težav s pridobivanjem dobre tehnike branja in onemogočajo razumevanje besedila. Če je otroku branje težko, če ne razume prebranega, je očitno, da ne bo užival v branju. Če otrok ne bo znal izboljšati svoje tehnike branja ali nadgraditi stopnje razumevanja besedila, bo zelo kmalu izgubil zanimanje in motivacijo za branje.

2 TEŽAVE OTROK PRI UČENJU BRANJA

Naučiti se brati je precej zapletena naloga, ki zahteva usklajevanje očesnih mišic, da lahko sledijo besedilu, dobro prostorsko naravnost za razlago črk in besed ter dobro razvit vizualni spomin, da zadrži pomen črk in vidnih besed. Za dobro branje je potrebno tudi razumevanje zaporedij, strukture stavkov in slovnice ter sposobnost kategorizacije in analiziranja. Poleg vseh teh spretnosti morajo biti možgani sposobni integrirati vidne zaznave (črke in druge znake) s spominom in jih povezati z ustreznimi glasovi. Glasovi morajo biti nato povezani z določenimi pomeni. Za doseg dobrega razumevanja besedila mora bralec razumeti pomen besed med branjem celotnega stavka ali odlomka. Motnja katerega koli od teh procesov povzroča težave pri branju.

Mnogi otroci imajo dandanes težave z branjem – približno 10 milijonov otrok na svetu ima težave pri učenju branja, ne glede na to, v katerem jeziku govorijo ali katere abecede

uporabljajo. Dobra novica je, da večina od njih lahko premaga težave, če v zgodnji starosti dobi ustrezno zdravljenje.

Težave pri branju se pojavljajo kontinuirano, kar pomeni, da obstaja veliko učencev s tovrstnimi težavami. Nekateri izmed njih so celo diagnosticirani z bralnimi težavami, mnogo pa je tudi takšnih, ki potrebujejo usmerjeno bralno pomoč (Drummond, 2009).

Učitelj, ki ima v razredu učenca s težavami pri branju, naj bi:

- najprej poskusil ugotoviti vzrok za težave – otrok ima lahko težave z govorom (pozni razvoj govora, težave z izgovarjanjem, strukturo govora itd., zaradi dvojezičnosti ali zaradi disleksije),
- poskušal krepiti učenčeve šibkosti in graditi na njegovih prednostih ter prilagajati svoj učni slog učnim prednostim učenca,
- usmeril pouk na izboljšanje vseh tistih spretnosti/sposobnosti, ki so potrebne za razvoj dobrih bralnih strategij,
- tesno sodeloval s strokovnjaki (ki lahko delajo z otrokom zunaj razreda/šole) in s starši.

Težave pri branju lahko razdelimo v dve skupini: težave s tehniko branja in težave z bralnim razumevanjem.

2.1 Težave s tehniko branja

Ko govorimo o težavah, povezanih z bralnimi tehnikami, lahko težave opazimo v enem ali več naslednjih vidikih:

2.1.1 Vizualno razlikovanje črk – težave s prepoznavanjem črk; zamenjava ali razporeditev črk znotraj besed in/ali besednih zvez. Otroci se borijo z dekodiranjem besed, še posebej, če so daljše ali ne tako pogosto rabljene.

2.1.2 Črkovno-zvočna korespondenca – težave z vizualnim prepoznavanjem grafemov, njihovim položajem, številom črk in/ali načinom njihovega združevanja znotraj besede. Opažajo se tudi težave pri glasovih, ki jih je potrebno uskladiti z ustreznimi grafemi in jih nato tudi pravilno zapisati.

Črkovno-zvočna korespondenca se nanaša na prepoznavanje glasov, povezanih s posameznimi črkami. To je tudi točka v otrokovem razvoju pismenosti, kjer se fonemska zavest začne prekrivati z ortografsko zavestjo in branjem.

2.1.3 Pri shranjevanju besed v spomin se težave ponavadi pojavijo pri dekodiranju daljših besed. Med branjem morajo biti učenci sposobni pogledati besedo, si oblikovati podobo te besede in jo kasneje tudi priklicati. Učenci z dobrim vizualnim spominom bodo določeno besedo prepoznali tudi v drugih besedilih, znali pa jo bodo še črkovati (Cusimano, 2001). Tisti, ki niso razvili svojih sposobnosti vidnega spomina, ne zmorejo reproducirati zaporedja vizualnih dražljajev. Pogosto si zapomnijo celoten vizualni izgled besed ali pa le črkovno zaporedje.

a) Spajanje glasov v besede je sposobnost gradnje besed iz posameznih glasov v določenem zaporedju. Spajanje je pri branju bistvenega pomena in je primer fonološke ozaveščenosti. Da bi lahko prebral besede, mora otrok:

- poznati ustrezen glas za vsako črko in
- znati spojiti ustrezne glasove skupaj, tako da besedo tudi pravilno izgovori.

Otrok lahko pozna posamezne foneme in morda nima težav s črkovanjem (npr. "ž-o-g-a"), vendar jih preprosto ne more sestaviti skupaj, da bi tvoril besedo ("žoga").

2.1.4 Tekoče branje ne pomeni samo natančnega dekodiranja vseh besed v besedilu, ampak tudi branje s pravilno hitrostjo in ustreznim izražanjem. Tekoče branje omogoča povezavo med prepoznavanjem besed (dekodiranjem) in razumevanjem (kar je prvotni cilj branja). Takšno branje je slišati precej naravno, kot da bi nekdo besedilo govoril. Seveda nihče ne bere tekoče od samega začetka. Najprej mora biti otrok sposoben brez napora dekodirati besede, nato potrebuje dobra navodila, veliko vaj in dovolj časa, da lahko to naredi razmeroma hitro, vedno pa je potrebno poznati in upoštevati še ločila. Mladi bralci, pa tudi tisti, ki še niso razvili tekočega branja, berejo počasi, besedo po besedo, s številnimi napakami, velikimi premori med besedami in ne upoštevajo vseh ločil.

2.1.5 Ločila so po vsem svetu sprejet sistem znakov ali simbolov, ki bralcu prikažejo, kako je stavek sestavljen, kako ga je treba brati in kakšen je njegov pomen. Ločila niso odvisna od jezika ali abecede, ki jo uporabljamo.

Ustrezna ločila delujejo kot nabor »cestnih znakov«, ki bralca vodijo skozi ideje, izražene v besedilu. Če vozniki ne spoštujejo prometnih znakov, bi bil promet kaotičen in izven nadzora. Enako se zgodi pri branju, če ne spoštujemo ločil. Ločila lahko bralcu sporočajo, kdaj naj se upočasni, kdaj naj pospeši in kdaj se ustavi. Če otrok pri branju ne loči ločil ali jih ne upošteva, to neposredno vpliva na stopnjo njegovega razumevanja.

2.2 Težave z bralnim razumevanjem

Razumevanje je končni cilj branja. Vsi modeli bralnega razumevanja prepoznavajo potrebo bralcev, da vzpostavijo miselno reprezentacijo besedila, tj. proces, ki zahteva povezovanje v različnih virih informacij, od leksikalnih značilnosti do znanja o dogodkih v svetu (npr. Garnham, 2001; Gernsbacher, 1990; Kintsch, 1998).

Obstaja več razlogov za težave, ki jih ima bralec pri razumevanju prebranega besedila. Dobra bralna tehnika je eden glavnih pogojev za dobro bralno razumevanje. Že ena napačno prebrana beseda lahko povzroči težave pri razumevanju in razlagi.

Otroci lahko s preskakovanjem vrstic zaznavajo besedilo, vendar se ne zavedajo, da berejo nepovezano in s tem spreminjajo osnovni pomen posameznih dejstev, včasih celo besedila kot celote. Kadar ima otrok poleg prepoznavanja besed in natančnosti branja (zamenjava ali razporejanje črk, zlog, sprememba besed) težave, te vplivajo tudi na hitrost branja (počasno in hitro branje). Predvsem pa težave lahko vplivajo na otrokovo sposobnost zaznavanja in razumevanja bralnih informacij, zaradi česar kasneje ne razumejo vsebine kot celote. Nizka raven razumevanja jim hkrati odvzame zadovoljstvo pri branju in jih demotivira za nadaljnje branje.

Drugi razlog je »berljivost« besedila. Če besedilo ni ustrezno izbrano glede na starost in bralne spretnosti učencev, ti morda ne bodo mogli razumeti njegovega pomena. Dolge zapletene povedi ali redko uporabljene besede mladim bralcem povzročajo še dodatne težave. Eden izmed vzrokov za slabše bralno razumevanje je lahko tudi okrnjen besedni zaklad učenca, ki se razvija že od rojstva. Težave pri bralnem razumevanju se hkrati pojavljajo tudi pri poznavanju in uporabi slovničnih pravil, semantiki besed in njihovi ustrezni rabi.

Veliko vlogo pri razumevanju igrata še vidni in slušni spomin. Slušni spomin informacije, ki so predstavljene ustno, obdela, shrani in omogoči kasnejši priklic. Ker učenci z motnjami slušnega spomina poberejo le delčke tistega, kar se govori med predavanjem v učilnici, se kasneje spomnijo le del ali pa celo nič od tega, kar je bilo povedano (Cusimano, 2009).

Otroci s slabim vidnim spominom se prav tako srečujejo z nerazumevanjem besedila. Med branjem se pogosto osredotočijo na slušno zaznavanje, saj s tem kompenzirajo predvsem pri besedah, ki jih ne prepoznajo.

3 KAKO POMAGATI

Ta del modula je razvit na osnovi izkušenj specialistov Asociacija Dyslexia – Bolgarija, ki že vrsto let sodeluje z otroki, ki imajo težave z branjem. Vsi primeri so resnični, le imena so spremenjena, da se ohrani zaupnost.

3.1 Težave s tehniko branja

a) Otrok ima težave pri prepoznavanju in poimenovanju črk

T. ima 7 let in je učenec 1. razreda. Ko naj bi ob koncu šolskega leta vsi otroci znali samostojno brati kratka besedila, lahko T. prepozna le približno 15 od vseh 30 črk v bolgarski abecedi. Težko loči črke, ki so si podobne po videzu, npr. "ш", "и"- "ц" (cirilica).

Podobne težave imajo otroci, ki uporabljajo izkušnje z latinico z "b"- "d", "p"- "q". Črke "п"- "m" so problematične v obeh abecedah.

Kako lahko pomaga učitelj

- Trenirajte otrokovo vidno zaznavanje in vizualni spomin z uporabo različnih iger (Memory, Domino, Lotto itd.).
- Otroke naučite najti razlike in podobnosti v različnih predmetih, nato pa te veščine porabite pri črkah (oblike in orientacija).
- Dajte otrokom vzore, ki jim bodo sledili pri oblikovanju/modeliranju črk, da jih bodo lahko uporabljali tudi za popravljanje svoje vizualne percepcije.

Kako lahko pomagajo starši

- Uporabite različne materiale za pomoč otroku pri učenju črk (modeliranje gline, testa, pene, gobic, peska itd.).
- Vsako priložnost (nakupovanje, sprehod, gledanje televizije itd.) uporabite za preverjanje otrokovega poznavanja črk.
- Uporabite prostor v domu (pohištvo, vrata, stene) za namestitev črk (zlasti tistih, ki jih otrok še ni avtomatiziral) – naj jih otrok ves čas vidi.

Predlagane vaje in igre:

- Abeceda labirint – <http://handsonaswegrow.com/alphabet-maze-learning-activity/>

- Čarobne črke – z belim oljnim pastelom narišite črko na bel list papirja. Otroka prosimo, da z vodnimi barvami obarva obliko (črka bi lahko bila napisana znotraj kvadrata, trikotnika ali kroga) in opazuje, kaj se bo zgodilo. Medtem ko bo obarval, bo videl, kako črka "izstopa". Nato lahko otroka prosimo, naj nariše predmet, katerega ime se začne z isto črko (tj. če je črka s, lahko nariše sonce ali sladoled).
- Modeliranje črk – lahko uporabljate testo, modelirno maso ali Das maso. Otroku dajte vzorec natisnjenih črk in ga prosite, da jih oblikuje po vzorcu. Otrok lahko za "problematične" črke naredi nekaj dodatnih modelov, ki jih povezuje s črko (npr. metuljček za "M").

b) Otrok ima težave pri usklajevanju črk z glasovi

M. je star 8 let. Učitelji poročajo, da ima težave pri usklajevanju črk z ustreznimi glasovi. Dečkovi starši povedo, da se je M. naučil abecede že pred šolanjem, prepoznal je vse črke in jih poimenoval, zato niso pričakovali težav z branjem. Na začetku M. ni mogel prebrati niti zelo preprostih besed. Deček črke ves čas pozablja, vidi in zaznava jih ločeno (ne kot dele besed), ujemanje črk z ustreznimi glasovi pa je zanj še težje.

Kako lahko pomaga učitelj

- Urite otrokove veščine vidne in slušne diferenciacije z uporabo različnih iger.
- Narekujte kratke nareke ločenih črk, ki so postopoma vedno hitrejši.
- Uporabite različne igre za urjenje preusmerjanja pozornosti učencev.
- Spoznajte otroke in se zavedajte, da učencem odgovarjajo različni slogi pisave in da vse pisave niso primerne za branje, še posebej, če imajo učenci težave z njim.

Kako lahko pomagajo starši

- Igrajte igre, pri katerih mora otrok poimenovati prvi/zadnji glas različnih besed, navesti čim več besed, začeni s črko/zvokom/zlogom, črkovati besede, ki jih sliši itd.
- Izkoristite vsako priložnost, da otrok hitro poimenuje in pokaže naključno izbrane črke in njim ustrezne glasove.

Predlagane vaje in igre:

- Delovni list 3 – Alliteration Games.
- Ugani predmet – Odrasli (učitelj ali starš) pravi: »Mislim na predmet. Začne se na črko »...« (npr. "K"). Otrok začne ugibati: »to je kolo«. »Ne«, pravi odrasla oseba,

»nima koles«. Potem otrok predlaga drugo besedo: »komar«. »Ne, ne leti.« In tako naprej, dokler otrok ne izgovori pravilne besede (v tem primeru bi lahko bil »krokodil«). Ideja je, da bi otrok pomislil na čim več besed z enakim prvim glasom. Da se otrok ne bi počutil prevaranega (da ne bi mislil, da odrasel ves čas spreminja besedo), lahko pripravite ustrezne slike.

- Match Alphabet – spletna igra za učenje, ki otrokom pomaga pri vadbi črkovno-glasovne korespondence – http://www.abcya.com/alphabet_matching_game – ta je v angleščini, vendar obstajajo podobne igre v skoraj vseh jezikih.

c) Otrok ima težave pri spajanju glasov v besedo

N. je inteligentno 8 let staro dekle, ki nima težav pri prepoznavanju in poimenovanju črk. V šoli in med poukom aktivno sodeluje. Niti učitelji niti starši niso zaznali posebnih težav pri deklici, dokler niso otroci prišli v fazo, ko so morali začeti "pravo" branje. N. se zlahka spoprijema s črkami in glasovi, vendar pa izjemno težko spaja dva glasova v že najpreprostejši zlog. Če vidi črkovno kombinacijo "ma", N. večkrat ponovi "m"- "a", "m"- "a", ne da bi mogla izgovoriti cel zlog "ma".

Kako lahko pomaga učitelj

- Ne začnite poučevati spajanja glasov v besedo, dokler otroci ne prepoznajo vseh črk in nimajo težav z njim ustreznimi glasovi.
- Če ima otrok težave s spajanjem glasov, naj besede pòje, tako da glasove drži skupaj.
- Če otrok ločuje glasove, namesto da bi jih gladko spajal v zloge, ga takoj ustavite. Ne dovolite, da otrok vadi napačne spretnosti!

Kako lahko pomagajo starši

Otroku pokažite, kako lahko iz dveh ali treh črk tvorite pomenljivo besedo. Izgovorite vsak glas posebej, nato pa spajajte glasove, tako da otrok sliši celo besedo. Otroku naročite, da stori enako. Potem spremenite eno od črk v besedi, da bo oblikoval novo, in prosite otroka, naj črkuje črke in nato izgovori celo besedo. Nadaljujte, dokler otrok ne bo mogel samostojno spajati glasov.

Predlagane vaje in igre:

- Oblikujte besedo – odrasel (učitelj ali starš) počasi poimenuje glasove črk. Otrok naj pozorno posluša in ko se učitelj/starš ustavi, izgovori celo besedo (npr. [m]-[u]-[h]-[a]; otrok naj reče [muha]). Začnite s kratkimi besedami in povečujte težavnost vaje – če je mešanje zelo problematično, začnite z besedami z dvema črkama (enozložne besede).
- Več idej za igre za trening spajanja:

http://www.readingrockets.org/strategies/blending_games

<http://www.education.com/game/blending-sounds-spelling/>

<http://pbskids.org/lions/games/blending.html>

<http://www.ictgames.com/blendingDragon/index.html>

d) Netekoče branje; počasno branje

K. in S. sta iste starosti in oba imata težave z branjem. Toda težave niso povsem enake. K. bere »odsekano« zlasti daljše besede. S. na drugi strani uporablja drugačno tehniko za branje besed, ki se mu zdijo težke – sprva jih šepeta, šele nato jih pove na glas. Branje obeh otrok ne zveni »naravno« – je počasno, ritem je neenakomeren, z veliko pavzami, brez ustrezne intonacije. Ko od njiju zahtevajo, da v razredu naglas prebereta besedilo, se obema zviša raven stresa, zato naredita še več napak.

Kako lahko pomaga učitelj

- Bodite posebno pozorni na avtomatizacijo branja vidnih besed. Po potrebi namenite več časa tej vaji, dokler niste prepričani, da je otrok sposoben hitro prepoznati vse krajše besede.
- Otroku, ki ima težave, izberite/pripravite besedilo, ki ustreza otrokovi ravni branja – prepričati se morate, da bo otrok sposoben prebrati vsaj 90 % besed v besedilu.
- Ne zahtevajte, da otrok bere hitreje, dokler ne zmore natančno prebrati besedila. Natančno branje pomaga pri razumevanju, hitrost pa bo prišla sčasoma.

Kako lahko pomagajo starši

- Berite otroku, tudi če že ima nekaj bralnih spretnosti. Prosite otroka, naj prebere nekaj besed v besedilu, za katere ste prepričani, da jih pozna.
- Izberite knjigo, ki je otroku zanimiva in ustreza njegovi ravni branja.
- Berite skupaj z otrokom. Pomagajte mu pri besedah, ki jih ne pozna ali so zanj težke.

- Da bi ohranili motivacijo, uporabite zvočne knjige. S časom lahko od otroka zahtevate, da posluša eno poglavje, naslednjega pa prebere.

Predlagane vaje in igre:

- »Bistvo« razvijanja tekočega branja:
https://www.youtube.com/watch?v=OM-mi_4usvE#t=143.5665402124431
- Predlog mame za tekoče branje:
<https://www.youtube.com/watch?v=rQDdN29tDHY>

Delovni list 1 – veščine rimanja

Delovni list 2 – veščine učenja

- Da bi pomagali otrokom, lahko pred branjem posnamete besedilo, ki naj bi ga prebrali, otroci pa naj ga najprej poslušajo. Ko snemate besedilo, berite dovolj počasi, da vam bodo otroci sledili; upoštevajte ločila. Vaše branje mora biti primer, kako naj otroci berejo. Potem naj otroci preberejo isto besedilo in poskušajo posnemati zvočni zapis.
- Uporabite dramske tehnike, da otroke spodbudite, da berejo »kot igralci« – začnite jih učiti, kako uporabiti intonacijo za izražanje različnih občutkov in/ali stališč (npr. prosite jih, naj povedo, kako bi pozdravili prijatelja, ki ga z veseljem srečajo, ali pa nekoga, ki ga ne marajo preveč, a morajo še vseeno biti vljudni); nato nadaljujte z nekaj kratkimi preprostimi dialogi, ki povečujejo dolžino in težavnost bralnega gradiva.

e) Otrok ima težave z ločili

D. je stara 9 let in obiskuje 3. razred. Z dekodiranjem nima težav, besede bere pravilno in z ustrežno hitrostjo. Toda njeno branje zveni »robotsko« – brez intonacije, brez izrazov. Poslušalcem je razumevanje pomena besedila onemogočeno, saj D. ne upošteva ločil. Njena lastna raven razumevanja ni dobra in zelo pogosto ne more reproducirati vsebine pravkar prebranega besedila.

Kako lahko pomaga učitelj

- Bodite posebno pozorni na pomen ločil. Otroku razložite, zakaj je med branjem pomembno upoštevati ločila.

- Prikažite pomen ločil: najprej preberite besedilo, ne da bi upoštevali ločila, nato ga ponovno preberite s pravilnim izražanjem. V obeh primerih preverite stopnjo razumevanja.
- Namenite nekaj časa v uri za trening tako imenovanega izraznega branja, kjer sta premor in intonacija zelo pomembna (npr. branje po vlogah).

Kako lahko pomagajo starši

- Med vožnjo otroka v šolo lahko njegovo pozornost usmerite na cestne znake in naredite vzporednico z ločili.
- Berite otroku in bodite previdni glede ločil. Poskusite brati z izrazom – to bo povečalo otrokovo zanimanje in mu bo služilo kot vzor.
- Ko otrok bere glasno, zahtevajte, da ne samo pravilno dekodira besede, ampak tudi pravilno in ustrezno prebere ločila – to bo povečalo njegovo razumevanje.

Predlagane vaje in igre:

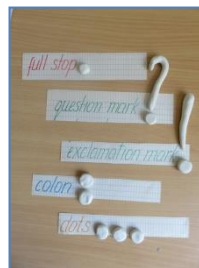
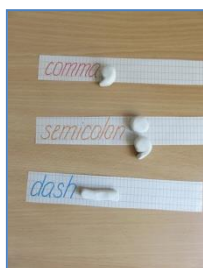
- Kratke lekcije o ločilih in branju:

<https://learnzillion.com/resources/72239-using-punctuation-to-read-fluently-1>

- Preberi imena ločil – sledite navodilom: otrok naj z glino modelira ločila in zapiše njihova imena (full stop = pika, comma = vejica).



- Ločila ločite na dve skupini: končna ločila (pika, vprašaj, klicaj, dvopičje, tri pike) in nekončna ločila (vejica, podpičje, pomišljaj, vezaj idr.) in razložite razliko.



- Poiščite besedilo z več različnimi ločili in prosite otroka, naj poimenuje le ločila. Pozorno spremljajte otroka in ga vsakič, ko bo naredil napako, ustavite, pokažite na znak, ki ga je zgrešil ali napačno poimenoval, in ga prosite, naj začne znova.

- Pokažite mu drugo besedilo in tokrat prosite otroka, naj znova prebere samo ločila, namesto njihovih imen pa naj izgovori besedi »stop« in »premor«. Pazljivo spremljajte otroka in ga ustavite vsakič, ko bo naredil napako. Pokažite mu znak, ki ga je zgrešil ali napačno imenoval, in ga prosite, naj začne znova.
- Ponudite mu še eno besedilo in tokrat prosite otroka, naj besedilo »normalno« prebere, pri čemer naj upošteva vsa ločila.

Navdušeni boste nad tem, kako drugače se sliši branje, posledično pa se poveča tudi stopnja razumevanja.

3.2 Težave z bralnim razumevanjem

a) Otrok ima težave z razumevanjem besedila, ker ima besedilo preveč besed, katerih pomena otrok ne pozna

K. T. je učiteljica osnovne šole. Nekateri učenci drugega razreda kljub dobri tehniki branja težko razumejo in si zapomnijo, kar so prebrali. Učiteljica skuša najti način in različne strategije, kako učencem pomagati izboljšati bralno razumevanje.

Kako lahko pomaga učitelj

- Pripravite slikovne kartice za neznane ali težke besede v besedilu, ki ga bodo otroci brali.
- Med poukom namenite nekaj časa iskanju neznanih besed v slovarju; razpravljajte o njihovem pomenu v stavku.
- Ločite in opazujte glavne dele zgodbe, kot so čas, okolje, glavni lik, zaplet, razplet zgodbe.
- Izlet v knjižnico ali knjigarno; pustite otrokom, da pogledajo knjige, naj bodo pozorni na ilustracije, poiščejo naj imena likov. Kasneje se v razredu pogovarjajte o tem, kaj si mislijo o zgodbah, kaj bi se lahko zgodilo z liki itd.

Kako lahko pomagajo starši

- Vsak dan namenite nekaj minut glasnemu branju otroka in bodite pri tem aktivno prisotni. Knjiga, ki jo bere glasno, mora biti na nekoliko nižji ravni kot poteka pouk v učilnici, saj s tem spodbudite tekočnost branja.

- »Sprehodite« se skozi zgodbo in si oglejte slike, ilustracije, glavne in stranske vrstice itd. Tako otroka pripravite na nadaljnje branje, s tem pa izboljšate njegovo razumevanje in koncentracijo.
- Berite otrokove najljubše knjige. Ponovno branje že poznanih knjig je dobra praksa tekočega branja, povečalo pa bo tudi njegovo razumevanje.

Predlagane vaje in igre:

- Delovni list 4 – Bralni dnevnik.
- Vprašanja, odgovori, napovedi: Preden preberete besedilo, prosite otroke, naj preberejo le naslov, in jim pustite nekaj minut, da si ogledajo ilustracije. Vprašajte jih, kdo mislijo, da so glavni junaki. Kaj bi radi vedeli o njih? Kaj mislijo, da se bo v zgodbi zgodilo? Na tablo narišite preglednico in zapišite njihove odgovore, vprašanja in napovedi. Potem naj otroci zgodbo preberejo. Po branju jih lahko razdelite v pare ali majhne skupine in jim daste nekaj časa za razpravo. Nato znova izpolnite preglednico in vnesite odgovore, ki so jih otroci našli v zgodbi. Skupaj preverite, ali so bile njihove napovedi pravilne.

Glavne književne osebe	Kaj bi rad izvedel iz besedila?	Odgovori, ki sem jih našel v besedilu	Kaj mislim, da se bo zgodilo?	Kaj se je zgodilo?

b) Druge težave: V nekaterih primerih težave pri bralnem razumevanju lahko povzročijo težave s tehniko branja (glej 3.1) ali težave s spominom.

ZAKLJUČKI

Šolsko obdobje je povezano z aktivnim oblikovanjem/razvojem spretnosti in kopičenjem znanja, zaradi katerih je šola ključna ustanova v otrokovem življenju. Preden gredo otroci v šolo, lahko določeni mejniki staršem in učiteljem pokažejo, ali je otrok razvil potrebne predpogoje za uspešen začetek šole. Vendar zelo pogosto starši verjamejo, da bo otrok težavo

prerasel in dohitel vrstnike. Na žalost učitelji mnogokrat učencem ne morejo nuditi ustreznih pomoči, saj so starši prepričani, da se otroci razvijajo na različnih stopnjah, da imajo še čas in da bo sčasoma vse v redu. V večini primerov se resnične težave pojavijo (starši običajno potrebujejo več časa, da sprejmejo, da ima njihov otrok težave) že v nižjih razredih, med postopkom opismenjevanja.

Otrok samo z »golim« branjem ne bo sam prerastel težave. Zelo pomembno je, da težavo prepoznamo čim prej in jo nemudoma poskusimo rešiti. Zgodnja identifikacija bi tako učiteljem in staršem omogočila, da izvajajo ustrezne in učinkovite strategije pri težavah branja in pisanja. Če težave zanemarimo, se otrok z njimi ne bo spopadal le v šoli, temveč bo vse to zelo kmalu privedlo do pomanjkanja motivacije za branje, do zadržanosti ali zavrnitve branja (in do kakršnega koli šolskega dela, ki vključuje branje in/ali pisanje). Vsi ti negativni občutki se v otroku kopičijo, sčasoma se lahko poslabšajo in negativno vplivajo na njegovo samozavest, zaradi česar se otrok v šoli počuti neprijetno, vse to pa lahko vodi v socialno izoliranost in zgodnje opuščanje šole.

V tem modulu smo poskušali opisati predpogoje za dobro razvite bralne spretnosti in težave, ki se pojavljajo, če te niso ustrezno razvite. Učiteljem in staršem smo ponudili tudi nekaj praktičnih nasvetov za pomoč učencem, ki se srečujejo s težavami pri branju.

VIRI

[Anderson, J. R. \(2004\). *Cognitive psychology and its implications \(6th ed.\)*. Worth Publishers. p. 519](#)

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Chapter: Human memory: A proposed system and its control processes. In Spence, K. W., & Spence, J. T. *The psychology of learning and motivation (Volume 2)*. New York: Academic Press. pp. 89–195

Berry, M.D., & Eisenson, J. (1956). *Speech disorders: Principles and practices of therapy*. New York: Appleton Century Crofts.

Berryhill, M. (2008, May 09). Visual memory and the brain. Retrieved from http://www.visionosciences.org/symposia2008_4.html

Clark, Terry (1987). "Echoic memory explored and applied". *Journal of Consumer Marketing* 4 (1): 39–46.

- Cusimano, A. (2001). Learning Disabilities: There is a Cure. A Guide for Parents, Educators and Physicians. Chapter 3: Visual memory and beyond. Lansdale, Pennsylvania, p.26–39. Available also online. Retrieved from <http://www.achievements.com/chpt3.html>
- Drummond, K. (2009). About Reading Disabilities, Learning Disabilities, and Reading Difficulties. Reading Rockets. Available online. Retrieved from <http://www.readingrockets.org/article/about-reading-disabilities-learning-disabilities-and-reading-difficulties>
- "Echoic Memory Defined". Psychology Glossary. Retrieved from: <http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Echoic%20Memory>
- Garnham, A. (2001) Mental models and the interpretation of anaphora. Essays in Cognitive Psychology . Psychology Press.
- Gernsbacher, M. A. (1990) Investigating Differences in General Comprehension Skill. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition. 1990. Vol.16, No 3, p.430-445
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: A paradigm for cognition. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Maxwell, R. (2013) Spatial Orientation and the Brain: The Effects of Map Reading and Navigation. Available online. Retrieved from <https://www.gislounge.com/spatial-orientation-and-the-brain-the-effects-of-map-reading-and-navigation/>
- Moats, L, & Tolman, C (2009). Excerpted from Language Essentials for Teachers of Reading and Spelling (LETRS): The Speech Sounds of English: Phonetics, Phonology, and Phoneme Awareness (Module 2). Boston: Sopris West.
- Murphy, R. (2013) Spatial orientation: Which way is up? Available online. Retrieved from <http://www.developlearning.co.nz/blog/spatial-orientation-which-way>
- Myklebust, H.R. (1954) Auditory disorders in children. A Manual for differential diagnosis. New York. Grune&Stratton, p.168
- Radvansky, Gabriel (2005). Human Memory. Boston: Allyn and Bacon. pp. 65–75.
- Tulving, Endel (1985) How many memory systems are there? American Psychologist, Vol 40(4), Apr 1985, 385-398. Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1037/0003-066X.40.4.385>

MODUL 4:

STRATEGIJE BRALNEGA RAZUMEVANJA

UVOD

Spretnost bralnega razumevanja, pridobljena v šolskih letih, vpliva pozitivno ali negativno na učenčevu vseživljenjsko učenje. Medtem ko se njen vpliv dobro odraža pri učencih, katerih sposobnosti bralnega razumevanja so se izboljšale, se slabo odraža pri učencih, katerih zmožnosti bralnega razumevanja niso bile izboljšane. Bloom (1995: 60) je trdil, da obstaja povezava med učenčevim razumevanjem prebranega in uspešnostjo pri matematiki, znanosti, jeziku in literaturi.

Branje temelji na sposobnosti prepoznavanja besed in bralnem razumevanju. Bralci, ki imajo dobro razvito prepoznavanje besed, hitro artikulirajo besede in večino svoje energije namenijo razumevanju. Taki bralci berejo tekoče in razumejo večino prebranega. Toda bralci, ki imajo slabo razvito prepoznavanje besed, ali malenkost izboljšani bralci, ne posvetijo toliko časa branju, saj se ukvarjajo z artikulacijo besed. Ker imajo težave pri branju, berejo počasi in narobe, večine besedila ne razumejo. Čas, v katerem živimo, zahteva, da vzgajamo učence, ki so funkcionalno pismeni. To so posamezniki, ki hitro berejo in razumejo besedilo, hkrati pa to sposobnost uporabljajo za izboljšanje svojega življenja. Na žalost je pričakovano, da ima veliko učencev v osnovnih šolah že v 1. razredu težave pri razumevanju branega besedila.

Možno je, da veliko učencev trdi, da iz besedila, ki so ga prebrali, ne razumejo ničesar. Tudi nekateri starši učencev, ki so odgovarjali na učiteljeva vprašanja, ki so zajemala razumevanje prebranega, so imeli težave z razumevanjem in so odgovorili napačno. Glede na to situacijo mora učitelj učenca seznaniti o strategijah in tehnikah, ki lahko izboljšajo njegovo branje.

1 BRALNO RAZUMEVANJE

Bralno razumevanje je sposobnost reševanja idej iz besedila in dodelitev drugačnega pomena z uporabo predhodnega znanja. Bralec z vokalizacijo reši napisano kodo in s tem daje pomen besedi, ki jo je vokaliziral. Smith in Dechant (1961: 74) sta med opredelitvijo branja poudarila

dve točki. To sta prepoznavanje in zaznavanje. Prepoznavanje črk in besed je čustvena aktivnost. Razumevanju gradiva v možganih sledi aktivnost prepoznavanja. Ko poteka razumevanje gradiva, se ta obenem organizira, dobi smisel in se poveže s starim znanjem (Aka, Dökmen, 1994: 13). Poznavanje pomena besede pri branju za bralno razumevanje ni dovolj. Poleg poznavanja pomena besede je treba razumeti, doumeti, predvideti, povezati in ovrednotiti (Güneş, 2000: 59). Ko bralec prebere besedilo, svoje predhodno znanje vključi v idejo, ki jo prenese v besedilo. S pomenom besed v besedilu preide na pomene povedi, od pomenov povedi do odstavkov in od odstavkov, ki jih doseže, preide k pomenu teme. Bralno razumevanje je nekakšna vrsta besedil, ki zajema bralčevo predhodno znanje in s sintenzacijo pridobljene nove ideje (Akyel, 2005: 2). Za povečanje predhodnega znanja je treba otroka vzgajati v spodbudnem okolju. Otroci, ki so vzgojeni v takšni okolici, imajo veliko predhodnih znanj v primerjavi z vrstniki. Po branju gradiva morajo bralci povezati znanje med tistim, ki ga že imajo, in tistim, ki je bilo predstavljeno v besedilu. Bralno razumevanje je povezano z razmišljanjem. Prejšnje znanje, zanimanja in bralne navade bralcev so zelo učinkovite pri razumevanju besedila. Vsak posameznik zna povezati novo znanje s starim znanjem. Bralno razumevanje temelji na tem, kar posameznik razume iz besedila, na njegovih izkušnjah med branjem besedila in njegovem poznavanju slovnice. Bralno razumevanje je neke vrste izboljšanje jezika in pogleda. Že dolgo se osredotoča na razmerje med branjem in razmišljanjem. Stauffer (1975) je branje opredelil kot reševanje nekaterih podobnih problemov. Tako kot pri reševanju problemov tudi bralec uporablja koncepte, jih izboljšuje, spreminja in preizkuša hipotezo. Bralno razumevanje je neke vrste način iskanja. Pri poučevanju branja se uporabljajo tehnike raziskovanja. V skladu s tem stališčem je ključno pri poučevanju, da se določi učenčeve bralne namene in vprašanja, ki jih imajo. Po tem učenci preberejo besedilo in rešijo težavo. S pomočjo tega učence spodbudimo, da lahko predvidijo pojave, ki se lahko zgodijo v prihodnosti. Na bralce mora imeti brano besedilo vpliv. Poleg tega morajo povezati svoje znanje z znanjem iz besedila (Lerner, 2000: 405–407).

Za Smith in Dechant (1961: 74) je sposobnost bralnega razumevanja sestavljena iz naslednjih elementov:

1. Z grafičnimi simboli, torej s pisanjem in med temi pomeni, ki se nanašajo.
2. Idiomi, "stavki", "odstavki" in celotni pomen besedila ima hierarhični pomen, ki temelji na zmožnosti povezovanja med deli in dopolnitvami.
3. Sposobnost ocenjevanja prebranega besedila in razumevanje cilja in občutka avtorja.

4. Sposobnost povezati poglede besedila s preteklostjo. Bralno razumevanje: vidno, slišno in branje z razumevanjem se odraža v podajanju mnenja na prebrano.
5. Razumevanje glavne ideje se kaže v razumevanju pisateljevih besed in idej, ki jih predlaga.
6. Sprejemanje avtorjevih zamisli, ki jih ne pove neposredno, in določanje vsebine.
7. Sposobnost merjenja besedila z vidika ostrine, veljavnosti in vrednosti.
8. Če ste zmožni vaditi, ste razumeli in zaznali svoje vedenje in kaj ste storili. Za izvedbo bralnega razumevanja je vaš besedni zaklad dovolj in bodite pozorni na besedilo. Glede na raziskave se za razlago pomena ne upoštevajo le oči, ampak tudi pomnjenje in mehanizmi prizadevanja, uporaba jezika in narave, razumevanje govora, odnosov med posamezniki in družbeno-kulturne razlike. Po naravi imajo oči vlogo pri bralni dejavnosti. Pri pisanju mora večina znanja priti v možgane. Pa vendar samo branje z očmi ni dovolj.

Na primer: če ne znaš angleško, ti bo dano besedilo v angleščini; bral boš samo z očmi, a ničesar ne boš razumel. Ker besede nimajo smisla, ti nič ne ostane v spominu (Kayalar, 1992: 7). Miller (1972: 7) navaja, da je bralno razumevanje odvisno od nekaj dejavnikov, ki so sestavljeni iz vpliva poznavanja besede. Vendar mora vsak otrok pravilno razumeti resnični pomen vsake povedi. V bralni dejavnosti včasih beseda ni uporabljena v svojem pravem pomenu. Bralno razumevanje vedno temelji na utemeljitvi povedi v besedilu. Za dobro razumevanje v besedilu med odstavki, v odstavku med povedmi je potrebno natančno razumeti povezave.

Robinson in Good (1987: 145–146) bralno razumevanje ločita v tri kategorije. To so: preprosto razumevanje, razlagalno razumevanje in spraševalno razumevanje.

1. **Preprosto razumevanje:** vključuje sposobnosti, kot so iskanje in nabiranje znanja, sledenje korakom, določanje oseb in krajev, sledenje navodilom, razširjanje pisateljevega strukturnega plana.
2. **Razlagalno/interpretativno razumevanje:** sposobnosti iskanja glavne ideje, izbiranja glavnih idej, organizacije idej, izboljšave konceptov in načel, povzemanje preskusnih izdelkov in učinkov.
3. **Spraševalno razumevanje:** s takšnim razumevanjem pridobljene sposobnosti so navedene spodaj.

- Merilo: kakovost, vrednost, točnost, resničnost, pristranskost, doslednost, propaganda, ustreznost, zadostnost v primerjavi z vidika resničnosti in mnenja.
- Upoštevanje avtorjevih ciljev in stališč.
- Upoštevanje teme z vidika atmosfere.
- Vrednotenje jezika okolice.
- Vrednotenje splošnega vzorca atmosfere.
- Upoštevanje poznavanja pisatelja.
- Vrednotenje virov znanja.

2 NAČINI IZBOLJŠANJA BRALNEGA RAZUMEVANJA

Z uporabo nekaterih strategij izboljšamo in olajšamo bralčevo razumevanje prebranega besedila pred branjem, med branjem in po branju. Učenec lahko uporabi eno ali nekaj strategij, preden začne brati besedilo. Pozornost izraža osredotočenost zavedanja v določeno točko (Yılmaz, 2006: 2).

Pred branjem:

Pred začetkom branja bralec uporabi strategije pozornosti, uredi svoje predhodno znanje v skladu z besedilom. To mu omogoča lažje razumevanje.

Strategije pozornosti, ki jih lahko uporabljajo bralci: porajanje pričakovanj in ustvarjanje diagramov.

a) Strategija porajanja pričakovanj: Preden učenec začne brati, mora določiti cilj branja. Njegova pozornost se osredotoči na besedilo, tako da ve, kakšno korist ima od besedila in iz katerega razloga bere. Učenec, ki se zaveda ciljev enot, ki se jih bo učil, ima pričakovanja, ki odražajo stališča po branju besedila (Öztürk, 1999: 5). Učenec, ki ima takšna pričakovanja, je določil svoj cilj branja. Vodilno strategijo pričakovanja zlahka uporabljamo v 1. razredu osnovne šole.

b) Ustvarjanje diagrama: Preden učenec začne brati, komentira slike, tabelo, grafe in diagrame, povezane z besedilom. Ta strategija pomaga učencu, da svoje predhodno znanje prenese v bralno atmosfero. Uporablja se lahko na 1. stopnji. Če je besedilo povezano s temo, ki jo bralec pozna, pomeni, da ima idejo, o čem bere, in je že od začetka manj dvoumnosti. Bolj pozna brano besedilo, lažje ga ne razume. Po analizi znanja bralec razume in lahko v

mislih med branjem napove, kaj se bo zgodilo v naslednji vrstici. Primer: ko bere besedilo o vodstvu. Če opazi besedo "avtoritarno", se naenkrat v mislih vključi podoba avtoritarnega voditelja. Čim več ima mnenja o tem, tem učinkovitejše bo njegovo branje (Blaha in Bennett, 1993; 40). Raziskave kažejo, da prenašanje predhodnega znanja v bralno atmosfero prispeva k razumevanju.

Pred bralno dejavnostjo lahko učenec uporabi druge strategije za pomoč pri branju. Ti sta:

a) **Strategija samozavesti in notranje motivacije:** Samozavestni bralci so zmožni tudi brati težka besedila. Tudi bralčeva notranja motivacija povzroči, da je pripravljen brati. Naklonjen bralec bolje razume, kaj bere.

b) **Strategija branja, kot da nekoga poučuje:** Drug način boljšega bralnega razumevanja je branje, kot da bi nekoga poučevali (Sekmen, 1998: 181). Še posebej, če nekoga vzamemo za vzor in ga posnemamo. To je možno izpeljati v 1. razredu. Med branjem učenčev razmišljanje o vlogah učitelja prispeva k boljšemu razumevanju besedila.

Med branjem:

a) **Strategija podčrtovanja:** Učenci med branjem poudarjajo besede ali povedi, za katere menijo, da so pomembne. To omogoči, da je besedilo hitro pregledano. Strategija je primerna za 2. razred osnovnega izobraževanja, ker lahko učenci s pomočjo te strategije razlikujejo pomembno in nepomembno znanje.

b) **Strategija delanja zapiskov ob besedilu:** Med branjem učenec zapiše razlage in nariše simbole poleg besedila. To omogoči, da učenec hitro ponovi besedilo. Ta strategija je primerna za 2. razred osnovne šole, ki učencem omogoči razlikovati pomembno in nepomembno znanje.

c) **Strategija sledenja idejam namesto besedam:** Bralčevo sledenje idejam, ne besedam, olajša branje med bralno aktivnostjo (Sekmen, 1998: 181). Bralec mora usmeriti pozornost na pomen povedi in ne na pomen besed.

Po branju:

a) **Ponavljjanje strategij branja besedila:** Ponavljjanje znanja povečuje ohranjanje spomina. Ko učenec prebere besedilo, ponavlja besedilo s svojimi lastnimi besedami, to omogoči ohranjanje spomina prebranega besedila. Bolj ko ga bralec ponavlja, poveča možnost, da se ohrani v spominu.

b) Oblikovanje strategije smisla: Ob staremu znanju učenec pridobi novo znanje, ki se ga nauči iz besedila, s tem da oblikuje smisel. Pri tej strategiji je možno, da bralec predstavi glavno idejo in svoje pripovedi izrazi v besedilu po svojih besedah z uporabo sredstev, ki olajšajo pomnjenje in povzemanje (Selçuk, 2000: 197). Na ta način se gradi znanje.

Kot rezultat tega je v 1. razredu pričakovano, da ima veliko učencev težave pri razumevanju. Naše stoletje obvezuje funkcionalna pismenost. Zaradi tega morajo biti posamezniki, ki se jih bo vzgajalo, opremljeni s sposobnostmi, ki vključujejo funkcionalno pismenost. Posamezniki, ki imajo te sposobnosti, lahko hitro razumejo, kaj berejo. Učitelji, zlasti pri poučevanju, morajo delati aplikacije, ki so usmerjene k boljšemu učenčevemu razumevanju. Zato morajo učitelji imeti znanje o strategijah, ki izboljšajo razumevanje. Učitelji morajo učiti pred, med in po branju, kako uporabiti določeno strategijo. Učencem morajo svetovati, da uporabijo te strategije, ko berejo knjigo samostojno.

3 IZBOLJŠANJE BRALNIH SPRETNOSTI

Naše stoletje je zadolženo, da vzgoji funkcionalno pismene posameznike. To pomeni, da hitro berejo in razumejo, hkrati pa te sposobnosti uporabljajo za izboljšanje svojega življenja. Z vidika metod in tehnik učitelji niso dovolj in zaradi pomanjkanja prenašanja v prakso je nastalo nekaj težav. Študija o izboljšanju sposobnosti razumevanja vključuje priporočila, usmerjena tako v učence kot učitelje. Človeštvo poskuša razumeti, razložiti in komentirati entiteto, življenje, pojavnosti v vesolju, ki živi že od svojega obstoja. To prizadevanje je osnovno izhodišče znanstvenega raziskovanja, je nekakšna hitra dejavnost branja in razumevanja, ki poteka iz dneva v dan. Bralna dejavnost je učinkovito trajanje, ki povečuje človekovo kapaciteto znanja, oblikuje njegove ideje in prepričanja, pridobi osebnost. To trajanje je idejna dejavnost, v kateri posameznik preučuje biološke, psihološke, fiziološke značilnosti v učinkoviti harmoniji. V središču te dejavnosti je cilj 'razumevanje'.

Obstaja veliko število različnih definicij, ki temeljijo na razumevanju. Branje je lahko opredeljeno kot trajanje, ki ima začetek, postopno izboljšavo in rezultat. V turškem učnem načrtu je kvalificirano kot zapleteno trajanje, ki vsebuje vid, zaznavanje, glasovno izražanje, razumevanje, konfiguracijo misli.

Postopek tega trajanja je razložen tako, da je povezan z zaznavanjem črte, črke in simbolov. Po zaznavi koncentriranega zanimanja so besede in stavki razumljivi, smo zainteresirani in predstavljeno je potrebno znanje. Izbrano znanje se prenaša skozi kognitivno obdelavo, kot so zaporedje, razvrščanje, poizvedovanje, povezovanje, kritiziranje, analiza, sinteza, reševanje problemov in ocena. Obdelano znanje je združeno s predhodnim znanjem in z uporabo vizualnih vsebin, predstavljenih v besedilu. To ima vpliv, da postane ponovno vse smiselno. Ima velik vpliv na smiselnost učenčeve pozornosti, motivacijo, učenčev bralni cilj, učenčevo slovnico in bralne izkušnje.

Predvsem mora učenec poznati besedo za uresničevanje bralne dejavnosti. Bralec lahko to besedo prepozna z uporabo svojega miselnega slovarja. Ker napačno ali nezadostno pozna besedilo, ga zato napačno razume ali ne razume zaporedja stavkov in kot celoto. Medtem ko je branje besed in povedi vedno smiselno ustaljeno v spominu, bralec skuša pridobiti celotni pomen s predhodnim znanjem. Bralno razumevanje se uresniči z usmerjanjem pridobljenega pomena v dolgoročni spomin. V tem delu so predstavljena priporočila za učence, ki imajo disleksijo, in kako jim lahko pomagamo. Zdi se, da imajo bralne sposobnosti različne neodvisne sekvence, ki so si med seboj različne, a v resnici so soodvisne. Na primer: težave pri kodiranju težko pridobijo kontekstualne namige, ki so potrebni za kodiranje naslednje besede v besedilu. Učitelji, ki izobražujejo otroke z disleksijo, morajo poiskati podporne dejavnosti, ki omogočajo uspešno uresničevanje zahtev branja, ki jih bralec potrebuje. Tako smo z moduli, ki smo jih oblikovali, prispevali, da so se otroci z disleksijo spoprijeli s stisko.

KORAK 1: TEKOČE BRANJE

Učencem omogoča razvijanje sposobnosti bralnega razumevanja. Toda učenci, ki imajo težave pri branju, imajo na splošno pri tem težave.

Za zmanjšanje hitrosti branja naj najprej učenec prebere besedilo s svojo hitrostjo. Nato naj ponovno prebere besedilo, podčrta vse ključne besede in jih prebere. To naj nekajkrat ponovi. Učenec lahko ključne besede poskuša zapisati na drugem mestu. Potem naj prebere drugo besedilo, ne da bi podčrtal ključne besede. Takoj ko konča z branjem, odprite z učencem razpravo o tem, kar je prebral. Dejavnost naj se zaključi s povzetkom pomembnih tem, o katerih je besedilo govorilo.

Če želite prebrati besedilo ali stran, lahko to aktivnost spremenite v igro, tako da jim zagotovite manj časa, kot je potrebno. Celo lahko daste 45 sekund časa, kar je nesmiselno. Na ta način se morajo učenci osredotočiti le na ključne besede. Učenci, ki imajo težave z branjem, na splošno nimajo težav z manj pomembnimi besedami, kot so "za", "in", "z", in jim bo ta dejavnost še posebej v pomoč. Vendar ne dajo pomembnosti pomenu, ampak porabijo veliko časa, ko govorijo. Če se poskušajo pravilno prebrati vse besede, vključno s kratkimi besedami, kot so predlogi, vezniki, lahko včasih prekine hitrost branja in povzroči, da se besedilo težje razume. Lahko se naredi zabavna igra, s tem se zmanjša občutek tesnobe. Tako lahko v vseh učencih v razredu vzbudimo izziv. Učenec tako ne bo imel občutka, da je drugačen od drugih.

Druga aktivnost je, da povedi napišete na list papirja. Izbrane naj bodo pazljivo, da jih učenci zlahka berejo, saj je cilj tekoče brati. Npr. če zadeva govori o nogometu, bo poved: "Sodnik je zapiskal na piščalko." Ko pogledate poved, ki je napisana na papirju, papir obrnite navzdol. Učenci naj povedo, kaj piše na papirju. Ta dejavnost ne pripomore samo k tekočemu branju, ampak tudi pomaga učencem, ki imajo težave pri učenju, da razumejo pomembnost branja, kot da bi govorili. S to dejavnostjo lahko pomagamo premagati kakršne koli ovire in občutke tesnobe ob branju.

KORAK 2: RAZŠIRITEV BESEDIŠČA

Spodbujajte učence z disleksijo, da berejo knjige na visoki ravni kot pa knjige, ki so primerne za njihovo raven. Na ta način bodo lahko imeli širši in bogatejši besedni zaklad. Pomagale bodo tudi razviti njihove sposobnosti razumevanja. Lahko z drugimi učenci in odraslimi naredite druge bralne dejavnosti, kot je uporaba avdioknjig.

Navedite nove besede, ki jih bodo prej prebrali v besedilu. Učenci naj poiščejo v slovarju pomen novih besed. Nato naj nove besede uporabijo v povedi. Učenci bi morali imeti možnost, da razpravljajo o novih besedah, ki so vključene v vsako poved. To je lahko prvi korak pri skupinskem branju. V tej študiji učenci in odrasli (učitelj, starš ali drug učenec) berejo zaporedno. Če ima učenec težave pri branju besede, naj jo prebere odrasel. Tu ni glavni cilj branje ciljnih besed, ampak pridobivanje izkušenj z uporabo jezika. Avdioknjige so v tem kontekstu resnično koristne. Lahko naredite tudi zbirko knjige, iz katere lahko ustvarite svojo. Za tovrstne vire je pomembno, da jih širijo in delijo vse šole. Ta dejavnost se lahko spremeni v novo dejavnost, ki se ji pridruži tudi šolski knjižničar.

KORAK 3: BRANJE V PARU

Branje v paru je, ko učenci berejo glasno skupaj z učiteljem. To je tehnika, ki se oblikuje zasebno.

Učenec izbere knjigo. Nato oba (učitelj in učenec) prebereta skupaj vse besede glasno. Medtem učitelj ustvari natančen nabor bralnih primerov, tako da pravilno izgovori besede in tempira njegovo hitrost branja glede na hitrost učenca. Učenec mora prebrati vsako besedo. Ko izgovori napačno besedo, odrasel besedo popravi, tako da jo pravilno izgovori. Učenec se nato popravi in ponovno pove besedo. Potem skupaj nadaljujeta z branjem. Prepovedano je reči "NE" in opominjati na vokal in druge stvari. Učitelj naj nikoli ne poskuša popraviti učenca. Pravilo: učitelj čaka nekaj sekund in daje učencu možnost, da ugotovi svojo napako in jo popravi.

Teme, ki jih je potrebno upoštevati pri branju v paru:

- Učenec izbere besedilo za branje.
- Učitelj in učenec bereta hkrati.
- Branje poteka usklajeno.
- Motečih dejavnikov je čim manj.
- Za spodbudo se da nagrado.
- Na koncu branja zgodb in knjig je pogovor.

Skupno branje in samostojno branje sta dva glavna koraka.

Skupno branje: Medtem ko učitelj (ali starš) skupaj z učencem bere vse besede, mora hitrost branja uskladiti, da bi lahko bral skladno. Učitelj ne bo dovolil učencu, da se ustavi pri eni besedi, in če učenec ne zmore prebrati besede, bo kratek čas počakal in nato pravilno izgovoril besedo. Ta aktivnost se konča z razpravo, tako da lahko učenec razume besedilo in uživa v branju.

Samostojno branje: Nato se preide na to dejavnost, ki da učencu samozavest, ko bere glasno. Medtem ko učenec glasno bere, lahko učitelj še naprej bere s tišjim glasom ali pa je lahko tiho. Za povečanje samozavesti učenca bi morali počasi preiti na to dejavnost. Ko ima učenec težave z eno besedo, učitelj pove besedo takoj in oba nadaljujeta z branjem. Ta dejavnost se nadaljuje, dokler učenec ne bere brez pomoči.

Spodbujanje je najpomembnejši del branja v paru in drugih vrstah branja. Ne pozabite pokazati svojega zadovoljstva, če je učenec s to tehniko uspešen. Dobro bi bilo opazovati učenčev razvoj, tako da napišete dnevnik branja v paru, ki je prikazan v spodnji preglednici.

Datum	Naslov knjige	Stvari, ki so mi bile všeč v knjigi	Bi rad predlagal knjigo svojim prijateljem? da/ne

Primer 1: Bralna preglednica

KORAK 4: RAZVRŠČANJE BESED

Zmožnost razvrščanja je pomemben del sposobnosti tekočega branja besed. To je stvar, ki jo med učinkovitim branjem počnemo naravno. Če dajemo besede skupaj, nam branje pride v ušesa kot običajni govor. Otroci, ki imajo težave pri branju, imajo težave pri oblikovanju smiselnih povedi, tako da besede vnesejo v besedilo. Delati morajo dejavnosti branja z razvrščanjem, namesto da berejo besedo eno za drugo. Učitelj poda primere, kako to storiti, in pokaže, kako bi moralo priti v ušesa.

- Dajte naslov, nato naj imajo učenci “nevihto možganov”, in sicer da povedo povedi/jih dajo v pravilni vrstni red.

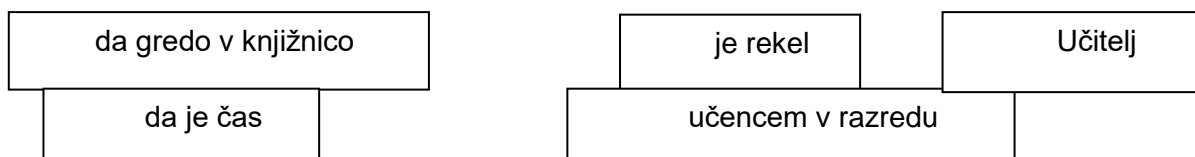
- Povedi naj ustrezno dopolnijo.

Končal sem domačo nalogo (Kdaj). Učenec lahko poved dokonča tako, da napiše "preden sem začel igrati igro" ali "po večerji".

- S svinčnikom nežno podčrtajte besede, ki jih je potrebno razvrstiti.

Včeraj zjutraj smo se odpravili na sprehod ob obali.

- Besede napišite na koščke papirja, učenci pa naj besedo sestavijo in tvorijo povedi.



Primer 2: Pripravljene koški papirja

- Učenci naj poved ločijo v besede. Tokrat se jim lahko da koščke papirja, na katerih je napisana cela poved. Učenci naj povedi razrežejo na besede ali besede zapišejo v zvezek ali pa med besedami narišejo črto.

Učitelj je rekel učencem v razredu, da je čas, da gredo v knjižnico.

Učitelj/je rekel/učencem v razredu/da je čas, da gredo v knjižnico.

- Odstavek ločite na povedi. (Uporabite zgornjo aktivnost za cel odstavek.)

Nekega sončnega dne

je vprašala

majhna deklita

svojo mater,

če lahko pelje svojega psa na sprehod.

Mati

ni želela,

da gre njena hčerka sama.

Vprašala je

svojega brata,

ali gre z njo.

Bratu

ni bila situacija všeč,

ker je želel igrati igrice.

KORAK 5: IZBOLJŠANJE UPORABE BESED

Najboljši način za utrditev novih besed je njihova uporaba na različnih mestih. Večina pridevnikov se lahko uporablja za predmete iz geografije, znanosti in tujih jezikov. Za učence bi bil dober način, da pridevnikom dajo novonavedene besede in jih poudarijo pri različnih predmetih. To se lahko uporablja tudi pri poučevanju slovnice, kot so pridevniki, samostalniki in prislovi. Učencem pomaga pri prenosu besed na različna področja, da isto besedo uporabljajo na različne načine. Ustvari naj se seznam besed, ki jih lahko utrdite v različnih dejavnostih.

Učenje pridevnikov	Dejavnosti utrjevanja
Svetlo	Opis barv tekočin. Pogovor o vremenu (geografija).
Rahlo	Opis težnosti (naravoslovje). Pogovor o vremenski napovedi, na primer rahel dež (geografija).
Pomembno	Lahko se uporabi pri vseh predmetih.
Učenje samostalnikov	Dejavnosti utrjevanja
Vojna	Razlaga vojne (zgodovina).
Kode	Nekako razložiti kratico (naravoslovje) ali razložiti besede, ki se uporabljajo pri družboslovnih predmetih, s pomočjo kod.

Primer 3: Seznam besed

KORAK 6: NAČRTOVANJE BRANJA

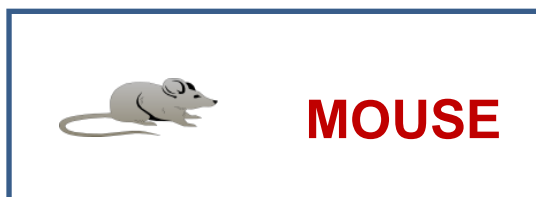
Za poučevanje bralnega razumevanja je potrebno upoštevati učence z različnimi stopnjami razumevanja in načrtovanje bi moralo biti skrbno oblikovano.

Učitelj naj prebere izvleček, preden pripravi uporaben učni načrt za učence.

Spodaj je nekaj predlogov za pripravo bralnega načrta:

- Najprej povejte nove besede.

Besedilo mora biti določeno v primeru, da nekatere besede učenci težko berejo in razumejo. Možno je, da se te besede težko izgovorijo ali pa so sprejemljive za izgovorjavo. Preden učenci začnejo brati besedilo, naj jim učitelj da kartice, na katerih so napisane besede. Poleg besede je tudi slika, ki še posebej koristi majhnim otrokom. Učencem učitelj pokaže besede, jih izgovori in jim razloži njihov pomen. To ni igra, s katero učenci poskušajo napovedati besedo; je učni korak.



- **Razvrščanje in grupiranje besednih zvez:** Izberejo se povedi, za katere se predvideva, da jih bodo učenci težko razumeli. Lahko so besede ali povedi, ki jih je težko izgovoriti ali razumeti. Učenci preberejo poved. Preden razpravljate o pomenu povedi, se pogovorite o pomenu posameznih besed, da ne bo učenec ob pogledu na te besede prenehal brati.

- Preprosto je postavljati vprašanja na osnovni ravni, ki se jih lahko učitelj izmisli med poukom. Učitelj bi moral pred poukom premišljeno pripraviti vprašanja na vseh ravneh, ki bodo učence spodbudila, da o njih kritično razmišljajo.

Za boljše razumevanje besedila je potrebno upoštevati naslednje:

Za fiktivno branje besedila:

- Naslov
- Fikcija-čas-prostor
- Predhodne informacije za bralce, da razumejo besedilo
- Osebe in njihova imena
- Glavni dogodki
- Zaporedje dogodkov
- Odločitve in posledice

Besedilo, ki temelji na realnih dogodkih:

- Naslov, splošni pogled, obnova in posledica
- Slike in liki
- Predhodne informacije
- Terminologija in besede

KORAK 7: PREVERJANJE RAVNI RAZUMEVANJA

Ne glede na to, kolikokrat ponavljajo vaje, ne moremo pričakovati, da si jih bodo učenci zapomnili. Bolje je, da učitelj vprašanja napiše na kartice. Če ne znajo odgovoriti na vprašanja, bi moral učitelj najti druge načine. Npr.:

- Pojdi nazaj in preberi še enkrat.
- Poišči slovar, če želiš izvedeti pomen besede.
- Pojasni koncept.
- Postavi vprašanja.

Učitelj pripravi kartice, ki vključujejo nekaj namigov. Učenci se bodo tako zlahka spomnili, ko jih vidijo. Na kartice se dodajo tudi slike, saj si zapomnijo besede, ne da bi jih ponovno pogledali.

KORAK 8: SODELOVALNO BRANJE

Učence naj se spodbuja, da preverijo, kaj razumejo, in da povzamejo, kar so prebrali. Ta tehnika jim bo koristila med branjem izbranega besedila.

Najprej začne učitelj; proces glasnega branja in razmišljanja na glas je model za učence v procesu, kaj storiti. Najprej naj se dela s kratkimi besedili in ne z dolgimi. Če je na začetku potreben pogovor o besedilu, naj se ga izvede!

- Učitelj naj bere glasno in naj učencem dopusti, da mu sledijo.
- Obnovi naj se, kar se je prebralo.
- Pomembne točke se podčrtajo in z uporabo različnih povedi in besednih zvez se ponovno obnovi, kar se je prebralo. Učenci tako lahko razumejo glavno idejo.
- Učitelj pojasni točke, ki jih ni mogoče razumeti, kot so neznane besede, novi ali težavni pojmi ali težki deli besedila. Metode za razumevanje so: ponovno branje, ogled slovarja, razprava o pojmu, ki ga je težko razumeti.
- Učencem se zastavijo vprašanja o besedilu, ki ga berete. Ta razdelek se lahko spremeni v razpravo, da se najdejo rešitve za nekatera vprašanja, in učitelj poda dodatne informacije.
- Poskusi naj se uganiti, kaj se bo zgodilo pri naslednjem koraku. To bo aktiviralo domišljijo in bo omogočilo, da bodo lahko gledali kritično, kar so omenili avtorji.
- Z učenci bi lahko nadaljevali z branjem, ker bi besedilo lahko ocenili in potrdili svoje misli ali jih ovrgli.

Potem pridejo na vrsto učenci, ki storijo isto. Brez podpore učitelja bi se v tem procesu naučili, kaj morajo storiti. Za uresničitev celostnega učenja mora biti učitelj učencem vzor in jim omogočiti, da večkrat vadijo.

KORAK 9: USTVARJANJE MISELNIH VZORCEV IN DIAGRAMOV

Učencem naj se omogoči, da pripravijo zemljevid predmeta. S tem lahko med ponovnim branjem odgovarjajo na vprašanja o branju odlomkov. Ta zemljevid mora biti pripravljen po njihovem načinu, saj bo odražal njihovo lastno zaznavanje informacij, ki jih preberejo. Na ta

način si lahko podatke bolje zapomnijo in s tem jim postane zemljevid bolj smiseln, ko ponovno berejo. Zemljevid je tudi vizualno gradivo, ki lahko pokaže, kaj so prebrali. Zemljevid se lahko ustvari na različne načine. Odvisno je od dela in branega odlomka. Za začetek se lahko uporabi že pripravljen zemljevid z naslovi in podnaslovi. Že pripravljen zemljevid se uporablja do te faze, da se je učenec zmožen sam pripraviti. Tematski zemljevid lahko vključite v načrt, ki vključuje dogodke v pripovedovalnem zaporedju. S tem se lahko bolje sledi ali pa podrobno odražajo pomembni deli knjige.

KORAK 10: PRIPRAVA TRDITEV IN ČASOVNIH NAČRTOV

Preglednice in drugi vizualni podporniki lahko pomagajo, da vidimo celotni problem. Uporabljajo se lahko od življenjskega cikla metulja do datuma vrstnega reda dogodkov, da se prikažejo vse vrste informacij. Pomembno je, da je preglednica vizualno privlačna in se ustvari metoda, ki ji bodo učenci z bralnimi težavami lahko sledili in bolje razumeli. Zahtevati od učencev, da pripravijo svoje izjave ali vizualne materiale, je dobra ideja, vendar je potrebno prej splošno besedilo ponoviti, preden pripravijo preglednico s pomembnimi dogodki. Če so preglednice pripravljene, naj učitelj preveri, ali je pisava na njej jasna in ali je razumljivo ter napisano s krepko pisavo za vsako puščico ali črto. Pri pouku zgodovine se grafikoni in časovnice lahko uporabijo za urejanje datumov in dogodkov. Na primer: Učitelj pripravi urnik, ki prikazuje kronološki vrstni red obdobja enega od cesarjev, spreminjanje zakonov države, razvoj pristanišč ali mest ali teden v življenju 9 let starega otroka iz 19. stoletja. Na voznem redu učitelj uporabi različne barve, da prikaže različna obdobja ali različne dogodke, ki so se zgodili v različnih časovnih obdobjih. Na primer: če se pripravi časovni razpored za obdobje cesaric ali kraljev, se lahko datumi prikažejo z rdečo barvo, rojstvo z modro in datum njihovih zakonskih zvez z zeleno barvo.

Časovni načrt omogoča učencem tudi, da pripravijo list z odgovori, s katerim bodo bolje razumeli simbole in okrajšave. Okrajšave in simbole je učencem težko razumeti. S tem bodo imeli priložnost najti uporabne aplikacije, ko bodo ustvarili svoj lastni list z odgovori.

Časovni načrt		
Simboli	Datum	Dogodek

Primer 4: Časovni načrt

KORAK 11: UPORABA GOVORICE TELESA

Poteze in izrazi so pomembni, ker kažejo občutke in čustva. Učencem pomaga boljše razumeti brano delo. Na koncu domače naloge in vaje v razredu bi lahko tako izgledali primeri. Učenci ustvarijo seznam čustev, ki jih doživijo vsak dan, kot so sreča, tesnoba, jeza, frustracija, zaskrbljenost itd. Nato naj si učenci ogledajo enega izmed programov, ki so narejeni za otroke. Na seznam dajo vsakič oznako, ko med gledanjem opazijo izraze na obrazu in izjave. Nato za vsako izjavo ali gib telesa nariše ustrezno poved. Učenec pokaže gib svojim sošolcem, ki skušajo ugotoviti, kateri del tega programa je. Ta vaja kaže, da je 'razumevanje' daleč od branja in tudi kaže, da je neverbalna komunikacija pojav, ki je povezan z govorico telesa. Kot alternativo tej vaji učenci na papirju pokažejo občutek in gibanje telesa z uporabo trakov, ki prikazujejo njihovo gibanje. Trakovi se dajo nato v škatlo. Vsak učenec izbere en trak in se poskuša vživeti v gibanje ali izraz. Medtem pa drugi učenci poskušajo ugotoviti, kaj prikazuje gibanje in kateri del programa. To so dobre interaktivne razredne aktivnosti. Učenci lahko v drugi vaji poskusijo upodobiti gibe.

KORAK 12: ZVOČNO SNEMANJE

Snemanje zvoka je za učence odlična dejavnost, saj lahko med poslušanjem spremljajo besedilo, ki ga imajo pri roki. Prav tako se lahko naučijo nove besede. Učitelj naj izbere nekaj posnetkov, ki jih lahko učenci tekoče in enostavno berejo, nato pa med branjem posnamejo zvok. Ko bo prisluhnil svojemu/drugemu glasu, bo razumel, da lahko brez težav bere, in s tem bo pridobil zaupanje. Potem preidete na branje besedil, s katerimi imajo učenci težave. Za začetek naj se posname skupno branje, tako kot pri branju v paru. Pri nadaljevanju take prakse dovolite uporabniku, da se pravočasno posname. Na tej stopnji je pomembno, da se o besedilu pogovori z učenci, ker pogovor učencem omogoči boljše branje. Posnetki naj se hranijo, da se lahko vidi razvoj učenca in se jih uporabi za prikaz njegovega razvoja.

Seznam zvočnega posnetka				
Proces	Besedilo	Posneti deli	Poslušani deli	Samopreizkus
1. Izbrano besedilo glede na stopnjo učenca				

2. Snemanje				
3. Predvajanje posneteka				
4.Branje in snemanje težjih besedil				
5.Učenec se posname sam				
6. Uporaba študije bralnega razumevanja				

Primer 5: Seznam zvočnega posnetka

KORAK 13: PRILAGAJANJE BESEDILA

Za učenca je pomembno, da se sam prilagodi informacijam, opisanim v besedilu ali zgodbi. Brano besedilo je lahko izbrano iz romana ali učbenika. Najboljši način za to je, da se učencem med branjem omogoči, da storijo vse, kar lahko. Pred branjem besedila se učence vpraša, kaj lahko izvejo iz naslova. Tako si učitelj pridobi informacijo, koliko učencev ima predhodno znanje o brani temi. Tu je nekaj vprašanj, ki se lahko zastavijo po branju kratkega poglavja iz romana: Ti je bila zgodba všeč? Zakaj ti je bila všeč ali zakaj ti ni bila všeč? Kdo je glavni junak in kako ste razumeli, da je to glavni junak? Nato se od učencev poizve, kaj se bo zgodilo in kaj bi se lahko zgodilo na koncu zgodbe. Če tudi gre za roman, zgodbo ali besedilo, ki vključuje znanstvene razlage, je treba upoštevati, da so lahko učenci na različnih ravneh razumevanja. Pomembno je, da se upošteva prikazana spodnja raven, saj jo razumejo izven osnovne stopnje in zahteva od učencev globoko razmišljanje ter tudi spretnosti, ki se lahko bolj prilagodijo besedilu.

- **Osnovna raven:** Zastavijo se vprašanja na osnovni ravni znanja. Na primer: Kdo, kako in zakaj se je rodil?
- **Raven razvrščanja:** Odštevanje ali "branje vrstic". Zastavijo se vprašanja, kot so: Kaj se bo zgodilo v naslednji fazi? Zakaj mislite, da je to povedal?
- **Ustvarjalna raven:** Omogoča globoko razmišljanje in avtentičnost. Tovrstna vprašanja izboljšujejo raven razumevanja učencev: Napiši drugačen konec zgodbe ali opiši, kako se zgodba konča.
- **Kritična raven:** Vodi k poglobljenemu razmišljanju. Za izboljšanje te ravni se postavijo vprašanja, kot so: Vam je bila knjiga všeč? Zakaj? Ali je bilo kaj težko razumeti? Ali se je predmet hitro premikal? Zakaj ga niste našli?

Vse te stopnje, zlasti kritična, se lahko uporabijo tudi za besedila, ki vključujejo pojasnila. Pomembno je, da so učenci z disleksijo pri branju vodeni, ker s tem razumejo, da ni cilj le pravilno in tekoče branje, ampak tudi oprijem besedila.

KORAK 14: PREDSTAVLJANJE

Čeprav se lahko mnogi otroci s težavami pri branju vživijo v mislih, pa težko pišejo o tem, kar preberejo. Če učitelj izdelava vizualne materiale, povezane z glavno idejo vsakega odseka, lahko te slike učenci uporabijo kot namige med pripovedovanjem zgodbe. Mogoče bi bil najboljši način, da se jim pokaže kronološki vrstni red dogodkov.

Po branju odstavka se učencem pusti, da zaprejo oči in si predstavijo del prebranega besedila. Poteka naj pogovor o tem, kaj vidijo. Nato naj predstavijo to, kar vidijo v svojih mislih. To pripravite na kartico in na desni strani kartice napišite številko dela. Pomanjkanje sposobnosti risanja ni problem; lahko se ga opiše tudi s črtami. Če je dovolj časa, naj slike pobarvajo. Če je odstavek dolg, ga lahko učenci razdelijo na tri dele, na tri ločene slike, kot so začetek odstavka, osrednji del in zaključek. Na ta način si je lažje zapomniti zaporedje dogodkov. Ko se knjiga prebere do konca, imajo učenci v roki vizualni kronološki zapis. Ko se od njih zahteva, da zgodbo ponovno povedo, jim vizualne slike služijo kot priklic spomina. Dobra ideja je tudi podoživljanje glavnih junakov in risanje le-teh. Učenci lahko poskusijo prikazati glavne značilnosti avtorjeve pripovedi, kot so, na primer, dolg in poudarjen nos, kratki ali dolgi lasje. Risanje teh lastnosti se prikaže s pretiravanjem. V tej vaji ni nobene prakse, kot je delanje zapiskov ali pisanje; učenec pri naslednjem koraku izrazi svoje risanje.

KORAK 15: UREJANJE DOGODKOV

Pomembno je, da se zapiše kronološki vrstni red dogodkov za tiste učence, ki imajo težave pri učenju in pri urejanju dogodkov. Ta vaja mora biti kratka in poudarjeni naj bodo samo pomembni dogodki. Nekateri učenci si lahko zapišejo opombe za nekatera poglavja in jih priložijo k likovnemu gradivu.

KORAK 16: RAZŠIRJANJE POVEDI

Razširitev stavka za učence, ki imajo težave pri učenju, je pomembna v smislu razvoja impresivnih pisnih spretnosti. To razvijamo tako, da vzamemo besede iz besedil, ki jih učenci berejo, in jih uporabimo pri pisanju povedi. Iz knjige se izbere skupina besed, ki jih učenci poznajo, in s temi besedami ustvarijo nekaj povedi. Nato učenci uporabljajo besedne skupine v povedi. Določijo se nove besede, ki jih je mogoče povezati s to besedno zvezo. Učenci z novimi besedami ustvarijo stavek. Za naslednji korak lahko te besedne zveze združimo, da dobimo bolj podrobne in daljše povedi. Učenci nekaj iz besedne zveze narišejo, učitelj pa jim pomaga, da povedi dajo poseben pomen. S tem se jim pomaga pisati podrobne in dolge povedi, pa tudi pri razvoju ustvarjalnih pisalnih spretnosti. To je odličen način učenja različnih besednih vrst. Pri učenju predložitnih zvez se najprej učijo predlogi, samostalniki in pridevniki. Na primer: lahko se poda naslednja izjava: Vprašanja in odgovori za predloge "kje" in "kdaj". Pred samostalnikom se lahko doda pridevnik itd. Učenci narišejo drevo na sredini strani. Nato napišejo kratke povedi kot odgovor na vprašanje: "Kje na drevesu?" Na primer:

- Pod drevesom./Za drevesom./Na drevesu./Pred drevesom./Ob drevesu.

Sedaj se lahko napišejo besedne zveze kot odgovor na vprašanje: "Kdaj?"

- Po kosilu./Pred kosilom.

Učenci naj razširijo predložne zveze z dodajanjem besednih zvez. Tako ustvarijo predložne zveze bolj zanimive.

KORAK 17: PONOVRNO BRANJE

Učenci morajo veliko in redno brati, da lažje in tekoče berejo. Način za tekoče branje je ponovno branje knjig, ki so jih že prebrali. Da se to izvede, je pomembno, da se sledi načrtu. Učenci izberejo nekaj knjig, ki so jim všeč. Izberejo eno od knjig in ustno povedo učitelju, o čem govori knjiga. Pomembno je, da najdejo nove podatke in podrobnosti, ki jih prej niso opazili. Vsakič ko berejo knjigo, bi morali najti nove podrobnosti o knjigi. To dejavnost je mogoče izvesti s preglednico, ki prikazuje glavne osebe/dogodke. Ob vsakem branju lahko

povedo nove značilnosti oseb in dogodkov. Z omejenim časom, da končajo z branjem v krajšem času, se ustvari priložnost, da so zmožni brati bolj tekoče.

KORAK 18: SELEKCIJA BRALNIH TEHNIK

Učenci imajo pogosto težave pri natančnem branju, vendar jim je mogoče izboljšati raven razumevanja. Več berete z namenom, da bi imelo smisel, kot pa, da bi natančno brali. Medtem ko berejo na glas, lahko delajo napake, kljub temu pa lahko zaznajo besedilo na dobri ravni. Za boljše razumevanje besedila je učence potrebno spodbuditi, da uporabljajo strategije branja in da najdejo ključne besede v besedilu. Ko se bere za različne namene, je potrebno učiti strategije, ki jih učenci lahko uporabljajo. Seznanjeni naj se jih z različnimi tehnikami branja in naj se jim pokaže, kdaj in kako jih uporabljati. V nadaljevanju je podanih nekaj vaj.

Površno branje: Samo branje glavne teme, uvoda in zaključka. S to tehniko lahko razumete, ali želite prebrati preostanek dela ali ne.

Branje s skeniranjem: Poiščite določeno ključno besedo ali besedno zvezo. Preden začnete "skenirati," si zamislite besedo ali besedno zvezo, nato pa preletite stran, na katero ste "vrgli oči". Med skeniranjem se poskusite osredotočiti na sredino vsake vrstice.

Branje za zabavo: Morda boste želeli narediti vizualizacijo, lahko preberete z namenom, da se sprostite. Med tovrstnim branjem se morate počutiti udobno.

Nadaljnje branje: Pazljivo preberite vsako besedo. Preberite besede in povedi znova in znova, da boste bolje razumeli. Tu bi se morali osredotočiti na natančnost.

Ko se učenci naučijo teh tehnik, naj učitelj da nekaj primerov za vrste podatkov, ki so povezani z branjem. Izberejo naj ustrezne tehnike in jih postavijo pod pravilni naslov. Za vizualne vaje se lahko uporabi simbol za vsako tehniko branja.

Tehnika	Cilj	Komentar
Površno branje		
Branje s skeniranjem		
Branje za zabavo		
Nadaljno branje		

Primer 6: Preglednica bralnih tehnik

Cilji:

- Poišče se zgodovina določenega obdobja pri urah zgodovine.
- Pred pisanjem eseja se pišejo zapiski.
- Odloči naj se, kateri je glavni del knjige.
- Branje romanov.
- Branje članka iz časopisa.
- Branje revij.
- Prebere naj se matematični problem.

Učenci naj komentirajo na vprašanja. Na primer: lahko napišejo dele, za katere so mislili, da so jim predstavljali večji izziv, in stvari, na katere se morajo bolj osredotočiti.

KORAK 19: PREVERJANJE SPREJEMLJIVOSTI BESEDILA

Preveriti je potrebno stopnjo zahtevnosti besedila, da se prepriča, ali je besedilo primerno za učence, ki imajo težave z branjem. Berljivost besedila pomeni, da ga je enostavno prebrati in razumeti. Obstajajo metode, ki se uporabljajo za oceno stopnje berljivosti, nekateri založniki pa navedejo raven branja za knjigo. Vendar pa je ta ocena včasih lahko zavajajoča in nekateri založniki lahko označijo, da je berljivost knjige previsoka ali prenizka. Razlog je v tem, da pri ocenjevanju stopnje berljivosti običajno uporabljajo različna merila.

Na primer: nekateri ocenjujejo glede na uporabljene besede in dolžino knjige, nekateri pa ocenjujejo glede na podrobnosti knjige in slog pisanja, drugi pa glede na besedilo in temo. Za določitev berljivosti besedila za učence lahko uporabite tudi nekatere aplikacije.

Če želite oceniti stopnjo berljivosti, upoštevajte spodnje:

1. **Velikost pisave:** Morda želite izbrati knjige z večjo pisavo. Učenci se bodo lahko bolj osredotočili na obliko in strukturo črk, besed in besednih zvez.
2. **Število črk v povedi:** Če je stopnja branja učenca nizka, raje izberite besedila s krajšimi povedmi.
3. **Število zlogov v besedah:** Besede z enim ali dvema zlogoma so primerne za začetnike, saj se z branjem poveča zmes in začnejo se bolj uporabljati dodatne besede.
4. **Ločila:** Preverite skladnost ločil in slovnice ter avtorjev slog.
5. **Zgodba:** Ta del je zelo pomemben, saj če je tema zelo zapletena, ima učenec morda težave na začetku branja.

6. **Napake:** Ko začnejo brati eno poglavje, preštejejo svoje napake. Če pred koncem prve strani naredi pet napak, je verjetno zato, ker je raven knjige zanj previsoka.

KORAK 20: RAZPRAVA O BESEDILU

Številni učenci imajo težave z branjem, zanima jih literatura, a običajno se jim zdi težka raven besed, ki jih uporabljajo v nekaterih romanih. Za boljše razumevanje in razlago romanov bi bilo dobro, če se jim podajo težke besede pred branjem. To delo vključuje umestitev besed v ustrezen prostor v kratkih besedilih. Na ta način bodo učencem prikazani novi koncepti in ideje, s katerimi se lahko srečujejo med branjem. Načinov poučevanja novih besed je veliko, vendar je za učence pomembna uporaba metod, ki bodo privlačne za mnoge čute. Besede naj se zapišejo, da jih lahko učenec ponovi, ko želi ponovno brati. Lahko se ustvarja osebni slovar ali besedne kartice, ki se jih hrani v škatli. Besede morajo biti jasne in razumljive. To je učni korak, ni igra. Učenci si lahko ogledajo slovar ali se obrnejo na druge priročnike, da poiščejo pomen besed. Nato se z učenci pogovori o pomenu besed. Če je mogoče, naj učitelj uporabi opis oblike, učenci pa naj si sami zapišejo pomen besede. Pomen je lahko napisan na majhnih karticah. S pogledom na pomen besede lahko debatira s prijatelji in se z njimi uči. Lahko se od učencev zahteva, da v slovarju, ki so ga ustvarili sami, narišejo sliko ob besedi. To je bolj osebni način, ki pomaga učencem, da si zapomnijo besede.

Ta praksa lahko vzame veliko časa, vendar je lahko metoda izjemno koristna, da učenci tekoče berejo in bolje razumejo. Med branjem romana se jim ne bo treba ustaviti in si ogledati slovarja, ko se bodo soočili s težkimi besedami. Tu ni cilj odvratanje od tekočega branja in sposobnosti bralnega razumevanja zaradi besed, ki jih ne morejo izgovoriti.

ZAKLJUČEK

Pri pregledu literature je bilo ugotovljeno, da je učenec, ki je med branjem uporabljal bralne strategije, pokazal močne bralne spretnosti. Tudi učenci z močnimi sposobnostmi bralnega razumevanja so se na testih razumevanja pogosto bolje izkazali in dosegali visoko oceno razumevanja. Strategije, ki jih učenci izvajajo in razvijajo v svojih zgodnjih letih, bodo postale vseživljenjske spretnosti, ki jih bodo uporabili, ko naletijo na zahtevno besedilo. Ko nehajo preverjati svoje razumevanje, poudarjajo ključne povedi ali delajo povzetke, delajo

tisto, kar počnejo dobri bralci in učenci. Posledično bodo lahko delali z vse težjimi besedili in vsebinami.

VIRI

- Akyol, H. (2005). Türkçe ,lkokuma Yazma Öğretimi. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Blahá, B. A. ve Bennett J. M. (1993). Yeni Okuma Teknikleri. (Çev. Dogan Sahiner), İstanbul: Reproset Matbaası.
- Bloom, B. S.(1995). İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme. (Çev. D. Ali Özçelik),İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Dökmen, Ü. (1994). Okuma Becerisi, İlgisi ve Alıskanlığı Üzerine Psiko-Sosyal Bir Araştırma. Ankara: MEB Yayınevi.
- Gögüs, B. (1978). Orta Dereceli Okullarımızda Türkçe ve Yazın Eğitimi. Ankara Kadıoğlu Matbaası.
- Günes, F. (2000). Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi. Ankara: OcakYayınları.
- Kavcar, C. ve Kantemir, E. (1986). Türk Dili. Eskisehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Kayalar, M. (1992). Etkili ve Hızlı Okuma Sanatı. İstanbul: Real Yayınları.
- Lerner, J. W. (2000). Learning Disabilities Theories Diagnosis And Teaching Strategies. New York: Houghton Mifflin Company.
- Miller, W. H. (1972). The First R Elementary Reading Today. New York: Holt Rinehart And Winston Inc.
- Öztürk, B. (1999). “Öğrenme ve Öğretmede Dikkat”. Milli Eğitim Dergisi, sayı:144,s. 5158.
- Robinson, R. & Good T. L.. (1987). Becoming On Effective Reading Teacher. New York: Harper And Row Publishers.
- Rusen, M. (1995). Hızlı Okuma. İstanbul: Alfa Yayıncılık.
- Sekman, M. (1998). Kesintisiz Öğrenme. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Selçuk, Z. (2000). Gelisim ve Öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Yılmaz, M., “Okudugunu Anlama Ve Dikkat Arasındaki ilişki”. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Ulusal ilköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Kongresi Bildiri Kitabı, Yıl:2006, 1. Cilt:1, s. 112–120.

MODUL 5:

VLOGA DRUŽINE

UVOD

"Knjiga ima pomembno mesto v otrokovem življenju in razvoju, saj igra tako vzgojno, rekreativno kot kulturno vlogo. Mladi igralec rad razmišlja o slikah in občuduje like in tako knjiga postane vir užitka. Toda branje ima veliko globlje dejanje. Je neizčrpen vir bogastva, krepi razvoj domišljije, izostri kritični občutek in otroku omogoča stik s človeško mislijo. Skozi knjigo se otrok uči jezika, povečuje celotno kulturo, se odpira svetu in življenju."

(Olivier, 1976, str. 64)

Branje se začne dolgo, preden otroci znajo brati, zato bi morale biti knjige že zgodaj prisotne v družini. Bralce oblikujemo že od zibelke dalje, saj se razvoj literarnih veščin in literácitas lahko in naj bi začel že dolgo pred otrokovim vstopom v formalno izobraževanje. Celoten kontekst, naj bo otrokova družina ali izobrazba, vam bo dal priložnosti, ki mu omogočajo, da stopi v stik s književnim delom. Te prijetne izkušnje z literaturo je treba skrbno načrtovati, da se lahko pri otrocih razvije pozitiven odnos in otroci začutijo zadovoljstvo v knjigah in opismenjevanju. Otrokov razvoj pismenosti se v bistvu pojavi s časom in družinsko nagnjenostjo k temu vzgojnemu trenutku. Otroci postanejo bralci pogovorov kot rezultat bralskih navad staršev že od zibelke dalje.

Dejansko otrok začne svojo pot pismenosti že dolgo, preden zna formalno brati ali pisati. Biti bralec zahteva vrsto spretnosti, povezanih s pisnim jezikom pa tudi z miselnimi procesi, stališči in pričakovanji. Vendar pa bi moral otrok, še preden pozna tehnike dekodiranja, razviti nastajajoče vedenje prek interakcije s tistimi, ki so mu najbližji. Obnašanje otroka v zgodnjem otroštvu pred ustnim in tiskanim zapisom je skrajno pomembno, saj pismena okolja omogočajo lažje učenje branja. Morda je najpomembnejši korak, ki ga mora narediti posrednik branja, ne glede na to, ali so to starši, učitelji ali učitelj-knjižničar, ta, da učencem pokaže, kaj lahko dosežejo z branjem. Z branjem se učenci in bralci na splošno lahko naučijo raziskati možnosti in preučiti možnosti, ceniti razlike, vzpostavljati odnose, določiti, kdo so in kaj lahko postanejo. Dejstvo, da učencem pokažemo vrednosti branja, mora biti nujno

potrebno za našo družbo. Otroci in mladostniki bi morali čutiti literaturo kot bistveni del svoje kulturne dediščine, kot sredstvo za osebni in družbeni dosežek, samostojnost, komunikacijo in ustvarjalnost. Potem je odvisno od šole in učiteljev, staršev in družbe na splošno, da podajo zgled in izražajo sporočilo, da je veliko dobrih razlogov, da postanemo bralci.

1 DRUŽBENO-KULTURNO OKOLJE V DRUŽINI

(starševska kultura bralcev, bralne tradicije v družini, starši kot vzorniki in drugo)

"Družinsko okolje vpliva na otroka na veliko načinov. Če starši veliko berejo, imajo knjige, je velika verjetnost, da bodo otroci vzbudili zanimanje za branje."

(Oliver, 1976, str. 64)

Ukoreninjenje bralnih navad je dolgotrajen proces, ki bi se moral začeti že v zgodnjem otroštvu, veliko pred formalnim učenjem branja. Družina ima v tem kontekstu odločilno vlogo, saj so starši mediatorji večjega pomena pri ustvarjanju bralnih navad in najbolj izraznih in pomembnih afektivnih modelov, katerih vedenje otroci posnemajo. Če bralec kompetenc ne bo pravočasno razvil več, jih bo zelo težko pridobil.

1.1 Vpliv družine na oblikovanje bralnih navad

Družina služi kot model in igra ključno vlogo pri razvoju pismenosti, tako da izrazi svoja pričakovanja in odnos do branja in pisanja ter pogosto nezavedno prispeva k razvoju veščin, potrebnih za učenje branja, na primer jezikovne in metajezikne. Alvarez (2000), ki ga navaja Balça (2008), pravi, da "brez pomoči staršev obstaja malo možnosti, da se pri otrocih razvije pozitiven odnos do branja". Po Gomesu (1996) je bralec oblikovan iz zibelke, knjigo pa je treba gledati kot igriv predmet, ki je del otrokovega sveta kot igrača ali igra. Za odrasle velja, da s svojim otrokom berejo in pokažejo potencial, ki ga knjiga lahko ima. Podobno Magellan in Appeals (1988) prikazujeta čustveno okolje, ki se ustvari med odraslim in otrokom okoli besedila ter odraslim mediatorjem, tolmačem, posrednikom, ki ta stik z besedilom naredi za trenutek kot afektivno komunikacijo in intimno izmenjavo. Družina naj spodbuja in olajšuje otrokov stik s knjigo in drugimi tiskanimi materiali, prebuja željo in radovednost. Če otroci mislijo, da so starši redni bralci, bodo zagotovo ponotranjili idejo, da je branje vsakdanji ritual, in bodo že po naravi motivirani za branje.

Kot prvo sredstvo za socializacijo otrok je družina, ki vpliva nanjo v različnih vidikih našega življenja. Če imajo starši doma navado brati veliko dobrih knjig, to pomeni, da se bo otrok lahko bolj začel zanimati za branje. Če je družinski dom pravzaprav kraj, kjer je veliko dovzetnosti za otroško literaturo, bodo taki otroci zagotovo začeli že zgodaj razumeti besede, ki prepoznavajo knjige, in bodo posledično razvijali dober besednjak. V tem smislu to pomeni, da se otroci učijo z družino, ko imajo spodbudno in motivirajoče okolje. V primeru branja pa je tako: če bodo otroci postavljeni v okolje, kjer je prisotnost knjig del vsakdanjega življenja, bodo ponotranjili njihovo vrednost in hkrati prebudili zanimanje za učenje branja.

Branje knjige otroku pomeni dejavnost, ki je v primerjavi z igraro ali igro zelo koristnega pomena. Otroku ima najpomembnejšo komunikacijo doma in z ljudmi, ki so mu najbližji. Otrokovim staršim s svojim sladkim in nežnim glasom otroku govorijo o knjigi in otrok to sliši. Tu je pomembna posredovalna vloga odrasle osebe in spoštovanje odziva bralca/poslušalca.

V sodobnih in zahodnjaških družbah otroci ponavadi začnejo razvijati pisni jezik že pred formalnim izobraževanjem (Cimaz, 1978), pri čemer se soočajo s socialnimi praksami branja, še preden se naučijo brati (Azevedo, 2006). Dejansko vsakdanje življenje ponuja več takih priložnosti, kot na primer na ulici, na vrtu za otroke in v skupnosti ter vedno v sodelovanju z odraslimi. Jolibert (1991) glede zgodnjega stika otrok s tiskanim gradivom navaja, da "na ulici, doma in v šoli porabijo veliko časa za oblikovanje hipotez pomena tega, kar piše na plakatih na oknih skladišč, na policah supermarketov na embalažah prehrambenih izdelkov, v časopisih, stripih, delih otroške literature itd." (str. 49). Dejansko trenutno otroci odraščajo v okoljih, nasičenih s pisnimi sporočili, in zaradi tega učenje poteka na intuitiven način, kar je pomemben začetek za razvoj bralnega razumevanja. Marques (1995) navaja, da so "otroci z boljšim branjem in pisanjem tisti, ki so v prvih letih življenja imeli veliko izkušenj s pisanjem" (str. 43). Zato je pomembno, da se v spodbujanju in razvoju pismenosti vključi "zgodnja družina" (Moreira, 2009, str. 68), saj to omogoča spodbujanje jezika in pismenosti v družini.

Marques (1991) v tem okviru trdi, da so "otroci, ki v osnovni šoli najbolj berejo, tisti, ki so poslušali zgodbe od dojenčka naprej in imajo družinsko vzdušje, kjer sta branje in pisanje vsakodnevna dejavnost." Isti avtor Marques (2000) poudarja, da so mladi, »ki so jim starši ali sorodniki v otroštvu bolj brali, tisti, ki so najbolj radi brali, ko so bili otroci, prav tako tisti, ki najbolj berejo in tudi še berejo." (str. 115)

Zato v družini otrok začne proces, s katerim spozna in ponotranji družbene in kulturne elemente svojega okolja, ki je prostor, kjer naselijo svoje prve medosebne odnose. Obstaja več dejavnikov, ki vodijo otroka do pozitivnega odnosa do branja; še posebej, kako ravnajo s knjigami ali revijami, kako vidijo odrasle, ki berejo sebi ali otrokom, ali pa si izmenjujejo mnenja o tem, kar berejo, ali pa so tudi sami vključeni v katero koli drugo dejavnost, povezano z branjem. Celoten proces motivacije deluje kot predpriprava na formalno učenje. Sledi uspehu ali neuspehu pri učenju branja. Tako lahko domnevate, da se uspeh ali neuspeh pri branju razlikuje glede na družbeno-kulturno okolje, saj sta količina in kakovost socialnih interakcij in navad različni.

Tako se pri otrocih, ki odraščajo v visoko pismenih okoliščinah, pojavlja večja verjetnost, da se bodo ustvarile bralne navade kot pri otrocih, katerih družinsko okolje kaže nizko stopnjo pismenosti in kjer branje in pisanje nista pomembni dejavnosti. Podobno otroke iz družin in skupnosti, kjer ni toliko stika s pisano besedo, šolski uspeh najbolj prizadene (Smith, 1990). Vendar so ti otroci usposobljeni za učenje, njihova največja težava pa je, da jih družina določenih stvari ni naučila. Tu se pojavi še en problem, povezan s težavami staršev, ki se niso naučili nuditi potrebne podpore svojim otrokom. Vendar lahko učitelji takim staršem pomagajo, da bo njihov otrok doma dobil podporo, tako da starši zbirajo pogovore, tradicionalne zgodbe, legende ali rime iz popularne literature. Potem lahko rečemo, da se zanimanje staršev za pismenost otrok kaže v učenju branja in da izkušnje, občutki, spoštovanje družbene vrednosti branja, skratka, intenzivno živ odnos s knjigo določa motivacijo oz. pomanjkanje zanimanja za branje. Barbosa (1992) v utemeljitev teh dejstev navaja, da "družinska navada določa družbeno vrednost, ki jo otroku daje pisanje" (str. 62).

1.2 Družinsko okolje in razvoj pismenosti

Družinska motivacija in ozadje postaneta ključni dejavnik v učnem procesu branja in pisanja (Fontana, 1990), saj otroci v različnih stopnjah svojega razvoja začnejo izvajati postopke odraslih. Z drugimi besedami, otrok se uči ali ne, ker družina ne uporablja tiskanega materiala v vsakdanjem življenju. Vendar moramo poudariti, da bo to pripomoglo k ustvarjanju neenakih možnosti za pismenost in nepismenost otrok. Dejansko so bili v svojem družinskem okolju motivirani za drugo učenje, enako pomembno, vendar ga šola nekako ne ceni. Potem je treba starše obvestiti in podpreti, kako naj pravilno spremljajo otroka, ki začne delati prve korake pri branju, in jih hkrati navajati na potrebo, da odgovornost delijo s šolo glede razvijanja branja. Spodbujanje enakih možnosti bi morala biti odgovornost izobraževalnega

sistema. Ukrepati mora tako, da odpravi pomanjkljivosti otrokovega porekla ali pa okrepi pobude družine.

Spretnost opismenjevanja je rezultat procesa učenja in razvoja, ki se začne pred formalnim učenjem branja in pisanja. Ta nastali proces opismenjevanja izkušenj in učenja, ki ga otrok izvaja okoli tiskanih knjig, opazovanje situacij, povezovanje čutnih in motoričnih izkušenj, je pot do učenja besednega jezika, tako ustnega kot pisnega. Dejansko lahko dejavnost branja, pripovedovanja in pogovorov o teh zgodbah izvajajo različni akterji, kot na primer otrok in učitelj ali otrok in starš ali katera koli druga družina.

Zgodnji stik z otroško knjigo in literaturo, pa tudi dražljaji, ki jih otrok prejme od odraslih, omogočajo povečanje otrokovega razvojnega procesa. Če imamo v mislih, da je prvo leto življenja ključnega pomena za otrokov razvoj, zlasti na nevrološki in afektivni ravni, ter da se do četrtega leta večji del kognitivnih struktur utrdi, potem se moramo strinjati, da so dražljaji, ki jih dobijo od odraslih, ključni za njihov harmoničen razvoj. Šola mora med družinami ozaveščati o potrebi po pridobivanju bralnih spretnosti, saj bodo tako njihovi otroci dosegli izobraževalni in osebni uspeh. Zato ponavljamo, da bi morala biti knjiga v družini, da se otrok nauči dialoga, razumevanja, razmišljanja, predstavljanja in življenja. V celotni knjigi je dialog med starši in otroki. Viana in Teixeira (2002, str. 24) menita, da sta dve bistveni zahtevi za formalno učenje branja naslednji: da se otrok želi naučiti brati in pozitivna aktivnost, ki jo ima otrok pri knjigah in zgodbah. Če odrasli, ki obkrožajo otroka, pišejo in berejo, bo to prebudilo otrokovo zanimanje za branje in pisanje.

V tem okviru sta število knjig, ki jih ima učenec doma, in dostopnost knjižnic v šoli pozitivno vplivala na uspešnost v pismenosti (Yes-Yes & Ramalho, 1993). V eni od raziskav, razvitih o bralnih navadah portugalskega odraslega prebivalstva (Freitas, Casanova & Alves, 1997), so ugotovili, da so skoraj vsi anketiranci, ki so jim v otroštvu brali starši ali družinski člani, stalni bralci v odrasli dobi. Druga študija (Santos, M.; Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M., 2007) razkriva, da mlajši kot so anketiranci, večji je delež tistih, ki pravijo, da so jih k branju spodbudili večinoma družinski člani pa tudi učitelji. Sobrino et al. (2000) pravi, da otroci ponavadi kopirajo modele, ki jih vidijo, zato imajo starši v času branja ključno vlogo, ki jo nudijo svojim otrokom. Zato je pomembno, da je otrok priča dejanju branja doma. Imitacija je vedno prisotna.

Pravzaprav je kompetenca literácita rezultat procesa učenja in razvoja, ki se začne pred formalnim učenjem učenja branja in pisanja. Ta nastali proces opismenjevanja izkušenj in učenja, ki ga otrok izvaja okoli tiskanih gradiv in knjig, opazovanj situacij, povezovanj čutnih in motoričnih izkušenj, je pot do učenja besednega jezika, tako ustnega kot pisnega. Menyuk (1995), ki ga navaja Villas-Boas (2002, str. 81), pravi, da težavam, ki nastanejo v šoli, lahko pripišemo več vzrokov, pa tudi dejstvu, da otrok ni slišal branja zgodb in ni imel v rokah knjige. Po Wellsu (1985) sta samo branje ali poslušanje pripovedi neke zgodbe pomembno povezani z branjem. Pravzaprav gre za sporazumno priznavanje pomena okolja, v katerem je knjiga del vsakodnevnih navad, da se pridobi okus za branje. Dejansko lahko dejavnost branja, pripovedovanja in pogovorov o teh zgodbah izvajajo različni akterji, kot na primer otrok in učitelj ali otrok in starš ali katera koli druga družina.

Tudi v tem kontekstu Shapiro (1987) navaja, da je čustvena klima, ki se vzpostavlja v odnosu, zelo pomembna za razvoj pismenosti na treh področjih: (a) sam model, ki ga otrok poskuša posnemati in katerega struktura temelji pridobiti tudi z aktivnim oblikovanjem hipotez; (b) neposredno navodilo o izgovorjavi besed, imen stvari, uporabi jezika v določenih družbenih situacijah, ki napaja pojem funkcionalnosti pisnega ali govornega jezika; (c) praksa odrov, ko otrok postopoma prevzame večjo udeležbo pri svojem izvajanju v skladu z zahtevami novih predstav (vlog) odraslega.

V tem smislu staršem kupovanje knjige ne sme predstavljati stroška, ampak naložbo v tisto, kar je najbolj dragoceno, njihove otroke. Doma je knjiga vedno dobrodošla, branje pa je zanimivo, ne glede na socialno-ekonomsko ozadje staršev. Poleg tega je pomembno, da starši skupaj z otroki spremljajo in obiskujejo kraje, v katerih so knjige, in sicer knjigarne in knjižnice. Družina je torej privilegirano mesto, da otrok prebudi zanimanje za branje.

V družinskem kontekstu je treba upoštevati ne le fizični prostor, temveč tudi človeške odnose, ki prispevajo k uvajanju otrok v navado in pomen tiska. Družina je prvi model identifikacije otrok, ki se sooča z materiali, ustvarja njena pričakovanja, daje podporo in spodbuja. Po teh razmišljanjih se je treba spomniti študije Chall, Jacobs & Baldwin (1990), kjer avtorji izpostavljajo nekatere vidike družinskega okolja, ki se zdijo bolj pomembni za učenje branja. Opozorijo na naslednje: (a) odnos med branjem staršev/otrok (na primer branje zgodb, ki neposredno vplivajo na otrokov jezik in posredno na njihovo učenje branja); (b) nadaljevanje

stališč in vedenja staršev bralcev, (c) jezikovne izkušnje v družinah, ki lahko prispevajo k razvoju in obogatitvi otrokovega ustnega jezika.

Gre torej za kombinacijo dejavnikov in motivacij, povezanih z družinskim okoljem, razlaga leži v razvoju zanimanja za branje. Nastajajoče bralno vedenje temelji tudi na motivacijskih dejavnikih (pričakovanje, da branje zadovolji potrebe), dejavnikih delovanja (uporaba jezika izven besedila), jezikovnih dejavnikih (kodno pisno znanje o delovanju jezika) in faktorjih črkovanja (črke, številke, ločila, presledki ...). Zato je nujno učencem vrniti samozavest in motivacijo. Lastna samopodoba učenca kot bralca vpliva na količino in kakovost branja. Nato bomo morali poskušati razumeti ne le kognitivne vidike učnega procesa branja, ampak tudi motivacijski vidik.

2 VLOGA STARŠEV PRI OBLIKOVANJU BRALNE KULTURE OTROK (psihološki in pedagoški vidik)

Že od rojstva, celo skozi materinstvo, je priporočljivo, da bodoči bralec tesno živi z besedami. Ne glede na to, ali lahko razume, kar sliši, je del sveta onomatopoejskih zvokov, vzklikov in šepetov, ki ga združuje s svojo mamo, in to je povezano z izražanjem. Dojenčki bodo počasi odkrili, da besede niso samo manifestacija obstoja, temveč tudi, da nam omogočajo razumevanje, kaj manjka.

Več učenjakov, ki so se posvetili poučevanju literature, je mnenja, da je najboljši čas za začetek glasnega branja otroku na dan njegovega rojstva, saj se otroški možgani začnejo razvijati od tistega trenutka dalje. Otroci, s katerimi nihče ne govori, poje ali ne bere naglas že od malih nog, bodo imeli v šoli več težav. Učitelji, še posebej tisti, ki se ukvarjajo z opismenjevanjem, naglas zagovarjajo pomen in primernost branja zelo majhnim otrokom. Zelo pogosto je izbira knjig in tem, ki jih otrokom berejo, bolj povezana z naklonjenostjo (je všeč in ni všeč), ne pa z učinkovitostjo. Tako se že od malih nog ustvari navada branja, pri čemer se upoštevajo ugodni pogoji za vzbujanje želje po branju.

2.1 Pomen prvega stika s knjigami

Kmalu po rojstvu se vezi, ki jih lahko imenujemo "učinkovita toplina", še okrepijo; pogovor z otrokom je prvi znak podpiranja komunikacije. Nato pridejo knjige in druge igrače. Knjige, s

katerimi se otroci povezujejo in se odločijo, da jih bodo prebrali, bodo nanje vplivale vse življenje. Naravno je, da bodo otroci ugriznili ali celo uničili knjige, vendar jim ni treba omejevati stika z njimi, saj se tako usvajajo prvi intelektualni pojmi. Ko bodo torej starši malčkom začeli uvajati knjige tako, da jim pokažejo njihove slike, jim berejo, štejejo itd., bodo otroci to zelo cenili, saj bo to povezano z materinsko naklonjenostjo.

Pomembno je tudi preživljanje časa z družino (prosti čas). Družine naj otrokom glasno berejo in z njimi delijo situacije in izkušnje. Če oče in/ali mati bereta knjigo, časopis ali revijo, se zdi, da to tudi otroka, najprej s preprostim posnemanjem, spodbuja k »branju« knjige. Glede na to, da gre za družinski čas, bo otrok imel željo in voljo za branje, kar mu bo v veliko korist za prihodnost.

Zelo pogosto smo priča otroku, ki se pretvarja, da bere knjigo, tako da se obrne v levo/bere desno in ponovno ustvari nekatere zgodbe, ki jih je odrasla oseba že prebrala. To je pedagoško strukturirana vadba, ki je pomembna za prihodnjo vlogo branja in ki jo je mogoče sistematizirati, dokler otrok ne začne hoditi v šolo.

V zvezi s tem se Villas-Boas (2002) sklicuje na Leitcherja, ki meni, da obstajajo trije konteksti (klime), ki pomagajo pri nastajanju pismenosti in zato olajšajo njen nastanek:

(A) **Fizična klima**, povezana z eksistencialnim ozadjem knjig ali drugega tiska, omogoča vključevanje otrok v pisni jezik. Pravzaprav se ne glede na ekonomski in socialni položaj družine pisanje pojavlja v številnih materialih za gospodinjstvo (embalaža za hrano, plastične vrečke, zdravila, oblačila, igre itd.). To so prve dnevne izkušnje z opismenjevanjem, ki jih da družina.

(B) **Medosebna klima** vključuje vse vrste interakcij, ki jih otrok izvaja s starši, sorojenci ali drugimi ljudmi v gospodinjstvu. Jasno je, da te izkušnje niso poučne narave, vendar prežemajo povprečno verigo pismenosti. Dejavnosti, kot so izbor televizijskih programov, plačevanje računov in druge funkcije, ki vključujejo pisanje, na primer pisanje pisem, vodenje zapiskov, pisanje nakupovalnega seznama, urejanje družinskih albumov, vključujejo branje.

(C) **Čustvena klima**, ki je nedvomno prisotna v čustveni klimi in pri motiviranju družin, se pojavi med pogovori in dogodki, kjer potekata branje in pisanje.

V tem okviru je potrebno to povezati s teorijo konstrukcije znanja Vygotskyja (1988), po kateri je neformalno učenje, ki se začne ob rojstvu, proces internalizacije družbenih odnosov, torej prisvajanja znakovnih sistemov, ki delujejo znotraj družbene dejavnosti, v povezavi drug z drugim. Kot je dejal Vygotsky, intelektualnega razvoja posameznika ni mogoče razumeti kot neodvisnega od družbenega okolja, v katerega je oseba vpletena. Vsaka nadrejena psihološka miselna funkcija je ponotranjena v družbenih odnosih, zato je del kulture in produkt družbenega življenja. Prežet s tem zgodovinskim pojmom kulture Vygotsky analizira kulturni razvoj človeškega vedenja v luči tistega, kar postavlja "splošni genetski zakon kulturnega razvoja", ki se odvija v velikem pomenu internalizacije znakov. Avtor je s tem, ko je predlagal ta zakon, po katerem "... vsaka funkcija nastopi dvakrat, na dveh ravneh, najprej na socialni in nato na psihološki, princip med moškimi kot interpsihična kategorija in nato znotraj otroka kot intrapsihična kategorija" (Vygotsky, 1995, str. 150), razkril nova obzorja pri preučevanju družbene geneze tega razvoja. Pravzaprav je vloga družinskega okolja in vrsta izkušenj, ki jih otrokom omogoča spodbujanje razvoja pismenosti, izjemnega pomena.

2.2 Proces razvoja pismenosti

Ko otrok pride v šolo, ima že nekaj znanja – ki ga je treba upoštevati in je posledica zaporednih socialnih interakcij s pisano besedo. Po besedah Sim-Sima (2002) se je "... bralska pot začela pred formalno izobrazbo po naravnih poteh" (str. 6), kar vodi k nastanku branja in pisanja, iz česar prihaja do stimulacije in posledično do razvoja govornega jezika in zgodnjega stika s pisnimi gradivi.

Teale in Sulzby (1987) v zvezi s tem izpostavljata pet zadev:

- 1) Razvoj pismenosti se začne pred formalnim poukom.
- 2) Poslušanje, govorjenje, branje in pisanje se razvijajo sočasno in so medsebojno povezani.
- 3) Sposobnost literarnosti se razvija v vsakdanjem življenju, da bi se odzvala na vsakodnevne potrebe. Otroci spoznavajo branje in pisanje, ko spoznavajo svet okoli sebe.
- 4) Otroci razvijajo kritično kognitivno delo pri razvijanju te kompetence od rojstva do šestega leta starosti prav prek resničnih življenjskih dejavnosti z namenom interakcije z resničnim svetom.
- 5) Otroci se naučijo pisnega jezika z družbeno interakcijo z odraslimi v bralnih situacijah in pisanju.

Ne moremo govoriti o poučevanju branja, ne da bi se sklicevali na pedagogiko naklonjenosti in ne da bi razumeli pomen uživanja v branju od zgodnjih življenjskih stopenj naprej. Branje otrokom je za starše in vzgojitelje prva zahteva, da se otroci razvijejo v čustveno inteligentne in domiselno interventne bralce. V zvezi s tem Veloso in Scratched (2002) razumeta, da je "(...) branje prvi pogoj za oblikovanje otroških bralcev, čustveno inteligentnih in domiselno intervencijskih" (str. 26).

V primeru branja naglas vidimo, da spodbuja vzpostavljanje čustvenih vezi, ki zabavajo in spodbujajo željo po branju, kar daje prednost otrokovemu šolskemu procesu. V tej perspektivi so si sociologi enotni, da družino navajajo kot primarno sredstvo za druženje, ki ima odločilno vlogo pri pridobivanju pojmov, navad in vsebine v družbeni resničnosti. Dodamo lahko še, da je ta razvoj neločljivo povezan s socializacijo. So starši, ki otrokom izbirajo in kažejo knjige in s tem ponujajo pester repertoar glede na njihove želje in interese. S spodbujanjem in zgledom odrasli otrokom nudijo izkušnje v skladu z njihovimi interesi in razvojnimi fazami, ki jih motivirajo, da prilagodijo svoje branje, saj se spremenijo njihove intelektualne in okoljske potrebe in tako vodijo do večje varnosti pri oblikovanju navade branja. Na ta način naj bi se otroci že zgodaj zaljubili v literarni svet s pomočjo odraslih, ki so del njihovega izobraževalnega vesolja. Majhni otroci so povsem dovzetni za nova znanja. Odgovornost njihovih družin je, da se zavedajo svoje vloge in da otrokom znajo prenesti resnično ljubezen do literature (Veloso & Scratched, 2002). V tem primeru namerava igrača-knjiga, ki je za otroka bolj zabavna, otroka premakniti proti ilustraciji. Zelo barvite slike pritegnejo njihovo pozornost, prav tako tudi različni formati in postavitve.

Pri branju slik nikoli ne smemo podcenjevati otrokove sposobnosti in potrebe po raziskovanju knjige, dotiku, gledanju in opazovanju, da bi jo lahko bolje raziskali in spoznali. Za otroka je pomembno že od njegovih prvih mesecev življenja, da se mu priskrbijo izkušnje in ovrednoti pomen branja, tako da lahko ustvari čustvene vezi s tem novim vzgojnim predmetom. Dejstvo, da je dojenček, ni razlog, da bi knjige držali stran od vsakodneвне rutine. Ravno nasprotno: iz materinega ali očetovega naročja dojenček lahko in se mora približati temu čarobnemu vesolju in prebuditi užitek, da bi slišal zvoke besed.

3 TEHNIKE, KI SO UPORABLJENE V DRUŽINI ZA RAZVOJ BRALNIH SPOSOBNOSTI IN ZANIMANJE ZA BRANJE (organizirano branje, družinska knjižnica itd.)

Da bi spodbudili zanimanje otrok za branje, lahko predlagamo niz ukrepov. Otrok lahko prepozna predmete ali igrače, ki jih ima okoli sebe, tako da uporabi nalepke z besedami, napisanimi z velikimi tiskanimi črkami. Enako lahko stori z imeni ljudi, ki živijo v hiši. Tako otrok lahko začne povezovati imena stvari in ljudi z globalnim grafičnim prikazom besede. Otroka lahko vprašamo, kje je napisano ime vsake stvari ali osebe, in on s prstom usmeri na ustrezno besedo.

Za začetek boste morda želeli naenkrat označiti eno stvar ali osebo in boste postopoma povečevali število predmetov, ki jih je treba označiti. Lahko tudi postopoma prosite otroka, naj nalepko postavi na pravi predmet ali osebo po zgledu. V takem primeru, če odrasla oseba najprej postavi nalepke, je treba odstraniti nalepke pred otrokom in postopek večkrat ponoviti. Izogibajte se izgovarjanju imen črk, ki sestavljajo besede na nalepkah:

1. Črka otroku nič ne pomeni.
2. Ime črke je eno, njegova vrednost pa drugo. Šele ko otrok globinsko prepozna besede, se lahko osredotočimo na njegovo vrednost, pri čemer ime črke prepustimo trenutku, ko otrok že obvlada branje brez oklevanja.
3. Prepoznavanje črke pomeni velik analitični napor za otroka, ki morda še ni pripravljen nanj. Kasneje lahko igro otežimo, če pokažemo samo nalepko in otroka prosimo, naj izgovori besedo, na katero se nanaša.

V tem kontekstu Díaz-Plaja, ki jo navajata Marina in Valgoma (2006), predlaga naslednje ukrepe:

- 1) Doma ustvarite bralno okolje. Opazovanje staršev, ki ravnajo s knjigami in revijami, postane pomembno referenčno vedenje. Posnemanje spodbuja prisvajanje določenih vedenjskih navad.
- 2) Govorite o knjigah. Vse večje zanimanje za zgodbo razširja bralčevo aktivnost, ki ustvarja zelo pomemben prenos znanja in komunikacije za izboljšanje okusa za branje.

3) Otrokom priskrbite pravo branje. Ko boste spoznali, koliko ponudbe otroških knjig je in boste te knjige delili z njimi, boste odkrilo bogato in raznoliko literaturo, ki omogoča trenutke pogovorov in izmenjave z otroki. Branje naj bi bilo zabavna in razburljiva dejavnost.

4) Izberite teme, ki bodo otroke motivirale. Zagotovo bo nekaj, kar bo ustrezalo njihovim željam v obstoječi knjižni zbirki.

5) Televizijo spremenite v zaveznika in ne v sovražnika. Naj vas nikoli ne mika reči, da mora otrok najprej poslušati zgodbo in nato gledati televizijo, saj bi branje spremenili v kazen, televizijo pa v nagrado.

6) Spoznajte občinsko knjižnico. Otroške knjižnice ponujajo več knjig kot tiste, ki jih imajo lahko doma. S tem ko peljete otroka v knjižnico, mu ponudite večjo interakcijo z animacijskimi dejavnostmi branja, srečajo pa se tudi z drugimi bralci.

7) Med nakupovanjem vključite postanek v knjigarni, tudi če ne boste kupovali ničesar. Vedno je dobro videti zadnje publikacije o avtorju ali zanimivi temi. Če lahko, naj vas otrok spremlja in kupite kakšno knjigo.

8) Spoštujte otrokov lastni ritem. Včasih lahko isto zgodbo večkrat preberemo in to je praksa, ki vam omogoča, da utrdite navado branja.

9) Staršev naj ne skrbi, če ima njihov otrok drugačen okus branja, saj je treba spodbuditi otrokov okus in ne okus staršev.

10) Ne padite v frustracije, če se zdi, da te strategije ne delujejo. Spodbujate razvoj navade in v tem primeru je čas zaveznik.

11) Berite naglas. Namesto uspavank naj starši otrokom pred spanjem glasno berejo zgodbe in ti trenutki z njimi ustvarjajo intenzivne interakcijske vezi. Zgodbe bodo doživljali skupaj z živimi liki. Vsi odrasli se lahko s svojim otrokom zabavajo bodisi z branjem zgodb bodisi z igranjem vlog tistega dne, kot da bi pripovedovali zgodbo. Verjamemo, da se lahko znotraj te dvojnosti prebudi otrokova želja po branju.

Glede nabora tehnik in strategij, ki jih lahko uporabimo za razvijanje bralnih spretnosti, začnemo z naštevanjem nabora temeljnih praks za njegovo promocijo:

- Raziščite bralne navade, ki jih izvajajo v šoli, in dobite informacije o tem, kaj in koliko otroci berejo, ter vir, iz katerega dobijo knjige.
- Spodbujajte skupna srečanja med različnimi stopnjami izobraževanja o tej temi.
- Pogovorite se s starši o pomenu razvijanja bralnih navad pri njihovih otrocih.

- Ustanovite odbor za knjižnico, ki bo vključeval predstavnike učencev, ki bodo delovali z učiteljskim knjižničarjem. Ta bo zagotavljal dobro zbirko knjig, s funkcionalno, udobno in privlačno postavitvijo; knjižnica naj bo odprta pred in po pouku ter med odmori.
- V skladu s standardnimi učnimi načrti načrtujte raznolik nabor vsebin.
- Objavite sezname koristnih in dostopnih leposlovnih in informativnih knjig, da podprete delo šole pri različnih predmetih.
- Na varno in privlačno mesto namestite prodajalno knjig z viri, ki upoštevajo potrebe in okuse njenih uporabnikov, ki bi morala biti odprta vsaj tri dni v tednu in jo vodi učitelj s podporo učencev.
- Organizirajte obiske knjižnic in knjigarn.
- Organizirajte knjižni sejem z razstavami, dejavnostmi in sestanki s pisatelji.
- V vsako učilnico postavite "predal s knjigami", v katerem bodo knjige, ki jih je treba redno povečevati in spreminjati, tako da bodo imeli učenci dostop do knjig v količini in kakovosti, kar jim bo omogočalo razumno izbiro.
- V urniku učencev določite časovno obdobje in primeren prostor za samostojno branje, da bodo lahko imeli možnost brati v šoli. To lahko vključuje promocijske dejavnosti, uvod, razpravo, podporo učiteljev učencem z učnimi težavami itd. ... (Benton & Fox, 1988).
- Druga pomembna strategija je oblikovanje skupnosti bralcev, projektov s študenti, učitelji, starši in skupnostjo, ki vključujejo izmenjavo mnenj med mladimi in odraslimi o delih, določajo izzive in bralne dejavnosti, predvsem pa prispevajo k ustvarjanju pozitivne klime, ki dejanje branja spremeni v dejavnost za življenje.
- Vključite več različnih vrst besedil in se naučite različnih načinov interakcije z njimi. Študije kažejo, da študenti, ki berejo več različnih besedil, kažejo boljše rezultate. Ni dovolj, da učence prosite za branje. Učitelj bi moral biti učencu viden kot model bralca, ki uživa v branju in delitvi tega, kar jim bere. Po eni strani je učitelj odgovoren, da pozna celoten postopek razumevanja branja, po drugi strani pa ima glavno vlogo pri ustvarjanju okusa za knjige in branje ter pri samostojnem prikazovanju poti v branje.

Če otroci kot osnovnošolci cenijo branje in občutijo veselje, ko so v stiku s knjigami, pa se v kasnejših letih šolanja ponavadi ukvarjajo z drugimi dejavnostmi, ki niso branje. Televizija, videoigre in družabna internetna omrežja so na tej stopnji nedvomno bolj prijetna zaposlitev

za otroke. Pravzaprav, če šola na tej stopnji ne stori več za spodbujanje ljubezni do branja in knjig, potem tudi težko zadrži tiste, ki so že bili bralci in pridobi nove. Ne smemo si zatiskati oči, da njihovo učenje zahteva trud, vendar bi morali biti sposobni izbrati različne strategije, s katerimi bi pritegnili in zadržali otrokovo pozornost in zanimanje. To naj bi naredili tako, da bi jim dali svobodo izbire iz različnih besedil, ki jih lahko motivirajo za branje o različnih temah. Le s prostim in spontanim branjem lahko ustvarimo nove bralce in spodbujamo ljubezen do branja na splošno, za sprostitev ali za študij.

4 VLOGA DRUŽINE – ŠOLSKO SODELOVANJE V OBLIKOVANJU BRALNIH NAVAD UČENCEV

Okus za branje in pisanje pa tudi pridobivanje navad, ki spodbujajo te procese, se začne pri otrocih že zgodaj v družini, kar je treba okrepiti, ko otrok vstopi v vrtec in v času celotne šole. To partnerstvo med šolo in družino je zato v tem procesu zelo pomembno.

Vključevanje staršev v šolsko življenje njihovega otroka prispeva k izboljšanju njihovega izobraževalnega uspeha. Torej bi morala izobraževalna politika katere koli države spodbujati obstoj odnosa in povezanosti med družino in šolo, saj družina otroka podpira v celotnem procesu branja in pisanja, kar bo pozitivno vplivalo tudi na šolski uspeh.

Zato je vsakodnevno in zavestno sodelovanje staršev v šoli njihovega otroka nujno: bodisi z neposredno interakcijo s šolo in v šoli bodisi s spremljanjem domačih nalog, pomočjo pri nalogah, iskanjem rešitev. Zato menimo, da je ključnega pomena krepitev vezi med šolo in družino, staršem pa razložimo, da je tako sodelovanje in prisotnost nujno v vzgojnem procesu za njihovega otroka. Vendar se mora šola zavedati težav, s katerimi se nekateri starši srečujejo pri spremljanju šolskega življenja svojega otroka, na primer zaradi pomanjkanja formalnega znanja in informacij o tem, kako mu lahko pomagajo pri domačih nalogah.

V tem okviru mora šola sprejeti ustrezen položaj, da pritegne pozornost in spodbuja sodelovanje staršev. Tako lahko starši, poleg tradicionalnih praznovanj, ki jih vsako leto spodbujajo, na primer sodelujejo s šolskim knjižničarjem, organizirajo prostočasne dejavnosti, prireditve ali sodelujejo v nekaterih razredih. Šole morajo torej biti pozorne na razpoložljivost

in spretnosti družin ter jim zagotoviti ustrezno usposabljanje za posebne funkcije, ki jih lahko igrajo v tem procesu.

Pravzaprav je to sodelovanje velik izziv za tiste, ki sodelujejo v izobraževalnem procesu otrok in mladine. Potrebno je, da šola in družina poskušata vzpostaviti kompromisno partnerstvo, da bi premagali težave v tem odnosu.

ZAKLJUČKI

Zaradi vsega tega je pomembno razvijati bralne spretnosti. Motivacija je na nek način zagotovilo za pridobitev teh znanj. Zato je nujno, da otroke že od zgodnje faze spodbujamo, da vzpostavijo stik s pisnim jezikom. Družina, družba in šola morajo ustvariti pogoje, da se otroci zavejo in spoznajo, da sta branje in pisanje nepogrešljivi orodji za učenje. V zvezi s tem je pričujoča študija del poskusa razlage, kako družina, družba in šola prispevajo k pridobivanju bralnih navad med otroki in mladostniki. Imeli smo priložnost opaziti, da je večino otrok, ne glede na njihovo socialno-ekonomsko ozadje, družina spodbujala k branju in da so otroci imeli ugodne pogoje za gojenje bralnih navad. Imeti precejšnjo količino knjig, nakupovati in ponujati knjige svojemu otroku predstavlja sedanjo prakso v gospodinjstvih, kjer je branje običajna praksa.

Ob upoštevanju rezultatov, pridobljenih z uporabo vprašalnika učencev in njihovih staršev, smo ugotovili, da je v resnici staršem mar, kakšne bralne navade ima njihov otrok, in jih do neke mere tudi skrbi za to. Tako večina učencev trdi, da je družina prva, ki spodbuja k branju, nato sledi šola. Večina učencev je že obiskala knjižnico; večina učencev ima doma majhno knjižnico; in v primeru težav z branjem učenci zaprosijo za pomoč družino in razredne učitelje. Prav tako večina staršev otroke spodbuja k nakupu knjig; večina staršev meni, da je branje za otroka pomembno, saj je to pogoj, da je uspešen v življenju. Ko imajo učenci težave pri branju, prejmejo večjo podporo družine in nato podporo učitelja.

VIRI

- Azevedo, F. (ed.) (2006). *Language Maternal and Child Literature: Nuclear Elements for basic education teachers*. Lousã: Lidel – Technical Issues, Lda.
- Balça, A. (2008). *The family's role in the formation of children readers*. Centre for Research in Education and Psychology (PFIC) – University of Évora.
- Barbosa, J. (1992). *Literacy and Reading*. 2nd ed. S. Paulo: Cortez
- Benton & Geoff M. F. (1988). *Teaching Literature, Nine to Fourteen*. New York: Oxford University Press.
- Chall, J; Jacobs, V. & Baldwin, L. (1990). *Why poor children fall behind?* Cambridge, Harvard University Press.
- Cimaz, J. (1978). *The quality of non-reader is not innate, it is acquired*, in *The Power of Reading*, GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle). Porto Editora: Bookstore Civilization, 84–93.
- Ferreiro, E. (1990). *The children of illiteracy: proposals for school literacy in Latin America*. Porto Alegre: Medical Arts.
- Fontaine, A. (1990). *Motivation pour la réussite Scolaire*. Port: INIT.
- Jolibert, J. (1991). *Forming children readers*. Port: ASA Editions.
- Magalhães, A. & ALÇADA, I. (1994). *Youth and Reading In the Vespers of the XXI Century*. Lisbon: Editorial Way.
- Marina, J.; Valgoma, M. (2007). *The magic of reading*. Port: Ambar.
- Marques, R. (1991). *Teach reading learning to read. A guide for parents and educators*. Lisbon: Publisher text.
- Marques, R. (1995). *Teach reading, learning to read - a guide for parents and educators*. Lisbon: Text Editors.
- Marques, R. (2000). *Youth reading habits - Évora and neighboring counties*. Évora: Portuguese Institute of Books and Libraries / Observatory of cultural activities.
- Oliver, C. (1976). *The child and leisure*. Lisbon: Publications Europe-America.
- Santos, M. (ed.); Neves, J.; Lima, M. & Carvalho, M. (2007). *Reading in Portugal*. Lisbon: Statistics and Planning Office of Education- Ministry of Education.
- Shapiro, J. R. D. (1987). *Literacy environments*. *Childhoo Education*, April, p. 263–269.
- Yes-yes, I. & Ramalho, G. (1993). *How Leem Our Children? Characterization of Literacy Level Population School English*. Lisbon: Ministry of Education – GEPE.
- Yes-yes, I. (2002). *I (literacy, (un) knowledge and power*. Port: ASA.

- Sobrinho, J. (2000). *The Child and the Book - The Adventure Read*. Porto: Porto Editora.
- Sulzby, E. (1987). Writing and reading: signs of oral and written language organizations in the young child. In W. Teale; Sulzby E. (ed.); *Emergent Literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Teale, W. (1987). *Emergent Literacy: reading and writing development in early childhood*. In J. Readence; R. Baldwin (eds), *Research on literacy: Merging perspectives*. NRC Yearbook Rochester, NY: The National Reading Conference.
- Veloso, R. M.; & Scratched, L. (2002). *Children's literature, toy and secret*. Malasartes. *Literature books for Children and Youth*. Lisbon: S.A. Editors, # 10, pp. 26–29.
- Viana, F. & Teixeira, M. (2002). *Learning to read: informal learning to formal learning*. Port: ASA Editions.
- Villas-Boas; M.A. (2002). *Reading stories: the contribution of the social dimension - affective*. *Reading Children's Literature Illustration – Research and teaching practice* (Coord.) Viana, F. L.; Martins, M.; Coquet, E. University of Minho: Bezerra.
- Vygotski, L. (1988). *Thought and language*. Translation and review of Alex Kozulim (Ed.). Cambridge, MA: MIT Press.
- Vygotsky, Lev S. (1995). *Historia del Desarrollo de las Funciones Higher Psychical*. In Lev S. Vygotsky. *Escogidas works*. Volume III. Madrid: Display/MEC
- Wells, G. (1985). *Language, learning and education*. Windson: NFER. NELSON.

MODUL 6:

SPodbujanJE BRANJA ZUNAJ ŠOLE IN RAZVIJANJE KREATIVNEGA MIŠLJENJA

1 POMEN BRALNIH VEŠČIN

Branje naj bo dejavnost, ob kateri doživljamo zadovoljstvo, užitek in ki nam pomaga pri ohranjanju in doseganju naših sanj. Branje nam približuje smisel življenja. Knjige navdihujejo razne življenjske dogodke. Beremo, da si popestrimo prosti čas, da smo obveščeni in da se učimo. Knjige nam pomagajo spoznavati sebe in svet okrog nas. Branje knjig je privilegij, ki nas loči od ostale narave. Dobra knjiga nam nudi priložnost, da se poistovetimo s pisateljevimi občutki, jih podoživimo ter uporabljamo domišljijo kot pisatelj. To predstavlja veliko moč branja. Zato pravi ljubitelji branja namenijo branju velik del prostega časa. Zaradi velike vrednosti, ki jo predstavlja branje, je prav, da vložimo veliko truda v poučevanje branja. Žal je v zadnjem času branje vedno redkeje doživeto kot prijetno opravilo. Kot kaže, je spretnost branja v hudi krizi povsod po svetu. Pa vendarle še vedno ostaja nujno potrebna veščina. Od branja nas odvrtaajo predvsem drugi mediji, televizija in internet. Vsakodnevna uporaba novejših naprav, kot so pametni telefoni in tablični računalniki, spodbuja kulturo pasivnega spremljanja namesto aktivnega branja.

Sodobne naprave naj nas ne bi odvrtaale od branja. Pomembno je, da branje podpremo z novimi napravami oziroma ga prilagodimo načinu, ki ga te naprave omogočajo. Spletne vsebine, ki so prikazane na fragmentaren in omejen način v primerjavi s tradicionalnim branjem, tudi od uporabnika zahtevajo bralne spretnosti in razumevanje.

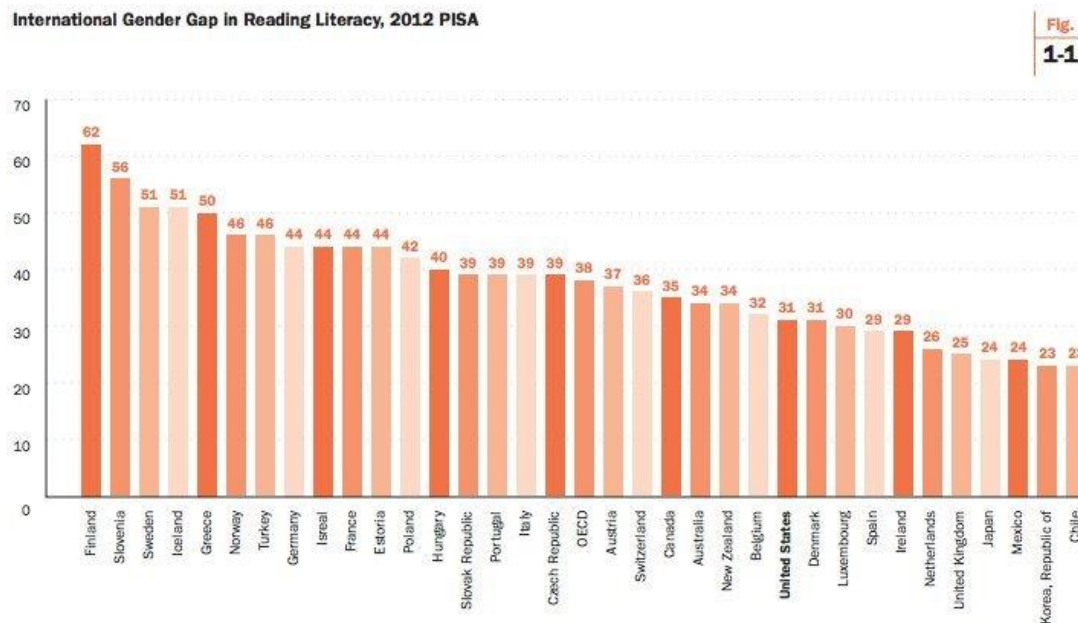
Parlament EU in Svet EU sta v letu 2006 opredelila osem ključnih kompetenc za vseživljenjsko učenje:

1. sporazumevanje v maternem jeziku;
2. sporazumevanje v tujih jezikih;
3. matematične spretnosti in osnovne veščine znanosti in tehnologije;
4. digitalne veščine;
5. učenje učenja;

- 6. socialne veščine;
- 7. podjetnost;
- 8. kulturna zavest in izražanje.

Vidimo, da so prve štiri neposredno povezane z bralno pismenostjo in razumevanjem. Tudi ostale štiri so rezultat ustrezne uporabe prvih štirih. Ne moremo, na primer, doseči kulturne ozaveščenosti, če ne poznamo jezikov. Podobno velja za matematične in digitalne kompetence – če ne razumemo besedila matematičnega problema, ga tudi reševati ne moremo.

2 PODATKI O BRALNIH VEŠČINAH



Rezultati testov PISA, ki merijo bralno, naravoslovno in matematično pismenost, kažejo, da se stanje v Italiji postopno izboljšuje. Pri branju v povezavi z učenjem (branje za učenje) so v zadnjih letih najboljše rezultate izkazovali učenci v Belgiji (flamska skupnost), na Danskem, v Estoniji, na Poljskem, Finskem in Norveškem. Na dosežke imata velik vpliv spol in družinsko okolje. Dekleta so v branju boljša, razkorak se z leti še povečuje.

Motivacija za branje, bralna pismenost in z njo povezane spretnosti so bistvenega pomena za razvoj družbe. Med branjem in sodelovanjem pri kulturnih dejavnostih obstaja neposredna povezava. Dobri bralci so boljši uporabniki kulturnih storitev ter aktivneje prispevajo h kulturnemu življenju kraja. To je močno povezano tudi z gospodarskim življenjem.

3 ŠOLSKE DEJAVNOSTI

VLOGA ŠOLE PRI SPODBUJANJU BRANJA “ZA ZABAVO”

Učitelji, ki jih učenci videvajo pri branju, s tem predstavljajo zgled. Če učitelji sami ne doživljajo zadovoljstva ob branju, bodo k branju težko spodbujali svoje učence.

Šola je skupnost, znotraj katere lahko majhna skupina učiteljev, ki so navdušeni za branje, to navdušenost poskuša prenesti na ostale učitelje in učence. Pozitivni zgled branja se tako lahko posredno ali neposredno širi na čim večji krog bralcev.

Izkušnje osebja iz EDUCANDOIT, pridobljene v sklopu šole “Laura Lanza”, so zgoraj navedeno potrdile. Izkušnje so pokazale, da se mlajši učenci radi udeležujejo dogodkov, povezanih z branjem, tako kot poslušalci kot nastopajoči. Zato je postal javni dogodek, izveden v letu 2000–2001 v Carini (Pa) zadnji teden v maju, tradicionalen: to je dogodek, posvečen branju, na katerem učenci glasno berejo svojim vrstnikom in staršem.

3.1 Pomen obogatitvenih dejavnosti za povečevanje veselja do branja

Veselje do branja učenci pridobijo tako v sklopu šolskih aktivnosti kot domačega dela. V mnogih primerih so vsakodnevne okoliščine take, da ne spodbujajo veselja do branja. Prav zato so različni dogodki, organizirani s strani šole, izredno dobrodošli. Pri tem je pomembno, da se povečuje ljubezen do branja in knjig. Izredno pomembno je sodelovanje šole, staršev ter splošnih knjižnic, da prek tega lahko ustvarimo vzdušje, v katerem ima knjiga spodbudno in prijetno vlogo. Dogodki, kot so skupinski (razredni) obisk knjižnice, knjižnega sejma, srečanje z avtorjem knjige, imajo daljnosežnejši vpliv, kot je vidno na prvi pogled.

Učenci se na ta način navajajo na življenje s knjigo, imajo možnost priti do “prave” knjige, saj pridejo v stik z zelo različno literaturo. Imajo priložnost ugotavljati in primerjati razlike izkušenj s knjigami, spletom in televizijo ter po možnosti knjigo vključiti v dnevno rutino. Veliko literature je povezane s televizijskimi oddajami, filmi, videoigami, kar tudi lahko približa knjige. Like, ki jih učenci vzljubijo prek filmov, igrice ipd., včasih želijo doživeti še prek knjig. Izkušnja s televizijskimi in računalniškimi liki lahko postane izhodišče za branje. Tako so skupinski obiski knjižnic vedno bolj “napredni”. Najprej učenci morda iščejo po

naključju, potem pa vedno bolj tudi v smislu že prej dobljenih izkušenj. Tako je vključena celotna šolska skupnost: učitelji in tudi družine lahko sodelujejo pri organiziranju dogodkov. Mnogi nestrpno pričakujejo ta dogodek, še posebno tisti, ki so skozi celo šolsko leto vadili glasno branje. Poudariti je potrebno, da glasno branje ni isto kot igranje, je nekaj drugega. Vsak bralec si izbere knjigo, iz katere bo prebral odlomek. Občinstvu ga tudi pokaže, da je vidno, da ne bo govoril na pamet, pač pa da bo bral. Ko knjigo nazorno pokaže prisotnim, da hkrati vedeti, da je knjiga tista, ki je rdeča nit dogodka, tista, ki dogodku daje posebno veljavo.



ISTITUTO COMPRESIVO STATALE
Laura Lanza - Baronessa di Carini

Via Prano n. 72 - 90044 - Carini (PA) - C.M.
PAIC861009 - C.F. 80056780820
Telefono 091/8661056- Fax 091/8689684 - e-mail:
paic861009@istruzione.it

**NOTTE
DI
LETTURE
AL
CASTELLO**
VI EDIZIONE

VENEDÌ 31 MAGGIO
DALLE ORE 20.30 ALLE ORE 24.00

Nel salone delle feste del Castello di Carini gli alunni dell'I.C.S. Laura Lanza leggeranno brani tratti da 20 romanzi della narrativa italiana

Vse naštetu v povezavi s skrbjo za dvig “veselja do branja” nas vedno znova utrjuje v prepričanju, kako je pri doseganju tega cilja pomembno sodelovanje šole z drugimi institucijami. Že menjava prostora, kjer se bere, je sama po sebi spodbudna. Tistemu, ki bo na dogodku glasno bral, je to v veliko spodbudo in vaje branja doživlja zelo resno, tudi zato, da se bo na dogodku lahko izkazal. Kako najdemo prostore za branje zunaj šole?



To je odvisno od siceršnjega sodelovanja z okoljem in inovativnosti razmišljanja. Pozorni moramo biti tudi na vidik organizacije, ki nas gosti. Pomemben je tehnični vidik organizacije dogodka. Velika avla z veliko obiskovalci lahko pokvari vzdušje, če ni ozvočenja. Včasih so zelo hvaležni nastopi pred manjšo publiko, npr. okrevajočimi otroki v bolnišnici ipd.

4 DELO S KNJIGAMI ZA RAZVOJ USTVARJALNOSTI

Knjiga ima lahko veliko moč, če z njo prav ravnamo. Delo s knjigami lahko poveča ustvarjalnost pri mladih, pa tudi užitek in željo po več branju. Kot je bilo že navedeno, se želja po branju rodi iz izbire (oziroma najdenja) ustrezne knjige. Pomislimo na uspeh knjig za najstnike, kot so Harry Potter (J. K. Rowling, 1997–2007) ali Somrak (S. Mayer, 2005–2008). Ugotovimo lahko, kako pomembna je povezava drugih različnih medijev in včasih je težko vedeti, kaj prevlada pri oblikovanju okusa za branje pri današnjih najstnikih. Tudi mnogo videoigric je prirejenih po literarnih junakih in obratno. HALO saga (A. V. V., 2001–2015), na primer, je povzeta po eni najbolj popularnih videoigric za mladostnike. Pri učenju razumevanja branja spodbujamo učence, da opazujejo in razmišljajo o tem, kako se osebe obnašajo in kaj občutijo. Uporabimo lahko izpolnjevanje preglednice, vprašanja o prebranem odlomku, spreminjanje zgodb, spremenimo jim lahko čas dogajanja, obnavljamo zaplete z drugih vidikov. Taka ustvarjalnost lahko privede do ustvarjanja novih zgodb tudi z digitalnim orodjem (Storybird).

Storybird je zelo zanimivo orodje, saj ne daje le priložnosti za vizualno povzemanje zgodbe, pač pa tudi priložnost, da učenci ustvarijo novo zgodbo s pomočjo slik, ki jim vzbujajo ustvarjalnost. Na spletišču ima več pripravljenih knjig, kar mlajšega bralca spodbudi, da bi se preizkusil na podoben način. Knjigo sestavljajo strani s slikami in pripovednimi deli. Lahko izberemo poljubne postavitve strani v knjigi, po izbiri posameznega učenca, predvsem pa vzgojitelja oziroma učitelja. Ponuja možnost virtualnega razreda, v katerem lahko učenci sodelujejo. Vsak posameznik lahko prispeva k ustvarjanju skupinske zgodbe ali pa ustvari svojo. Na koncu bodo imeli spletno knjigo zgodb, ki so jo izdelali sami. Na koncu si lahko zgodbe izmenjujejo, jih berejo drug drugemu, lahko natisnejo določene strani in jih dajo v branje drugim. Svoje izdelke lahko objavljajo na tem spletišču in pregledujejo druge objavljene zgodbe. To orodje deluje tudi na pametnih telefonih in je precej v uporabi.

Na voljo je tudi aplikacija TITANPAD. Titanpad (www.titanpad.com) omogoča pisanje na sodelovalen način. Uporablja se na tablicah, računalnikih in pametnih telefonih, mladostniki ga imajo radi prav tako kot prej opisani Storybird. Je sicer preprostejše in res uporabno orodje pri razvijanju veščin branja in pisanja. Obe veščini sta tesno prepleteni in se v razvijanju dopolnjujeta.

4.1 Branje – med tradicijo in sodobnostjo

Pripovedovanje zgodb in dejavnosti, ki jih pripovedovalci uporabljajo vzporedno s pripovedovanjem z namenom razvijanja bralnih veščin, je že tradicionalno uveljavljena oblika, ki pa se ji pridružujejo še druge.

Eden takih primerov je “tehnološka karta”, izdelana v Italiji – Edu-Tech. Na njihovi spletni strani lahko preberemo: ”Edu-Tech je mlado podjetje, ki nudi interaktivne multimedijske rešitve za učenje, didaktične pripomočke za vzgojno-izobraževalne institucije ter druge javne institucije. Naš cilj je ponuditi tehnološke rešitve, pri katerih upoštevamo talent in veščine ljudi, s čimer pomagamo pri skupnem učenju, komunikaciji in osebni rasti.”

Ustvarili so integriran interaktivni sistem za ustvarjanje večpredstavnih zgodb, namenjen otrokom med četrtem in desetim letom. Imenuje se “I Theatre” in je bil prikazan na londonskem BETT 2012 (British Education Training and Technologies). Je kot majhen laboratorij, ki učencem omogoča ustvarjanje zgodb, pričetih z risbami, ki postanejo z animacijo povezane ena z drugo ...

Orodje lahko bolje spoznate na spletni strani:

<http://www.i-theatre.org/it/gallery/video.html>

in na youtube: <https://youtu.be/WDBTT3GH4kk>.

ZAKLJUČKI

Ugotovitve se nanašajo na motivacijo dejavnosti, povezanih z branjem, da bi ga razumeli kot dejavnik, ki prispeva k zagotavljanju psihofizičnega zdravja. Brez povečevanja bralnih spretnosti ne moremo napredovati pri razumevanju in raziskovanju. Ni pomembno le za načrtovanje in uresničevanje našega poklicnega udejstvovanja, pač pa branje z(a) zabavo pomaga tudi:

- spodbujati kreativnost in domišljijo,
- izboljšati občutljivost,
- promovirati vključevanje in toleranco,
- ustvarjati osnovo za pridobivanje drugih potrebnih kompetenc.



Statistike zadnjih desetletij še vedno ne kažejo zadovoljivih rezultatov na področju bralne pismenosti. Strinjamo se z uglednim jezikoslovcem Tulliom De Mauro, da je kakovost poučevanja nadvse pomembna in ji moramo posvečati veliko pozornosti. Branju pripisuje veliko moč, saj je osnova za jezikovno kompetenco. Jezikovne kompetence pa so pogoj za druge strokovne kompetence in medsebojne odnose, ki omogočajo srečnejše življenje.

VIRI

- AA.VV., *Manifesto dei diritti del lettore*, a cura di Mirella Serri, Napoli, Liguori 1993.
- AA.VV., *Storia della Lettura*, Bari, Laterza, 1995.
- AA.VV., *Il lesto letterario, istruzioni per l'uso*, Laterza, Bari, 1996.
- AA.VV., *I bambini e la lettura - La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, giugno 1999.
- Marcello Argilli, *Ci sarà una volta: immaginario infantile e fiaba moderna*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.
- Corrado Augias, *Leggere: perché i libri ci rendono migliori, più allegri, più liberi*, Milano, Mondadori, 2007.
- Federico Batini e Simone Giusti, (a cura di) *Le storie siamo noi. Gestire le scelte e costruire la propria vita con le narrazioni*, Napoli, Liguori, 2009.
- Peter Bichsel, *Il lettore, il narrare*, Milano, Marco y Marcos, 1989.
- Harold Bloom, *Come si legge un libro e perché*, Milano, Rizzoli, 2000.
- Peter Brooks, *Trame*, Torino, Einaudi, 1995.
- Roland Barthes, *Il grado zero della scrittura*, Torino, Einaudi, 1982.
- Roland Barthes, *La grana della voce*, Torino, Einaudi, 1986
- Federico Bertoni, *Il testo a quattro mani - per una teoria della lettura*, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Samuel Beckett, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996.
- Maurizio Bonin, Patrizia Canova, Luigi Corsetti, Giancarlo Migliorati (a cura di). *Librarsi. Idee per la promozione della lettura*, Milano, Regione Lombardia, 2002.
- Josif Brodskij, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1988).
- Alberto Cadioli, *La narrativa consumata*, Bologna, Transeuropa, 1987.
- Roberta Cardarello, *Libri e bambini: la prima formazione del lettore*, Scandicci, La Nuova Italia, 1995.

- Raymond Carver, *Intervista*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1986).
- Louis-Ferdinand Céline, *Interviste*, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da testi del 1967).
- Aidan Chambers, *Il piacere di leggere e come non ucciderlo*. Milano, Sonda, 2006.
- Paul Cornea, *Introduzione alla teoria della lettura*, Firenze, Sansoni, 1993.
- Claudio Cortese, *L'organizzazione si racconta*, Milano, Guerini, 2000.
- Robert Crowder, *Psicologia della lettura*, Bologna, Il Mulino, 1998.
- Barbara De Angelis, *L'ascolto atto cosciente e virtù civile. Riflessioni educative*, Roma, Anicia, 2013.
- Paul De Man, *Allegorie della lettura*, Torino, Einaudi, 1997.
- Roberto Denti, *Come far leggere i bambini*, Roma, Editori Riuniti, 1982.
- Ermanno Detti, *La lettura e i suoi nemici*, Scandicci, La Nuova Italia, 1998.
- Marina De Rossi e Carlo Petrucco, *Le narrazioni digitali per l'educazione e la formazione*, Roma, Carocci editore, 2013.
- Duccio Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Milano, Raffaello Cortina editore, 1995.
- Karin B. Evans e Dennis Metzger, *Storytelling*, ASTD, 2000.
- Stefania Fabri, *Percorsi di lettura: metodi ed esperienze nel rapporto fra libri, media e immaginario*, Milano, Bibliografica, 1991.
- Paolo Federighi, *Le condizioni del leggere*, Milano: Bibliografica, 1996.
- Franco Ferrarotti, *Leggere, leggersi*, Roma, Donzelli, 1998.
- Luca Ferrieri, *La promozione della lettura in biblioteca: modelli e strategie in un'indagine nazionale sulle biblioteche pubbliche*, Milano, Bibliografica, 1996.
- Luca Ferrieri, *Il libro sotto il banco: biblioteca e scuola: due modi di leggere?*, Milano, Bibliografica, 1991.
- Andrea Fontana, *Manuale di Storytelling*, Etas-Rizzoli, Milano 2009.
- Claudio Gamba, Maria Laura Trapletti, *Le teche della lettura: leggere in biblioteca al tempo della rete*, Milano, Bibliografica, 2006.
- Vanna Gherardi, *I bambini e la lettura: la cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*, Roma, Carocci, 2001.
- Nadine Gordimer, *Scrivere ed essere*, Feltrinelli, Milano, 1996.
- Francesco Giovannini (a cura di), *L'Officina del racconto*, Forlì, Nuova Compagnia Editrice, 1996.

- Guacci R., Miorelli B., Come scrivere - guida per aspiranti narratori, Milano, Zelig, marzo 1999.
- Eric A. Havelock, La Musa impara a scrivere, Bari, Laterza, 1995.
- Marco Hagge, Il sogno e la scrittura, Firenze, Sansoni, 1986.
- Piero Innocenti, La pratica del leggere: con 80 interviste a lettori per vocazione, per mestiere, per sensualità, per inedia, Milano, Bibliografica, 1989.
- IRRSAE dell'Umbria, Il lettore l'ultimo dinosauro...?, Atti del convegno, Perugia 1997, Città di Castello: FGESP, 1999.
- Filippo La Porta, Non c'è problema, Milano, Feltrinelli, 1997.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Mi piacciono i libri, Firenze: Fatatrac, 1990.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Mi piace la biblioteca, Firenze, Fatatrac, 1996.
- Cristina Lastrego, Francesco Testa, Dalla televisione al libro, Torino, Einaudi, 1988.
- Maria Chiara Levorato, Le emozioni della lettura, Bologna, Il Mulino, 2000.
- David Lodge, L'arte della narrativa, Milano, Bompiani, 1995.
- Olof Logercrantz, L'arte di leggere e di scrivere, Genova, Mari etti, 1987.
- Alberto Manguel, Una storia della lettura, Milano, Mondadori, 1997.
- Gabriel Garcia Marquez, Intervista, Roma, Minimum Fax, 1996 (Traduzione da un testo del 1984).
- Deena Metzger, Scrivere per crescere, Roma, Astrolabio, 1994.
- Eros Miari, A che libro giochiamo?, Milano, Mondadori, 1999.
- Robert Musil, La conoscenza del poeta, Milano, Sugarco, 1979.
- Ignazia Nespolo, Enrica Ricciardi, Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura, Roma, Carocci, 2006.
- Fulvio Panzeri, Giocalibro: percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare, Milano, Bibliografica, 1998.
- Pierluigi Pellini, La descrizione, Bari, Laterza, 1998.
- Daniel Pennac, Come un romanzo, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Corrado Petrucco e Marina De Rossi, Narrare con il digital storytelling a scuola e nelle organizzazioni, Roma, Carocci editore, 2009.
- Eugenio Pintore, Sai cosa faccio? Leggo: quando i ragazzi incontrano la lettura, Milano, Bibliografica, 2000.
- Bianca Pitzorno, Storia delle mie storie, Parma, Pratiche, 1995.
- Marcel Proust, Sulla lettura, Milano, Rizzoli BUR, 2011.
- Paul Ricoeur, Tempo e racconto, Milano, Jaca book, 1989 (Tre voll.).

- Gianni Rodari, Grammatica della fantasia, Torino, Einaudi, 2001.
- Christian Salmon, Storytelling. La Fabbrica delle Storie, Fazi Ed., 2008
- Maria Montserrat Sarto, Voglia di leggere: 25 strategie didattiche per l'animazione alla lettura, Casale Monferrato, Piemme, 1993.
- Maria Assunta Sforna, Cresce meglio chi legge: progetto triennale di lettura nella scuola elementare, Perugia, Era Nuova, 2003.
- Sandra Tassi, La lettura promossa: pedagogia e didattica della lettura e della ricerca in biblioteca, Milano, UNICOPLI, 2000.
- Francesco Tronci, Letteratura senza tempo - forme e modi per l'educazione dell'immaginario infantile, Firenze, La Nuova Italia, 1996.
- Rita Valentino Merletti, Raccontar storie, Milano, Mondadori, 2002.
- Rita Valentino Merletti, Leggere ad alta voce, Milano, Mondadori, 1996.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Leggimi forte, Milano, Salani, 2006.
- Rita Valentino Merletti, Bruno Tognolini, Libri e lettura: da 0 a 6 anni, Milano, Mondadori, 2001.
- M. Varano, Guarire con le fiabe, Roma, Meltemi Editore, 1998.
- Enrico Viceconte, Contar Storie, "Persone e Conoscenze" n.54, 2010.
- Nerina Vretenar, Leggere per crescere: come aiutare i figli ad amare la lettura, Roma, Armando, 2003.
- William Carlos Williams, La tecnica dell'immaginario, Milano, Sugarco, 1981.
- Virginia Woolf, Come si legge un libro?, Milano, La Tartaruga, 1996.
- Virginia Woolf, Il lettore comune (prima e seconda serie), Genova, Il Melangolo, 1996.
- Kathy A. Zahaler, Ai bambini piace leggere, Milano, TEA, 1999.
- Paola Zannoner, Come si costruisce un percorso di lettura, Milano, Mondadori, 2000.
- Jack Zipes, Inventare e raccontare storie, Trento, Edizioni Erickson, 1996.