

8.

GRADNIK

ODZIV NA BESEDILO IN  
TVORJENJE BESEDIL



## Elementi gradnika:

- tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem
- uporaba prebranega v novih situacijah
- razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil

## 8. GRADNIK:

# ODZIV NA BESEDILO IN TVORJENJE BESEDIL

SIMONA PULKO<sup>1</sup> IN EVA KRANJEC<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Univerza v Mariboru, Filozofska fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: simona.pulko@um.si

<sup>2</sup> Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Maribor, Slovenija.

E-pošta: eva.kranjec@um.si

**Povzetek** Prispevek obravnava gradnik odziv na besedilo in tvorjenje besedil za razvoj bralne pismenosti. Ob tem so upoštevani kurikulum za vrtce, učna načrta za slovenščino v osnovni šoli in gimnaziji, ki predstavljajo pomembno izhodišče za prenos obravnavanega gradnika na vsa predmetna področja. Gradnik se izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil.

#### Ključne besede:

bralna pismenost, odziv na besedilo, tvorjenje besedila, učenci, razvoj.

# THE EIGHTH COMPONENT OF READING LITERACY: RESPONSE TO THE TEXT AND CREATING TEXTS

SIMONA PULKO<sup>1</sup> & EVA KRANJEC<sup>2</sup>

<sup>1</sup> University of Maribor, Faculty of Arts, Maribor, Slovenija.

E-mail: [simona.pulko@um.si](mailto:simona.pulko@um.si)

<sup>2</sup> University of Maribor, Faculty of Education, Maribor, Slovenija.

E-mail: [eva.kranjec@um.si](mailto:eva.kranjec@um.si)

**Abstract** The paper discusses the component of reading literacy of text response and text production for the development of reading literacy. It takes into account the curriculum for kindergartens, the curricula for Slovenian in primary and secondary schools, which are an important starting point for the transfer of the considered components of reading literacy to all subject areas. The component of reading literacy manifests itself through the creation of appropriate and meaningful spoken and written texts about what is read, the use of what is read in new situations and the development of the ability to write relevant texts.

**Keywords:**

reading  
literacy,  
text  
response,  
text  
production,  
students,  
development.

## **1 Uvod**

Namen sistematičnega opismenjevanja oziroma razvoja bralnih zmožnosti otrok v zgodnjih obdobjih je razvijanje sposobnosti samostojnega branja oziroma bralne pismenosti. Opredelitev bralne pismenosti, ki je nujna za potrebe razumevanja odziva na besedilo in tvorjenje besedil za razvoj bralne pismenosti, je podana v uvodnem delu pričujočega gradiva.

Različni raziskovalci (npr. Marjanovič Umek, Fekonja Peklaj in Pečjak 2012) opredeljujejo samostojno branje kot odraz otrokove sposobnosti identifikacije (dekodiranja) posameznih besed in razumevanje prebranega brez posebnega napora, ki ga učenec vlaga v samo aktivnost. Razumevanje prebrane vsebine nadalje omogoča tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem ter uporabo informacij/znanja v novih situacijah. Skupno branje in pogovor z otrokom na ravni referenčne komunikacije, znotraj katere so vprašanja in razlage, vezane na informacije, ki jih otrok ne more neposredno razbrati iz slik ali besedila, v predšolskem obdobju razvija metajezikovno zavedanje in kasnejšo pismenost (npr. Ko Vander Woude, van Kleeck in Vander Veen 2009). Učinki branja na pomenu dobijo predvsem v šolskem obdobju, saj se branje z razumevanjem pozitivno povezuje z lažjim vstopom v proces učenja, z oceno branja, z oceno materne jezika in učenčevo učno uspešnostjo (Pečjak, Količ-Vehovec, Rončević Zubkovič in Ajdišek 2009; Pečjak 1995).

Otrok se z branjem in pisanjem seznanja že v predšolskem obdobju, intenzivno in sistematično pa z njim nadaljuje v času šolanja (Pečjak in Potočnik 2011). Obravnava zgodnje pismenosti ne vključuje zgolj razumevanja razvojnih vidikov branja in pisanja, temveč tudi drugih sporazumevalnih dejavnosti, kot sta govorjenje in poslušanje. Na osnovi spoznanj o raznolikosti dejavnikov, ki pomembno prispevajo k individualnim razlikam v bralni pismenosti otrok (npr. otrokov govor in intelektualne sposobnosti, družinsko in vrtčevsko/šolsko okolje, skupno branje otroka in vzgojitelja, vzgojiteljice, učitelja, učiteljice), je razvojne mejnike bralne pismenosti težko enoznačno določiti. Tako v znanstvenem kot strokovnem prostoru prihaja v ospredje model avtoric D. Barone, M. Mallette in S. Xu (2005), ki začetni razvoj pismenosti vidijo kot posameznikov napredek na treh stopnjah: stopnji porajajoče se pismenosti, stopnji začetne pismenosti in stopnji prehodne pismenosti.

Na stopnji porajajoče se pismenosti otroci spoznavajo pismenost zelo globalno. V tem obdobju otrok še nima razvite predstave besede, zato se pretvarja, da bere in piše. Otrok gleda knjigo in ilustracije, pogosto z obrnjeno postavitevijo in osredotočenostjo na začetni in končni del zgodbe. Z razvojem govora in širjenjem besednjaka postaja sposoben poimenovati predmete, ljudi ali živali (npr. muca, dojenček, hiša) in odgovarja na vprašanja o tem, kaj vidi v knjigi. Otrok prepozna naslovnice najljubših knjig, razliko med sliko in pisavo, za pisanje besed pa uporablja številke ali izbrane črke. Ko je otrok sposoben prepoznati slike na vsaki strani knjige, jih smiselno povezati skupaj in na njihovi osnovi pripovedovati zgodbo, pravimo, da ima razvit koncept knjige, branja in pravil o branju (Pečjak in Potočnik 2011).

Na stopnji začetne pismenosti ima otrok razvito predstavo besede, ki jo pri branju pogosto vokalizira na polglasen ali šepetajoč način. Zgodbo pogosto obnovi z istimi besedami. Na področju pisanja je sposoben povezati črke v besedo. V ospredje prihaja oblikovano abecedno načelo, ki narekuje, da ima vsaka črka svoj glas. S premikom na stopnjo prehodne pismenosti otrok usvoji sposobnost tihega in tekočega branja večje skupine besed, dobessedne obnove ali povzemanja, izražanje odnosa do prebranega, usmerjanja na pomen povedi in razlikovanja med zapisom ter izgovorjavo besed (Pečjak in Potočnik 2011). Pri tem je treba izpostaviti, da tekoče branje z razumevanjem, odzivanje na besedilo in tvorjenje besedil zahtevajo sočasno in usklajeno izvajanje raznolikih procesov. Tovrstna aktivnost presega zmožnost preprostega zapisovanja črk in vključuje procese, ki segajo od dekodiranja črk in prepoznavanja besed, do dejavnosti, povezanih z razumevanjem besed, fraz in stavkov (Snowling in Hulme 2005).

Pričujoče poglavje obravnava 8. gradnik bralne pismenosti – odziv na besedilo in tvorjenje besedil. Gradnik se izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje večšine pisanja ustreznih besedil. Na osnovi spoznanj o odsotnosti ostro začrtanih meja med posameznimi ravnmi pismenosti tako z vidika razvoja otrok na sploh kot z vidika dinamike razvoja posameznega otroka (npr. Pečjak in Potočnik 2011), poglavje obravnava značilnosti gradnika glede na posamezna razvojna oz. vzgojno-izobraževalna obdobja. Pri tem je v ospredju preverjanje skladnosti oz. doslednosti gradnika z vsebinami *Kurikuluma za vrtnice* (1999) in posameznimi učnimi načrti obveznih in izbirnih osnovnošolskih ter srednješolskih predmetov.

## **2 Branje besedila, odziv na besedilo in tvorjenje besedil**

Gradnik, obravnavan v poglavju, obravnava odziv na besedilo in tvorjenje besedil, a gradnik težko obravnavamo brez predhodnega branja besedila, saj je tovrstna povezava nujna.

Iz vrste besedila izhaja pogosto uporabljeno razločevanje med branjem umetnostnih besedil ali literarnim branjem in branjem neumetnostnih besedil in tudi med bralno zmožnostjo za branje leposlovja – včasih ji pravijo kar literarna zmožnost – in bralno zmožnostjo za pridobivanje podatkov in učenje. /.../ Nenazadnje je umetnostno besedilo mogoče brati tudi kot neumetnostno, kadar v njem iščemo samo razne podatke ali slovnične strukture, mogoče pa je tudi domiselno sanjariti ob telefonskem imeniku in nekaterih drugih neumetnostnih besedilih (Grosman 2006: 87).

### **2.1 Branje besedil z razumevanjem**

Branje besedil z razumevanjem pomeni, da bralec razume, kar bere, torej da zaznava besedilne informacije in jih je sposoben povezati v smiselno pomensko celoto. Bralec običajno pred branjem razmisli ali prikliče iz spomina informacije o tem, kaj o temi, o kateri bo bral, že ve, med samim branjem pa ugotavlja, da je to tako oziroma utrjuje ter shemo dopolnjuje in jo po potrebi popravlja. Bralna strategija zlasti neumetnostnega besedila predvideva, da si bo bralec prebrano zapomnil in pozneje po potrebi tudi uporabil (Kordigel in Saksida 2001: 12; Pečjak in Gradišar 2015).

Bralni pouk je naloga vseh predmetnih področij; bralec naj usvoji učinkovite bralne strategije za branje strokovnih besedil določenega predmetnega področja. Razvijanje spretnosti branja neumetnostnih besedil je usmerjeno tudi v odpravljanje regresije in v izkoriščanje preobilja (Kordigel in Saksida 2001: 12).

#### **2.1.1 Preverjanje razumevanja besedila**

V pedagoškem procesu na sploh je delo z neumetnostnimi besedili veliko bolj pogosto in pristno kot delo z umetnostnimi besedili, zlasti če upoštevamo vsa predmetna področja. Vedno moramo najprej oceniti stopnjo razumevanja prebranega besedila in temu prilagoditi strategije (Pečjak in Gradišar 2015). Dobro

bralno razumevanje je osnova vseh bralnih učnih strategij, hkrati pa je tudi pomembno izhodišče za odziv na prebrano in tvorjenje besedila. Bralno razumevanje lahko preverjamo pred in med branjem ter po njem (Gradišar 2003: 33–39).

### **2.1.1.1 *Preverjanje razumevanja pred branjem***

Pred branjem besedila s pogovorom ugotovimo, kaj bralca zanima. Nato sledi pogovor o izbrani temi, kjer preverimo bralčevo predznanje, na osnovi katerega lažje izberemo primerno besedilo. Bralci skušajo na podlagi nebesednega gradiva, naslova, mednaslovov, podnaslovov in hitrega preleta besedila določiti cilje in vsebino besedila. Pogovor pred branjem ima močno motivacijsko moč (Gradišar 2003: 33–39).

### **2.1.1.2 *Preverjanje razumevanja med branjem***

Pri preverjanju razumevanja med branjem je v ospredju bralčevo razumevanje prebranega in kako bralec med branjem to informacijo predeluje. Branje neumetnostnega besedila poteka počasi, saj moramo dele besedila večkrat ponovno prebrati. Pogovor je nujen, saj nas zanima, ali bralec obvladuje predbralna pričakovanja, ali pozna pojme, ali zna sklepati, ali zna povzemati vsebino in ali zna vsebino vizualizirati (Gradišar 2003: 33–39).

### **2.1.1.3 *Preverjanje razumevanja po branju in odziv na prebrano***

Z vprašanji preverjamo razumevanje celotnega besedila. Preverimo, ali bralec zna izluščiti bistvene informacije ter kako jih povezuje. Zanima nas, kako si bralec te informacije zapomni, kako jih presodi in kako to vsebino besedno ali grafično predstavi (Gradišar 2003: 33–39).

## **3 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil**

V poglavju so predstavljeni elementi gradnika *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* glede na posamezna razvojna oz. vzgojno-izobraževalna obdobja, pri čemer so upoštevani temeljni elementi gradnika, tj. tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, uporaba prebranega v novih situacijah in razvijanje večšine pisanja ustreznih besedil. Jezik predstavlja eno od temeljnih področij dejavnosti



*Kurikuluma za vrste* (1999), pri čemer je v ospredju povezava med aktivnostmi spoznavanja otroške literature, seznanjanjem s pisnim jezikom in učenjem tako besednega kot nebesednega izražanja izkušenj, čustev, misli in sporočil. Vloga in pomen odziva na besedilo ter tvorjenje besedila sta eksplicitno izpostavljena in kontinuirano zastopana v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih v opredelitvi predmeta v učnem načrtu za slovenščino v osnovni šoli (UN 2018: 6):

V vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih se predmet s cilji, z vsebinami in dejavnostmi učencev in učenk tesno povezuje z drugimi predmeti in pri njih kot učni jezik poleg pridobivanja stvarnega znanja pomembno prispeva k razvijanju sporazumevalne zmožnosti učencev in učenk. /.../ učenci in učenske v tem obdobju poleg vstopanja v svet branja in pisanja opravljajo tudi druge sporazumevalne dejavnosti, npr. se pogovarjajo, kritično sprejemajo oz. interpretirajo govornjena in zapisana besedila, se (po)ustvarjalno odzivajo nanje, govorno nastopajo, pišejo krajša besedila ter razvijajo svojo jezikovno (poimenovalno, skladijsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost (podčrtala S. P.). V 2. in 3. vzgojno-izobraževalnem obdobju pa sprejemajo, interpretirajo, vrednotijo in razčlenjujejo svoji starosti, sporazumevalni, spoznavni in domišljjski zmožnosti, izkušnjam in interesom ustrezna neumetnostna in umetnostna besedila, tvorijo govornjena in zapisana monološka besedila, se pogovarjajo in pišejo dopise raznih vrst; tako dejavno razvijajo svojo sporazumevalno, spoznavno in ustvarjalno zmožnost ter uzaveščajo temeljne podobnosti in razlike na ravni sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja neumetnostnih in umetnostnih besedil, na ravni tvorjenja neumetnostnih in poustvarjalnih besedil, na ravni enosmernega in dvosmernega sporazumevanja, na ravni tvorjenja tiskanih in elektronskih sporočil, na ravni sprejemanja, razumevanja, doživljanja in vrednotenja prikazovalnih in oglasnih besedil ipd. (podčrtala S. P.). Ob tem sistematično razvijajo vse sestavine sporazumevalne zmožnosti, torej tudi metajezikovno zmožnost, hkrati pa uzaveščajo znanje za uspešno tvorjenje, sprejemanje, razumevanje, doživljanje in vrednotenje besedil v novih, dolgoročno nepredvidljivih medijih in oblikah, ki jih prinaša elektronska doba (podčrtala S. P.).

Tudi v splošnih ciljeh (UN 2018: 8) sta poudarjena vloga in pomen obravnavanega gradnika, pri čemer je poseben poudarek namenjen razvijanju zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanju in utrjevanju strategij in načel za tvorjenje verodostojnih, razumljivih, ustreznih in učinkovitih besedil, skladnih z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti.

Med splošnimi cilji velja izpostaviti tudi cilj, da učenci in učenke razvijajo pripravljenost za pogovarjanje in dopisovanje ter za govorno nastopanje in pisanje (UN 2018: 8):

Tako ubesedujejo svoje znanje, misli, stališča, hotenje, čustva in izkušnje, se pogajajo ter miroljubno rešujejo probleme v raznih življenjskih položajih. Zavedajo se raznih okoliščin, v katerih nastajajo besedila, raznih namenov, ki jih imajo tvorci besedil, ter raznih medijev, prek katerih so besedila lahko posredovana, zato so sposobni tvoriti ustrezna in učinkovita besedila raznih vrst. Ob tem razvijajo svojo empatično, socialno, kulturno in estetsko zmožnost. Razvijanje zmožnosti tvorjenja besedil ter usvajanje in utrjevanje strategij in načel za tvorjenje verodostojnih, razumljivih, ustreznih in učinkovitih besedil, skladnih z jezikovno in slogovno normo knjižne zvrsti, pa spodbuja tudi razvijanje zmožnosti učenja.

### **3.1 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil v obdobju zgodnje pismenosti**

Bralna pismenost je izjemno obsežen in kompleksen koncept, zaradi česar ga ni moč pojasniti z le enim samim modelom. V slovenskem prostoru je izraz zgodnja pismenost uveljavljen za ponazoritev otrokovega učenja branja in pisanja skozi predšolsko obdobje in del osnovnošolskega izobraževanja (predvsem 1. VIO). Za razumevanje nadaljnje vsebine izhajamo iz modela zgodnje pismenosti, ki se deli na tri obdobja: porajajoča se pismenost, začetna pismenost in prehodna pismenost (Pečjak in Potočnik 2011: 62).

Porajajoča se pismenost ima svoje začetke v zgodnjih socialnih interakcijah med dojenčkom ali malčkom in njemu pomembno osebo, ki ga spodbuja na področju govornega razvoja (Marjanovič Umek 2010). Porajajoča se pismenost kot prva stopnja zgodnje pismenosti zajema predšolske otroke in prvošolce ter poudarja postopnost in dolgotrajnost procesa opismenjevanja, ki zajema večji del predšolske

vzgoje (Pečjak 2003). Spodbujanju jezikovne dejavnosti v predšolskem obdobju namenja *Kurikulum za vrtce* (1999) precejšnjo mero pozornosti, predvsem na osnovi kritičnosti obdobja za razvoj govora. Jezikovne dejavnosti se v predšolskem obdobju tesno povezujejo s fonološko, morfološko, skladijsko-pomensko in pragmatično ravnino, v obdobju zgodnjega otroštva (tj. obdobje, ki traja od otrokovega tretjega do šestega leta starosti) pa na pomenu začne pridobivati razvoj predpisalnih in predbralnih sposobnosti.

Pri pojasnjevanju otrokovega odziva na besedila različnih vrst (tj. pripovedovalna, razlagalna, utemeljevalna, opisovalna) in načinov tvorjenja besedil v najbolj zgodnjem obdobju ne gre prezreti spoznanj o značilnostih predjezikovne in jezikovne faze otrokovega govornega razvoja. Novorojenček in dojenček se prej naučita razumevanja kot uporabe govora. Pozornost usmerjata na ritem, intonacijo in vzorce glasov njemu pomembne osebe in se na slednje odzivata z intenzivnim brčanjem, zvijanjem, gruljenjem in grgranjem. Dojenčki v petem ali šestem mesecu preidejo v fazo bebljanja, v kateri uporabljajo artikulirane povezave samoglasnikov in soglasnikov v različnih zaporedjih. Proti koncu prvega leta začnejo uporabljati geste in kretnje, s katerimi izražajo želje, vzbujajo pozornost nekoga drugega ali simbolizirajo predmete in dejavnosti. Pospešen razvoj govora na pomenski, skladijski in besedoslovni ravnini sledi po drugem letu starosti. Otrok zelo hitro povečuje obseg besednjaka, prične povezovati besede v stavke, slovnična in pragmatična zmožnost govora se prične razvijati sočasno (pregled v Marjanovič Umek in Fekonja 2004a, 2004b).

Razvoj in učenje govora malčkov in otrok najpogosteje poteka v kontekstu otroške igre in izpostavljenosti otroka otroški literaturi. Preučevanje povezanosti otroške literature in otrokovega govornega razvoja je umeščeno v dve znanstveni disciplini – psihologijo in jezikoslovje – pri čemer pozitivne učinke otroške igre in literature za otrokov celostni razvoj potrjujejo številne raziskave (Marjanovič Umek, Fekonja, Lešnik Musek in Kranjc 2002). V kontekstu predšolskih aktivnosti otroci razvijajo govor in se učijo jezika ob »poslušanju vsakdanjih pogovorov, pripovedovanju literarnih besedil, ob poslušanju glasnega branja odraslih, s pripovedovanjem, opisovanjem, ob rabi jezika v domišljjskih igrah, izmišljanju zgodbic in pesmic, ob učenju otrok od otrok, in sicer v različnih socialnih igrah, pravljičah, izštevankah, rimah, šaljkah, ugankah, besednih igrah« (*Kurikulum za vrtce* 1999: 19).

Mejniki bralne pismenosti otrok prvega starostnega obdobja (tj. otrok v starosti od enega do treh let) podpirajo predpostavko gradnika o otrokovih besednih in nebesednih odzivih na slišano in videno. V tem obdobju se otroci naučijo, da imajo kretnje in zvoki pomen, se odzivajo, ko se jim odrasla oseba oglasi, svojo pozornost usmerjajo nanjo ali predmete v bližini, posegajo po knjigah in obračajo strani s pomočjo bolj kompetentnega vrstnika ali odrasle osebe. Med prvim in tretjim letom so otroci sposobni prepoznati in odgovoriti na vprašanja o objektih v otroški knjigi (npr. »Kje je krava? Kako se krava oglašča?«), uporabijo prste (najpogosteje kazalec) za označitev predmeta, po katerem sprašujemo, in se pretvarjajo, da berejo knjigo. Aktivnosti, ki jih v tem sklopu predpostavlja *Kurikulum za vrtce* (1999), se nanašajo na branje pravljič, zgodbic, ugank, pesmic in pripovedi o dogodku, sodelovanje v jezikovnih, prstnih, akcijskih in rajalnih igrah, doživljanju ritma besed, glasbe ter pesmi. S kritično uporabo otrokovi starosti primerne otroške literature in aktivnosti vzgojitelj otroku omogoča stik s knjižim jezikom (tako govorenim kot zbornim), spodbuja njegovo izražanje s pomočjo verbalnih in neverbalnih sredstev ter mu nudi možnosti sodelovanja in odzivanja na dialog. Raznolikost (socialnih) situacij otroku omogoča razvijanje jezikovne zmožnosti, ki se povezuje s spretnostmi porajajoče se pismenosti ter poznejšim učenjem branja. Obenem raziskovalni izsledki kažejo pomembno napovedno vlogo govora otrok/mladostnikov za šolsko uspešnost (npr. Marjanovič Umek, Sočan in Bajc 2007).

V drugem starostnem obdobju (tj. od starosti treh do šestih let) lahko opazimo pomemben napredek otrok tako na področju govornega razvoja kot porajajoče se pismenosti. Na področju govornega razvoja otrok začne presegati dvobesedne stavke, samostalnikom začne dodajati glagole ter pridevnike in spreminjati zaporedja besed z namenom oblikovanja vprašalnih in nikalnih stavkov. Iz razvojnega vidika otrok najprej oblikuje vprašalne stavke z vprašalnicami *kaj*, *kje* in *kedo*, nato pa z vprašalnicami *kako*, *kdatj*, *kateri* in *čigav* (Brown 1968, v Marjanovič Umek in Fekonja 2004b). S tako oblikovanimi vprašalnimi stavki se otrok odziva na trenutno dogajanje oziroma videne dražljaje. Zmožnost oblikovanja slovnično pravih vprašalnih stavkov otroku omogoča, da se čim bolj aktivno vključuje v interakcije in deluje v svojem okolju. Pomembni napredki so opazni tudi na področju porajajoče se pismenosti. Okrog četrtega leta starosti otrok pozna pravičen način držanja in ravnanja s knjigo ter razume, da se besede berejo od leve proti desni, strani pa od zgoraj navzdol. Otrok opaža in se odziva na besede, ki se rimajo, prepozna približno polovico črk abecede in jih povezuje z njihovimi zvoki. V tem obdobju otrok začne prepoznavati svoje ime v tiskani besedi in je sposoben obnoviti pripovedovano

zgodbo. Po petem letu starosti otrok prepozna začetne, srednje in končne zvoke v govorjenih besedah ter vsako črko poveže z zvokom, ki ga predstavlja. Povezovanje besed, ki jih sliši, s tistimi, ki jih vidi v besedilnem gradivu, mu ne predstavlja večjih težav. Otrok v tem obdobju prepozna nekatere besede tako, da si jih zgolj ogleda, pri čemer ni nujno, da jih tudi izgovori, sprašuje in odgovarja na  *kdo, kaj, kje, kdaj, zakaj* in  *kako* vprašanja o zgodbi ter jo obnovi po vrstnem redu z besedami ali slikami. Pojavi se sposobnost predvidevanja o nadaljnjem poteku zgodbe in uporaba jezika zgodbe med otroško igro ali pogovorom z vrstnikom oziroma odraslo osebo (npr. »*Labko letim!*«, je rekel zmaj. »*Labko letim!*«).

Aktivnosti, ki jih v drugem starostnem obdobju predpostavlja *Kurikulum za vrtce* (1999), predstavljajo nadgradnjo predhodnih, saj postanejo bolj dinamične, kompleksne in spodbujajoče za otrokov celostni razvoj. Preko smiselno načrtovanih aktivnosti se otroka izpostavlja poslušanju pravljic, zgodbic, ugank in pesmic. Otroka se vključuje v različne družabne in didaktične igre, ki razvijajo besedišče, obnavljanje in izmišljanje zgodb. Strokovni delavci vsebine posredujejo preko različnih medijev (npr. avdio in video) in v različnih kontekstih (npr. skozi obisk gledaliških in filmskih predstav ali knjižnice), spodbujajo otroka k odzivanju nanje, razvoju govora in porajajoče se pismenosti. Skozi omenjene aktivnosti otrok spozna pisni jezik in njegovo vlogo, spozna, da je mogoče izgovorjene besede zapisati in jih nato znova prebrati ter uporablja različne vrste simbolov za izražanje svojih misli (*Kurikulum za vrtce* 1999).

Pomembno vlogo pri porajajoči se pismenosti ima otroška igra, ki v predšolskem obdobju predstavlja otrokovo osrednjo dejavnost (Marjanovič Umek in Zupančič 2006). V drugem starostnem obdobju je izrazita predvsem simbolna igra in igra vlog, pri kateri otrok posnema ali igra osebe, živali in predmete. Preko povezovanja simbolne igre z vsakdanjimi dogodki otrok razvija vedenje o pismenosti in odkriva njen pomen (npr. otrok prepozna znake in napise knjig, pripravi si seznam za nakupovanje ...). Skozi tovrstne aktivnosti se otrok uči o pomenu in oblikah tiska ter razvija željo po napredovanju na področju pismenosti (Grginič 2005). Tako jezik kot simbolna igra predstavljata simbolna sistema različnih idej, občutij in izkušenj, pri čemer imajo pomembno vlogo posredni in neposredni vplivi vzgojitelja na igro otrok. Posredni vplivi se kažejo predvsem skozi izbiro okolja, igralnega materiala in soigralcev v igri, medtem ko se neposredni vplivi nanašajo na demonstracijo igre z določeno igračo in opisovanje dogajanja v igri. Slednje je pomembno predvsem v

obdobju malčka in na prehodu v zgodnje otroštvo, v kasnejših letih pa se potreba po neposredni podpori otrokovi igri s strani odraslih zmanjšuje.

Kot že omenjeno, mejnikov in kazalcev pismenosti ne moremo enoznačno ter neposredno povezovati s starostjo otrok ali šolskimi razredi, saj na tem področju obstajajo velike individualne razlike. Zgodnja pismenost ob obdobju porajajoče se pismenosti vključuje še obdobje začetne in prehodne pismenosti, pri čemer stopnja začetne pismenosti zajema predšolske otroke, prvošolce in nekatere drugošolce, stopnja prehodne pismenosti pa učence od prvega do četrtega razreda. Na osnovi prekrivanja starostnih obdobj s stopnjami pismenosti bomo v tem poglavju predstavili značilnosti gradnika za obdobje srednjega otroštva (tj. obdobje od 6. do 8. leta starosti) oziroma 1. VIO (tj. obdobje od 1. do 3. razreda).

Z vstopom v šolo se razvoj govornih sposobnosti nadaljuje zelo pospešeno, zaznati je moč tako količinske kot kakovostne spremembe. Besednjak otrok vključuje vedno več besed, namenjenih opisovanju čustev, miselnih procesov (npr. reševanje problemov in napovedovanje), povečuje se tudi delež sestavljenih in celovitih stavkov. Zaradi sočasnega napredovanja na področju spoznavnega razvoja otrok razume, da imajo lahko iste besede več pomenov (npr. beseda *list* pomeni del rastline ali kos papirja), prav tako so jim razumljivi stavki z razmeroma zapleteno konstrukcijo in stavki, ki se začnejo z besedami *červno, čeprav, potem ko* (Chomsky 1986, Miller 1951, Owens 1996, v Marjanovič Umek in Svetina 2004). Pragmatičnost rabe govora v 1. VIO je močno povezana s konverzacijo in sposobnostjo pripovedovanja. Otroci med sedmim in enajstim letom starosti vključujejo v pripovedovanje zgodbe celovite elemente osebnih izkušenj, opise individualnih značilnosti drugih oseb, smiselno povezujejo vzroke in posledice ter spreminjajo potek ali vsebino zgodbe glede na trenutno situacijo (pregled v Marjanovič Umek in Svetina 2004).

Otroci se govorjenja in pisanja naučijo že pred vstopom v šolo, najpogosteje v najožjem družinskem okolju. Z vstopom v šolo napredujejo na področju branja. Otroci med šestim in sedmim letom starosti prebirajo njim znano otroško literaturo, dekodirajo neznane besede, v pisni obliki uporabijo nekaj ločil ali velikih začetnic, se popravijo pri napačnem prebiranju vsebine na glas in izkazujejo razumevanje zgodbe z risbami. Med sedmim in osmim letom samostojno prebirajo daljše knjige, vsebino berejo na glas z ustreznim poudarjanjem in izraznostjo, razumejo pojem odstavka in ga začnejo uporabljati v pisni obliki, pravilno črkujejo večje število besed in

uporabljajo nove besede, besedne zveze ali elemente govora, ki so jih predhodno slišali. V tem starostnem obdobju so otroci sposobni ponovnega pregleda pisnih izdelkov z namenom ustvarjanja in ponazoritve zgodbe. Po devetem letu otrok postaja zmožen raziskovati in razumeti različne vrste besedila (npr. biografije, poezijo in leposlovje), pravilno prepozna glavne elemente zgodbe (npr. čas, kraj, zaplet, težava in rešitev) in pomensko analizira dano besedilo.

Začetno opismenjevanje traja celotno 1. VIO, pri čemer sta prva dva razreda namenjena sistematičnemu usvajanju tehnike branja in pisanja, medtem ko se v 3. razredu več pozornosti namenja utrjevanju in izboljševanju navedenih tehnik. Začetno opismenjevanje *»poteka individualizirano, postopoma in sistematično; učenci in učenke v tem obdobju poleg vstopanja v svet branja in pisanja opravljajo tudi druge sporazumevalne dejavnosti, npr. se pogovarjajo, kritično sprejemajo oz. interpretirajo govornjena in zapisana besedila, se (po)ustvarjalno odzivajo nanje, govorno nastopajo, pišejo krajša besedila ter razvijajo svojo jezikovno (poimenovalno, skladijsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost«* (UN 2018: 6). Razvijanje branja in pisanja pa ni prepuščeno le predmetu slovenščina, ampak se tovrstna zmožnost naj in mora razvijati pri vseh predmetih (Krek 2016). Razvijanje bralne pismenosti je del izvedbe različnih predmetov, pri čemer učenci posamezne gradnike bralne pismenosti izkazujejo na osnovi ustrezno zastavljenih dejavnosti, s katerimi se dosegajo operativni in vsebinski cilji posamezne učne enote.

Gradnik bralne pismenosti *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* se izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govornjenih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil. Novi učni načrt za slovenščino (UN 2018) za 1. VIO z operativnimi cilji in vsebinami slednje predpostavlja tako za področje jezikovnega kot književnega pouka. Učenci in učenke se na besedila različnih vrst (npr. pripovedovalna, razlagalna, utemeljevalna, opisovalna) odzovejo z zmožnostjo določanja okoliščin nastanka besedila (sporočevalca, naslovnika, kraj, čas) in sporočevalčevega namena ter poročajo o besedilu, predstavijo njegove sestavne dele in njihovo vlogo ter poiščejo določene podatke, so zmožni pripovedovanja, povzemanja bistvenih podatkov in obnove besedila, vrednotijo zanimivost, verodostojnost, razumljivost in uporabnost besedila, poskušajo utemeljiti svoje mnenje, vrednotiti svojo zmožnost branja in na podlagi povratnih informacij načrtovati, kako bi jo izboljšali. Na področju književnosti izražajo in primerjajo svoje doživetje, čustva, predstave in misli, ki se jim vzbudijo pri poslušanju/branju, ob ponovnem branju/poslušanju zaznavajo

sprva prezrte/preslišane sestavine ter izražajo mnenje o besedilu (predvsem govorno, tretješolci lahko tudi pisno). Učenci so ob koncu prvega triletja zmožni razlikovanja pomensko podobnih besed in pojasnjevanja pomena manj običajnih besed v pesmi. Učenci in učenke prav tako prepoznavajo za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljичno dogajanje, nedoločenost kraja in časa dogajanja ter ločujejo pravljico in pripoved.

Razvoj bralne pismenosti in izkazovanje obravnavanega gradnika se v 1. VIO razvija tudi skozi neslovenistične predmete, pri čemer načrtovanje dejavnosti za posamezni učni predmet najpogosteje vključuje učenje skozi poslušanje, izvajanje, branje in pisanje. Učni načrti za obvezne in izbirne osnovnošolske predmete tako predvidevajo, da so učenci zmožni branja znanih in neznanih besedil različnih vrst, uporabe bralnih strategij različnega tipa (npr. tabelarično spremljanje, večkratno branje istega besedila, branje po poslušanju, izmenično branje, branje z razumevanjem ob slikah, predstavah učencev), prepoznavanje sporočilnosti in odnosov ter na osnovi predstavljenega uporabe ustreznih pripomočkov za konkretno uporabo spoznanj v praksi. Poglavitne metode poučevanja v tem obdobju vključujejo didaktično igro, opazovanje in izkustveno učenje. Z vpeljavo tovrstnih učnih praks je učencem in učenkam omogočeno zbiranje, urejanje in predstavitev podatkov na primerih iz vsakdanjega življenja. Poudarek 1. VIO je predvsem na razvoju poslušanja in govora, šele nato branja in pisanja. Skozi aktivnosti, ki učencu in učenki ponujajo veliko jezika (z opisovanjem, s pojasnjevanjem, z razlaganjem, branjem in s pripovedovanjem), učenci in učenke bolj učinkovito razvijajo zmožnosti vrednotenja, interpretiranja, povezovanja in organiziranja znanj. Slednje predstavlja temeljno osnovo za razvijanje kasnejših in bolj kompleksnih spretnosti ter znanj.

### 3.2 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil v 2. VIO

Tudi v 2. VIO se gradnik bralne pismenosti *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil, in sicer tako pri književnem kakor tudi pri jezikovnem pouku. Tako pri *Razvijanju zmožnosti dvosmernega sporazumevanja* učenci in učenke tvorijo dialoško besedilo (pogovor oz. dopis) določene vrste, pri čemer se pred tvorjenjem dialoškega besedila pogovarjajo o strategijah in načelih ustreznega pogovarjanja oz. dopisovanja, po tvorjenju dialoškega besedila pa vrednotijo svoje in druge pogovore oz. dopise ter



utemeljijo svoje mnenje in predlagajo izboljšave. Ob tem vrednotijo svojo zmožnost pogovarjanja oz. dopisovanja in na podlagi povratnih informacij načrtujejo, kako bi jo izboljšali (UN 2018: 20). Učenci in učenke pred tvorjenjem besedila razmišljajo o okoliščinah sporočanja in o značilnostih dane besedilne vrste, med tvorjenjem pa izberejo okoliščinam in besedilni vrsti ustrezne jezikovne prvine (UN 2018: 23).

Vrste besedil, ki jih učni načrt predvideva za tvorjenje, tj. za govorno nastopanje in pisanje, v 2. VIO, so:

- 4. razred: opis osebe, opis živali, opis poklica, opis življenja vrstnikov ali drugih oseb;
- 5. razred: obnova besedila, opis rastline, opis predmeta, definicija pojma;
- 6. razred: ocena besedila, opis kraja, opis naravnega pojava, navodilo za delo, opis igre, športa ali ljudskega običaja;
- pripoved o tem, kar so doživeli, videli ali slišali (za celotno 2. VIO).

Odzivu na prebrano je posebna pozornost pri obravnavi umetnostnih besedil namenjena pri govornem nastopanju. Tako velja pri obravnavi umetnostnih besedil izpostaviti, da pri govornem nastopanju učenci in učenke razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil tako, da se »strokovno« in/ali (po)ustvarjalno govorno odzivajo na umetnostna besedila (podčrtala S. P.). V vsakem razredu pripravijo en govorni nastop – izbirajo med ponujenimi možnostmi, se odločijo za povezavo z domačim branjem ali temo izberejo samostojno (UN 2018: 31).

V okviru *Didaktičnih priporočil* avtorji in avtorice učnega načrta izpostavljajo nekaj didaktičnih priporočil, ki so ključni za udejanjanje in razvijanje obravnavanega gradnika. Tako poudarjajo, da naj učenci in učenke razvijajo svojo zmožnost dvosmernega sporazumevanja (tj. pogovarjanja in dopisovanja) tako, da poslušajo (in gledajo) posnete ali odigrane pogovore oz. berejo dopise, ki jih nato razčlenjujejo, poročajo o njih in jih vrednotijo ter na koncu sami tvorijo dialoško besedilo dane vrste. Pred poslušanjem (in gledanjem) pogovora oz. pred branjem dopisa in pred tvorjenjem dialoškega besedila naj se pogovarjajo o svojih izkušnjah s pogovarjanjem oz. z dopisovanjem in z dano vrsto pogovora oz. dopisa pa tudi o tem, na kaj bodo pozorni med opazovanjem in med tvorjenjem pogovora oz. dopisa. Tako najprej obnovijo ali pridobijo, nato pa utrjujejo in dopolnjujejo svoje znanje o načelih

ustreznega pogovarjanja oz. dopisovanja in o značilni zgradbi pogovora oz. dopisa dane vrste.

Učitelj oz. učiteljica naj pri razvijanju zmožnosti pogovarjanja ter tudi v vsakdanjih pogovorih z učenci in učenkami upošteva načelo, da so odzivne replike večinoma skladijsko nepopolne, tj. da vsebujejo samo novo informacijo, ne pa tudi že znane (zato je na vprašanje *Kako ti je ime?* ustrežnejši odgovor *Luka.*, ne pa *Ime mi je Luka.*). To načelo, ki ga učenci in učenke sicer instinktivno obvladajo, se namreč včasih ne ujema z »dolгими odgovori«, ki jih zahteva zgodnje učenje tujih jezikov.

Učenci in učenke naj razvijajo svojo zmožnost enosmernega sporazumevanja tako, da poslušajo (in gledajo) oz. berejo monološka besedila raznih vrst, jih nato razčlenjujejo, povzemajo, primerjajo in vrednotijo ter na koncu tudi govorno nastopajo oz. pišejo raznovrstna monološka besedila. Poslušanje (z gledanjem) in branje naj bosta čim bolj enakovredno zastopana, prav tako govorno nastopanje in pisanje, vse to pa so raznovrstne oblike odziva na besedilo, in sicer tako pri slovenščini kakor tudi pri vseh drugih predmetih.

Zanimivo metodo dela zagotovo predstavlja tudi t. i. motivacijski in strateški pogovor. Metodo je zlasti smiselno vključiti pred poslušanjem oz. branjem monološkega besedila, s pomočjo te pa učenci in učenke lahko npr. pripovedujejo o svojih izkušnjah s poslušanjem oz. branjem, se odzovejo na napovedano temo, predstavijo svoje znanje o njej in izrazijo svoja pričakovanja do napovedanega besedila, kar je vsekakor prenosljivo tudi na druga predmetna področja. V strateškem pogovoru pa naj učenci in učenke povedo, kako se bodo pripravili na poslušanje oz. branje, kaj bodo delali med njim in kaj po njem (povezava s poglavjem 2). Pomembno je tudi, da se učenci in učenke pred govornim nastopanjem oz. pred pisanjem monološkega besedila pogovarjajo o tem, kako se bodo pripravili na govorni nastop oz. na pisanje, na kaj bodo pazili med njim in kaj bodo delali po njem – tako najprej pridobijo, nato pa utrjujejo in dopolnjujejo svoje znanje o strategijah govornega nastopanja oz. pisanja monoloških besedil in o načelih učinkovitega govornega nastopanja oz. pisanja.

Učenci in učenke naj po poslušanju oz. branju monološkega besedila izdelajo povzetek, pred govornim nastopom oz. pisanjem pa načrt. Povzetek in načrt naj bosta v strukturirani obliki (npr. v obliki miselnega vzorca, pojmovne mreže, preglednice, opornih točk). To svojo zmožnost naj razvijajo postopoma in

individualizirano – na začetku naj jih pri tem vodi učitelj oz. učiteljica s sistematičnim frontalnim ponazarjanjem procesa izdelave miselnega vzorca, preglednice ipd.

Učenci in učenke naj svojo kritično sporazumevalno zmožnost razvijajo predvsem procesno, in sicer na razne načine, z različnimi dejavnostmi in z različnimi poudarki. Pomembno dejanje tega procesa je tudi učenčevo oz. učenkinovo vrednotenje zmožnosti in besedil in to ne le drugih besedil, temveč tudi lastnih, torej tudi svoje zmožnosti pogovarjanja, dopisovanja, poslušanja, branja, govornega nastopanja in pisanja ter svoje jezikovne in slogovne zmožnosti. K temu vrednotenju spada tudi odkrivanje lastnih napak ali pomanjkljivosti; temu pa morajo slediti predlaganje izboljšav, odpravljanje napak in tudi razmišljanje, zakaj delamo napake, v katerih okoliščinah bi bilo to, kar zaznamujemo kot napačno, lahko tudi pravilno, v katerih okoliščinah nam je vseeno, ali so v besedilu napake ali ne, v katerih okoliščinah mora biti besedilo knjižno oz. čim bolj pravilno, kdaj popravljena beseda ali poved ni napačna, temveč je le manj ustrezna, ali je lažje pisati knjižno pravilno (po normativnem dogovoru) ali brez vsakih pravil ipd. (UN 2018: 66–67). Vsekakor so to pomembni elementi obravnavanega gradnika, ki spodbujajo kritično odzivanje na besedilo oz. prebrano.

Pri tem je treba uzavestiti, da učenci in učenke (pa tudi učitelj oz. učiteljica) svojih in tujih napak in neustreznosti ne iščejo, odkrivajo, odpravljajo, vrednotijo, razlagajo ... zato, da bi se zavedali svojih pomanjkljivosti, svojega neznanja, svoje nemoči – temveč zato, da bi izboljšali svojo sporazumevalno zmožnost. Pri tem je še kako pomembna vloga učitelja, učiteljice, ki naj učence in učenke spodbuja k iskanju odgovorov na pravopisna, oblikovna, tvorbna in druga vprašanja v različnih jezikovnih priročnikih (v knjižni in elektronski obliki) in jezikovnih svetovalnicah.

Učenci in učenke naj v 2. in 3. VIO ob primerih spoznavajo, da:

- so besedilne vrste, ki se jih učijo pri pouku, predvsem orientacija za čim bolj ustrezno tvorjenje besedil v vsakdanjem življenju;
- moramo biti v določenih okoliščinah pri tvorjenju bolj pozorni na značilnosti določene besedilne vrste, v drugih okoliščinah pa to ni potrebno;

- se z elektronsko komunikacijo iz dneva v dan spreminjajo tudi nekatere značilnosti besedilnih vrst in da se moramo temu sproti prilagajati (UN 2018: 69).

Zapisano v učnem načrtu za predmet slovenščina izkazuje dosledno ujemanje razvijanja obravnavanega gradnika v 2. VIO, in sicer da učenec, učenka izkaže doseganje gradnika tako, da pove ali napiše povzetek prebranega, jezikovno ustrezno tvori govorna in pisna besedila različnih vrst, razlaga prebrano in razpravlja o prebranem, vrednoti besedilo in oblikuje odnos do njega, svoje stališče utemelji z dokazi, na podlagi prebranega tvori nova besedila različnih vrst, utemeljuje svoje odgovore oz. svoj odziv na prebrano, svoja besedila oblikuje rokopisno in v elektronski obliki, prav tako pa so skozi analizo nakazane možnosti prenosa na druga predmetna področja. Razvijanje odziva na prebrano in tvorjenje besedil torej ne more biti prepuščeno zgolj predmetu slovenščina, ampak se tovrstna dejavnost naj in mora razvijati pri vseh predmetih.

### 3.3 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil v 3. VIO

Tudi v 3. VIO se gradnik bralne pismenosti *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil, in sicer tako pri književnem kakor tudi pri jezikovnem pouku. Tako pri *Razvijanju zmognosti dvosmernega sporazumevanja* učenci in učenke tvorijo dialoško besedilo (pogovor oz. dopis) določene vrste po konceptu, predstavljenem v 2. VIO. Vrste besedil, ki jih učni načrt predvideva za tvorjenje, tj. za govorno nastopanje in pisanje, v 3. VIO, so:

- 7. razred: opis življenja osebe, opis države, definicija pojma, opis življenja ljudi v dani državi ali skupnosti;
- 8. razred: opis naprave, opis postopka, razlaga naravnega pojava, oglasno besedilo;
- 9. razred: opis in oznaka osebe, življenjepisa, ocena besedila, opis poti;
- za celotno VIO pa še: pripoved o svojih doživetjih, obnova neumetnostnega ali umetnostnega besedila, predstavitev svojih poklicnih načrtov, poročilo o zanimivem ali aktualnem dogodku, predstavitev svojega doživljanja aktualnega dogodka in svojega mnenja o njem.

Podobno kot v 2. VIO tudi v 3. VIO snovalci učnega načrta odzivu na prebrano namenjajo posebno pozornost v sklopu govornega nastopanja. Tako učenci in učenke razvijajo zmožnost doživljanja, razumevanja in vrednotenja umetnostnih besedil tudi tako, da se strokovno in (po)ustvarjalno odzivajo na umetnostna besedila (podčrtala S. P.) (UN 2018: 45). Slednje je upoštevano tudi v *Standardih znanja*, kjer učenec, učenka svojo recepcijsko zmožnost pokaže tako, da najde bistvene prvine umetnostnega besedila in jih zna ustrezno uporabiti pri interpretativnih in (po)ustvarjalnih odzivih na to besedilo (7., 8., 9. razred) (UN 2018: 60). Pri književnem pouku učenci in učenke razvijajo recepcijsko zmožnost z branjem ali poslušanjem umetnostnih besedil in z govorjenjem/pisanjem o njih. V procesu šolske interpretacije opazujejo posamezne prvine besedila in si tako ustvarjajo odziv na celotno besedilo (UN 2018: 70).

Avtorji in avtorice učnega načrta izpostavljajo tudi nekaj didaktičnih priporočil, ki so ključni za udejanjanje in razvijanje obravnavanega gradnika, so pa isti kot za 2. VIO in so predstavljeni v poglavju 3.3.

V 3. VIO učenke in učenci razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost tako, da poslušajo (in gledajo) oz. berejo dialoška in monološka besedila, ki jih nato razčlenjujejo, povzemajo, primerjajo, doživljajo in vrednotijo, ob tem pa svoje mnenje tudi utemeljijo. Pri tem spoznavajo, da njihove dejavnosti pred poslušanjem oz. branjem, med njim in po njem pomembno vplivajo na njihovo razumevanje in vrednotenje besedila, ob tem pa usvajajo temeljne strategije poslušanja oz. branja ter prepoznavajo zgradbene in jezikovne značilnosti tistih vrst besedil, ki jih bodo tudi tvorili.

Učenci in učenke se pogovarjajo, govorno nastopajo, pišejo dopise in monološka besedila. Pri tem se navajajo na to, da se je na tvorjenje besedila treba pripraviti in da je treba upoštevati naslovnika in druge okoliščine. Nujno je poznavanje teme, o kateri se sporoča, upoštevati pa je treba tudi poimenovalne možnosti in zakonitosti jezika, v katerem se sporoča, prezreti se ne more zgradbenih in jezikovnih značilnosti dane besedilne vrste. Predstavljene kriterije je nujno upoštevati pri tvorjenju različnih besedil tudi pri drugih predmetih (npr. govorni nastop, predstavitev znamenite osebe, potopis, reportažo pri zgodovini, zemljepisu, fiziki matematiki, glasbi ipd.). Pri tem učenci in učenke kritično opazujejo svoje sporazumevanje in sporazumevanje drugih, ga vrednotijo in utemeljijo svoje mnenje; če je potrebno, predlagajo izboljšave in utemeljijo svoje predloge. Z vsemi

predstavljenimi dejavnostmi dejavno in problemsko razvijajo temeljne gradnike sporazumevalne zmožnosti, tj. jezikovno (poimenovalno, skladdenjsko, pravorečno, pravopisno), slogovno in metajezikovno zmožnost, ter se zavedajo njihove vloge pri izboljšanju svojega sporazumevanja.

Pri tem je treba poudariti, da razvijanje sporazumevalne zmožnosti poteka v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, le da je prilagojeno starosti, spoznavni, sporazumevalni, spoznavni in domišljijijski zmožnosti učencev in učenk ter njihovim sporazumevalnim izkušnjam, potrebam ipd.

Zapisano v učnem načrtu za predmet slovenščina izkazuje dosledno ujemanje razvijanja obravnavanega gradnika v 3. VIO, in sicer učenec, učenka izkaže doseganje gradnika tako, da sodeluje v pogovoru o prebranem besedilu in utemeljuje svoja stališča z dokazi iz besedila, govorno in pisno ter jezikovno ustrezno glede na sobesedilo tvori besedila različnih vrst, besedilo razloži, razčleni, povzame, vrednoti ... s pomočjo različnih strategij, besedilo ali njegove dele zna pretvoriti v nebesedno sporočilo (npr. grafični prikaz, pojmovna mreža, primerjalna matrika, Vennov diagram), utemeljuje svoje odgovore oz. svoj odziv na prebrano ter svoja besedila oblikuje rokopisno in v elektronski obliki.

### 3.4 Odziv na besedilo in tvorjenje besedil v srednješolskem izobraževanju

Tudi v gimnazijskem učnem načrtu (kot je moč zasledovati v osnovnošolskem učnem načrtu) se gradnik bralne pismenosti *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* izkazuje skozi tvorjenje ustreznih in smiselnih govornih in pisnih besedil o prebranem, uporabo prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil, in sicer tako pri književnem kakor tudi pri jezikovnem pouku.

Med splošnimi cilji v učnem načrtu za slovenščino v gimnazijah (UN 2008: 6–7) velja izpostaviti zlasti tri cilje, povezane z gradnikom, obravnavanem v poglavju. To so:

- Dijaki in dijakinje besedila poslušajo in berejo razmišljujoče in kritično, razčlenjujejo in vrednotijo jih z različnih vidikov ter prepoznavajo morebitno manipulativnost. Umeščanje prebranih/poslušanih besedil v časovni in kulturni kontekst spodbuja razvijanje in poglobljanje kulturne in medkulturne zmožnosti.

- Dijaki in dijakinje tvorijo učinkovita, razumljiva, ustrezna ter jezikovno pravilna ustna in pisna besedila. Razumevanje in vrednotenje procesov sprejemanja in tvorjenja besedil spodbuja učenje učenja. Razvijanje sporazumevalne zmožnosti se povezuje z uporabo IKT; tako se razvija posameznikova digitalna zmožnost.
- Dijaki/dijakinje razvijajo zmožnost literarnega branja kot specifično podvrsto sporazumevalne zmožnosti. Usposablajo se za branje in interpretacijo literarnih besedil: doživljajo, razumevajo, aktualizirajo in s pomočjo svojih izkušenj, književnega znanja in splošne razgledanosti vrednotijo ter poimenujejo idejno-tematske in slogovno-kompozicijske plasti literarnih besedil iz domače in prevodne sodobne, novejšje in starejše književnosti.

Po razčlenjenih vsebinah in ciljeh so v UN strnjeno prikazani dosežki oz. rezultati, med katerimi so za obravnavani gradnik pomembne naslednje razvite zmožnosti: **dijak/dijakinja ima razvito zmožnost (uradnega) pogovarjanja, razvito zmožnost (uradnega) dopisovanja, tvorjenja enogovornih besedil.**

Posamezno zmožnost pokaže tako, da v vlogi pobudnega in odzivnega sogovorca/dopisovalca tvori učinkovite, ustrezne, smiselne, razumljive in pravilne replike/dopise ustreznih vrst; razčlenjuje tuje pogovore/dopise (in sicer okoliščinsko, naklonsko, pomensko, besedno-skladenjsko in tvarno) ter jih vrednoti; svoje mnenje utemelji s strokovnimi argumenti. Pri tvorjenju enogovornih besedil pridobljeno zmožnost dokaže tako, da piše besedila ali govorno nastopa – tvori učinkovita, ustrezna, razumljiva in pravilna besedila; vrednoti svoje besedilo, svoje mnenje pa utemelji s strokovnimi argumenti; poroča o svoji strategiji tvorjenja besedila, primerja jo s t. i. fazami sporočanja ter predstavi svoje napake/pomanjkljivosti in razloge zanje.

Vsebine in cilji gimnazijskega učnega načrta predstavljajo nadgradnjo ter poglobitev ciljev in vsebin osnovnošolskega učnega načrta.

Predstavljeno v učnem načrtu za predmet slovenščina izkazuje dosledno ujemanje razvijanja obravnavanega gradnika v učnem načrtu za gimnazije, in sicer dijak, dijakinja izkaže doseganje gradnika tako, da sodeluje v pogovoru o prebranem besedilu in utemeljuje svoja stališča z dokazi iz besedila in konteksta; besedilo razloži,

razčleni, povzame s pomočjo različnih strategij; tvori smiselna, slogovno dodelana in jezikovno pravilna besedila različnih vrst; tvorjena besedila poveže s svojim predstavnostnim svetom, učenjem in prihodnjim poklicem; besedilo prilagodi glede na okoliščine nastanka in naslovnika; pri tvorjenju upošteva značilnosti vrste besedila; razume in pravilno uporablja sklice, opombe, vire ... kot del besedila; svoja besedila oblikuje rokopisno in v elektronski obliki ter pri tvorjenju besedil izbira učinkovite strategije in pojasni rabo strategij.

#### 4 Sklep

V poglavju so predstavljeni elementi gradnika *odziv na besedilo in tvorjenje besedil* glede na posamezna razvojna oz. vzgojno-izobraževalna obdobja, pri čemer so upoštevani temeljni elementi gradnika, tj. tvorjenje ustreznih in smiselnih govorjenih in pisnih besedil o prebranem, uporaba prebranega v novih situacijah in razvijanje veščine pisanja ustreznih besedil. Cilji *Kurikuluma za vrtce* (1999) s področja jezika omogočajo otrokom obeh starostnih obdobij odzivanje na besedilo in tvorjenje novih besedil. Temeljne aktivnosti poslušanja, pripovedovanja in igre razvijajo otrokovo zmožnost, rabe jezika v povezavi z mišljenjem, samostojnega pripovedovanja, domišljajske rabe jezika in ustvarjalnega izražanja. Z načrtnim razvijanjem predbralnih in predpisalnih sposobnosti in spretnosti otrok pridobiva temelje za kasnejše tvorjenje bolj kompleksnih odzivov in uporabo prebranega v novih situacijah. Analiza je pokazala, da sta vloga in pomen odziva na besedilo ter tvorjenje besedila eksplicitno izpostavljena in kontinuirano zastopana v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovnošolskega učnega načrta za predmet slovenščina in v gimnazijskem učnem načrtu, hkrati pa so skozi analizo nakazane možnosti prenosa na druga predmetna področja. Zapisano v učnih načrtih za predmet slovenščina izkazuje dosledno ujemanje razvijanja obravnavanega gradnika, vendar pa je treba pri vzgojiteljih in vzgojiteljicah ter učiteljih in učiteljicah uzavestiti dejstvo, da razvijanje odziva na prebrano in tvorjenje besedil ne more in ne sme biti prepuščeno zgolj predmetu slovenščina, ampak se tovrstna dejavnost naj in mora razvijati pri vseh predmetih.

#### Opomba

Avtorica Simona Pulko je prispevek napisala v okviru projekta OBJEM – Bralna pismenost in razvoj slovenščine (Ozaveščanje, Branje, Jezik, Evalvacija, Modeli), šifra projekta OP20.01462, vodja dr. Sandra Mršnik, ki ga vodi Zavod RS za šolstvo: Naložbo sofinancirata Republika Slovenija in Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada.



## Literatura

- Diane M. BARONE, Marla H. MALLETT in Shelley H. XU, 2005: *Teaching early literacy: Development, assessment, and instruction*. New York in London: The Guilford Press.
- Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*.  
[https://www.zrss.si/bralnapiismenost/files/ZBORNIK\\_BRALNA\\_PISMENOST\\_2011.pdf](https://www.zrss.si/bralnapiismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf)
- Ana GRADIŠAR, 2000: Bralno razumevanje. *Zbornik Bralnega društva Slovenije. Bralna sposobnost ima neomejene možnosti razvoja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Ana GRADIŠAR, 2003: Pogovor ob učbeniškem besedilu: metoda preverjanja razumevanja in motivacija za učenje. *Pogovor o prebranem besedilu: zbornik Bralnega društva Slovenije*. Ur. M. Ivšek. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Marija GRGINIČ, 2005: Pomen porajajoče se pismenosti za začetno opismenjevanje. *Sodobna pedagogika* 56 (posebna izdaja). 68–79.
- Meta GROSMAN, 2006: *Razsežnosti branja: za boljšo bralno pismenost*. Ljubljana: Karantanija.
- Livija KNAFLIČ, 2009: *Branje za znanje in branje za zabavo: Priročnik za spodbujanje družinske pismenosti [elektronski vir]*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.  
[http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje\\_za\\_znaje\\_in\\_branje\\_za\\_zabavo-prirocnik.pdf](http://arhiv.acs.si/publikacije/Branje_za_znaje_in_branje_za_zabavo-prirocnik.pdf)
- Metka KORDIGEL in Igor SAKSIDA, 2001: *Jaz pa berem*. Priročnik za učitelje. Ljubljana: Rokus.
- Ivanka KOREZ, 2001: Funkcionalno branje – branje za učenje. *Zbornik bralnega društva Slovenije, Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij. 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Janez KREK, 2016: Predgovor. *Bralna pismenost kot izživ in odgovornost*. Ur. Tatjana Devjak in Igor Saksida. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. 5–6.
- Kurikulum za vrtce*, 1999. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, Urad RS za šolstvo.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, 2010: Pojmovanje otroka v sociokulturni teoriji Vigotskega. *Lev S. Vičarski: Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani. 373–400.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Gregor SOČAN in Katja BAJC, 2007: Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja* 16(3). 27–48.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Maja ZUPANČIČ, 2006: *Psihologija otroške igre: od rojstva do vstopa v šolo*. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Matija SVETINA, 2004: Spoznavni in govorni razvoj v srednjem in poznem otroštvu. *Razvojna psihologija*. Ur. Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. 408–428.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2004a: Govorni razvoj dojenčka in malčka. *Razvojna psihologija*. Ur. Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. 215–232.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK in Urška FEKONJA, 2004b: Razvoj govora v zgodnjem otroštvu. *Razvojna psihologija*. Ur. Ljubica Marjanovič Umek, Maja Zupančič. Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete. 315–334.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ, Petra LEŠNIK MUSEK in Simona KRANJC, 2002: Otroška literatura kot kontekst za govorni razvoj predšolskega otroka. *Psihološka obzorja* 11(1). 51–64.
- Ljubica MARJANOVIČ UMEK, Urška FEKONJA PEKLAJ in Sonja PEČJAK, 2012: *Govor in branje otrok: ocenjevanje in spodbujanje*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Margaret J. SNOWLING in Charles HULME, 2005: Learning to read with a language impairment. *The science of reading: a handbook*. Ur. Margaret J. Snowling, Charles Hulme. Oxford, UK: Blackwell.
- Sonja PEČJAK in Ana GRADIŠAR, 2015: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike za šolstvo.
- Sonja PEČJAK, 1995: Izhodišča za prenovo bralnega pouka pri predmetu slovenski jezik. *Jezič in slovnost* 41(1–2). 75–88.
- Sonja PEČJAK in Nataša POTOČNIK, 2011: Razvoj zgodnje pismenosti ter individualizacija in diferenciacija dela v prvem razredu osnovne šole. *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Ur. Fani Nolimal. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport. 61–80.

- Sonja PEČJAK, Svjetlana KOLIĆ-VEHOVEC, Barbara RONČEVIĆ in Neža AJDIŠEK, 2009: (Meta)kognitivni i motivacijski prediktori razumijevanja teksta adolescenata u Hrvatskoj i Sloveniji. *Suvremena psihologija* 12. 257–270.
- Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina*, 2018. Ljubljana. Ministrstvo za šolstvo in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Judith VANDER WOUDE, Anne VAN KLEECK in Elizabeth VANDER VEEN, 2009: *Book sharing and the development of meaning. Emergent literacy and early language acquisition: Making the connection*. Ur. Paula M. Rhyner. New York: Guilford Press.