

Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja



BRALNA PISMENOST v vrtcu in šoli

TEORETSKA IZHODIŠČA IN EMPIRIČNE UGOTOVITVE

Uredili: dr. **Fani Nolimal** in **Tanja Novaković**

BRALNA PISMENOST V VRTCU IN ŠOLI

Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve

Avtorji: dr. Fani Nolimal, dr. Ljubica Marjanovič Umek, dr. Leopoldina Plut Pregelj,
mag. Barbara Lesničar, mag. Mirko Zorman, dr. Nataša Potočnik,
mag. Vida Gomivnik Thuma, dr. Sonja Pečjak, dr. Milena Kerndl,
mag. Katica Pevec Semec, dr. Ada Holcar Brunauer, ddr. Barica Marentič Požarnik,
dr. Gašper Cankar, dr. Stanka Preskar, mag. Pavla Karba, mag. Mariza Skvarč,
Sandra Mršnik

Uredili: dr. Fani Nolimal, Tanja Novaković

Redakcija: dr. Fani Nolimal

Recenzija: red. prof. dr. Milena Ivanuš Grmek, doc. dr. Marija Ropič

Tehnična urednica: Alenka Štrukelj

Lektura: Tine Logar

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Predstavniki: mag. Gregor Mohorčič

Oblikovanje: Suzana Kogoj

Grafična priprava in tisk: Medium, d.o.o.

Objava na spletnem naslovu:

[http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Bralna_pismenost_v_vrtcu_in_soli - Teoreticna izhodišca in empiricne ugotovitve/](http://www.zrss.si/digitalnaknjiznica/Bralna_pismenost_v_vrtcu_in_soli_-_Teoreticna_izhodišca_in_empiricne_ugotovitve/)

Druga izdaja

Ljubljana, 2013

Publikacija je brezplačna.

Znanstvena monografija BRALNA PISMENOST v vrtcu in šoli – teoretska izhodišča in empirične ugotovitve je nastala v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

Operacijo delno financira Evropska unija iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.



Zavod Republike Slovenije za šolstvo



REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE,
ZNANOST IN ŠPORT



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

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

37.014.22(082)(0.034.2)
028:37.091.3(082)(0.034.2)

BRALNA pismenost v vrtcu in šoli. Teoretska izhodišča in empirične ugotovitve [Elektronski vir] / avtorji Fani Nolimal ...[et al.] ; uredili Fani Nolimal in Tanja Novaković. - 2. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2013

ISBN 978-961-03-0200-1 (pdf)
1. Nolimal, Fani
271451648

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2013

Vse pravice pridržane. Brez založnikovega pisnega dovoljenja gradiva ni dovoljeno reproducirati, kopirati ali kako drugače razširjati. Ta prepoved se nanaša tako na mehanske (fotokopiranje) kot na elektronske (snemanje ali prepisovanje na kakršni koli pomnilniški medij) oblike reprodukcije.



Kazalo

Uvod	9
1 Razvoj pismenosti in znanja z razumevanjem ter prispevek projekta <i>Opolnomočenje učencev</i>	13
Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta <i>Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja</i> • Fani Nolimal	15
Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva • Ljubica Marjanovič - Umek	49
Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem • Leopoldina Plut - Pregelj	63
Razvijanje bralne zmožnosti v osnovni šoli – bralno razumevanje in branje za učenje • Barbara Lesničar	83
Z eksplicitnim poučevanjem diskurzivnih žanrov do predmetne pismenosti • Mirko Zorman	94
Kaj pa pisanje? Spodbujanje pisanja za razvoj bralne pismenosti • Nataša Potočnik	109



2 Učni jezik, bralne učne strategije (BUS) in metakognitivni procesi	135
Učni jezik, razsežnosti in vloga v učnem procesu	
• Vida Gomivnik Thuma	137
V labirintu bralnih učnih strategij: sintezni pregled	
• Sonja Pečjak	149
Učiteljevo zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanj učencev in razvijanje literarnoreceptijske metakognicije	
• Milena Kerndl	164
 3 Diferencirana učna podpora za razvoj pismenosti	175
Notranja diferencirana učna podpora učencem iz manj spodbudnega učnega okolja - Predstavitev modela diferencirane učne podpore s prepoznavanjem močnih področij in primanjkljajev bralne pismenosti	
• Katica Pevec Semec	177
Formativno spremljanje znanja in regulacija učenja na primeru glasbene vzgoje • Ada Holcar Brunauer	196
 4 Spremljanje in evalvacija dosežkov projekta, merjenje napredka in načrti za naprej	207
Vpliv projekta <i>Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja</i> na profesionalno rast učiteljev	
• Barica Marentič Požarnik	209
Bralna pismenost in merjenje napredka v osnovni šoli	
• Gašper Cankar	231
Eksperimentalno delo in uporaba IKT v funkciji spodbujanja učne aktivnosti učencev ter razvoja digitalne pismenosti pri naravoslovnih predmetih	
• Stanka Preskar	243
Kako bralno pismeni smo pri državljanski in domovinski vzgoji ter etiki • Pavla Karba	251
Projekt po projektu – izzivi za naprej	
• Mariza Skvarč in Sandra Mršnik	266



5 Instrumenti spremljanja in evalvacije dosežkov	281
Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence	283
Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence	287
Vprašalnik za učence o bralnih aktivnostih v prostem času in obisku knjižnic	293
Opomnik za pripravo, izvedbo, spremljavo in evalvacijo diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev	298
Obrazec za formativno spremljanje učenja	301
Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil	303
Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij	307
Vprašalnik za učence petega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil	311
Vprašalnik za učence sedmega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil	318
Polstrukturirani intervju z učitelji	325
Obrazec za operativni načrt šole	328
Obrazec za vmesno poročilo šole o analizi doseganja ciljev	332
Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev	335
Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo	339
Vprašalnik o vplivu SES na NPZ za učence devetega razreda	346



Kazalo preglednic, slik in grafov

PREGLEDNICE

Preglednica 1: Cilji projekta in pričakovani dosežki šol	23
Preglednica 2: Raziskovalna področja, pričakovani dosežki in uporabljeni instrumentarij	27
Preglednica 3: Dosežki NPZ pri slovenščini in matematiki v šolskem letu 2012/2013	41
Preglednica 4: Nekateri splošni znanstveni žanri	98
Preglednica 5: Tipi šolskih besedil po P. Gibbons (2002: 58)	99
Preglednica 6: Najpogostejše dejavnosti znotraj kognitivnih strategij po Cooper (2006), Pressley (2000) ter Pečjak in Gradišar (2012)	153
Preglednica 7: Program CORI je vključeval naslednje kognitivne in motivacijske strategije	156
Preglednica 8: Velikost učinka uporabe posameznih strategij	157
Preglednica 9: Velikosti učinka urjenja učencev v uporabi strategij	159
Preglednica 10: Velikosti učinkov na učno uspešnost učencev pri različnih metakognitivnih strategijah	160



SLIKE

Slika 1: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v hitrosti razumevanja	31
Slika 2: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v stopnji razumevanja	33
Slika 3: Primer naloge dvoumne slike	54
Slika 4: Diagram poti v modelu vzročnih učinkov splošne inteligentnosti, izobrazbe staršev ter posameznih kazalnikov družinske pismenosti na metajezikovno zavedanje	58
Slika 5: Krog učenja in poučevanja	101
Slika 6: Kognitivni procesi pri besednem učenju z razumevanjem	151
Slika 7: Dopolnjen model kognitivnih procesov pri besednem učenju z metakognitivnimi in motivacijskimi procesi	151
Slika 8: Prvi sociogram, 8. 4. 2013	191
Slika 9: Drugi sociogram, 7. 6. 2013	191
Slika 10: Koraki oziroma etape pri spoznavanju bralnih učnih strategij (BUS) z namenom razvijanja učenja učenja	273

GRAFI

Graf 1: Primerjava kognitivnega napora po različnih dejavnostih	125
Graf 2: Predstavitev evidentiranih močnih področij učencev iz nespodbudnega učnega okolja	181
Graf 3: Predstavitev prepoznavnih primanjkljajev učencev s področja bralne neuspešnosti	183
Graf 4: Ocena zadovoljstva učiteljic z izvedeno učno podporo	189
Graf 5: Povezanost dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) v devetem razredu in pri splošni maturi (SM) pri matematiki (osnovna raven SM)	237
Graf 6: Napredek posameznih učencev glede na tipični napredek v populaciji, izračunan po metodi mediane	238
Graf 7: Napredek posameznih učencev glede na tipični napredek v populaciji, izračunan po metodi linearne regresije	239

Uvod

Monografija *Bralna pismenost v vrtcu in šoli* je nastala v okviru projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: *Opolnomočenje učencev*), financiranega s strani pristojnega ministrstva in Evropskega socialnega sklada. Njegov osnovni namen je bil zagotoviti *enake izobraževalne možnosti, izboljšati dostop do kakovostnega izobraževanja in integrirati učinkovite didaktične strategije za doseganje višjih ravni bralne pismenosti na stopnji obveznega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije za razvoj pismenosti* (Metodološki načrt projekta, 2012). Projekt je potekal dve šolski leti (2011/2012 in 2012/2013), vodil ga je Zavod RS za šolstvo, pri izvedbi pa so sodelovali strokovnjaki s področja šolstva iz različnih državnih institucij, vključno z Univerzo v Ljubljani. V projektu je sodelovalo 42 osnovnih šol, ki so se odzvale javnemu razpisu. V pričujoči monografiji so objavljeni prispevki sodelujočih strokovnih delavcev šol, pedagoških svetovalcev in zunanjih strokovnjakov, vključno z vabljenima predavateljicama iz tujine. Razporejeni so v *znanstveni in strokovni del*. Pred nami je *znanstvena monografija*, ki vsebuje pet poglavij.

V prvem poglavju, *Razvoj pismenosti in znanja z razumevanjem ter prispevek projekta Opolnomočenje učencev*, so predstavljeni dejavniki in strategije za razvoj mišljenja in komunikacijskih dejavnosti (govora, branja, pisanja in poslušanja), ki učinkujejo na razvoj *porajajoče se pismenosti* v predšolskem obdobju in *bralne pismenosti* ter *učne uspešnosti* v obdobju osnovnošolskega in nadaljnjega izobraževanja. Dejavniki razvoja temeljijo na sodobnih dognanjih sociokulturnih teorij, ki poudarjajo pomen kakovostne komunikacije in socialne interakcije v okviru družine, vrstnikov, šolskega

.....



okolja in širše, pogostost kakovostnih spoznavnih procesov in simbolno bogato okolje s številnimi gradivi in spodbudami za skupno branje, učenje, pogovor, simbolno igro, razvoj branja z razumevanjem itd. Prispevki izpostavljajo pomen kakovostnega, na socialnokonstruktivističnih metodah in strategijah temelječega poučevanja, brez katerega ni mogoče razviti branja z razumevanjem, ki predstavlja prvi pogoj za učno uspešnost in kakovostno znanje. Najobsežnejši del poglavja zavzema prispevek *Razvoj pismenosti osnovnošolcev*, ki predstavlja projekt *Opolnomočenje učencev*, temelječ na sodobnih didaktičnih spoznanjih za razvoj pismenosti in sodobnih usmeritvah vodenja pri vpeljevanju sprememb ter vzpostavljanju timske sodelovalne kulture. Dobršen del prispevka je namenjen predstavitvi empiričnih ugotovitev in analizi dosežkov projekta ter načrtom in izzivom za naprej. Poglavje zaključujemo z dvema prispevkoma o pisanju, tj. komunikacijski dejavnosti, s katero bi bilo treba v prihodnje okrepiti dejavnosti za razvoj pismenosti. Prispevka vsebujeta predstavitev učinkovitih strategij in modelov za vodeno učenje pisanja najrazličnejših vrst besedil.

V drugem poglavju, *Učni jezik, bralne učne strategije (BUS) in metakognitivni procesi*, so prispevek, ki izpostavlja pomen učnega jezika in učnega pogovora za razvoj mišljenja in sporazumevalnih zmožnosti, in dva prispevka, ki za uravnavanje procesa učenja izpostavljata pomen razvoja metakognitivnih sposobnosti, tj. kognitivnih (ponavljanje, elaboracija in organizacija znanja), metakognitivnih (načrtovanje, spremljanje in usmerjanje procesa učenja) in motivacijskih. Prvi prispevek govori o metakognitivnih sposobnostih na splošno, drugi pa se osredotoča na vzpostavitev literarnoreceptijske metakognicije, ki vodi k ozaveščanju kognitivnih strategij pri sprejemanju literarnih besedil, h kritičnemu branju in samostojni presoji besedil.

V tretjem poglavju z naslovom *Diferencirana učna podpora za razvoj pismenosti* je prispevek, ki poudarja pomen zgodnjega odkrivanja, organizacijo in izvedbo učne podpore in pomoči, ki omogočata kompenzacijo evidentiranih primanjkljajev in/ali odpravljanje ovir, ki preprečujejo učinkovito usvajanje veščin bralne pismenosti. Poleg teoretskih izhodišč so v besedilu tudi konkretni primeri dela z učenci, vključno z uporabljenimi strategijami in evidentiranimi dosežki. Specifične, posameznim učenecem prilagojene strategije dela terjajo tudi drugačne, formativne načine spremljanja in vrednotenja znanja, kar predstavlja avtorica v zadnjem prispevku.

Četrto poglavje, *Spremljanje in evalvacija dosežkov projekta, merjenje napredka in načrti za naprej*, uvodoma ponuja vpogled v profesionalno rast (večplastni Korthagnov model) v projektu sodelujočih strokovnih delavcev šol in v dejavnike, ki so nanjo vplivali. Ob tem odkriva kakovostne razlike med šolami in učitelji in identificira pomanjkljivosti, ki bi jih morali v prihodnje izboljšati. Sledi prispevek o merjenju napredka pri učencih. Poudarja vrednost povratne informacije (za učence in učitelje), ki jo je mogoče dobiti iz analize dosežkov, evidentiranih v eksternih preverjanjih znanja, in izpostavlja potrebo po kakovostni interpretaciji in celostnem pogledu na dosežke, ki presegajo informacije, zbrane na eksternih preverjanjih. Ena od avtoric v nadaljevanju predstavlja doseženo raven pismenosti na področju državljanske in domovinske vzgoje ter etike, ugotovljeno v NPZ in mednarodni raziskavi. V zadnjem prispevku avtorici, skrbnici šol, predstavljata svoje videnje projekta ob sodelovanju s šolami, vključenimi v projekt, in njegove učinke v širšem šolskem prostoru. Izpostavljata evidentirane pomembne premike in spremembe v praksi, pa tudi nadaljnje izzive glede ponujenih oblik in vsebin strokovne podpore Zavoda RS za šolstvo.

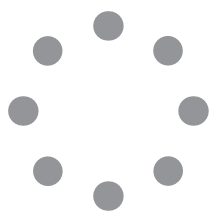
Peto poglavje, *Instrumenti spremljanja in evalvacije dosežkov*, vsebuje instrumente (vprašalnike, lestvico itd.), ki smo jih za namen temeljitega sprotnega in sumativnega spremljanja in evalvacije učinkov projekta razvili v skupini za metodologijo, delujoči znotraj projekta in sestavljeni iz vrst članov strateškega tima. Pri vsakem posameznem instrumentu je zapisano, katere spremenljivke oziroma raziskovalna področja obsega in kaj je z njim mogoče izmeriti.

Pestrost prispevkov potrjuje kompleksnost in interdisciplinarnost obravnavane tematike. Kljub tematsko raznolikim prispevkom ter raznolikim vidikom obravnave in analize posameznih področij je prepoznanih več skupnih dejavnikov, ki pogojujejo učinkovit razvoj pismenosti v vertikali izobraževanja. Pri razvoju teh veščin je, poleg vsega izpostavljenega v prispevkih, pomemben tudi čas, ki je bil v projektu *Opolnomočenje učencev* prekratek. Iz prispevkov v monografiji sledi, da je projekt, kot zapiše v svojem prispevku ddr. B. Maretič Požarnik, »temeljito razburkal poučevanje, odnose, razmišljanje sodelujočih šol, učiteljev in zunanjih strokovnjakov«, kar vzbuja upanje in optimizem, da bo šel razvoj na tem področju, kljub zaključku projekta naprej.

Dr. Fani Nolimal,
vodja projekta *Opolnomočenje učencev*

**Razvoj pismenosti
in znanja z razumevanjem
ter prispevek projekta
*Opolnomočenje učencev***





Razvoj pismenosti osnovnošolcev – od izhodišč do empiričnih ugotovitev projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*

● Dr. Fani Nolimal • Zavod RS za šolstvo • fani.nolimal@zrss.si

POVZETEK: Prispevek v prvem delu prikazuje splošna teoretska izhodišča in temeljne dejavnike za razvoj bralne pismenosti, ki jih primerja z izhodišči projekta *Opolnomočenje učencev za razvoj bralne pismenosti in dostopa do znanja*, katerega temeljni namen je bil izboljšati raven bralne pismenosti slovenskih osnovnošolcev. V osrednjem delu predstavlja metodologijo spremljanja in evalvacije projekta ter empirične ugotovitve, temelječe na centralnem spremljanju in evalvaciji kot tudi na samoevalvacijskih poročilih in dokazilih šol. Sledi celostna ocena učinkovitosti projekta, ovrednotena s perspektive pričakovanih dosežkov ter splošnih in za projekt specifičnih teoretskih izhodišč. V sklepnem delu so izpostavljeni dejavniki in izzivi za nadaljnji razvoj pismenosti.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, teoretska izhodišča, metodologija spremljanja in evalvacije, pričakovani dosežki, empirične ugotovitve, skupna vizija pismenosti*

ABSTRACT: First, the article demonstrates general theoretical framework and basic factors which influence the development of reading literacy, and compares them with the characteristics of the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* which aims at improving the level of reading literacy with the Slovene primary and lower secondary students. In the central part the article presents the monitoring and the project evaluation methodology as well as the empirical findings based on the central monitoring and evaluation on one hand and self-evaluation reports and schools' pieces of evidence on the other hand. Furthermore there is a complete estimation of the project's efficiency, evaluated through the expected achievements as well as through general and





project specific theoretical framework. In the conclusion the author highlights the factors and challenges important for literacy further development.

KEY WORDS: *reading literacy, theoretical framework, monitoring and evaluation methodology, expected achievements, empirical findings, common literacy vision*

Uvod

Prizadevanja za izboljšanje bralne pismenosti so v slovenskem šolskem sistemu prisotna več deset let, najbolj intenzivna pa so od leta 2010, tj. objave dosežkov učencev v mednarodni raziskavi PISA 2009. Čemu? Zaradi nižjih povprečnih dosežkov slovenskih 15-letnikov od povprečja držav EU v raziskavi PISA 2009 in evidentiranega negativnega trenda (PISA 2006 in 2009), o čemer smo podrobneje že pisali (glej več: Nolimal, 2011; 2013), zato tega v tem prispevku ne bomo ponovno izpostavljali. Predstavili bomo izhodišča in ugotovitve projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: *Opolnomočenje učencev*), ki predstavlja odgovor državne šolske politike na ugotovljeni negativni trend in nezadovoljive dosežke. V dobrih dveh letih se je pod okriljem Zavoda RS za šolstvo, ki projekt vodi, in v sodelovanju s strokovnjaki različnih državnih institucij zvrstila vrsta strokovnih posvetovanj in usposabljanj na državni in šolski ravni. V tem sklopu sta bili organizirani tudi dve nacionalni konferenci o poučevanju branja in bralni pismenosti. Namen prve (2011), z naslovom »*Poučevanje branja v Evropi*«, je bil identificirati stanje in trende na področju bralne pismenosti v Sloveniji in Evropi, se seznaniti z dejavniki in primeri dejavnosti, ki učinkujejo na dvig bralne pismenosti, ter preveriti in/ali na novo opredeliti temeljne sestavine nacionalne strategije ter ukrepe za izboljševanje in spremljanje ravni bralne pismenosti na ravni države, regij, šol, predmetov in predmetnih področij (Nolimal, 2011). Namen druge, *zaključne konference* (2013) projekta je bil: predstaviti empirične ugotovitve dvoletnega projekta, ki je med drugimi cilji sledil tudi nacionalni strategiji;¹ izmenjati znanje in izkušnje med šolami, skrbniki šol in eksperti²; spodbuditi nadaljnji strokovni razvoj v povezavi s cilji projekta;

¹ Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

² Vlogo skrbnikov šol so izvajali pedagoški svetovalci, člani operativnega tima, vlogo ekspertov strokovnjaki za pismenost, pedagoško psihologijo, didaktiko in metodiko pedagoškega raziskovanja, delujoči na Univerzi, Pedagoškem inštitutu in Državnem izpitnem centru. Vsi skupaj so tvorili strateški tim, ki je projekt usmerjal in vodil.

dogovoriti se o nadaljnjem širjenju aktivnosti za razvoj bralne in drugih vrst pismenosti kot tudi za zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti in kakovostnega izobraževanja za vse učence. V prispevku bomo natančneje predstavili empirične ugotovitve projekta in jih ovrednotili z vidika ciljev in teoretskih izhodišč za področje pismenosti ter sistemsko vpeljevanje sprememb. Izhodišča predstavljamo v naslednjem poglavju.

Teoretska izhodišča – splošno

»Za izboljšanje bralne pismenosti ni hitrih rešitev. Doseganje ambicij terja svoj čas. Potrebno je, da vsi delamo v smeri istih ciljev in transparentno (kaj deluje in kaj ne).«

(EU high level group of experts on literacy, Final report, september 2012: 32)

Aktivna participacija v sodobni družbi in najrazličnejše vloge, s katerimi se kot posamezniki, državljani in zaposleni, soočamo, temeljijo na obvladovanju vse višjih ravni pismenosti. Doseganje le-teh terja čim večjo usklajenost najrazličnejših služb in institucij na državni in meddržavni ravni. Produkti usklajenosti so *skupna vizija in strategije pismenosti držav EU*, podprte z vedno večjo ozaveščenostjo, zagotovljenimi evidencami in ustvarjanjem trajnostne zaveze dela na tem področju (*EU high level group of experts on literacy, Final report, september 2012*). Kot sledi iz sklepnega poročila skupine ekspertov za področje pismenosti, morajo **nacionalne strategije pismenosti**: imeti močno vodstvo; jasno in po ravneh usklajeno vizijo; obsegi vsa življenjska obdobja; vključevati različne dimenzije (promocija, kampanja, ozaveščanje, podpora učencem z bralnimi težavami, kakovostno poučevanje, kakovostno izobraževanje učiteljev, vključevanje prostovoljcev, aktivnosti na državni in lokalni ravni); temeljiti na evidenci; preverjati nove pristope; imeti primerno finančno podporo; redno spremljati in preverjati napredek, izvajati podporo itd. (prav tam: 35).

Znotraj skupnih strategij vsaka država išče sebi najbolj primerno pot, ki je zgodovinsko in drugače pogojena, skupna pa ostane skrb za zagotavljanje pogojev oziroma **dejavnikov uspešnosti**, tj. 1) *ustvarjanje pismenega okolja*; 2) *izboljšanje kakovosti poučevanja*; 3) *večje sodelovanje in inkluzija* (prav tam: 38). Temeljni cilj **pismenega okolja** je dvigniti motivacijo za pismenost in spodbuditi branje in pisanje za zabavo. Gre za vzpostavljanje kulture branja in v ta namen je treba povečati vidnost in razpoložljivost bralnih gradiv ter promovirati branje v vseh možnih oblikah,



ob uporabi najrazličnejših spletnih in tiskanih gradiv in gradiv, v najrazličnejših okoljih, pri čemer je družinsko osrednje (prim. prav tam: 39). **Kakovostno poučevanje** bralne pismenosti in kakovostno znanje, vključno s pismenostjo, je pogojeno z visoko kakovostnimi učitelji, ki imajo znanje o tem, *kako poučevati branje in pisanje, kako nadalje razvijati pismenost po vertikali, kako odkrivati učne težave in ravnati z njimi*, na podlagi česar sprejemajo avtonomne odločitve. Poleg tega *uporabljajo najrazličnejše pristope*, da zadovoljijo potrebe posameznih učencev, povečajo njihovo motivacijo in posledično njihove spretnosti branja in pisanja. Ti učitelji imajo do vseh učencev dovolj *visoka pričakovanja* ne glede na njihovo poreklo, imajo *močan osebni interes in strast*, posebej za poučevanje in branje (prim. prav tam: 42; Byrnes in Wasik, 2009). Učinkoviti učitelji si prizadevajo *sočasno uresničiti več ciljev* in v ta namen organizirajo smiselne učne aktivnosti, ki učencem predstavljajo primeren (v območju bližnjega razvoja – Vigotski) *kognitivni izziv*. Dovolj časa namenjajo tudi ponavljanju in utrjevanju. Za usvajanje veščin pripravijo navodila, ki vključujejo kombinacijo podpore, npr. *z učnim pogovorom*, ki vodi do višje stopnje znanja in razumevanja, *vodenim sodelovanjem* in *modeliranjem* (Byrnes in Wasik, 2009). Za kakovostno poučevanje je poleg tega nadvse pomemben tudi *koherentni učni načrt*, ki naj ima po vertikali usklajen okvir za razvoj bralnih zmožnosti učencev, vključuje učenje bralnih učnih strategij, se osredotoča na razvoj zmožnosti učencev prepoznati in kritično ovrednotiti kulturna, socialna in politična dogajanja v družbi (*EU high level group of experts on literacy, Final report, september 2012*).

Večje sodelovanje in inkluzija oziroma zagotavljanje enakih priložnosti za učenje ne glede na socialno, ekonomsko-kulturno ozadje ter spol predstavlja velik izziv vsem evropskim šolskim sistemom. Treba je odpraviti vrzeli/primanjkljaje v dosežkih pismenosti pri učencih z nižjim socialno-ekonomskim statusom, pri migrantih, dečkih in na področju digitalne pismenosti, ki je kot medij za razvoj pismenosti premalo uporabljena; v šoli se dela pretežno s tiskanimi besedili.

Tudi novejša mednarodna primerjalna študija (*Poučevanje branja v Evropi, 2011; Naravoslovno izobraževanje v Evropi, 2012; Matematično izobraževanje v Evropi, 2012*) med temeljne dejavnike za razvoj bralne in drugih vrst pismenosti umeščajo **visoko kakovostne učitelje**, ki poleg znanja o strategijah za uspešno opismenjevanje, o prepoznavanju učencev s težavami, visokih pričakovanj, primernih kognitivnih izzivov itd. izpostavljajo tudi še *splošne didaktične pristope*, temelječe na aktivni vključenosti učencev, *razvoju motivacije in sodelovalnem učenju* ob konkretnih besedilih; *uporabo*

kognitivnih strategij (povzemanje, sklepanje, analiziranje itd.) pri usvajanju branja z razumevanjem; *uporabo najrazličnejših didaktičnih pripomočkov in tehnologij; izvajanje specialne strokovne podpore* učencem s težavami na področju branja (učitelji, specialisti za področje branja) in *uporabo tehnik spremljanja, preverjanja in ocenjevanja*, temelječih na *formationem spremljanju*, zbiranju in analizi individualnih dosežkov ter sproti povratni informaciji (prav tam).

Ob vsem tem pa ne kaže prezreti tudi širših dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na uspešnost sprememb višjega³ reda, ki jih udejanjamo skozi projekt *Opolnomočenje učencev*. M. Fullan (2011) le-te imenuje **gonila**⁴ (angl. *drivers*), ki morajo spodbuditi notranjo motivacijo, vključiti izobraževalce in učence v stalno izboljševanje in razvoj, zaobjeti v spremembe vse učitelje in učence in jih navdušiti za timsko delo. Bolj kot plačilo, nagrajevanje in vodstvene kompetence je tako pomembno obvladovanje *pedagogike*, krepiti je treba *strokovne zmožnosti* (angl. *building capacity*) učiteljev in *učne zmožnosti učencev*, *timsko delo* in *sistemske rešitve*, kar pozitivno vpliva na spreminjanje šolske kulture (prav tam). Doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh zagotavljajo, kot je zapisal J. Bečaj, šole z dobrim strokovnim vodstvom in vzpostavljeno **kulturo učeče se skupnosti**, ki terjajo večjo decentralizacijo in avtonomijo, dobre in objektivne povratne informacije, povezanost ključnih področij in institucij (Bečaj, 2012). Kot učinkovito strategijo vodenja priznani raziskovalci šolskih politik in vodenja izpostavljajo kombinacijo vodenja od »zgoraj navzdol in od spodaj navzgor« (angl. *top-down and bottom-up*) (Glaze, Mattingley, Levin, 2012), pri katerem iniciativo in formalni okvir posreduje država, konkretizacija okvira, tj. natančnejša opredelitev ciljev, operacionalizacija načrtov, njihovo spremljanje in vrednotenje, pa je zaupana lokalni in šolski ravni. Gre za porazdeljeno oziroma fleksibilno, timsko vodenje in upravljanje (angl. *motion*⁵ *leadership*), ki učinkovito prispeva k vzpostavitvi **sodelovalne šolske kulture**, ki je temeljna za udejanjanje sprememb višjega reda. Zagotavljanje *sprotne in kakovostne povratne informacije z dokazili* (angl. *evidence based*) o dosežkih pa je naslednji dejavnik uspešnega posodabljanja in vpeljevanja novosti na vseh ravneh (Levin, 2013). In katerim teoretskim izhodiščem sledimo v projektu *Opolnomočenje učencev*? Ta bomo predstavili v naslednjem podpoglavju.

³ To so spremembe, ki zadevajo sistemske rešitve in/ali spremembo paradigme izobraževanja.

⁴ Kar povzroča, pospešuje kako dogajanje ali delovanje (SSKJ), angl. 'drivers'.

⁵ Glej več v Fullan, 2011.

Izhodišča projekta *Opolnomočenje učencev*

Kot sledi iz predhodnih prispevkov, namenjenih predstavitvi in sprotne-
mu spremljanju ciljev projekta (Nolimal, 2012a; 2013), izhodišča projekta
sopadajo z zgoraj predstavljenimi teoretskimi izhodišči, kajti vzposta-
vljanje *pismenega okolja, kakovostni pouk* z aktivno vključenostjo učencev
v najrazličnejše življenjske *kommunikacijske dejavnosti* in pa *branje različnih*
vrst besedil so tudi v projektu v ospredju. Razvoj komunikacijskih oziro-
ma sporazumevalnih zmožnosti (branja, pisanja, poslušanja in govora) v
avtentičnih/življenjskih situacijah ter branje najrazličnejših gradiv nam-
reč sovpada z **načeli celostnega pouka branja** (prim. Pečjak, 1999: 57).
Šole v projektu jih uresničujejo z najrazličnejšimi dejavnostmi (glej več
v Nolimal, 2012a), katerih cilji so *razviti pozitiven odnos in stališče do bra-
nja, metakognitivni bralni proces in razumevanje prebranega* (Pečjak, 1999).
Pozitivna stališča in odnos do branja tako uresničujejo z izboljšanjem moti-
vacije in interesa za branje, *metakognitivni⁶ bralni proces* z ozaveščanjem in
refleksijo o branju in učenju, kar vodi posledično v vzpostavljanje samo-
odgovornosti in samoregulacijo učenja. Izboljšanje *branja z razumevanjem*
razvijajo predvsem z vpeljevanjem bralnih učnih strategij (v nadaljeva-
nju: BUS) (Nolimal, 2012a: 13).

Za evalvacijo projekta sta nadvse pomembna tudi način izvajanja aktiv-
nosti in seznanjanja z najrazličnejšimi bralnimi in drugimi učnimi stra-
tegijami, torej didaktični pristop, kajti ta 'določa' kakovost usvojenega
znanja in spretnosti, usvojenih metod in strategij,⁷ kar se odraža v tr-
dnosti, trajnosti, suverenosti znanja in stopnji razumevanja. Glede na to
P. D. Pearson (2013),⁸ ki je napravil *zgodovinski pregled pouka branja z razu-
mevanjem*, ločuje **tri obdobja: prvo** (do leta 1975), ki sodi v obdobje pred
razvojem kognitivne psihologije, za katerega je značilen *prenos znanja* in
posredno (s pomočjo številnih vprašanj) *razvijanje* oziroma bolje rečeno
preverjanje branja z razumevanjem; drugo (od leta 1975 do 1990), ki sodi v
čas kognitivne revolucije in poudarja *branje z razumevanjem* ter v ta namen

⁶ Gre za spremljanje procesa in uspešnosti branja (pred branjem, med njim in po njem),
spremljanje občutij in socialnih okoliščin (Pečjak, 2012). Vprašanja, ki jih v ta namen za-
stavljajo: *kaj je namen branja, katero strategijo uporabiti; kako uspešen sem pri branju; je izbrana*
strategija uspešna; sem cilj dosegel; katero strategijo bom izbral v prihodnje itd.

⁷ Z metodami imamo v mislih predvsem obvladovanje manjših, manj kompleksnih ak-
tivnosti, s strategijami pa predvsem večje in bolj kompleksne, ki združujejo aktivnosti
najrazličnejših metod in navadno zaobjamejo tudi večji del učnega procesa.

⁸ Podrobnejši pregled njegovega dela v monografiji predstavi dr. L. Plut - Pregelj v član-
ku z naslovom *Bralna pismenost – temelj smiselnega branja z razumevanjem*.

.....

delu na percepciji, pozornosti, razumevanju, učenju, spominu in končni kontroli oziroma metakogniciji celotnega kognitivnega procesa (prav tam: 12); **tretje** (od leta 1990 dalje), ki sodi v obdobje socialnega konstruktivizma, ko se branje rekonceptualizira. Med navedenimi didaktičnimi pristopi je velika kakovostna razlika, kajti *prvo obdobje* je temeljilo predvsem na usvajanju in preverjanju tehnike branja, niso pa (šolska politika in učitelji), kot zapiše L. Plut - Pregelj v svojem prispevku, namenjali pozornosti učenčevemu razumevanju besedila, osebnemu odnosu do besedila in smiselnosti le-tega za učenca, prav tako tudi niso spodbujali njihove ustvarjalnosti in intuicije (prim. Plut - Pregelj, 2013). Razumevanje prebranega so preverjali samo posredno z vprašanji na ravni zapornitve. *Drugo obdobje*, temelječe na kognitivnih spoznanjih, dokazih o kulturni in socialni pogojenosti znanja, prinaša preobrat. Navedena spoznanja so se odrazila v konstruktivističnem in delno tudi socialnokonstruktivističnem pristopu do učenja in znanja, v katerem novo vsebinsko znanje učenci nadgrajujejo in/ali 'izgrajujejo' na podlagi transferja oziroma povezave s predhodnimi izkušnjami in znanjem, proceduralno znanje in večja kakovost razumevanja pa se zagotavljata s premisleki (metakognicijo) o uporabljenih strategijah. Skladno z ugotovljenimi pozitivnimi korelacijami med učnimi učinki in učenjem bralnih in drugih učnih strategij so učitelji le-te, ob neposrednem pedagoškem delu, učenecem tudi demonstrirali (Pearson, 2013; Plut - Pregelj, 2013). *Tretje obdobje* pomeni nadaljevanje preučevanja metod in strategij branja z razumevanjem, le da gre za povezovalje najrazličnejših metod in strategij, branje najrazličnejših besedil, tudi elektronskih in hiperbesedil pretežno s samostojnim učenjem v najrazličnejših socialnih skupinah (prav tam).

V projektu posebno pozornost in podporo namenjamo učenecem s težavami na področju branja – šole⁹ zanje, v dogovoru s starši in učenci, oblikujejo *individualne vzgojno-izobraževalne načrte*, ki jih korakoma uresničujejo, sproti spremljajo, analizirajo (kvalitativna analiza z refleksijo) in načrtujejo nadaljnje aktivnosti, kar je bistvo formativnega spremljanja. Dodatno namenjamo posebno pozornost tudi uresničevanju *interdisciplinarnosti*, tj. horizontalni in vertikalni medpredmetni povezanosti, ki prispeva k celostnemu in poglobljenemu znanju ter vzajemni skrbi za razvoj pismenosti pri vseh predmetih, saj sam pouk jezikovnih predmetov, kot

.....

⁹ Predvsem tiste osnovne šole, ki so bile predhodno vključene v *projekt Formativno spremljanje*, in pa tiste, ki so se odzvale strokovni ponudbi skupine za diferenciacijo, delujoče v okviru drugega tematskega sklopa projekta, katere namen je bil spodbuditi individualno obravnavo in podporo posameznikom ali skupinam. Dober primer tovrstne podpore sta Osnovna šola Ivanjkovci in Dvojezična osnovna šola Genterovci.

.....



je zapisano tudi v *Nacionalnem programu za jezikovno politiko 2012–2016*, ne zadošča za učinkovit razvoj sporazumevalnih zmožnosti.

Predstavitev učinkovitosti dosežkov projekta, kar je, kot smo že zapisali, temeljni namen prispevka, bomo v glavnem delu presojali na podlagi izpostavljenih splošnih teoretskih izhodišč in izhodišč projekta ter metodološkega načrta, ki ga predstavljamo v nadaljevanju.

Metodologija spremljanja in evalvacije projekta

Cilji projekta, namen spremljanja in evalvacije

Kot smo že zapisali (Nolimal, 2012a; 2012b; 2013), so splošni cilji projekta prispevati k zagotavljanju *enakih izobraževalnih možnosti*, izboljšanju dostopa do *kakovostnega izobraževanja* in integraciji *učinkovitih didaktičnih strategij* za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja ter s *tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije* za razvoj pismenosti (Nolimal, 2013: 8–9). Skladno s tem smo v spremljanje in evalvacijo projekta zaobjeli več ravni in vidikov, tj. *raven šole, predmetov in pouka ter vidik ravnateljev, učiteljev in učencev*.

V projektu sodelujoče šole so znotraj splošnih ciljev opredelile konkretne, njim specifične cilje, usklajene s potrebami, evidentiranimi s kvalitativnimi analizami dosežkov NPZ in drugimi raziskavami. Temeljni **namen spremljanja in evalvacije projekta** je tako ugotoviti uspešnost realizacije:

- globalnih ciljev projekta (glej zgoraj) in
- specifičnih ciljev, opredeljenih v operativnih načrtih šol: izboljšati *motivacijo in interes za branje*; izboljšati *tehniko branja in pisanja ter branje z razumevanjem*; usposobiti učence za uporabo najrazličnejših *bralnih učnih strategij* (v nadaljevanju: BUS); razviti *processe refleksije, metakognicije in samoreglativno učenje*; nameniti večjo pozornost *učnemu jeziku in učnemu pogovoru*; izboljšati *dosežke pri NPZ* in v *mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA)* itd.

Splošne in specifične cilje šol smo v projektu uresničevali v dveh vsebinskih sklopih:

- 1) *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij in*
- 2) *Dvig kulturnega in socialnega kapitala.*

V obeh sklopih so se odvijale najrazličnejše aktivnosti, ki so se med seboj dopolnjevale in prepletale. Skladno z njimi, splošnimi cilji (namenom) projekta in cilji posameznih šol smo opredelili pričakovane dosežke na ravni šole, predmetov ter pouka, ki smo jih natančneje že predstavili, zaradi nazornosti in primerjave, ki jo bomo naredili v sklepnem delu, pa jo objavljamo tudi na tem mestu.

Preglednica 1: Cilji projekta in pričakovani dosežki šol

(prim. Nolimal, 2012a: 12)

Namen projekta in cilji šol	Pričakovani dosežki šol
Raven šole	
prispevati k <i>zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti</i>	okrepljen socialni in kulturni kapital učencev v šolah, ki ne dosegajo zelene ravni bralne in drugih vrst pismenosti; okrepljeno strokovno znanje ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev šol za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij in učinkovito poučevanje in učenje; okrepljena odgovornost (ravnatelji, učitelji, učenci), doslednejše spremljanje in (samo)evalvacija dela šol na področju bralne pismenosti;
prispevati k <i>uresničevanju nacionalne strategije</i> (niz aktivnosti) za razvoj BP	višja (dovolj visoka) raven pričakovanj učiteljev do vseh skupin učencev in posameznikov; večja ozaveščenost učiteljev vseh predmetov za učni jezik in razvoj bralne pismenosti;
Raven predmetov	
razvoj strokovnih gradiv za podporo dobrih praks v povezavi s projektom	predmetna in medpredmetna strokovna gradiva za podporo dobrih praks v povezavi s splošnimi cilji projekta in specifičnimi cilji šol; bolj kakovostno znanje in višja raven BP (PISA, PIRLS, NPZ);

Raven pouka

izboljšati *dostop do kakovostnega izobraževanja*:

integracija učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja

doseči specifične *cilje šol* (v okviru projekta): povečati motivacijo za branje, izboljšati tehnike branja in branje z razumevanjem, usposobiti učence za uporabo bralnih učnih strategij (BUS), spodbuditi samoregulativno učenje ...

okrepljen (diferenciran) **pedagoški proces** v smeri, ki omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti vseh skupin učencev in posameznikov, npr. obvladovanje BUS, različnih jezikovnih zmožnosti, kritično branje;

diferencirane in individualizirane (kompenzacija učnih primanjkljajev) **strategije** za izboljševanje ravni bralne pismenosti;

boljša **motivacija** za branje in učenje;

boljša **tehnika branja in branje z razumevanjem**;

poznavanje in uporaba **BUS** in drugih strategij;

razvoj procesov **refleksije** in **metakognicije** (kontrolne strategije) pri učiteljih in učencih.

Opredelitev in omejitve raziskovalnega problema

V analizi stanja, opredeljeni v operativnih načrtih šol za šolsko leto 2011/2012 in 2012/2013, je večina šol, vključenih v projekt, navedla, da se več let zapored sooča z vedno nižjo motivacijo za branje, vedno večjim številom učencev, ki tudi na predmetni stopnji še ne obvladajo tekočnosti branja in branja z razumevanjem, da so dosežki njihovih učencev iz matematike in slovenščine na NPZ pod slovenskim povprečjem in da so njihovi učenci pogosto neuspešni pri nalogah, ki vsebujejo kompleksnejša besedila, in/ali pri nalogah, ki za reševanje predvidevajo višje miselne procese. Skladno s tem so šole v svojih operativnih načrtih tako za prvo kot drugo šolsko leto načrtovale kakovostne spremembe prav na teh področjih, tj. motivaciji za branje, tehniki branja in pisanja, branju z razumevanjem, delu z besedili, s poudarkom na dejavnostih, ki zadevajo višje miselne procese itd. V mnogo manjši meri pa so v operativnih načrtih zastopani cilji in posledične aktivnosti ter ukrepi, ki zadevajo kompenzacijo primanjkljajev učencev, ki izvirajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega statusa (v nadaljevanju: SES) družin in predstavljajo enega pomembnih ciljev projekta. Skladno s tem smo v spremljanje in evalvacijo zaobjeli tudi zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti ter dostopa do kakovostnega izobraževanja za vse učence ne glede

na SES. Ker tip projekta ni omogočal neposredne materialne podpore šolam, smo spremljavo tega cilja zastavili prek posrednih ugotovitev, tj. primerov izvajanja individualizirane strokovne podpore, namenjene kompenzaciji primanjkljajev in prek učinkov, kot so dosežki NPZ.

Raziskovalna vprašanja, raziskovalna področja in spremenljivke ter uporabljeni instrumentarij

Glede na namen projekta, splošne in konkretne cilje šol smo se v spremljavo in evalvacijo zaobjeli naslednja **raziskovalna vprašanja**:

- kako uspešno so šole realizirale cilje (operativnih načrtov) na področju: motivacije za branje; bralnih tehnik branja in pisanja; učnih strategij; branja z razumevanjem; učnega jezika in učnega pogovora; meta-kognitivnih procesov in samoodgovornosti;
- kako so spremembe vidne v dosežkih učencev pri NPZ;
- kako uspešno so se šole odzvale na razlike, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja (kulturni in socialno-ekonomski kapital) (*Metodološki načrt projekta, 2012*).

Skladno z raziskovalnimi vprašanji smo v evalvacijo projekta vključili naslednja **raziskovalna področja**: *motivacija za branje, tehnike branja in pisanja, branje z razumevanjem, bralne učne strategije, bralna pismenost pri vseh predmetih, metakognicija in učiteljeva refleksija, dosežki NPZ*. Za vsa področja smo v skupini za metodologijo, skladno s cilji projekta in teoretskimi izhodišči, opredelili temeljne spremenljivke, nato iz 'banke', ki jo ponuja slovenski šolski prostor, izbrali relevantne instrumente,¹⁰ jih po potrebi modificirali in/ali nadgradili, za področja, katerih instrumenti niso bili na voljo, npr. za BUS, spremljanje razvoja bralnih zmožnosti pri pouku itd., pa smo jih oblikovali na novo. V spremljanje področij smo tako vključili naslednje spremenljivke:

- **motivacija za branje**, *splošno področje*: užitek pri branju, količina branja v primerjavi s sošolci, knjiga kot darilo, branje debelih, obsežnejših knjig, branje na glas, mnenje o knjigah (zanimivost, zabava, učenje itd.), bralne navade (prostovoljnost branja, pogovor o prebranem, branje pred spanjem, obisk knjižnice itd.), razumevanje prebranega itd.; *področja v okviru pouka*: raznovrstnost, uravnoteženost (umetnostna in neumetnostna) in aktualnost obravnavanih besedil, možnost izbire,

¹⁰ *Bralni testi za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, Vprašalnik o bralni motivaciji, NPZ iz slovenščine in matematike za šesti in deveti razred.*



primerna vsebina (spodbuda k razmišljanju itd.) in zahtevnost besedil ter vprašanj, medvrstniško branje, samostojno iskanje informacij, iskanje bistvenih informacij in učenje, pohvala, opogumljanje, izmenjava besedil in mnenj med učenci;

- **tehnike branja in pisanja:** hitrost (tekočnost) branja z razumevanjem ter stopnja razumevanja;
- **branje z razumevanjem in BUS**, *samostojno delo z besedilom*: strategije dela z besedilom pred branjem, med njim in po njem, strategije za tvorbo besedila; v okviru pouka: pogovor o prebranem (z učiteljem ali učenci), možnost različnih interpretacij, pobude za opazovanje, izražanje in utemeljevanje ugotovitev, preverjanje različnih ravni razumevanja, prikaz in uporaba najrazličnejših BUS (Paukova, VŽN, PV3P, branje po delih, učenje iz učbenika, povzemanje bistva, pogovor o prebranem itd.), upoštevanje predznanja, dodatne bralne aktivnosti (aktualni mediji, npr. e-pošta, spletne klepetalnice itd.), preverjanje globine razumevanja, jasnost navodil, procesi metakognicije itd.;
- **bralna pismenost pri vseh predmetih** (učni dosežki), *področje učna diferenciacija in enake izobraževalne možnosti*: učna pomoč učitelja, vrstnikov, specialnega pedagoga, individualizirani in individualni programi, diferencirana navodila, preverjanje različnih ravni razumevanja, diferencirana povratna informacija, (dovolj) visoka pričakovanja (ne glede na SES), jasne in razumljive zahteve, posebne strategije in gradiva za slabše (kompenzacija primanjkljajev) in/ali boljše bralce, manj in bolj kompleksne naloge; *področje jezika in učnega pogovora*: raba knjižnega jezika, odprta vprašanja z daljšimi odgovori, raznovrstne interpretacije, samostojno učenje, interaktivno reševanje morebitnih neskladij, posluš učitelja za pobude/vprašanja učencev, vključevanje pobud učencev v učni pogovor, spodbujanje učencev k aktivnemu dialogu;
- **metakognitivni procesi**: uspešnost procesa branja in učenja, uspešnost izbire strategije, način sodelovanja itd.;
- **učni dosežki**: dosežki pri NPZ¹¹ iz slovenščine in matematike (povprečje odstotnih točk, tvorbu naloge, naloge višjih taksonomskih ravni), vpliv SES na dosežke.

Raziskovalno področje, ki zadeva metakognitivne procese, smo integrirali v vsa preostala raziskovalna področja, k čemer se prilagajajo tudi

.....
¹¹ Dosežke mednarodnih raziskav nismo vključili, kajti rezultati raziskave PISA 2012 v času trajanja projekta in pisanja prispevka še niso bili dosegljivi, objavljeni pa so bili rezultati PIRLS 2011, ki kažejo nadaljnji pozitivni trend dosežkov za Slovenijo in uvrstitev naših učencev, ki so dosegli 530 točk, nad povprečje PIRLS (500 točk). Problem predstavljajo velike razlike v dosežkih med regijami (Doupona, 2012).

vprašanja in spremenljivke. Dobršen del ugotovitev za to področje v monografiji predstavlja B. Marentič - Požarnik, v članku *Vpliv projekta »Pismenost ...« na profesionalno rast učiteljev*. Pregled raziskovalnih področij, pričakovane dosežke in seznam uporabljenega instrumentarija (vprašalniki, testi, preizkusi, lestvice itd.) za zbiranje podatkov predstavljamo v spodnji preglednici, v zadnjem poglavju pa, z izjemo bralnih testov in NPZ, objavljamo vsebino instrumentarija v celoti.

Preglednica 2: Raziskovalna področja, pričakovani dosežki in uporabljeni instrumentarij

Raziskovalna področja	Pričakovani dosežki	Uporabljeni instrumentarij
Motivacija za branje	Večja motivacija in interes	P: Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence P: Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence P: Vprašalnik za učence o bralnih aktivnostih v prostem času in obisku knjižnic
Tehnike branja in pisanja	Primerna hitrost branja z razumevanjem in stopnja razumevanja	K: Bralni test za učence tretjih razredov (dostopno: Znanstvena založba Filozofske fakultete) P: Test Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za prvi, drugi in tretji razred (OSBZ1, 2 ali 3) (dostopno: Znanstvena založba Filozofske fakultete) P: Obrazec za formativno spremljanje učenja
Branje z razumevanjem in bralne učne strategije	Obvladovanje enostavnih (iskanje ključnih besed, iskanje naslovov itd.) in kompleksnih strategij (BUS) za boljše razumevanje	P: Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil P: Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij P: Vprašalnik o uporabi bralnih učnih strategij za učence drugega in tretjega VIO ¹² K: Vprašalnik za učence petih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil K: Vprašalnik za učence sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil

¹² Ta vprašalnik je bil šolam na voljo v času projekta. Skladno s kritičnimi ocenami uporabnikov je bil nato vsebinsko spremenjen in preoblikovan v *Vprašalnik za učence petih in sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil*.



Metakognicija, učiteljeva refleksija	Prisotnost metakognitivnih strategij pred procesom branja in učenja, med njim in/ali po njem	E: Polstrukturirani intervju z učitelji K: Študija primera – končno kvalitativno evalvacijsko poročilo z refleksijami (dostopno: strokovna monografija) K: Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev
Bralna pismenost pri vseh predmetih	Prisotnost učnih dejavnosti za razvoj motivacije za branje, branje z razumevanjem in BUS, učne diferenciacije (individualna podpora, kompenzacija primanjkljajev glede na predznanje, SES itd.), učnega jezika in učnega pogovora	V: Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo
Dosežki NPZ	Kompenzacija primanjkljajev glede na SES Višji dosežki pri NPZ iz slovenščine in matematike	E: Vprašalnik o vplivu SES na NPZ za učence devetega razreda E: NPZ znanja iz slovenščine in matematike (dostopno na eRic)

Legenda: E – enkrat; K – na koncu; P – primerjalno (vsaj dvakrat); V – večkrat

Glede na to, da smo projekt na državni ravni in na ravni šol vodili po metodologiji akcijskega raziskovanja,¹³ je bilo pričakovano, da sta spremljanje in evalvacija dosežkov tako v domeni šol kot v domeni nosilca projekta. Za ta namen je bil šolam na voljo ves instrumentarij, spodbujali smo jih k uporabi vprašalnika o bralni motivaciji in lestvice, ki sta, ob večkratni¹⁴ uporabi primerna za spremljanje napredka na šoli in samoevalvacijo

¹³ Razdelili smo ga na več akcijskih korakov, znotraj katerih so sodelujoče šole ciklično izvajale določene aktivnosti, npr. *analizo stanja in izbiro prioritet, načrtovanje aktivnosti za izboljšanje, izvajanje aktivnosti oziroma preizkušanje učinkovitosti le-teh, sprotne spremljanje in analiza*. Na podlagi slednje je sledilo *vnovično načrtovanje izboljšav*, ki so jih vključile v naslednji akcijski korak (glej več v Nolimal, 2013: 11).

¹⁴ Priporočena večkratna uporaba je označena z V (večkrat) ali P (primerjalno, npr. na začetku projekta ali šolskega leta in na koncu), enkratna (kadar koli) z E in enkratna na koncu s K (glej legendo pod preglednico 2).

pedagoškega dela. Neposredno delo šol smo s hospitacijami pri pouku in s pomočjo lestvice za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo spremljali tudi na nacionalni ravni, zaključno oziroma sumativno evalvacijo pa smo opravili z Vprašalnikom o uporabi BUS v petem in sedmem razredu, Enotnim bralnim testom za tretji razred in NPZ iz slovenščine in matematike v devetem razredu 2013, primerjalno s šestim razredom iz leta 2010.

Empirične ugotovitve

Motivacija za branje (večja motivacija in interes)

Da bi povečali motivacijo in interes za branje, so na šolah izvajali najrazličnejše aktivnosti med poukom in zunaj šole, npr. vsakodnevno glasno ali tiho (5- ali 10-minutno) branje, branje v nadaljevanjih (tudi prek spleta), noč branja, teden branja, družinsko branje, bralni trening, medgeneracijsko branje (starejši učenci ali učitelji s predmetne stopnje berejo mlajšim), pogovori o prebranem, pripovedovanje ljudskih in sodobnih pravljic itd., kar je potekalo pod najrazličnejšimi imeni, kot je 'Bralni nahrbtnik', 'Bralna Hišica', 'Bralni zvezek', 'Učenec učencu knjižni promotor', 'Berimedo', 'Bralne urice', 'Beremo z mačkom Murijem', 'Nori na branje', 'Knjiga meseca', 'Knjižna uganka meseca' itd. Šole, ki so si to področje izbrale za eno od prioritet in jo s samoevalvacijo tudi spremljale,¹⁵ so, ob primerjavi ugotovitev v določenem časovnem razmiku, v splošnem ugotovile *porast bralnega interesa* – ta je bil pričakovano večji na razredni stopnji (več kot 70 % učencev redno bere in obiskuje knjižnice, na predmetni stopnji pa je ta odstotek v povprečju za 20 % in več nižji). Ugotovljena je tudi *večja kakovost tehnike branja in bralnega razumevanja* (Poročila šol o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013), ni pa se sorazmerno s temi ugotovitvami na vseh šolah povečal delež staršev, ki bi skupaj z učenci brali, ni porasel interes za branje pred spanjem, ni porasel redni obisk knjižnice, na eni od šol so v vseh teh kategorijah ugotovili celo nasproten, negativen učinek (prav tam). Rezultati kažejo, da moramo biti pri spodbujanju teh reči previdni, ne preveč vsiljivi, dovolj empatični do potreb skupin učencev in posameznikov. Pri vsem tem sta nadvse pomembna strokovna usposobljenost in vloga oziroma lik učitelja, saj ob enakem operativnem načrtu na isti šoli ugotavljajo med oddelki za več deset odstotkov velike razlike.

¹⁵ Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence je za samoevalvacijo uporabilo 11 (26,19 %) šol, Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence pa 9 (21,43 %) šol.



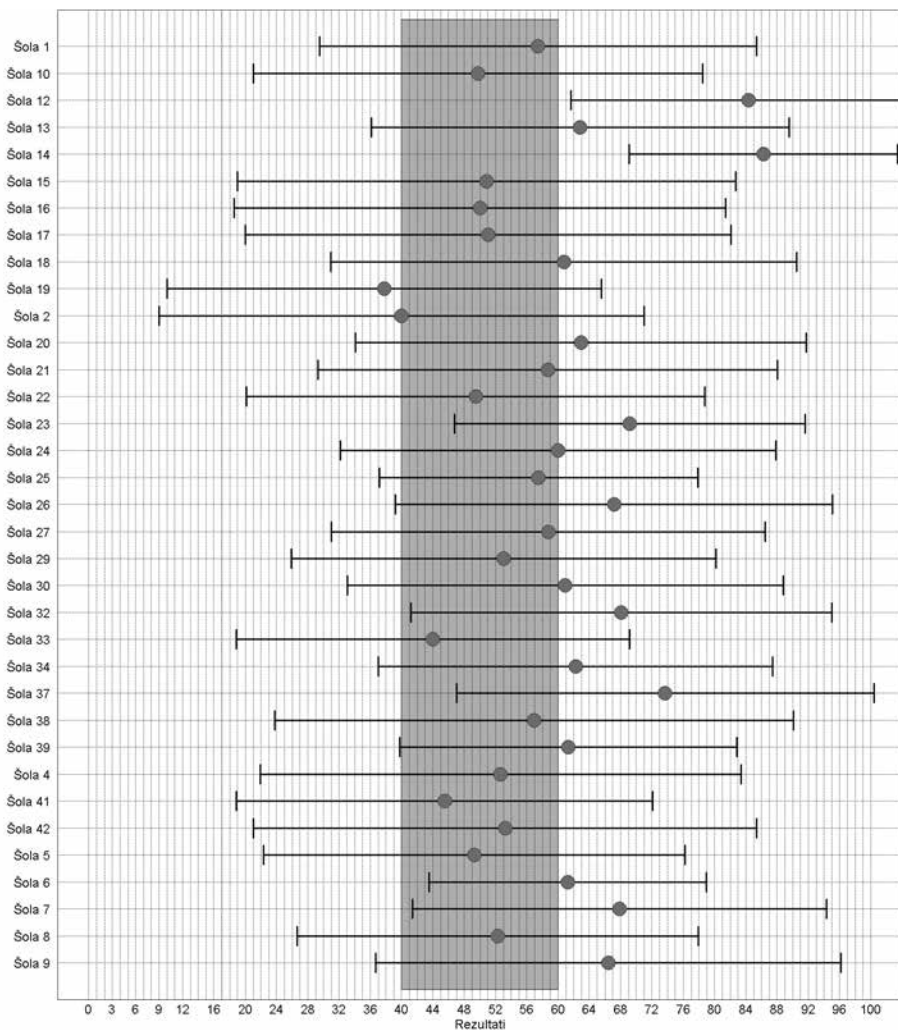
V prihodnje bo treba nameniti več časa za spodbujanje pogovora o prebranjem, zlasti pri težjih besedilih, tudi med učenci samimi, kajti tega si želijo vsi, a je za to premalo priložnosti (pritrnilno odgovori samo nekaj več kot 20 % anketiranih). Prav tako bo treba ozavestiti starše o pomembnosti skupnega branja in o tem, da si tega njihovi otroci posebej želijo. Ne glede na izpostavljeno odstopanje ene od šol (2,38 %) pa lahko sklenemo, da smo z aktivnostmi v projektu spodbudili interes in motivacijo za branje, kar dokazuje tudi primerjava odgovorov¹⁶ učencev devetega razreda (14- oziroma 15-letniki), ki so bili vključeni v projekt, z odgovori 15-letnikov, ki so sodelovali v sekundarni študiji PISA 2009. Ugotovljeno je bilo, da učenci, ki so bili vključeni v projekt, raje in pogosteje berejo leposlovje, prav tako leksikone, priročnike in učbenike, uživajo v knjigarni in/ali knjižnici, si izposojajo knjige, se razveselijo knjige, če jo dobijo za darilo – ta odstotek je v vseh navedenih spremenljivkah pri učencih, vključenih v projekt, za 10 in več odstotkov višji od odstotka 15-letnikov, anketiranih v študiji PISA 2009 (Cankar, 2013).

Tehnike branja (in pisanja) ter branje z razumevanjem

Obvladovanje tehnik branja in pisanja si je za prioriteto v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, podobno kot obvladovanje bralnih učnih strategij v drugem in tretjem, zadalo veliko število šol v projektu, kar je pričakovano, saj se s tem vzpostavljajo pogoji za razvoj bralnih zmožnosti učencev v vsej vertikalni izobraževanja. Doseganje tega cilja smo vključili v centralno spremljavo in evalvacijo in v ta namen uporabili *Enotni test bralnih zmožnosti za tretji razred*, ki meri hitrost in stopnjo razumevanja prebranega. Kljub odločitvi o centralni spremljavi je testiranje učencev v dogovorjenem roku opravilo le 35 šol (83,34 %). Povprečni rezultati (aritmetična sredina) na *podtestu Hitrost razumevanja* so med šolami v projektu zelo razpršeni, razporejeni od močno podpovprečnih (37,78) do visoko nadpovprečnih (84,38). Razpršenost rezultatov¹⁷ med posameznimi šolami in učenci znotraj šol je nazorno vidna iz slike 1 na naslednji strani.

¹⁶ Odgovori so bili zbrani s sklopom vprašanj, ki so bila vključena v *Vprašalnik o vplivu SES na NPZ*.

¹⁷ Statistično obdelavo podatkov je opravil dr. G. Cankar, član strateškega tima z Državnega izpitnega centra.



**Slika 1: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah
v hitrosti razumevanja (Pečjak, Potočnik, 2013: 3)**

Legenda: pika – povprečni rezultat šole; daljica – razpršitev rezultatov¹⁸; obarvano polje – povprečni dosežki

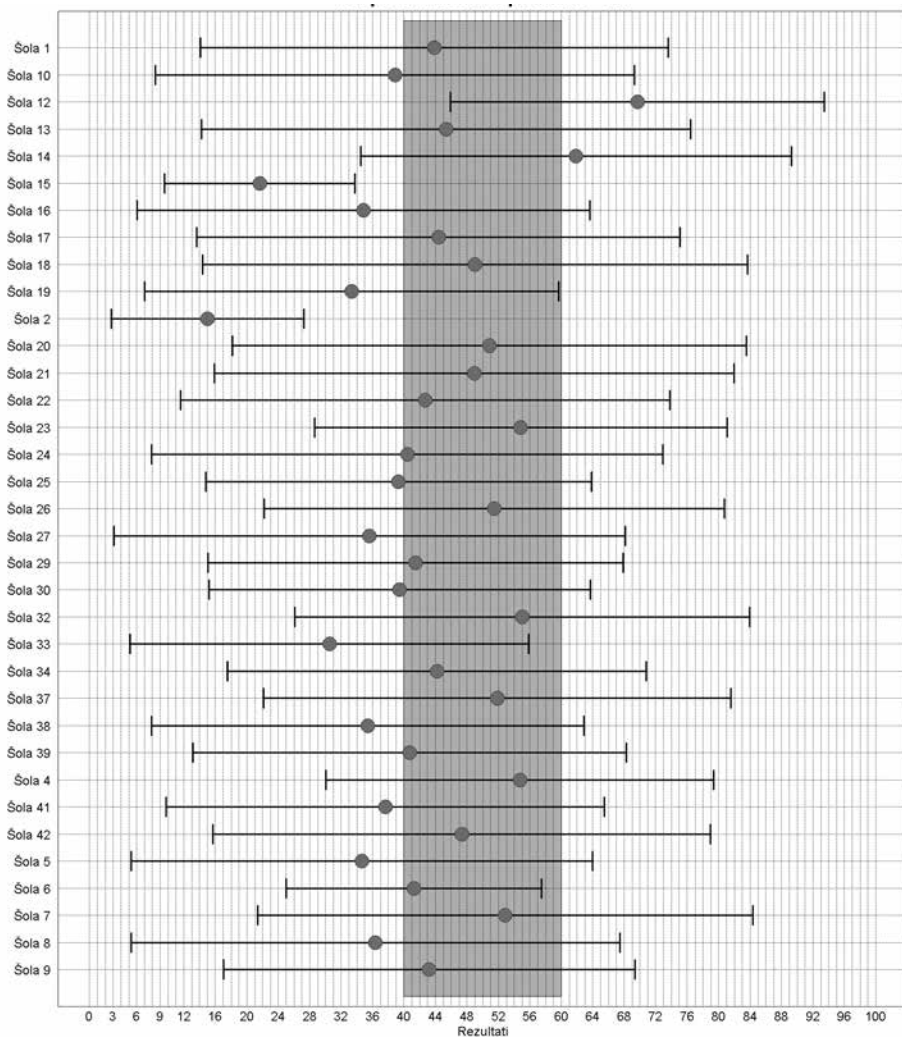
¹⁸ Čim daljša je daljica, tem večja je razpršitev rezultatov in bolj raznoliko skupino učencev v bralni zmožnosti imamo.



Tekoče, avtomatizirano branje z razumevanjem, ki je (rahlo, zmerno ali visoko) nad povprečjem slovenske populacije, je v projektu uspelo doseči dobrim trem četrtinam učencev (76,8 %), pod povprečjem pa je slaba četrtina, tj. 23,2 % učencev (Pečjak in Potočnik, 2013). Dosežki odražajo, da se je sistematično delo v projektu v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju obrestovalo, saj je hitrost bralnega razumevanja pri teh učencih večja kot na preostalih šolah (prav tam). Razpršenost dosežkov med posameznimi šolami in pa znotraj šol (daljša daljica) pa daje jasno sporočilo učiteljem, da sta notranja učna diferenciacija in individualizacija pri usvajanju tehnik branja in pisanja nujni.

Tudi rezultati podtesta *Stopnja razumevanja* odražajo velike razlike v dosežkih med šolami, a je razpon manjši kot v prvem podtestu, saj je bralno razumevanje v splošnem slabše razvito od hitrosti branja. Dosežki šol so tako rekoč obrnjeni – slabe tri četrtine šol (74,3 %) je doseglo podpovprečni rezultat in samo dobra četrtina (25,7 %) nadpovprečni (prav tam). Primerjava s predhodnimi dosežki jasno odraža, da hitrost (tekočnost) branja ne pomeni tudi razumevanja prebranega. Razpršenost dosežkov med posameznimi šolami in učenci znotraj šol pa je tu še večja, kar je dobro razvidno iz slike 2 na naslednji strani.

Razlike v dosežkih med šolami so očitne in zelo jasno narekujejo šolske razvojne izzive in prioritete za naslednjih nekaj let, učiteljem pa sporočajo, da učenci potrebujejo individualizirane in/ali individualne vzgojno-izobraževalne programe oziroma načrte opismenjevanja ter načrte formativnega spremljanja in da morajo biti učne dejavnosti, gradiva, podpora, pripomočki itd. primerno notranje diferencirani in individualizirani.



Slika 2: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah
v stopnji razumevanja (Pečjak in Potočnik, 2013: 5)

Branje z razumevanjem (in bralne učne strategije)¹⁹

Branje z razumevanjem so na šolah najbolj intenzivno razvijali od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja dalje. V ta namen so izvajali različne dejavnosti, ki so temeljile na vzporednem branju in preverjanju razumevanja, npr. z iskanjem ključnih besed in/ali pomembnih podrobnosti, povzemanjem bistva besedila, izvajanjem naravoslovnega eksperimenta ob pisnih navodilih, oblikovanjem raznih grafičnih predstavitev, npr. v obliki miselnega vzorca, pojmovne mreže, ribje kosti in pa branjem ter interpretacijo le-teh. Na nekaterih šolah pa so poleg teh dejavnosti načrtno razvijali tudi tvorbo besedil. Zelo pogosto pa so te enostavnejše dejavnosti povezali s spoznavanjem in uporabo kompleksnih bralnih učnih strategij (BUS), kjer so uporabili vse naštete veščine in več, npr. Paukovo strategijo, strategijo VŽN, PV3P. Z uporabo *Vprašalnika o strategijah branja in razumevanja besedil* (uporabilo ga je 23 oziroma 54,77 % šol) in drugimi vprašalniki²⁰ v povezavi s to tematiko je bila v splošnem ugotovljena linearna povezanost usvajanja teh veščin z vertikalno izobraževanja, kajti starejši učenci praviloma izkazujejo primernejše strategije branja z razumevanjem (podčrtajo dele besedila, ga obnovijo s svojimi besedami ...) kot mlajši (ti pogosto prisegajo na ponavljajoče se branje in zapomnitev), ni pa vedno tako, saj na eni od šol poročajo celo nasprotno.²¹ Ugotovili so, da so učenci uspešnejši pri delu s krajšimi besedili, pri daljših pa imajo odpor, so negotovi, ali so znali povzeti bistvo ali ne. Večja negotovost, navkljub temu, da kažejo poznavanje in uporabo primernih strategij za razumevanje (izpostavijo prepisovanje kot neproduktivno strategijo, podčrtovanje pomembnih informacij in pisanje povzetka s svojimi besedami kot primerno), je prisotna tudi pri tvorbnih nalogah in pa v primerih, kjer v besedilu ni mogoče najti neposrednih informacij in je treba sklepati iz konteksta.

¹⁹ Vsebini (bralno razumevanje in BUS) sta med seboj povezani, saj je prva pogoj za drugo oziroma druga podpira prvo, vendar smo ugotovitve na področju BUS zaradi pomembnosti tega cilja predstavili v samostojnem podglavju.

²⁰ V šolskem letu 2012/2013 sta bila za ta namen na voljo dva vprašalnika, prvi je vseboval vprašanja, ki so se nanašala na strategije dela učencev z besedilom (*Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil*), drugi vprašanja o poznavanju in uporabi posameznih BUS (*Vprašalnik o uporabi bralnih učnih strategij za učence drugega in tretjega VIO*). Za zaključno evalvacijo je bil narejen še tretji, kombiniran iz obeh predhodnih, s katerim naj bi vse šole v projektu anketirale učence petega in sedmega razreda (*Vprašalnik za učence petih in Vprašalnik za učence sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil*). Kot smo že zapisali, je to navodilo v dogovorjenem roku izpolnilo 35 (83,33 %) šol, 7 (16,67 %) šol pa zaradi časovne stiske kasneje, zato njihovi rezultati niso prikazani v skupni analizi.

²¹ Podobno je bilo ugotovljeno tudi v preliminarni analizi *Vprašalnikov za učence petih in sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil*.

Bralne učne strategije (BUS)

Vpeljevanje BUS, katerega osnovni namen je doseči boljšo povezanost znanja, boljše razumevanje in pomnjenje, je bilo eno najpogostejših področij, s katerimi so se ukvarjale šole v projektu. Tiste, ki so z uvajanjem BUS v drugem letu projekta nadaljevale, so dejavnosti nadgradile s tem, da so širile nabor poznavanja in uporabe strategij, ob čemer so namenile več pozornosti spodbujanju in spremljanju razvoja metakognitivnih procesov. Na šolah so vpeljevanje strategij spremljali z organizacijo hospitacijskih nastopov, namenjenih skrbnikom šol in širšemu kolektivu, ali pa zgolj kolegialnim hospitacijam med posameznimi učitelji. To raziskovalno področje smo vključili v centralno spremljavo, h kateri smo povabili vse učitelje, sodelujoče v projektu in učence petega ter sedmega razreda.

Analiza anketnega vprašalnika za učitelje

Z analizo odgovorov na *Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij* (Doupona, 2013) smo ugotovili, da so v projektu sodelujoči učitelji (anketni vprašalnik je izpolnilo približno 50 % vseh) učili učence uporabe različnih bralnih učnih strategij, najpogosteje iskanje ključnih besed (pritrnilno je odgovorilo približno 79,4 %), sledijo strategija VŽN (72,7 %), pisanje povzetkov (65,8 %), Paukova strategija (49,8 %), PV3P (28,1 %), preostale, kamor so uvrstili tako splošne didaktične kot tudi take, ki niso neposredno povezane z BUS, pa so izpostavili v dobri petini (23,6 %) primerov (prav tam). Da predstavljene strategije učenci usvojijo in jih znajo uporabljati pri samostojnem učenju, je pomembno zagotoviti dovolj pogosto uporabo le-teh na različnih predmetnih področjih. *Kako pogosta mora biti uporaba posamezne strategije, da jo učenci usvojijo in znajo uporabljati?* Za to je težko postaviti mejo, a vendarle je realno pričakovati, da uporaba posamezne strategije večkrat mesečno, tedensko in večkrat tedensko pripomore k samostojnemu obvladovanju le-te. Po pogostosti uporabe glede na predstavljeni kriterij (večkrat mesečno ali bolj pogosto) tako izstopata strategiji pisanje povzetkov (več kot 68 %) in VŽN (več kot 40 %). Prvo najpogosteje uporabljajo učitelji pri slovenščini, drugo pri naravoslovju. Po pogostosti uporabe sledita strategiji iskanje ključnih besed (več kot 20 %), najpogosteje pri slovenščini, in Paukova strategija (okoli 15 %), ki je enakomerno zastopana na vseh predmetnih področjih.

VŽN najpogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka, skoraj polovica jo uporabi dva- do trikrat na mesec ali pogosteje, sledijo učitelji družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter tujega jezika – 35–40 % strategijo VŽN uporabi vsaj dva- do trikrat mesečno (prav tam). V nadaljevanju predstavljamo, kako se je vse to odrazilo pri učencih petega in sedmega



razreda, kjer smo z anketnim vprašalnikom preverjali uporabo bralnih učnih strategij pri delu s konkretnim besedilom.

Analiza vprašalnika o uporabi bralnih učnih strategij za učence drugega in tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja (VIO)

Uporabe BUS so se učenci učili na različne načine (ponekod tudi ob uporabi sodobne IKT), najpogosteje z modeliranjem, pri katerem so ob konkretnem besedilu učence vodili skozi zaporedje korakov, ki jih posamezna strategija predvideva. Gre za pristop, ki ga Pearson (2013) umešča v drugo obdobje, so pa vmes tudi šole, ki so seznanjanje s strategijami organizirale v najrazličnejših socialnih skupinah, kar je tipično za tretje obdobje. Zanimiv primer navaja ena od šol, ki je za ta namen oblikovala gradivo za učence v obliki 'plonkcev', na katerih so bile predstavljene tri njihovi stopnji šolanja najbolj primerne BUS in namigi za njihovo uporabo. 'Plonkci' so bili učencem vročeni na začetku šolskega leta. Zanimiv primer seznanjanja in uporabe BUS je bila tudi skupna učna ura za učence dveh šol v projektu, ki so jo realizirali med šolo v naravi.²² Učinki načrtnega dela z učenci na tem področju so bili centralno evalvirani pri učencih petih in sedmih razredov z uporabo vprašalnikov o strategijah branja in razumevanja besedil. Poleg strategij branja in dela z besedilom, katerih rezultate smo predstavili v podpoglavju *Branje z razumevanjem (in bralne učne strategije)*, smo z vprašalnikoma ugotavljali tudi stopnjo razumevanja besedil. V ta namen so bile pripravljene različno težke naloge za prvo, drugo in tretjo raven razumevanja (Pečjak, 2010). Na prvi ravni so imeli učenci nezahtevna vprašanja, ki so zahtevala reprodukcijo ali prepoznavanje prebranih podatkov in vsebin. Na drugi ravni so bile naloge, ki so zahtevale interpretativno razumevanje in sklepanje, učenci so morali izluščiti rdečo nit in/ali povzeti bistvo sporočila, povezati dele sporočila, presojati na podlagi podatkov, nadaljevati začetno misel, napovedovati posledice. Na tretji ravni so morali učenci pridobljeno znanje uporabiti, ga analizirati, kritično ovrednotiti, prikazati na različne načine (miselni vzorci, grafi itd.), preoblikovati besedilo v daljše ali krajše. Pri reševanju nalog na prvi ravni so učenci obeh razredov v povprečju dosegli visok rezultat, dober tudi pri reševanju nalog na drugi ravni, na tretji ravni pa nizek, in kar je presenetljivo, v petem razredu višji povprečni dosežek kot v sedmem razredu (Cankar, Potočnik, Pečjak, 2013). Pri vsem tem so bile ugotovljene velike razlike med šolami in še večje med učenci znotraj posameznih šol (prav tam). Te ugotovitve narekujejo šolam nadaljnje načrtno, sistematično in diferencirano delo na področju bralnih učnih strategij in poglobljenega branja z razumevanjem.

.....
²² Šola iz notranjosti Slovenije je obiskala in imela skupaj pouk s šolo na Obali.

Metakognicija, učiteljeva refleksija

Razvoj metakognicije in procesov refleksije je področje, ki je bilo šolam ob vstopu v projekt najmanj poznano in pri učiteljih najmanj ozaveščeno kot sredstvo za doseganje večje avtonomije, samoodgovornosti, samoregulacije in posledično večje motiviranosti, ki prispeva k šolski učinkovitosti. Razvoj teh procesov smo spodbujali skozi vse akcijske korake in faze projekta, organizirane s strani strateškega in operativnega tima na državni ravni, in tudi skozi najrazličnejše aktivnosti, ki so jih izvajale posamezne šole v kolektivu in učitelji z učenci. Tako smo metakognitivne procese, npr. pisno in ustno refleksijo, razvijali in spremljali na skupnem/centralnem²³ in šolskem usposabljanju strokovnih delavcev, ti pa nato s svojim zgledom in usmerjenimi aktivnostmi v povezavi z bralno pismenostjo pri kolegih učiteljih in učencih. Najpogosteje so se refleksije nanašale na uspešnost učenja, izbiro, uporabo in/ali učinkovitost bralnih in drugih učnih strategij. Prav na tem področju vodje in člani šolskih projektnih timov vidijo na eni strani veliko novost in prispevek projekta, na drugi strani pa strokovni izziv, potreben nadaljnega razvoja.

Na podlagi pisnih refleksij vodij in članov ŠPT (*Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013* – glej *Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev*) ugotavljamo, da je aktivno delo v projektu izzvalo številne kakovostne spremembe pri njih in tudi širše v kolektivu. Prve smo skozi sprotno oziroma formativno spremljavo in samoevalvacijo²⁴ šol spodbujali, da le-te sproti ozaveščajo, kritično ovrednotijo in na podlagi tega načrtujejo nadaljnje vsebine strokovnega usposabljanja in rasti. Ob koncu projekta so tako vodje ŠPT v pisnih refleksijah,²⁵ objavljenih v poročilih in študijah primera,²⁶ izpostavili, da so veliko pridobili v svojem profesionalnem in osebnem razvoju, o katerem zdaj tudi več razmišljajo. Spremembe številni vodje ponazorijo s tem, da so *bolj ozaveščeni* o pomenu bralne pismenosti, motivacije za branje, *bolj premišljeno* izbirajo

²³ Zavedali smo se, da te veščine lahko najbolj učinkovito demonstriramo in spodbudimo z lastnim zgledom, zato smo na skupnem usposabljanju metakognitivnim procesom namenjali enako mero pozornosti kot vsebinam.

²⁴ Samoevalvacijska poročila šol: *Vmesno poročilo za obdobje september 2011–januar 2012; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012; Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013 in Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013.*

²⁵ Odgovori na 7., deloma tudi na 10. in 11. vprašanje.

²⁶ *Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013* je v dogovorjenem roku zapisalo 35 (83,33 %) šol, študijo primera pa 3 (7,14 %) šole.



besedila, dosledno preverjajo razumevanje prebranega, pozorni so na tvorbo nalog, učni dialog, pogosteje uporabljajo različne učne²⁷ in BUS, katerih uporabo predhodno preučijo. Podobne spremembe opazajo tudi pri sodelavcih, članih in nečlanih ŠPT, ki so jih s cilji, dejavnostmi, metodami in učinki projekta seznanjali in/ali usposabljali s pomočjo delavnic, organiziranih za kolektiv, medsebojnih (kolegialnih) hospitacij, z medsebojnim povezovanjem po vertikali in horizontali, predstavitvami in diskusijami na pedagoških konferencah in pa tudi z neformalnimi medsebojnimi pogovori. Kot zapiše eden od vodij ŠPT, si učitelji in drugi strokovni delavci prizadevajo izvajati aktivni pouk, ki »osmišlja učiteljevo poslanstvo«, saj to ni »zgolj podajanje teoretičnih in praktičnih znanj, temveč priprava učencev na samostojno rokovanje z različnimi pisnimi viri, razumevanje le-teh, kritično vrednotenje in uporaba v novih življenjskih situacijah« (B. Bone, vodja ŠPT, OŠ Dobravlje).²⁸ Skladno s priporočili strateškega tima so delo v razredih sproti spremljali in vrednotili tako učitelji sami kot tudi ravnatelji in sodelavci. Izvajanje medsebojnih/kolegialnih hospitacij ni zaživel na vseh šolah. Kjer je, šole poročajo, da so le-te prispevale k vzpostavitvi timske šolske kulture, temelječe na medsebojnem sodelovanju in zaupanju. V refleksijah za naprej vodje ŠPT poudarjajo pomen nadaljnjega uvajanja in preizkušanja novih didaktičnih pristopov, raziskovanja lastne prakse in samokritičnosti do pedagoškega dela. V ta namen predlagajo, da postane refleksija sestavni del sleherne priprave na pouk.

Bralna pismenost pri vseh predmetih

Dejavnosti za spodbujanje razvoja bralne pismenosti pri pouku smo na večini šol centralno spremljali dvakrat, šole same pa večkrat. Pri spremljanju smo uporabili *Lestvico za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo*, ki ima spremenljivke oziroma pripadajoče dejavnosti, ki vplivajo na razvoj bralne pismenosti, razporejene v štiri področja: *motivacija za branje, bralne zmožnosti in bralno razumevanje, notranja učna diferenciacija, učni jezik in učni pogovor*. Od vrtca do vključno devetega razreda so bile izvedene 203 hospitacije, od tega 72 (35,47 %) v vrtcu, v oddelkih podaljšanega bivanja, pri dodatni strokovni pomoči in v prvem VIO, 53 (26,11 %) v

²⁷ Npr. zmožnost reševanja besedilnih nalog: pozorno branje naloge, iskanje in podčrtovanje bistvenih podatkov, opredelitev strategije reševanja, izbor ustreznih formul itd. (učitelj matematike, OŠ Kuzma)

²⁸ Več o ugotovitvah šole in njihovem delu v projektu si lahko preberete v strokovni monografiji, kjer je objavljeno celotno poročilo o projektu z naslovom *Študija primera OŠ Dobravlje*.

drugem in 78 (38,42 %) v tretjem VIO. Dobra tretjina hospitacij (38,42 %) je bila izvedena pri pouku slovenščine, pri preostalih predmetih v povprečju 10 odstotkov ali manj, najmanj pri vzgojnih predmetih (Nolimal in Novaković, 2013).

Za vsako navedeno področje smo imeli priložnost videti nekaj zglednih primerov prakse, ki odgovarjajo kriterijem kakovostnega pouka za razvoj bralnih zmožnosti, ne moremo pa govoriti o zadovoljivi kakovostni ravni sprememb na šolah v splošnem, še manj v posameznih oddelkih znotraj šol, kajti pri spremljanju pouka so bile evidentirane mnoge pomanjkljivosti, ki potrebujejo izboljšave – te izpostavljamo v nadaljevanju. Na področju *motivacije za branje* je bilo tako ugotovljeno, da je treba pri pouku zagotoviti več priložnosti za pogovor med učenci o prebranem, za utemeljevanje mnenja (ne zgolj enobesedno), izbiro besedil, virov in pripomočkov, potrebna je pogostejša funkcionalna raba sodobnih medijev (prav tam). Za učinkovit *razvoj bralnih zmožnosti in bralnega razumevanja* bi morale šole zagotoviti več spodbud, dosledneje preverjati globino razumevanja (prepogosto zastavljajo samo vprašanja na prvi ravni), spodbujati daljše, bolj kompleksne odgovore (prepogosto se učitelj zadovolji z enobesednimi odgovori), ozaveščati in spremljati proces učenja (metakognicija in refleksija) (prav tam). Pri spremljanju *učne diferenciacije in individualizacije* je bilo ugotovljeno, da je treba individualizacijo pedagoškega dela v splošnem pri pouku okrepiti, uskladiti učne izzive in pričakovanja z učnimi in drugimi zmožnostmi posameznih učencev (npr. boljši/slabši bralci: diferencirana uporaba tehnik, učnih gradiv, virov, strategij, pripomočkov, metod in posledičnih učnih dejavnosti).²⁹ Treba je identificirati in primerno podpreti učence, ki imajo težave z branjem z razumevanjem tudi še v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (prav tam). Na področju *učnega jezika in učnega pogovora* je bilo ugotovljeno, da moramo biti pozorni tam, kjer vzgojitelji in/ali učitelji v učnem procesu uporabljajo narečni in/ali pogovorni jezik. Učencem je treba zastavljati manj vprašanj, jim dati več časa za razmislek in odgovor, jih spodbuditi k izražanju dvomov in vprašanj, v primeru nepopolnih odgovorov k dopolnitvi le-teh pozvati učence (sami naj se vzdržijo odgovarjanja namesto učencev) – učni pogovor naj vodi učence k samostojni nadgradnji in/ali izgradnji znanja. Zagotavljati je treba sprotno in končno (ob zaključku ure) povratno informacijo, diferencirati domače naloge oziroma zagotoviti možnost izbire obsega, zahtevnosti ali vsebine le-teh (prav tam).

²⁹ Kot smo zapisali že pri tehnikah branja, je treba spodbuditi diferencirano in predvsem individualizirano opismenjevanje: načrtovati individualne in/ali individualizirane VI-programe s potrebnimi diferenciacijskimi ukrepi za učence, ki tehniko branja z razumevanjem usvajajo, za tiste, ki jo že obvladajo, tj. za boljše in slabše bralce itd.

Dosežki pri NPZ in SES učencev (kompenzacija primanjkljajev)

Ne glede na to, da gre za dvoletni projekt in vpeljevanje sprememb, ki se v praksi lahko odrazijo šele po več letih, smo to raziskovalno področje prav tako vključili v spremljanje in evalvacijo. Osredotočili smo se na *spremljanje generacije učencev*, vključene v projekt, in v ta namen primerjali njihove *dosežke*³⁰ pri slovenščini in matematiki v šestem in devetem razredu, primerjali njihova povprečja s povprečji učencev, ki niso bili vključeni v projekt, in *kontrolirali vpliv socialno-ekonomskega statusa* (v nadaljevanju: SES) učencev na šolske ocene in dosežke NPZ. V raziskavo dosežkov NPZ smo tako vključili 895 učencev (devetega razreda), v raziskavo SES pa 1081 (Cankar, 2013). Glede na to, da je bil namen projekta razvijati bralno pismenost pri vseh predmetih, bi bilo zanimivo pogledati tudi dosežke iz tretjega predmeta, ki pa ni bil enak na vseh šolah v projektu (vzorec štirih predmetov), kar pomeni, da gre za premajhen vzorec, zato se za primerjanje teh dosežkov nismo odločili.

Analiza dosežkov NPZ (prav tam) globalno ni potrdila višjih dosežkov za šole v projektu, saj ni pomembnih razlik v aritmetični sredini pri slovenščini in tudi ne pri matematiki. Šole v projektu so pri slovenščini dosegle v povprečju 51,06 odstotne točke, preostale 51,61, pri matematiki podobno, tj. 54,06 odstotne točke šole v projektu in preostale 55,13 (prav tam: 13, 14 – več v preglednici na naslednji strani). Razlike v korist preostalim šolam niso statistično značilne, kar je razveseljujoče, saj preostale šole predstavljajo normalizirano populacijo, v projektu pa so sodelovale predvsem šole z nizkimi, tj. podpovprečnimi³¹ dosežki.

³⁰ Ob tem velja opozoriti, da ne gre za spremljanje celotne populacije, ker je ta imela v šestem razredu prostovoljno udeležbo pri NPZ. Po znanih statistikah šol se preverjanja udeležijo predvsem učno uspešnejši učenci, kar onemogoča objektivno primerjavo z devetim razredom, kjer je preverjanje obvezno za vse.

³¹ Na podlagi javnega poziva se je v projekt vključilo 35 šol (83,33 %), ki so več let zapored v devetem razredu iz slovenščine dosegale nizke, tj. podpovprečne dosežke in 34 šol (80,95 %) z nizkimi oziroma podpovprečnimi dosežki iz matematike.

Preglednica 3: **Dosežki NPZ pri slovenščini in matematiki v šolskem letu 2012/2013** (Cankar, 2013)

	<i>Število učencev</i>	<i>Minimum</i>	<i>Maksimum</i>	<i>Arit. sredina</i>	<i>St. odklon</i>
SLOVENŠČINA					
Preostale šole	15604	0	96,67	51,61	16,55
Šole v projektu	1613	3,3	96,67	51,06	16,88
MATEMATIKA					
Preostale šole	15671	0	100	55,13	20,00
Šole v projektu	1609	0	100	54,06	22,28

Pri kontroli vpliva SES na dosežke učencev je bilo ugotovljeno, da obstaja relativno stabilna povezanost med ocenami in indeksom SES – ta je večja pri slovenščini kot pri matematiki, razpon povezanosti pa se giblje od 0,39 do 0,46 (prav tam: 11), ni pa izrazite povezanosti med indeksom SES in dosežki NPZ. Rezultati so primerljivi z dosedanjimi ugotovitvami, povezanimi s to tematiko (Žakelj et al., 2009) in ne kažejo, da bi se ti zaradi vpliva projekta v zadnjem času spremenili kljub večji ozaveščenosti učiteljev o pomembnosti dovolj visokih pričakovanj do vseh učencev in kljub dejavnostim za dvig socialnega in kulturnega kapitala. Ob vsem tem pa je vendarle mogoče videti dodano vrednost šol v projektu, kajti razpon dosežkov učencev teh šol kaže, da so ti manj razpršeni, bolj skoncentrirani okoli središča Gaussove krivulje in da učenci na levem delu, tako pri slovenščini kot matematiki, ne dosegajo tako nizkih povprečnih dosežkov kot učenci preostalih šol (pri slovenščini je najnižji rezultat šol v projektu –37,98, v preostalih šolah –68,52, pri matematiki pa na šolah v projektu –39,64, v preostalih šolah pa –79,12), dosežki na desnem delu pa imajo le minimalna odstopanja (pod deset vrednostnih točk) v korist preostalim šolam (prav tam: 16–17).

Z dosežki pri NPZ zaključujemo predstavitev empiričnih ugotovitev, ki dajejo vpogled v posamezna področja projekta, ne pa tudi celostne ocene. To bomo naredili v naslednjem poglavju.

Celostna ocena dosežkov projekta na ravni šole, predmetov in pouka

Celostno oceno dosežkov projekta bomo podali na podlagi predstavljenih kvantitativnih in kvalitativnih empiričnih ugotovitev, ki jih bomo primerjali s pričakovanimi dosežki, predstavljenimi v preglednici *Cilji projekta in pričakovani dosežki šol*, poglavje *Metodologija spremljanja in evalvacije projekta*. Gre za splošno oceno dosežkov projekta, temelječo na skupnih ugotovitvah, evidentiranih s centralno spremljavo in evalvacijo, kot tudi ugotovitvah posameznih šol, navedenih v vmesnih poročilih in poročilih³² ob koncu projekta. Glede na to, da so šole poglobljeno delale na različnih prioritetah, predstavlja celostna ocena samo globalno oceno učinkovitosti projekta *Opolnomočenje učencev*, oceno učinkovitosti posamezne šole, med katerimi so velike kakovostne razlike, pa je možno podati na podlagi ovrednotenja empiričnih ugotovitev (dosežkov), ki zadevajo izbrano šolo glede na njene prioritete in pričakovane dosežke, opredeljene v operativnih načrtih za šolski leti 2011/2012 in 2012/2013.

Raven šole

Na ravni šol smo pričakovali *okrepljen socialni in kulturni kapital učencev*, ki ne dosegajo želene ravni bralne pismenosti, *okrepljeno strokovno znanje* za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij, *višjo (dovolj visoko) raven pričakovanj* do vseh učencev, *okrepljeno odgovornost in večjo ozaveščenost* strokovnih delavcev šol o ciljih projekta. Glede na razpoložljive kvalitativne in kvantitativne podatke: šibek interes kolektivov šol za usposabljanje za izvajanje diferencirane učne podpore, namenjene kompenzaciji primanjkljajev, redki pisni primeri in dokazila o izvajanju le-te in pa ugotovitve vpliva SES na dosežke NPZ (Cankar, 2013), kjer rezultati ne kažejo, da bi se zaradi dela v projektu dosežki pri učencih z nižjim indeksom SES³³ pomembno spremenili, ugotavljamo, da teh pričakovanj šole v splošnem niso izpolnile. Zanesljivost te ugotovitve potrjujejo tudi zapisi vodij ŠPT, ki v *Poročilih o analizi doseganja ciljev v šolskem letu 2012/2013*, najpogostejše zapišejo, da je individualizirana podpora učencem s primanjkljaji področje, ki ga je treba nadgraditi, zato bodo v prihodnje intenzivneje delali na tem. S tem je posredno mogoče sklepati, da so strokovni delavci šol

³² Vmesno poročilo za obdobje september 2011–januar 2012; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012; Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013.

³³ Socialno-ekonomski indeks – v analizi *Vprašalnikov o vplivu SES na dosežke NPZ* je bil določen indeks v razponu od –2,0 do 2,08.

dvignili raven pričakovanj za vse učence, tudi specifične učne skupine, kajti pred tem je bil viden trend reševanja teh težav predvsem v okviru dodatne strokovne pomoči, ki je po ocenah učiteljev v domeni specialnih pedagogov. Odločitev o nadgradnji tega področja odraža tudi večjo ozaveščenost in strokovno odgovornost – v poročilih številni zapišejo, da zdaj gledajo na svoj poklic drugače in se počutijo bolj odgovorne za učne dosežke. Prav ta je bila ena prvih skupnih samoevalvacijskih ugotovitev šol, evidentirana že v *Vmesnih poročilih za obdobje september 2011–januar 2012*. Soglasno ugotavljajo, da jih je projekt strokovno opolnomočil, ena od vodij ŠPT zapiše, da jim je prinesel »*ogromno informacij in znanja o manj znanem (pomenu branja za šolo in življenje, o rabi slovenskega jezika, o BUS itd.)*«, kot tudi »*ogromno izkušenj vodenja, je odličen model za delo timov ... in sodelovalno učenje v razredih, saj se opira na odgovorne nosilce in rezultate, omogoča kreativnost in raziskovanje*« (L. Kahne, vodja ŠPT, CIRIUS Kamnik). Soglasni so si tudi v tem, da jih je delo v projektu motiviralo za nadaljnje izobraževanje, lasten študij in vnašanje inovacij v poučevanje. Med posameznimi ugotovitvami nekateri tudi zapišejo, da so s projektom pridobili veščine timskega dela, javnega nastopanja in izboljšali samozavest.

Raven predmetov

Na ravni predmetov smo pričakovali *primere dobre prakse* v povezavi s cilji projekta v okviru enega ali več predmetov in pa v splošnem *višje dosežke* pri nacionalnih preizkusih znanja in v mednarodnih raziskavah. Če o uspešnosti prvega dosežka sklepamo samo na podlagi predstavitev, ki so jih imeli strokovni delavci šol na skupnih strokovnih usposabljanjih, je odgovor pritrdilen, saj smo videli številne primere,³⁴ kjer so učenci na najrazličnejših predmetnih področjih izgrajevali znanje ob samostojnem delu z besedilom, bodisi da je bilo le-to v funkciji navodil, ki so učence vodila skozi izvajanje naravoslovnih idr. postopkov, bodisi v funkciji posredovanja znanja. Mnogo manj pa je bilo videti medpredmetnega povezovanja pri hospitacijskih nastopih, ki smo jih spremljali. Res je, da tudi *Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo* tega področja posebej ne izpostavlja, a vendarle bi bilo glede na to, da smo se s prizadevanji za izboljšanje bralne pismenosti usmerili na vse predmete, naravno pričakovati, da se dejavnosti za razvoj bralne pismenosti med predmeti povežejo. Na šolah, kjer to sodelovanje ni bilo vzpostavljeno, so učenci pri različnih predmetih zaznali podvajanje

³⁴ Ti primeri so prihajali predvsem iz vrst učiteljev članov medpredmetnih razvojnih skupin, katerih šole so bile praviloma vključene v predhodni projekt *Fleksibilni predmetnik*, kjer je bilo medpredmetno povezovanje eden osrednjih ciljev projekta.



učnih strategij, kar je sčasoma povzročilo manjši interes in prezasičenost. Na podlagi tega sklepamo, da medpredmetno povezovanje v smislu vsakodnevne prakse na šolah ne živi in bi ga bilo treba okrepiti. Tudi učni dosežki, z izjemo nekaj šol, niso dosegli pričakovane ravni. Res je, kot smo zapisali v podpoglavju *Dosežki pri NPZ in SES učencev*, da je na vzorcu mogoče videti kakovostne izboljšave v levem delu Gaussove krivulje, ne pa tudi višjih povprečnih dosežkov šol v projektu v primerjavi s preostaliimi šolami, kar bi bilo, glede na vložena prizadevanja na državnih in šolskih ravni, navkljub specifični³⁵ populaciji šol, pričakovano.

Raven pouka

Seznam pričakovanih dosežkov na ravni pouka je, kot sledi iz *preglednice 1*, precej obširen: *boljša motivacija za branje in učenje, boljša tehnika branja, obvladovanje BUS, prisotnost metakognitivnih procesov*. Kot sledi iz empiričnih ugotovitev, je realizacija teh pričakovanih učinkovita – na šolah v projektu je ugotovljen porast motivacije za branje in učenje, z enotnim bralnim testom za tretji razred je bilo ugotovljeno, da ti učenci bolje obvladajo hitrost in tekočnost branja, poznajo nekatere kompleksne bralne učne strategije (nekateri manj, drugi več) – učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju več in bolj poglobljeno kot v tretjem.³⁶ S tem so, kot zapišejo nekateri učitelji, zagotovili aktivnost učencev pri pouku in naredili pouk bolj zanimiv ter zabaven. Učenci ugotavljajo, da jim uporaba BUS olajša učenje in zapomnitev (iz refleksij učencev, Osnovna šola Lava). Dosežki na področju metakognitivnih procesov so podobni kot na področju individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, ponekod so enaki tudi zapisi v poročilih – da je to področje, ki ga bo treba nadgraditi, tako pri učiteljih samih kot pri učencih, saj jih »spodbuja k vsesplošni pismenosti, h kritičnemu mišljenju, medsebojnim socialnim veščinam in veščinam samoregulacije« (N. Pignar, vodja ŠPT, Osnovna šola Ivanjkovci).

³⁵ Kot smo že zapisali, je v projektu sodelovalo nad 80 % šol, katerih povprečni dosežki pri NPZ iz matematike in slovenščine so bili pred vstopom v projekt več let zapored pod državnim povprečjem.

³⁶ Sledi iz preliminarne pregleda odgovorov učencev petega in sedmega razreda na vprašalnik o strategijah branja in razumevanja besedil.

Sklep

»Škoda, da se projekt ne nadaljuje še naprej. Zdaj bo res vse odvisno od ravnateljev, kako bodo zadeve vodili in podpirali. Bil pa je zagotovo eden boljših projektov, ki je imel res uporabno in življenjsko vrednost.«

(M. Kokalj, vodja ŠPT, Osnovna šola Selnica ob Dravi)

Ali smo s projektom *Opolnomočenje učencev* uspeli spodbuditi razvoj pismenosti osnovnošolcev? Ob vseh navedenih empiričnih ugotovitvah in številnih drugih, ki so dostopne v posameznih študijah, samoevalvacijskih poročilih, refleksijah, videoposnetkih, primerih izdelkov učencev,³⁷ sklepamo, da je odgovor v splošnem pritrdilen in velja za vso vertikalno, tj. osnovnošolce v prvem, drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Odgovor bomo skušali v nadaljevanju utemeljiti tako s perspektive empiričnih ugotovitev, kot tudi splošnih in za projekt specifičnih teoretskih izhodišč, predstavljenih v prvem delu besedila. Kot sledi iz poročil šol je bila (enako bo tudi še v prihodnje) njihova pozornost usmerjena tako v *razvoj tehnik branja in pisanja kot razvoj branja z razumevanjem in zahtevnejših miselnih operacij*, pri čemer so uporabljali najrazličnejše bralne in druge učne strategije. Glede na aktivnosti,³⁸ ki so jih izvajali pri delu z besedilom, in glede na načine spoznavanja ter uporabe BUS pri pouku sklepamo, da ti skladno s klasifikacijo P. D. Pearsona (2013), predstavljeno v poglavju *Izhodišča projekta Opolnomočenje učencev* in v članku L. Plut-Pregelj (2013), sovpadajo predvsem z drugim obdobjem pouka branja z razumevanjem, ki temelji na sistematičnem učenju BUS. Podrobnejši vpogled v aktivnosti posameznih šol (*Operativni načrti šol in Videoposnetki pouka*), ki so imele to prioriteto dve šolski leti zapored, kaže v didaktičnih pristopih tudi značilnosti tretjega obdobja, kar ni nepomembno, saj vemo, da ta prispeva k samostojnosti in suverenosti uporabe BUS ter h kakovosti usvojenega znanja. Da je bil projekt globalno uspešen in da je prispeval k opolnomočenju učiteljev in učencev za razvoj bralne pismenosti, sklepamo tudi na podlagi analize dosežkov in dokazil (kazalnikov) posameznih šol, predstavljenih v sklepnih poročilih. Skupek vseh

³⁷ Večina tega je za sodelujoče v projektu dostopno v spletni učilnici projekta, katere naslov je: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8425>.

³⁸ Npr. samostojno branje, pogovor o prebranem, odgovori na vprašanja, iskanje določenih podatkov ali pa branje besedil in učenje po različnih postopkih in strategijah, npr. preberi, podčrtaj neznane besede, ponovno preberi po odstavkih, išči ključne besede v odstavkih, obnovi odstavek s svojimi besedami, izpiši ključne besede, ponovi itd. (prim. Nolimaj, 2012a: 19).



potrjuje, da so šole sledile *ciljem celostnega pouka branja* in jih v veliki meri tudi uresničile – izboljšala sta se interes in motivacija za branje in učenje, izboljšala se je tehnika branja in v določeni meri tudi branje z razumevanjem v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kar dokazuje uporaba BUS, v porastu je razvoj refleksije učiteljev in učencev o lastnem delu in učenju. Vodje ŠPT zapišejo, da dodano vrednost projekta predstavljajo tudi veščine, ki so jih razvili skozi način vodenja – gre za porazdeljeno (timsko) vodenje in spremljanje projekta po metodologiji akcijskega raziskovanja (glej več v Nolimail, 2013), kjer so vodja in člani ŠPT osrednji akterji, usmerjeni v kontinuirano spremljanje, raziskovanje, kritično vrednotenje in nadgradnjo lastne prakse. To prispeva k večji motiviranosti za nadaljnji študij, izboljšave in inovacije, večji odgovornosti in samoregulaciji vzgojno-izobraževalnega dela, kar se dolgoročno odrazi tudi v boljših dosežkih. Te pa je, kot je zapisal J. Bečaj (2012), mogoče doseči le ob zadostni meri *decentralizacije in avtonomije*, dobrih povratnih informacijah in povezanosti ključnih področij ter ustanov na vseh ravneh, tudi na državni. Prav te dejavnike in pa *majhno število ambicioznih ciljev, stalna krepitev zmožnosti* (angl. *capacity building*), *nekaznovalni pristop k odgovornosti, uporaba dokazov in transparentnost podatkov* ter *učenje z delom* in sočasno *horizontalno ter vertikalno širjenje ciljev* tudi M. Fullan (2011) izpostavlja kot temelj za uspeh reforme, kot je izboljšanje ravni nacionalne pismenosti. Za šole v Sloveniji predstavlja zagotavljanje dokazov in transparentnosti podatkov precejšen izziv – to je šole v projektu večinoma najbolj obremenjevalo, nekateri so v tem videli celo izraz nezaupanja. Izziv slovenskemu šolskemu sistemu predstavljata tudi *decentralizacija odgovornosti in zagotovitev spodbudnega*, za deprivilegirane skupine učencev in posameznike *inkluzivnega učnega okolja z individualno strokovno podporo*, ki prispeva k zagotavljanju *'enakih' izobraževalnih možnosti*. Treba je oblikovati usklajene dogovore na vseh ravneh ter *skupno vizijo in operativni načrt* uresničevanja nacionalne strategije pismenosti. ●

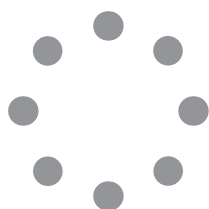
Literatura in viri

- Bečaj, J. (2012). Izboljšave ali preobrazba? *Vzgoja in izobraževanje*, let. 43, št. 2, str. 5–11.
- Byrnes, J. P. in Wasik, B. A. (2009). *Language and literacy development: What educators need to know*. New York: The Guilford Press.
- Cankar, G. (2013). *Analiza dosežkov NPZ – preliminarne študija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.

- Cankar, G., Potočnik, N., Pečjak, S. (2013). *Rezultati vprašalnikov za učence 5. in 7. razredov o strategijah branja in razumevanja besedil*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Doupona, M. (2012). *Mednarodna raziskava PIRLS 2011*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Doupona, M. (2013). *Poročilo o Anketnem vprašalniku o uporabi BUS – za učitelje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Fullan, M. (2011). *Choosing the wrong drivers for whole system reform*. Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204, May 2011.
- Glaze, A., Mattingley, R., Levin, B. (2011). *Breaking barriers: Excellence and equity in education*. Toronto: Pearson and Ontario Principals Council.
- Levin, B. (2013). *The simple art of governing complex systems*. Pariz: OECD/CERI seminar presentation.
- Marentič - Požarnik, B. (2013). Vpliv projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja na profesionalno rast učiteljev. V: Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 209–230.
- Metodološki načrt projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Nacionalni preizkusi znanja iz slovenščine in matematike* (2013). Ljubljana: Državni izpitni center.
- Nacionalni program za jezikovno politiko 2012–2016*. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, april 2013.
- Nolimal, F. (2013a). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v (vrtcih in) osnovnih šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2–3, str. 8–15.
- Nolimal, F. in Novaković, T. (2013). *Skupne empirične ugotovitve skrbnikov o spremljanju pouka*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novaković (ur.), *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNIKI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (25. 2. 2013).
- Nolimal, F. (2012b). Bralna pismenost kot opora naravoslovni in matematični pismenosti. V: M. Vidmar in T. Taštanoska (ur.), *Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike*, Brdo pri Kranju, 11. in 12. december 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, str. 23–26. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-NAMA2012.pdf> (25. 2. 2013).
- Plut - Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V: Nolimal, F. in Novaković, T. (ur.), *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 63–82.



- Pečjak, S. in Potočnik, N. (2013). *Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja (3. razred) – preliminarna študija*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Pečjak, S., Magajna, L. in Podlesek, A. (2012). *Bralni testi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Biografika Bori.
- Pečjak, S. (2010). *Psihološki vidiki bralne pismenosti. Od teorije k praksi*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Poročila ob koncu šolskega leta: Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013.
- Študije primera: Študija primera OŠ Dobravlje, Študija primera OŠ Lava in Študija primera OŠ Bežigrad.
- Vmesna poročila šol: Vmesno poročilo šole za obdobje september 2011–januar 2012 in Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013.
- Žakelj, A. et al. (2009). *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.



Mišljenje in govor kot napovednika bralne pismenosti in znanja otrok: socialna in kulturna perspektiva

● Dr. Ljubica Marjanovič - Umek • Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
• ljubica.marjanovic@ff.uni-lj.si

POVZETEK: V pričujočem prispevku želimo osvetliti koncept pismenosti otrok/mladostnikov z dveh vidikov. Zanima nas razvoj pismenosti v povezavi z zgodnjim razvojem mišljenja in govora oziroma metajezikovnega zavedanja otrok na eni strani ter povezanost med pismenostjo in znanjem oziroma šolsko uspešnostjo otrok/mladostnikov na drugi strani. Umestitev pogledov na pismenost v sociokulturne teorije je zanimiva predvsem z vidika iskanja odgovorov na vprašanja, kot so: kdaj in kako se začenja razvijati pismenost, kako lahko na osnovi govorne kompetentnosti malčkov in otrok ter porajajoče se pismenosti napovedujemo poznejšo, akademsko pismenost in znanje otrok, kakšno vlogo v razvoju pismenosti imajo socialni konteksti, kot so simbolna igra, skupno branje odraslih in otrok ter nekateri drugi dejavniki sociokulturnega okolja, kot so jezikovni kod staršev in vzgojiteljev/učiteljev, izobrazba staršev, kakovost družinskega okolja.

KLJUČNE BESEDE: *metaspoznavne zmožnosti, metajezikovno zavedanje, zgodnji razvoj, porajajoča se pismenost, kulturni kapital, znanje otrok/mladostnikov*

ABSTRACT: This article sheds light on two aspects of child and adolescent literacy. It examines the development of literacy in connection with early cognitive and language development, or children's metalinguistic awareness on one hand, and the connection between knowledge and academic achievement by children and adolescents on the other. Contextualizing perspectives on literacy in sociocultural theory is especially interesting from the perspective of seeking to answer when and how literacy starts to develop, how toddlers' and children's language competence and emerging literacy can predict children's later academic literacy and knowledge, and what role is played in the development of literacy by social contexts such as symbolic play and joint reading by adults and children, and certain other factors





of the sociocultural environment such as parents' and teachers' linguistic codes, parental education, and quality of the family environment.

KEYWORDS: *metacognitive ability, metalinguistic awareness, early development, emerging literacy, cultural capital, child/adolescent knowledge*

Rekonceptualizacija zgodnje pismenosti: sociokulturni učinek

Razfar in Gutiérrez (2003) ocenjujeta, da se je v zadnjih desetletjih močno povečal vpliv sociokulturnih teorij in pogledov na razlago razvoja govora in pismenosti. V petdesetih, šestdesetih in sedemdesetih letih prejšnjega stoletja sta bila govor in pismenost pogosteje konceptualizirana znotraj vedenjskih teorij in kognitivne psihologije, pri čemer je bil pri slednji izpostavljen predvsem posameznikov razvoj, ki je bil uokvirjen z razvojem mišljenja v ožjem pomenu besede oziroma prevladujoče biologističnim pogledom na razvoj posameznika (npr. Piaget). Tudi koncept porajajoče se pismenosti je bil utemeljen v kognitivni psihologiji in psiholingvistiki. Izraz porajajoča se pismenost je leta 1960 uporabila M. Clay (1966) z namenom, da bi opisala vedenje malih otrok, ki so uporabljali knjige in drugo pisno gradivo na nekonvencionalne načine. Pozneje sta Teale in Sulzby (1986) v uvodu v knjigo *Emergent literacy: Writing and reading* zapisala, da je koncept porajajoče se pismenosti pomenil prepoznaven premik od koncepta zrelosti za branje in pisanje, in to predvsem z idejo, da je za otroke v zgodnjem otroštvu pomembno, da v različnih kontekstih (formalnih in neformalnih) pridobivajo znanja in spretnosti, ki niso enaki konvencionalni pismenosti.

Vigotski (1978) in njegovi učenci ter sodobniki (npr. Antonetti, Liverta-Sempio in Marchetti, 2006; Brockmeier, 2000) posebej izpostavljajo vlogo socialnega in kulturnega okolja v razvoju vseh višjih psihičnih procesov. V konceptualizaciji mišljenja in govora ter odnosa med njima so se posebej osredotočali na kulturne vire, ki so posredniki pri otrokovem vključevanju v socialne dejavnosti in v razvoju ter učenju govora – oboje otroku omogoča, da družbene strukture postanejo del njegove individualne izkušnje (npr. Bernstein, 1973; Bruner, 1983). Jezik torej »vstopa« v konceptualizacijo mišljenja in znanja otroka na dveh ravneh: na neposredni ravni, in sicer kot kulturno orodje, ki posamezniku omogoča razvoj predstavnosti, in na posredni ravni, prek učinka jezikovnega koda ali jezikovnih kodov, ki jih je otrok deležen v družinskem, vrtčevskem, šolskem, vrstniškem okolju.

Jezik je torej pomemben mehanizem posredovanja kulture in je hkrati tudi sam oblika kulturnega kapitala (Bourdieu, 2004). Baquedano-López (2003) pa posebej poudarja, da pri razumevanju jezika v socialnem kontekstu ne bi smeli spregledovati otrokove lastne udeležbe v dejavnostih z drugimi. Kako se otrok v socialnem okolju uči praks in vedenj, ki jih pričakujejo od njega, razloži tudi Bourdieu (1977) s pojmom habitus. Habitus se nanaša na niz dispozicij, ki so vtisnjene v spomin in so socialno strukturirane – so rezultat zgodnjih socializacijskih praks, ki reflektirajo socialne (kulturne) pogoje, v katerih so pridobljene (naučene). In v tem kontekstu igrajo pomembno vlogo jezikovni modeli in vsakodnevne jezikovne izkušnje.³⁹

V nadaljevanju bomo posebej opisali nekatere dejavnosti in pogoje, ki jih avtorice in avtorji (npr. Bruner, 1983; Marjanovič - Umek, Fekonja Peklaj, Sočan in Tašner, 2012; McCoy in Cole, 2011; Siegler in Crowley, 1991) izpostavljajo znotraj sociokulturnih teorij, in sicer v povezavi z razvojem govora ter pismenosti. Strinjajo se, da gre za t. i. varovalne dejavnike razvoja govora, mišljenja in pismenosti.

1. V razvoju govora so ključne komunikacijske zmožnosti in raba govora v različnih funkcijah, npr. informativni, medosebni, hevristični, domišljjski.
2. Socialne interakcije, tako zgodnje socialne interakcije med dojenčkom in prvo pomembno osebo kot vrstniške socialne interakcije in interakcije med otroki ter kompetentnejšimi posamezniki, služijo kot generativni kontekst za razvoj govornih zmožnosti in pismenost.
3. Posameznikovo znanje je razumljeno kot znanje, ki se oblikuje v porajajočih se procesih, kot znanje, ki ima v ozadju kakovostno in količinsko različne spoznavne procese (upoštevajoč starost otrok in značilna razvojna obdobja). Npr. porajajoča se pismenost, ki je predhodna oblika poznejše akademske pismenosti, se kaže v zgodnjih socialnih interakcijah med malčki in pomembnimi osebami, v govorni kompetentnosti otrok, drobnomotoričnih spretnostih, skladnosti gibov rok ter oči – gre torej za kontinuum zmožnosti in spretnosti, značilnih za posamezna razvojna obdobja, ki so razumljene kot socialno in kulturno sodoločene dejavnosti, in ne za biološki določene razvojne norme.
4. Simbolno "bogato" okolje, tako z vidika količine kot kakovosti spodbujanja otrokovega razvoja in učenja. Pomembno je torej, koliko otroških knjig, revij, risank, zgoščenk imajo malčki/otroci kot tudi kolikokrat in kako jim starši/vzgojitelji berejo, skupaj obiskujejo kulturne

³⁹ Primerjaj Bernsteinove jezikovne kode (npr. Bernstein, 1990).



predstave za otroke, knjižnice, se učijo pesmi, rim, se vključujejo v simbolno igro in jo spodbujajo,⁴⁰ se pogovarjajo.

Mišljenje, govor in pismenost

Pri razvoju mišljenja in govora gre, kot menijo raziskovalci (npr. Flavell, 1981), za krožni odnos oziroma medsebojno interakcijo. Povedano drugače: razvojno višja raven mišljenja se povezuje z razvojno višjo ravno govora in razvojno višja raven govora se povezuje z razvojno višjo ravno mišljenja. Govorimo torej o povezavi in ne vplivu enega psihičnega procesa na drugega. Pri tem velja izpostaviti predvsem egocentrični in notranji govor, ki otroku omogočata notranjo konceptualizacijo zunanjega ter s tem rabo govora v socialnem sporazumevanju in rabo govora kot posrednika za notranjo organizacijo izkušenj, dialektično interakcijo ali semiotično posredovanje (npr. Lee, 2005; Wertsch, 2000).

Kress na primeru spontane risbe, na kateri je njegov petletni sin narisal naloge grupiranja (skupaj je narisal npr. letalo in letečo bombo; sebe in psa),⁴¹ pojasnil vlogo jezika (metajezika) pri prenosu izkušenj na predstavo miselno raven oziroma vlogo jezika kot semiotične raztopine. Otrok je namreč risbo narisal nekaj dni zatem, ko je v šoli reševal primerljive naloge v delovni zvezek, in sicer ob razlagi učiteljice. Zapisal je *»Funkcija jezika ni tako pomembna v spoznavanju kot v sporazumevanju; med učiteljem in otrokom gre za notranji dialog, ki vključuje "potovanje" med različnimi mediji, med spoznavnimi zmognostmi otroka do staršev /.../, torej jezik je prevodni medij /.../, vrsta univerzalne semiotične raztopine.«* (1996: 243)

Povezava med govorom in mišljenjem je vzpostavljena prek metaspoznavnih procesov, saj raziskovalci (npr. Olson, Antonietti, Liverta-Sempio in Marchetti, 2006) govorijo o metajezikovnem zavedanju ali zmognosti misliti o jeziku oziroma o tem, da je vsak jezik v resnici jezik uma. Že Vigotski (1934/2010) je, ko je npr. razlagal razvoj znanstvenih pojmov, opisoval, da otroci ob začetku šolanja izkazujejo povečano zavedanje in

⁴⁰ V simbolni igri je pomembno, da malček/otrok izvaja miselne in govorne pretvorbe, ki jih lahko odrasle osebe spodbudijo tudi z ustrezno izbranimi igračkami (z vidika strukturiranosti in resničnosti). Prav tako je pomembno, da se otroci pri prevzemanju vlog v simbolni igri učijo pogajanja, argumentiranja, metajezikovnega sporazumevanja.

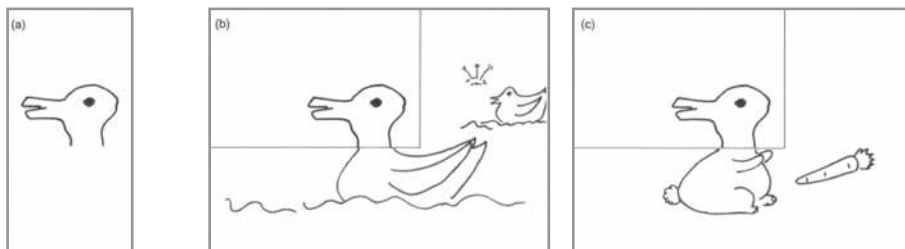
⁴¹ Deček je nekoliko pozneje očetu na njegovo vprašanje, kaj je narisal, odgovoril in razložil, zakaj je narisal po dva predmeta v isto vrsto. Iz njegove razlage je bilo jasno, da je risal skupaj predmete, ki sodijo v isto skupino: žive stvari; stvari, ki letijo; vzorca.

kontrolno lastnih miselnih procesov. Ključno vlogo pri tem naj bi imel jezik. Metajezikovno zavedanje je ena od metaspoznavnih zmožnosti, pri čemer nekateri avtorji, npr. Doherty in Perner (1998), izpostavljajo predvsem povezavo med metajezikovnim zavedanjem in metasocialnim spoznavanjem, torej teorijo uma. Z razumevanjem zavedanja, da so mentalna stanja le reprezentacije realnosti, se razvije tudi razumevanje, da je jezik reprezentacijski sistem (nosilec pomenov). Avtorja sta v eni od svojih raziskav metajezikovno zavedanje ocenila s pomočjo nalog razumevanja sinonimov. Razumevanje odnosa med besedo (formalni vidik jezikovnega sistema oziroma oblika besede) in tem, kar beseda predstavlja (pomen besede), je v nalogah sinonimov jasno in enostavno: enak pomen je izražen na dva različna načina, v dveh oblikah. Tako sta raziskovalca pri nalogah sinonimov otroku pokazala predmet na sliki in ga prosila, naj ga poimenuje. Potem sta povedala, da mora tudi lutka, ki sta jo uporabljala v postopku ocenjevanja, pravilno poimenovati predmet, vendar na drugačen način. Otroku sta povedala drugo besedo, ta pa je moral presoditi, ali je lutka pravilno rešila nalogo. Avtorja sta ugotovila, da je bila povezanost med teorijo uma (ocenjevana je bila s standardnimi nalogami za ocenjevanje teorije uma) in metajezikovnim zavedanjem otrok, starih v povprečju 3;6 in štiri leta, zelo visoka, in sicer je bil koeficient korelacije 0,83. Povezanost je ostala visoka tudi, ko sta na dodatnem vzorcu otrok kontrolirala njihovo govorno kompetentnost.

Zanimivo povezavo med metajezikovnim zavedanjem in metaspoznavnimi zmožnostmi je opisala tudi E. V. Clark (1978), ko je izpostavila, da prav metajezikovni in metaspoznavni procesi posamezniku omogočajo, da predvideva posledice in preverja rezultate lastnih dejavnosti; spremlja lastne dejavnosti; preverja resničnosti; usklajuje in nadzira namenske poskuse učenja.

Metajezikovno zavedanje, ki na eni strani vključuje zavedanje jezika, na drugi strani pa zmožnost neposredne refleksije jezika, se v obdobjih zgodnjega in srednjega otroštva razvija postopoma. Npr. E. V. Clark (1978) pravi, da se otrokovo metajezikovno zavedanje kaže v spontanah samopopravih govora, otrokovih vprašanjih o tem, kako se kaj reče, jezikovnih igrah, kot je npr. tvorjenje rim, zmožnost razstavljanja jezika na posamezne enote (stavek na besede, besede na zloge), vprašanjih o tem, kako se neki stvari, dejavnosti reče v drugem oziroma drugih jezikih itd.

Doherty (2009) navaja, da otroci razvijejo metareprezentacijske procese: teorijo uma, metajezikovno zavedanje in sposobnost dveh interpretacij dvoumne slike približno sočasno, okoli četrtega leta starosti.



Slika 3: Primer naloge dvoumne slike (Vir: Doherty, 2009.)

Avtor navaja, da so tovrstne naloge uporabljali za ocenjevanje, kdaj otroci zmorejo razložiti, da ima figura več kot eno interpretacijo. Otrokom so v eksperimentalnem postopku pokazali okolišna konteksta (b in c). Ko so jim potem ponovno pokazali dvoumno figuro brez okolice (a) in rekli *To je zajec. Kaj bi še lahko bil?* ali *To je raca. Kaj bi še lahko bila?*, so štiriletni otroci poročali o dveh alternativah. Otroci so razumeli reprezentacijski odnos med sliko in tem, kaj slika res predstavlja (Doherty, 2009).

Več raziskovalcev (npr. Gombert, 1992; Galambos in Goldin-Meadow, 1990) navaja, da so individualne razlike v razvoju metajezikovnega zavedanja večje kot v razvoju govornega razumevanja in izražanja ter da so te razlike predvsem odraz kakovosti spodbud na področju spoznavnega razvoja in učenja, ki so jih otroci deležni v svojem okolju. Gombert (1992) poudarja, da otrok razvije zmožnost zavestne refleksije jezika samo na tistih področjih, kjer je to zavedanje nujno bodisi za učinkovito komunikacijo bodisi za usvajanje novih spretnosti (npr. učenje branja), razvoj metajezikovnega zavedanja pa je lahko tudi posledica spoznavnih izzivov, ki jih je otrok deležen v svojem okolju. Navedeno potrjujejo izsledki empiričnih raziskav, v katerih so raziskovalci (npr. Korat, Bahar in Snapir, 2003) prepoznali simbolno igro, skupno branje kot tiste dejavnosti oziroma kontekste, v katerih otroci v zgodnjem otroštvu razvijajo metajezikovne zmožnosti in druge metaspoznavne procese.

Metajezikovno zavedanje ima pomembno vlogo tudi pri opismenjevanju. Raziskovalci (npr. Karmiloff-Smith, Grant, Sims, Jones in Cuckle, 1996) menijo, da je določena raven metajezikovnega zavedanja nujni pogoj za akademsko opismenjevanje oziroma formalno izobraževanje. Tunmer

in Bowey (1984) ugotavljata, da je metajezikovno zavedanje nujni pogoj za učenje branja, saj mora otrok pri učenju branja »odkriti« povezavo med pisanim besedilom in govorjenim jezikom. Vsaj do določene ravni se mora zavedati strukture jezika. Avtorja poleg fonološkega zavedanja, ki ga izpostavlja v povezavi z branjem večina raziskovalcev, ki preučujejo odnos med metajezikovnim zavedanjem in branjem, menita, da je pomembno tudi skladenjsko (zavedanje, da je govor sestavljen iz besed, da lahko besede združujemo v stavke ...; da je pomen stavka odvisen od sobesedila) in pragmatično zavedanje (otroci v vlogi govorca in poslušalca) jezika. Podobno tudi npr. Chaney (1998) poroča o izsledkih raziskav, v katerih se je potrdilo, da je kombinacija več področij metajezikovnega zavedanja (gre za naloge s področja fonološkega, besednega in sintaktičnega področja) najmočnejši napovednik učenja branja sedemletnih otrok, tudi ob kontroli otrokove splošne govorne kompetentnosti.

Znanje otrok: Kako ga pojasniti s psihološkimi in okoljskimi dejavniki

Nobenega dvoma ni, da je znanje otrok/mladostnikov povezano z njihovo bralno pismenostjo, bralna pismenost pa, gledano razvojno, sega nazaj v najzgodnejša razvojna obdobja, ko so ključnega pomena socialne interakcije med dojenčkom/malčkom in prvo pomembno osebo; razvoj besedišča v obdobjih malčka in zgodnjem otroštvu, razvoj metajezikovnega zavedanja in teorije uma v obdobjih zgodnjega in srednjega otroštva. Raziskovalci (npr. Lonigan, Burgess in Anthony, 2000; Muter, Hulme, Snowling in Stevenson, 2004) so z izsledki empiričnih raziskav potrdili povezanost med otrokovim govornim razvojem in spretnostmi porajajoče se pismenosti ter poznejšim učenjem branja.

Izsledki raziskav pa kažejo tudi, da ne gre samo za pomembne in visoke povezanosti med govorom otrok in zgodnjo oziroma akademsko pismenostjo, temveč je govor otrok/mladostnikov tudi eden od najmočnejših napovednikov šolske uspešnosti (npr. Hammil in Larsen, 1996; Marjanovič - Umek, Sočan in Bajc, 2007). Hammil in Larsen (1996) poročata o rezultatih, zbranih na vzorcu osnovnošolskih otrok. Njuni rezultati kažejo, da gre za zmerne povezanosti (mediana koeficientov povezanosti je bila 0,51) med govorno kompetentnostjo otrok⁴² in učno uspešnostjo pri matematiki, branju in splošnem znanju naravoslovja in družboslovja.

⁴² Splošna govorna kompetentnost je bila ocenjena s pomočjo standariziranega govornega preizkusa, ki je vključeval naloge s področja skladnje, govornega razumevanja, metajezikovnega zavedanja, zapisovanja zgodbe. Otroci ga rešujejo v pisni obliki.



Vpliv psiholoških dejavnikov, in sicer govorne kompetentnosti otrok, intelektualnih sposobnosti (neverbalnih) in osebnostnih dimenzij na znanje oziroma šolsko uspešnost učencev, so raziskovalci (glej več v Marjanovič - Umek, Sočan in Bajc, 2006; Marjanovič - Umek, Sočan in Bajc, 2007) ocenjevali tudi na reprezentativnih vzorcih slovenskih otrok in mladostnikov. Rezultati, pridobljeni na mladostnikih, vključenih v deveti razred osnovne šole, kažejo, da je bila povezanost med splošno govorno kompetentnostjo mladostnikov in njihovo šolsko uspešnostjo pri slovenščini in matematiki⁴³ ter splošnem učnem uspehu višja kot povezanost med splošno inteligentnostjo ali dimenzijami osebnosti ter merami učne uspešnosti. Pri preverjanju vzročnih povezav se je tudi izkazalo, da je imela izobrazba staršev⁴⁴ na učno uspešnost mladostnikov pomemben neposreden vpliv (od 57 do 86 %) in hkrati deloma posreden, in sicer prek govorne kompetentnosti mladostnikov in njihove splošne inteligentnosti (od 14 do 43 %). Ko je bila izračunana še napovedna moč posameznih napovednikov, ki vplivajo na učno uspešnost, se je izkazalo, da je bila pri vseh merah učne uspešnosti, razen pri dosežkih pri nacionalnem preizkusu znanja iz matematike,⁴⁵ govorna kompetentnost mladostnikov najmočnejši napovednik. Vzročna povezanost med izobrazbo učencevih staršev in njihovo učno uspešnostjo, ki je v izračunanem modelu odnosov med spremenljivkami posredovana z vplivom izobrazbe staršev na mladostnikove spoznavne zmožnosti (govorno kompetentnost, splošno inteligentnost), je lahko povezana s kakovostjo izkušenj, ki jih starši nudijo svojim mladostnikom (število knjig, pogostost in kakovost spodbud doma); posredni vpliv izobrazbe staršev pa bi lahko razložili tudi z delovanjem genetskih dejavnikov. Koeficienti povezanosti (od 0,53 do 0,68) med govorno kompetentnostjo devetošolcev in njihovo učno uspešnostjo so višji kot koeficienti povezanosti med govorno kompetentnostjo in učno uspešnostjo učencev tretjega razreda (od 0,43 do 0,51). Dobljeni rezultati ne omogočajo sklepa o tem, da učinek govorne kompetentnosti na učno uspešnost s starostjo otrok/mladostnikov narašča, potrjujejo pa, da je govorna kompetentnost psihološki dejavnik, ki pomembno določa učencevo učno uspešnost skozi celotno osnovnošolsko izobraževanje.

⁴³ Znanje otrok in mladostnikov je bilo ocenjeno z učiteljevo oceno in nacionalnim preizkusom znanja.

⁴⁴ Izobrazba staršev, tako mame kot očeta, se je zmerno, vendar statistično pomembno (od $r = 0,25$ do $r = 0,37$) povezovala z merami učne uspešnosti. Povezanosti so bile nižje kot tiste med splošno govorno kompetentnostjo mladostnikov in merami šolske uspešnosti ($r = 0,53$ do $0,68$).

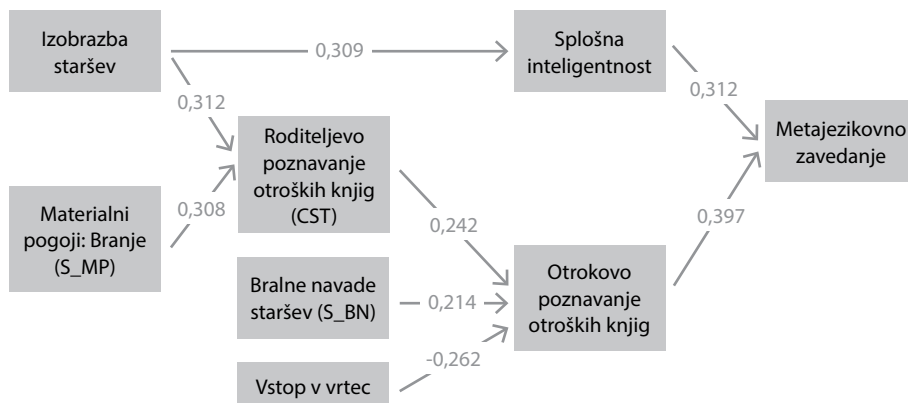
⁴⁵ Pri dosežkih pri nacionalnih preizkusih iz matematike je bila najvišji napovednik splošna inteligentnost mladostnikov.

Jezik in kultura v socialnih kontekstih

Predšolsko obdobje je obdobje kvalitativno in količinsko hitrega razvoja spoznavnih sposobnosti, predvsem razvoja višjih psihičnih procesov. Poleg tega so izkušnje, znanja in spretnosti, ki jih otroci pridobijo pred začetkom formalnega izobraževanja, ključnega pomena za otrokov poznejši razvoj in njegovo uspešnost v šoli, morebitne primanjkljaje v razvoju, s katerimi otroci vstopijo v šolo, pa tudi v poznejših letih šolanja težko presežejo (npr. Duncan idr., 2007; Hamre in Pianta, 2001; Marjanovič - Umek, Kranjc, Fekonja in Grgić, 2008). Forget-Dubois in sodelavci (2009) v vedenjsko-genetski študiji ugotavljajo, da so za razvoj akademskih spretnosti, pomembnih za otrokov uspeh v šoli, okoljski dejavniki pomembnejši od genetskih ter da je povezanost med kakovostjo družinskega okolja in otrokovo pripravljenost za šolo posredovana z učinkom kakovosti družinskega okolja na otrokov govor. Otroci, ki živijo v bolj spodbudnem družinskem okolju (višji socialno-ekonomski status ter pogostejša izpostavljenost otroški literaturi), razvijejo višjo raven govorne kompetentnosti, ki se nato dalje pomembno pozitivno povezuje s pripravljenostjo za šolo in šolsko uspešnostjo.

V eni od raziskav, ki je bila izvedena na slovenskih otrocih, starih pet let, je K. Grgić (2012) preučevala vpliv nekaterih družinskih in individualnih dejavnikov na metajezikovno zavedanje otrok, in sicer izobrazba staršev, kakovost družinskega okolja (bralne navade staršev, skupno branje staršev in otroka,⁴⁶ število knjig in otroških knjig), starost otroka ob vstopu v vrtec ter otrokova splošna inteligentnost.

⁴⁶ Spremenljivka je bila ocenjevana na dva načina, in sicer z *Listo naslovov otroških knjig*, ki so jo reševali starši, in s *Slikovnim preizkusom poznavanja otroških knjig*, ki so ga reševali otroci).



Slika 4: Diagram poti v modelu vzročnih učinkov splošne inteligentnosti, izobrazbe staršev ter posameznih kazalnikov družinske pismenosti na metajezikovno zavedanje (Vir: Grgić, 2012.)

Avtorica je metajezikovno zavedanje otrok pojasnila z neposrednim učinkom dveh spremenljivk, in sicer otrokove splošne inteligentnosti in otrokovega poznavanja otroških knjig, pri čemer je relativna napovedna moč slednje spremenljivke višja. Preostalih pet v model vključenih spremenljivk deluje na metajezikovno zavedanje otrok posredno, pri čemer prek splošne inteligentnosti vodi le pot učinka izobrazbe staršev, medtem ko prek otrokovega poznavanja otroških knjig posredno vplivajo na metajezikovno zavedanje otrok vse preostale v model vključene spremenljivke. Na otrokovo poznavanje otroških knjig neposredno učinkujejo starost otroka ob vstopu v vrtec (negativni količnik poti kaže, da otrok, ki je bil prej vključen v vrtec, pozna več otroških knjig), bralne navade staršev ter njihovo poznavanje otroških knjig (velikost učinka vseh treh spremenljivk je podobna). Prek roditeljevega poznavanja otroških knjig na otrokovo poznavanje otroških knjig posredno učinkuje tudi izobrazba roditelja. Z vsemi v model vključenimi spremenljivkami je lahko skupaj pojasnila 27 % variabilnosti v metajezikovnem zavedanju otrok.

Glede na pomembno vlogo, ki jo ima metajezikovno zavedanje v učenju branja in pisanja otrok ter njihovi učni uspešnosti, se zdi pomembno, da se prepozna čim več dejavnikov okolja, ki omogočajo, da starši v družinskem okolju in vzgojiteljice v vrtcu spodbujajo metajezikovno zavedanje otrok že pred vstopom v šolo. Še posebej pomembni so tisti varovalni dejavniki razvoja govora, mišljenja in pismenosti otrok, na katere je moč vplivati in jih spreminjati: npr. pogoji in dejavnosti v družinskem okolju (pogostost in kakovost le-teh); kakovost vrtčevskih

programov; pravočasno vključevanje v programe za spodbujanje posameznih zmožnosti.

Učinek zgodnje izpostavljenosti literaturi na govor malčkov/otrok in zgodnjo pismenost sta v okviru novejših raziskav, ki vključuje metaanalizo devetindevetdesetih primerljivih raziskav, potrdili tudi Mol in Bus (2011). Raziskovalki ugotavljata, da branje predvsem v zgodnjih razvojnih obdobjih ne temelji le na osnovnih bralnih spretnostih, temveč tudi na govornem jeziku, zlasti na razvoju besedišča. Z izpostavljenostjo literaturi⁴⁷ sta lahko pri predšolskih otrocih pojasnili 12 % variance v njihovi govorni kompetentnosti, pri osnovnošolskih otrocih 13 %, pri mladostnikih na srednješolski ravni izobraževanja 19 %, pri mlajših odraslih na visokošolski stopnji 30 %, na univerzitetni stopnji pa 34 % variabilnosti v govorni kompetentnosti. Gledano z razvojnega vidika, je bila tudi povezanost med izpostavljenostjo literaturi in bralnimi tehnikami ter splošno inteligentnostjo večja v obdobju srednjega kot zgodnjega otroštva. Gre za recipročni odnos, saj zgodnja izpostavljenost literaturi spodbuja govor otrok in bralni razvoj, ki potem obratno spodbujata pogostost in količino izpostavljenosti literaturi. Tako je mogoče pri konvencionalnem bralcu zaslediti relativno velike individualne razlike, ki so z leti vse večje. Z izpostavljenostjo literaturi je bilo tudi moč pojasniti večji del variance v branju pri slabih (14 %) kot pri normativnih bralcih (4 %).

Ko Vander Woude, van Kleeck in Vander Veen (2009) razlagajo pomen skupnega branja za razvoj metajezikovnega zavedanja in pozneje pismenosti, posebej poudarjajo, da je v obdobju zgodnjega otroštva najbolj ustrezno, da se odrasle osebe med skupnim branjem z otrokom pogovarjajo na ravni referenčne komunikacije, za katero je značilno, da so vprašanja in razlage vsaj v določeni meri vezani na informacije, ki jih ne moremo razbrati neposredno iz slik ali besedila. Tak je pogovor npr. o glediščnih točkah junakov zgodbe in njihovih motivih, napovedovanje dogodkov ali iskanje vzrokov za neki dogodek, opredeljevanje besed, povezovanje različnih zgodb ter povezovanje informacij iz zgodbe z otrokovimi izkušnjami in njegovim vedenjem o svetu. Priporočljivo je tudi, da odrasle osebe pogosto izbirajo slikanice, v katerih je zaplet v besedilu grajen na napačnih prepričanjih glavnih junakov. Naloge napačnega prepričanja so vključene tudi v interpretacijah poznanih pravljic. Štiriletni otroci bodo npr. ob besedilu ali ilustracijah v slikanici govorili stavke, kot

⁴⁷ Gre predvsem za skupno branje otrok in odraslih ter druge dejavnosti, pri katerih ima malček/otrok neposreden stik z otroško literaturo.



so: »Rdeča kapica je *mislila*, da je njena babica v postelji, v resnici pa je bil tam zlobni volk.« »Sneguljčica je *mislila*, da ji je stara gospa dala lepo jabolko. Ni *vedela*, da je to v resnici preoblečena zlobna mačeha in da je jabolko zastrupljeno.« Tovrstni načini skupnega branja odraslih in otrok odpirajo veliko možnosti za spodbujanje razvoja teorije uma in metajezičkovnega zavedanja, in to v razvojnih obdobjih, ko se navedene spoznavne in metaspoznavne zmožnosti hitro razvijajo. ●

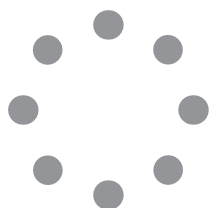
Literatura in viri

- Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (ur.) (2006). *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer Science Business Media, Inc.
- Baquedano-López, P. (2003). Language, literacy and community. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage Publications, str. 66–74.
- Bernstein, B. (1990). *The structuring of pedagogic discourse. Vol. IV, Class, codes and controle*. London: Routledge.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. New York: Cambridge.
- Bourdieu, P. (2004). Oblike kapitala. V: F. Adam in M. Tomšič (ur.), *Kompandij socioloških teorij*. Ljubljana: Študentska založba, str. 311–322.
- Brockmeier, J. (2000). Literacy as symbolic space. V: J. W. Astington (ur.), *Minds in the making*. Massachusetts: Blackwell Publishers Ltd, str. 43–61.
- Bruner, J. (1983). *Child's talk: Learning to use language*. New York: Norton.
- Chaney, C. (1998). Preschool language and metalinguistic skills are links to the reading success. *Applied Psycholinguistics*, 19, 433–446.
- Clark, E. V. (1978). Awareness of language: Some evidence from what children say and do. V: A. Sinclair, R. J. Jarvella in W. J. Levelt (ur.), *The child's conception of language*. Berlin: Springer-Verlag, str. 17–44.
- Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. Neobjavljeno doktorsko delo. Nova Zelandija: University of Auckland.
- Doherty, M. J. (2009). *Theory of mind. How children understand others' thoughts and feelings*. Hove, New York: Psychology Press.
- Doherty, M. in Perner, J. (1998). Metalinguistic awareness and theory of mind: Just two words for the same thing? *Cognitive Development*, 13, 279–305.
- Duncan, G. J., Dowsett, C. J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A. C., Klebanov, P., Pagani, L. S., Feinstein, L., Engel, M., Brooks-Gunn, J., Sexton, H., Duckworth, K. in Japel, C. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 44, 1428–1446.

- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. V: W. P. Dickson (ur.), *Children's oral communication skills*. New York: Academic Press, str. 35–60.
- Forget-Dubois, N., Dionne, G., Lemelin, J., Pérusse, D., Tremblay, R. in Boivin, M. (2009). Early child language mediates the relation between home environment and school readiness. *Child Development*, 80, 736–749.
- Galambos, S. J. in Goldin-Meadow, S. (1990). The effects of learning two languages on levels of metalinguistic awareness. *Cognition*, 34, 1–56.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic Development*. Chicago: University of Chicago Press.
- Grgić, K. (2012). *Metajezikovno zavedanje otrok in vzgojiteljičina raba govora v vrtcu*. Neobjavljeno doktorsko delo. Ljubljana.
- Hammill, D. D. in Larsen, S. C. (1996). *Test of Written Language – Third Edition Examiner's Manual*. Austin, TX: PRO-ED.
- Hamre, B. K. in Pianta, R. C. (2001). Early teacher – child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eight grade. *Child Development*, 72, 625–638.
- Karmiloff-Smith, A., Grant, J., Sims, K., Jones, M. C. in Cuckle, P. (1996). Rethinking metalinguistic awareness: Representing and accessing knowledge about what counts as a word. *Cognition*, 58, 197–219.
- Korat, O., Bahar, E. in Snapir, M. (2003). Sociodramatic play as opportunity for literacy development: The teacher's role. *The Reading Teacher*, 4, 386–393.
- Kress, G. (1996). Writing and learning to write. V: D. R. Olson in N. Torrance (ur.), *The handbook of education and human development*. Cambridge, MA: Blackwell Publisher Inc, str. 257–275.
- Lee, C. D. (2005). Signifying in the zone of proximal development. V: H. Daniels (ur.), *An introduction to Vygotsky*. London in New York: Routledge, str. 253–285.
- Lonigan, C. J., Burgess, S. R. in Anthony, J. L. (2000). Development of emergent literacy and early reading skills in preschool children: Evidence from a latent-variable longitudinal study. *Developmental Psychology*, 36(5), 596–613.
- Marjanovič - Umek, L., Fekonja Peklaj, U., Sočan, G. in Tašner, V. A socio-cultural perspective on children's early language: A family study. *European Early Childhood Education Research Journal* (v tisku).
- Marjanovič - Umek, L., Kranjc, S., Fekonja, U. in Grgić, K. (2008). The effect of preschool on children's school readiness. *Early Child Development and Care*, 178, 569–588.
- Marjanovič - Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2006). Psihološki in družinski dejavniki šolske ocene. *Sodobna pedagogika*, 2, 108–129.
- Marjanovič - Umek, L., Sočan, G. in Bajc, K. (2007). Vpliv psiholoških dejavnikov in izobrazbe staršev na učno uspešnost mladostnikov. *Psihološka obzorja*, 16 (3), 27–48.



- McCoy, E. in Cole, J. (2011). *A snapshot of local support for literacy: 2010 survey*. London: National Literacy Trust.
- Mol, S. E. in Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267–296.
- Muter, V., Hulme, C., Snowling, M. J. in Stevenson, J. (2004). Phonemes, rimes, vocabulary, and grammatical skills as foundations of early reading development: Evidence from a longitudinal study. *Developmental Psychology*, 40(5), 665–681.
- Olson, D. R., Antonietti, A., Liverta-Sempio, O. in Marchetti, A. (2006). The mental verbs in different conceptual domains and in different cultures. V: A. Antonietti, O. Liverta-Sempio in A. Marchetti (ur.), *Theory of mind and language in developmental contexts*. New York: Springer Science+Business Media, str. 1–23.
- Razfar, A. in Gutiérrez, K. (2003). Reconceptualizing early childhood literacy: The sociokultural influence. V: N. Hall, J. Larson in J. Marsh (ur.), *Handbook of early childhood literacy*. London, Thousand Oaks, New delhi: Sage Publications, str. 34–47.
- Siegler, R. in Crowley, K. (1991). The microgenetic method: A direct means for studying cognitive development. *American Psychologist*, 46(6), 606–620.
- Teale, W. H. in Sulzby, E. (1986). *Emergent literacy: Writing and reading*. Norwood, NJ: Ablex.
- Tunmer, W. E. in Bowey, J. A. (1984). Metalinguistic awareness and reading acquisition. V: W. E. Tunmer, C. Prat in M. L. Herriman (ur.), *Metalinguistic awareness in children: Theory, research, and implications*. Berlin: Springer-Verlag, str. 144–168.
- Vander Woude, J., van Kleeck, A. in Vander Veen, E. (2009). Early literacy: Book sharing and the development of meaning. V: P. Rhyner (ur.), *Emergent literacy and early language acquisition: Making the connection*. New York: Guilford Press, str. 36–77.
- Vygotski, L. S. (1934/2010). *Mišljenje in govor*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, J. V. (2000). Vygotsky's two minds on the nature of meaning. V: C. D. Lee in P. Smagorinskiy, *Vygotskian perspectives on literacy research. Constructing meaning through collaborative inquiry*. New York: Cambridge University Press, str. 19–30.



Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem

● **Dr. Leopoldina Plut - Pregelj**, pridružena raziskovalka
• College of Education, University of Maryland, College Park • plutpreg@umd.edu

POVZETEK: Prispevek opozori na povezanost teoretičnih pogledov na znanje in učenje s poučevanjem branja z razumevanjem. V treh obdobjih, povzetih po P. Davidu Pearsonu, predstavi ameriške trende pojmovanja, raziskovanja in poučevanja branja z razumevanjem: od posrednega do neposrednega poučevanja in od poučevanja individualnih metod, utemeljenih v kognitivni psihologiji, do različnih metod, utemeljenih v socialno-konstruktivističnem teorijah nastajanja znanja in njegovega smisla. Za sedanje obdobje (od srede 1990 naprej) opiše nekatere empirično preizkušene metode/pristope in predstavi njihove skupne poteze – direktno poučevanje, učiteljev zgled, sodelovanje in postopno prenašanje odgovornosti za učenje in znanje na učenca. Izpostavi učni pogovor kot povezovalno metodo poučevanja branja z razumevanjem in ustvarjanja pomena besedila in učiteljevo poslušanje kot pomembno učiteljevo dejavnost pri uresničevanju pismenosti.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, dva pogleda na branje, smiselno znanje z razumevanjem, pogovor kot povezovalna metoda pri razvijanju branja z razumevanjem*

ABSTRACT: The essay draws attention to the connectedness of theories of knowledge and learning with teaching of reading comprehension. It introduces American trends in three periods, as identified by P. David Pearson: from indirect to direct teaching, from teaching of individual methods, based on cognitive psychology, to multiple methods and integrated approach to teaching, based on social-constructivist theories of meaning making. As to the present period (from the mid 1990s on), the author describes a few researched methods/approaches for teaching reading with understanding, and presents their common elements: direct teaching, teacher's modelling, collaboration, and gradual transfer of the responsibility for learning to the student. It sets out classroom talk as the integrative method,





which leads to reading with understanding and meaning making, and teachers' listening as important professional competency in teaching literacy.

KEY WORDS: *reading literacy, two views of learning to read, knowledge with understanding and sense making, classroom talk (conversation) as crucial teaching strategy of developing reading comprehension*

Uvod

Naučiti učence brati, je ena temeljnih nalog šol, odkar obstajajo. Zmožnost branja z razumevanjem je tesno povezana z uspehom v šoli in pozneje v življenju, zato je naučiti se brati, eden največjih dosežkov otroka (Paris, 2005: 184). Pri branju razlikujemo dva sklopa dejavnosti. Prvi vključuje omejeno število bralnih spretnosti, ki omogočajo dekodiranje besedila in jih učenci usvojijo sorazmerno hitro, do osmega ali devetega leta. Drugi sklop pa obsega neomejeno število dejavnosti, ki so povezane z razumevanjem jezika in se razvijajo od ranega otroštva, njihov razvoj pa ni končan z formalnim šolanjem. Srž bralne pismenosti, o kateri obstoja več opredelitev (Nolimal, 2012), je torej razumevanje besedila, s katerim se bom ukvarjala v nadaljevanju.

Preden nadaljujem, moram podati dve pojasnili. Prvič, ker živim v ZDA, je moj pogled na branje pod vplivom ameriških strokovnih krogov, ki so zelo raznoliki tako v znanosti kot v praksi. O tem več v nadaljevanju. In drugič, čeprav imam nekaj izkušenj s poučevanjem branja, nisem niti specialistka za branje niti raziskovalka njegovih zapletenih procesov. Na branje gledam z interdisciplinarnega, pedagoško-didaktičnega kota. Pisna besedila so pomembni viri za sporazumevanje, dejavnosti in nastajanje znanja, poučevanje branja za razumevanje besedila pa način, metoda ustvarjanja spodbudnih pogojev za nastanek učenčevega znanja z razumevanjem.

In drugič, moj ožji strokovni interes zadeva poslušanje in pogovor. Toda jezikovne dejavnosti v šoli in življenju so med seboj povezane in vplivajo ena na drugo. Poslušanje je npr. primarna in temeljna človekova jezikovna dejavnost, ki vpliva na razvoj vseh jezikovnih dejavnosti. Primarna zato, ker otrok posluša, preden govori, bere ali piše, in temeljna zato, ker je od poslušanja odvisen razvoj drugih jezikovnih dejavnosti. Novejša znanja o človekovi zaznavi in predelavi informacij opozarjajo na medsebojno povezanost jezikovnih in miselnih dejavnosti. Branje

z razumevanjem bogati učenčevo znanje in besedišče ter vpliva na poslušanje, govorjenje in pisanje (Plut - Pregelj, 2012).

Kljub temu da je razvoj jezikovnih dejavnosti tesno povezan, pa smo se v preteklosti ukvarjali največ z razvojem branja, druge dejavnosti pa smo postavljali ob stran. Če bi J. A. Komensky opisal to stanje, bi verjetno zapisal: »Vsako steblo in cvetove rastline obdelujemo posebej, kot da ne bi imela rastlina skupnih korenin in zemlje.« Izolirano obravnavanje poučevanja branja v preteklosti ima svoj delež pri vsesplošnem, lahko bi rekli svetovnem problemu upadajoče bralne pismenosti.⁴⁸ Seveda pa imajo problemi upadajoče pismenosti širše razloge v šoli, ki ne ustreza več negotovosti današnjega sveta in tudi ne potrebam neznane prihodnosti.

V zadnjih dveh desetletjih namenjamo več skrbi razvijanju branja z razumevanjem, posebno branju neumetnostnih besedil. Ker je ena od lastnosti razvijanja branja z razumevanjem vzporedna skrb za druge jezikovne dejavnosti, ne govorimo samo o branju z razumevanjem, ampak o pismenosti (ang. *literacy*). Pozornost vzporednemu razvoju le-teh ne zmanjšuje pomena branja in pisanih besedil, ki ostajajo nadvse pomemben in temeljni vir za učenje kljub sodobni računalniški tehnologiji ali pa prav zaradi nje. Ob tem bi opozorila, da ne gre samo za znanje z razumevanjem, ampak za smiselno znanje. Ni dovolj, da si učenci zapomnijo podatke iz besedila in ga razumejo, npr. njegovo notranjo strukturo, namene avtorja itd. Besedilo mora biti smiselno tudi zanje, ker se sicer z njim ne bodo ukvarjali. Učenci se upirajo učiti vsebine, ki niso povezane z njihovimi potrebami in resničnimi življenjskimi problemi. Če pa jih nekaj zanima, bodo tudi sami segli po pisanih besedilih in knjigah.

Naj to podkrepim z nedavno anekdoto. Nedavno sem prosila dva 15-letnika, da bi se z mano igrala kakšno računalniško igrico. Gre za dva prijatelja, ki rada hodita v šolo, ampak sta slaba učenca. Ne bereta rada, matematika jima gre na živce, ne zanima ju naravoslovje in še manj zgodovina. Bila sta presenečena, ko sem jima povedala, da me zanimajo igrice na računalniku. Ko smo izbirali, katero igrico bi se igrali, smo se zapletli v pogovor. Povedala sta mi, da njuni starši samo težijo in jima prepovedujejo igranje. Da bi starše prepričala, da igranje na računalniku le ni tako škodljivo, sta si v knjižnici izposodila knjigo Marka Prenskega *Mama, ne moti me – učim se*

⁴⁸ Samo za en primer za izolirano obravnavanje jezikovnih dejavnosti. Obstojata International Reading Association (Mednarodna zveza za branje, ustanovljena 1956) in International Listening Association (Mednarodna zveza za poslušanje, ustanovljena 1979), ki v preteklosti nista sodelovali.



(*Don't Bother Me Mom – I'm Learning*) in jih prosila, da jo preberejo. Njuna pripoved me je presenetila. Preden sta dala knjigo staršem v branje, sta jo oba prebrala, da bi se prepričala, da zares ni proti igricama. Povedala sta, da je knjiga bolj pedagoška in da sta se marsikaj naučila, za starce (old folks) pa je abeceda, da razumejo, za kaj gre pri igricah. Svetovala sta, naj si jo preberem. Ko sem jima povedala, da knjigo poznam in da je prav ta knjiga razlog za to, da sem ju prosila, da bi se skupaj igrali, sta se zamislila. Potem pa je eden od njiju počasi rekel: »Uf, kaj bova, če se bosta tudi najini mami hoteli igrati z nama? To ni bila ideja, a ne?«

Projekt bralne pismenosti – velik strokovni izziv

V pripravi na pisanje tega sestavka sem se seznanila z izhodišči projekta bralne pismenosti in prebrala poročila sodelujočih šol po prvem letu.⁴⁹ Iz gradiva je jasno, da je bil projekt ambiciozen, strokoven podvig z zahtevnimi vsebinskimi cilji. V poročilih sem zasledila spodbudno poročanje, npr. da so se učitelji začeli pogovarjati o strategijah/metodah⁵⁰ poučevanja branja z razumevanjem in se ozavestili o pomenu branja za učenje, da so jih učenci presenetili s svojim sodelovanjem, ki ga niso pričakovali, da so izboljšali učne dosežke itd. Med problemi so največkrat omenjeni pomanjkanje časa za pripravo gradiva in poučevanje bralnih metod pri pouku, nepripravljenost predmetnih učiteljev za sodelovanje in preveč »papirologije«. Toda ob branju sem se večkrat zamislila o poročanju, namreč, da so šole dosegle vse načrtane cilje ali vsaj delno in da niso imeli nobenih problemov pri uresničevanju ciljev. Toda zasledila sem tudi nekatere redke izjave, ki so pritegnile mojo pozornost. Med njimi: »Vse novosti so v meni povzročile veliko zmedo. Potrebovala bi čas, da bi jih predelala in potem izluščila tisto, kar bi bilo dobro za učence. Trenutno občutim kaos, v katerem se ne znajdem.« in »Projekt je zame velika obremenitev, vse gre prehitro. Ker me tematika zanima in bi marsikaj vpeljala v svoje delo, si želim bolj

⁴⁹ <http://skupnost.sio.si/login/index.php>. (Spletna učilnica projekta)

⁵⁰ Strategija je beseda, ki je bila prvotno v rabi za vojaške namene (glej Slovar slovenskega knjižnega jezika). Njena raba se je razširila v civilno življenje v času industrializacije in prizadevanja za čim bolj učinkovito urejeno družbo. Uporaba se je ustalila za daljnosežno načrtovanje raznih področij, npr. strategija razvoja šolstva, družbe, gospodarstva. Bralna strategija je prevod angleške besedne zveze: reading strategy, ki so jo v Sloveniji začeli uprabljal pedagoški psiholgi, za njimi pa tudi vsi drugi. Za strategijo na pedagoškem področju ima sloveščina primerno besedo – metoda. Če imamo več različnih metod, ki so povezane, gre za širši pojem – pedagoški pristop.

postopno delo (po korakih). Želim si sprememb, želim se izpopolnjevati, vendar je tempo prehitro. Če je preveč stvari nametanih in se ne usedejo, potem bodo hitro šle mimo in bodo pozabljene.« Taka občutja učiteljev so zelo pogosta v začetnih fazah vpeljevanja novosti v šolo in so **dober znak**, da so se učitelji poglobili v novost. Takrat ko učitelji poročajo, da niso imeli nobenih težav in da so dosegli vse zastavljene cilje pri vpeljevanju novosti, se je nujno zamisliti. Vpeljevanje posameznih novosti v pouk ni preprosto. Te npr. niso vsklajene z drugimi zahtevami šole. Novejše metode poučevanja branja z razumevanjem so časovno zamudne in zahtevne tako za učence kot učitelje. Učitelji razmišljajo, ali se ima smisel ukvarjati z razumevanjem besedila, če ga učenci lahko obnovijo in odgovorijo na testna vprašanja. Predmetni učitelji se sprašujejo, zakaj poučevati branje pri njihovem predmetu, saj je to naloga prvih razredov. Kaj izpustiti, če učitelj sam misli, da je vsa načrtovana učna snov pomembna za učence? Ena od učiteljic je v poročilu med težavami napisala: »Pomanjkanje časa. Odločanje, katere vsebine bolj poglobljeno obravnavati, katere le informativno. Težavna naloga – kot učiteljica /.../⁵¹ menim, da je vse pomembno.« Take izjave dajejo misliti, da ostaja izobraževanje učiteljev pri vpeljevanju metod poučevanja branja z razumevanjem velik izziv.

Ker nimam dovolj osnove za komentar na projekt *Opolnomočenje učencev*, bom v nadaljevanju na kratko predstavila trend razvoja v poučevanju branja z razumevanjem v ZDA. Za ta pristop sem se odločila, ker bi želela, da bi moja predstavitev spodbudila bralce k razmišljanju o podobnostih med poučevanjem branja z razumevanjem v Sloveniji in ZDA. V drugem delu pa bom predstavila nekaj bralnih metod iz zadnjega obdobja in poskušala izluščiti njihove skupne lastnosti.

Kratek »izlet« v zgodovino raziskovanja poučevanja branja z razumevanjem v ZDA

Znanje z razumevanjem in branje z razumevanjem nista bila vedno vrednoti javne, množične šole, saj je bila ta ustanovljena za vzgojo in izobraževanje poslušnih državljanov in industrijskih delavcev. Zahteve po učenju in znanju z razumevanjem vseh prebivalcev so sorazmerno »mlade«; pojavile so se šele v šolskih reformah zadnjega četrtnetja 20. stoletja.

⁵¹ Izjava je prepis iz poročila, vendar sem namenoma izpustila predmet, ki ga je učiteljica navedla.



Živimo v hitro spreminjajoči se in negotovi družbi, v kateri obstoječe znanje za življenje ni dovolj; zahteva smiselno, generativno znanje z razumevanjem, umeščeno v kulturno in socialno okolje. Nekoliko širši pogled na prihodnost pa v ospredje postavlja ne samo jezikovno pismenost, temveč »eko« pismenost, ki gleda na človeka ne samo kot na del kulturnosocialnega okolja, ampak hkrati tudi kot biološko bitje, tesno povezano z naravnim in biološkim okoljem. Razmere zahtevajo pri ljudeh razvijanje intuicije in ustvarjalnosti, ki bosta omogočali poiskati nove odgovore na stara in nova eksistencialna vprašanja.

Dva pogleda na branje

Thomas Kuhn, zgodovinar znanosti, nas opozarja, da teorije ne propadejo zato, ker so se pojavile nove, bolj ustrezne, ampak samo poniknejo in ponovno vzniknejo, ko se pojavijo zanje primerni pogoji. To bi lahko opazovali tudi pri teorijah branja in poučevanja branja z razumevanjem v 20. in na začetku 21. stoletja; te obstojajo v različnih oblikah. Nekoliko poenostavljeno gre pri branju za dva različno utemeljena teoretična pogleda: prvi, preprosti, in drugi, celostni pogled na poučevanje branja. Preprosti pogled razlaga, da je razumevanje besedila rezultat dekodiranja besedila oziroma tehnike branja, ki jo otroci usvojijo nekako med sedmim in devetim letom starosti, in razumevanja jezika. Zagovorniki tega pogleda menijo, da morajo učenci najprej usvojiti tehniko branja, in če razumejo jezik, ne bodo imeli težav z razumevanjem besedila. Probleme pri branju z razumevanjem razlagajo z motnjami pri dekodiranju in s pomanjkljivim znanjem jezika. Zato je velik poudarek na poučevanju tehnik branja. Ta pogled, ki so ga poimenovali »preprost« šele v osemdesetih letih, je prevladoval v 20. stoletju v različnih oblikah in z različnimi utemeljitvami. Razširjen je v javnosti in med učitelji, najbolj popularen pa je med šolskimi politikami, ker je preprost in poceni. Njihova predpostavka je: naučimo učence brati v nižjih razredih osnovne šole, pozneje pa bodo učenci bolje brali in imeli boljši uspeh. Raziskave in tudi praksa vedno znova opozarjajo, da tekoče branje ne vodi do želje po branju, ne vodi k razumevanju besedila in oblikovanju znanja z razumevanjem. Ob preprostem pogledu se zdi primerna misel ameriškega intelektualca H. L. Mencehna: »Za vsak zapleten problem obstaja rešitev, ki je preprosta, urejena in tudi napačna.«⁵²

⁵² Citirano po James V. Hoffman (2009: 54).

Drugi, celostni pogled na branje razlaga branje kot jezikovno dejavnost, ki se razvija vzporedno z govorjenjem, poslušanjem in pisanjem. Pri branju vidijo dve strani – tehniko branja in zmožnost razumevanja besedila, oboje pa je mogoče in smiselno poučevati. Zagovarjajo vzporedno poučevanje bralnih tehnik in razumevanja. Po mnenju zagovornikov celostnega pogleda na branje si osnove za razumevanje branega besedila začnemo oblikovati mnogo pred formalnim učenjem branja in jih razvijamo skozi vse obdobje formalnega šolanja oziroma ni nikoli končano. Prvi je ta pogled na branje predstavil Edmund Huey leta 1908 v svoji knjigi *Psihologija in pedagogika branja*. Huey je svoje poglede zgradil na pedagoški filozofiji Johna Deweyja, izraženi v njegovih zgodnjih delih.⁵³ Bistvo je, da je otrok, učenec izhodišče in cilj učnega procesa. Pri branju je poudarjal pomen učenčevih izkušenj in njegove dejavnosti na učenje besedišča in branje besedila z razumevanjem.⁵⁴ V javnih šolah ta pogled ni bil nikoli razširjen, so ga pa posamezni učitelji ali šolska okrožja upoštevali pri svojem delu. Bolj razširjen je bil v privatnih, neodvisnih šolah.

Ta dva pogleda sta tudi vzrok za »vojno« med zagovorniki preprostega in celostnega pogleda na poučevanje branja, vendar se s tem ne bom ukvarjala, ker se mi zdijo te razprave neplodne. Čeprav sem zagovornica celostnega pogleda na poučevanje branja, je treba priznati, da ima vsak pristop in metode omejitve, ki jih je moramo v praksi upoštevati.

Tri obdobja v raziskovanju branja z razumevanjem

P. David Pearson je razvoj poučevanja branja z razumevanjem razdelil v tri obdobja – do leta 1975, od 1975 do srede devetdesetih let in od 1990 do danes (Pearson, 2009: 4). Ta obdobja, tesno povezana s pedagoškimi teorijami, pojmovanjem znanja in učenja, sem vzela tudi za svoje izhodišče v tem prispevku. Omenjena delitev je bolj značilna za teoretiziranje in raziskovanje o učenju iz pisanih besedil kot pa za šolsko prakso, v kateri soobstojajo različni pogledi na branje in poučevanje branja z razumevanjem.

⁵³ Več o zgodnjih delih Johna Deweyja *Moje pedagoško prepričanje* (1897) in *Otrok in kurikulum* (1902) glej v Plut - Pregelj (1999).

⁵⁴ Edmund Burke Huey. *Psychology and Pedagogy of Reading*. Cambridge, MASS: MIT Press, 1968.



Prenos znanja in posredno razvijanje branja z razumevanjem

V prvem, najdaljšem obdobju, po Pearsonu do leta 1975, je bila predvsem zaželena reprodukcija učnih vsebin, ki so jih preverjali s testiranjem. Branje z razumevanjem se ni poučevalo neposredno, temveč posredno. Prevladovalo je prepričanje, da morajo učenci obvladati tehnike branja, razumevanje pa je posledica spoznavnega in jezikovnega razvoja otrok. Že v začetku 20. stoletja so strokovnjaki, npr. Thorendike, izluščili dva dejavnika, ki sta pomembna pri učenju iz pisanega besedila: besedišče in mišljenje. Operativno so ju opisali z naslednjimi sestavinami: poznati pomen besed v besedilu in brez njega (razvoj besedišča), ugotoviti glavno idejo, razlikovati podatke, med tistimi, ki podpirajo glavno misel, in tistimi, ki samo pritegnejo interes bralca, določiti organizacijo besedila, ugotoviti zaporedje dogajanja in povezanost sestavin besedila, določiti namen pisca, obnoviti vsebino in sklepati na temelju podatkov v besedilu.

Da bi usmerjali učencevo mišljenje po teh sestavinah, so avtorji učbenikov po posameznih vsebinsko zaokroženih besedilih vstavili vprašanja, na katera naj bi učenci odgovarjali med branjem ali po njem. Poleg vprašanj so bile ob besedilih predstavljene nove, neznane besede z razlago. Vprašanja so postala vodilo za učiteljeve in učenceve dejavnosti ob branju. Bila pa so tudi sestavni del testov, s katerimi so preverili učinkovitost učenčevega branja. Naloge so pogosto zahtevale spominsko obnovo besedila in manj zahtevno analizo. Odgovori pri nalogah na testih so bili pogosto že oblikovani in med njimi so učenci prepoznavali pravilni odgovor ali ugibali, kateri odgovor bi to bil. Učenci so sorazmerno veliko poslušali in brali, niso pa veliko govorili ali pisali. Za pomoč pri branju so učitelji svetovali učencem posamezne metode, ki naj jim pomagajo pri zapomnitvi, kot denimo podčrtovanje neznanih besed, pomembnih podatkov ali zanimivih misli. Za boljšo zapomnitev vsebine iz daljših besedil je npr. Walter Pauk pripravil preprosto metodo Cornell za zapisovanje ob branju daljših besedil za učenje na srednjih šolah in predvsem na univerzah.⁵⁵

Opisne raziskave šolske prakse v ZDA konec sedemdesetih let kažejo, da je pri učenju iz pisanih besedil malo direktnega poučevanja branja z razumevanjem. Med obsežnejšimi je bila študija Dolores Durkin. V okviru te so opazovali pouk branja in spoznavanja družbe od tretjega do šestega

⁵⁵ Walter Pauk. *How to Study in College* (1962). Leta 2010 je izšel že njen deseti ponatis. Na kratko je ta metoda zapisovanja predstavljena tudi v knjižici *Učenje ob poslušanju*, Ljubljana: DZS, 1990: 99.

razreda. Raziskovalka je ugotovila, da ni bilo opaziti nobenega poučevanja branja z razumevanjem. Od okoli 4500 minut poučevanja branja pri pouku je bilo samo 10 minut, ki jih je opisala kot poučevanje branja z razumevanjem. Pogosto pa je bilo preverjanje razumevanja. Učitelje je samo zanimalo, ali imajo učenci pravi odgovor, ne pa, kako so do njega prišli. Učitelji so se čutili odgovorni za obravnavo predpisane učne snovi, od učencev pa so želeli podatke. Niso pa se ukvarjali niti z razlikovanjem pomembnih in nepomembnih podatkov. Če so bili podatki v učbeniku, so bili po definiciji pomembni (Dolores Durkin, 1979).

Učenčevo razumevanje besedila, osebni odnos do njega, smisel besedila za učenca, spodbujanje učenčeve ustvarjalnosti in intuicija niso bili predmet učiteljeve pozornosti ali šolske politike.

Kognitivna psihologija – preobrat v preučevanju in poučevanju branja z razumevanjem

Drugo obdobje v razvoju poučevanja branja (1975–1990) je Pearson omejil s kognitivno revolucijo okoli leta 1960. Psihični procesi – pozornost, zaznava, razumevanje, motivacija, učenje – so postali zanimivi za raziskovanje. Zato je v tem obdobju prišlo do bistvenega preobrata v teoretiziranju in raziskovanju branja z razumevanjem. Razvoj kognitivnih znanosti (psihologije, lingvistike) se je razcepil na dve smeri: prva je za svoj model vzela kognitivno psihologijo, teorijo informacij in računalniško metaforo; druga smer pa kulturno antropologijo in socialno okolje.⁵⁶ To 15-letno obdobje raziskovanja branja z razumevanjem je slonelo na teoretičnih psiholoških temeljih: teoriji shem in metakogniciji, ki sta temelja konstruktivističnega pojmovanja nastajanja znanja in pristopa k poučevanju in učenju, kateremu je postavil temelje Jean Piaget v prvi polovici 20. stoletja. Druga, socialnokonstruktivistična smer sprejema psihološke osnove oblikovanja znanja, vendar poudarja, da sta učenje in znanje socialno in kulturno pogojena. Znanje z razumevanjem in njegov smisel nastaja v transakcijskem odnosu med npr. besedilom, učencem in okoljem.

Za didaktiko je to obdobje pomembno, ker so pedagoški psihologi z empiričnim raziskovanjem poskušali odgovoriti na vprašanje, kako zgraditi most med učenčevim predhodnim znanjem in novo učno snovjo. Največ

⁵⁶ O teh problemih razpravlja Jerome Bruner v svojih številnih delih že od sedemdesetih let dalje. Med najbolj pomembnimi so *Actual Minds, Possible World* (1986) in *The Culture of Education* (1996). Za podrobnejši prikaz njegovih del glej Plut - Pregelj, 2000a in 2000b.



so se ukvarjali s preučevanjem tega vprašanja na učenju iz besedil.⁵⁷ Richard Anderson je opisal pomen pojma miselne strukture za bralca: 1) daje oporo za usvajanje informacij iz besedila; bralec vključuje informacije v obstoječi miselni okvir in si jih s tem lažje zapomni; 2) spodbuja usmerjeno pozornost na podatke, ki so pomembni za besedilo in bralca; pri tem zmore razlikovati pomembne od manj pomembnih podatkov; 3) daje oporo pri priklicu informacij; 4) daje oporo pri povzemanju in 5) daje osnovo za sklepanje na osnovi besedila za informirano ugibanje in napovedovanje; za ustvarjalno interpretacijo. Raziskovalci so ugotovili, da je vpliv predhodnega znanja na branje z razumevanjem močnejši napovedovalec razumevanja besedila od dosežkov posameznika na testu inteligentnosti ali bralnem testu (Pearson, 2009: 13).

Naslednji teoretični razmislek, ki pa je izjemno pomemben za poučevanje branja z razumevanjem, je metakognicija, mišljenje o mišljenju. Prvi je metakognicijo pri otrocih raziskoval John Flavell in jo naslonil na Piageteve razvojne stopnje. Učenci se s premišljanjem ozaveštujejo o svojem mišljenju in dejavnosti, kaj delajo in zakaj so ali niso uspeli, potem pa poskušajo svojo dejavnost uravnavati tako, da bodo učni rezultati boljši. Za uspešno premišljanje o drugih poteh morajo imeti informacije in vzorce, med katerimi lahko izbirajo. Na tej podmeni je zgrajena ideja neposrednega razvijanja poučevanja branja z razumevanjem in učenja.

Raziskovalci branja z razumevanjem so usmerili pozornost na tri ravni: na opisovanje metod, ki so jih uporabljali uspešni bralci, na poučevanje teh metod in na ugotavljanje učinkov le-teh pri razumevanju besedila. V pedagoških eksperimentih so se pri branju izkazale za uspešne naslednje metode: spodbujanje učencev k povzemanju besedila, sklepanju in napovedovanju ter zastavljanju vprašanj in samoizpraševanju. Raziskave so opozorile, da je bilo branje z razumevanjem bolj učinkovito, če so učenci z metodami neposredno seznanjeni in vidijo model želenega obnašanja. Zato je pomembno, da učitelji glasno mislijo, se vprašujejo o vsebini besedila, ponovno preberejo stavek ali dva, ki se zdita nerazumljiva itd. Izjemno pomembno je ozaveščanje učencev o njihovi dejavnosti in

⁵⁷ V šestdesetih letih sta vzela teorijo shem za osnovo pri učenju iz pisanih besedil že David Ausubel in Ernst Rothkopf, ki pa sta se ukvarjala s posrednim poučevanjem metod branja. David Ausubel se je ukvarjal z strukturnimi povzetki/učnimi vodniki, ki naj bi bili na začetku besedila. Rothkopf pa z vprašanji in njihovo lego. Te dejavnosti sta imenovala matemagenske. Z njimi sem se ukvarjala v svojem doktoratu pri razvijanju poslušanja. Razpravo o tej temi glej L. Plut - Pregelj, *Matemagenske dejavnosti učencev in njihov učinek na učni proces. Sodobna pedagogika*, 1988, let. 39, št. 1/2, str. 27–35.

spodbujanje, da o njej razmišljajo in jo spreminjajo. Prav tako so pri direktnem poučevanju učenci dosegli večji transfer; posamezno metodo so pozneje uporabljali ob drugih besedilih. Učenci so vadili želeno obnašanje v skupinah, učitelji pa so postopoma zmanjševali pomoč učencem, ki so prevzemali vedno večjo odgovornost za svoje učenje.⁵⁸ To je v skladu s teorijo Vigotskega o območju predvidljivega razvoja in nudenju pomoči učencem.

Kljub temu da so se v eksperimentih uporabljene metode izkazale za uspešne pri branju z razumevanjem, so jih učitelji, ki so sodelovali v eksperimentih, redko uporabljali pri pouku. Prav tako se te metode niso razširile po šolah. Podobno kot je ugotovila Durkinova za sedemdeseta leta, so tudi Pressley in sodelavci dvajset let pozneje potrdili, da je bilo pri pouku branja zelo malo poučevanja branja z razumevanjem (Pressley in sod., 1998). Razlogov za to je več. Med drugimi tudi ta, da so bile metode usmerjene na ozke spoznavne vidike, da so jih preučevali v izolaciji in malo povezane z dnevnim življenjem in delom v razredu, npr. preverjanjem znanja.

Kognitivna revolucija je sprožila tudi raziskave na drugih področjih, npr. jezikoslovju, in spodbudila vrsto raziskav o vlogi govorjenega jezika in pogovora pri nastajanju znanja pri pouku. V Veliki Britaniji je pionirsko delo na tem področju opravil Doug Barnes, ki je imel velik vpliv tudi na strokovnjake v ZDA, npr. Courtney Cazdenovo. Vendar pa je bilo malo sodelovanja med raziskovalci branja in govorjenega jezika pri pouku v sedemdesetih in osemdesetih letih.⁵⁹

Med raziskavami v tem obdobju bi želela opozoriti na klasično študijo o recipročnem poučevanju Palincsarjeve in Brownove, ki je znanilka novega obdobja in znana tudi v Sloveniji. V metodi recipročnega poučevanja sta raziskovalki poskušali povezati različne metode poučevanja branja s pogovorom in pri tem upoštevati socialno naravo učenja (Palincsar, Brown, 1984). Teoretično izhodišče je socialni konstruktivizem Leva Vigotskega – učenci znanje gradijo najprej v socialnem okolju, pozneje pa ga ponotranjijo. Njun eksperiment se je ukvarjal z učenci s težavami pri branju. Uporabili sta štiri metode: postavljanje vprašanj, povzemanje,

⁵⁸ Obsežen in zanimiv je pregled raziskav iz tega obdobja, glej: Tierney in Cunningham (1991).

⁵⁹ Na to temo je ogromno tuje literature. Za začetek bi bralca usmerila le na slovensko knjigo *Moč učnega pogovora* (Marentič - Požarnik, Plut - Pregelj, Ljubljana: DZS, 2009).



napovedovanje in razlago neznanih besed. K izvajanju sta pristopili neposredno. Učence sta seznanili z vsako metodo posebej: o njej sta jih informirali in jim dali vzor za želeno obnašanje. Učenci so imeli priložnost vaditi posamezne metode v skupinah in postopoma postajali bolj samostojni in odgovorni pri učenju. Njun uspešen eksperiment je vzbudil veliko zanimanja in nadaljnjega raziskovanja. Deset let pozneje opravljena metaanaliza 16 raziskav recipročnega poučevanja je pokazala, da je metoda recipročnega poučevanja učinkovita za vse učence, tudi za take, ki nimajo težav z branjem in razumevanjem besedila (Rosenshine in Meister, 1994).

Socialno-konstruktivistični in kulturno umeščeni pristop k poučevanju branja z razumevanjem

Tretje, sedanje obdobje raziskovanja branja z razumevanjem je Pearson opisal z metaforo »Od revolucije do rekonceptualizacije in revizionizma« in njegove začetke umestil v devetdeseta leta 20. stoletja (Pearson, 2009: 17). Teorija shem in metakognicija sta dali pomemben prispevek k razumevanju procesov učenja in nastajanja znanja ter posledično spreminjali pogled na poučevanje, vendar sta se izkazali za nezadostni pri poučevanju branja z razumevanjem. Preučevanje metod branja z razumevanjem je dobilo nove razsežnosti. Od posameznih metod se je pozornost usmerila v povezovanje različnih metod, ki so primerne, da učenci berejo z razumevanjem in oblikujejo smiselno znanje v ožjem (pri pouku) in širšem socialnem okolju. Pozornost ni bila več usmerjena samo na individualne bralne metode in ne samo na klasično besedilo, temveč tudi na internet in hiperbesedila, ki zahtevajo druge pristope.⁶⁰ V ospredju so socialni vidiki učenja in upoštevanje učencev kot zapletenih socialnih bitij s čustvi, ki so motor učenja in delovanja. Pogovor in poslušanje učenca sta povezovalni dejavnosti med besedilom, učencem in učiteljem. Na eni strani s poslušanjem učitelj prizna učenca, njegovo mišljenje in čustvovanje in s tem ustvarja medosebni odnos, temeljni pogoj za učenje. Na drugi strani pa ima možnost, da »vstopi v glave učencev«, kot je že večkrat zapisal Howard Gardner, in smiselno usmerja učenčevo dejavnost, katere rezultat bo znanje z razumevanjem in smislom. Tak pristop je privedel do spoznanja, da je poučevanje branja z razumevanjem le dober pouk.

⁶⁰ Peter Afflerbach in Byeong-Yung Cho sta v svoji razpravi predstavila tri tabele z različnimi metodami, ki jih zahtevajo različne oblike besedil. V prvi tabeli so metode in odzivi, potrebni za branje z razumevanjem tradicionalnih besedil, v drugi za branje multiplih tekstov, npr. pri pouku zgodovine primarni in izvedeni vir, in v tretji metode, ki jih zahteva branje besedil na internetu. Glej Afflerbach in Cho (2009).

Pojmovanje učenja kot individualnega, a hkrati socialnega procesa in znanja kot kulturno družbenega produkta, ki vedno nastaja v času in prostoru, nista novosti zadnjih dveh desetletij.⁶¹ Nista pa bili razširjeni v 20. stoletju, predvsem pa ne povezani z množično, javno šolo. Na teh idejah je svoje pedagoške teorije zgradil John Dewey v ZDA, v Rusiji, takratni Sovjetski zvezi, pa Lev Vigotski, da omenim samo dva genija, katerih dela smo ponovno oživili v zadnjih petdesetih letih in se vedno znova vračamo k njima. Filozofski pragmatizem, socialno-kulturna teorija učenja in teorija aktivnosti Vigotskega in sodelavcev, ki razlagajo spoznavni in osebnostni razvoj učenca z njegovim sodelovanjem in življenjem v skupnosti: učenec znanje usvaja najprej na socialni ravni, šele pozneje ga ponotranji, pri čemer ima učitelj bistveno vlogo usmerjanja. To izhodišče je postalo osnova številnim strokovnjakom za raziskovanje učenja in poučevanja in spreminjanja prakse.⁶²

Pri učenju branja je te ideje udejanil že npr. Edmund B. Huey, za branje literature pa Louise Rosenblatt, nasprotnica behaviorističnega pogleda na branje, ki je gradila na poznejšem delu Johna Deweyja in njegovi transakcijski teoriji učenja.⁶³ Ideje Rosenblattove so služile kot temelj poznejšim metodikom za poučevanje umetnostnih besedil. Bistvo tega pristopa je transakcijski odnos med besedilom in učencem.

Tudi pojmovanje jezika se je spremenilo. Jezik ni samo sredstvo za prenašanje informacij, ampak je njegova funkcija v usmerjanju dejavnosti učenca in izražanju odnosa do sveta. Upoštevanje teh funkcij jezika pri učenju omogoča nastajanje osebnega, razumljenega in smiselnega znanja, ki ima generativno moč, usmerjeno k reševanju problemov in iskanju novih poti. Učenci si tako znanje pridobijo z branjem, ki ga med drugim spremlja pogovor z učitelji (odraslimi) in vrstniki (Gee, 2001).

⁶¹ Moje praktične izkušnje z zgodnjim opismenjevanjem v osemdesetih letih v privatnih šolah v Washingtonu so temeljile na celostnem modelu poučevanja jezika.

⁶² Vygotski, *Mind and Society*, 1978: 57. Za razumevanje teorij Vigotskega je pomembno delo *Mišljenje in govor* (1934), ki je bilo prevedeno v slovenščino in izšlo pri Pedagoški fakulteti Ljubljana (2010) s spremnima študijama Ljubice Marjanovič in Slavka Gabra. V ZDA se veliko strokovnjakov z različnimi teoretičnimi ozadji ukvarja s preučevanjem socialne umeščenosti učenja in poučevanja. Nekaj več glej v Plut - Pregelj, L. Ali so konstruktivistične teorije učenja in znanja lahko osnova za sodoben pouk? *Sodobna pedagogika*, let. 59, št. 4.

⁶³ Na Roseblattovo je vplivalo delo Johna Deweyja *Art as experience* (1934). Glej njeno delo *Literature as Exploration* (1938), ki pa ni imelo velikega vpliva na poučevanje literature vse do osemdesetih let 20. stoletja, potem ko je izšlo izredno vplivno delo *The Reader, The Text, The Poem: The Transactional Theory of the Literary Work* (1978) s podobnimi izhodišči.



Razumevanje besedila z vidika njegove strukture in avtorja ni dovolj za učenčevo smiselno znanje z razumevanjem. Učenci uvidijo, da obstajajo do istega pojava različna stališča, ki so utemeljena v različnih izkušnjah in okolju, učitelju pa predstavljajo osnovo za usmerjanje učenčevega dela. Zato ima branje besedila z razumevanjem več stopenj, povezanih z drugimi jezikovnimi dejavnostmi. Učenci morajo svoje razumevanje »opredmetiti« – opisati v govoru, s pisanjem ali kako drugo dejavnostjo, npr. s plesom, izvajanjem eksperimenta, izdelovanjem predmeta. Seveda gre pri branju različnih besedil – umetnostnih in neumetnostnih – za razlike.

Judith Langer opisuje branje literature z razumevanjem kot večstopenjski, ponavljajoč se proces. To velja tudi za zahtevna neumetnostna besedila. Učenčevo razumevanje je najprej tesno povezano s samim besedilom, ki ga morajo utemeljiti. Na naslednji stopnji ustvarja učenec svoj osebni odnos s tem, ko besedilo povezuje s svojim položajem v skupnosti in pomenom, ki ga ima zanj. Prisluhne intuiciji in da krila ustvarjalnosti. In končno gre za analizo besedila z vidika uspešnosti doseganja ciljev, ki jih je avtor z besedilom hotel doseči (Langer, 1989). Tak pristop zagovarja raznolikost metod poučevanja branja z razumevanjem – različne učne metode, oblike in dejavnosti, ki jih je vnaprej težko predvideti.

Ob socialno-konstruktivističnem pristopu k poučevanju branja z razumevanjem so bili v zadnjih petdesetih letih v ameriški šolski praksi popularni razvojni modeli branja, med katerimi je najbolj znan šeststopenjski sekvenčni model Jeanne Chall, ki je nastal konec šestdesetih let prejšnjega stoletja. Challove je zgradila model na temelju Piagetevih razvojnih stopenj in ima zato podobne probleme, ki izvirajo iz različnega tempa spoznavnega razvoja otrok in prepričanja, da višje razvojne stopnje mišljenja izpodrinejo nižje.

Razvojni model predpostavlja hierarhični odnos med posameznimi razvojnimi stopnjami in bralnimi spretnostmi. Do četrtega razreda je poudarek na učenju tehnik branja in branju umetnostnih besedil. Prvi dve stopnji sta predbralni (od vrtca do prvega razreda), tretja stopnja (drugi in tretji razred) je usmerjanje na dekodiranje in tekoče branje. Šele v višjih razredih (četrty do osmi razred) se zgodi preobrat od »učenja branja« do »branja za učenje« (Paris in Hamilton, 2009: 37). Na peti in šesti stopnji je poudarek na razumevanju besedila. Toda z razvijanjem branja z razumevanjem se niso ukvarjali. Razvojni modeli implicitno prevzemajo »preprost pogled« na branje, ki zagovarja stališče, da je branje z razumevanjem posledica dekodiranja besedila, razumevanja govora in

spoznavnega razvoja otrok. V praksi se kaže uporaba teh modelov v dolgi skrbi za razvoj tehnik branja in podcenjevanjem otrokovih zmožnosti »razumeti« učno snov ter v njihovi zmožnosti uravnavanja lastne dejavnosti.

Zahteve po raznolikosti metod poučevanja – socialno-konstruktivističen pristop poučevanja branja z razumevanjem

Ta pristop je utemeljen z obsežnim raziskovanjem, ki opozarja, 1) da uspešni bralci pri branju z razumevanjem izbirajo in povezujejo različne metode, s katerimi si pomagajo pri zapomnitvi in razumevanju besedil, 2) da je branje z razumevanjem učinkovitejše ob direktnem poučevanju metod, s pogojem, da so te metode sestavni del pouka, usmerjene v uresničevanje učnih ciljev, in 3) da ni mogoče vnaprej natančno načrtovati in predvideti natančen potek pouka. Kljub obsežnemu raziskovanju ostaja veliko neodgovorjenih vprašanj.

Na kratko bom predstavila nekatere metode/pristope in opozorila na nekatere bistvene lastnosti. O recipročnem poučevanju, ki sem ga kot znanilca preobrata v raziskovanju in praksi poučevanja branja z razumevanjem že večkrat omenila, le besedo, dve. Pristop obsega več različnih metod (povzemanje, postavljanje vprašanja, napovedovanje, pogovor) in oblik (frontalna razlaga in pogovor v dvojicah in majhnih skupinah, individualno branje). Poudarek je na sodelovanju med učenci in postopnem prevzemanju odgovornosti za učenje; **pogovor** je temeljna povezovalna sestavina.

Iz recipročnega poučevanja so se razvili različni **pristopi transakcijskega poučevanja branja z razumevanjem**.⁶⁴ Srž teh je izhodišče, da pomen ni samo v besedilu, ampak ga sodoločata bralec in skupina, okolje. Njihov cilj je: 1) doseči povezavo med besedilom in učenčevimi izkušnjami in predznanjem, 2) ozavestiti podobnosti in razlike med individualnimi razumevanji besedila in 3) doseči novo »razumevanje« besedila. Vsak od teh pristopov vključuje različne metode za obdelavo besedila, o katerih učitelji učence informirajo, jim dajo vzgled in jih potem vadijo z učenci po skupinah, s tem da razmišljajo o svoji dejavnosti, o njej govorijo in jo uravnavajo (metakognicija). Da pa bi učenci lahko razmišljali o svojem mišljenju, ga morajo »opredmetiti«, npr. ubesediti, govoriti ali napisati.

⁶⁴ Sistematični pregled obsežnega raziskovanja za razvoj pismenosti, namenjen učiteljem in vodstvom šol z opisi različnih metod itd., prikazuje obsežen in zanimiv *Priročnik za učinkovito poučevanje in razvoj pismenosti* Taylor, B. M., Duke, N. K. (ur.) (2013).



Osnovna povezovalna metoda je discipliniran **pogovor** s spoštljivim in empatičnim poslušanjem učitelja. Tudi v okviru teh pristopov gre za postopno prenašanje odgovornosti za učenje na učence. Pristope so najprej preizkušali ob branju literature, v zadnjem času pa tudi pri učenju iz neumetnostih besedil.

Usmerjanje branja besedila s pogovorom in sodelovalno branje v skupinah sodita v transakcijske pristope, ki povezujejo različne metode, npr. možgansko nevihto in napovedovanje vsebine, ugotavljanje znanih in neznanih (razumljivih) vsebin, ugotavljanje glavne ideje itd. Učitelji ob branju besedila z učenci vodijo pogovor pred branjem – ki je lahko individualno, tiho ali glasno – in med njim in po njem. Prva stopnja je bežni pregled besedila, pri čemer spodbudijo učenčevo mišljenje in predvidevanja o besedilu. Učitelj usmerja pozornost na naslov, podnaslove, kratke povzetke, če obstajajo, ilustracije itd. Poleg pozornosti na že omenjeni lastnosti besedila je pomembo razvijanje besedišča. Po branju delov ali celotnega berila pa učenci svoje začetne ideje potrjujejo, zavračajo in utemeljujejo. Ta pristop poteka v frontalni obliki, s tem da učitelj prikaže metode, npr. samospraševanja, glasnega razmišljanja, sklepanja itd.; te pa učenci vadijo samostojno v delu po skupinah. Med različnimi transakcijskimi pristopi, ki so dodali novo razsežnost, je branje besedila, ki je usmerjeno v izpraševanje avtorjeve zmotljivosti in njegovih namenov na eni strani in ustvarjanje smisla besedila za učence v skupini na drugi. Pristop zahteva višje miselne procese in je pomemben za razvijanje vrednotenja besedila in kritičnega branja. Za učence je tako branje lahko motivacija, a hkrati tudi trdo delo.

Branje neumetnostnih besedil z razumevanjem

V poročilih slovenskih šol, ki sem jih prebrala, je bilo med redkimi težavami in problemi omenjeno, da na nekaterih šolah predmetni učitelji niso želeli sodelovati v projektu. Predmetni učitelji so menili, da ni njihova naloga učiti branje. Podobno je tudi v ZDA, kjer je zahteva, da je vsak učitelj ne glede na to, kaj poučuje, tudi učitelj branja, ustvarjala veliko nezadovoljstva pri predmetnih učiteljih. Njihov odpor do poučevanja splošnih metod branja ni brez razloga. Branje umetnostnih in neumetnostnih besedil se razlikuje in raziskave opozarjajo, da so metode razvijanja razumevanja splošnih besedil in literature lahko koristne, ne zagotavljajo pa učinkovitega branja neumetnostnih besedil. Strokovni jezik je zapleten, abstrakten in uporablja zahtevne gramatične strukture

in vsako strokovno področje ima svoje specifičnosti – svojo terminologijo in logiko, ki izvira iz področja (Shanahan and Shanahan, 2008).

V zadnjem desetletju je velik poudarek na razvijanju metod branja z razumevanjem za različna predmetna področja in še posebej za adolescente. V preteklosti je bilo več skrbi posvečene začetnemu opismenjevanju in podatki (National Assessment of Educational Progress) kažejo, da devetletniki berejo bolje, kot so brali pred 15-imi leti. To pa ne velja za 15-letnike, katerih pismenost se je celo nekoliko poslabšala. Tudi mednarodne primerjave (PISA) kažejo, da ameriški adolescenti dosegajo nižje rezultate kot njihovi vrstniki v drugih razvitih državah (Shanahan and Shanahan, 2008: 42).

Večina metod poučevanja branja z razumevanjem se je v preteklosti razvila pri delu z umetnostnimi besedili in z učenci na nižji stopnji osnovne šole. Te razmere se v zadnjem desetletju spreminjajo. Strokovnjaki za posamezna predmetna področja so začeli identificirati metode branja z razumevanjem in jih raziskovati pri pouku zgodovine, naravoslovja, matematike itd. (McConachie in Petrosky, 2010; Afflerbach in Van Sledright, 2001). Ob teh raziskavah vedno bolj prihaja v ospredje, da je uspešno branje z razumevanjem posledica dobrega poučevanja, ki navaja učence na razumevanje logike posameznega predmetnega področja, ki zahteva učenčevo angažiranje in sodelovanje pri pouku. Na primer pri naravoslovnih predmetih se razvija naravoslovna pismenost s tem, da učenci opazujejo naravne pojave, eksperimentirajo in opisujejo, kaj se dogaja, da berejo strokovno besedilo in se o učni snovi disciplinirano pogovarjajo, pri poučevanju zgodovine pa z branjem in primerjanjem različnih primarnih in sekundarnih virov. Branja strokovnega besedila z razumevanjem se je moč naučiti, vendar zato ni preprostih navodil.

Pojmovno usmerjeno poučevanje branja (CORI – concept oriented reading instruction) je celosten pristop k razvijanju branja z razumevanjem: ne gre za eno ali povezovanje več metod, ampak za načrtovanje pouka kot zaokrožene, večje ali manjše vsebinske enote, ki zasleduje določen cilj. Ta pristop ima več stopenj. Na prvi stopnji učitelj ustvarja most med novo vsebino in učenčevimi izkušnjami z namenom motivirati učence. Pri tem uporabi različne zanimivosti o temi iz življenja, ki so na nek način povezane z okoljem in učenci. Na drugi stopnji učenci in učitelji iščejo in izberejo besedila za branje, ob katerih učitelj poučuje neposredno posamezne metode branja z razumevanjem. Izbira med metodami, ki ustrezajo razmeram (povzemanje, oblikovanje miselnega vzorca, samoizpraševanje itd.);



.....

učitelj pa da vzgled za rabo metode. Na naslednji stopnji učenci ob besedilih v parih ali v majhnih skupinah vadijo posamezne metode. In v zadnji fazi svoje izsledke predstavijo celotni skupini. Njihovo delo vseskozi spremlja učitelj, ki jih usmerja. Ta pristop, ki ni nič drugega kot dobro voden pouk, pri katerem se uporabljajo pisana besedila, so v zadnjem desetletju razvijali in empirično preizkušali v okviru raziskovalnega projekta, ki je potekal na Univerzi Maryland (College Park) v sodelovanju z učitelji naravoslovja. V projektu so sodelovali učenci od tretjega do petega, sedmega in osmega razreda (Guthrie, Wigfield, Klauda, 2012). Tudi v okviru tega pristopa je **pogovor** med učenci in učitelji pomemben povezovalni člen, brez katerega ne bi mogli usmerjati učenčevega dela in ustvarjati za učenje spodbudne klime pri pouku. Učitelji so posebej pozorni na razvijanje samostojnosti pri učenju in razvijanje odgovornosti za učenje.

Vsak od teh pristopov k poučevanju branja besedila z razumevanjem vsebuje različne učne metode in oblike, pri katerih ima **pogovor** bistveno povezovalno vlogo pri nastajanju učenčevega razumevanja in znanja. Pravzaprav vsako znanje, ne samo iz besedila, nastaja v pogovoru – z besedilom, učiteljem, vrstniki in samim seboj. Čeprav so v šoli dobrodošle vse vrste pogovorov, pa ima učni pogovor svoje zahteve in je zahtevna učna metoda, če naj usmerja učenčevo mišljenje in dejavnost (Marentič - Požarnik, Plut - Pregelj, 2009) Za pogovor, ki vodi do znanja, je prvi pogoj učiteljevo poslušanje, ki je, po mojem mnenju, poleg predmetne strokovne usposobljenosti najbolj kritična profesionalna lastnost uspešnega poučevanja. A to je že druga tema.

Sklep

V zadnjih tridesetih letih se je v ZDA nabralo ogromno raziskav o poučevanju branja z razumevanjem, ki sem ga predstavila v najbolj grobih orisih. Prizadevanja, da bi te rezultate predstavili učiteljem, se odvijajo na različnih ravneh. Pred kratkim je izšel *Priročnik za učinkovit pouk pismenosti*, namenjen učiteljem in vodstvom šol (Taylor, 2013). V obsežnem delu številni avtorji sistematično in problemsko predstavljajo pregled novega znanja in ga povezujejo s prakso za posamezne vidike. Poleg tega obstaja tudi veliko publikacij, namenjenih učiteljem, ki spodbujajo k rabi te ali one metode za poučevanje. Med temi je npr. popularno delo *Ali moram poučevati branje?* (Tovani, 2004). Posamezne univerze in šolska okrožja sistematično organizirajo izobraževanje učiteljev. Toda med

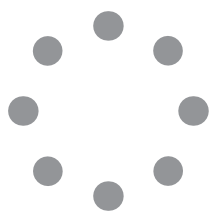
.....

raziskovalnimi spoznanji in šolsko politiko ter šolsko prakso je precejšen razkorak, ki ne vpliva spodbudno na spreminjanje prakse. Kratkoročni pristop – poudarek na učenju bralnih tehnik, ne da bi vzporedno razvijali motivacijo za branje in željo po učenju, ki ga mora spremljati vztrajanje na znanju z razumevanjem ob vsebini, smiselni za učence. ●

Literatura in viri

- Afflerbach, P. in VanSledright, B. (2001). Hath? Doth? What! The challenges middle school students face when reading innovative history text. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, let. 44, št. 8, str. 696–707. Dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/40018742> (12. 3. 2010).
- Afflerbach, P. in Cho, B.-Y. (2009). Identifying and Describing Constructively Responsive Comprehension Strategies in New and Traditional Form of Reading. V: Israel, S. E. in G. G. Duffy (ur.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge, str. 69–90.
- Durkin, D. (1979). What classroom observation reveal about reading comprehension instruction. *Reading Research Quarterly*, let. 14, str. 481–533.
- Gee, J. P. (2001). Reading as Situated Language: A sociocognitive perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, let. 44, št. 8, May 2001. Dostopno na: <http://www.jstor.org/stable/40018744> (12. 3. 2010).
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy* (Report No. 7). Dostopno na: www.corilearning.com/research-publications (10. 4. 2013).
- Hoffman, J. (2009). In Search of the »Simple view« of Reading Comprehension. V: Israel, S. E. in G. G. Duffy (ur.), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge, str. 69–90.
- Israel, S. E. in Duffy, G. G. (ur.) (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge.
- Langer, J. A. (1989). *The process of understanding literature*. Albany, NY: SUNNY, Albany.
- Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Markham, E. (1979). Realizing that you don't understand: elementary school children's awareness of inconsistencies. *Child Development*, let. 50, str. 643–655.
- McKeown, M. G., Beck, I. L. in Blake, R. G. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, let. 44, št. 3, str. 218–253.

- Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novaković (ur.). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik povzetkov strokovnega posveta. Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNICI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (25. 2. 2013).
- Palincsar, A. S. in Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, let. 2, str. 117–175.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, let. 40, št. 2 (april/maj/junij 2005). Dostopno na: <http://www.tc.edu/rwp/articles/Reading%20Development%20-%20General/RRQ-Reading%20Skills%20Development-Paris.pdf> (3. 4. 2013).
- Paris, S. G. in Hamilton, E. E. (2009). The Development of Children's Reading Comprehension. V: Israel, S. E. and Duffy, G. G. (ur.) (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge, str. 32–53.
- Pearson, P. D. (2009). The Roots of Reading Comprehension. V: Israel, S. E. in Duffy, G. G. (ur.) (2009). *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge, str. 3–31.
- Plut - Pregelj, L. (1999). John Dewey in učni načrt. *Sodobna pedagogika*, let. 50, št. 3, str. 106–125.
- Plut - Pregelj, L. (2000a). Analitično-logično in pripovedno mišljenje: nujni sestavini izobraževalno-vzgojne dejavnosti. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 2, str. 138–156.
- Plut - Pregelj, L. (2000b). Kulturna pogojenost izobraževalno-vzgojnega dela in njegova temeljna načela. *Sodobna pedagogika*, let. 51, št. 3, str. 118–135.
- Plut - Pregelj, L. (2012). *Poslušanje, način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.
- Pressley, M. idr. (1998). Literacy Instruction in Ten Fourth-Grade Classrooms in Upstate New York. *Scientific Studies of Reading*, let. 2, str. 159–194.
- Rosenshine, B. in Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, št. 64, str. 479–530.
- Shanahan, T. in Shanahan, C. (2008). Teaching Disciplinary Literacy to Adolescent: Rethinking Content-Area Literacy. *Harvard Educational Review*, let. 78, št. 1, str. 40–58.
- Shanahan, C. (2009). Disciplinary Comprehension. V: Israel, S. E. in Duffy, G. G. (ur.) (2009), *Handbook of Research on Reading Comprehension*. New York, London: Routledge, str. 240–257.
- Taylor, B. M. in Duke, N. K. (ur.) (2013). *Handbook of Effective Literacy Instruction. Research-based practice K-8*. New York, London: The Guildford Press.
- Tierney, R. in Cunningham, J. (1991). Research on teaching reading comprehension. *Handbook of Reading Research*, Mahwah, NJ: Erlbaum, str. 609–655.



Razvijanje bralne zmožnosti v osnovni šoli – bralno razumevanje in branje za učenje

● **Mag. Barbara Lesničar** • Zavod RS za šolstvo • barbara.lesnicar@zrss.si

POVZETEK: V članku obravnavamo razvoj pismenosti in z njo povezane bralne zmožnosti v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole. Številni izobraževalni sistemi, med njimi tudi naš, umeščajo sodobni bralni pouk v t. i. komunikacijski model učenja jezika, ki učenca usposobi za vseživljenjsko učenje. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju govorimo predvsem o stopnji začetnega branja in dekodiranja besedila ter utrjevanja spretnosti branja. Pozneje se ta proces nadaljuje z branjem za razumevanje in za učenje. V zadnjem desetletju pa se vse bolj pojavljajo t. i. nove pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje posameznika v družbi.

KLJUČNE BESEDE: *bralna zmožnost, informacijska pismenost, komunikacijski model učenja, vseživljenjsko učenje*

ABSTRACT: The article deals with the development of reading literacy and reading ability throughout primary and lower secondary school. Many educational systems as well as the Slovenian one, define modern reading instruction as the communicative teaching model which enables the learner for lifelong learning. In the first cycle of the primary school the learners begin with both, reading and decoding the texts as well as the reading ability practice. Later on this process continues with reading comprehension and reading to learn. In the last decade we are faced with new forms of literacy such as information, digital, media literacy and others which are important for a successful cooperation of every individual in the society.

KEY WORDS: *reading ability, information literacy, communicative teaching model, lifelong learning*



Uvod

Tradicionalno razumemo učenje branja kot možnost dostopa do pisnih virov v določenem jeziku. Ta trditev vsekakor drži, vendar danes pojmuje mo branje kot eno izmed temeljnih zmožnosti pismenosti, kamor se uvrščajo tudi pisanje in računanje, ne nazadnje pa tudi druge zmožnosti (npr. poslušanje) in t. i. nove pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje posameznika v družbi. Zato je temeljni cilj osnovne šole in izobraževalnega sistema razviti pri posamezniku čim višjo raven pismenosti na vseh področjih zasebnega in družbenega življenja in ga usposobiti za vseživljenjsko učenje.

Opredelitev bralne pismenosti in njen razvoj

Pismenost je trajno razvijajoča se zmožnost posameznikov, da uporabljajo družbeno dogovorjene sisteme simbolov za sprejemanje, razumevanje, tvorjenje in uporabo besedil za življenje v družini, šoli, na delovnem mestu in v družbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogočajo uspešno in ustvarjalno osebnostno rast ter odgovorno delovanje v poklicnem in družbenem življenju. Kot zmožnost in družbena praksa se pismenosti pridobivajo in razvijajo vse življenje v različnih okoliščinah in na različnih področjih ter prežemajo vse človekove dejavnosti (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: 7).

Razvijanje bralne pismenosti po vzgojno-izobraževalnih obdobjih

Razvijanje bralne pismenosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

Bralna pismenost je dolgotrajen proces, ki ga je treba sistematično načrtovati in izvajati od predšolskega obdobja v vrtcu do konca šolanja v osnovni in srednji šoli ter spopolnjevati vse življenje (Košak Babuder, 2012). Številni izobraževalni sistemi, med njimi tudi naš, umeščajo sodobni bralni pouk v t. i. komunikacijski model učenja jezika. Ta model pojmuje branje kot eno izmed štirih temeljnih komunikacijskih dejavnosti (po leg poslušanja, govorjenja in pisanja), ki ima za cilj usposobiti učenca za učinkovito jezikovno komunikacijo z okoljem (Pečjak in Gradišar, 2012). V nasprotju s tradicionalnim razumevanjem branja kot učenja besedišča, slovnice in zgradbe povedi komunikacijski model učenca omogoča

razumevanje besedila in s tem tudi njegovo učinkovito komunikacijo z okoljem. Razvijanje bralne pismenosti, ki se začne že v predšolskem obdobju z zagotavljanjem predbralnih in predpisalnih dejavnosti za vse otroke tako v domačem okolju kot v vrtcu in drugih oblikah varstva, je nujno potrebno, če želimo, da bodo otroci dobri v branju. V šoli se ta proces nadaljuje z razvijanjem temeljne pismenosti v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Učencem ponudimo različne dejavnosti, ki vključujejo poslušanje različnih vsebin z različnimi cilji in spoznavanje različnih vrst besedil. Pri tem je pomembno, da se učijo tehnik glasnega in tihega branja različnih besedil z razumevanjem in tudi tako razvijajo govorno zmožnost. V tem obdobju otroci začenjajo pisati (spoznavajo črke, razvijajo tehnike pisanja in tvorjenja enostavnih besedil po zgledu), ob ustrezni podpori okolja pa se krepi tudi interes in motivacija za branje.

Pri razvoju bralne pismenosti je treba upoštevati zmožnosti učenca, zato na različnih razvojnih stopnjah razvijamo različne elemente bralne pismenosti (Košak Babuder, 2012). To področje obravnavajo različni razvojno-educacijski modeli, med katerimi je najbolj znan šeststopenjski model (predbralno obdobje, obdobje začetnega branja in dekodiranja, utrjevanje spretnosti branja, branje za učenje – odkrivanje pomena, večstranski pogled na prebrano – odnosi in stališča, konstrukcija in rekonstrukcija – pogled na svet) avtorice J. Chall (1983). V modelu, ki se opira na Piagetevo teorijo, Chall izpostavlja naslednje (1983, v Košak Babuder, 2012):

- Starost učencev, pri kateri se pojavi posamezna stopnja, je le okvirna.
- Opisani bralni razvoj na posameznih stopnjah je odvisen tudi od poučevanja, ki ga je učenec deležen v razredu oziroma doma.
- Razvoj vsake stopnje je odvisen od ustreznosti razvoja predhodne stopnje.
- Bralne stopnje niso ločene, ampak prehajajo ena v drugo in se prekrivajo.

V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju govorimo o stopnji začetnega branja in dekodiranja ter utrjevanja spretnosti branja. Ob koncu tega obdobja učenci že veliko besed preberejo avtomatizirano, njihova kognitivna zmožnost pa je usmerjena v procesiranje pomena. Na tej točki razvoja so učenci pripravljeni za prehod iz učenja branja na branje za učenje (Carnine idr., 2004).



Razvijanje bralne pismenosti v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju se ta proces nadaljuje. Bralno zmožnost razvijamo z različnimi vrstami besedil in želimo pri učencih doseči avtomatizirano tehniko branja in uporabo različnih bralnih učnih strategij za razumevanje prebranega (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: 12).

Branje je receptivna komunikacijska dejavnost, pri kateri je primarna funkcija učenca sprejemanje sporočil. K tej pismenosti vodijo trije delni cilji: ustrezno stališče do branja, razumevanje samega procesa branja in razumevanje izbrane vsebine (Duffy in Roehler, 1993). Pri doseganju vseh treh delnih ciljev je ključna učiteljeva vloga. Učenci naj bi si s pomočjo pouka razvijali ustrezno stališče do branja in oblikovali predstavo o branju kot aktivnosti, s pomočjo katere pridejo do pomena besedila in s pomočjo katere se lahko učijo (Pečjak in Gradišar, 2012).

Za razumevanje procesa branja je pomembno tudi poznavanje obvladovanja različnih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij.

Metakognicija je »razmišljanje o razmišljanju« – pojem, ki je mnogo bolj zapleten od te preproste razlage in zaposluje raziskovalce že stoletja. *»Medtem ko kognitivne zmožnosti potrebujemo za izvrševanje nalog, nam metakognicija dopušča, da razumemo, kako smo te naloge izvršili.«* (Garner, 1987)

Metakognicijo po navadi delimo na metakognitivno znanje in samoregulacijo. Metakognitivno znanje vključuje deklarativno znanje (»vedeti kaj« – zavedati se lastnih učnih procesov), proceduralno znanje (»vedeti kako« – vedeti, katere strategije uporabiti in kako), strateško znanje (»vedeti kdaj« – vedeti zakaj uporabiti različne učne strategije in kdaj). Samoregulacija se nanaša na dejavnosti, ki učencem pomagajo nadzorovati proces učenja (načrtovanje, samoopazovanje, vrednotenje).

Kot kažejo izkušnje spremljav pouka, ki jih izvaja Zavod RS za šolstvo, se poučevanja metakognitivnih strategij učitelji lotevajo zelo redko. Po navadi od učencev pričakujejo, da se bodo določene snovi naučili, vendar jih ne naučijo kako. Treba je poudariti, da je zavedanje o lastnem načinu razmišljanja pomembno za vse učence, tako za tiste z učnimi težavami, ki jim metakognitivne zmožnosti lahko pomagajo pri razumevanju lastnega načina dela (s tem lahko delno nadomestijo npr. slab delovni spomin), kakor tudi za učno zmožnejše, ki se tako učijo samoregulacije, ki je še

posebej pomembna, ko delo postane zahtevnejše (npr. v gimnaziji), kjer so mnogi učno zmožnejši učenci manj uspešni.

Kaj lahko stori učitelj? Najprej je treba temu področju nameniti čas (npr. po končani aktivnosti ali določeni učni enoti) in učence naučiti načrtovati, opazovati in vrednotiti lastni učni proces (npr. s pomočjo dnevnika). Nato je treba učencem v razredu pokazati, kako pridemo do nekega rezultata (miselni procesi, ki stojijo za tem, dvomi, slepe ulice, v katere občasno zaidemo pri reševanju nekega problema) in ne samo rezultata samega. Končno moramo izboljšati tudi kognicijo učencev. To lahko storimo s pomočjo različnih učnih strategij, ki jih vpeljujemo postopoma (npr. eno na mesec) in s pogovorom v razredu. Učenci morajo vedeti, kako, kdaj in zakaj uporabiti določeno učno strategijo. Ne nazadnje je pomembno tudi razumevanje vsebine besedila. Učenec skuša ugotoviti, kaj je avtor hotel povedati z besedilom.

V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju prav tako spodbujamo razvoj produktivnih dejavnosti (govorjenje in pisanje), vpeljujemo različne vrste poslušanja, pri učencih razvijamo govorno zmožnost za učinkovito sporazumevanje v različnih okoliščinah in samostojno uporabo knjižnic (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: 12). Cilj, ki ga želimo pri tem doseči, je oblikovanje razumljivih sporočil (govornih in pisnih), ki naj bi jih oblikovali učenci. Iz naših izkušenj (spremljave pouka, pregled dokumentacije, rezultati NPZ) lahko sklepamo, da je to veščina, ki učencem ne glede na oceno, ki jo dosežejo pri posameznem predmetu, povzroča veliko težav. Predpostavljamo lahko, da je temu tako, ker v času pouka učitelji temu področju namenjajo premalo ali celo nič časa. Mnogokrat je delo usmerjeno samo v končni rezultat, procesnost pa je zanemarjena.

Razvijanje bralne pismenosti v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju učenci s pomočjo branja pridobivajo novo znanje, informacije in izkušnje. Branje postane poleg poslušanja in gledanja temeljno sredstvo za učenje. V tem obdobju je učenec sposoben analizirati, kaj bere, sintetizirati prebrano ter se kritično odzvati na stališča, s katerimi se srečuje pri branju (Pečjak, 2010). V tem obdobju učenci razvijajo bralno zmožnost z izbiro in uporabo branja za različne namene (učenje, doživljanje, informiranje). Zato je naloga učiteljev učencem zagotoviti čas za branje tudi v času pouka (Allington, 2001). Ugotavljamo, da se čas, namenjen branju v času pouka, z leti šolanja krajša. V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju je tej dejavnosti namenjeno



sorazmerno veliko časa, povezovanje s šolsko in lokalno knjižnico je pogosto, pozneje, proti koncu drugega in v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pa je tega časa vse manj. Sklepamo lahko, da je tako, ker v razred vstopajo različni učitelji, ki načrtujejo pouk vsak za svoj predmet. Avtorji, ki se ukvarjajo z branjem (npr. Bintz, Chall), pa pogosto navajajo tudi druge razloge (npr. učitelji predmetne stopnje niso dovolj usposobljeni za poučevanje branja, šole namenjajo premalo denarja za knjige).

Razumevanje besedila je celosten miselni proces, ki od bralca zahteva konstruiranje pomena na podlagi besedila; z drugimi besedami, razumevanje je bistvo branja (Durkin, 1993). Za dobre bralce, kar naj bi učenci v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju postali, je značilno naslednje:

- Dobri bralci so dobri poslušalci in imajo razvito zmožnost poslušanja besedil za različne namene in v različnih okoliščinah.
- Dobri bralci se zavedajo, da je branje mnogo več kot samo dekodiranje besed (Maria, 1990). Pri slabših bralcih opazimo, da vso energijo in pozornost potrošijo za dekodiranje besed in posledično ne morejo izluščiti pomena besedila.
- Dobri bralci povezujejo informacije iz besedila s predhodnimi izkušnjami, znanjem in univerzalnimi resnicami. Te vrste povezav imenujemo povezave besedila z besedilom (angl. *text-to-text*), povezava besedila z lastnimi izkušnjami (angl. *text-to-self*) in povezava besedila z zunanjim svetom (angl. *text-to-world*) (Keene in Zimmerman, 1997).
- Dobri bralci razmišljajo o lastnem branju in se zavedajo lastnih miselnih procesov. Irvin (1998) izpostavlja, da poučevanje bralnih učnih strategij v razredu ne povečuje samo kognitivnih zmožnosti učencev, temveč razvija tudi njihovo zmožnost metakognicije. Dobri bralci uporabljajo metakognicijo za razmislek in kontrolo nad lastnim branjem (Armbruster idr., 2001).

V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju pri učencih razvijamo in nadgrajujemo zmožnosti govorjenja, in sicer obvladovanja veščin pogovarjanja (npr. pogajalni pogovor ipd.), predstavitve govorjenih besedil in samostojno namensko izbiro in uporabo bralnih in drugih informacijskih virov (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2006: 12). Zato morajo biti učitelji pri načrtovanju pouka še posebej pozorni na te dejavnike (Pregelj, 2012):

- Velikost učne skupine (ves razred, manjše skupine, posamezni učenec).
- Naklonjenost pogovoru v skupini (ali imajo učenci možnost tvorno sodelovati v pogovoru in zastavljati vprašanja, znajo argumentirano

izraziti lastno mnenje in se navezovati na vprašanja in odgovore sošolcev in so do njih kritični).

- Ravnanje z odzivi učencev (zavzeto poslušanje podkrepljeno z ustreznimi neverbalnimi znaki, podkrepitev vprašanj, čas, ki je namenjen diskusiji idr.).

Mnogokrat ugotavljamo (spremljave pouka v okviru Zavoda RS za šolstvo), da učitelj ne glede na velikost skupine pogovor vodi samo z nekaterimi učenci ali pa da na vprašanja zaradi časovne stiske in drugih dejavnikov odgovarja sam. Opažamo tudi, da učenci večinoma niso vajeni argumentirano izraziti lastnega mnenja in se navezovati na vprašanja in odgovore sošolcev (t. i. vpadanje v besedo). Raziskave (Walsh, 2005) so pokazale, da učenci, ki imajo čas, odgovarjajo bolje:

- Odgovori učencev so daljši (tudi do 600 %).
- Učenci svoje odgovore utemeljijo.
- Učenci več sprašujejo in predvidevajo.
- Manj pogosto je njihov odgovor »Ne vem«.
- Se pogovarjajo s sošolci.
- Učenci so bolj samozavestni pri odgovarjanju na vprašanja.

Morgan in Saxton (2006) menita, da mora učitelj ustrezno prilagoditi/zvišati pričakovanja, ki jih goji do učencev (učenci naj sami oblikujejo vprašanja, reševanje problemov v paru, učno zmožnejši učenci se lahko pospešeno učijo z medsebojnim sodelovanjem in rabo različnih učnih strategij, kot so npr. kompleksne bralne učne strategije, strategija VŽN – Kaj že vemo?, Kaj želimo izvedeti?, Kaj smo se naučili?, argumentacijski diagram, pojmovne mape itd.).

Avtentično gradivo

Gradivo, ki ga uporabljamo v razredu in za domače naloge, mora biti podobno tistemu, ki se uporablja v vsakdanjem življenju in vsebuje polnopomensko komunikacijo. Avtentično mora biti na tri načine (<http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm> (25. 5. 2013)):

- Gradivo mora vsebovati informacije, s katerimi se bodo učenci srečevali tudi v zunajšolskih situacijah. Ko izbiramo takšno gradivo za učence, moramo paziti predvsem na zahtevnost besedila v konceptualnem smislu. Če je besedilo prezahtevno, raje izberemo drugo, ki je bolj ustrezno za določeno starostno skupino, ali pa se odločimo za rabo predbralnih strategij, ki spodbujajo predznanje učencev o vrsti



in vsebini besedila, omogočajo določitev namena pri branju in oblikovanje napovedi o besedilu (Pečjak in Gradišar, 2012). Poenostavljanje besedila ni priporočljivo, saj mnogokrat pripelje do osiromašanja v vsebinskem in jezikovnem smislu.

- Namen branja mora biti avtentičen, branje pa za učence smiselno. V ta namen dopustimo, da učenci sodelujejo pri izboru besedil, in jih napotimo v knjižnico, spodbujamo rabo interneta ipd.
- Delo z besedilom mora biti smiselno. Z učenci uporabimo bralno strategijo, ki bi jo tudi sicer uporabili v življenju (npr. v vsakdanjem življenju beremo glasno samo za zabavo).

Informacijska pismenost

V zadnjem desetletju pa se vse bolj pojavljajo t. i. nove pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska pismenost in druge, ki so pomembne za uspešno delovanje posameznika v družbi. Evropska komisija (2006) definira informacijsko (pogosto tudi medijsko) pismenost kot sposobnost pridobivanja, analize in kritične presoje informacij ter njihovo smiselno uporabo v življenju posameznika. Medijska pismenost se nanaša na vse medije, vključujoč televizijo in film, radio in posneto glasbo, tiskane medije, videoigrice, internet in druge nove digitalne komunikacijske tehnologije.

»Medijska pismenost pomaga državljanom, predvsem mladim, razviti kritično mišljenje in produkcijske spretnosti, ki jih potrebujejo za življenje v medijski kulturi 21. stoletja. Gre tako za sposobnost tekoče komunikacije v vseh starih in novih medijih kot tudi za dostop, analizo in evalvacijo močnih podob, besed in zvokov, s katerimi smo soočeni v vsakodnevnem življenju.« (Evropska komisija 2003: 15)

Danes je medijska pismenost tako pomembna za aktivno in polno državljanstvo, kot je bila pismenost v začetku 19. stoletja.

»V luči hitrega in kontinuiranega razvoja digitalne tehnologije morajo posamezniki uporabljati vedno več različnih tehničnih, kognitivnih in socioloških spretnosti, da lahko opravljajo naloge in rešujejo probleme v digitalnih okoljih.« (Eshet-Alkalai, 2004: 1)

Kot je navedeno v študiji *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti (Konkurenčnost Slovenije 2006–2013)*, je IKT v Sloveniji del učnih načrtov vseh predmetov v osnovnih in srednjih šolah. Kljub zgodnji

informatizaciji šol (začetek leta 1972) danes opazujemo, da IKT v slovenskih osnovnih šolah ni uporabljana do mere, kot bi morda pričakovali. Tako iz raziskave opravljene med članicami EU o rabi IKT v osnovnih in srednjih šolah ugotavljamo, da rezultati za Slovenijo večinoma niso najbolj spodbudni, saj se po navadi nahaja precej pod povprečjem EU (RIS 2006). V grobem lahko povzamemo, da ima Slovenija nadpovprečno infrastrukturo (šole s spletno stranjo, lokalnim omrežjem, širokopasovnim dostopom) in da so tudi učitelji zelo pripravljeni uporabljati IKT. Po drugi strani pa Slovenija močno zaostaja za povprečjem EU predvsem v pogledu rabe IKT v učilnici, pa tudi v razmerju PC/učenec. Tako je bilo v letu 2006 po 8 računalnikov na 100 učencev in v EU 11 računalnikov na 100 učencev.

Tudi na področju usposabljanja ravnateljev in učiteljev je bilo v Sloveniji v zadnjih letih narejenih kar nekaj korakov (v letih 2009–2013 je v okviru Zavoda RS za šolstvo potekal projekt E-šolstvo). Pomemben cilj projekta je bila postavitvev poti do e-kompetentnosti, kjer je lahko vsak učitelj, ravnatelj in računalnikar s pomočjo seminarjev razvil vseh šest e-kompetenc (Utrip projekta E-šolstvo, 2013):

- poznavanje in zmožnost kritične uporabe IKT,
- zmožnost komunikacije in sodelovanja na daljavo,
- zmožnost iskanja, zbiranja, obdelovanja, vrednotenja (kritične presoje) podatkov, informacij in konceptov,
- varna raba in upoštevanje pravnih in etičnih načel uporabe ter objave informacij,
- izdelava, ustvarjanje, posodabljanje, objava gradiv,
- zmožnost načrtovanja, izvedbe, evalvacije pouka z uporabo IKT.

Prej omenjenemu cilju je sledil razvoj, ki je temeljil na posodobljenih seminarjih in svetovanju. Kljub relativno velikemu vložku pa ugotavljamo, da večina učiteljev sicer vključuje IKT v pedagoški proces (npr. uporablja internet kot vir informacij in ga kot takšnega vključuje v pedagoški proces), vendar časovno in vsebinsko v zelo omejenem obsegu. Zanimivi so tudi izsledki, ki so nastali na podlagi foruma v spletni učilnici za angleščino (portal SIO, december 2012), kjer smo učitelje vprašali, kako vključujejo IKT v pouk angleščine in katera spletna orodja uporabljajo. V razpravi je sodelovalo 57 učiteljev angleščine iz osnovnih šol. Večina (77 %), je navedla, da uporabljajo elektronsko pošto in različne spletne povezave, ki jim služijo kot gradivo za načrtovanje pouka, za motivacijo pri pouku (npr. YouTube), uporabljajo tudi različne spletne strani, ki ponujajo interaktivne naloge, in spletne slovarje, ki jih učenci uporabljajo v pedagoškem procesu. Le nekateri (23 %) imajo spletno učilnico, poleg



preostalega pa navajajo tudi uporabo bloga, aplikacij na i-Padu, pametnih telefonov pri pouku, e-učbenikov in spletnih orodij (Google docs, Wikispaces, Prezzi, Tripadvisor ipd.). Iz navedenega lahko sklepamo, da nas čaka še dolga pot do zmožnosti načrtovanja, izvedbe in evalvacije pouka z uporabo IKT. V sodobni šoli mora biti informacijska pismenost osnova za vseživljenjsko učenje in skupna vsem predmetom in vsem učnim okoljem. Učencem naj omogoča obvladovanje vsebine in jih spodbuja k raziskovanju. Tako postaja njihovo učenje bolj usmerjeno, posameznik pa lahko bolje nadzira lasten proces učenja.

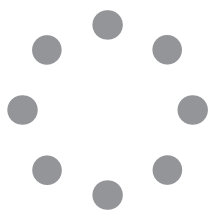
Sklep

Bralno pismenost in z njo povezano bralno zmožnost je treba razvijati od predšolskega obdobja in tudi po formalnem koncu šolanja v okviru vseživljenjskega učenja. Ob upoštevanju zmožnosti posameznega učenca se ta proces začne z razvijanjem temeljne pismenosti ob začetku šolanja in se pozneje nadaljuje z uporabo različnih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij, s katerimi učenec razume prebrano. Ob koncu osnovne šole branje postane temeljno sredstvo za učenje. Omeniti pa je treba tudi pomen t. i. nove pismenosti, kot so informacijska, digitalna, medijska in druge pismenosti, ki so pomembne za uspešno delovanje posameznika v družbi. ●

Literatura in viri

- Alderson, J. C. (2001). *Assessing Reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Anderson, L. W. (2001). *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Allington, R. (2001). *The Six Ts of Effective Elementary Literacy Instruction*. Dostopno na: <http://www.readingrockets.org/article/96/#comments> (21. 5. 2012).
- Bahrick, H. P. (1984). Semantic Memory Content in Permastore: fifty years of memory for Spanish learned in school. *Journal of Experimental Psychology: General*, 113, 1, 1–37.
- Carnine, D. W. idr. (2004). *Direct instruction reading* (4th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Chall, J. S. in Jacobs, V. A. (2003). Poor Children's Fourth-Grade Slump. *American Educator*, 27(1), 14–15,44.

- Duffy, G. G., Roehler, L. R. (1993). *Improving Classroom Reading Instruction*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- European Commission (2006a). *Key competences for Lifelong Learning – A European Framework*. Dostopno na: http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/llearning/keycomp_en.pdf (19. 8. 2008).
- Garner, R. (1987). *Metacognition and Reading comprehension*. Noorwood, NJ: Ablex.
- Gibson, A. *Reading for Meaning: Tutoring Elementary Students to Enhance Comprehension*. Dostopno na: <http://www.readingrockets.org/article/22800/> (10. 4. 2013).
- Godinho, S. (2007). *Ali je to vprašanje*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Košak Babuder, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Morgan, N. in Saxton, J. (2006). *Asking Better Questions*. Ontario: Pembroke Publishers.
- Nacionalna strategija za razvoj pismenosti (2006). Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plut, L. (2012). *Poslušanje: način življenja in vir življenja*. Ljubljana: DZS.
- Utrip projekta E-šolstvo* (2013). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vehovar, V. Brečko, B. N., Prevodnik, K. (2008). *Evalvacija stanja ter ukrepi za izboljšanje IKT pismenosti (Konkurenčnost Slovenije 2006–2013)*. Ljubljana: Center za metodologijo in informatiko, Fakulteta za družbene vede.
- Walsh, J. A. in Sattes, B. D. (2005). *Quality Questioning: Research Practice to Engage Every Learner*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Teaching Reading. The Essentials of Language teaching*. The National Capital Language Resource Center, Washington, DC. Dostopno na: <http://www.nclrc.org/essentials/reading/reindex.htm> (25. 5. 2013).



Z eksplicitnim poučevanjem diskurzivnih žanrov do predmetne pismenosti

● **Mag. Mirko Zorman** • Zavod RS za šolstvo • mirkozorm@gmail.com

POVZETEK: V prispevku predstavljamo vlogo učiteljev nejezikovnih predmetov pri izboljševanju sporazumevalnih zmožnosti učencev v učnem jeziku. Temelj jezikovnega razvoja od temeljnih sporazumevalnih zmožnosti, izražanja »tu in zdaj« k specifičnemu jeziku različnih disciplin, jasnemu izražanju v dekontekstualiziranem položaju je izrecno poučevanje različnih tipov besedil oziroma šolskih diskurzivnih žanrov. Jezikovna znanja nižjih strukturnih ravni (besedišče, skladnja) pridobivajo v kontekstu učne snovi. Priporočeni pristopi so inkluzivni, namenjeni izboljševanju učenja otrok iz ranljivih skupin, predvsem učencev s priseljskim poreklom in tistih iz družin z nižjim socialno-ekonomskim statusom – brez neželene segregacije in stigmatizacije.

KLJUČNE BESEDE: *podpiranje učenja, diskurzivni žanri, inkluzivno poučevanje, sistemsko funkcijsko jezikoslovje, krog učenja/poučevanja*

ABSTRACT: The role of non-language subject teachers in improving their learners' communication competence in the language of instruction is presented. The development of their linguistic development from the basic communication skill, the »here-and-now« language, towards more specific language of different disciplines, clear linguistic production in decontextualized situations is based on the textual level – on explicit teaching of different text types or discourse genres. Lower levels linguistic skills (vocabulary, syntax) are learnt in the context of learning content. The recommended approaches are inclusive in nature, learners with migrant background and those from low SES families being their primary beneficiaries – without being segregated or stigmatized.

KEY WORDS: *scaffolding learning, discourse genres, inclusive teaching, systemic functional linguistics, teaching/learning cycle*



Uvod

Primer, kako pri opisovanju istega eksperimenta med tremi enako starimi učenci pridejo do izraza razlike v sposobnosti ustnega sporočanja, je sicer sposojen iz publikacije Sveta Evrope (Thürmann, Vollmer, in Pieper, 2010), a obilo podobnih primerov takega ali še večjega razpona sporazumevalnih zmožnosti bi lahko našli pri katerem koli predmetu v domači šolski praksi.

Vzorec 1	Vzorec 2	Vzorec 3
<i>Ja, ko smo dali ... hm ... tisto kroglico, je tam šla visoko gor, potem se je ustavila. In z njimi je šla gor, pa ne prav tako visoko, samo da je šla nazaj tam in gor.</i>	<i>Torej, ko smo ... dali prvo črtasto gor in je zadela ... štiri frnikole ... je prva frnikola potisnila drugo frnikolo, ampak nikoli ni prišla zelo daleč. Ko smo dali eno kroglico, je prišla gor do – skoraj do konca belega ... pasu ... skoraj do začetka ... zelenega pasu na drugi strani. Ko smo dali noter ... dve ... hm ... črtasti frnikuli ... se je zgodilo isto ...</i>	<i>Ko je ena od modrih ... črtastih frnikol ... prišla dol, je ena od zelenih šla malo gor. In ko je ena od srebrnih prišla dol, je ena od zelenih šla gor, ampak bolj daleč. In ko ... sta dve od modrih črtastih prišli dol, sta dve od zelenih šli gor. In ko sta obe srebrni ... frnikoli prišli dol, sta dve zeleni šli gor bolj daleč.</i>

Vzrok za to lahko iščemo predvsem v vplivu družine na razvoj jezikovnih zmožnosti, ki je najtesneje povezan s socialno-ekonomskim statusom družine. Različne študije, ki jih je zbral OECD (glej Dumont, Istance, Benavides, ur., 2012: 238), tako ugotavljajo, da je lahko besedišče, ki ga otroci iz premožnejših družin usvojijo do tretjega leta starosti, tudi dvakrat tolikšno kot besedišče njihovih revnejših vrstnikov. Razlike do vstopa v šolo še naraščajo, ker pa učenje pretežno poteka prek jezika, imajo otroci iz družin z nižjim SES ne glede na svoje siceršnje sposobnosti praviloma že ob vstopu v šolo slabše možnosti za uspeh. Študija ugotavlja (prav tam: 237), da zgodnji posegi – čim prej, tem uspešneje in ekonomsko učinkoviteje – lahko prispevajo h kompenzaciji vrzeli zaradi zgodnjih prikrajšanj in skrb za jezikovni razvoj otrok v predšolskem in celotnem šolskem obdobju je nedvomno eden takih učinkovitih ukrepov. Posebno skrb je treba nameniti še jezikovnemu razvoju otrok iz migrantskih družin, da bi ti lahko v celoti izkoristili prednost, ki jo prinaša »hkratno mišljenje in oblikovanje pojmov v dveh ali več jezikovnih sistemih, in ne zaostajali v svojih dosežkih zaradi pomanjkljivosti v enem od njih« (Love, 2008).



Temeljne medosebne komunikacijske veščine in učni jezik

V prispevku za posvetovanje v avgustu 2012 (Zorman, 2012: 80) smo razliko med temeljnimi medosebnimi komunikacijskimi veščinami in jezikovnimi veščinami, ki so potrebne za sprejemanje in posredovanje znanja, opredelili na oseh kontekstualizirano–nekontekstualizirano ter kognitivno nezahtevno–kognitivno zelo zahtevno. Vsakdanja medosebna komunikacija navadno poteka v konkretnem okolju, komunikacija se lahko nanaša na predmete v tem okolju, prisotnost oddajnika in sprejemnika v istem okolju sama po sebi olajšuje komunikacijo. Navadno gre za kognitivno manj zahtevna sporočila. Vsaj na začetnih stopnjah šolanja je tovrstno sporazumevanje močno prisotno tudi pri pouku, z leti šolanja pa se jezik sporazumevanja pri učenju nujno oddaljuje od tega vzorca »tu in zdaj«, sporočila niso več umeščena v konkretne situacije, postajajo kognitivno vse zahtevnejša in se vse bolj ravna po pravilih, ki jih je ob razvoju določene discipline ali stroke izoblikovala pripadajoča skupnost znanja – za določeno skupnost značilen jezik je hkrati ena od zunanjih značilnosti, ki pripadnike skupnosti ločujejo od laikov, specifičen jezik znanje skupnosti ohranja znotraj njenih meja. Obvladovanje specifičnega učnega jezika predmeta je pogoj za uspešno učenje, hkrati pa mora biti cilj pouka predmeta tudi usvajanje sporazumevalnih veščin, ki omogočajo sporočanje usvojenega znanja. Učitelji različnih predmetov na vseh stopnjah šolanja z izbiro metod poučevanja, ki omogočajo in spodbujajo jezikovni razvoj učencev, olajšujejo učenje svojega predmeta, hkrati z napredovanjem znanja pa morajo zavestno in načrtno razvijati tudi predmetno specifične jezikovne zmožnosti učencev, obvladovanje specifičnega jezika, katerega najvišja raven je tako imenovani akademski jezik. Z značilnostmi tega jezika se učenci srečujejo na vseh ravneh izobraževanja. Vollmer (2012: I/16) pravi, da se akademski jezik od jezika, kakršnega uporabljamo v drugih položajih, razlikuje vsaj na treh ravneh:

- na ravni leksike, akademsko besedišče;
- na eksplicitni slovnični oziroma skladenjski ravni;
- na ravni besedila – diskurzivna raven.

Poučevanje akademskega jezika

Naloga učiteljev nejezikovnih predmetov je, da ob poučevanju snovi predmeta pri učencih ozavešajo tudi značilnosti za predmet specifičnega jezika. Poznavanje tega jezika (zmožnost brati in pisati v nekem predmetu) Vollmer (2012: I/9) poimenuje predmetna pismenost, pojem, ki ga je OECD s programom PISA razširila na celotno znanje predmeta. Sistematično učenje za predmet značilnega jezika je sestavni del pouka, interakcije med učiteljem in učenci ter med učenci samimi. Učitelji in učenci za to interakcijo potrebujejo metajezik, ki ga ponuja sistemsko funkcijsko jezikoslovje.

Pod pritiskom na poučevanje angleščine kot drugega jezika spričo vse večjega priseljevanja so avstralski jezikoslovci razvili pristope, ki za razliko od tradicionalnega poučevanja jezikov ne sledijo hierarhični strukturi jezika v zaporedju od najmanjših enot do višjih sklopov, temveč od zgoraj navzdol izhajajo iz besedilne ravni – začnejo z opisovanjem besedilnih žanrov (Martin in Rose, 2010: 9). Besedila so ustvarjena za sporočanje določenih pomenov, z določenim namenom in v določenem socialnem kontekstu, v določeni kulturi. V skladu s socialno funkcijo besedila žanr prepleta področje, ton in način (Martin in Rose, 2010: 9). Področje je opredeljeno z vsebino, ton se nanaša na razmerje med tvorcem besedila in njegovim naslovnikom, način pa se nanaša na kanal prenosa (Gibbons, 2002: 2). Glede na to se (tudi v šolskem kontekstu) učenci srečujejo z različnimi žanri. Pri pouku morajo razviti sposobnost prepoznavanja njihovih značilnosti in se v kontekstu višje ravni naučiti sistemov nižjih ravni (Martin in Rose, 2010: 11).

Različni avtorji navajajo različne klasifikacije žanrov. Beacco in sodelavci (2010: 14) opozarjajo na razlike med posameznimi jeziki in navajajo nekaj kriterijev, po katerih bi bilo mogoče razvrščati diskurzivne žanre. Martin in Rose (2010: 10) ponujata naslednjo klasifikacijo splošnih znanstvenih žanrov:

Preglednica 4: Nekateri splošni znanstveni žanri

Žanr	Namen	Značilne stopnje
opisno poročilo	razvrščanje in opisovanje pojavov naravnega in družbenega sveta	klasifikacija, opis
razlaga	razlaga procesov naravnega in družbenega sveta	pojavnost, razlaga
zgodovinska pripoved	pripovedovanje zgodovinskih dogodkov	ozadje, zapis dogodkov
postopek	koraki v eksperimentu in opazovanje	namen, oprema, koraki
tehnično poročilo	pripovedovanje o poskusih in opazovanjih	tehnični problem, metoda, rezultati, priporočilo
raziskovalno poročilo	pripovedovanje in interpretiranje rezultatov raziskovalne dejavnosti	raziskava, problem, metoda, rezultati, razprava
ekspozicija	argumentiranje za stališče	teza, dokazi, ponovitev teze
razprava	soočenje dveh ali več stališč	teza, stališča, razrešitev
pregled literature	razprava o različnih pogledih na snov	tema, različni pogledi, rešitev

V šolski praksi je raznolikost žanrov, s katerimi se srečujejo učenci, mnogo manjša. Na podlagi analize učnih načrtov v štirih evropskih državah Beacco idr. (2010: 31–32) ugotavljajo, da »je večkrat omenjen nabor *diskurzivnih funkcij*, ki, kot kaže, predstavljajo temeljne strukture vsebinskega in postopkovnega znanja. Te funkcije so – včasih bolj, drugič manj izrecno – konvencionalizirane, uporabljajo in razumejo jih ustrezne diskurzivne skupnosti in predstavljajo vez med pedagoškim pristopom k ukvarjanju z besedilom in žanri ter akademskim načinom razmišljanja, pisanja in govorjenja.«

Pauline Gibbons (2002: 58) predlaga naslednjo klasifikacijo tipov besedil v šolski rabi:

Preglednica 5: **Tipi šolskih besedil** (po P. Gibbons, 2002: 58)

Tip besedila	Poročanje	Pripoved (zgodba)	Poročilo	Postopek	Razprava (ena stran) Argumentacija (dve strani) (npr. Bi bilo treba prepovedati kajenje?)
Namen	Povedati, kaj se je zgodilo	Zabavati, učiti	Podati informacije	Povedati, kako se nekaj naredi	Prepričati druge, zavzeti stališče in ga zagovarjati
Organizacija	Orientacija (pove kdo, kje, kdaj), niz dogodkov, osebni komentar/ zaključek	Orientacija (pove kdo, kje, kdaj), niz dogodkov, problem, rešitev	Splošna trditev Značilnost (npr. habitat) Značilnost (npr. videz) Značilnost (npr. prehrana itd.) Lahko ima podnaslove	Cilj Koraki v zaporedju	Osebna navedba stališča Argument(i) in dokazi v podporo Možni proti-argument(i) in dokazi v podporo Zaključek
Vezniki (povezovalne besede)	<i>V zvezi s časom</i> <i>(najprej, potem, zatem, ob koncu dneva)</i>	<i>V zvezi s časom</i> <i>(nekega dne, nekoč, pozneje, potem, nazadnje)</i>	Navadno se ne uporabljajo	<i>Prvo, drugo, tretje, nazadnje itd.</i>	<i>Prvič, drugič, nadalje, torej, toda, po drugi strani</i>
Druge značilnosti jezika	Pretekli čas, pripoveduje o tem, kaj se je zgodilo Opisne besede	Pretekli čas, pripoveduje o tem, kaj se je zgodilo Besede dejanj Opisne besede Lahko ima dialoge in glagole »pripovedovanja«	Uporablja »biti« in »imeti« (npr. Muha je žuželka. <i>Ima šest nog.</i>) Posebno besedišče	Uporablja besede za dajanje navodil (npr. vzemi, mešaj, dodaj, sesekljaj, peči itd.)	Lahko uporablja prepričevalni jezik (npr. <i>očitno narobe je, ... povsem nespametno je, da ...</i>)

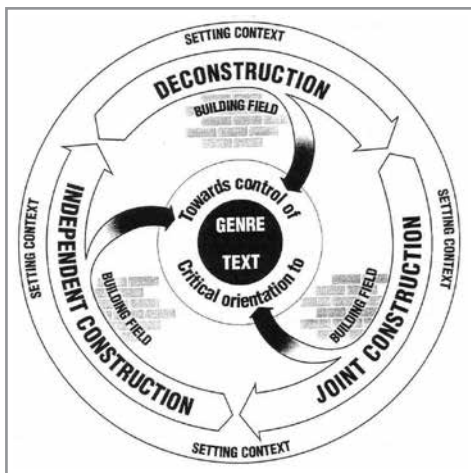
EksPLICITNO poučevanje žanrov

Za razliko od progresivnih »procesnih« pristopov sedemdesetih in osemdesetih let sydneyjska šola (glej Gibbons, prav tam: 59–60) zagovarja eksPLICITNO učenje žanrov, bolj formalno poučevanje struktur jezika in konvencij pisanja. Progresivnim pristopom priznava pomen za vzpostavljanje zanimivih in interaktivnih vzgojno-izobraževalnih situacij, hkrati pa naj bi ti pristopi povečevali obstoječe družbene neenakosti, ker pogosto ne povedo izrecno, kaj se od učencev pričakuje.⁶⁵ EksPLICITNO poučevanje ne pomeni vrnitve k tradicionalnemu poučevanju slovnice, pomeni, da »učence spodbujamo k razmišljanju o tem, kako jezik uporabljamo za različne namene in različne naslovnike, da se učitelji izrecno osredotočajo na tiste vidike jezika, ki učencem to omogočajo. EksPLICITNO poučevanje je povezano z rabo v resničnem življenju s tem, da se vedenje o jeziku razvija v kontekstu dejanske rabe jezika. Njegov cilj je gojiti aktivno zavzetost pri učenju, neodvisnost v pisanju in sposobnost kritično ocenjevati načine uporabe jezika v avtentičnih kontekstih, denimo načinov, ki se uporabljajo za prepričevanje in obvladovanje.«

Na temelju raziskav Hallidaya in Painterja je Joan Rothery (Martin in Rose, 2010: 14) prevzela načelo »vodenja skozi interakcijo v kontekstu skupne izkušnje« in ga prilagodila za učenje jezika v šolskem kontekstu, primerno vsem učencem ne glede na njihovo narodnost in izobrazbo. V ta namen je oblikovala krog učenja in poučevanja (tudi kurikularni krog), v katerem se izmenjujejo dekonstrukcija besedila, skupna konstrukcija in individualna konstrukcija. Prednosti tega inkluzivnega pristopa se kažejo ne le v etnično in jezikovno mešanih razredih, od njega imajo koristi vsi, ki jih slabše obvladovanje jezika ovira pri usvajanju predmetnega znanja.

V prvi stopnji poučevanja učitelj in učenci skupaj analizirajo določeno avtentično besedilo, v drugi skupaj tvorijo novo podobno besedilo, pri čemer učitelj igra vlogo moderatorja in zapisovalca – novo besedilo pred učenci in z njihovim sodelovanjem, s skupnim tehtanjem različnih možnosti izražanja določenega namena, nastaja pred učenci na tabli ali v drugem mediju. V tretji stopnji učenci pridobljeno znanje uporabijo za individualno tvorjenje lastnega besedila.

⁶⁵ Spomnimo ob tem tudi na zahtevo po opredelitvi merljivih ciljev in spremljanju napredka pri učenju jezika (Thürmann, Vollmer in Pieper, 2010: 27).



Slika ponazarja, kako se po vzpostavitvi konteksta (*setting context*) z dekonstrukcijo (*deconstruction*), skupno konstrukcijo (*joint construction*) in končno neodvisno konstrukcijo (*independent construction*) izgrajuje polje (*building field*) in s tem učence vodi proti obvladovanju (*towards control of*) in kritičnemu odnosu do (*critical orientation to*) žanra (*genre*) in besedila (*text*).

Slika 5: Krog učenja in poučevanja (Rothery, 1994, v Martin in Rose, 2010)

Stopnje v tem didaktičnem krogu v štirih stopnjah bolj natančno opisuje Gibbons (2002: 60):

- Prva stopnja: *Izgradnja polja*. V tej stopnji je cilj zagotoviti, da učenci dovolj dobro poznajo snov, da bi bili sposobni o njej pisati. Pri tem je osrednja pozornost namenjena vsebini ali informacijam besedila. Na tej stopnji so otroci daleč od tega, da bi lahko sami napisali besedilo – dejavnosti obsegajo govorjenje, poslušanje, zbiranje informacij, zapisovanje in branje.
- Druga stopnja: *Modeliranje tipa besedila*. Cilj v tej stopnji je, da bi se učenci seznanili z namenom, spoznali celotno strukturo in jezikovne značilnosti tipa besedila, ki ga bodo pisali. Osrednja pozornost na tej stopnji je zato posvečena obliki in funkciji določnega tipa besedila, ki ga bodo učenci pisali.
- Tretja stopnja: *Skupna konstrukcija*. Tu učitelj in učenci skupaj napišejo besedilo, da bi učenci videli, kako se piše besedilo. Osrednja pozornost je pri tem namenjena ilustriranju postopka pisanja besedila, upoštevaje pri tem tako vsebino kot jezik.
- Četrta stopnja: *Neodvisno pisanje*. Na tej stopnji učenci napišejo svoje lastno besedilo.

Bistvenega pomena v vseh štirih stopnjah je podpora, ki jo učencem v njihovem jezikovnem (in kognitivnem) razvoju nudi učitelj. Gibbons (2002: 10) omenja, da so izraz *scaffolding* (podpiranje/odranje) prvič uporabili Wood, Bruner in Ross leta 1976 pri svojem proučevanju pogovora med starši in otrokom. »Podpore se v svojem bolj običajnem pomenu pogosto uporabljajo



v gradbeništvu kot začasne strukture. Ko je del zgradbe končan, se podpore odstranijo. /.../ V razredu je to začasna a bistvena narava mentorjeve pomoči. /.../ Podpora pa ni preprosto druga beseda za pomoč. Gre za posebno vrsto pomoči, ki učencem pomaga, da se premaknejo proti novim veščinam, pojmom ali ravnam razumevanja. /.../ Učenje poteka samo takrat, kadar je učiteljeva podpora potrebna, saj takrat učenec verjetno dela v območju svojega bližnjega razvoja« (Gibbons, 2002: 10). V jezikovnem razvoju učenec potrebuje podporo učitelja, da bi svoje prizadevanje lahko posvetil iskanju in oblikovanju zanj novega izraza ali oblikovanju bolj kompleksnih izjav.

Bistvenega pomena za jezikovni razvoj učencev je ustna komunikacija v razredu, pa naj bo to komunikacija učenec – učitelj ali učenec – učenec. Pri tem je treba ponovno opozoriti, da pri pogosto uporabljenem modelu IRF⁶⁶ (Beacco idr., 2010: 17) ne gre za pristno dialoško situacijo, saj ta pri učencih ne spodbuja mišljenja, učitelj odgovore praviloma pozna vnaprej, odgovori učencev so navadno enobesedni, pri uporabi tega modela je učitelj tisti, ki govori večino časa. Gibbons (2002: 17) ugotavlja, da učenci ne dobijo priložnosti, da bi oblikovali »razumljiv izdelek«. Kadar učiteljeve spodbude vodijo v enobesedne odgovore ali enostavne odzive, je malo priložnosti, da bi se učencevo jezikovno znanje širilo zato, da bi se učenci osredotočili na to, kako nekaj povedo ali da bi lahko vadili rabo jezika. Da bi bilo v razredu več pristne komunikacije kot eno od alternativ modelu IRF priporoča skupinsko delo in po McGroartyju povzema njegove prednosti za učence, ki se učnega jezika učijo kot drugega jezika:

1. Učenci slišijo več jezika, večjo pestrost jezika in več jezika je naslovljenega nanje: situacije pri skupinskem delu povečajo *input* za učenca.
2. Učenci imajo več *interakcije* z drugimi govorci, zato se povečuje tudi njihov *output*. Večkrat pridejo na vrsto in v odsotnosti učitelja so bolj odgovorni za pojasnjevanje svojih lastnih pomenov. Z drugimi besedami: učenci sami so tisti, ki se učijo jezika.
3. Kar učenci slišijo in se učijo, je *kontekstualizirano*: jezik se sliši in uporablja v ustreznem kontekstu in smiselno uporablja za določen namen.

Poleg tega je treba poudariti tudi naslednje:

- Verjetno je, da bo prišlo do znatnega *preobčila sporočil* – podobne zamisli se izražajo na več različnih načinov. Zastavljanje vprašanj, izmenjava informacij in reševanje problemov predstavljajo kontekst, v katerem se besede ponavljajo, zamisli izrazijo drugače, problemi

⁶⁶ Angl. Initiative – Response – Feedback: spodbuda učitelja – odziv učenca – učiteljeva povratna informacija.

predstavijo na novo in pomeni izčistijo. Preobilje podpira razumevanje, saj učencem daje različne priložnosti, da slišijo, kako se podobne zamisli izrazijo na različne načine.

- Potreba po informacijah ali razjasnitvi pomena poveča število priložnosti, ko učenci lahko zastavljajo vprašanja, s katerimi resnično iščejo informacije, in tako je še več priložnosti za nadaljnji *input* in pristno komunikacijo.
- Nazadnje ima skupinsko delo lahko še pozitivne afektivne posledice: učenci, ki niso vešči v rabi angleščine, se pri delu z vrstniki pogosto počutijo bolje kot takrat, kadar se od njih pričakuje, da bodo nastopili pred celotnim razredom (Gibbons, 2010: 17–28).

Učitelj mora učence na skupinsko delo ustrezno pripraviti in pojasniti tudi njihove zadolžitve glede uporabe jezika in poznejšega poročanja, da bi bili učenci pri samostojnem delu resnično aktivni in bi vsi sodelovali pri nastajanju poročila, čeprav bo poročal samo en član skupine. Pri skupinskem delu učenci drug drugemu nudijo podporo, spremembe v formulaciji gredo v smeri bolj strokovnega jezika. Gibbons (2002: 20–34) navaja vrsto ukrepov, ki prispevajo k učinkovitosti skupinskega dela, katerega namen je tudi razvoj jezika. Zaradi omejenega prostora te ukrepe le naštevam oziroma povzemam:

- **Jasna in izrecna navodila.** Zlasti daljše nize navodil je treba predstaviti na različne načine in v različnih oblikah, po možnosti pri predstavitvi sodelujejo tudi učenci.
- **Pogovor je nujen za nalogo.** Naloga za skupino mora *zahtevati*, ne le *spodbujati* pogovor. V ta namen so koristne različne tehnike, ki vključujejo informacijsko vrzel, brez zapolnitve katere rešitev ni mogoča.
- **Skupinsko delo mora dati jasen izid.** Uporaba jezika mora dati neki jasen rezultat kot npr. oblikovanje določene informacije, rešitev problema – učenci morajo vedeti, kaj naj bi bil rezultat njihovega dela.
- **Naloga je za učence kognitivno ustrezna.**
- **Naloga je del širše kurikularne snovi.** Učenci se jezika učijo hkrati z učenjem snovi. Jezikovne naloge niso »dodatek« k siceršnjemu učenju, temveč njegov sestavni del.
- **Dejavni so vsi učenci v skupini.** To lahko zagotovimo z jasno delitvijo vlog v timu ali z ekspertnim delom, pri katerem se vsak član skupine posveti določenemu vprašanju.
- **Učenci morajo imeti za delo dovolj časa.** Upoštevati je treba, da učenci, ki slabše obvladajo jezik, potrebujejo več časa. Ne načrtovati preveč aktivnosti za eno šolsko uro.



- **Učenci znajo delati v skupini.** Veščine skupinskega dela učenci pridobijo z leti šolanja. Učitelj se z učenci pogovarja o izrecnih pravilih dela v skupini.

Gibbons nadalje (2002: 29–34) ponuja dejavnosti, ki podpirajo pogovor v skupini ali v dvojicah. Tudi opise dejavnosti navajam v kratkih povzetkih.

- **Postavljanje slik v zaporedje.** Za predvidljivo zgodbo ali zaporedje dogodkov pripravimo niz slik. Vsak učenec dobi eno kartico in jo opiše skupini, nakar se skupina dogovori o pravem zaporedju.
- **Vroči stol.** Učenec na »vročem stolu« odgovarja na vprašanja sošolcev o znani osebi iz knjige, ki jo poznajo vsi člani.
- **Vprašalniki.** Učenci sošolcem v razredu, drugim na šoli ali v skupnosti zastavljajo vprašanja, da bi pridobili informacije za nadaljnje delo.
- **Reševanje problemov.** Učenci v razpravi rešijo problem in o tem poročajo celotnemu razredu. Vaje, ki učence na manj običajne načine spodbujajo k lateralnemu mišljenju in ustvarjalnosti, so tudi zabaven kontekst za govorjeni jezik.
- **Reševanje problemov v parih.** Učenci, razdeljeni v dve skupini, dobijo vsak svojo nalogo, nato se v parih pogovarjajo o tem, kaj so naredili, in o tem, kako je delo potekalo.

Posebne dejavnosti za začetnike

- **Spraševanje in izločanje** (vaje za vprašalne oblike in razvoj logičnega mišljenja): En učenec si izbere element na sliki, drugi s spraševanjem skušajo ugotoviti, katerega si je izbral. Da vprašanja ne bi bila povsem naključna, kaže omejiti njihovo število.
- **V mislih imam ...** (vaje v opisovanju stvari in njihovih funkcij): Ob nizu slik povezanih z učno snovjo učenec opisuje izbrani predmet, drugi skušajo ugotoviti, kaj opisuje. Kdor prvi ugotovi, naslednji opisuje.
- **Opiši in nariši.** (vaje v dajanju navodil, opisovanju predmetov, opisovanju pozicije – spodaj, ob, blizu, levo od itd.): Učenci delajo v parih. Eden riše in ob tem drugemu pripoveduje, kaj riše. Drugi po pripovedovanju reproducira njegov izdelek. Med učencema mora biti pregrada, da ne vidita risbe drug drugega.
- **Poišči mojega partnerja** (vaje v vprašalnih oblikah in opisovanju): Med učence razdelimo štiri do šest kartic, od katerih sta dve enaki, druge se od njiju razlikujejo v podrobnostih. Ena od enakih kartic je označena in učenec, ki jo dobi, skuša s spraševanjem drugih ugotoviti, kdo ima drugo.

Pogovor učitelj – učenec

Poročanje o skupinskem delu učitelju nudi priložnost, da z modifikacijo modela IRF učencu, ki poroča, nudi podporo jezikovnemu razvoju. Gibbons (2002: 34–37) govori o poročanju, ki ga vodi učitelj. Z zastavljanjem vprašanj, spodbujanjem, pojasnjevanjem in dajanjem modelov poročevalcu učitelj učencu kot bolj izkušen govorec (učitelj) manj izkušene mu (učenec) potrpežljivo in premišljeno nudi potrebno oporo za njegov jezikovni razvoj. Učitelj minimalno posega v učenčev govor: iz zapisa pogovora je mogoče že vizualno oceniti, da učenec (za razliko od IRF) govori več kot učitelj.

Pomembno je, da učitelj pogovor začne s spodbudo, ki učencem omogoča odločanje o tem, kaj želijo povedati. Za primerne spodbude so na primer:

Povej nam, kaj ste se naučili.
Povej nam, kaj ste delali.
Kaj ste ugotovili?
Kaj bi nam rad(a) povedal(a)?
Kaj se vam je zdelo najbolj zanimivo?

Nadalje je pomembno dialog upočasniti, kar pomeni, da učencu damo na voljo več časa za njegove odgovore, pred reformulacijo njegovih odgovorov omogočimo več poskusov in mu pri tem pomagamo z dodatnimi spodbudami kot na primer:

Lahko to poveš še enkrat?
Nisem dobro razumel(a). Lahko poveš še enkrat?
Povej o tem nekaj več.
Lahko to nekoliko razširiš?
Kaj misliš s tem?
Lahko razložiš še enkrat?

Nazadnje se je pomembno tudi odzvati na pomene. To pomeni resnično poslušati, kaj govori učenec, in ne le čakati na pričakovani odgovor.

V didaktičnem krogu učitelj učence vodi tako, da »prvič, /.../ prepoznajo jezikovne vzorce v besedilu; drugič, da jih interpretirajo v povezavi s sistemskimi značilnostmi jezika; in tretjič, da jih uporabljajo pri lastnem pisanju.« (Martin in Rose, 2010: 11)



Da bi učitelji ob poučevanju snovi svojega predmeta ali razreda lahko učence podpirali še v poslušanju in branju zahtevnejših besedil, v razvoju njihovega ustnega in pisnega izražanja proti specifičnemu jeziku stroke, potrebujejo določeno znanje o jeziku, ki jim omogoča tudi, da z učenci postopno izgrajujejo metajezik, potreben za pogovor o besedilih, ki jih poslušajo, berejo ali ustvarjajo. Avstralski strokovnjaki, med njimi profesorji Univerze v Melbournu pod vodstvom Kristine Love, pri učiteljih ta znanja in veščine razvijajo tako v času študija kot v nadaljnjem profesionalnem razvoju, izobražujejo pa se lahko tudi sami s pomočjo digitalnih gradiv na CD-jih oziroma DVD-jih. Primera tega sta gradivi BUILT (Love et al., 2000) in LASS (Love et al., 2008). Didaktični krog v teh gradivih je prikazan v petih stopnjah (Love et al., 2008: 2/2):⁶⁷

1. angažiranje

2. izgradnja znanja

3. preoblikovanje

4. predstavitev

5. refleksija

V prvi stopnji učitelj na smiselne načine vzbudi zanimanje učencev in ugotovi, kaj že znajo. V drugi stopnji kot izvedenec pazljivo nadgrajuje obstoječe znanje učencev. V tretji stopnji učenci dobijo priložnost, da usvojeno znanje in veščine utrjujejo, usvojijo nove informacije in posredovano pretvorijo v nova razumevanja. V četrti stopnji učenci dobijo priložnost, da predstavijo svoja nova razumevanja. V peti stopnji učitelj in učenci skupaj reflektirajo učni proces in morda celo načrtujejo naslednje korake.

Učenci hkrati z usvajanjem nove snovi spoznavajo tudi ustrezne načine predstavljanja znanja, tj. namenu sporočanja ustrezne žanre. V začetnih fazah didaktičnega kroga prepoznajo značilnosti obravnavanega žanra na ravni besedišča, sintakse in besedila. Obravnavano besedilo jim služi kot model pri ustvarjanju lastnega besedila v ustreznem žanru, v fazi refleksije se z učiteljem pogovorijo tudi o pomenu obvladovanja določenega žanra za učenje. Celoten didaktični krog lahko traja nekaj tednov, učencem pa so ves čas na voljo različna tiskana in elektronska gradiva,⁶⁸ izdelki učitelja, drugih učencev itd. Še enkrat spomnimo, da poučevanje jezika ni nekaj, kar bi dodatno obremenjevalo kurikulum (in s tem učence ter učitelja), temveč mora izhajati iz siceršnjega učnega načrta predmeta (Gibbons, 2002: 61).

⁶⁷ Nekaj izvodov obeh gradiv je na voljo v knjižnici Zavoda RS za šolstvo.

⁶⁸ Na voljo so posebne spletne strani za uporabo v izobraževanju, prilagojene različnim starostnim stopnjam uporabnikov.

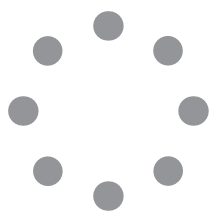
Za konec

Načelo, da smo za pravilno uporabo učnega jezika, v našem primeru slovenščine, odgovorni vsi, ne le učitelji jezika, v luči razprav o ustvarjanju pomena pri vseh predmetih dobi nov smisel. Ne gre za popravljanje pik in vejic, za učenje slovnice – gre za jezik kot sestavino predmeta. Učenci se radi igrajo z besedami in z jezikom in tako tudi ta sestavina lahko popestri pouk in aktivnost učencev pri njem, osredinjenje na jezik izostri pomen in jasnost obravnavanih vsebin, s tem pa tudi jasnost mišljenja. Ne nazadnje s krepitvijo vloge jezika pri pouku prispevamo h krepitvi jezika kot vidne značilnosti narodove identitete ne le v umetnosti, temveč tudi na področjih različnih strok. Odnos do tega pomembnega vprašanja moramo razvijati že v otroštvu, da si bodo poznejši tvorci novih besedil aktivno prizadevali jezik v vseh njegovih sestavinah nenehno razvijati v skladu z napredkom stroke. ●

Literatura in viri

- Beacco, J.-C., Coste, D., van de Ven, P.-H. in Vollmer, H. (2010). *Language and school subjects – Linguistic dimension of knowledge building in school curricula*. Strasbourg: Council of Europe.
- Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.) (2012). *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Love, K.; Baker, G.; Quinn, M. (2008). *LASS – Literacy Across the School Subjects* (gradivo na CD-ju). Melbourne: The University of Melbourne.
- Love, K., Pigdon, K., Baker, G., Harnston, J. (2000). *BUILT – Building Understandings in Literacy and Teaching* (gradivo na CD-ju). Melbourne: The University of Melbourne.
- Martin, J. R., Rose, D. (2010) Interakcija z besedilom: vloga dialoga pri učenju branja in pisanja. V: Starc, S. (ur.) *Mednarodna poletna šola sistemsko-funkcijskega jezikoslovja*. Studijsko gradivo. Koper: Pedagoška fakulteta. Dostopno tudi na: http://jt.upr.si/sflcw2010/summerschool_reader.pdf (21. 4. 2013).
- Thürmann, E., Vollmer, H. in Pieper, I. (2010). *Language(s) of Schooling: Focusing on Vulnerable Learners*. Strasbourg: Council of Europe.
- Vollmer, H. J. (2012). *The language(s) of schooling: focusing on vulnerable learners*. Gradivo predstavljeno na Pestalozzi delavnici Od asimilacije in izolacije v integracijo, Ljubljana, november 2012. Dostopno na: <http://www.zrss.si/default.asp?rub=6902> (21. 4. 2013).

Zorman, M. (2012). Učni jezik – mednarodne dimenzije. V: Nolimal et al. (2012), *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*, Zbornik povzetkov strokovnega posveta. Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.



Kaj pa pisanje? – Spodbujanje pisanja za razvoj bralne pismenosti

● Dr. Nataša Potočnik • Zavod RS za šolstvo • natasa.potocnik@zrss.si

POVZETEK: Prenova slovenščine je v poznih devetdesetih letih prejšnjega stoletja povzročila premik v učenju pisanja besedil v osnovni šoli. Pozornost se je z izdelka pisanja preusmerila tudi na proces.

Področje procesa pisanja besedil je v Sloveniji v primerjavi z branjem besedil manj raziskano. Temeljne znanstvene raziskave o kognitivni plati procesa pisanja izhajajo iz ZDA in kažejo (npr. Fitzgerald, 1987; Graham in Harris, 2003; Bereiter in Scardamaglia, 1986), da neizkušeni pisci nimajo dovolj znanja o značilnostih besedilnih vrst (ključne besede, zgradba itd.) in o načinih razvijanja teme. Proces pisanja skorajda ne načrtujejo in ne revidirajo ter ne zmorejo nadzirati svojih pisalnih dosežkov. Da bi napredovali, jim je treba pomagati pri načrtovanju, ubesediljevanju ter popravljanju in urejanju besedil.

KLJUČNE BESEDE: *pisanje, procesnost, samoregulacija, strategije pisanja*

ABSTRACT: The modernisation of Slovenian language in the last decade of the previous century caused the change in teaching of writing in the primary school. The focus shifted from the student's written product to the students' writing processes. In Slovenia the writing process is less researched in comparison to reading. Basic scientific researches about cognitive writing processes come from the USA and show (e.g. Fitzgerald 1987, Graham and Harris 2003, Bereiter and Scardamaglia 1986) that inexperienced writers have a deficit in knowledge about the characteristics of text types (key words, text structure, etc.) and about different ways of topic development. They barely plan and revise the writing process and are not able to supervise their written achievements. In order to advance they need help with planning, writing, revising and ordering their texts.

KEY WORDS: *writing, process (writing method), self-regulation, writing strategies*





Uvod

Pisanje je poleg bralnega razumevanja napovednik učnega uspeha in je poleg branja ena temeljnih sestavin pismenosti. Zato je razvita zmožnost pisanja nujna za učinkovito in polno delovanje posameznika v osebnem, poklicnem in družbenem življenju (Graham, Perin, 2007: 3).

V projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* se sicer ves čas osredotočamo na izboljšanje bralne tehnike, bralno razumevanje, motivacijo za branje ipd., ob tem pa nemalokrat puščamo ob strani zmožnost pisanja, čeprav je za celostni bralni pouk nujno upoštevati tudi načelo povezovanja branja z drugimi komunikacijskimi (sporazumevalnimi) dejavnostmi: poslušanja, govorjenja *in pisanja* (Pečjak, 1999: 57).

Nemalokrat pa se izkaže (tako tudi v preliminarni študiji ankete o bralnih učnih strategijah učencev petega in sedmega razreda, Pečjak, Potočnik, Cankar, 2013), da imajo učenci s tvorjenjem daljših odgovorov in drugih besedil nemalo težav – tako na makro- (smiselnost, sovisnost, zaokroženost) kot na mikroravni (slovnične, slogovne, pravopisne napake). Branje in pisanje sta dejavnosti, ki potekata v vidnem prenosniku in sta odvisni druga od druge, zato je pomembno, da se sistematično in skrbno načrtovano lotimo tudi razvijanja zmožnosti pisanja.

Kaj je pisanje

Človekovo prvotno sporočanje je govorjenje, pisanja pa se zavestno naučimo pozneje. Kar želimo napisati, najprej izgovorimo na glas ali v mislih, zato pravimo, da je pisanje pretvarjanje glasov, besed, povedi in besedil (ki že obstajajo) iz slušne/zvočne v vidno/svetlobno obliko. Končni cilj učenja pisanja je **obvladanje pisanja besedil**. Pravimo, da je pismen tisti, ki zna izraziti namen in temo, obvlada tipično zgradbo besedil in pravila pisanja (Križaj Ortar, v: Potočnik, 2010: 67).

Znanje za pisanje

Pretvarjanje besedila iz slušne v vidno podobo je odvisno od specifičnega znanja, potrebnega za pisanje besedil (Križaj Ortar, 2000: 27–28):

1. obvladovanje ustrezne drže telesa in pisala, orientacije na papirju in grafomotorike;
2. znanje o zapisu:
 - posameznega glasu – nujno je poznavanje glasovne vrednosti črk,
 - posamezne besede – vključuje prepoznavanje glasovne sestave besed, obvladanje zapisa glasov, poznavanje določenih pravopisnih pravil (zapis glasov, raba velike začetnice, deljenje besed, pisanje prevzetih besed),
 - posamezne povedi – vključuje obvladovanje besedne sestave povedi, zapisa besed in drugih pravopisnih pravil (pisanje skupaj/narazen/z vezajem, raba velike začetnice na začetku povedi, raba ločil);
3. znanje o tvorjenju besedila – znati moramo določiti vrsto in temo besedila, ključne besede in bistvene podatke, kar spada pod načrtovanje; te elemente moramo nato še urediti in ubesediti;
4. znanje o tvorjenju zapisanega besedila – zapisana besedila sestavljamo drugače kot govorjena. Ker ne nastajajo v navzočnosti naslovnika (bralca), ki bi lahko sproti opozarjal na nerazumljivost ali pomanjkljivost, mora biti zapisano besedilo toliko bolj nedvoumno, jasno in zaključeno, natančno pa mora biti tudi poimenovanje (Potočnik, 2010: 23, 24).

Pisanje včasih razumemo samo kot drugo plat branja – če učenci obvladajo branje, naj bi tudi pisanje. Če bi to držalo, bi morale tehnike za izboljšanje branja prispevati tudi k izboljšanju pisanja. Čeprav sta branje in pisanje komplementarni dejavnosti, katerih razvoj poteka vzporedno, pa ne gresta vedno z roko v roki. Mnogi učenci lahko sorazmerno dobro rešujejo bralne naloge, pa imajo kljub temu velike težave s pisanjem. Medtem ko si z branjem oblikujemo določene miselne predstave tvorca besedila, si moramo pri pisanju oblikovati svoje misli, jih organizirati in zapisati. Pri tem upoštevamo pravopisna in slovnična pravila (Graham, Perin, 2007: 15).

Pisanje kot proces

Strokovnjaki že od osemdesetih let prejšnjega stoletja pisanja ne preučujejo le s komunikacijskega vidika, zanima jih tudi proces, ki tvorca pripelje do pisanja – kognitivni vidik, po katerem je pisanje spoznavni



.....

proces s posameznimi fazami pred pisanjem in med njim ter po njem in z različnimi podfazami (krožnega ali odprtega značaja), ki jih lahko razvijamo z različnimi metodami in tehnikami (Blažič, 2000: 10). Blažičeva poudarja, da je pisanje tudi ustvarjalni proces, saj pisec med tvorjenjem ves čas razmišlja, katere besede najbolje izražajo njegov namen in cilj pisanja, poleg tega pa se (pri določenih besedilih) od njega pričakuje »posebno videnje in doživljanje dogodka, preoblikovanje misli, čustev in osmišljanje izkušenj, besedila in dogodka« (prav tam: 13, v: Potočnik, 2010).

Kognitivne teorije o procesu pisanja so vzniknile v sedemdesetih letih prejšnjega stoletja. Pionirka na tem področju je bila Janet Emig (1971, 1983), ki je želela dobiti vpogled v proces pisanja in v strategije/dejavnosti, ki jih pisci opravljajo med pisanjem. Uveljavila je metodo zapisovanja misli (*think-aloud strategy*) piscev, ki jih glasno izgovarjajo med pisanjem. To metodo je nato uporabila večina raziskovalcev pisnega procesa. Ugotovila je, da pisanje ni linearno, temveč je krožni proces. Poudarila je pomen načrtovanja – strategije pred pisanjem – pokazala, da je urejanje besedila dejavnost, ki je prisotna v vseh fazah pisanja, in da so napake, ki jih pisec naredi, pomemben vir informacij pri naslednjih pisnih nalogah (Potočnik, 2010: 67).

Temeljno spoznanje vseh raziskav (Blažič, 2005: 15) je bilo, da sposobnejši pisci obvladujejo več vrst pisnih strategij, zato bolje usmerjajo in vodijo svoj proces pisanja. Usmerjanje pozornosti na višje miselne procese pri pisanju je možno samo, če ima pisec avtomatizirano tehniko pisanja, tj., da pisanje poteka samodejno. V fazi začetnega opismenjevanja (do konca prvega VIO osnovne šole) se pisci najbolj zavedajo stvarne podobe besedila. Njihova pozornost je usmerjena na poteze črk, velikost črk, razmik med besedami in vrsticami itd., zato velikokrat pozabijo, kaj so želeli napisati. Ker še nimajo načrta za pisanje in ne razvitih pisnih strategij, ne morejo priklicati svojih misli (namen pisanja). Številni kognitivni psihologi so spoznali, da je treba več pozornosti posvetiti pisnemu procesu in fazam tvorjenja besedil.

Zaradi številnih raziskav s področja pisanja je postalo jasno, da je za zapleten proces pisanja treba sestaviti enovit model oziroma okvir, v katerem bodo povzeti vsi izsledki raziskav in v katerem bodo predstavljeni nasprotujoči si rezultati in interpretacije. Model procesa pisanja naj bi bil ustvarjen z multidisciplinarnim povezovanjem. V začetku osemdesetih let sta nastala dva kognitivna modela, enega sta objavila Flower in Hayes (1980, 1984), drugega pa Scardamalia in Bereiter (1987) (Potočnik, 2010: 68).

.....

Flower in Hayes v svojem prvem modelu (1980) obravnavata pisanje kot način reševanja problemov, ta sestoji iz okoliščin naloge, piščevega dolgoročnega spomina in faz tvorjenja besedila. Med tvorjenjem besedila so vse tri sestavine v medsebojni interakciji. Uporabila sta tehniko kognitivnih psihologov, in sicer t. i. analizo protokola, ki sta jo opisala kot niz dejavnosti v času, ko je učenec pisec dejaven. Poleg glasnega razmišljanja piscev (testirancev) so ju zanimale tudi druge dejavnosti, ki so spremljale njihovo pisanje, npr. skiciranje, risanje, spraševanje itd. Ugotovila sta, da za pisni model niso pomembne le tri osnovne faze tvorjenja s podfazami, temveč tudi organizacija teh faz.

Okoliščine naloge so zunanje zahteve, ki niso odvisne od pisca. Sestojijo iz dveh glavnih dejavnikov – problema in besedila (Potočnik, 2010, prav tam).

Problem

Pisanje je sporazumevalna dejavnost, ki poteka v socialnem kontekstu. Zato se pisec sprašuje, kdo je njegov naslovnik (bralec) in kaj o temi že ve. Razmišlja o drugih informacijah, ki vplivajo na njegovo motivacijo za pisanje, npr. Kdo je sestavil pisno nalogo (učitelj, starši, sam), za katero besedilno vrsto gre itd. Ti začetni dejavniki odločajo o tem, kako bo tvorec oblikoval splošni cilj pisanja in podcilje. Če tvorec v začetku ne določi pravega ali natančnega cilja, se pomanjkljivosti opazijo v celotnem besedilu.

Besedilo

Značilnosti besedilne vrste in vsebina besedila postavljajo piscu določene omejitve – kaj o določeni temi lahko piše. Razmišljati mora o naslovu, o tem, kako napisati prvo poved, prve besede v povedi itd. Pisci začetniki imajo pri tem veliko težav, njihova besedila imajo šibko pomensko povezanost in so zato pogosto nerazumljiva.

Dolgoročni spomin pisca, ki vključuje predmetno (znanje o temi), pragmatično (zavedanje okoliščin), jezikovno (poznavanje slovarja, slovnice in pravopisa), retorično (poznavanje prednosti in pomanjkljivosti pisanega prenosnika, značilnosti pisanja) in besedilotvorno znanje (tipična zgradba besedil, poznavanje ključnih besed ipd.), vpliva na načrtovanje in kakovost (pravilnost, ustreznost) zapisanega besedila. Okoliščine in dolgoročni spomin predstavljata okvir, v katerem deluje proces pisanja.

Faza tvorjenja besedila vključuje načrtovanje, ubesediljevanje in popravljanje besedila (Potočnik, 2010: 69, 70).



Načrtovanje

V fazi načrtovanja pisec sledi trem podfazam: iznajdbi, urejanju in sprot-nemu zastavljanju ciljev.

V podfazi **iznajdbe** tvorec iz dolgoročnega spomina prikliče razne informacije o temi, jih vrednoti po *kriteriju primernosti* (priklicane informacije vrednoti glede na temo, naslovnika ter glede na tipično zgradbo in značilnosti besedila) in si dela zapiske. Nato izloči in uporabi pomembne podatke in jih **uredi** v načrt po časovnem ali drugem hierarhičnem kriteriju oziroma po obeh kriterijih hkrati.

V fazi **postavljanja ciljev** tvorec določa, katerim kriterijem mora zados-titi besedilo. Pri tem mora upoštevati značilnosti besedilne vrste in naslovnika.

Proces pisanja usmerjajo cilji. Vešči pisci si postavijo dosegljive splošne in delne cilje. Splošni cilj je npr. tvoriti pravilno in ustrezno besedilo, del-ni pa npr. najti primerno besedo za konkretno misel. Odrasli pisci si po-stavijo več različnih ciljev kot pisci začetniki (Blažić, 2000: 17), vsak pa si jih zastavi v skladu svojimi pisnimi zmožnostmi (zavedno ali nezavedno). Pisci začetniki si ne postavljajo ciljev, upoštevajoč naslovnika, temveč na cilje vplivata tema in zunanja podoba besedila, izkušenejši pisci pa pri oblikovanju ciljev upoštevajo vse dejavnike v modelu pisanja (upoštevajo temo, naslovnika, okoliščine, prenosnik itd.).

Ubesediljevanje

V tej fazi poteka ubesediljevanje načrta. Pisec s pomočjo pisnega načr-ta preoblikuje priklicane jezikovne informacije iz spomina v pisni jezik. Gradivo za pisanje naj bi bilo v spominu shranjeno v obliki miselnih aso-ciacij. Tam se nahajajo pojmi, zveze, pisni vzorci, ki se jih pisec zaveda (jih lahko poimenuje) ali ne. V fazi pretvarjanja pisec tvori povedi in se ob tem ves čas sprašuje (npr. *Kako naj to napišem, izrazim?*) ter nadzoruje potek pisanja. Včasih med pisanjem ugotovi, da mora osebne cilje uskla-diti s splošnimi, jih popraviti, razviti ali pojasniti. Zaradi tega se pogo-sto vrača v fazo načrtovanja. Zaradi prehajanja iz ene faze v drugo, sta Flowerjeva in Hayes pisni proces označila kot odprt ali povratni proces.

Pregledovanje

Faza pregledovanja se načrtno pojavi po fazi pretvarjanja načrta v pis-ni jezik, spontano pa kot motnja ali ovira v fazi tvorjenja. Pisec v tej fazi ugotavlja, kakšna je razlika med načrtovanim in zapisanim. Besedilo mora najprej prebrati (prva podfaza) in ga nato popraviti in urediti, s tem

izboljšuje njegovo kakovost. Proces branja in popravljanja ter urejanja besedila pa je učinkovit le, če pisec razume in pozna razliko med dobrim in slabim besedilom (Jay, 2003, v: Nikčević-Milković, 2008: 188).

Med pregledovanjem mora opazovati naklonsko, okoliščinsko, predmet-nopomensko, stvarno in besedno-slovnično sestavo besedila. Medtem ko manj izkušeni pisci besedilo vrednotijo in urejajo le s stvarnega vidika (mehansko), izkušenejši več pozornosti posvečajo celotni sporočilnosti in vsebini besedila. Dokazano je (prav tam: 189), da mehanski popravki (oblika črk, odpravljanje pravopisnih napak, členjenje na odstavke itd.) ne vplivajo kaj dosti na kakovost celotnega besedila.

Faza pregledovanja lahko ponovno sproži fazo tvorjenja, to pa je ponoven dokaz povratnosti oziroma odprtosti pisnega procesa.

Spremljanje

Središče modela je **spremljanje** (»monitoring«) izvajanja postopkov pisanja, vse dokler besedilo ni skladno s tvorčevim namenom pisanja. Pisec ves čas spremlja svoje delo in se lahko kadar koli v procesu pisanja vrne na določeno mesto, da bi preveril, ali je izbral primerne podteme, podatke, da bi premislil, ali je podteme pravilno uredil, da bi popravil določene skladienske vzorce, zamenjal besedo, preoblikoval odstavke itd. Nadzor deluje kot metakognitivni center kontrole, ki piscu omogoča fleksibilno prehajanje med postopki. Neizkušeni pisci in učenci z učnimi težavami pa metakognicije (še) niso sposobni (Potočnik, 2010: 71–72).

Model Flowerjeve in Haysa je sprožil veliko navdušenja, a tudi kritik. North (1987) je bil prepričan, da je model prešibak, da bi lahko veljal kot zgledni model proces pisanja. Avtorjema je očital, da sta slabo razložila prehod oziroma pretvarjanje modela v prakso – dejansko pisanje. Tako npr. ne pojasnita, kako zbrano in organizirano gradivo za pisanje pretvarjamo v besedilo, tj. kako ga tvorimo, katere zgradbene vzorce uporabljamo in katere so pri tem jezikovne omejitve (npr. upoštevanje slovničnih, pravopisnih pravil).

Mnogi strokovnjaki so jima očitali neprimerno metodologijo. Analiza protokola naj ne bi bila veljavna za raziskovanje procesa pisanja v tolikšni meri, kot sta trdila Flowerjeva in Hayes. O tem sta razpravljala tudi Bereiter in Scardamalia (1987: 42–44). Poudarila sta, da morajo biti zbrani podatki kontrolirani, zanesljivi in konvergentni, tj. z ne prevelikimi odstopanji od izsledkov podobnih raziskav, sicer ne morejo biti prepričljivi.



Vendarle pa njun model še danes velja za enega temeljnih modelov pisanja, avtorja pa sta poleg Bereiterja in Scardamalie najvplivnejša med raziskovalci kognitivne plati procesa pisanja (Potočnik, 2010, prav tam).

Revidirani model Flower in Haysa s sodelavci (1987)

Leta 1987 sta Flower in Hayes s sodelavci (Schriver, Stratman, Carey) predstavila revidirani model pisanja, ki so ga imenovali model ponovnega pregleda in popravljanja pisanja (faza revidiranja oziroma pregledovanja). V njem posebno vlogo namenjajo definiranju naloge pisanja, vrednotenju in procesu izbiranja ustrezne strategije pregleda in popravljanja (Hayes, 2004: 11–13).

Izkušeni pisci so učinkovitejši pri določanju naloge pisanja, še več, v procesu ponovnega pregledovanja in popravljanja jo po potrebi ustrezno spremenijo. Če pisec, denimo, ugotovi, da ima njegovo besedilo preveč napak, se lahko odloči, da bo iz njega prevzel samo bistvo oziroma jedro in besedilo napisal še enkrat, namesto da popravlja posamezne napake.

Model ponovnega pregleda in popravljanja pisanja so avtorji povzeli po večstopenjskem bralnem modelu Thibideauja, Justa in Carpenterja (1982) in ga prilagodili za proces revizije. Bralni model omogoča vzporedno procesiranje besedila na več ravneh – od dekodiranja in prepoznavanja slovničnih struktur do določanja bistva in prepoznavanja sporočevalnega namena. Avtorji bralnega modela razlikujejo tri vrste branja: branje z razumevanjem, branje za vrednotenje in branje za določanje (definiranje) problema. *Branje z razumevanjem* je najpogostejša vrsta branja, pri kateri je bralčev glavni cilj poiskati oziroma predstaviti temo in bistvene podatke besedila. Pri *branju za vrednotenje* bralec prav tako bere z razumevanjem, vendar temu doda nov cilj – bere zato, da bi v besedilu našel probleme (napake, pomanjkljivosti itd.). Takšna vrsta branja je značilna za učitelje, ki ocenjujejo šolske spise oz. eseje (Potočnik, 2010: 72). *Branje za določanje problemov* je nadgradnja branja za vrednotenje. Bralec bere z namenom najti probleme in jih odpraviti. Hayes, Flower idr. menijo, da je določanje problema (napak) in popravljanje odvisno od ciljev, ki si jih bralec/revizor zastavi.

Izbira ustrezne strategije je proces, v katerem se bralec odloči, kaj storiti potem, ko identificira problem. Možnosti je več:

1. za problem (napako) se ne zmeni, ker je bodisi neznaten bodisi pretežek, da bi ga lahko popravil;
2. odloži reševanje problema za določen čas;

3. išče boljši način za predstavitev problema;
 4. besedilo popravi tako, da popravi posamezne napake;
 5. ponovno napiše besedilo, če ima več napak, kot jih je pripravljen popraviti.
- Izkušenejši pisci najdejo več napak in poznajo več postopkov za njihovo odpravljanje kot pisci začetniki.

Pomanjkljivost tega modela je predvsem v tem, da vidi fazo pregledovanja (s podfazama vrednotenje ter popravljanje in urejanje) kot proces, ki se pojavi šele potem, ko pisec napiše besedilo. Glavni del procesa je branje, čeprav različna objavljena dela (Kaufer, Hayes in Flower, 1986; Chenoweth in Hayes, 2001, 2003) kažejo na to, da pisci večji del pregledovanja opravijo že med tvorjenjem. Popravljajo posamezne že napisane povedi, nastajajoče povedi (med pisanjem) in zamisli, ki jih še sploh niso zapisali. Zato je leta 1996 nastal nov model za opis procesa pisanja ter ponovnega pregleda in popravljanja besedila (Hayes, 1996) (Potočnik, 2010: 72–73).

Ogrodje tega modela določa tri temeljne procese pisanja: predelovanje (procesiranje) besedila (npr. kritično branje, poslušanje), refleksija (npr. reševanje problemov, odločanje o problemu) in tvorjenje besedila. V tem modelu ima revizija pomembno vlogo – predstavljena je kot proces, v katerem pisec s pomočjo načrta pisanja nadzoruje vse tri temeljne procese pisanja.

Po tem modelu poteka revizija tako med pisanjem kot po pisanju besedila (Hayes, 2004: 14).

Znanje za odkrivanje napak v besedilu

O prepoznavanju oziroma identificiranju problemov (napak) je veljalo (velja) splošno prepričanje, da lahko pisec (v vlogi bralca) v besedilu najde problem, ki ga ne zna odpraviti. V nasprotju s tem so Hacker, Plumb, Butterfield, Quathamier in Heineken (1994) postavili drugo hipotezo. Po njej pisec ne more identificirati problema (napake), če nima znanja o tem, kako ga odpraviti. Posameznik mora torej najprej znati odpraviti napake oziroma problem, preden ga identificira. To so avtorji dokazovali z raziskavo, v kateri so opazovali, v kolikšni meri učenci po odkritju napak te tudi popravijo. Izračunali so korelacijo med identificiranjem napak in zmožnostjo popravljanja. Ta je znašala 0,91 za popravljanje napačno zapisanih besed, 0,88 za napačno rabo začetnic in ločil, 0,93 za napačno rabo besed in 0,76 za pomenske napake. Prepričljive rezultate so dobili tudi pri testiranju hipoteze, da učenci ne zmorejo odpraviti napak, če jih sami ne zaznajo.



Hayes (2004: 16) izsledki raziskave niso prepričali. Priznava, da so učenci sposobni popraviti površinske napake v besedilu, vendar poudarja, da je treba za odpravljanje napak (problemov) v besedilu imeti več informacij in znanja, kot je to potrebno za iskanje napak. Hipoteza, da mora učenec najprej popraviti napake, preden jih lahko zazna, lahko predstavlja tudi velik pedagoški problem. Hayes se sprašuje, kako se učenci lahko sploh naučijo odpravljati napake, če jih morajo znati odpraviti, še preden jih najdejo. Tudi učitelja postavljamo v nemogoč položaj naučiti učence, kako naj odpravijo napake, preden jih znajo poiskati (Potočnik, 2010: 74–75).

Kot se je izkazalo v mnogih raziskavah (Butterfield, Hacker in Plumb, 1994; Fitzgerald in Markham, 1987; Hayes idr., 1987), pisci začetniki najdejo manj napak v besedilu kot izkušeni pisci. Hayes s sodelavci je npr. obema skupinama piscev dal popraviti besedilo, v katerem so bile različne vrste napak (pravopisne, slovnične, pomenske itd.). Izkušeni pisci so našli 58 % vseh napak, pisci začetniki pa le 36 %. Pri tem začetniki niso bili nepazljivi. Nekatere odstavke so prebrali tudi do osemkrat, a so vztrajno spregledali napake, ki so jih izkušeni pisci našli že pri prvem branju. Cilj mnogih strokovnjakov je torej povečati občutljivost za napake v besedilu – to je za poučevanje pisanja ključnega pomena.

Hayes (2004: 17) ugotavlja, da je treba več pozornosti nameniti metodam poučevanja ključnih zmožnosti, ki so potrebne tako za zaznavanje napak v besedilu kot prepoznavanje možnosti za izboljšanje besedila. Učenci naj bi postali pozorni na kompleksnejše vzorce v besedilu, jih prepoznali in vrednotili, namesto da so pozorni samo na posamezne dele povedi, ne opazijo pa razmerij med njimi (Potočnik, 2010, prav tam).

Nanizovalni in pretvorbni pisni model Bereiterja in Scardamalie

Bereiter in Scardamalia (1987) sta tako kot Flower in Hayes uporabila tehniko analize protokola s preučevanjem glasnega razmišljanja piscev, vendar sta si zastavila drugačna raziskovalna vprašanja, denimo:

Po čem se v pisnem procesu razlikujejo pisci začetniki in izkušeni pisci? Kako naslovnik in besedilna vrsta vplivata na določene težave pri pisanju – zakaj je določene besedilne vrste težje pisati od drugih in zakaj je težje pisati le za določene naslovnike? Zakaj so določene pisne naloge težje od drugih (glede na namen, jezik, temo, naslovnik in besedilno vrsto)? Zakaj nekateri pisci kljub dolgotrajnemu urjenju in izobraževanju ne razvijejo zmožnosti pisanja, značilnih za zrele pisce?

Raziskovala sta niz miselnih dejavnosti, ki potekajo ob pisnem procesu. Pri tem pisanja nista pojmovala samo kot uresničitev pisnega procesa v celoti, temveč sta ga drugače kot Flowerjeva in Hayes videla kot pisanje besedil z namenom branja. Razmišljala sta torej o bralcu zapisanih besedil. Ugotovila sta, da je glavna razlika med pisci začetniki in izkušenimi pisci v nadzorovanju procesa pisanja. Medtem ko se začetniki pustijo voditi pisnemu procesu, izkušeni pisci izvajajo proces pisanja s pomočjo intuitivnega poznavanja teorije in znanja. Glede na to sta Bereiter in Scardamalia identificirala dva modela pisanja, in sicer nanizovalni in pretvorbeni model.

Nanizovalni model vodijo spontane asociacije, kot so asociativne verige, prosto pisanje, tok zavesti. Pisanje po tem modelu imenujeta naravno pisanje (*natural writing*). Pisec izhaja iz vzorca govorenega jezika in besedilo tvori tako, kot govori, vendar brez nebesednih spremljevalcev govora. Takšno pisanje je nedomišljeno, besedilo pa po navadi ni smiselno, sovisno in zaokroženo, saj gre le za nizanje informacij, priklicanih iz spomina.

Pretvorbeni model vodi učenec sam. Pred pisanjem si naredi načrt in ga uredi, pri tem pa upošteva tipično zgradbo in značilnosti posamezne besedilne vrste. Tovrstno pisanje avtorja imenujeta problemsko pisanje (*problem writing*). Pojmujeta ga kot kompleksen proces, v katerem pisec »surovo« snov (asociacije, priklic informacij, razni podatki) predela v ustvarjalnem procesu. Med tvorjenjem se sreča z različnimi pisnimi problemi:

- kaj povedati,
- kako povedati, da bo:
 - razumljivo,
 - vsebinsko smiselno, povezano in zaključeno, tj. s katerimi jezikovnimi prvinami.

Bereiter in Scardamalia sta preučevala tudi količino časa, potrebnega za začetek pisanja in načrtovanje. Ugotovila sta, da mlajši pisci za začetek pisanja (čas zorenja misli) potrebujejo od dve in pol do dvajset minut, odrasli pa od šest do osemindeset minut. Prav tako sta potrdila svoje domneve o tem, da mlajši pisci za načrtovanje porabijo manj časa kot odrasli. Mlajši učenci načrtujejo na konkretni ravni. Avtorja sta njihovo načrtovanje primerjala z napisovalno vajo ali vajo risanja (preslikovanje simbolov). Učenci razredne stopnje uporabljajo fazo načrtovanja kot ločeno fazo tvorjenja besedila, ne kot del tvorjenja, kot bi morala biti.

Izkušeni pisci v fazi načrtovanja organizirajo vsebino tako, da postane sredstvo za uresničitev cilja pisanja. V procesu pisanja lahko ves čas prehajajo



iz ene faze v drugo – velikokrat se vrnejo v prejšnje faze procesa in se zlahka vrnejo v fazo, v kateri so ostali (pišejo rekurzivno) (Potočnik, 2010: 76). Pisni proces sestoji iz številnih faz in podprocesov. Na prvi pogled se zdi preprosto slediti vsem fazam v načrtovanem in predvidljivem zaporedju, vendar je pisanje kompleksno ravno zaradi medsebojne povezanosti posameznih sestavin pisanja, ki zahtevajo hkratno uskladitev. Zato je možnost rabe neke nove pisne strategije odvisna od tega, koliko informacij lahko pisec ohrani v kratkoročnem spominu.

Bereiter in Scardamalia sta se pri predstavitvi svojega modela deloma opirala na Sternbergov model triarhične inteligentnosti.⁶⁹ Po njem v procesu pisanja delujejo vse tri kategorije inteligentnosti – komponentna, izkustvena in kontekstualna.

Komponentna kategorija (Thiers, Travers, 2004) določi kognitivne procese, ki so vključeni v prilagajanje okolja, izbiranje okolja in njegovo preoblikovanje. V tej kategoriji so tri informacijsko-procesne komponente:

- *metakomponente*, ki pomagajo posamezniku načrtovati, nadzirati in ovrednotiti lastno strategijo reševanja problemov (načrtuje korake za rešitev problema);
- *komponente delovanja*, ki pomagajo posamezniku izvršiti navodila, izhajajoča iz metakomponent (izvede določen korak);
- *komponente pridobivanja znanja*, s pomočjo katerih se posameznik nauči, kako se lotiti reševanja problemov (določena vrsta učenja ali kognitivnega stila).

Te tri komponente so med seboj tesno povezane, njihovo delovanje pa je v procesu pisanja dobro vidno. Metakomponente pomagajo piscu pri določanju teme, načrtovanju in določanju bistvenih podatkov, pri nadzoru in vrednotenju lastnega pisanja, komponente delovanja pomagajo piscu pri pretvarjanju (dejanskem pisanju), s pomočjo komponent pridobivanja znanja pa lahko pisec preuči, študira, zbere vse potrebne podatke za pisanje. (Potočnik, 2010: 77)

⁶⁹ Sternbergova teorija triarhične inteligentnosti (Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press) obravnava tri kategorije inteligentnosti: **komponentno**, ki določa kognitivne procese, **izkustveno**, ki predvideva različno manifestiranje inteligentnosti glede na kontekst (čim novejša je situacija, tem bolj se izrazi človekova inteligentnost), ter **kontekstualno**, ki razlaga inteligentno vedenje kot posledico različnih socialno-kulturnih kontekstov (posameznik se prilagodi na trenutno okolje, izbere najbližje boljše okolje ter ga preoblikuje po svojih sposobnostih, interesih in vrednotah).

Bereiter in Scardamalia sta z mnogimi raziskavami ugotovila, da ljudje lahko hkrati posvečamo pozornost omejenemu številu dejavnikov pisanja. (Bereiter in Scardamalia, 1987: 133) Uporabniki nanizovalnega modela usklajujejo največ dva dejavnika pisanja hkrati, uporabniki pretvorbne modela pa najmanj štiri.

Glede na Millerjeva (1956) dognanja o sedmih (+ –) miselnih operacijah, ki lahko potekajo hkrati, ju je zanimalo, katere dejavnike oziroma spremenljivke v procesu pisanja upošteva pisec, saj to odločilno vpliva na uspeh pri pisanju. Ugotovila sta, da že osnovne pisne naloge zavzamejo polovico učenčevega razpoložljivega spomina, zato sta sklepala, da bodo pisci začetniki najbolj napredovali, če jih naučimo zahtevnejših pisnih strategij. Največ pomoči potrebujejo pri učenju uporabnih pisnih strategij. Tako lahko uporabijo svoje še neizkoriščene miselne zmogljivosti ter razvijejo pisne sposobnosti (Bereiter, Scardamalia, 1987; Blažić, 2000).

Pisci začetniki ne morejo usmeriti pozornosti k vsem pisnim dejavnikom. Tehnika pisanja jim namreč pobere skoraj vso pozornost. Pri pisanju na začetku mislijo le na pravilno oblikovanost črk, postavljanje ločil in pravičnih začetnic. Šele ko tehniko pisanja avtomatizirajo, lahko pozornost usmerijo k drugim dejavnikom. Takrat lahko potekajo višji miselni procesi. Bereiter in Scardamalia sta ugotovila, da se le postopno, z načrtnim poučevanjem pisnega procesa in izkušenjskim učenjem razvijejo višji spoznavni procesi, ki so potrebni za razvoj pretvorbne strategije pisanja.

Iz različnih teorij pisanja lahko povzamemo skupne značilnosti:

- proces pisanja sestoji iz različnih miselnih korakov,
- ti so v določenem zaporedju (od iznajdbe k pregledovanju),
- zaradi omejitev kratkoročnega spomina lahko hkrati predelujemo le malo informacij, zato se miselni koraki izmenjujejo,
- izmenjevanje korakov je rekurzivno (krožno), koraki se ponavljajo in prepletajo,
- vsebina in končna oblika se gradita postopno,
- proces pisanja se razlikuje glede na piščevo obvladovanje posameznih korakov in glede na zunanje zahteve, okoliščine, namen, temo, prenosnik, jezik in besedilno vrsto.

Avtorji vseh modelov pisanja v središče postavljajo pisca in njegove miselne procese, bralca in njegovo razmerje do pisca pa zanemarjajo, čeprav tudi to pomembno vpliva na vse faze pisnega procesa (Potočnik, 2010: 78–79).



Samoregulacija pisanja

Raziskave kažejo (npr. Fitzgerald, 1987; Graham in Harris, 2003; Bereiter in Scardamaglia, 1986), da neizkušeni pisci nimajo dovolj znanja o značilnostih besedilnih vrst (ključne besede, zgradba itd.) ter o načinih razvijanja teme. Proces pisanja skorajda ne načrtujejo in ne popravljajo ter ne zmorejo nadzirati svojih pisnih dosežkov. Ti učenci tudi pogosto precenjujejo svoje zmožnosti pisanja. Da bi napredovali, jim je treba pomagati pri načrtovanju, ubesediljevanju in popravljanju. Pokažemo jim določene strategije pisanja, ki temeljijo na poznavanju značilnosti besedilnih vrst, naučimo jih samoregulacijskih postopkov (npr. postavljanja ciljev, samoevalvacije itd.), ki bodo spodbudili metakognicijo in jih vzgajali v samostojne pisce. Sčasoma se začnejo učenci bolj in bolj zanašati na samoregulacijske strategije, ki smo jim jih pokazali, in intenzivna pomoč učitelja pri načrtovanju, ubesediljenju itd. se začne zmanjševati. Bolj ko učenec obvlada strategije pisanja, manj zunanje opore potrebuje.

Samoregulacija je proces, s pomočjo katerega učenec pretvori svoje miselne sposobnosti v spretnosti. Učenci, ki so sposobni samoregulacije (ne le pisanja, temveč učenja nasploh), pojmujejo učenje (v našem primeru pisanje) kot sistematičen proces, ki se odvija pod njihovo kontrolo (Pečjak, Košir, 2003).

Ti učenci:

- uporabljajo številne specifične procese in strategije z namenom dosegati boljše rezultate (npr. sami si postavljajo cilje, načrtujejo in organizirajo učni proces, se spremljajo in vrednotijo lasten proces učenja/pisanja),
- med učenjem (pisanjem) iščejo povratne informacije: spremljajo učinkovitost lastnih učnih metod ali strategij in se na to odzivajo bodisi s spremembo zaznavanja sebe bodisi s spremembo v vedenju/ravnanju (zamenjajo strategijo z učinkovitejšo),
- si bolje organizirajo prostor in čas kot preostali učenci in iščejo pomoč pri kompetentnih osebah (Potočnik, 2010: 80).

Samoregulacija je sistematični proces, ki obsega postavitev osebnih ciljev in usmerjanje vedenja k doseganju zastavljenih ciljev. Sestavljajo ga kognitivne, afektivne (čustvene), motivacijske in vedenjske komponente. Z njihovo pomočjo lahko posamezniki svoje cilje prilagodijo tako, da dosežejo želene rezultate v okviru spreminjajočih se pogojev. Samoregulacija torej vključuje postavljanje ciljev, vodenje procesov in strategij, povratno informacijo in samoevalvacijo (Peklaj, Lončarić, 2008).

Učenci, ki obvladajo samoregulacijo, so torej zmožni izbrati in uporabiti tiste kognitivne, metakognitivne in vedenjske strategije, ki vodijo k povečevanju navora in pozornosti. Verjamejo, da jim te strategije zagotavljajo uspeh pri učenju ter da jih znajo uporabljati uspešno in učinkovito.

Paris in Oka (1986, v Spaulding, 1992) v raziskavah samoregulacijskega učenja navajata tri vrste znanja, potrebne za uspešno samoregulacijo: deklarativno, proceduralno in pogojno znanje. Posamezne vrste sta razložila na primeru branja, podobno pa jih lahko razložimo tudi pri pisanju: pisci morajo poznati učinkovite strategije pisanja (deklarativno znanje), te strategije morajo znati uporabiti (proceduralno znanje), vedeti morajo, pod katerimi pogoji, v kakšnih situacijah lahko določene strategije uporabijo (pogojno znanje).

Glede na spoznanja o samoregulaciji učenja sta tudi Bereiter in Scardamalia (1987) izpostavila, da je v fazi učenja samoregulacije treba zagotoviti stalno zunanjo pomoč pri pisnem procesu in uporabiti dodatne konkretnije, ne le »šolske« cilji za pisanje besedil.

Največ pozornosti je treba posvetiti fazi načrtovanja in pregledovanja. Pri tem lahko oblikujemo navodila, ki ne zahtevajo prevelikega miselnega navora – pisci načrtujejo in pregledujejo po ustaljenem načinu, tako da lahko odkrijejo neskladnost med zapisanim in zamišljenim besedilom (Potočnik, 2010: 80).

Graham, Harris in njuni sodelavci (Graham in Harris, 1997; Harris in Graham, 1992, 1996; Harris, Schmidt in Graham, 1998) so vpeljali integrativni pristop k poučevanju pisanja, ki upošteva temeljna načela procesa pisanja in postopke, ki so jih razvili za razvoj samoregulacijske strategije (*Self-regulated strategy development – SRSD*). Strategija sestoji iz šestih korakov:

1. razvijanje splošnega/osnovnega znanja,
2. razmišljanje/posvetovanje o ciljih in pomembnosti strategije pisanja,
3. oblikovanje in prikaz strategije (učitelj),
4. učenje/zapomnitev strategije (učenci),
5. skupinsko delo ob pisnem ogrodju (skeletu), ki ga ponudi učitelj,
6. samostojno delo učencev, pri katerem se postopno oddaljujejo od pisnega ogrodja.

Po načelu samoregulacijske strategije pri učencih razvijamo postavljanje ciljev, samopoučevanje, samonadzor, samoučinkovitost. Pri tem upoštevamo različne faze procesa pisanja (načrtovanje, ubesediljevanje,



pregledovanje) in razvijamo določene temeljne zmožnosti pisanja, kot sta razvijanje pravopisne zmožnosti in tehnika pisanja. (Potočnik, 2010: 81)

Učenje samoregulacije lahko pokažemo na šolskem primeru. Učenci dobijo pisno nalogo, tj., napisati morajo določeno besedilo. Nekateri ugotovijo, da bodo težko kos tej nalogi, da bodo imeli težave (z upoštevanjem naslova, razvijanjem teme, izražanjem namena, glagolskim časom, s pravopisom ipd.), te pa bodo težko rešili ali jih sploh ne bodo zmogli. Učitelj zato pokaže učencem, kako si lahko pomagajo pri reševanju pisnih problemov: pripravijo načrt (dispozicijo), ki zajema vse ključne besede in bistvene podatke, ga uredijo (zapovrstje ključnih besed in bistvenih podatkov) in nato začnejo z ubesediljevanjem.

Učenci spoznajo, da ob podobnih problemih, na katere naletijo pri pisnih nalogah, ne gre obupati ali ves čas prositi učitelja za pomoč, temveč problem premagajo tako, da si najprej sestavijo načrt za pisanje ipd. Zavedati pa se morajo, da je sestavljanje načrta le v pomoč pri reševanju problema (deklarativno znanje), saj morajo obenem ključne besede in ustrezne bistvene podatke znati prenesti v določeno obliko načrta (proceduralno znanje) ter vedeti, za katero vrsto besedila bo sestavljanje določenega načrta zares v pomoč (pogojno znanje). (Potočnik, 2010: 81)

Če to prenesemo v naš prostor, lahko rečemo, da je za učenje po takšni metodi najprimerneje začeti že v četrtem in petem razredu, ki je po obdobju učenja tehnike pisanja v prvem VIO odločilno za učenje tvorjenja govornih in zapisanih besedil. Učenci se v četrtem in petem razredu še navajajo na pisanje po fazah. Učitelj naj jim pomaga pri izdelovanju načrta in naj jim pokaže, kako načrt (dispozicijo) pretopimo v besedilo. Na poti do samostojnega pisanja naj velja postopnost – učenci naj najprej vadijo fazo ubesediljevanja. To pomeni, da učitelj ponudi učencem že izpolnjen načrt, oni pa ga pretvorijo v besedilo. V naslednjem koraku naj učitelj in učenci skupaj sestavijo načrt in ga potem ubesedilijo. Temu naj sledi stopnja, pri kateri učitelj ponudi ogrodje načrta, ki ga učenci sami dopolnijo in ubesedilijo (v eksperimentalnem programu je bila to tretja raven). Nazadnje učitelj da le še temo, učenci pa vse faze sporočanja opravijo sami. (Potočnik, 2012: 238)

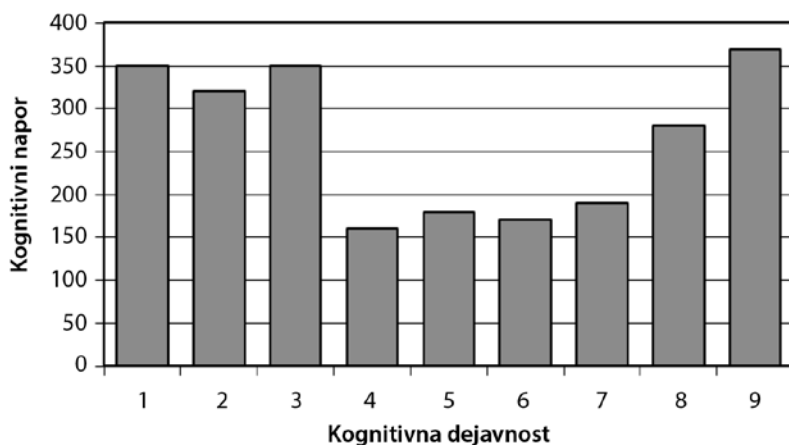
Interes za pisanje

V devetdesetih letih prejšnjega stoletja so različne študije (npr. Albin, Benton in Khramtsova, 1996; Benton, Corkill, Sharp, Downey in Khramtsova, 1995) pokazale, da interes pisca/učenca za pisanje vpliva na

njegov napredek. Prav tako se je izkazalo (Hidi in Anderson, 1992; Hidi in McLaren, 1990, 1991), da je interes za pisanje teže razviti kot interes za branje. Branje namreč ne zahteva tolikšnega miselnega napora, saj besedilo napiše nekdo drug.

Kellog (1994) je meril stopnjo kognitivnega napora v vseh fazah tvorjenja besedila (načrtovanje, ubesediljevanje in pregledovanje) in ga primerjal z drugimi kognitivnimi dejavnostmi – s priložnostnim (slučajnim) učenjem, namernim učenjem, branjem enostavnega gradiva, branjem zahtevnega gradiva in igranjem šaha.

Predvideval je, da je med izvajanjem določene naloge (npr. med pisanjem) del kapacitete delovnega spomina na voljo za izvajanje neke druge naloge. Tako so se morali testiranci med izvajanjem prve naloge (med pisanjem) v najkrajšem času odzvati na zvočni signal, ki so jim ga predvajali v različno dolgih intervalih. Ko so ga zaslišali, so morali reči: »Stop!« in povedati, v kateri fazi tvorjenja so bili v tem času (kateri miselni procesi so se odvijali). Čas, ki so ga porabili od zaznavanja signala do odziva, so merili v milisekundah (ms). Ta čas so vzeli za mero kognitivnega napora. Dlje kot so testiranci potrebovali za zaznavanje signala, zahtevnejša je bila prva naloga.



Graf 1: Primerjava kognitivnega napora po različnih dejavnostih

(Vir: Kellog, R. T., *Cognitive Psychology*, London: Sage.)

Legenda: 1 pisanje – načrtovanje, 2 pisanje – pretvarjanje, 3 pisanje – revidiranje, 4 priložnostno učenje, 5 namerno učenje, 6 branje enostavnega gradiva, 7 branje zahtevnega gradiva, 8 šahovski začetniki, 9 šahovski strokovnjaki (mojstri) (Reakcijski čas za merjenje kognitivnega napora je merjen v milisekundah (ms).)



Podatki kažejo, kako zahteven je proces pisanja celo v primerjavi z branjem zahtevnega gradiva. Posamezne faze zahtevajo skoraj tolikšen miselni napor, kot ga porabijo šahovski mojstri med zahtevno partijo.

Kellog je ugotovil, da so testiranci sicer polovico vsega časa za tvorjenje besedila porabili za ubesediljevanje, drugo polovico pa za načrtovanje in pregledovanje, vendar je ubesediljevanje zahtevalo manj kognitivnega napora kot načrtovanje in manj kot pregledovanje. Čas, namenjen načrtovanju, se je v procesu pisanja zmanjševal, čas za pregledovanje pa se je povečeval. (Potočnik, 2010: 82–83)

Temeljni pogoj za dobro pisanje je stvarno znanje, tj. znanje o določeni temi (deklarativno). Raziskave kažejo, da imajo lahko pisci kljub zelo zanimivi temi težave pri pisanju, če o njej nimajo dovolj informacij. Za kakovostno učenje pisanja sta torej pomembna tako stvarno znanje (znanje o temi) kot interes za pisanje. Slednji pa je odvisen tudi od besedilne vrste. Po raziskavah (npr. Bereiter in Scardamalia, 1987) sodeč imajo učenci največji interes za pisanje pripovedovalnih besedil, najmanjši interes pa imajo za pisanje utemeljevalnih besedil (Hidi, Berndorff, Ainley, 2002). Rezultat je najverjetneje takšen zaradi razlik v zahtevnosti besedil. Učenci so s pripovedovalnimi besedili v stiku že od zgodnjega otroštva, najpogosteje jih sprejemajo in tvorijo, zdijo se jim najlažja. Utemeljevalna besedila so zahtevnejša, za tvorjenje je potreben večji miselni napor, saj morajo učenci razmišljati, kako bodo kaj pojasnili oziroma na podlagi česa bodo o nečem sklepali. (Potočnik, 2010, prav tam)

Odnos med interesom za pisanje in samoučinkovitostjo

Samoučinkovitost je kognitivni konstrukt, ki predstavlja posameznikovo prepričanje o tem, da je sposoben opraviti/izpeljati določeno nalogo in biti pri tem uspešen (Bandura, 1977, 1982; Zimmerman, 1985, 1989). Samoučinkoviti posamezniki so bolj pripravljeni opraviti določeno nalogo, se bolj trudijo in so pri delu vztrajnejši. Kadar naletijo na določeno težavo, se ne odzovejo tako negativno kot tisti, ki dvomijo o svojih sposobnostih.

Samoučinkovitost pri pisanju se nanaša na posameznikovo zaznavanje lastne zmožnosti za tvorjenje določene besedilne vrste. Raziskave so pokazale, da lahko s pomočjo samoučinkovitosti piscev napovemo, kakšna je njihova notranja motivacija za pisanje in katere procese samoregulacije obvladajo (Zimmerman, Risemberg, 1997). Schunk in Swartz (1993) sta raziskovala, kako 10- in 11-letniki zaznavajo svojo zmožnost pisanja.

Ugotovila sta, da ima pri tem samoučinkovitost visoko napovedno vrednost. Napoveduje namreč, kolikšna je razvitost zmožnosti pisanja in kako posameznik obvlada uporabo pisnih strategij. Zaznana samoučinkovitost pomeni, da je učenec sposoben določeno strategijo uspešno uporabiti in uspešno rešiti pisno nalogo.

Čeprav so interes za pisanje in samoučinkovitost raziskovali povsem ločeno, pa nekatere študije kažejo, da je med njima visoka korelacija (Bandura, Schunk, 1981; Zimmerman, Kitsantas, 1997, 1999). Korelacijo so našli pri matematičnih nalogah in popravljanju besedil (spisov).

Teorija samoučinkovitosti pravi, da povratna informacija, ki jo učenec dobi za svoj izdelek, okrepi njegovo zaznavanje samoučinkovitosti, saj dobi potrditev, da je sposoben in lahko nadaljuje učenje (Bandura, 1986). Zato učenec vloži v nadaljnje delo več truda, vztrajnosti in pozitivne naravnosti. Takšno angažiranje pozitivno vpliva na posameznikov interes celo pri nalogah, ki se sprva zdijo dolgočasne. Druge raziskave kažejo, da se samoučinkovitost razvije zaradi raznih dejavnikov, med njimi pa je tudi interes za pisanje. Kadar se učenci lotijo dela z zanimanjem, so na delo bolj osredotočeni, vztrajni, se trudijo ter so pozitivno naravnani (Ainley idr., 1999; Hidi, 2000; Renninger, 2000). Sklepamo lahko, da se interes in samoučinkovitost razvijata vzajemno.

Hidi, Berndorff in Ainley (2002) so skušali ugotoviti, kakšen naj bo učinkovit program za izboljšanje čustvenih in kognitivnih izkušenj med pisanjem utemeljevalnih besedil. Ugotovili so, da so splošni interes za pisanje, veselje do pisanja različnih zvrsti in zaznavanje samoučinkovitosti pri pisanju zelo tesno povezani (Potočnik, 2010: 84).

France (2003) ugotavlja, da se interes za pisanje v šoli vedno bolj zmanjšuje. Bolj kot učitelji namenjajo pozornost poučevanju pisanja in pisnih strategij, manjši je interes za pisanje. Ko so raziskovali interes učencev za pisanje, so ugotovili, da nimajo le majhnega interesa za pisanje (67 %), temveč si niti ne želijo postati boljši pisci (87 %).

Avtorica našteje štiri možne vzroke za slabši interes:

1. Pisne naloge (pisanje spisov, prepisi ipd.) so nezanimive. Učenci niso notranje motivirani za pisanje, saj so naloge, povezane s pisanjem, na splošno daleč od interesov, ki so značilni za posamezno starostno obdobje. Učenci (včasih niti učitelji) ne razumejo, zakaj morajo napisati določeno besedilo. Za pisanje so le zunanje motivirani, saj pišejo zato,



da bi bil učitelj zadovoljen. Isti tip nalog in isti način pisanja ponavljajo znova in znova. Poleg tega pišejo o temah, ki niso povezane z njihovim življenjem ali življenjem vrstnikov. Čutijo se prisiljene v pisanje, to pa zanje nima nobene vrednosti in tudi ne resničnega/pravega naslovnika (Marchisan in Alber, 2001).

2. Drugi vzrok je posledica kompleksnosti procesa pisanja in zapletenih slovničnih in pravopisnih pravil. Učenci morajo med pisanjem nadzorovati veliko različnih dejavnikov pisanja, to pa piscem začetnikom povzroča preglavice. Obenem zapletena slovnična in pravopisna pravila učence odvrčajo od pisanja. K povečanju frustracije piscev v določeni meri prispevajo tudi učitelji, ki vse napake popravijo z rdečim pisalom, kot bi vse imele enako težo oziroma bile enake. Učencem se zdi takšen pristop učitelja brezbrizen, zato se vdajo. Da bi se izognili kritikam, nazadujejo in prevzamejo preprostejši, otročji način pisanja.
3. Tretji vzrok za pomanjkanje interesa je povečan pritisk na učitelja zaradi eksternega preverjanja ob koncu posameznega obdobja. Učitelji čutijo, da s takšnim preverjanjem ne vrednotijo le znanja učencev, temveč ocenjujejo tudi kakovost lastnega poučevanja. Če tak pritisk občuti učitelj, ga izvaja tudi nad učenci, tako da poveča število pisnih nalog in pripisuje pisanju še večji pomen.
4. Zadnji vzrok je splošno upadanje motivacije in interesa na vseh področjih učenja. O tem problemu so se pojavile številne teorije. Ena izmed njih temelji na podmeni, da učenci prihajajo v šolo nezainteresirani za učenje, še manj pa so učenju predani. Vzrok za to sta družinski in kulturni odnos do izobraževanja in učnih dosežkov. Starši vedno bolj sprejemajo slabe ocene otrok, njihovo druženje z nemotiviranimi, nešolanimi vrstniki ter ležerno preživljanje prostega časa. Otroci/dijaki/študenti imajo na voljo številne možnosti za zabavo (televizija, videoigrice, računalniški programi, medmrežje, prenosni telefoni itd.). V šoli in zunaj nje so se vajeni zabavati, ne pa izobraževati.

Rešitev problema France vidi v drugačnih pisnih nalogah/dejavnostih, ki bodo v učencih spodbudile notranjo motivacijo za pisanje (Potočnik, 2010: 85). Za rešitev prvega problema (nezanimivost pisnih nalog) predlaga, naj učitelji dajo učencem možnost izbire in pisne naloge povežejo z vrstniškim življenjem in njihovimi izkušnjami. Ena takšnih povezav je pisanje dnevnika, saj učenec lahko piše o svojih interesih, čustvih in izkušnjah. Če pisanje dnevnika vključimo v pouk, učencem omogočimo izražanje misli v bolj sproščenih okoliščinah. Tako lahko vadijo pisanje, ne da bi bili pod pritiskom.

Dnevniki, ki jih učenci pišejo v šoli, imajo lahko več različic:

1. dialoški dnevnik med učiteljem in učencem – pišeta oziroma si dopisujeta o razrednih temah ali o dogodkih iz učenčevega življenja;
2. bralni dnevniki – učenci pišejo o svojih odzivih npr. na domače branje. Bodisi pišejo odgovore na vprašanja o knjigi bodisi o njej prosto izražajo svoje misli in občutja;
3. dnevniki učenja – učenci pišejo o tem, kaj se pri posameznih predmetih učijo;
4. interesni dnevniki – v tak dnevnik pišejo vsi učenci. Pisati lahko začnejo o kateri koli temi, ki jih zanima, berejo vpise svojih sošolcev o določeni temi, napišejo svoje mnenje, pojasnijo svoje razmišljanje, sošolčevo idejo razvijejo naprej, zastavljajo vprašanja in razpravljajo o določeni problematiki. Tovrstni dnevniki ponudijo učencem priložnost za pisanje prepričevalnega pogovora, saj želijo vplivati na mnenje ali ravnanje vrstnika (Potočnik, 2010, prav tam).

Problem zapletenih slovničnih in pravopisnih pravil poskuša reševati na več načinov. Po Connerju (2000) naj bi učencem čim večkrat omogočili, da svoja dela objavljajo. Učenci se zavzamejo za svoje pisanje, saj se zavedo, da bodo njihova besedila brali resnični/pravi bralci, ne le učitelj, ki bere samo z namenom popravljanja. Poleg zavzetosti se pri učencih poveča tudi interes za popravljanje in urejanje besedila ter za upoštevanje slovničnih in pravopisnih pravil.

Prav tako samostojno in motivirano pišejo, kadar koli ima njihovo pisanje neki oprijemljiv cilj oziroma namen, npr. pisanje prošnje občinskemu svetu za sredstva, namenjena izgradnji igrišča ipd. Učenci so za takšno pisanje bolj motivirani (ker gre za njihovo igrišče) in preverijo, ali je njihovo besedilo pravilno, sicer ga popravijo in uredijo.

Marchisan in Alber (2001: 157) predlagata, naj učitelj ne zasipa učencev z urami učenja slovnice, temveč naj vpelje miniure slovnice in pravopisa. Z njimi bi učence »opremil« z znanjem in spretnostmi, ki jih potrebuje za pisanje, obenem pa jih spodbudil, da naj jih takoj uporabijo pri pisanju. Učence npr. pozove, da naj v svojih besedilih popravljajo samo velike začetnice in ločila. Ko se izpopolnijo v določeni mehanski nalogi popravljanja, lahko učitelj postopno povečuje zahteve (Potočnik, prav tam).

Poleg naštetih možnosti za odpravljanje slabega interesa za pisanje France povzema tudi druge predlagane rešitve raznih raziskovalcev:

- Učenci naj poiščejo svoje šibke točke pri pisanju in si postavijo



individualni cilj, tega pa spremlja učitelj (McBride, 2000).

- Učitelji naj uporabijo portfolio kot alternativno obliko ocenjevanja (Gilman, Andrew in Rafferty, 1995).
- Učitelji naj tudi sami pišejo in to pokažejo svojim učencem. Pozitiven odnos učitelja do pisanja izboljša tudi rezultate učencev (Patrick, Hisley in Toni, 2000).
- Učitelji naj učencem ponudijo čim več dobre literature, saj so pisatelji/pesniki najboljši učitelji. Učenci posnemajo zgled, se učijo od avtorjev ipd. (Fuhler in Farris, 1999).
- V pouk pisanja naj bo vključenih čim več različnih pisnih dejavnosti (Routman, 1999): palindromi, uganke in druge naloge, ki jih v našem prostoru poznamo iz didaktičnih gradiv za ustvarjalno pisanje M. M. Blažić.
- Priporočljivo je, da v pouk pisanja vključimo tudi informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT), saj tako učence motiviramo za vsa predmetna področja. Gottfried in McFeely (1998) navajata, da je motivacija pri uporabi prenosnih računalnikov pri pouku izredno visoka (Potočnik, 2010: 85–86).

Kaj zares učinkuje

Graham in Perin (2007) sta s pregledom številnih kvantitativnih raziskav o učinkih različnih tehnik in metod poučevanja pisanja poskušala ugotoviti, kako izboljšati kakovost pisnih izdelkov učencev, starih 11 let in več (obdobje adolescence). Opravila sta metaanalizo, s pomočjo katere sta izračunala velikost učinka posameznih metod in tehnik. Izračun z vrednostjo okoli 0,2 predstavlja majhen učinek, vrednost 0,5 predstavlja srednje velik učinek, vrednost okoli 0,8 pa velik učinek.

Tako sta izluščila 11 najobetavnejših pedagoških strategij za izboljšanje pisanja:

1. Strategije pisanja – poučevanje strategij načrtovanja, revidiranja (pregledovanja in popravljanja) ter urejanja besedila ima zelo visok učinek na kakovost pisanja – 0,82.
2. Povzemanje – tudi sistematično eksplicitno poučevanje učencev, kako povzemati besedilo, ima enako visok učinek – 0,82.
3. Sodelovalno pisanje – organiziranje takšnih oblik dela, v katerih učenci skupaj načrtujejo, tvorijo, popravljajo, pregledujejo in urejajo besedila, močno izboljša zmožnost pisanja – 0,75.
4. Specifični cilji pisanja – učencem določimo cilj pisanja (npr. nekoga morate prepričati, da se bo z vami strinjal), torej morajo poznati

namen in značilnosti besedilne vrste ter specifične cilje za posamezne dele besedila (kako vplivati na naslovnika – učitelj jih nauči za izhodiščno trditev poiskati dva ali tri razloge za, razloge, zakaj se drugi s tem ne strinjajo in zakaj menijo, da so njihovi razlogi napačni). Takšno delo ima velik učinek na pisanje – 0,70.

5. Delo z urejevalniki besedil – za vse učence je imelo pisanje besedil na računalnik srednji učinek – 0,51, za učence – pisce s slabšimi dosežki (s primanjkljaji) pa visokega – 0,70.
6. Tvorjenje zloženih povedi – sestavljanje dveh ali več stavkov v kompleksnejše in zahtevnejše povedi srednje močno učinkuje na kakovost zapisanih besedil – 0,50.
7. Priprava na pisanje – dejavnosti za ustvarjanje in organiziranje idej za pisanje besedila (branje, zbiranje pisnega in slikovnega gradiva) pomembno prispevajo k izboljšanju – 0,32.
8. Analiziranje – analiziranje podatkov (pregledovanje slik, opazovanje besedilnih zgledov, igra vlog, zbiranje in vrednotenje dokazov o ..., primerjanje oseb/predmetov/eksperimentov itd.) izostri učenčevo sposobnost raziskovanja tematike, kar vpliva na kvaliteto besedil – 0,32.
9. Procesni pristop k pisanju – prepletanje številnih učnih pristopov, aktivnih oblik dela s številnimi priložnostmi za pisanje, v katerem učenci pišejo za avtentične naslovnike, jih spodbujamo k upoštevanju faz pisanja, dobijo individualna navodila in pomoč – 0,32. Učinek se še poveča (0,46), če za procesni pouk pisanja učitelje usposobimo, če tega ni, pa je velikost učinka zanemarljiva.
10. Opazovanje besedil (modelno učenje) – učenci berejo zgled besedila, ga analizirajo in posnemajo ključne elemente, značilne stavčne vzorce in nasploh zgradbo besedila kot model dobrega pisanja – 0,25.
11. Pisanje kot orodje za učenje – različne pisne naloge pri vseh predmetnih področjih z namenom spodbujanja učenja – 0,23.
(Graham, Perin, 2007: 15–20)

Avtorja poudarjata, da je treba te elemente v pouk implementirati premišljeno. Predvsem je treba z opazovanjem učencev, analiziranjem njihovih pisnih izdelkov in dosežki na testih znanja identificirati potrebe posameznega učenca. Omenjene učinkovite strategije bodo uspešne le ob upoštevanju posameznikovih potreb in ob stalnem diagnosticiranju in spremljanju napredka. Prav tako ni nujno, da bodo vse strategije primerne za vse učence in učitelje. Je pa zagotovo res, da rezultati niso vidni takoj in je v napredek treba vložiti precej časa in energije.

Sklep

Kot je bilo ugotovljeno z raziskavo na vzorcu slovenskih šol (Potočnik, 2010), že v kratkem času lahko izboljšamo besedila učencev, če sledimo delu po fazah pisnega procesa, če učence postopno učimo strategije pisanja in jim pri tem nudimo pomoč (učitelja, računalnika itd.).

S tem ko učence učimo razne strategije pisanja, jih učimo tudi samoregulacije. Učenci bodo imeli znanje o primernih strategijah, zaupali bodo vase in verjeli, da jim to strateško znanje lahko pomaga. Počasi se bodo odmaknili od togih kalupov načrtovanja in bodo kakšno fazo sporočanja lahko preskočili. Strategije pisanja bodo začeli prilagajati besedilni vrsti, torej bodo postali fleksibilni pisci, taki, ki znajo izraziti namen in temo, obvladajo tipično zgradbo besedil in pravila pisanja ter obvladajo različne strategije pisanja. ●

Literatura in viri

- Ainley, M.D. (1999). Interest and learning: From attraction to absorbing interest. V: J. Athanasou (Ed.), *Adult Educational Psychology*. Sydney: Social Science Press, str. 159–182.
- Allal, L. (2004). Integrated writing instruction and development of revision skills. V: Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (ur.): *Revision Cognitive and Instructional Processes*. London: Kluwer Academic Publishers, str. 139–156.
- Bereiter, C. in Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. New York: Hillsdale.
- Blažič, M. M. (2000). *Vloga in pomen ustvarjalnega pisanja pri pouku književnosti v osnovni šoli*: doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- France, C. (2003). *Improving student Interest in Writing through the integration of Technology*. Magistrska naloga. Saint Xavier University & Pearson/Skylight.
- Fuhler, C. in Farris, P. (1999). Promoting reading and writing through humor and hope. *Childhood Education*, let. 76, št. 1, str. 13–18.
- Gilman, D. A., Andrew, R. and Rafferty, C. D. (1995). Making assessment a meaningful part of instruction. *"NASSP Bulletin"*, 79 (573), str. 20–24.
- Gottfried, J., McFeely, M. (1998). Learning allover the place: integrating laptop computers into the classroom. *Learning and Leading in Technology*, let. 25, št. 4, str. 6–12.
- Grabe, R., Kaplan, R. B. (1996). *Theory and practice of writing: an applied linguistic perspective*. London, New York: Longman.

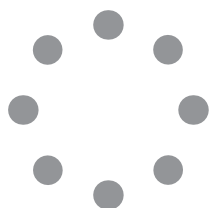
- Graham, S. and Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools*. A Report to the Carnegie Corporation of New York. Alliance for excellent education.
- Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. V: Levy, C. M., Ransdell, S. (ur.): *The science of writing: Theories, methods, individual differences and application*. Mahwah, NJ: L. Erlbaum.
- Hayes, J. R. (2004). What triggers revision? V: Allal, L., Chanquoy, L., Largy, P. (ur.): *Revision: Cognitive and Instructional Processes*. Boston/Dordrecht/New York/London: Kluwer Academic Publishers, str. 9–21.
- Hayes, J. R., Flower, L. (1980). The Dynamics of Composing: Making Plans and Juggling Constraints. V: Gregg, L. W. in Steinberg, E. (ur.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, NJ: LEA, str. 31–50.
- Hayes, J. R., Flower, L. (1983). Uncovering Cognitive Processes in Writing: An Introduction to Protocol Analysis. V: Mosenthal, P., Tamor, L., Walmsley, S. (ur.). *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale: Erlbaum, str. 207–220.
- Hayes, J. R., Flower, L. (1984). Images, plans and prose: The representation in meaning in writing. *Written communication 1*, str. 120–160.
- Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K., Stratman, J. in Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. V: Rosenberg, S. (ur.). *Advances in psycholinguistics 2: Reading, writing and language processing*. Cambridge: Cambridge University Press, str. 176–240.
- Hidi, S. (2000). An interest researcher's perspective: The effects of extrinsic and intrinsic factors on motivation. V: Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (ur.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. NY: Academic Press, str. 309–339.
- Hidi, S., Berndorff, D., Ainley, M. (2002). Children's argument writing, interest and self-efficacy: an intervention study. *Learning and instruction*, 12, str. 429–446.
- Kellog, R. T. (1994). *Cognitive Psychology*. London: Sage.
- Križaj Ortar, M., Magajna, L., Pečjak, S., Žerdin, T. (2000). *Slovenščina v prvem triletju devetletne osnovne šole*. Trzin: Izolit.
- Marchisan, M., Alber, S. (2001). The right way: tips for teaching the writing process to resistant readers. *Intervention in School and Clinic*, 36: 3, str. 154–162.
- McBride (2000). "Why Are You So Worried About It?". Struggles and Solutions toward Helping Students Improve as Writers. *English Journal*, let. 89, št. 6, str. 45–52.
- Nikčević-Milković, A. (2008). Procesni pristup pisanju kao oblikovanju teksta. V: *Psihologijske teme*, let. 17, št. 1, str. 185–201. Rijeka: Filozofski fakultet Sveučilišta. Odsjek za psihologiju.
- Patrick, B. C., Hisley, J., Kempler, T. (2000). "What's everybody so excited about?": The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *The Journal of Experimental Education*, let. 68, št. 3, str. 217–236.



- Pečjak, P., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja; Spiralni model kot oblika razvijanja bralnih sposobnosti učencev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Pečjak, S., Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja* 12, 4, str. 49–70.
- Peklaj, C., Lončarić, D. (2008). Proaktivna in defenzivna samoregulacija pri učenju. *Psihološka obzorja* 17, 4, str. 73–88.
- Potočnik, N. (2010). *Učinek udejanja faz v procesu nastajanja neumetnostnih besedil*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Renninger, K.A. (2000). Individual interest and its implications for understanding intrinsic motivation. V: Sansone, C. in Harackiewicz, J. M. (ur.). *Intrinsic and Extrinsic Motivation: The Search for Optimal Motivation and Performance*. NY: Academic Press, str. 373–404.
- Routman, R. (1999). Everyone succeeds with poetry writing. *Instructor*, let. 111, št. 1; str. 26–30.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A triarchic theory of human intelligence*. New York: Cambridge University Press.
- Thiers, K., Travers, J. F. (2004). *Growth and Development through the Lifespan*. London: Jones and Bartlett Inc.

Učni jezik, bralne učne strategije (BUS) in metakognitivni procesi





Učni jezik, razsežnosti in vloga v učnem procesu

● Mag. Vida Gomivnik Thuma • Zavod RS za šolstvo • vida.gomivnik@zrss.si

POVZETEK: V prispevku so predstavljeni različni vidiki učnega jezika oziroma učnega pogovora: vsebinski (odnosni in spoznavni pogovor kot sestavini pedagoškega pogovora), kognitivni (spoznavni stili in miselni procesi v povezavi z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev in s kakovostnim usvajanjem znanja), zvrstni (usvajanje in raba knjižnega zbornega in knjižnega pogovornega jezika pri pouku) ter dva vidika sporazumevalnih dejavnosti (govorjenje s poslušanjem kot konstitutivnima sestavinama učnega pogovora). Prispevek izpostavlja povezanost različnih vidikov učnega jezika, predvsem pa želi ozavešteviti zvezo med razvijanjem kognitivne in sporazumevalne zmožnosti (v knjižnem jeziku), kar je vitalno povezano tudi s kakovostnim usvajanjem znanja. Ko govorimo o sporazumevalni zmožnosti, imamo v mislih tako pridobivanje akademskega jezika (tj. »predznanstveni« jezik pri posameznem šolskem predmetu) kot tudi razvijanje zmožnosti praktičnega sporazumevanja v knjižnem jeziku (odnosni pogovor pri pouku kot usposabljanje učencev za prihodnost – za opravljanje poznejših formalnih socialnih vlog in uveljavljanje na poklicnem področju).

KLJUČNE BESEDE: *učni jezik, učni pogovor, odnosni/spoznavni pogovor, miselni procesi, sporazumevalna zmožnost, knjižni jezik, akademski jezik*

ABSTRACT: The paper demonstrates different aspects of language across the curriculum (LAC) or classroom discourse: content aspect (pedagogical discourse consists of interpersonal relationships discourse as well as cognitive discourse), cognitive aspect (the cognition styles and mental processes for developing students' communicative skills and enhancing the quality of learning), register (learning and using formal register and consultative language register in classroom) furthermore, the two aspects of communicative competence (speaking and listening skills as essential parts of classroom discourse). The paper focuses on the connection between different aspects of LAC in order to emphasise the relation between developing cognitive and communicative skills (in formal and consultative language register); above mentioned is





vitally connected to acquisition of proficiency knowledge. Communicative skills in our case mean developing cognitive academic language proficiency (that is »pre-scientific« language use in subject-specific contexts), as well as developing basic interpersonal communication skills in a more formal register (establishment of relations in classroom discourse is focused on communication training for the future – participation in formal social roles and success in professional development).

KEYWORDS: *language across the curriculum (LAC), classroom discourse, relational discourse/cognitive discourse, cognitive processes, communicative competence, formal/consultative language register, cognitive academic language proficiency*

Razsežnosti in vloga učnega jezika oziroma učnega pogovora v pedagoškem procesu

Zaradi večplastnosti obravnavane tematike in da bi bil zapis čim preglednejši, so posamezni vidiki učnega jezika obravnavani v posebnih podglavjih. Pri tem ne gre za formalno delitev; posamezne razsežnosti učnega jezika so kot konstitutivne sestavine te pomembne pedagoške entitete izpostavljene v samostojnih enotah besedila le zaradi večje preglednosti obravnave. Učni pogovor kot izjemno pomembno področje učnega jezika pa je zveza sporazumevalnih dejavnosti, ki v razredni interakciji predstavljata izjemno pomembno celoto. In prav ta je pri nadaljnji obravnavi, ko govorimo o učnem jeziku, ves čas v središču pozornosti.

Vsebinski vidik učnega jezika oziroma učnega pogovora: odnosni in spoznavni pogovor

Pedagoški pogovor kot govorno gradivo, ki nastaja pri učni uri, lahko v vsebinskem smislu delimo na t. i. odnosni in spoznavni pogovor.⁷⁰ Del učnega jezika, ki ga imenujemo odnosni pogovor, se ne razlikuje glede na šolski predmet, saj gre za dialog med učiteljem in učencem, ki vsebinsko ni povezan z obravnavo učne snovi. »Odnosni govor oblikuje družbeni okvir spoznavanja: povezuje udeležence pogovora, njihove čutne, miselne in govorne dejavnosti, ustvarja bližino ali razdaljo, enakovredna ali neenakovredna razmerja,

⁷⁰ Poimenovanja *pedagoški govor*, *spoznavni* in *odnosni govor*, ki jih najdemo v *Sporazumevanju in spoznavanju jezika* avtorice Olge Kunst Gnamuš (1992), se v tem zapisu pojavljajo (razen kadar gre za sklicevanje na omenjeno delo) kot *pedagoški pogovor*, *spoznavni* in *odnosni pogovor* – tako je poudarjena dialoškost učnega procesa.

tekmovalnost ali sodelovalnost, z njim se učitelj in učenci skušajo poistovetiti z drugimi udeleženci, ali pa izrazijo razliko. /.../ Prek podatkov o sebi, ki jih pridobiva v odnosnem govoru, učenec oblikuje svojo samopodobo, ki lahko spodbuja njegove zmožnosti, lahko pa jih tudi duši.« (Kunst Gnamuš, 1992: 27) Odnosni pogovor je torej pomembno motivacijsko sredstvo, saj gradi čustveno ozadje učnega procesa, katerega učinkovitost je zelo odvisna od atmosfere v razredu. Vloga odnosne komunikacije (tako jezikovne kot nejezikovne – pri zadnji moramo biti še posebej pozorni, saj se po navadi ne zavedamo informacij, ki jih posredujemo učencem, prav tako ne tega, kako s temi sporočili vplivamo na njihovo samopodobo) je pri tem ključna.

Če to izhodiščno razmišljanje o odnosnem pogovoru nekoliko razširimo in izpostavimo njegovo »dialoškost«, vidimo, da se dialog, ki pri tem nastaja, odvija v področju hierarhičnega razmerja (učitelj : učenec) in v okoliščinah sporazumevanja, ki zahtevajo rabo knjižnega jezika (knjižne pogovorne podzvrsti jezika). Učenci tako v dialogu (če seveda nastaja) razvijajo zmožnost praktičnega sporazumevanja v neenakovrednem družbenem razmerju, ki zaradi posebnih okoliščin poteka v knjižnem jeziku. Hierarhično razmerje je sicer značilno tudi za komunikacijo s starši in z drugimi odraslimi v socialnem okolju, vendar praviloma ne poteka na ravni te jezikovne zvrsti – otroci zato ne razvijajo sporazumevalne zmožnosti v knjižnem jeziku. Njegova ozaveščena raba v učnem procesu in učiteljeva vloga pri tem je zato izjemno pomembna. Ni pa dovolj, saj morajo mladi, da bi knjižno normo usvojili, sodelovati v odnosnem pogovoru kot enakopravni sogovorci, ki odgovarjajo na nespoznavna vprašanja, jih zastavljajo ter izražajo mnenja in relevantne spodbude za nadaljevanje pogovora.

Za razliko od odnosnega je bistvo spoznavnega govora (Kunst Gnamuš po B. Šketu in K. Šulku), da ga učitelj uporablja za usmerjanje oziroma vodenje spoznavnega procesa. V tem delu svojega pedagoškega govora torej predstavlja znanje stroke (razlaga, ponazarja, postavlja spoznavna vprašanja itd.) in tako pomaga učencem, da usvajajo nova spoznanja (Kunst Gnamuš, 1992: 13). Avtorica v nadaljevanju izpostavlja pomembne pogovorne oblike pedagoške komunikacije: pogajalni, raziskovalni in prepričevalni pogovor ter izrekanje zahtev v šoli,⁷¹ razmišljanje pa sklene z ugotovitvami o tej vrsti pogovora v naši šolski praksi. Pri tem poudarja, kako pomembno je

⁷¹ Olga Kunst Gnamuš (1992: 15–25) izpostavlja tri pogovorne oblike, pomembne za pedagoško komunikacijo: pogajalni pogovor (usklajevanje razlik v prepričanjih ter doseganje soglasja in dogovora), raziskovalni pogovor (razvijanje vednosti, zato zavezanost raziskovanju resnične vrednosti trditev) in prepričevalni pogovor (prepričevanje o sprejemljivosti prepričanj in stališč). Temu doda še pomen vpljudnega izrekanja zahtev v šoli.



uravnoveženje količine in vrste govornih prispevkov posameznih udeležencev učnega procesa – izpostavlja pomen sodelovanja učencev v odnosnem in spoznavnem govoru (njihove govorne enote naj ne bi bile le odzivne, temveč tudi iniciativne – zastavljali naj bi vprašanja, izražali mnenja, utemeljevali, vrednotili itd.). Avtorica tudi ugotavlja, da učitelji preveč govorimo, učenci pa večinoma le odgovarjajo na vprašanja s kratkimi, skladenjsko nerazvitimi (spoznavnimi) enotami, kar je posledica zaprtih vprašanj, ki so pri pouku zelo pogosta (Kunst Gnamuš, 1992: 30–32).

Učni proces v naših vzgojno-izobraževalnih ustanovah se v tem pogledu od leta 1992 do danes ni bistveno oziroma dovolj spremenil. Trditev je podprta z ugotovitvami spremljave pouka v dvojezičnih osnovnih šolah⁷² ter s spoznanji Barice Marentič - Požarnik in Leopoldine Plut - Pregelj.⁷³ Nujen je torej razmislek vsakega učitelja glede vprašanj, ki jih zastavlja učencem – zaprta vprašanja spodbujajo enobesedne, nekaj besedne oziroma (v najboljšem primeru) enostavčne odgovore; odprta vprašanja pa zahtevajo skladenjsko razvite strukture oziroma besedilne odzive. Prav tako je potrebna pozornost strokovnih delavcev glede spodbud za pogovorne menjave (učenci naj sprašujejo, izražajo mnenja in samoiniciativno razširjajo obravnavano temo). Bistveno pri tem je, da učitelji ozavestijo vitalno povezanost učnega pogovora in kakovostnega pridobivanja predmetnega znanja – učne snovi namreč ni mogoče usvojiti in »dokazati« brez jezika; vse pedagoško delo (kot tudi vsaka družbena/socialna interakcija) poteka s pomočjo jezika in v jeziku.⁷⁴

⁷² V šolskem letu 2008/2009 je bila opravljena obsežna spremljava pedagoškega dela v dvojezičnih osnovnih šolah (opazovan je bil pouk pri 37 urah po vsej osnovnošolski vertikalni, večinoma pri »nejezikovnih« predmetih, v procesu priprave metodologije pa tudi pri treh urah v šolah s slovenskim učnim jezikom); pridobljeni podatki in iz njih izpeljane ugotovitve v celoti potrjujejo spoznanja Olge Kunst Gnamuš iz leta 1992.

⁷³ Barica Marentič - Požarnik in Leopoldina Plut - Pregelj v delu *Moč učnega pogovora – poti do znanja z razumevanjem* (2009) govorita o pomenu učne komunikacije za razvoj kognitivnih zmožnosti učencev in za kakovostno usvajanje učne snovi. Ugotavljata, da je pedagoški pogovor v naših šolah še zmeraj pogosto t. i. »nepravi dialog«, pri katerem gre predvsem za to, kar Olga Kunst Gnamuš imenuje »odzivni/enosmerni učenčev govor«.

⁷⁴ Helmut Johannes Vollmer (vodilni strokovnjak v Svetu Evrope za vprašanja učnega jezika; pomemben član je tudi Michael Byram, ki v svojih prispevkih obravnava večjezičnost in nasploh jezike v izobraževanju) v svojem članku (zbornik mednarodne konference Jeziki v izobraževanju, 2008) ter objavah na spletu razmišlja o vlogi in pomenu učnega jezika pri vseh predmetih. Poudarja, da bi moral biti 'jezikovni' vidik vključen v učni načrt vsakega učnega predmeta. To pa seveda ne pomeni, da bi vsi pedagoški delavci postali učitelji (prvega/učnega) jezika, obvezno pa naj bi ozavestili komunikacijsko dimenzijo svojega predmeta (učenje predmetnih vsebin namreč nujno »vplete« učenje jezika, saj poteka v jeziku), pripravljeni naj bi bili tudi o tem razmišljati, se o tem česa »naučiti« in s tega vidika podpreti teme svojega predmeta.

Kognitivni in komunikacijski vidik učnega jezika oziroma učnega pogovora: miselni procesi in razvijanje sporazumevalne zmožnosti učencev

Temeljna naloga učnega procesa pri posameznem predmetu je usvajanje znanja (konceptov, zakonitosti, dejstev, metod itd.) ter razvijanje zmožnosti uporabe usvojenega znanja pri nadaljnjem učenju, reševanju problemov v zasebnem, družbenem in poklicnem življenju. Da bi to dosegli, je treba premisliti, kako z učnim procesom zagotoviti kakovostno usvajanje, učinkovito uporabo v novih situacijah in prepričljivo predstavljanje znanja.

Učenje ni količinsko povečevanje védenja (pomnjenje), temveč je proces ustvarjanja lastnih razlag, da bi bolje razumeli resničnost in življenje (Marentič - Požarnik, Plut - Pregelj, 2009: 37). Pri pouku so zato nujne zadolžitve, ki od učencev zahtevajo opazovanje, primerjanje, razvrščanje, sklepanje, analizo, sintezo, predvidevanje, napovedovanje, argumentiranje, eksperimentiranje itd. Po Marzanu in sodelavcih so to t. i. *vseživljenjska znanja*; zajemajo spoznavne postopke (višji miselni procesi oziroma kompleksno razmišljanje), miselne navade (kritično in kreativno mišljenje) ter veščine (delo z viri, učinkovito predstavljanje idej, sodelovanje). Učenci to razvijajo oziroma pridobivajo pri pouku s pomočjo ustreznih učnih zadolžitev, torej z izkušnjami/vajo. Za kakovostno izvajanje učnega procesa so zato pomembni ustrezni postopki. Aktivne oblike dela in problemske naloge, ki jih učenci rešujejo (samostojno, v paru ali skupini), spodbujajo in zahtevajo miselno dejavnost: višje miselne procese, kreativno in tudi kritično mišljenje (pri tem je mišljena predvsem »sposobnost analize in evalvacije argumentov ter uporaba logike« – Rupnik Vec, 2011: 12⁷⁵). Vse to pa poteka v jeziku, tj. z uporabo jezika, zato so te dejavnosti neposredno povezane z razvijanjem sporazumevalne zmožnosti učencev (če naj bi jo razvijali, morajo torej v učnem procesu misliti (soočeni morajo biti z dovolj zahtevnimi zadolžitvami in miselnimi izzivi), govoriti/poslušati/pisati/brati.⁷⁶

⁷⁵ Tanja Rupnik Vec in Alenka Kompare v *Kritičnem mišljenju v šoli* (2006) poleg predstavitve pojmovanj kritičnega mišljenja, analize in presojanja argumentov, reševanja problemov in odločanja govorita tudi o vlogi natančne rabe jezika pri tem ter o (pomenu in korakih pri) poučevanju kritičnega mišljenja.

⁷⁶ Kako narediti korak naprej in učence opolnomočiti za samostojno branje za učenje (kako jih naučiti učiti se), jih usposobiti za samoregulacijsko ravnanje pri tem, s čimer bi jim omogočili vseživljenjsko učenje in uspešno delovanje v sodobnem svetu, katerega temeljna stalnica so nenehne spremembe, pišeta Sonja Pečjak in Ana Gradišar v *Bralnih učnih strategijah* (2012: 11–44).



Zgoraj zapisano predstavlja prvi primer povezovanja obojega – namreč razvijanja mišljenja in sporazumevalne zmožnosti. To se torej dogaja pri premišljeno zastavljenih aktivnih oblikah dela. Če se pri nadaljnji obravnavi najprej omejimo na sporazumevanje, vidimo, da učenci pri tem sprejemajo (poslušajo, berejo) in tudi tvorijo oziroma vadijo tvorbo za predmetno področje značilnih besedil. Ta se pri posameznih predmetih namreč ne razlikujejo le na ravni terminologije, temveč tudi glede načina razvijanja teme (pojavlja se npr. opisovalno, pripovedno razvijanje teme, razlaganje, utemeljevanje in definiranje). »Vsak od teh načinov je povezan z značilnimi besedilnimi vzorci, povezovanjem podtem v koherentno celoto, s prevladujočimi logično-miselnimi razmerji in načini njihovega izražanja z značilnimi začetki in konci.« (Vogel, 2008: 127) Tovrstne splošne zakonitosti vzorcev/vrst besedil oziroma tvorbnih postopke usvajajo učenci pri pouku prvega jezika (v našem primeru pri slovenščini, na dvojezičnem območju tudi pri italijanščini in madžarščini). Pri posameznem učnem predmetu pa naj bi se srečali z zanje značilnimi besedili – jih poslušali in brali. Oboje je nujno, vendar ne omogoča razvijanja zmožnosti tvorjenja za predmetno področje značilnih besedil. Da bi dosegli tudi ta cilj, je treba mladim zagotoviti dovolj možnosti in spodbud, da besedila oblikujejo, in to govorna ter pisna. Vse to pa je mogoče opraviti le pri pouku posameznega predmeta. Pri njem namreč učenci skupaj s »predmetnim« znanjem usvajajo tudi t. i. akademski jezik. Gre za jezik, kot pravi Vollmer, ki se »odmika od praktičnosporazumevalne zvrsti jezika v bolj določene, bolj kontekstno strnjene in bolj kognitivno zahtevne načine razvijanja mišljenja in sporazumevanja (developing »Cognitive Academic language Proficiency« – CALP). /.../ Jezik kot predmet (v vašem primeru slovenščina) mora dati osnovo za razvijanje akademskega jezika pri drugih predmetih, za spremljanje in podpiranje tega razvoja, tako da ozavešča učence in učitelje o potrebah in značilnostih razvijanja »kognitivne akademske jezikovne zmožnosti« (CALP).« (Ivšek, 2009: 58) Tovrstna jezikovna zmožnost, dosežena pri posameznem predmetu, dopolnjuje sporazumevalno zmožnost posameznega učenca.

Od vprašanj ozaveščanja principov tvorjenja posameznih vrst besedil (učenci jih pridobivajo pri pouku prvega jezika) ter usvajanja in vloge akademskega jezika se v nadaljevanju usmerjamo k novi/drugi povezavi mišljenja in sporazumevalne zmožnosti. Izpeljujemo jo iz spoznanja Leva S. Vigotskega, da sta mišljenje in govor neločljivo povezana. Aleksandar R. Lurija pri tem izpostavlja, da je najpomembnejši korak k znanstvenemu odkrivanju prehoda misli v govor in tudi izgovorjene enote v misel (ustrezneje v njeno razumevanje) omenjeni avtor zapisal že leta 1934 v svoji knjigi Mišljenje in govor. Pri tem se je odmaknil od pojmovanj, da je potek misli

brez povezave s predstavami in govorom, predvsem pa od tega, da je misel popolnoma izoblikovana, preden se izgovori. Namesto tega je postavil tezo o strukturiranem prehodu misli v artikuliran govor (Lurija, 1982: 13–14). Bistvena in nujna povezava govora (sporazumevanje poteka najprej z uporabo govora) in mišljenja je v obveznem postopku posploševanja. Da se to zgodi, je potrebno mišljenje, saj lahko človek le z njegovo pomočjo posplošeno izraža dejanskost. Sporazumevanje namreč nujno zahteva posploševanje: da bi podali vsebine osebnih zavesti, posamezne izkušnje, jih moramo povezati z določenim razredom, skupino, tipom, vrsto izkušnje (kategoriziranje), ta pa mora biti poenostavljena, posplošena, da bi jo lahko predstavili s simboli. Otroci imajo pri sporočanju pogosto težave, a ne zato, ker ne bi poznali potrebne besede, temveč zato, ker še niso usvojili potrebnih pojmov, tj. posplošitev (Vigotski, 2010: 17–18). V procesu posploševanja nastane t. i. notranji govor (most med mislijo in izrečenim sporočilom), pri čemer se zgodijo preskoki, skrajšave, poenostavitve, ki so za razmišljujočega razumljivi (gre za njegovo misel/idejo), za druge pa ne. V procesu izrekanja (zunanji govor/izrečeno sporočilo) tako poteka odločanje glede nujnih povezav in bistvenih prvin, ki jih je treba izraziti, da bi poslušalec lahko sledil misli (Vogel, po Vigotski in Lurija, 2011: 114–115).

Pri govorjenju torej poteka izbira ustreznih poimenovanj, ustrezno »urejanje« le-teh glede na namen in okoliščine sporazumevanja, hkrati pa tudi opazovanje, preverjanje in korigiranje kategorizacij oziroma govornih uresničitev. Če torej učenci pri pouku govorno sporočajo svoje ugotovitve, razumevanje ipd., razvijajo mišljenje (kategorizirajo in pretvarjajo notranji govor v zunanji govor), hkrati pa tudi premišlujejo (a le ob ustreznih spodbudah učitelja) o ustreznosti teh govornih uresničitev, tako svojih kot tistih, ki so jih oblikovali drugi – torej opazujejo, sklepajo, analizirajo in vrednotijo. Ker to tudi izražajo, razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost – miselni procesi in sporazumevanje so torej v predstavljenem postopku dvakrat tesno povezani.

Učitelj proces posplošitev in prehod od notranjega k zunanjemu govoru v svoji pedagoški komunikaciji vnaprej temeljito premisli. Če med razlago zazna, da učenci ne sledijo povedanemu (ne razumejo), pove drugače (korigira govorno uresničitev). S tem pa je opravljen le del, ki ga lahko naredi sam. V nadaljevanju je nujno preveriti, kako so učenci (nove) informacije vgradili v obstoječe sheme v svojih glavah (predznanje) oziroma kako so jih, če niso bile ustrezne, preuredili (»kognitivisti in konstruktivisti pojmujejo učenje kot razširitev in modifikacijo obstoječega načina doživljanja in sprejemanja sveta, zato seveda veliko pozornosti posvečajo



vprašanju, kako je urejeno to predznanje in kaj se dogaja v glavi učenca med učenjem« – Pečjak, Gradišar, 2012: 15). Da bi to učitelj ugotovil, morajo učenci »spregovoriti«. Ko predstavljajo svoje miselne konstrukte, govorijo in opravljajo zgoraj opisano pot (kategoriziranje, premišljena izbira poimenovanj, uporaba terminologije, tvorjenje skladenjskih struktur, opravljanje potrebnih korekcij) – razvijajo torej kognitivno in sporazumevalno zmožnost. Če njihova govorna predstavitev ni ustrezna, je to lahko rezultat nerazumevanja (nepravilne povezave, konstrukti, ki jih pri usvajanju znanja tvorijo) ali pa »samo« posledica neustrezne govorne uresničitve (zdrsi na ravni izbire poimenovanj, njihovih povezav v skladenjske strukture, vezanja le-teh v besedilne enote).⁷⁷ V obeh primerih je potrebna korekcija: v prvem primeru je nujno ponovno obravnavati problematična mesta in osvetliti bistvene povezave (to opravi učitelj skupaj z učenci; razlaga naj bi bila namreč ponovno dopolnjena s pogovorom o obravnavani temi), v drugem primeru pa naj bi obvezno sledil razmislek učencev o tem, ali so ustrezno izrazili svoje ugotovitve (samostojno naj bi popravili povedano na temelju premisleka o jezikovni korektnosti svojega odgovora). Da bi učitelj ugotovil primanjkljaje učencev na ravni usvojene učne snovi (razumevanja) oziroma na nivoju sporočanja, morajo torej govoriti – razlagati, utemeljevati, povezovati ugotovitve, ne pa odgovarjati na (zaprta) vprašanja z besedo/besedno zvezo, jedrnimi stavki oziroma molčati. In tudi: to naj bi počeli vsi, ne le najboljši, najhitrejši in najglasnejši.

Če učenci dokazujejo svoje trditve, primerjajo mnenja, prepričujejo druge o pravilnosti svojih trditev, nujno povezujejo povedi tudi v besedilo ter tako celovito razvijajo svojo sporazumevalno zmožnost. Ti procesi pa (zlasti pri aktivnih oblikah dela) v začetni fazi praviloma ne potekajo v knjižnem jeziku in tudi niso takoj razviti do končne ugotovitve/spoznaja, saj razmišljanje o problemu še poteka. V knjigi Moč učnega pogovora so govorni konstrukti, ki nastajajo na tej stopnji ukvarjanja s problemom, poimenovani »iščoči govor« in se razlikujejo od »končnega govora«, za katerega je značilna vsebinska domišljenost in tudi jezikovna pravilnost (Marentič - Požarnik, Plut - Pregelj po Barnesu, 2009: 61). Da bi se predstavljeni premik v smeri knjižnega jezika zares zgodil, so potrebne spodbude in pomoč učitelja.

⁷⁷ Paziti je treba, da ne naredimo napake, pri kateri ustrezno »učenčevo ubeseditev učne snovi zamenjamo z njegovim razumevanjem te snovi. Opis pojava ali obnova definicije tega pojava še ne zagotavlja, da ga učenec tudi v resnici razume.« (Plut - Pregelj, 2012: 225)

Zvrstni vidik učnega jezika oziroma učnega pogovora: raba knjižne zvrsti jezika (zborne in knjižnopogovorne podzvrsti)

Pedagoški proces je formalna sporazumevalna situacija, ki jo morajo učitelji vseh predmetov upoštevati tudi na ravni rabe jezika. Tovrstno zmožnost dokažejo na strokovnem izpitu, del katerega je preverjanje kandidatovega obvladovanja slovenskega knjižnega jezika kot učnega jezika.⁷⁸ S tem posameznik pokaže, da obvlada zborna in knjižnopogovorna podzvrsta jezika, okoliščine njegovega dela pa zahtevajo, da ju ves čas tudi ustrezno uporablja (razlogi: javno nastopanje, razumljivost pedagoškega sporazumevanja, zgled). Bistveno pri tem je, da se vsak strokovni delavec po celi vzgojno-izobraževalni vertikalni zaveda svoje odgovornosti, namreč te, da naj bi pri svojem predmetu vsakemu učencu pomagal razvijati sporazumevalno zmožnost v knjižnem jeziku (v okviru spoznavnega in tudi odnosnega pogovora). To je nujno, ker otroci knjižnega jezika ob vstopu v vrtec in pozneje šolo praviloma na obvladajo – morajo se ga torej učiti, da bi ga postopoma usvojili. To pa je mogoče le tako, da ga uporabljajo, da torej govorijo, poslušajo, berejo in pišejo (razvijajo vse štiri sporazumevalne dejavnosti), in to pri vseh šolskih predmetih po vsej izobraževalni vertikali.

Raba knjižnega jezika (zborne različice pri frontalnem, tj. vnaprej pripravljenem govoru, in knjižne pogovorne v dialogu) in s tem upoštevanje jezikovnih pravil je torej pomembna zahteva, ki naj bi jo vsi strokovni delavci ozaveštili in pri svojem delu uresničevali. Ni pa to edino področje učnega jezika, o katerem naj bi razmišljali (pri strokovnem izpitu je pogosto izrazito v ospredju, čeprav katalog vsebuje tudi njegove druge vidike). Da bi se predvideno v katalogu in tudi tisto, kar bi bilo nujno, pa v njem ni zajeto, pri pouku zares uresničevalo, bi bilo treba izobraževanje bodočih učiteljev zastaviti tako, da bi bili vsi vidiki učnega jezika vključeni v njihovo dodiplomsko izobraževanje in ne le v preverjanje na strokovnem izpitu.

Sporazumevalne dejavnosti in učni jezik: učni pogovor (branje, pisanje)

V prispevku branje in pisanje le omenjamo, čeprav sta pomembni sporazumevalni dejavnosti (učenci naj bi ju prav tako razvijali pri vseh predmetih, ne le pri prvem jeziku), izpostavljamo pa učni pogovor. Zajema

⁷⁸ Standarde znanj, cilje in literaturo za opravljanje jezikovnega dela strokovnega izpita določa Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit (1997).



govorjenje in poslušanje, ki sta »dve strani istega sporazumevalnega procesa. /.../ V preteklosti so nekateri opisovali govorjenje kot aktivno rabo jezika, poslušanje pa kot pasivno rabo. Taka delitev verjetno ni niti smiselna niti realna. /.../ Vsako poslušanje je dejaven proces, saj v nasprotnem ne bi bilo razločujočega poslušanja in razumevanja besedila. Ker so govorjena besedila zelo različna po funkciji in vsebini, nekatere govorne zvrsti in poslušalski nameni oziroma cilji zahtevajo večji napor poslušalca kot drugi.« (Plut - Pregelj 2012: 60) Učni dialog zagotovo spada v zadnjo kategorijo; na strani učenca naj bi namreč vseboval tako kontinuirano kakovostno poslušanje (učitelja in sošolcev) kot tudi govorjenje (večkrat je bilo že omenjeno, da pri tem naj ne bi šlo le za odgovarjanje na vprašanja, temveč za obsežnejše in poglobljene prispevke, da bi učenci lahko razvijali kognitivno in sporazumevalno zmožnost). Pri tem pa ne smemo pozabiti, kako pomembno je tudi učiteljevo poslušanje učenca (tako zaradi ustvarjanja spoštljivih in za delo spodbudnih odnosov kot tudi zaznavanja učencevih zdrsov na ravni razumevanja učne snovi).

Na deklarativni ravni se v naši pedagoški praksi izrekamo za dialoški učni proces, na izvedbeni pa se šolski pogovor pogosto spremeni v nepravi/recitacijski/navidezni dialog oziroma spraševalno metodo. Barica Marentič - Požarnik in Leopoldina Plut - Pregelj tak dialog imenujeta *tradicionalni učni pogovor* – sprašuje učitelj, učenci odgovarjajo. Razlikuje se od t. i. *pristnega/avtentičnega učnega pogovora* (učenci poslušajo učitelja in sošolce ter govorijo, tj. odgovarjajo na vprašanja, predstavljajo svoje ideje, razlagajo, utemeljujejo, vrednotijo, sprašujejo in razširjajo obravnavano temo z relevantnimi dopolnitvami). So torej enakovredni partnerji v pedagoškem dialogu (Marentič - Požarnik, Plut - Pregelj, 2009: 97–103). S pogovornimi menjjavami (Kunst Gnamuš, 1992: 35–36), tj. s spraševanjem in s samoiniciativnim izražanjem misli, kažejo in stopnjujejo svoj interes, učitelju razgaljajo svoje miselne procese in morebitne neustreznosti pri grajenju svojega znanja. Ob tem razvijajo zmožnost spraševanja oziroma govorjenja (zastavljajo relevantna vprašanja glede na obravnavano snov/prebrano besedilo in izražajo ugotovitve) ter tudi poslušanja (»slišijo« drug drugega, ne le učitelja).

Sklep

Učni jezik je izjemno pomemben vidik pedagoškega dela. Zadeva vse strokovne delavce, šolske predmete in mlade, vključene v vzgojno-izobraževalni proces; zajema tudi vse sporazumevalne dejavnosti.

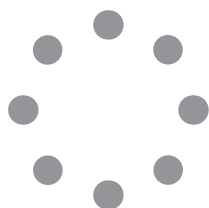
Z ustrezno odnosno razsežnostjo spodbuja in zagotavlja pozitivno delovno ozračje, ki bistveno prispeva h kakovostnemu usvajanju znanja oziroma k optimalnemu uresničevanju ciljev in doseganju standardov v kurikulah vseh šolskih predmetov. Učni jezik oziroma učni pogovor kot njegovo v prispevku izpostavljeno področje je bistven za razvijanje mišljenja in sporazumevalne zmožnosti mladih v knjižnem jeziku. Z opredelitvijo njegove vloge, pomena in značilnosti se zato v Evropi že dlje časa poglobljeno ukvarjajo. Razlogov, da si tudi sami zastavimo naslednje bistveno vprašanje, je torej veliko: »Ali dovolj in ustrezno razmišljamo o vseh razsežnostih učnega jezika ter o njegovem pomenu in vlogi v pedagoškem procesu, ko usposabljam budoče strokovne delavce, ki si bodo z vzgojo in izobraževanjem prihodnjih rodov prizadevali opolnomočiti jih za uspešno zasebno, družbeno in poklicno življenje, torej za karierni razvoj v domačem okolju ter konkurenčnost v Evropi?« ●

Literatura in viri

- Byram, M. idr. (2007). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Dostopno na: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Source2010_ForumGeneva/GuideEPI2010_EN.doc (2. 6. 2013).
- Gomivnik Thuma, V. idr. (2011). *Spremljanje pouka v dvojezičnih osnovnih šolah na narodno mešanem območju Prekmurja*. Poročilo. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/230512074649_porocilo_o_spremljavi_v_dos_za_ss_in_mss_koncno.pdf (2. 6. 2013).
- Gomivnik Thuma, V. (2009). Učni jezik in strokovni izpit. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XL, št. 2, str. 41–43.
- Ivšek, M. (2009). O učnem jeziku. Intervju s profesorjem dr. Helmutom Johannesom Vollmerjem. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XL, št. 2, str. 56–60.
- Križaj Ortar, M. [et al.] (1997). *Katalog znanja iz slovenskega knjižnega jezika za strokovni izpit*. Dostopno na: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/kadri/pdf/strokovni_izpit_katalog_slovenski_jezik.pdf (2. 6. 2013).
- Lurija, A. R. (1982). *Osnovi neurolingvistike*. Beograd: Nolit.
- Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
- Nećak Lük, A. (2008). Učencev jezik – učni jezik. V: Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju/Languages in Education*, zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 135–140.



- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Plut - Pregelj, L. (2012). *Poslušanje. Način življenja in vir znanja*. Ljubljana: DZS.
- Rupnik Vec, T., Kompare, A. (2006). *Kritično mišljenje v šoli. Strategije poučevanja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupnik Vec, T. (2011). *Izzivi poučevanja: spodbujanje razvoja kritičnega mišljenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Vigotski, L. S. (2010). *Mišljenje in govor* (prevod izvirnika iz leta 1934 ob upoštevanju popravkov in dopolnil 1999, 2005 in 2008). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vogel, J. (2008). Slovenščina kot učni jezik in učni predmet v šolah s slovenskim učnim jezikom v Republiki Sloveniji. V: Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju/Languages in Education*. Zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 117–128.
- Vogel, J. (2011). Slovenščina kot učni jezik – samoumevna danost ali posebna jezikovna zmožnost? V: Nolimal, F. (ur.), *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 111–120.
- Vollmer, H. J. (2008). Language Across the Curriculum. V: Ivšek, M. (ur.), *Jeziki v izobraževanju/Languages in Education*, zbornik mednarodne konference. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 27–39.
- Vollmer, H. J. (2008). *Language Across the Curriculum*. Strasbourg: Language Policy Division. Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/zbornikJeziki2008.pdf#page=27> (2. 6. 2013).



V labirintu bralnih učnih strategij: sintezni pregled

● Dr. Sonja Pečjak • Filozofska fakulteta, Univerza v Ljubljani
• sonja.pecjak@ff.uni-lj.si

POVZETEK: V preglednem prispevku najprej prikazujemo samoregulacijsko učenje kot proces interaktivnega delovanja kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov. Ključni element tega učenja so različne učne strategije. V nadaljevanju so prikazane klasifikacije bralnih strategij: kognitivnih (ponavljanja, elaboracije in organizacije), metakognitivnih (načrtovanja, spremljanja, usmerjanja, reflektiranja) in motivacijskih (atribuiranja in kompetetnosti) ter njihova učinkovitost v odnosu do bralnega razumevanja in učnega dosežka učencev. Rezultati metaanalitičnih študij kažejo, da imajo boljše dosežke učenci, ki uporabljajo kombinacijo dveh ali več strategij in tisti, ki začnejo usvajati strategije v začetnih razredih šolanja.

KLJUČNE BESEDE: *samoregulacijsko učenje, kognitivne, metakognitivne in motivacijske strategije, učinkovitost strategij*

ABSTRACT: In this overview we first describe self-regulated learning as the process of interactive functioning of cognitive, metacognitive and motivational factors. The key element of self-regulated learning are different learning strategies. Further on we present classifications of reading strategies: cognitive (repetition, elaboration and organisation), metacognitive (planning, monitoring, directing and reflecting) and motivational (attribution and competency/competence) and their effectiveness in relation to/vs. reading comprehension and students' learning achievement. The results of metaanalytical studies show higher achievement in students who use a combination of two or more strategies and in students who start to adopt learning strategies in the beginning years of schooling.

KEY WORDS: *self-regulated learning, cognitive, metacognitive and motivational strategies, effectiveness of strategies*

Procesi pri samoregulacijskem učenju

Samoregulacijsko učenje je opredeljeno kot učenje, pri katerem je učenec metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeležen v procesu lastnega učenja (Schunk in Zimmerman, 1994). Pri tem sta avtorja samoregulacijo učenja razčlenila kot samoregulacijo:

- *vedenja*, ki vključuje aktivno kontrolo različnih virov, ki jih ima učenec na voljo, kot denimo časa, okolja (npr. prostora, kjer se bo učil) in socialnih virov pomoči (vrstnikov, staršev, ki mu bodo pomagali) (Garcia in Pintrich, 1994);
- *motivacije in emocij*, ki vključuje kontrolo in spremembo motivacijskih prepričanj, kot denimo samoučinkovitosti, ciljne orientacije, s čimer se lahko učenec prilagodi zahtevam pouka/naloge. Hkrati pa se učenec lahko nauči kontrolirati lastne emocije (npr. bojazen) z namenom izboljšanja procesa učenja;
- *kognicije*, kar vključuje kontrolo različnih kognitivnih strategij učenja, kot denimo strategij globljega procesiranja, ki se odražajo v boljšem učenju in dosežku učenca (Garcia in Pintrich, 1994).

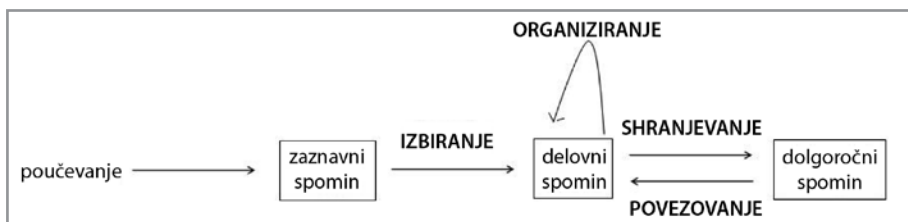
Bistvena značilnost samoregulacijskega učenja je, da je učenec sam sposoben usmerjati lasten proces učenja do končnega cilja.

Pri tem pa je treba posebej poudariti, da vsi ti samoregulacijski procesi delujejo interaktivno, kar izhaja tudi iz številnih znanih modelov samoregulacijskega učenja (Boekarts in Corno, 2005; Hofer, Yu in Pintrich, 1998; Winne, 2001; Zimmerman, 1998). Ti modeli izhajajo iz dveh smeri znotraj kognitivne psihologije – iz socialno kognitivne teorije in teorije informacijskega procesiranja, ki razlagata učenje kot procesiranje informacij v določenem socialnem kontekstu. Pri tem procesiranju izpostavljata osnovne miselne procese, ki sodelujejo pri smiselnem besednem učenju, tj. pri učenju z razumevanjem. Za izvedbo teh procesov potrebuje samoregulacijski učenec določene strategije, o katerih bomo v nadaljevanju pisali.

Kot osnovo za prikaz procesov pri samoregulacijskem učenju smo izbrali model Mayerja in Wittrocka (2006), ki govori o treh vrstah **kognitivnih procesov** pri obdelavi besednih informacij (slika 6). Ti procesi so:

- *izbiranje informacij* (selecting) – iz množice informacij, ki jih učenec dobiva iz pisnega gradiva je treba izbrati samo določene (bolj pomembne) informacije;
- *organiziranje* (organizing) – izbrane bistvene informacije in tiste, ki jih razlagajo, je treba urediti;

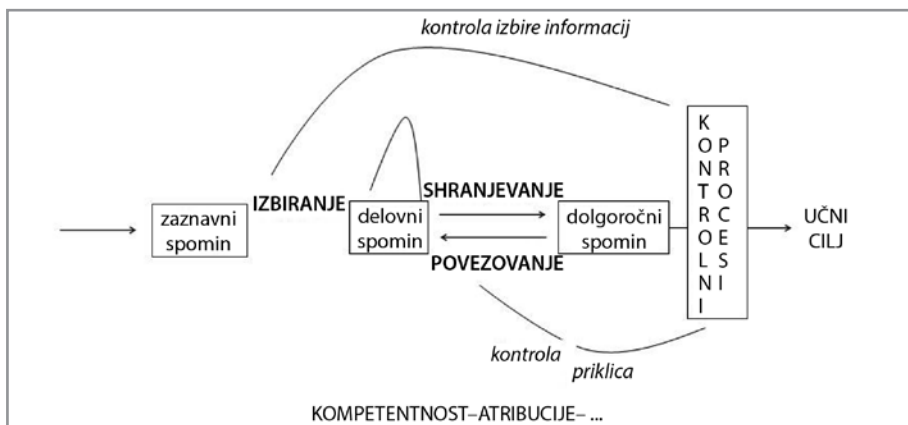
- **integriranje ali povezovanje** (integrating) – urejanje novih informacij v smiselno celoto poteka tako, da se nove informacije povežejo z obstoječo shemo predznanja učenca.



Slika 6: Kognitivni procesi pri besednem učenju z razumevanjem
(Mayer in Wittrock, 2006)

Če učenec želi doseči učni cilj, pa mora uporabljati tudi metakognitivne sposobnosti, tj. mora nadzorovati, kontrolirati potek kognitivnih procesov – kontrolirati izbiranje novih informacij, organiziranje in povezovanje teh informacij s predznanjem in priklic uskladiščenih informacij, vse z namenom, da doseže zastavljeni učni cilj.

Hkrati pa se mora zavestno odločiti, da se bo lotil učne naloge (kar pa naredi le, če se čuti dovolj kompetentnega), da bo vztrajal pri izvedbi aktivnosti, ki ga bodo pripeljale do učnega cilja. To pomeni, da mora biti motiviran za doseganje cilja; pomembno pa je tudi, kako atribuiraja svoj (ne)uspeh, tj. katerim dejavnikom pripisuje razloge lastne uspešnosti oziroma neuspešnosti (slika 7).



Slika 7: Dopolnjen model kognitivnih procesov pri besednem učenju z metakognitivnimi in motivacijskimi procesi



Slikovni prikaz kaže, da je učenec lahko učno učinkovit le ob hkratnem delovanju kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih dejavnikov učenja. Ker se bomo v nadaljevanju osredotočili na ključni element samoregulacijskega učenja – na bralne strategije (Rathvon, 2008; Zimmerman, 1998), to hkrati pomeni, da je učenec lahko učno uspešen le ob sočasni uporabi kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih bralnih strategij.

Vrste bralnih učnih strategij

Učne strategije so fleksibilni kognitivni načrt, usmerjen k doseganju učnega cilja (Pearson s sod., 1992) oziroma zaporedje miselnih korakov pri predelavi učne snovi, ki vodijo k cilju (Pečjak in Gradišar, 2012). Pojavljajo se različne delitve, pri čemer številni avtorji (Dexter in Hughes, 2012; Dongil s sod., 2008; Guthrie s sod., 2004) najpogosteje uporabljajo naslednjo klasifikacijo strategij:

- **kognitivne strategije** – opisujejo miselne procese, ki poskrbijo za predelavo učnega gradiva, njegovo skladiščenje, priklic in ponovno uporabo tega gradiva;
- **metakognitivne strategije** – poskrbijo, da učenec zavestno spremlja, kontrolira in usmerja proces učenja od začetka (načrtovanja) do konca učnega procesa ter naredi razmislek o učenju;
- **motivacijske strategije** – služijo ohranjanju učenčeve pripravljenosti za učenje, za vztrajanje v učnem procesu in za zmanjševanje različnih čustvenih napetosti npr. bojazni, ki znižujejo učinkovitost učenja.

Kognitivne in metakognitivne strategije

Če izhajamo iz modela besednega učenja z razumevanjem Mayerja in Wittrocka (2006), potem lahko razumemo, zakaj avtorji med kognitivne učne strategije najpogosteje uvrščajo naslednje:

- **strategije ponavljanja**, ki služijo primarno zapomnitvi učnega gradiva,
- **elaboracijske strategije**, ki jih učenci uporabljajo za globlje razumevanje učne snovi s pomočjo povezave nove snovi s predznanjem,
- **organizacijske strategije**, ki tudi omogočajo dobro razumevanje nove učne snovi s tem, da učenec nove informacije organizira/uredi na smiselni način (npr. poišče bistvene informacije in pomembne podrobnosti, jih grafično organizira v obliki pojmovne mreže), kar mu poleg dobrega razumevanja omogoča tudi hitro ponavljanje in lažji priklic informacij.

Cooper (2006), Pressley (2000) ter Pečjak in Gradišar (2012) kot najpogostejše dejavnosti znotraj kognitivnih strategij navajajo naslednje:

Preglednica 6: **Najpogostejše dejavnosti znotraj kognitivnih strategij**
(po Cooper (2006), Pressley (2000) ter Pečjak in Gradišar (2012).)

Kognitivne strategije	Manj zahtevne naloge (npr. za zapomnitev)	Bolj zahtevne naloge (učenje za test)
Strategije ponavljanja	List za ponavljanje učnega gradiva	Ponovno prepisovanje gradiva Dobesedno ponavljanje zapiskov Podčrtovanje učnega gradiva
Elaboracijske strategije	Pregled posnetkov Metode lociranja informacij Zapiski Odgovarjanje na vprašanja	Ponavljanje z lastnimi besedami Povzemanje Oblikovanje analogij Postavljanje vprašanj
Organizacijske strategije	Združevanje v (pojmovne) skupine Mnemotehnike	Izbiranje bistva Opisovanje bistva Oblikovanje pojmovnih mrež Grafični prikazi bistva Analiziranje strukture besedila

McInerney in McInerney (2002) pa v svoji taksonomiji učnih strategij med **metakognitivne strategije** uvrščata strategije načrtovanja, spremljanja in usmerjanja lastnega učnega procesa.

K *strategijam načrtovanja* spada:

- izbiranje učnega cilja, ki mu bo sledil učenec;
- prelet učnega gradiva, pri katerem dobi prvi pregled nad gradivom, ki naj bi ga usvojil;
- postavljanje vprašanj o gradivu, ki se mu postavijo ob preletu, z namenom aktiviranja predznanja o obravnavani temi;
- razporejanje časa za učenje;
- izbiranje in ureditev učnega okolja/prostora za učenje.

Strategije spremljanja, ki naj bi jih učenec uporabljal med učenjem, vključujejo:

- samotestiranje (preverjanje učenca pri sebi, ali napreduje v pravi smeri reševanja naloge);
- usmerjanje pozornosti na učno snov (zavestno osredotočanje misli na učno gradivo);



- uravnavanje truda med učnim procesom;
- strategije reševanja testov (da sproti preverja ali pravilno rešuje test).

Strategije usmerjanja omogočajo učencu v procesu učenja, da:

- prilagaja hitrost branja učnemu gradivu (upočasni hitrost ob težjem gradivu in hitro prebere ali preleti manj pomembne dele besedila, npr. drobni tisk);
- ponovno prebere dele učnega gradiva, ki ga morda ni dobro razumel ali zato, da si jih dobro zapomni;
- pregleda prebrano (npr. po končanem učenju še enkrat preleti vse odebeljeno tiskane besede, ki predstavljajo ključne pojme učne snovi, ali preleti grafične prikaze, pregleda slike ipd.);
- poišče podporo drugih, če jo potrebuje (pri učiteljih, vrstnikih, tutorjih itd.).

Motivacijske strategije

Ali bo učenec pri svojem učenju uporabil kognitivne in metakognitivne strategije, pa je odvisno od njegove motivacije oziroma pripravljenosti. Motivacijske strategije vplivajo na količino napora, ki ga je učenec pripravljen vložiti v učenje in na vztrajanje v učnem procesu, dokler ne doseže zastavljenega cilja. Uporaba kognitivnih in metakognitivnih strategij pri samoregulacijskem učenju namreč od učenca zahteva več časa in truda kot pri normalnem učenju. Hkrati pa motivacijske strategije zmanjšujejo različne čustvene napetosti, npr. bojazen, ki v splošnem znižujejo učinkovitost učenja.

Poznamo različne motivacijske strategije, pri čemer nekatere pospešujejo proces učenja, druge pa delujejo nanj zaviralno, ga inhibirajo. V prvo skupino motivacijskih strategij, ki ohranjajo oziroma povečujejo učenčovo pripravljenost za delo, vključujemo naslednje strategije:

- predstavljanje negativnih (pozitivnih) posledic ... učenec si zamisli negativna (pozitivna) občutja ob neuspehu/negativni oceni oziroma uspehu. Oceni, kaj vse se lahko zgodi, če mu ne uspe (mu uspe), in se tako pripravi k učenju;
- produktivni stili atribuiranja ... učenec išče vzroke uspeha-neuspeha v sebi (notranji, kontroljivi dejavniki, npr. *trud*);
- samoafirmiranje ... povečevanje občutka kompetentnosti (*»Vem, da zmorem, take naloge sem že reševal.«*);

- spodbuden samogovor ... učenec preusmeri pozornost od naloge, ki je ne zna, na drugo nalogo (ne zajame ga panika);
- iskanje pomoči ... učenec poišče pomoč pri odraslih ali vrstnikih;
- iskanje povratne informacije ... učenca je treba spodbujati, da poišče povratno informacijo. Podrobna analiza dosežka (naloge) in dejavnikov, ki so vodili do dosežka, omogoča presojanje ustreznosti, ali je bil učni cilj ustrezno izbran, ali je učenec vložil dovolj časa, truda, uporabil ustrezne strategije ali ne itd.

V skupino deaktivacijskih motivacijskih strategij pa sodijo:

- strategija samooviranja ... pri učencu ni usmerjenosti v doseganje cilja (obvladovanje naloge), ampak v zaščito sebe – svoje samopodobe, da se ne bi osramotil pred drugimi. Zato tak učenec odlaga učenje do zadnjega trenutka in posledično zato ne doseže učnega cilja ali pa si postavlja nerealne (previsoke) cilje, ki jih ne more doseči;
- neproduktivno atribuiranje ... učenec pripisuje razloge lastnega uspeha/neuspeha ali zunanjim dejavnikom (sreči, učitelju) ali pa notranjim dejavnikom, nad katerimi nima nadzora (npr. sem nesposoben).

Učinkovitost bralnih učnih strategij

Številne študije od osemdesetih let preteklega stoletja dalje kažejo, da so slabši učni dosežki učencev pogosto pomembno povezani z neuporabo oziroma neustrezno rabo učnih strategij.

V nadaljevanju prikazujemo nekatere metaanalize o učinkovitosti učnih strategij za bralno razumevanje učencev. Velikost učinka uporabe posamezne strategije je prikazana s Cohenovim koeficientom d . Če uporabimo strog kriterij za razlago velikosti učinka, potem vrednost koeficienta d od 0,20 dalje kaže na majhen učinek, koeficient d od 0,50 dalje priča o srednje velikem učinku in pri koeficientu d od 0,80 dalje lahko govorimo o visokem učinku strategij na učno uspešnost. Pri tem pa Hattie (2009) opozarja, da kadar je velikost učinka 0,40, je ta učinek že opazen v razredu in ga učitelj oziroma učenci lahko zaznajo.

V pregled smo zavestno vključili nekatere študije, ki preverjajo učinkovitost bralnih učnih strategij pri učencih z učnimi težavami, kajti te strategije so praviloma v veliko pomoč tudi drugim učencem. Pregledna raziskava Pery, Arlberg in Tung (2012) je pokazala, da programi s kognitivnimi in metakognitivnimi strategijami pomagajo učencem z učnimi

težavami k boljšim dosežkom pri pisanju, matematiki in pri branju (velikosti učinkov 1,00; 0,94 in 0,90). Ob tem avtorice izpostavljajo, da imajo te strategije še nekoliko večji učinek na boljše učne dosežke pri učencih brez učnih težav.

Ena od raziskovalno najboljše zasnovanih študij o hkratnem delovanju (meta)kognitivnih in motivacijskih strategij na učni dosežek – bralno razumevanje učencev, je raziskava Guthrieja s sodelavci (2004). Avtorji so oblikovali program sistematičnega razvijanja učnih zmožnosti s pomočjo programa CORI (Concept oriented reading instruction), ki teoretično izhaja iz koncepta bralne angažiranosti (*reading engagement*) ter poskuša povezati tako (meta)kognitivne kot motivacijske dimenzije pri učenju.

Preglednica 7: Program CORI je vključeval naslednje kognitivne in motivacijske strategije

	Strategije	Dejavnost učencev
kognitivne	Aktiviranje predznanja	Prikličejo, kaj o določeni temi že vedo pred branjem in med njim.
	Postavljanje vprašanj	Postavljajo in zapisujejo vprašanja pred branjem in med njim.
	Iskanje informacij	Iščejo informacije za specifične cilje (odgovore na specifična vprašanja).
	Povzemanje	Povzemajo celotno besedilo ali le del besedila.
	Grafično organiziranje vsebine	Grafično prikažejo informacije iz besedila (risbe, pojmovne mreže, diagrami itd.).
	Spoznavanje strukture zgodbe	Pokažejo, da razumejo okoliščine, zaplete in razplete, motive, teme in odnose v besedilu.
motivacijske	Izbira in avtonomija	Imajo možnost izbrati besedilo za branje.
	Zanimiva besedila	Teksti z za učenca zanimivo vsebino in obliko.
	Sodelovanje	So pri delu organizirani v manjše skupine.
	Praktične dejavnosti	Branje besedila se povezuje s praktičnimi nalogami (opazovanjem, raziskovanjem in izvajanjem poskusov itd.).

Izvedeni sta bili dve študiji – obe pri učencih tretjega razreda, v katerih so jih urili tri mesece. V prvi študiji sta bili dve eksperimentalni skupini: prva (ES1) se je urila v vseh dejavnostih CORI-programa, druga (ES2) pa se je urila samo v uporabi kognitivnih strategij. Avtorji so oblikovali klasični eksperiment s pred-in po-testom. Rezultati eksperimenta so pokazali, da pred testiranjem med obema skupinama ni bilo pomembnih

razlik, ob koncu programa pa so se pojavile statistično pomembne razlike med skupinama v korist prve eksperimentalne skupine v bralnem razumevanju (bolje so razumeli celoten tekst in tudi odlomke), uporabi strategij (bolje so uredili in prikazali pomembne podatke) in v motivaciji za branje (sami učenci so ocenili, da so bolj zavzeti za branje).

V drugi študiji so dvema eksperimentalnima skupinama dodali kontrolno skupino, ki ni bila deležna nobenega posebnega urjenja. Rezultati so pokazali, da med učenci posameznih skupin pred začetkom programa ni bilo pomembnih razlik v bralnem razumevanju; učenci prve eksperimentalne skupine, ki so delali po CORI-programu, so pomembno bolje razumeli odlomke in celotno besedilo kot učenci, ki so se urili samo v uporabi strategij. Hkrati so učenci iz CORI-programa po končanem urjenju pokazali višjo notranjo in zunanjo motivacijo za branje (in delo z besedili) kot učenci iz programa učenja strategij. Obe eksperimentalni skupini učencev pa sta pokazali boljše razumevanje (višje dosežke) kot pa učenci iz kontrolne skupine.

Učinkovitost bralnih učnih strategij v odnosu do bralnega razumevanja in s tem povezane večje učne uspešnosti prikazujemo v nadaljevanju s pomočjo različnih metaanalitičnih študij. Te predstavljajo sintezni prikaz ugotovljenih učinkov posameznih strategij iz številnih študij z ogromnim številom preizkušancev, kar omogoča bolj zanesljive in splošljive sklepe. Večina metaanalitičnih študij je preverjala učinkovitost tako kognitivnih, metakognitivnih kot tudi motivacijskih strategij. V nadaljevanju prikazujemo nekatere novejšje študije.

Študija korejskih avtorjev Dongil s sod. (2008) prikazuje velikost učinka programov z uporabljenimi posameznimi skupinami strategij (preglednica 8).

Preglednica 8: Velikost učinka uporabe posameznih strategij
(Dongil s sod., 2008)

Strategije	Velikost učinka – koeficient <i>d</i>
Elaboracijske	,93
Organizacijske	,45
Kombinirane	1,13
Metakognitivne	1,04
Motivacijske	1,10
Skupni učinek	,96



Kot je razvidno iz preglednice, ima uporaba strategij v povprečju visok učinek na učno uspešnost učencev ($d = ,96$). Največji učinek ima hkratna, kombinirana uporaba različnih strategij (kognitivnih, metakognitivnih in motivacijskih), kot je primer pri programu CORI in na kar opozarjajo tudi drugi avtorji (npr. Bender, 2004; Mastropieri in Scruggs, 1997; Sencibaugh, 2005). Do visokega učinka vodi tudi raba izključno motivacijskih ali metakognitivnih strategij, visokoučinkovita je tudi raba elaboracijskih strategij. Le raba izključno organizacijskih strategij s seboj prinaša manjši učinek.

V tej isti raziskavi so primerjali učno uspešne učence z učenci z učnimi težavami. Pokazalo se je, da so elaboracijske, metakognitivne in kombinirane strategije za učence z učnimi težavami še bolj pomembne kot za preostale učence, če želijo doseči določene učne standarde. Glede na starost učencev pa se je pokazalo, da imajo strategije visok učinek na učno uspešnost v vseh obdobjih šolanja, še najmanj vplivajo na učno uspešnost proti koncu osnovnošolskega izobraževanja. Pri tem pa so poudarki v različnih obdobjih šolanja na različnih strategijah. V začetnih razredih so pomembne zlasti metakognitivne strategije, ki jih zavestno uporablja učitelj in nanje opozarja učence – npr. pove jim, kako načrtovati predelavo učne snovi, na kaj paziti med samim učenjem (misliti le na učno snov, spraševati se ali razumem, kaj narediti, če česa ne razumem ipd.) in pa motivacijske strategije, ki pomagajo učencu vztrajati v učni situaciji. Te postanejo spet pomembne v obdobju srednješolskega izobraževanja in na fakulteti, pri čemer pa jih učenci samostojno uporabljajo. V vseh obdobjih šolanja pa so zelo učinkovite kombinirane strategije, ki vodijo k dobremu uspehu.

Ker je tako med praktiki kot tudi raziskovalci še vedno precej prisotno prepričanje, da je razvoj učnih strategij možen šele v višjih razredih osnovne šole, predstavlja zanimivo dopolnitev zgoraj navedene študije metaanalitična raziskava Dignath s sod. (2008), ki je pri učencih v začetnih razredih osnovne šole ugotavljala ali je mogoče z uporabo različnih strategij izboljšati njihovo razumevanje učne snovi. Na podlagi 30 raziskav je ugotovila, da neposredno učiteljevo poučevanje uporabe posameznih strategij vodi k boljšemu splošnemu učnemu uspehu ter tudi k večji uspešnosti pri branju in matematiki (preglednica 9).

Preglednica 9: **Velikosti učinka urjenja učencev v uporabi strategij**
(Dignath s sod., 2008)

Strategije/velikost učinka	Splošni uspeh	Bralni dosežek	Dosežek pri matematiki
Kognitivne	,37	,15	,02
Metakognitivne	,70	,45	1,09
Kognitivne + metakognitivne	,78	,50	1,03
Motivacijske	,94	--	1,36
Metakognitivne + motivacijske	1,13	--	1,23
Kognitivne + motivacijske	,69	,46	,45

Učinki urjenja so bili še posebej visoki, kadar je šlo za kombinirano uporabo kognitivnih in metakognitivnih strategij ali metakognitivnih in motivacijskih strategij. Ti učinki so višji pri matematiki in pri splošni učni uspešnosti učencev. Do zdaj prikazani rezultati dokazujejo, da je kombinacija uporabe različnih strategij najbolj učinkovit način za izboljšanje razumevanja tudi pri mlajših učencih, saj ima urjenje v posameznih strategijah le manjše učinke.

Učinkovitost grafičnih prikazov

Splošnejšo raziskavo Dongil s sod. (2008) lahko dopolnimo z zanimivo raziskavo Yussofa s sod. (2012), v kateri so v okviru kognitivnih organizacijskih strategij ugotavljali **učinkovitost** uporabe **grafičnih prikazov** ali **grafičnih organizatorjev**. V pettedenskem urjenju učencev z grafičnimi strategijami so v eksperimentalni skupini pomembno izboljšali bralno razumevanje učencev – učenci so bolje razumeli makrostrukturo (zgradbo) samega besedila in odnose med bistvenimi deli besedila. Velikost učinka je bila 0,78. Hkrati pa se je pokazalo, da je uporaba grafičnega prikaza več prispevala k razumevanju učne snovi, kadar je ta grafični prikaz v celoti izdelal učenec in ne, kadar je učenec le dopolnil izhodiščni grafični prikaz učitelja. To je skladno tudi z rezultati študije Robinsona s sod. (2006), v kateri je ugotovil zmerno velikost učinka uporabe grafičnih prikazov na razumevanje učencev, kadar so jih učenci izdelali sami ($d = 0,38$) v primerjavi z ničnimi učinki, kadar so grafične prikaze za učence izdelali učitelji (0,15).

Učinkovitost uporabe grafičnih prikazov pri učencih z učnimi težavami sta v metaanalitični študiji, v katero sta vključila 16 raziskav, preverjala Dexter in Hughes (2012). Ugotovila sta, da je bil učinek uporabe grafičnih

prikazov na razumevanje učnega gradiva pri učencih visok (0,92). Glede na vrste grafičnih prikazov pa so bili učinki na razumevanje učnega gradiva naslednji: pojmovne mreže (0,89–1,25), primerjalna matrika (0,90–1,20), Vennov diagram (0,75) in uporaba kombinacije grafičnih prikazov (1,00). Ti učinki so bili visoki tako pri družboslovnih, naravoslovnih in jezikovnih predmetih kot tudi pri matematiki.

Do podobnih rezultatov o učinkovitosti uporabe vizualnih (grafičnih) strategij pri učencih z učnimi težavami je prišel tudi Sencibaugh (2005). V splošnem poroča o visoki učinkovitosti uporabe grafičnih prikazov (0,94), pri čemer pa je kot najbolj učinkovite izpostavil različne vidne analize pojmov (npr. primerjalno matriko z velikostjo učinka 1,33). Ob tem pa avtor izpostavlja, da imajo na bralno razumevanje večji učinek slušne/na jeziku temelječe strategije, kot so strategije iskanja bistva in povzemanja, postavljanja vprašanj, spoznavanja strukture besedila ipd. Pri njih je ugotovil povprečni učinek 1,18, od tega učinek 0,88 za ugotavljanje strukture besedila do 1,48 za povzemanje.

Učinkovitost metakognitivnih strategij

Metaanalitično študijo o učinkovitosti **metakognitivnih strategij** je izvedel Lavery (2008, v Hattie, 2009), pri čemer so rezultati te študije prikazani v preglednici 10.

Preglednica 10: **Velikosti učinkov na učno uspešnost učencev pri različnih metakognitivnih strategijah** (Lavery, 2008, v Hattie, 2009: 190)

Metakognitivne strategije	Opis	Velikost učinka koeficient <i>d</i>
Samoojačevanje	Predstavljanje negativnih oziroma pozitivnih posledic (uspeha ali neuspeha)	0,70
Samopoučevanje	Verbalizacija korakov pri izpeljavi učne naloge	0,62
Samoevalvacija	Postavljanje kriterijev uspešnosti in uporaba teh pri samopresoji	0,62
Postavljanje ciljev, načrtovanje	Izbiranje ciljev in/ali delnih ciljev in načrtovanje zaporedja aktivnosti in časa za doseganje teh ciljev	0,49
Spremljanje	Opazovanje in spremljanje lastnega napredka, dosežkov in poročanje o tem	0,45

Opazimo lahko, da so učinki uporabe samo metakognitivnih strategij nekoliko nižji, kot če te uporabljajo v kombinaciji s kognitivnimi in motivacijskimi strategijami. Srednje učinkovite so po ugotovitvah Laveryja (2008) strategija samoojačevanja, pa tudi samopoučevanje in samoevalviranje – tj. jasna predstava učenca o kriterijih pri nalogi ter uporaba le-teh pri presojanju lastnega dosežka. Nekatere druge metaanalitične študije pa poročajo zlasti o večji učinkovitosti strategije samopoučevanja – od 1,33 do 1,72 (Chan, 1991; Miranda, Villaescusa in Vidal-Abarca, 1997).

Na koncu lahko potegnemo nekatere splošne sklepe o učinkovitosti učnih strategij: prvič, ker v procesu samoregulacijskega učenja interaktivno sodelujejo kognitivne, metakognitivne in motivacijske strategije, je kombinacija uporabe vsaj dveh vrst strategij najbolj učinkovita (npr. kognitivnih in metakognitivnih ali metakognitivnih in motivacijskih) in drugič, v pouk je smiselno vključevati učne strategije od začetka šolanja. Pri tem jih v prvih dveh letih učitelj modelira in se hkrati z učenci pogovarja o uporabljenih strategijah, v nadaljevanju pa spodbuja učence k samostojni uporabi strategij. ●

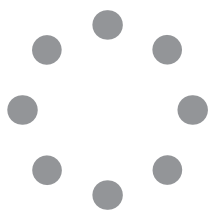
Literatura in viri

- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies* (5th ed.). Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Boekaerts, M., Corno, L. (2005). *Self-regulation in the classroom: A perspective on assessment and intervention*. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231.
- Chan, L. K. (1991). Promoting strategy generalization through self-instructional training in students with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 24(7), 427–433.
- Cooper, J. (2006). *Literacy: Helping children construct meaning* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Co.
- Dexter, D. D. in Hughes, C. A. (2012). Graphic organizers and students with learning disabilities: A meta-analysis. *Learning Disabilities Quarterly*, Vol. 34(1), 51–72.
- Dignat, C., Buettner, G., Langfeldt, H. P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101–129. Dostopno na: www.elsevier.com/locate/EDUREV (20. 4. 2013).
- Dongil, K., Boong-nyun, K., Kijyung, L., Jong-kyu, P., Sungdoo, H., Hyoungsoo, K. (2008). Effects of cognitive learning strategies for Korean learners: A meta-analysis. *Asia Pacific Education Review*, Vol 9(4), 409–422.



-
- Garcia, T., Pintrich, P. R. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self-schemas and self-regulatory strategies. V: D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, str. 127–153.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scafiddi, N. T. in Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403–423.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning*. London, New York: Routledge.
- Hofer, B. K., Yu, S. L., Pintrich, P. R. (1998). Teaching college students to be self-regulated learners. V: D. H. Schunk in B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: From teaching to self-reflective practice*. New York, London: The Guilford Press, str. 57–86.
- Mastropieri, M. A. in Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial & Special Education*, 18(4), 197–216.
- Mayer, R. E., Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. V: P. A. Alexander, P. H. Einne (ur.), *Handbook of educational psychology*. Mahwah, NJ: LEA, str. 287–303.
- McInerney, D. M., McInerney, V. (2002). *Educational psychology: Constructing learning*. French Forest NSW, Australia: Prentice Hall.
- Miranda, A., Villaescusa, M. I. in Vidal-Abarca, E. (1997). Is attribution retraining necessary? Use of self-regulation procedures for enhancing the reading comprehension strategies of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 503–512.
- Pearson, P., Roehler, L., Dole, J., Duffy, G. (1992). Developing expertise in reading comprehension. V: Samuels, S. J., Farstrup, A. E. (eds.), *What research has to say about reading instruction*. Newark: IRA, str. 815–860.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Pery, V., Arlberg, L., Tung, C. (2012). Meta-analysis of single case design research on self-regulatory interventions for academic performance. *Journal of Behavioral Education*, 21, str. 217–229.
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? V: M. P. Kamil (ed.), *Handbook of reading research*, Vol 3. New Jersey: Erlbaum, str. 545–561.
- Rathvon, N. (2008). *Effective school interventions. Evidence-based strategies for improving student outcomes* (2nd ed.). New York: The Guilford Press.
- Schunk, D. H., Zimmerman, B. J. (ur.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications*. Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Sencibaugh, J. M. (2005). *Meta-analysis of reading comprehension interventions for students with learning disabilities: Strategies and implications*. Dostopno na: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal> (21. 4. 2013).
-

- Winne, P. H. (2001). Self-regulated learning viewed from models of information processing. *Self-regulated learning and academic perspectives*, Vol 5(2), 153–189.
- Yussof, Y. M., Jamian, A. R., Roslan, S., Hamzah, A. Z. Z., Kabilan, M. K. (2012). Enhancing reading comprehension through cognitive and graphic strategies: A constructivism approach. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol 64 (1), 151–160.
- Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. V: D. H. Schunk, B. J. Zimmerman (ur.), *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York, London: The Guilford Press.



Učiteljevo zaznavanje/ spoznavanje horizonta pričakovanj učencev in razvijanje literarnoreceptijske metakognicije

● dr. Milena Kerndl • Zavod RS za šolstvo • milena.kerndl@zrss.si

POVZETEK: Če učenec razmišlja o svoji receptijski zmožnosti (v katerih segmentih je dober, katera so njegova šibka področja), kako vpliva na njegovo branje literarnih besedil okolje, iz katerega prihaja, kakšen je njegov bralni interes, kaj lahko stori za izboljšanje svoje receptijske zmožnosti ali motivacije za branje literature, če razmišlja o bralnih strategijah, ki jih uporablja pri branju, s katerimi je uspešen, s katerimi ne, kaj se dogaja v njegovem procesu opomenjanja besedila itd., in če to razmišljanje učitelj načrtno vodi, govorimo o razvijanju literarnoreceptijske metakognicije. Učenci z razvito literarnoreceptijsko metakognicijo lahko razumejo, kaj se dogaja v njihovem procesu konstituiranja pomena literarnega besedila in kaj lahko storijo, da bi razumeli več in bolje ter da bi raje brali.

KLJUČNE BESEDE: *slovenščina, književnost, horizont pričakovanja, literarnoreceptijska metakognicija, strategije za zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanja*

ABSTRACT: If learners reflect upon their receptive skill (their strong and weak points), and think about how the environment they come from influences their literary texts reading, what their reading interest is like, what they can do in order to improve their receptive skill or motivation for reading, if they think about the reading strategies (successful, unsuccessful) used when reading and about what happens when decoding a text, etc. and on condition that the previously mentioned thinking process is led by a teacher then one can talk about the development of the literary reception metacognition. Learners who possess a well-developed literary reception metacognition are able to understand both what happens in their process of designing the meaning of a literary text as well as what they can do in order to understand a literary text better, to a greater extend and to be more likely to read.



KEY WORDS: *Slovene language, literature, horizons of expectation, the, literary reception metacognition, strategies for the perception/cognition of the horizons of expectation*

Kaj je metakognicija

V pedagoški psihologiji oziroma psihologiji učenja je že nekaj let prisotno veliko zanimanje za metakognicijo in s tem povezane metakognitivne aktivnosti učitelja in učenca, s pomočjo katerih lahko oba kritično evalvirata svoje delo – poučevanje oziroma učni ali v našem primeru recepcijski proces.

Bistvo metakognicije je v razmišljanju o lastnih miselnih procesih, ki učenec omogočajo, da prepozna problem, ki naj bi ga rešil, da ugotovi, kaj je bistvo problema, in da razume oziroma ve, kako ga rešiti (Sternberg, 2005). Vigotski (1986) poudarja, da se metakognicija pojavlja kot zavest, ki zahteva abstrakcijo in kontrolirano pozornost, ter se popolnoma prepleta s samoregulacijo. Prav tako vsebuje zavedanje lastnih miselnih procesov in zmožnost njihovega usmerjanja, pri čemer je sredstvo samousmerjanja najprej notranji govor, nato pa »misel sama« (Vigotski, 1986). Po njegovem k razvoju metakognicije bistveno pripomore *njeno poučevanje* pri reševanju različnih nalog, v okviru katerih naj bi učitelj učenca naučil (ozaveščeno) razumeti in prepoznavati lastne miselne procese, ki potekajo ob reševanju le-teh.

Bralčeva recepcija literarnega besedila in literarnorecepcijska metakognicija

Znanje o literarnorecepcijski metakogniciji (v nadaljevanju LRM) pravzaprav izhaja iz recepcijske teorije in teorije bralčevega odziva. Karakter literarnega dela je mogoče videti le kot vzajemno delovanje besedila in procesa branja, njegove recepcije. Analiza bralčeve literarne izkušnje mora po Jaussovem (1978) mnenju obsegati obe strani relacije *bralca* : *besedilo*, kar pomeni delovanje in recepcijo, saj gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta.

Na tem mestu uvaja recepcijska estetika termin **obzorje/horizont pričakovanja**, ki je povezano z bralčevimi življenjskimi izkušnjami, in ugotavlja, kot piše Kordigel Aberšek (2008), da je treba *stik z besedilom* obvezno opazovati na tej točki.



Ko govorimo o učenčevem razumevanju literarnega besedila v procesu šolske interpretacije, torej ne moremo mimo horizonta pričakovanja. Bralec namreč lahko razume besedilo samo do tiste mere, do koder je njegovo obzorje pričakovanja sposobno sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje literarna umetnina (Jauss, 1978). Stapljanje pomenkega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanja se po Jaussu (1978: 178) lahko realizira spontano (ob uživanju zaradi izpolnjenih pričakovanj) ali refleksivno. Slednje je povezano z distanciranim razmišljanjem o literaturi in razvito literarnoreceptijsko metakognicijo LRM.

Predmetnost, ki jo ustvari literarno besedilo, ima neke nedoločenosti. Te ne predstavljajo pomanjkljivosti, ampak utelešajo elementarne komunikacijske pogoje, ki omogočajo udeležенost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser, 2001). Pri branju literarnega besedila prihaja do »interakcije med strukturo in sprejemnikom literarnega dela, ki je bistvena za vsako literarno delo« (Iser, 2001: 40). Kot nadaljuje Iser, ima literarno delo dva pola, in sicer umetniški (ustvaril ga je avtor) in estetski (bralčeva konkretizacija). Avtorju in bralcu pa je skupna igra domišljije; besedilo torej ponuja bralcu, da vključi v igro tudi svoje zmožnosti in tako uresniči lastni pomen literarnega besedila (ki je seveda odvisen od bralčevega horizonta pričakovanja). Bralčeva opomenjanja literarnih del so torej enkratna in neponovljiva, saj v dialog z besedilom bralec vsakokrat vstopa z drugačnim horizontom pričakovanja.

Ker med učenci v tretjem VIO upada motivacija za branje literature, je zelo pomembno zavedanje, da učitelj s svojim poukom književnosti spodbuja in razvija učenčev bralni interes in njegovo receptijsko zmožnost, kar pa bo lažje dosegel tudi s pomočjo razvite učenčeve LRM, ki je v tesni povezavi s poznavanjem horizontov pričakovanja učencev.

Povezava učiteljevega zaznavanja/spoznavanja horizontov pričakovanja učencev z razvijanjem literarnoreceptijske metakognicije učencev

Kakovostno preverjanje oziroma zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanj učencev pomeni obenem že razvijanje literarnoreceptijske metakognicije pri učencih. Učenec z učiteljevo pomočjo namreč razmišlja (in govori) o svojem literarnem branju, o svojih receptijskih zmožnostih, (med)besedilnih izkušnjah, o odnosu do branja književnosti (nazorih in prepričanjih), o tem, kako okolje vpliva na njegovo »bralno zgodbo«, o čem rad bere,

opazuje svoj napredek, ga spremlja, kontrolira in presoja. *Učenec se torej zaveda (uzavešča) procesov, aktivnosti, stališč, okolja, izkušenj itd., ki vplivajo na njegovo recepcijo književnosti, zaveda se svojih šibkih in močnih področij, kar pomeni, da v procesu preverjanja horizontov pričakovanja in ob kakovostni povratni informaciji učitelj razvija tudi literarnorecepcijsko metakognicijo učencev. Učenec tako sledi lastni miselni aktivnosti razmišljanja o svoji recepciji literarnih besedil.*

Razvijanje literarnorecepcijske metakognicije naj bi bil del pouka književnosti. Učitelj naj bi poleg spodbujanja razumevanja literarnega besedila učence spodbujal tudi k opazovanju in s tem k uzaveščanju (in razumevanju) lastnega procesa recepcije (procesa izgrajevanja besedilnega pomena) literarnega besedila. Učenec naj bi si postavljajl vprašanja ne samo o razumevanju književnega besedila, ampak tudi vprašanja, ki spodbujajo njegovo literarnorecepcijsko metakognicijo, denimo: Kako sem razumel besedilo?/ Zakaj sem ga tako razumel?/Kaj je vplivalo na moje razumevanje besedila?/Katere besedilne signale sem spregledal in zakaj? Ali sem bil jasen pri predstavljanju svojega razumevanja besedila?/Kje sem imel težave?/ Zakaj?/Kako lahko to izboljšam?/Ali so me sošolci razumeli pri razlaganju mojega razumevanja besedilnega pomena?/Ali sem pripravljen prisluhniti drugim in na podlagi njihovega razumevanja spremeniti svoje mnenje?/Kaj lahko storim, da bom bolje razumel metafore? ...

S takimi in podobnimi vprašanji začne učenec razmišljati o svoji recepciji literarnega besedila in postopoma razumeti, kaj vpliva na njegov način izgradnje besedilnega pomena. Zavedal se bo svojega horizonta pričakovanja, svojih stališč do branja literature, medbesedilnih izkušenj in svoje (ne)motivacije za branje (oziroma vzrokov).

Pri pouku književnosti naj bi torej učitelj nudil recepcijsko situacijo, ki bi spodbujala tudi razvoj literarnorecepcijske metakognicije, kar lahko doseže s pomočjo strategij za zaznavanje/spoznavanja horizonta pričakovanj učencev, s katerimi pri učencu razvija (metakognitivno) znanje ali védenje o prepričanjih, stališčih, vrednotah, povezanih z branjem literature, posledično o (ne)motivaciji za branje in o procesiranju književnih besedil. Na podlagi tega znanja lahko pri učencih razvija metakognitivne spretnosti, ki vključujejo zavestno kontrolo procesiranja književnih besedil, načrtovanja in izbiranja strategij za branje, opazovanje napredka v bralnem razumevanju in odpravljanje pomanjkljivosti. Pomembno vlogo pri razvijanju metakognicije ima refleksija učenca in učitelja.

Na podlagi premisleka o prej naštetem lahko učitelj in učenec skupaj načrtujeta strategije, ki bodo učenca pripeljale do napredka (razvite recepcijske zmožnosti). Pri takem načinu dela prevzemata odgovornost za napredek



v razvoju recepcijske zmožnosti oba, saj skupaj iščeta spodbude, predloge za izboljšanje književnega branja ali izboljšanje motivacije. Šibka literarnorecepcijska področja, ki jih izkazuje učenec, pa so obema izziv, da bodo izzvenela kot 'območje bližnjega razvoja' (Vigotski, 1983) učenja, ki ga bo učenec uspel prehoditi z učiteljevo pomočjo ali pomočjo sošolca.

Kaj je horizont pričakovanja

Konkretizacija pomena besedila nastane kot proces stapljanja pomenkega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta. To predrazumevanje obsega njegova konkretna pričakovanja, ki pripadajo družbenemu, za sloj specifičnemu in biografsko pogojenemu horizontu interesov, želja, potreb in izkušenj (Jauss, 1978).

Vsako literarno delo ima neke nedoločenosti, ki ne predstavljajo pomanjkljivosti, ampak utelešajo elementarne komunikacijske pogoje, ki omogočajo udeležnost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser, 2001). *Prav te nedoločenosti ali prazne prostore bralec polni s sestavinami svojega horizonta pričakovanja.*

Branje literarnega dela je interakcija med strukturo in sprejemnikom literarnega dela (Iser, 2001), kjer gre za vzajemno delovanje besedila in procesa branja besedila oziroma njegove recepcije (Jauss, 1978), pri čemer se posebej izpostavlja bralčeva vloga pri konstituiranju besedilnega pomena. Bralčeva vloga je dvojne narave, in sicer motivacijska in kompetenčna. V okviru motivacijske vloge *bralec prekrije (ali ne prekrije) svoj horizont pričakovanja s pomenskim poljem besedila*, stori, da mu literarno delo spregovori (Jauss, 1978), v okviru kompetenčne vloge pa bralec v procesu recepcije v okviru svoje recepcijske kompetence zazna večje ali manjše število besedilnih signalov in jih nato po svoji zmožnosti sestavi v lasten pomen literarnega besedila.

Ko govorimo o učenčevem razumevanju literarnega besedila v procesu šolske interpretacije, torej ne moremo mimo horizonta pričakovanja. *Bralec namreč lahko razume besedilo samo do tiste mere, do koder je njegov horizont pričakovanja sposoben sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo* (Jauss, 1978), ki jih posreduje literarno besedilo. Na tem načelu gradi sodobna mladinska literarna didaktika, ki zato razvija zmožnost razumevanja konkretnega literarnega besedila tako, da pouk »osredinja na učenca« (Morgan, 1993), pri čemer je z »osredinjenost na učenca« mišljen njegov horizont pričakovanja.

Horizont pričakovanja, ki je torej odvisen od učenčevega predstavnostnega sveta, medbesedilne in zunajliterarne izkušnosti socialnih, izobraževalnih in

kulturnih vzorcev, lahko poimenujemo makro horizont pričakovanja. V okviru pouka književnosti pa govorimo tudi o mikro horizontu pričakovanja – to so vse tiste vsebine, ki so sicer del makrohorizonta in so na neki način povezane z recepcijsko situacijo, ki jo načrtujemo. Naloga motivacije je mikrohorizonte pričakovanj priklicati v zavest, jih aktualizirati in jih tako pripraviti na prekrivanje s pomenskim poljem besedila.

Kaj sooblikuje horizont pričakovanja

Horizont pričakovanja se pri posameznih bralcih razlikuje, ker nanj vplivajo različni dejavniki: 1) *okolje* – zelo pomembno je, iz kakšnega okolja prihaja učenec – ali iz literarnoestetsko spodbudnega ali ne. Dokazano je, da obstaja povezava med otrokovim bralnim razvojem in stopnjo izobrazbe staršev, zlasti mame oz. vplivom vedenjskega vzorca, ki ga otrok opaža v svojem okolju), 2) *stališče do branja* (naravnost posameznika do bralnega gradiva, bralnih situacij in vsega, kar je povezano z branjem) – ta stališča so lahko pozitivna ali negativna, 3) *odnos do branja* (na katerega ima odločilen vpliv družinsko okolje in pozneje pouk književnosti), 4) *spol bralca* (fantje berejo drugače in drugačne knjige kot dekleta), 5) *bralni interes* (tematski, žanrski), 6) *medbesedilne izkušnje* (z avtorjem, temo, književnimi osebami, slogovnimi postopki, torej z že prebranimi književnimi besedili), 7) *mediji* (izkušnje, ki jih je otrok dobil z gledanjem risank, filmov, s spleta), 8) *čas* (aktualizacija), 9) *pretekle literarnorecepcijske/didaktične izkušnje* (učinki književnega pouka na bralca) in 10) *aktualna stopnja recepcijske zmožnosti*.

Strategije za zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanja

Če želi učitelj poznati učenčev horizont pričakovanja, je zagotovo njegov osnovni in prvi korak *branje (in poznavanje) učnega načrta za slovenščino*, ki temelji na recepcijskem razvoju in natančno opisuje posamezne segmente recepcijske zmožnosti v vsakem vzgojno-izobraževalnem obdobju. V nadaljevanju pa za zaznavanje/spoznavanje horizonta pričakovanja učencev lahko uporabi različne strategije, npr:

Moja bralna zgodba

Učenci pišejo zgodbo »o sebi in knjigah« – ali radi berejo ali ne, zakaj da ali ne, kaj vse so že prebrali, kaj najraje berejo, kdaj najraje berejo, kako se počutijo ob branju, kaj bi si želeli brati, ali so jim starši brali, ko so bili majhni, kdaj so jim začeli brati, kako pogosto so jim brali, so s starši obiskovali knjižnico, lutkovno gledališče, ali starši hodijo v knjižnico,



kakšna so prepričanja staršev o pomenu branja knjig, kaj sami menijo o pomembnosti branja knjig, kako in kaj si želijo brati pri pouku književnosti v šoli itd. Če želi učenec napisati svojo bralno zgodbo, se mora pogovoriti s starši o izkušnjah s knjigami, ki jih sam nima v spominu.

Vprašalnik o družinskem okolju

Uporabimo ga, če želimo ugotoviti vpliv družine na interes za branje učenca oziroma ali prihaja učenec iz literarnoestetsko spodbudnega okolja ali ne. Postavimo podobna vprašanja kot v bralni zgodbi, a le tista, ki so vezana na družinsko okolje.

Listovnik

Ena od možnosti spoznavanja učenca in njegovega horizonta pričakovanja je listovnik iz prejšnjih let, ki pa zahteva sodelovanje učiteljev po vertikali. Iz take mape dosežkov lahko učitelj razbere različne informacije o učencu: kaj je že prebral (medbesedilne izkušnje), razvitost posameznih segmentov recepcijske zmožnosti, njegove bralne interese in njegov odnos do literature. Omogoča mu načrtno spremljanje razvoja in napredka učenčeve recepcijske zmožnosti.

Anketa (z zaprtimi in odprtimi vprašanji)

Učenec na podlagi učiteljevih vprašanj »poroča« o svojih preteklih izkušnjah z branjem literature. Zapis je seveda subjektiven, vendar omogoča učitelju vpogled v to, kako vidi učenec sebe kot bralca. Navajamo nekaj primerov vprašanj:

- Ali rad berem? (Da, ne – utemeljitev)
- Moja zadnja knjiga, ki sem jo prebral.
- Moj najljubši avtor/Naštej nekaj svojih najljubših avtorjev.
- Najboljša knjiga, ki sem jo kdaj prebral./Naštej nekaj svojih najljubših knjig.
- Najraje berem: a) kratke zgodbe b) romane c) pesmi č) fantastične pripovedi d) realistične pripovedi e) pustolovske zgodbe ...
- O čem najraje bereš? (tema)
- Moji najljubši književni junaki so .../Moje najljubše književne osebe so ...
- V šoli bi želel brati o ...
- Za domače branje bi želel brati o ...
- Kako si želim deliti svojo izkušnjo o prebrani knjigi (s pogovorom o knjigi, s pisanjem, npr. v vlogi književne osebe, nadaljevanje zgodbe, pisanje dodatnih poglavij, s poročilom ali člankom za »časopis«, z oceno knjige, igro vlog itd.)?
- Katera so moja močna/šibka področja pri branju? Itd.

Ček⁷⁹ lista

Učitelj sestavi npr. ček listo prepoznavanja naslovov knjig, avtorjev, tem, književnih oseb, slogovnih postopkov itd. Odgovori posredujejo učitelju podatke o medbesedilnih izkušnjah učencev. Z listo se tudi izognemo zaželenim odgovorom, ki jih učenci oblikujejo, ker menijo, da je to pomembno za učitelja.

Refleksivno pismo

Učenec napiše pismo učitelju, v katerem razloži svoje izkušnje z branjem, prepričanja in želje. Učitelj mu v navodilu za pisanje pisma ponudi nekaj iztočnic/smernic za razmišljanje.

Vodeni intervju (pogovor z učencem)

Učitelj v začetku šolskega leta opravi individualni pogovor z učencem ali pa opravijo učenci intervju v parih in o njem poročajo ali napišejo poročilo.

Plakat bralnih dejavnosti

O svojih preteklih bralnih izkušnjah, stališčih do branja in bralnih interesih lahko učenci pripravijo tudi plakat, ki predstavlja učitelju informacijo in vodilo pri pripravljanju bralnih učnih situacij.

Strip

Za preverjanje horizontov pričakovanja lahko učitelj ponudi učencem tudi izdelavo zgodbe v slikah. Učenci lahko narišejo naslovnice knjig, ki so jih prebrali, svoje najljubše književne osebe, sestavijo zgodbo v slikah, ki pripoveduje njihovo »bralno zgodbo«.

Časovni trak branja

Učenec izdelava časovni trak, s katerim predstavi zgodovino svojega branja.

Multimedijska predstavitev

- računalniška projekcija (učenec pripravi predstavitev s pomočjo ppt),
- spletna stran (učenec izdelava spletno stran, npr. blog, na katerem predstavi svoje bralne izkušnje).

Razstava najljubših knjig

Učenci pripravijo razstavo svojih najljubših knjig in svoj izbor utemeljijo.

⁷⁹ Poimenovanje ČEK LISTA je prvič v slovenskem prostoru uporabljeno v raziskavi K. Bajc in L. Marjanovič - Umek (2005): Skupno branje, merjeno s pomočjo ček liste naslovov otroških knjig, in otrokov govorni razvoj v zgodnjem otroštvu. Psihološka obzorja, let. 14, št. 2.



Predbralni učni list

Učitelj pripravi vprašanja ali trditve v povezavi s književnim besedilom, ki ga bo obravnaval pri uri. Npr., pred obravnavo Prešernove Glose je predbralni učni list lahko takšen:

S črko P označi pojme, ki jih poznaš tako dobro, da bi lahko o njih poučil sošolce. S črko S označi pojme, za katere si že slišal. Z ? označi besede, ki so zate nove.
____romantika ____glosa ____španski osmerek ____moto ____Homer ____
Ovidij ____Aligheri ____Parnas ____Ilirija ____Čebelca ____Kranjec ____Kina ...

Napiši povedi, ki bodo vključevale besede, ki jih poznaš. Povedi morajo dokazati, da poznaš pomen izbranih besed.

Na znak učitelja poišči v razredu sošolca, ki ti lahko razloži pomen pojmov, ki jih ti nisi razumel. Razlago zapiši. (Pomagata si lahko z različnimi viri.)

Strategija VŽN

Tudi bralno učno strategijo VŽN lahko uporabimo za preverjanje aktualnega horizonta pričakovanja v povezavi z besedilom, ki ga bomo brali. Najprej uporabimo prvi del strategije, kaj o tem besedilu/avtorju učenec že ve in kaj bi želel izvedeti oziroma prebrati.

Tematski asociogram

Učenci na primeru besede ali besedne zveze (npr. RAD BEREM ali PRAVLJICA itd.) zapišejo čim večje število besednih asociacij. S pomočjo asociograma lahko učitelj spozna učenčev (aktualni) horizont pričakovanja.

Mnenja učiteljev slovenščine o razvijanju LRM pri pouku književnosti

V okviru raziskave, ki smo jo izvajali v šolskem letu 2011/2012 o diferenciaciji in individualizaciji pouka književnosti v tretjem VIO, smo učitelje slovenščine med drugim izobraževali tudi za razvijanje *literarnoreceptijske metakognicije pri učencih*, zato smo jih v evalvaciji vprašali:

1. kaj menijo o pomenu razvijanja LRM in
2. ali razvita LRM lahko prispeva k motivaciji za branje književnosti.

Vseh 30 učiteljev, sodelujočih v kvalitativni raziskavi, meni, da je pomembno, da učenci poznajo svoje literarne interese, da vedo, kako sestavljajo pomen

literarnega besedila in da se učitelji o tem z njimi pogovarjajo ter tako razvijajo literarnoreceptijsko metakognicijo učencev.

Tudi odgovori na vprašanje, *ali lahko razvijanje LRM prispeva k motivaciji za branje* so si zelo podobni:

27 učiteljev (81 %) pritrjuje temu, da lahko razvita literarnoreceptijska metakognicija prispeva k motivaciji za branje. Mnenja učiteljev je mogoče strniti v trditev, da učenčevo poznavanje lastnih literarnih interesov, razmišljanje o lastnem branju literarnih besedil, ozaveščanje lastnega branja in spoznavanje močnih in šibkih področij pri procesiranju književnih besedil prispeva k motivaciji za branje literature. Ugotovitve ponazarjamo s posameznimi citati učiteljev:

»Menim, da razvita literarnoreceptijska metakognicija pripomore k motivaciji za branje književnosti, saj je učenec v razvoju spoznavanja lastnih literarnih procesov odkrival samega sebe in uzaveščal, kaj ga zanima ali kaj ga odvrne od branja, namreč, literarnoreceptijska metakognicija ga vodi v stik s samim seboj in njegovim odnosom do branja. Pomaga mu ugotoviti, zakaj je ta odnos pozitiven oziroma negativen in kaj lahko skupaj z učiteljem naredi za večjo bralno motivacijo.« (Vanja)

»Menim, da bi literarnoreceptijsko metakognicijo učencev morali razvijati načrtno, jo spremljati, spodbujati, ker bi le tako lahko dosegali najvišja možna pričakovanja, kar se tiče motivacije za branje posameznika.« (Irena)

»Menim, da je za učenca zelo pomembno, da se zaveda, kakšen je njegov lastni odnos do branja, ter da se zaveda, zakaj in kaj rad bere in zakaj in česa ne mara brati, kajti šele tedaj, ko se učenec poglobi v lastno razmišljanje o svojih literarnih izkušnjah in svojem branju, lahko z njimi razvijamo 'ljubezen' do branja. Učenci se morajo zavedati, katera so njihova šibka oziroma tudi močna področja pri branju, saj lahko le preko tega presežejo omenjene okvirje.« (Karmen)

»Učenci lahko s poznavanjem svojega bralnega interesa in z razmišljanjem o tem, kaj menijo o svojem branju literature oziroma z zavedanjem o tem, zakaj neradi berejo ali pa berejo samo zato, ker morajo (za šolo), spremenijo svojo zunanjo motivacijo za branje leposlovja v notranjo, saj šele ta vodi do trajnega bralnega interesa.« (Gordana)

Ena učiteljica (3,33 %) je menila, da moramo biti z razvijanjem literarnoreceptijske metakognicije zelo previdni, ker so razlike med učenci lahko zelo občutljive in je mogoče, da že tako slabo motivacijo še poslabšamo.



Dve učiteljici (6,66 %) sta odgovorili, da z razvijanjem literarnoreceptijske metakognicije ne moremo razviti bralne motivacije, saj je ta v največji meri odvisna od družinskega okolja (literarnoestetsko spodbudnega ali nesposodbudnega), iz katerega prihajajo učenci.

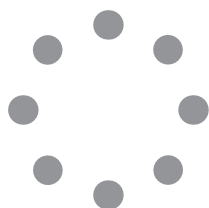
Sklenemo lahko, da z razvijanjem literarnoreceptijske metakognicije učencem pomagamo, da se zavedajo svojih misli oziroma kognitivnih strategij, ki jih uporabljajo ob recepciji literarnih besedil. Razvita LRM učencu pomaga do vloge kritičnega bralca/opazovalca literarnega besedila, saj na podlagi metakognitivnih zavedanj samostojno presoja/vrednoti, kako književno besedilo vpliva na njegove predstave in prepričanja. Na najvišji stopnji receptijske zmožnosti je torej učenec/bralec zmožen literarnoreceptijske metakognicije: razmišlja in govori o mehanizmu svojega literarnega branja in o zunanjih ter notranjih vzrokih za motivacijo/nemotivacijo branja literarnih besedil. ●

Literatura in viri

- Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis.
- Jauss, H. R. (1978). *Estetika recepcije*. Beograd: Nolit.
- Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Morgan, D. (1993). Connecting Literature to Student's Lives. *College English*, let. 55, št. 5, str. 491–500.
- Pečjak, S. idr. (2006). *Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Sternberg, R. J. (2005). *Kognitivna psihologija*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Vigotski, L. (1983). *Mišljenje in govor*. Beograd: Nolit.
- Vigotski, L. (1986). *Mind in society*. Cambridge, MA: Howard University Press.

**Diferencirana
učna podpora
za razvoj pismenosti**





Notranja diferencirana učna podpora učencem iz manj spodbudnega učnega okolja

● Mag. Katica Pevec Semec • Zavod RS za šolstvo • katica.pevec@zrss.si

POVZETEK: Ugotovitve številnih avtorjev navajajo empirične dokaze o obstoju primanjkljajev in šibkem bralnem razumevanju pri različnih t. i. »ranljivih skupinah učencev« (učencih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine, dečki, Romi idr.) ter poudarjajo pomen zgodnjega odkrivanja primanjkljajev in ustreznega kompenziranja razvijanja bralnega razumevanja. V projektu smo se tega vprašanja lotili s preučevanjem obstoječih konceptov in strategij ter po metodologiji formativnega spremljanja spoznanja vključili pri razvoju praktičnih primerov, ki smo jih oblikovali skupaj s šolami, ter razvili model diferencirane učne podpore, ki temelji na akcijskem raziskovanju in je podprt s teoretičnimi ugotovitvami in preizkušenimi primeri iz prakse.

KLJUČNE BESEDE: *učenci iz nespodbudnega učnega okolja, profesionalni razvoj, akcijsko raziskovanje, formativno spremljanje, model diferencirane učne podpore s prepoznavanjem močnih področij in primanjkljajev bralne pismenosti*

ABSTRACT: Numerous authors state the empirical evidence about the existence of the deficit and weak reading comprehension with different so called vulnerable groups of students (students from less promising environment due to poverty, boys, and Roma students) and stress the importance of early deficit discovery and adequate compensation in developing reading comprehension. In the project we dealt with this question by studying the existent concepts and strategies and the formative assessment methodology. Together with schools, we took these findings into consideration and developed practical examples based on differentiation and action learning. The process was supported by theory and experience.

KEY WORDS: *students from less promising environment, professional development, action research, formative assessment, differentiated learning support model in relation to reading literacy deficiencies and strengths*





Uvod

Utemeljitev potrebe po notranji diferenciaciji v primeru učinkovitejšega spodbujanja in razvijanja bralne pismenosti za t. i. »ranljive« posameznike in skupine lahko najdemo v številnih mednarodnih raziskavah in primerjalnih študijah.

V našem primeru smo velik del strokovne podpore poleg navedenega črpali tudi iz doktorske disertacije M. Babuder Košak (2012), v kateri med drugim izpostavlja pomen ocene šolskega tima strokovnjakov za učenceve vzgojno-izobraževalne potrebe, predvsem zaradi tega, ker se ti otroci zaradi revščine soočajo z izobraževalno neuspešnostjo. Iz omenjene doktorske študije nas je pritegnil seznam ključnih primanjkljajev, ki jih različni avtorji ugotavljajo pri učencih iz manj spodbudnega učnega okolja in bistveno vplivajo na uspešnost bralne pismenosti, in sicer: jezikovne veščine, besedišče, slušno razumevanje, baza znanj s širokim področjem tem, socialne interakcije v okolju, ki podpirajo branje, izkušnje z branjem ter dosegljivost različnih vrst bralnih gradiv.

Zanimalo nas je, kakšno je stališče učiteljev v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (v nadaljevanju: projekt) do predstavljenih ključnih primanjkljajev predvsem v šolah, ki so med prioritete cilje zapisale izvajanje učne podpore učencem iz manj spodbudnega učnega okolja. Ker je za krepitev učnih primanjkljajev treba pri učencih razvijati določene veščine, smo učitelje poleg prepoznavanja močnih področij in primanjkljajev želeli usmeriti tudi k oblikovanju individualnih načrtov učne podpore, s katero bi obogatili svojo vsakodnevno učno prakso in krepili primanjkljaje bralne pismenosti. Pri tem smo se ciljno usmerili na časovno realne, izvedljive in merljive cilje. Po Jensenu (2009) je veščin, ki so potrebne za šolsko uspešnost, preveč, zato avtor predlaga, da je dovolj, če se učitelji usmerijo v preverjanje bistvenih veščin: pozornost in sposobnost osredotočenja, kratkoročni in dolgoročni spomin, veščine reševanja problemov, stanovitnost veščin in njihovo uporabo v daljšem časovnem obdobju, socialne veščine, samopodoba. Med njimi so po istem avtorju najpomembnejše socialne veščine in veščine reševanja problemov. Mnogi otroci iz manj spodbudnega okolja se zaradi revščine soočajo z nižjo izobraževalno uspešnostjo, ker začnejo šolanje s pomanjkljivo razvitimi strategijami (Howard idr., 2009). Zato smo v projektu razvili pripomoček, imenovan opomnik, s katerim smo učitelje spodbudili k razčlenitvi ideje diferencirane učne podpore. Več o tem je predstavljeno v Pevec Semec (2013).

Prepričani smo, da učitelji lahko veliko prispevajo k odpravljanju učnih primanjkljajev z notranjo diferenciacijo, ne da bi morali biti specialisti za določeno področje učne podpore. V ta namen smo v sklopu projekta pri aktivnosti *Notranja diferenciacija s poudarkom na podpori specifičnim skupinam učencev in posameznikom* oblikovali model diferencirane učne podpore s prepoznavanjem močnih področij in primanjkljajev bralne pismenosti.

Model je sestavljen iz treh akcijskih korakov:

1. Opredelitev problema in prepoznavanje močnih in šibkih področij učenca ali skupine učencev
2. Preizkušanje v praksi: načrtovanje in izvajanje diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev
3. Reflektiranje: merjenje učinkovitosti izvedene učne podpore in načrtovanje za naprej.⁸⁰

Predstavitev modela

Prvi akcijski korak: Opredelitev problema

Članom šolskih projektnih timov smo na skupnem srečanju predstavili ponudbo delavnice, s katero bi podprli učitelje pri izvedbi diferencirane učne podpore učencem iz nespodbudnega učnega okolja. Povabilu se je odzvalo pet⁸¹ od 42 šol, skupaj 130 učiteljev vseh vzgojno-izobraževalnih obdobj in vodstev šol.

Večina šol (štiri od petih) je imela v operativnih načrtih med drugim tudi cilj krepitve primanjkljajev učencem iz manj spodbudnega učnega okolja. Z delavnico, ki je bila namenjena celotnemu učiteljskemu zboru, smo želeli uresničiti več ciljev. Učitelje smo najprej senzibilizirali za poznavanje vplivov manj spodbudnega okolja, npr. zaradi revščine, na učno uspešnost. Razumevanje pojma revščina smo povzeli po Analizi revščine in socialne izključenosti družin z otroki (Črnak - Meglič in Boškić, 2007). V Otroški opazovalnici na Inštitutu RS za socialno varstvo so ugotovili,

⁸⁰ Ta korak ni posebej predstavljen, ker je potekal v času priprave prispevka. Vključen je v predstavitev primera timskega pristopa izvedbe modela diferencirane učne podpore, ki je predstavljen na straneh 187–192.

⁸¹ Osnovna šola Brežice, Osnovna šola Frana Roša Celje, Osnovna šola Ivanjkovci, Osnovna šola Spodnja Šiška, Dvojezična osnovna šola Genterovci.

da revščina pomeni materialno pomanjkanje in krnitev življenjskih priložnosti (Črnak - Meglič, 2008: 12). Ista študija v nadaljevanju navaja, da dolgotrajno materialno pomanjkanje povzroča izključenost ljudi, ki živijo v revščini, iz družbenega dogajanja in njihovo socialno, kulturno in politično marginalizacijo. Pri tem je posebej usodna socialna izključenost v primeru otrok. Revščina in socialna izključenost otrok se od revščne odraslih razlikujeta tako v vzrokih, zaradi katerih je otrok reven, kot v dolgoročnih učinkih, ki jih ima revščina na njegov razvoj in razvoj njegovih življenjskih priložnosti (Črnak - Meglič, 2008).

Ker so otroci močno zaznamovani s tem, v kakšnem kraju živijo in v kakšni družini odrasčajo, smo učiteljem v nadaljevanju predstavili najpogostejše primarne dejavnike tveganja, kot so čustveni in socialni izzivi, akutni in kronični stres, zdravstvene posledice in kognitivni zaostanki, ter se o njih pogovorili. Poglobljanje razumevanja problema smo podkrepili tudi s prikazom vpliva revščine na kognitivni razvoj, pri čemer smo izpostavili prehitevanje kognitivnega razvoja. Longitudinalna študija iz ZDA, ki sta jo opravila Lee in Burkam (2002, v Neuman in Celano, 2006), je npr. pokazala, da so povprečni kognitivni rezultati štiriletnih otrok iz višjega socialno-ekonomskega statusa za 60 % nad rezultati otrok iz nizkega socialno-ekonomskega statusa.

Na temelju predhodnih študij ta začetna vrzel s starostjo otrok vztraja oziroma se celo poveča v času šolanja, kar ugotavljajo številni avtorji (npr. Juel, Griffith in Gough, 1986, v Babuder Košak, 2012).

Zaradi nepoznavanja vplivov revščine na uspešnost in vedenje učencev imajo učitelji pogosto nerealna in neustrezna pričakovanja. Zato smo opredelitev problema zaključili s tem, da so učitelji v parih komentirali predstavljena pričakovanja glede domačega okolja, najpogostejšega opisa domačega okolja, pogostost težav in vedenja učencev (prirejeno po Howard, Dresser in Dunklee, 2009, v Košak Babuder, 2013: 51) ter jih primerjali s svojo učno situacijo. Pri tem so v vseh naštetih primerih učitelji prišli do enakih ugotovitev, to je, da so njihova pričakovanja glede okolja, iz katerega prihajajo učenci, v večini primerov drugačna od realne situacije, opis učnih težav učencev pa večinoma poznan.

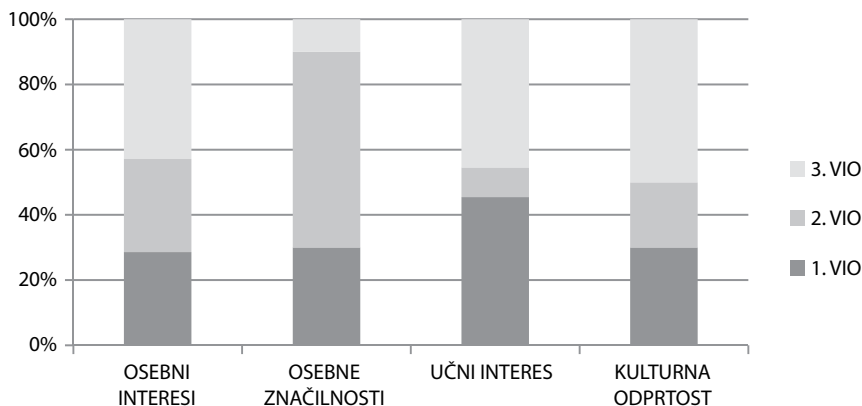
Izpostavili so tudi spoznanje, da se kljub zakonodajnemu okviru glede varovanja osebnih podatkov kot učitelji smejo in morajo zanimati, kakšno je domače okolje njihovih učencev, predvsem učencev, za katere predvidevajo ali vedo, da prihajajo iz nespodbudnega učnega okolja, ter to spoznanje vključijo v nadaljnje pedagoško delo.

Oprelitev problema smo sklenili z ugotovitvijo, da se kot učitelji morajo senzibilizirati za pojav revščine, se seznaniti z njenimi značilnostmi in posledicami, s katerimi se soočajo učenci, ki odraščajo v takšnem okolju, biti morajo občutljivi za številne potrebe, s katerimi otroci, ki odraščajo v manj spodbudnem okolju zaradi revščine, vstopajo v razred.

Prvi akcijski korak: Prepoznavanje močnih in šibkih področij učenca ali skupine učencev

Kot smo že omenili v uvodu, smo se pri prepoznavanju močnih in šibkih področij učenca ali skupine učencev pri delu z učitelji oprli na dvojce: pri močnih področjih smo si pomagali z metodologijo formativnega spremljanja, pri primanjkljajih pa smo se naslonili na že omejeni seznam ter jih nagovorili, da so naredili projekcijo na svoj razred. Večinoma je ta projekcija potekala v timu učiteljev, ki poučujejo v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Sledilo je medsebojno seznanjanje z idejami, pri čemer smo izpostavili t. i. »big picture«, ključna močna področja in primanjkljaje po vertikalni.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov nastalih projekcij skupinskega dela iz petih osnovnih šol, kjer so bili vključeni učitelji različnih predmetov.



Graf 2: Predstavitev evidentiranih močnih področij učencev iz nespodbudnega učnega okolja

Predstavljene kategorije so sumativne narave in zajemajo:

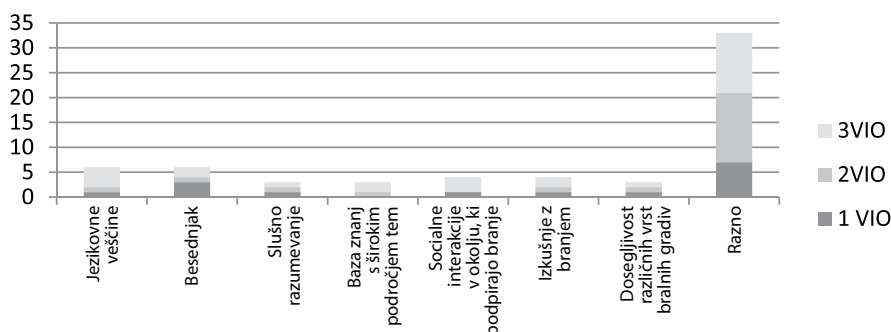
- *Interes (osebni)*: prvo VIO (ples, branje za užitek), drugo VIO (radi pojejo in pri tem uživajo, poznavanje ljudskih običajev, rokovanje z računalnikom), tretje VIO (zanimajo jih različne teme, kot sta vesolje in glasba);



- *Osebnostne značilnosti*: prvo VIO (skromnost, iskrenost, poštenost, prijateljstvo, pripravljenost pomagati), drugo VIO (radovednost, poslušnost, samozavestnost), tretje VIO (radovednost);
- *Interes (učni)*: prvo VIO (medsebojno sodelovanje, zanimanje za določen predmet, kot je telovadba, didaktične igre, eksperimentiranje, poznavanje domačih običajev, drugo VIO (želja po raziskovanju, praktično znanje), tretje VIO (radi dobijo povratno informacijo, debatiranje o povratnih informacijah, izmenjevanje mnenj med sošolci, eksperimentiranje);
- *Kulturna odprtost*: prvo VIO (sprejemanje drugačnosti, čut za sobivanje različnih narodnosti, spoštljiv odnos do drugega, pozitivna komunikacija), drugo VIO (komunikativnost, poslušnost), tretje VIO (razvit socialni čut).

V predstavljenih projekcijah močnih področij žal poleg interesov ne zasledimo tudi učenčeve zmožnosti, posebnosti in talentov ter različnost prevladujočih zaznavnih poti (vidno, slušno, gibalno-aktivnost), načinov mišljenja in učenja (konkretno, abstraktno), ki jih predvidevata Gayle H. Gregory in Carolyn Chapman Tomlinson (2007). Z vidika samorefleksije, avtorja manjkajoče dejavnike uvrščata na seznam v primeru, če želijo učitelji preveriti, koliko je njihova praksa prežeta z načelom diferenciacije oziroma kje imajo še možnost nadgradnje. V predstavljenem grafu 2 pogrešamo širši nabor dejavnikov, kar kaže na ne dovolj poglobljen pogled učitelja v poznavanje posebnosti posameznega učenca ali skupine učencev. Menimo, da je poglobljeno poznavanje učencev ključ za uspešno notranjo diferenciacijo pouka in bi mu v nadaljevanju bilo treba nameniti več pozornosti. O tem nas je prepričala tudi delavnica Kdo so moji učenci?, ki smo jo izvedli v sklopu opredelitve problema. Več o tem je objavljeno v Pevec Semec (2013). Če je učiteljevo poznavanje učencev presplošno, je še tako dobro poznavanje učnih načrtov in didaktično ustrezno načrtovanje diferencirane učne podpore pod vprašajem, saj gre za načrt, ki ne upošteva konkretnih učencev in je temu primeren tudi učni učinek. In obratno. Za učitelje, ki trdijo, da izvajajo notranjo diferenciacijo, predpostavljamo, da poznajo svoje učence. Če so tudi v tem primeru neuspešni, se morajo strokovno okrepiti z znanjem formativnega spremljanja in ocenjevanja. V obeh primerih velja enako: učinkovite učne diferenciacije ni brez dobrega poznavanja učencev in učiteljevega dela.

V nadaljevanju predstavljamo sintezno projekcijo prepoznavanja primanjkljajev skupinskega dela iz petih osnovnih šol, ki jo je treba videti skupaj z močnimi področji, saj le tako predstavljajo temelj učinkovite diferencirane učne podpore, kjer močna področja uporabimo kot izhodišče za zmanjševanje primanjkljajev.



Graf 3: Predstavitev prepoznavnih primanjkljajev učencev s področja bralne neuspešnosti

Ugotavljamo, da so vse kategorije primanjkljajev prisotne v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih, razen kategorije »baze znanj s širokim področjem tem«, ki je po mnenju učiteljev prisotna bolj v drugem oziroma tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Gre za dodatno kategorijo, imenovano »drugo«, ki smo jo dodali k seznamu primanjkljajev. V tej kategoriji so združena področja, ki niso tesno povezana z bralno pismenostjo, temveč so splošne narave, in sicer: učne težave (kot so npr. enostavčne povedi, velika začetnica, ločila, pravopis, pomnjenje, nepravilni vrstni red), osebne značilnosti (motnje pozornosti in vedenja, koncentracija, delovne navade), okoliščine, npr. red in disciplina itd. Izstopanje kategorije »drugo« s preostalimi lahko razumemo tudi kot premalo poglobljeno poznavanje posameznih primanjkljajev na eni strani oziroma premalo poglobljeno poznavanje učencev (Kdo so moji učenci?).

Z vidika spremljanja dinamike prepoznavanja močnih in šibkih področij učencev in skupine učencev smo ugotovili, da so učitelji na vseh vključenih šolah imeli težave pri iskanju močnih področij, medtem ko je seznam prepoznavnih primanjkljajev nastal hitro in bil daljši od seznama močnih področij. Ta ugotovitev nas navaja na to, da je miselnost učiteljev še vedno prioritarno usmerjena na tisto, česar je pri učencih manj, in tja, kjer se kažejo znaki neuspešnosti. Izkušnja hkratnega razmisleka o močnih in šibkih področjih istega učenca ali skupine učencev, ki smo jo izvedli na delavnicah, je lahko dober zgled, kako pri učiteljih spodbuditi dihotomnost pogleda. Poleg tega je nabor močnih področij konkretna iztočnica za načrtovanje učne podpore, kar pomeni, da se učiteljem vloženi trud in čas povrmeta že pri načrtovanju didaktičnih prilagoditev.



Drugi akcijski korak: Preizkušanje v praksi – načrtovanje in izvajanje diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev

V nadaljevanju predstavljamo nekaj izvedenih primerov načrtov učne podpore in opisov dejavnosti. Na večini šol so ideje, ki so nastale na uvodni delavnici v nadaljevanju dopolnili z osebnimi načrti učne podpore. Na eni od šol so pripravili tudi Googlov dokument, ki je bil dostopen vsem učiteljem in skrbnici šole, v katerega so vsi učitelji šole vpisovali svoje konkretne načrte, komentarje, dejavnosti in tudi nekatere ugotovitve po koncu izvedbe.

Učitelje smo podprli pri načrtovanju diferencirane učne prakse tako, da smo jih spodbudili k razmisleku o lastni praksi, konkretnih učencih ali skupinah učencev iz manj spodbudnega učnega okolja, ki jih lahko pri svoji vsakodnevni praksi dodatno podprejo brez dodatnega strokovnega usposabljanja.

Ko so naredili t. i. »sliko učenca ali skupine učencev«, so s pomočjo opomnika razmišljali naprej (več o tem je predstavljeno v Pevec Semec, 2013). Na tem mestu dodajam še nekaj idej, s katerimi smo učitelje spodbudili k lažjemu začetku razmisleka glede oblikovanja načrta učne pomoči. K razmisleku smo jih spodbudili z vprašanjem:

Kako konkretno bom kot učitelj to pomoč izvajal v sklopu pouka?

- *učni pristopi in oblike:*
- *način izvajanja:* individualno, v paru z drugim učiteljem, vsi učitelji, ki delamo z istim razredom ...
- *pogostost izvajanja pomoči v določenem obdobju:* vsako uro, enkrat tedensko
- *število vključenih učencev:* posamezni učenci, majhna skupina učencev, vsi v razredu
- *uporaba učnih pripomočkov,* didaktičnega gradiva, IKT ...
- *povratna informacija:* Kako bom spremljal napredek učencev? (formativno spremljanje in ocenjevanje)
- *kazalnik učinkovitosti izvajanja pomoči:* Kako se bo izvajana učna pomoč pokazala pri učencih, jo bom zaznal?

Šole so se različno lotile izvedbe krepitve primanjkljajev z načrtovano učno podporo. Dve od štirih sta se odločili za posamezno VIO-raven ter izbrali skupne primanjkljaje. Na tej podlagi je posamezni učitelj (v paru ali skupini) konkretiziral načrt diferencirane učne podpore, dodal dejavnosti in izbral veščine, ki jih obvlada in za katere se počuti kompetentnega, da jih lahko izvaja pri svojem pouku.

Izkušnje izvajanja diferencirane učne podpore

Izvajanje diferencirane učne podpore je na vseh petih šolah potekalo različno dolgo, v povprečju dva meseca. V dogovoru s šolami smo se z učitelji po tem času še enkrat srečali na spremljavi projekta in naredili refleksijo.

V nadaljevanju predstavljamo nekaj primerov načrtovane in izvedene učne podpore.

V prvem primeru individualnega načrta učne podpore⁸² gre za kombinacijo primanjkljajev, diferenciranega načrta učne podpore in ključnih dejavnosti, usmerjenih na celotni razred, v katerem je več učencev iz nespodbudnega učnega okolja. Primer je bogat na področju spodbujanja razvoja socialnih veščin in reševanja problemov ter šibek zaradi pomanjkanja informacije o tem, kako je učitelj spremljal napredek učencev ter kakšen je bil kazalnik učinkovitosti. Predvidevamo, da je bil tudi ta akcijski korak dosežen, vendar ga nismo uspeli ujeti v zapis članka, ker je potekal na koncu šolskega leta.

Izbira primanjkljajev	Načrt učne podpore, 3. razred
• večanje splošne razgledanosti • skrb za organizacijo finančnih sredstev • krepitev odgovornosti do sebe in drugih • izboljšanje besedišča • govorno poročanje • pravopis	• izvajanje aktivnosti zunaj šole • oblikovanje prijetnejše razredne klime • pridobivanje občutka sprejetosti in varnosti • pogovor, branje, igra vlog, gledališče, mediji, poslušanje odlomkov ali celih zgodbic • iskanje neznanih besed po slovarju • branje v nadaljevanjih • obnavljanje besedila • izdelava plakatov • iskanje knjig in drugih virov • poslušanje govornega poročanja starejših učencev • posebno besedam nagajivkam
Močna področja	
• ples • telovadba • didaktične igre • eksperimentiranje • poznavanje domačih običajev • prijateljujejo • pozitivna komunikacija • pripravljeni pomagati • berejo za užitek	

⁸² Izveden na Osnovni šoli Ivanjkovci.



Dejavnosti

- Udeležba učencev na plavalnem opismenjevanju, vodenje učencev v gledališče, Pikin festival, muzej na prostem – Rogatec itd.
- Analiza počutja v šoli, predlogi sprememb, izdelava sociograma, socialne igre, nudenje pomoči pri reševanju medsebojnih konfliktov s strani sošolcev ali učitelja.
- Nakup razredne revije Ciciban – branje v šoli in izposoja na dom, obiskovanje knjižnice, usvojitev bralne značke (vsi učenci so usvojili bralno značko že jeseni, pridobili so nagrado), veliko učencev obiskuje knjižnico brez dodatnih vzpodbud in berejo za lastne potrebe.
- Iskanje neznanih besed po slovarju in zapisovanje povedi s temi besedami. Obnavljanje besedila ob nizu slik, oseba iz zgodbe pripoveduje, odgovori na vprašanja, samostojna obnova besedil, nadaljevanje zgodbic, logično sklepanje.
- Govorni nastopi ob plakatu, poročanje pri skupinskem delu, sodelovanje v pogovorih.
- Povabili smo učence višjih razredov na demonstracijo izbranega umetnostnega besedila. Igramo se z besedami in jih z malo domišljije združujemo v zgodbice.
- Spoznavajo besede nagajivke in jih zapisujejo v svoje slovarčke.

V drugem primeru individualnega načrta učne podpore⁸³ gre za nabor prepoznavnih močnih področij in primanjkljajev za posameznega učenca ter spodbujanje socialnih veščin in samopodobe. Tudi ta primer je šibek glede povratne informacije in kazalnika učinkovitosti izvedene učne pomoči. Predvidevamo da je bil tudi ta akcijski korak dosežen, vendar ga nismo uspeli ujeti v zapis članka, ker je potekal na koncu šolskega leta.

Močna področja

- splošna razgledanost
- spomin
- voditeljske sposobnosti

Šibka področja

- poslušanje
- upoštevanje pravil
- strpnost

Učna podpora

- socialne igre
- igre vlog
- več možnosti za ustvarjanje
- možnost, da se preizkusi kot vodja, organizator
- samoevalvacija vedenja

⁸³ Izveden na Osnovni šoli Brežice.

V tretjem primeru gre za predstavitev timskega pristopa izvajanja in spremljanja učne podpore pri odpravljanju primanjkljaja določenega razreda. Ta primer⁸⁴ zajema vse etape predstavljenega modela od opredelitve problema razreda, načrtovanja in izvajanje skupinske učne podpore in refleksije učiteljev in učencev. Poudarek je na krepitvi socialnih veščin in samopodobe.

- **Prvi akcijski korak: Opredelitev problema**

V prvem krogu spremljave učne prakse, ki je predstavljala sestavni del projekta, je učiteljica v sedmem razredu preizkušala uporabo sodelovalnega učenja. Pri analizi te ure smo ugotovili, da imajo učenci celotnega razreda težave na področju razvoja socialnih veščin. Zato so se učitelji, ki poučujejo v tem razredu, ob podpori vodstva šole in skrbnice projekta odločili za timski pristop v nadgradnji tega primanjkljaja. Člani skupine za notranjo diferenciacijo smo na šoli najprej izvedli delavnico za vse učitelje in nato v nadaljevanju še usposabljanje na temo sodelovalnega učenja za učitelje, ki poučujejo v tem razredu.

Učitelji so preizkušali nekaj metod sodelovalnega učenja: intervju v treh stopnjah, več glav več ve, izvirna sestavljanka, s preostalimi oblikami so se seznanili naknadno prek pisnega gradiva, ki so ga prejeli na delavnici. Oblikovali smo kratek pisni dogovor izvajanja diferencirane učne podpore na področju razvijanja in krepitve socialnih veščin, ki je bil poslan vsem učiteljem in razredničarki. S tem dogovorom so bili določeni pravila timskega sodelovanja, čas izvajanja in refleksija.

- **Prvi akcijski korak: Prepoznavanje močnih in šibkih področij učenca ali skupine učencev**

Učitelji so izkušensko spoznali sodelovalno strukturo intervju v treh stopnjah, na temo doživljanje sedmega razreda, s poudarkom na ugotavljanju močnih in šibkih področij razreda.

S to strukturo smo oblikovali t. i. »sliko razreda«, poglobili razumevanje socialnih veščin kot ključnega primanjkljaja ter na koncu dobili konkretno izhodišče za individualne načrte diferencirane učne podpore, kjer je vsak učitelj zase napisal večščino, ki jo bo spodbujal pri svojem predmetu v tem razredu v času dveh mesecev.

⁸⁴ Izveden na Osnovni šoli Frana Roša Celje.



• **Drugi akcijski korak: Načrtovanje in izvajanje diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev**

Pred začetkom izvajanja načrtovane timske učne podpore je šolska svetovalna delavka na šoli izdelala sociogram in vprašalnik, kako učenci sami doživljajo svoj razred, s katerim so želeli dobiti izhodiščno stanje ter možnost primerjave učinkov izvedene učne podpore.

Spremljanje dinamike učne podpore je prevzela razredničarka, ki je sklicala tedenska srečanja učiteljev oddelka, kjer so se na kratko pogovorili o izvedeni praksi in si izmenjali izkušnje.

Na koncu je posamezni učitelj izbral dva primera učne prakse, ki sta bila predstavljena na skupni analizi.

Slika razreda
(Kako učitelji doživljajo razred kot celoto?)

Močna področja:

- učenci se znajo postaviti zase, izraziti svoje mnenje,
- znajo si medsebojno pomagati,
- na formalni ravni dobro poznajo pravila komuniciranja,
- razredna klima je pozitivna,
- izrazito izstopajoči posamezniki.

Šibka področja:

- ne znajo se poslušati,
- preveč klepetavi,
- pogosto žaljivi,
- nevljudno vedenje,
- pomanjkanje sočutja,
- egocentrični,
- neučakani,
- nevoščljivi za lepe ocene,
- koristoljubni,
- ne sodelovalni.

Izbira primanjkljaja: SOCIALNE VEŠČINE

Načrt timske učne podpore

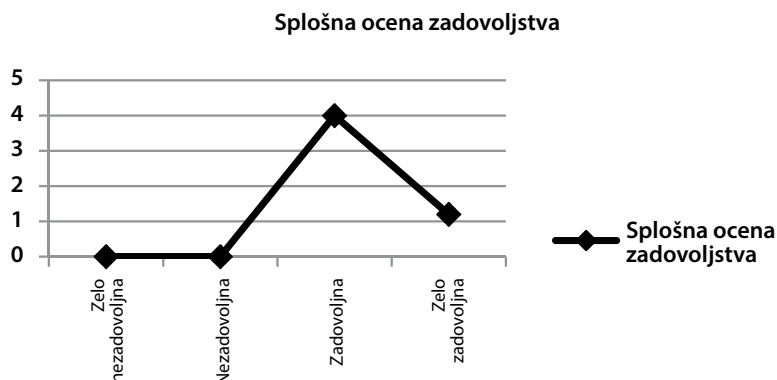
Sodelovalne strukture: preverjanje v parih, pošiljanje vprašanja, več glav več ve

Pogostost izvedbe sodelovalnih struktur

- Nemščina: preverjanje v parih dvakrat, pošiljanje vprašanj dvakrat
- Naravoslovje: več glav več ve dvakrat
- Angleščina: preverjanje v parih dvakrat, pošiljanje vprašanj dvakrat
- Geografija: preverjanje v parih dvakrat, pošiljanje vprašanj dvakrat, poslušanje, iskanje in nudenje pomoči, doseganje soglasja
- Likovna vzgoja: preverjanje v parih dvakrat
- Matematika: preverjanje v parih dvakrat, reševanje problemov

• **Tretji akcijski korak: Reflektiranje – Merjenje učinkovitosti izvedene učne podpore in načrtovanje naprej**

Učitelji so po obdobju dveh mesecev oblikovali pisno refleksijo (oddanih pet od sedmih) na temo splošne ocene zadovoljstva s svojim delom v času izvajanja skupinske učne podpore sedmemu razredu.



Graf 4: Ocena zadovoljstva učiteljic z izvedeno učno podporo

Graf potrjuje, da je bila večina učiteljic v timu zadovoljna oziroma zelo zadovoljna z oceno uspešnosti.

Večina učiteljic sedmega razreda je izvajala načrtovano diferencirano učno podporo v manjšem obsegu ur (do štiri ure v mesecu in pol), kar gotovo ne predstavlja zajetnega obsega, na temelju katerega bi lahko sprejeli posplošitve. Kljub temu pa menimo, da je predstavljena izkušnja akcijskega raziskovanja lahko dobra iztočnica in spodbuda za naprej.

Dve učiteljici sta izpostavili uspeh v tem, da sta uspeli pripraviti primeren obseg nove snovi v kombinaciji z izvedeno sodelovalno strukturo ter izpeljati uro po načrtu. Ta ugotovitev zavrača strah pred načrtovanjem s poudarkom na notranji diferenciaciji, ki ga opažamo pri mnogih učiteljih in pomeni korak v smeri profesionalne rasti.

Preostale v timu so svoj uspeh zaznale v tem, da so učence uspele motivirati za delo v skupini, da so se bolje vživeli v delo, jih pripravili do tega, da so upoštevali navodila ter delali drug z drugim.

Učitelji so pri izvedbi učne podpore tudi uživali, ker je bil v razredu večji mir, ker so učenci samostojno in zavzeto delali in predvsem pomagali drug drugemu, ker jim je bilo zanimivo opazovati, kako so drug drugega opozarjali na odgovornost do skupine, in zlasti v ekspertnih skupinah so »močnejši« pomagali »šibkejšim«, jim razlagali in pojasnjevali snov ter s skupnimi močmi iskali ustrezne učne rešitve.



Imeli so imeli tudi nekaj težav pri izvedbi, dve od petih učiteljic sta izpostavili načrtovanje, saj jima je bilo težko prilagoditi novo snov na izbrano sodelovalno strukturo, porabili sta veliko časa za pripravo učne ure in delovnega gradiva. Pri tem jima je bila v tolažbo misel, da bodo pripravljena didaktična gradiva lahko uporabili še drugo šolsko leto. Dve od petih učiteljic sta zaznali težave pri posredovanju in razumevanju navodil: *»... da so učenci sploh dojeli, kaj želim. Ko so sprejeli navodilo, je bil delo prijetno«, ter »zagotoviti pozornost pri frontalni razlagi navodil prav vsem učencev (kajti prav vsi so morali poznati navodila, da je bila skupina lahko uspešna«* (osebni zapis učiteljice pod šifro lvz).

Predstavljeno potrjuje že znano, da vpeljevanje in preizkušanje zahtevnejših sodelovalnih struktur in metod zahteva tudi čas in prakticiranje, da se te primejo tako pri učiteljih kot učencih.

Učitelji so bili do svojega dela tudi samokritični, pri tem so ugotavljali, da npr. *»nisem uspela povezati učence samo v eni skupini /.../ fotografirati samega dela in posneti tega izrazito pozitivnega delovnega vzdušja, nisem tudi uspela večkrat ponoviti iste metode (pri obravnavi različne snovi), saj smo že pri koncu šolskega leta. To nameravam naslednje leto. Več časa bi tudi namenila sami evalvaciji z učenci, da tudi sami ovrednotijo tak način dela.«* (Osebni zapis učiteljice pod šifro go-bi)

Zanimiva so tudi spoznanja učiteljev, v katerih navajajo vire in pomoč, na katero so se pri delu naslonili. Med viri so v enem primeru navedli domačo in tujo strokovno literaturo, žal pa niso omenjali delovnega gradiva, ki so ga preizkušali na uvodni delavnici. Več prakse pomeni tudi večjo strokovno kompetentnost, kar se kaže tudi v izjavi, da je eni učiteljici pomagala tudi izkušnja iz prve hospitacije. Med pomembnimi spoznanji izvedene učne podpore učiteljice navajajo tudi pridobljene izkušnje učencev s sodelovalnimi strukturami in metodami, ki so jim omogočile, da so se nekateri dokaj hitro sami znašli.

Skupna izkušnja tima glede izvedbe učne podpore se kaže predvsem v individualnih spoznanjih, kot so: sprememba sestave skupin, načrtovanje več nalog po dvojicah ali v skupini, začetek uvajanja že na začetku šolskega leta, pogostejša izvedba z namenom, da učenci usvojijo navodila in predvsem smiselnost – lastno odgovornost in sodelovanje v skupini. Kljub temu da so učitelji na koncu refleksije izrazili še splošno mnenje, kjer so izpostavili, da so jim bile spremembe pri delu všeč, pa smo pri tem pogrešali reflektiranje timskega izvajanja.

Ta vidik je bilo zaznati le v refleksiji razredničarke, »... z učiteljicami, ki poučujejo v 7. b-razredu, smo se sestale trikrat, na teh kratkih sestankih pa smo si izmenjale informacije glede izvajanja sodelovalnega učenja in uspešnosti le-tega v omenjenem razredu. Učenci so bili pri različnih urah razvrščeni v različne skupine, na različne načine: naključno, po sposobnostih, po njihovi želji. Menim, pa tudi učenci so enakega mnenja, da je tako delo dobrodošlo, popestri pouk in jih dodatno motivira, seveda ene bolj, druge manj. Tudi učiteljice so bile v večini zadovoljne z izvedbo teh ur. Posebnih težav ni bilo. Večinoma so te izhajale iz dejstva, da so učenci klepetavi, zgovorni, a se jih da z zanimivim delom motivirati.« (Osebni zapis učiteljice razredničarke)

Pred začetkom izvajanja timske oblike učne podpore in na koncu je bil narejen tudi sociogram.

Sociometrični status posameznika

SS < 0,90 nizek sociometrični status (6 učencev)
 0,90 ≤ SS ≤ 1,19 srednji sociometrični status (12 učencev)
 1,19 < SS visok sociometrični status (1 učenec)

Indeks kohezivnosti

Ik = 0,63

Ik < 0,40 šibka povezanost
 0,40 ≤ Ik ≤ 0,60 srednja povezanost
 0,60 < Ik visoka povezanost

Slika 8: Prvi sociogram, 8. 4. 2013

Sociometrični status posameznika

SS < 0,90 nizek sociometrični status (6 učencev)
 0,90 ≤ SS ≤ 1,16 srednji sociometrični status (12 učencev)
 1,16 < SS visok sociometrični status (1 učenec)

Indeks kohezivnosti

Ik = 0,60

Ik < 0,40 šibka povezanost
 0,40 ≤ Ik ≤ 0,59 srednja povezanost
 0,60 < Ik visoka povezanost

Slika 9: Drugi sociogram, 7. 6. 2013

Predstavljeni rezultati indeksa kohezivnosti ne kažejo pomembne razlike med prvim in drugim sociogramom (ik = 0,03), zato smo za



.....

dodatno interpretacijo naprosili nekaj učencev, ki imajo v sociogramu ekstremne pozicije. Zanimalo nas je, kakšne spremembe so opazili pri pouku v zadnjih dveh mesecih, odkar so učitelji izvajali učno podporo, kako so se v tem času znašli pri pouku in katera izkušnja iz tega obdobja jim najbolj ustreza in bi jo želeli ponoviti v naslednjem šolskem letu.

Učenec pod številko 7 je šel iz prvega SSn 1,22 na 1,06. Sam je spremembe predstavil kot nezaznavne, kar ni vplivalo na njegovo vlogo pri pouku. Učenec pod številko 6 je v obeh sociogramih ostal na enaki SSn 0,83. Sam je opisal spremembe kot zmanjšanje zahtevnosti, ki jo je doživljal kot *»manj nalog v primerjavi z ostalimi predmeti«*. Zmanjšana zahtevnost se potrdi tudi pri drugem vprašanju, kjer opiše svojo vlogo *»malo sem začel zabušavat, drugače pa mi je bolje«*. Izjavi teh dveh učencev nas navajata, da je bila morda izvedena učna podpora za učenca z najvišjim in najnižjim SSn premalo diferencirana z vidika upoštevanja vlog socialno šibkega oziroma socialno močnega statusa učenca.

Po drugi strani pa uspešnost analizirane učne podpore vidimo v tem, da je pri dveh učencih moč zaznati napredek, in sicer pri učencu pod številko 15 (iz prvega Ssn 0,94 na drugi Ssn 1,117) ter učenec pod številko 11 (iz prvega Ssn 1,06 na drugi Ssn 1,17). Učenec po številko 15 je spremembo opazil v tem, *»da smo se naučili sodelovati v raznovrstnih skupinah. Včasih smo se kregali zaradi razporeditve v skupinah.«* (Osebni zapis učenca pod šifro 15) Isti učenec je pouk zaznal kot zabaven, vendar nekoliko *»čuden«* ter bi si v prihodnje želel še tako zabavnih in zanimivih ur. Učenec pod številko 11 razen skupnega dela v skupinah ni zaznal drugih sprememb.

Z vidika vključnih perspektiv učencev na izvedeno učno podporo lahko sklenemo, da je z vidika sociograma imela pozitivni učinek na dva učenca, ki sta se iz sredine premaknila v središče, medtem ko je bila za učenca iz zunanjega kroga manj učinkovita.

Predstavljene izkušnje tretjega akcijskega koraka so poudarile pomen povratne informacije v procesu izvajanja poučevanja z vidika vloge učitelja in učenca. Mogoče bi v nadaljevanju lahko dodali še vidik kritičnega prijatelja, ki bi gotovo prispeval še dodatni pogled na predstavljeno pedagoško izkušnjo.

Sklep in usmeritve

Izkušnja oblikovanja modela prepoznavanja močnih področij in primanjkljajev ter izvajanja diferencirane učne podpore učencem iz manj spodbudnega učnega okolja na področju bralne pismenosti je nastala v kratkem časovnem obdobju dveh šolskih let, kar je za »trdnost modela« prekratek čas za posplošitev njegove veljavnosti, zato ima predstavljeni model številne pomanjkljivosti, kot so:

- premalo poglobljeno poznavanje prepoznavnih primanjkljajev na področju bralne pismenosti z vidika predstavljenega seznama (Kaj lahko kot učitelj določenega predmeta naredim pri svojem predmetu za dvig bralne pismenosti učenca?),
- presplošno poznavanje specifik učencev in skupin učencev (močna področja) (Kdo so moji učenci?, različnost prevladujočih zaznavnih poti, način učenja in mišljenja),
- šibkost v naboru ključnih veščin za odpravljanje primanjkljajev v individualnih načrtih učne podpore (poleg socialnih tudi veščine reševanja problemov),
- šibkost v izvedenem tretjem akcijskem koraku: triangulaciji (vključitev učencev ter kritičnega prijatelja).

Kljub naštetemu pa smo s predstavljenimi izkušnjami v projektni skupini zadovoljni predvsem zato, ker je sprožila pomembne procese tako pri učiteljih kot učencih in pri nas pedagoških svetovalcih ter vodstvih šol.

Nekateri učenci so zaznali sprožene spremembe, ki so se zgodile ob izvajanju učne podpore, kot zanimiv in zabaven pouk, ki si ga kljub različnim kognitivnim konfliktom s sošolci želijo v prihodnje nadaljevati, saj so bili spodbujeni k aktivnemu učenju s poudarkom na razvijanju bralne pismenosti. Učitelji so kljub večjemu angažmaju in dvomom o realizaciji učnih načrtov pri svojem delu tudi uživali in se veselili učnih uspehov svojih učencev ter izražali interes po nadgraditvi v prihodnjem šolskem letu. Skrbniki šol in pedagoški svetovalci smo z zadovoljstvom opazovali sproženi proces samorefektivnosti pri učiteljih in usmerjenosti v inoviranje konkretne diferencirane učne prakse.

Izzivi, ki ostajajo v prihodnje, so poglobljeno razvijanje inovativnega kurikula s poudarkom na bralni pismenosti na šolah v projektu in širjenje zunaj teh šol ob podmeni, da se nadgradi ustvarjena raven sodelovanja tako znotraj šole (učitelji z učitelji, učitelji z učenci, učenci z učenci, učitelji-vodstvo šole itd.) kot med šolo in zunanjimi deležniki (šole



s šolami, šole z Zavodom RS za šolstvo, šole z drugimi strokovnjaki in institucijami).

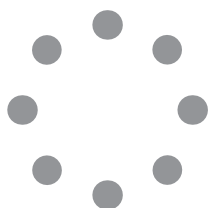
Sproženi procesi sodelovanja skrbnikov s šolami ter sodelovanja članov delovne skupine za notranjo diferenciacijo s posameznimi šolskimi timi, so vzpostavili visoko raven zaupanja, kar je pri inovacijah ključnega pomena. Pri oblikovanju predstavljenega modela smo pri učiteljih prepoznali dvig samozavesti, globlje prepričanje, da so sposobni podpreti učence pri učni neuspešnosti ne glede na predmet in področje, ki ga poučujejo, navdušenje za sodelovanje in pripravljenost preizkušati nove prakse, kar po avtorjih (Leat in Taverner, 2009) nakazuje, da so se sprostile družbene interakcije, ki lahko zbližajo ljudi in spremenijo razmere.

Do zelenih rezultatov je še dolga pot. S predstavljenimi izkušnjami smo naredili nekaj korakov. Čeprav je model prvotno nastal v podporo učenecem in skupinam učencev iz manj spodbudnega učnega okolja, je lahko uporaben tudi širše, saj poudarja pomen izhodišča notranje učne diferenciacije. Pri tem sta pomembna prepoznavanje otrokovih močnih področij ter strokovno poglobljeno znanje o ključnih primanjkljajih na področju bralne pismenosti, ki so lahko dobra iztočnica za vsakodnevno delo v razredu. Upamo, da ga bo v prihodnje usvojilo čim več učiteljev. ●

Literatura in viri

- Babuder Košak, M. (2012). *Bralno razumevanje in razvoj branja za učenje pri otrocih iz manj spodbudnega okolja zaradi revščine*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Črnak - Meglič, A. (2008). *Obraz revščine*. V: *Varuh – Kako zavarovati svoje pravice*. Dostopno na: 12.12.rs.si/fileadmin/user_upload/pdf/bilten/Varuh_bilten_st_12_-_maj_08.pdf (31. 5. 2013).
- Črnak - Meglič, A. in Boškić, R. (2007). *Priprava strokovnih podlag za izdelavo akcijskega načrta za izvajanje programa za otroke in mladino v RS za obdobje 2007–2008: končno poročilo za leto 2007*. Ljubljana: Inštitut RS za socialno varstvo, str. 176–201.
- Gregory, G. H., Chapman, C. (2007). *Differentiated Instructional Strategies: One size Doesn't Fit All*. Colvin Press: California.
- Howard, T., Dresser, S. G. in Dunklee, D. R. (2009). *Poverty is not a learning disability: Equalizing opportunities for low SES students*. Thousand Oaks, CA: Corwin, A SAGE Company.

- Jensen, E. (2009). *Teaching with Poverty in Mind: What being poor does to kids' brains and what schools can do about it*. Alexandria: ASCD.
- Leat, D. in Taverner, S. (2009). Profesionalne poti v inovativnem razvoju kurikula. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XL, št. 4, str. 32.
- Neuman, S. B. in Celano, D. (2006). The knowledge gap: Implications of leveling the playing field for low-income and middle-income children. *Reading Research Quarterly*, 41, str. 176–201.
- OECD (2011). *Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse*. OECD Publishing.
- OECD (2012). *Public and Private Schools. How management and funding relate to their socio-economic profile*. OECD Publishing.
- Pevce Semec, K. (2013). Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje diferencirane učne podpore pri bralni pismenosti. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2–3, str. 57.



Formativno spremljanje znanja in regulacija učenja na primeru glasbene vzgoje

● dr. Ada Holcar Brunauer • Zavod RS za šolstvo • ada.holcar@zrss.si

POVZETEK: Dinamična narava sodobnih oblik učenja in poučevanja podpira celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju. Namesto osredotočanja samo na rezultate, formativno spremljanje podpira proces učenja in s tem prispeva k ustvarjanju bolj učinkovitih pogojev za učenje. Formativno ocenjevanje vključuje zbiranje podatkov o osebi kot celoti in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike. Z enakopravnimi odnosi in vključitvijo učencev v proces formativnega spremljanja in ocenjevanja učenci postanejo soustvarjalci vzgojno-izobraževalnega procesa in njegovih rezultatov, kar jih motivira za delo in opremi z znanji, spretnostmi in izkušnjami, ki jih »lahko ponesejo s seboj v življenje«, kot je nekoč rekel eden izmed mojih učencev.

KLJUČNE BESEDE: *glasbena vzgoja, osnovna šola, formativno spremljanje in ocenjevanje, regulacija učenja, opisne ocene*

ABSTRACT: The dynamic nature of contemporary forms of teaching and learning require holistic assessment which is increasingly regarded as an integral part of the teaching-learning process, as a feedback mechanism for teachers and students alike, not merely an administrative add-on for accountability purposes. Rather than focusing strictly on outcomes, formative assessment helps create the conditions for learning. Collaboration, active engagement, and inclusion characterize these contemporary instructional approaches. This collaboration takes place in learning communities in which learners respect one another and work toward common goals for everyone's success. Active engagement involves bringing one's experience to learning, being willing to expand one's understanding, integrating new perspectives into one's thinking, and applying that changed thinking to one's own life.

KEYWORDS: *Music Education, elementary school, assessment for learning and evaluation, regulation of learning, descriptive assessment*



Uvod

Trajnost, prožnost in ustvarjalna uporaba znanja so sodobne globalne lastnosti, h katerim vse bolj stremijo šolski sistemi pri nas in po svetu. Cilji vseh sodobnih šolskih reform so usmerjeni k temu, kako doseči večjo kakovost znanja vseh učencev. Tudi med cilji osnovnošolskega izobraževanja pri nas najdemo cilje, ki poudarjajo vzpodbujanje skladnega, spoznavnega, čustvenega, duhovnega in socialnega razvoja posameznika ter pridobivanje splošnih in uporabnih znanj, ki omogočajo samostojno, učinkovito in ustvarjalno soočanje z družbenim in naravnim okoljem in razvijanje kritične moči razsojanja (Zakon o osnovni šoli, 1996).

James in Brown (2005) poudarjata, da se moramo zavzemati predvsem za tiste načine in oblike ocenjevanja, ki so usmerjeni v cilje, ki mladim omogočajo, da bodo uspeli v življenju in da bodo izpolnjeni kot posamezniki. To so predvsem cilji, ki v hitro spreminjajočem se in tehnološko razvitem svetu, kjer informacije hitro zastarajo, omogočajo kompleksnejše razumevanje, razmišljanje, vrednotenje in vseživljenjsko učenje. Zato je pomembno, da se zavedamo, katero učenje je najbolj pomembno in dragoceno za učence, ter temu primerno izberemo in razvijemo ustrezne pristope k učenju in ocenjevanju. Največje kritike ocenjevanja na vseh izobraževalnih področjih so prav na račun ocenjevanja, ki ni avtentično, nima nič skupnega z »resničnim svetom«, ampak je umetno oblikovano za potrebe merjenja in pridobivanja ocen (Collwel, 2002).

Sodobnejši pristopi ocenjevanja v večji meri poudarjajo celostne načine ocenjevanja v primerjavi z analitičnimi (Marentič - Požarnik, 2004). *»Holistični ali celostni pogled na ocenjevanje tesno povezuje ocenjevalne postopke s procesom učenja in pouka – s postopki pridobivanja znanja in spretnosti z okoliščinami, v katerih se to dogaja. Poudarja, da se ne moremo zadovoljiti s sestavljanjem še tako objektivnih nalog in vprašanj za preverjanje, ne da bi pri tem hkrati upoštevali in skušali izboljšati njihov vpliv na učne metode, na motivacijo in doživljanje učenca, na njegov način učenja. Učitelj ni več le dajalec takih ali drugačnih ocen, ampak pomaga učencu, da si ustrezno razloži informacije, ki jih dobi pri preverjanju, in jih vgrajuje v svoje nadaljnje učenje.«* (Marentič - Požarnik, 2000: 5)

Vse bolj pomembna postaja vloga učenca, ki s pomočjo formativnega spremljanja in ocenjevanja povečuje svoje zmožnosti uravnavanja lastnega učenja. Vključenost učencev v proces ocenjevanja daje prednost učenju samemu in ne samo merjenju rezultatov. Pri tem igra poleg



samoocenjevanja pomembno vlogo tudi razvijanje metakognitivnih strategij, ki usmerjajo učenčevo načrtovanje, organiziranje, izvajanje in vrednotenje lastnega dela (Marsh, 2010). Po mnenju Torrancea (2007) je glavni namen preverjanja in ocenjevanja izboljšati kakovost učenja in poučevanja, kar vodi v spremembe didaktično-metodičnih pristopov kot tudi načinov in oblik preverjanja in ocenjevanja znanja z namenom, da bi bilo poučevanje usmerjeno predvsem v učenca.

Formativno spremljanje znanja

Formativno spremljanje je ključni element učnega procesa. Predstavlja vez med stopnjami v učnem procesu, obenem pa tudi vpliva na zadnjo stopnjo, na ocenjevanje dosežkov. Glavni cilj formativnega spremljanja ni vzpostavitev t. i. korektivnega modela napak pri učenju, temveč zbiranje podatkov o učenčevih močnih področjih in vrzelih v znanju, kar pomaga pri načrtovanju učnega procesa na naslednji stopnji. Pomembna naloga formativnega spremljanja je stalno ustvarjanje povratne informacije za učenca v procesu učenja. Formativno spremljanje omogoča učencu boljšo samoregulacijo učenja. Učenci, starši in učitelji si želijo biti obveščeni o procesu poučevanja in rezultatih učenja, vendar jim samo ocene ob zaključku učenja ne sporočajo v zadostni meri, kaj bi se moral učenec še učiti v procesu vseživljenjskega učenja in kako (Komljanc, 2008: 20).

Dylan Wiliam (2013: 123) opisuje preverjanje kot »most med učenjem in poučevanjem. Koncept *formativno spremljanje/vrednotenje* je nastal v povezavi s spoznanji o pomembnosti povratnih informacij in z uporabo navigacijskih prisposodob o držanju smeri s pomočjo krmarjenja z uravnavanjem«. Takšno vrednotenje predvideva uporabo petih »ključnih strategij«:

1. razjasnitev, soudeleženosť pri določanju in razumevanje namenov učenja in kriterijev za uspeh,
2. priprava takšnih dejavnosti v razredu, s katerimi je mogoče pridobiti dokaze o učenju,
3. zagotavljanje povratnih informacij, ki učence premikajo naprej,
4. aktiviranje učencev, da postanejo drug drugemu vir poučevanja,
5. aktiviranje učencev za samoobvladovanje njihovega učenja (prav tam).

Formativno preverjanje je učinkovito, če ga integriramo v poučevanje, ki pa ga je treba v ta namen temeljito reorganizirati: »Kakršno koli novost pri formativnem preverjanju je nemogoče obravnavati kot obrobno spremembo v procesu učenja in poučevanja. Zahteva namreč določeno mero povratnih informacij

med učečimi se in učiteljem, kar predpostavlja kakovostne interakcije, ki so v osrčju pedagogike.» (Black in Wiliam, 1998a: 16, v Wiliam, 2013)

Izčrpen pregled literature in raziskav, ki sta ga opravila Black in Wiliam (1998: 7–14), je podlaga za trditev, da lahko formativno preverjanje znanja vpliva na dosežke učencev predvsem zato, ker spreminja vsakodnevno prakso v razredu. O tem govori naslednji citat: *»... razmišljala sem o svojem delu, o tem, kaj sem prispevala k učnemu procesu sama in kaj učenci. Ugotovila sem, da se stvari lahko spremenijo na bolje, če bodo učenci več razmišljali. Začela sem iskati možnosti boljših ponazoritev samega učnega procesa, da bi spodbudila učence k samostojnemu delu in k prevzemanju odgovornosti za svoje učenje ...»*, je zapisala učiteljica, vključena v projekt King's Medway Oxfordshire Formative Assessment Project, pri čemer svetuje premik učiteljev od regulacije aktivnosti (*»kaj bodo učenci naredili«*) k regulaciji učenja (*»kaj se bodo učenci naučili«*). Glede na takšno regulacijo Perrenoud (1998) razlikuje med dvema vidikoma učiteljeve aktivnosti. Prvi vključuje način, kako učitelji načrtujejo izvedbo učne ure. Učitelji, ki so želeli izboljšati formativno ocenjevanje, se niso mogli izogniti spremembi načrtovanja učnih ur, kjer je šlo za prehod k ustvarjanju *»didaktičnih situacij«*, kjer so z nalogami in vprašanji učence spodbujali k nadaljnjemu učenju. Drugi način pa je vključeval učiteljevo angažiranost med implementacijo tovrstnih načrtov, kjer je bila natančno opredeljena njihova interakcija z učenci. Njihova vloga se je dramatično spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga.

Po mnenju Razdevšek Pučkove (1992: 239) prav s *»formativnim spremljanjem znanja razširjamo področja, ki jih preverjamo in opisujemo, saj mora le-to ob kognitivnih sestavinah obvezno vsebovati še evalvacijo nekognitivnih sestavin: pristop k nalogi, sodelovanje, prizadevanje, hitrost, natančnost, vztrajnost ipd.«*.

Formativno spremljanje znanja pri glasbeni vzgoji

Kakovostno formativno spremljanje pri glasbeni vzgoji zahteva od učiteljev, da učencem omogočijo številne priložnosti, v katerih prikažejo svoje spretnosti in veščine, ki so potrebne npr. pri reševanju problemov (Brophy, 2000). Če je glasbeni pouk konstruktivistično naravnan in učencem omogoča tudi predstavitev naučenega (Brown, Collins in Duguid, 1989), potem učenci v avtentičnih učnih situacijah, s pomočjo povratne informacije učitelja, konstruirajo lastno glasbeno znanje in dograjujejo obstoječe. Elliott (1995: 282) dodaja, da *»glasbena vzgoja zahteva od*



.....

učiteljev, da učence spodbujajo k aktivnostim, s pomočjo katerih razvijajo svoje glasbene sposobnosti, izgrajujejo spretnosti in znanja ter imajo možnost napredovanja po lastnem tempu«. Konstruktivisti vidijo učenje kot nenehno omogočanje učencu, da razvija svoje lastne sposobnosti, da doseže, kar je sposoben doseči, tako glede na lastno predznanje kot glede na cilje predpisanega kurikula (Bodrova, 2003). Konstruktivisti spodbujajo učence, da spremljajo svoj razvoj učenja. Več svobode imajo pri izbiri metod preverjanja, sami in v sodelovanju z učiteljem diagnosticirajo predznanje ter opazujejo svoje učenje (Merrill, 2002).

Sodobne oblike učenja in poučevanja glasbene vzgoje zahtevajo celostne načine in oblike preverjanja in ocenjevanja, ki postajajo sestavni del procesa učenja in v obliki povratnih informacij pomagajo učencem pri njihovem delu in napredovanju, pri čemer celostno ocenjevanje vključuje zbiranje različnih podatkov in uporabo raznolikih virov informacij za izdelavo te slike (Colwell, 2002; Colwell, 2006; Fautley, 2010) in ne samo uporabo preizkusov znanja, s katerimi pri glasbeni vzgoji merimo tisto, kar je najmanj pomembno.

Pomen povratne informacije in opisnih ocen – primer glasbene vzgoje

Pittsova (2005: 227) je raziskovala povratno informacijo pri pouku glasbe s stališča učencev. Svoje učence je povprašala, kakšno povratno informacijo bi potrebovali pri svojem učenju glasbe. Učenci so v odgovorih izrazili kritiko o naglo napisanih opisnih ocenah, ki v njih vzbujajo občutek, kot da učiteljem ni kaj dosti mar za njihovo delo, kar vpliva na njihovo samozavest in zaupanje v njihove ocene. Raziskava je pokazala, da si učenci želijo »jasnih, kratkih in odkritih komentarjev, ki jim bodo v pomoč pri učenju«. V nadaljevanju pa so učenci posredovali povratno informacijo, ki je imela na njih poseben učinek, pozitiven ali negativen. Pittsova je ob tem odkrila, da so učenci izjemno občutljivi na jezik, ki ga uporabljajo učitelji, hkrati z njim pa izpostavila širino možne interpretacije, ki jo dopuščajo tovrstni komentarji in je lahko v nekaterih primerih celo zaskrbljujoča. V tretjem vprašanju je učence povprašala, kakšno povratno informacijo bi si želeli dobiti od učiteljev. Učenci so v svojih odgovorih izrazili, da bi želeli dobiti »več ustnih komentarjev, ki bi bili izrečeni pogosteje in bi bili bolj kakovostni«.

Raziskava Holcar Brunauerjeve (2013) je pokazala, da učenci pozitivna stališča do ocenjevanja pri glasbeni vzgoji povezujejo predvsem z opisnimi ocenami in vrstniškim ocenjevanjem (Holcar Brunauer, Sicherl Kafol

.....

in Kordeš, v tisku). Izrazili so željo, da bi pri pouku glasbene vzgoje pogosteje dobivali povratne informacije v obliki opisnih ocen, številčne ocene pa bi jim služile za orientacijo na številčni lestvici na sredini in koncu šolskega leta. Raziskava je pokazala, da so preverjanje in ocenjevanje, pri katerem so dobivali pretežno opisne ocene, doživljali kot del procesa učenja, ki je usmerjalo njihov proces mišljenja in omogočalo rekonstrukcijo, primerjavo, izmenjavo ter medsebojno vrednotenje idej. Pozitivna stališča do vrednotenja in ocenjevanja dosežkov drug drugega pa so pripisali dejstvu, da pri tem ni šlo za izrekanje vrednostnih sodb, ampak predvsem za pomoč pri dajanju nasvetov drug drugemu, kaj bi pri svojem delu lahko še izboljšali, nadgradili oziroma spremenili. Hkrati pa so menili, da jim bo spretnost vrednotenja, ki so jo razvili, v življenju prišla zelo prav.

Glede na zgoraj omenjene rezultate raziskav pa je zanimiv vpogled v empirično študijo *Sistemski vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli* (Vogrinc et al., 2011), ki je bila izvedena z namenom priprave konceptualnih rešitev s področja preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli ter z namenom morebitnega spreminjanja zakonodaje na tem področju. Avtorji so pridobili mnenja učiteljev in ravnateljev, pri posameznih vprašanjih tudi staršev, glede področij opisnega ocenjevanja in nacionalnega preverjanja znanja. Zanimiva so stališča anketirancev do opisnega ocenjevanja, ki kažejo, da večinsko mnenje vseh anketirancev opisnemu ocenjevanju očitno ni naklonjeno. 40,1% anketirancev bi namreč odpravilo opisno ocenjevanje že po prvem (6,0 %) ali pa po drugem polletju (34,1 %). Učitelji se v večji meri zavzemajo za daljši čas opisnega ocenjevanja kot starši, in sicer do konca drugega razreda. Tu zlasti izrazito izstopajo učitelji v drugem VIO, saj jih tako meni več kot polovica (51,2 %), pa tudi ravnatelji so enak odgovor izbrali v najvišjem odstotku (31,6 %) (Vogrinc et al., 2011: 139).

Posebej so anketiranci – tako učitelji, starši kot ravnatelji – izpostavili tudi motivacijsko prednost številčne ocene pred opisno. Predvsem odgovori učiteljev nakazujejo, da opisna ocena po njihovem mnenju ne sporoča tega, kar je njen temeljni namen – individualnega napredka učenca, in da ima po mnenju anketiranih majhno motivacijsko moč. Ugotovitve empirične študije kažejo na pomembnost kakovostnega seznanjanja staršev s kriteriji ocenjevanja, standardi znanja ter opisnimi ocenami. Potrebna sta utemeljevanje opisnih ocen in pogovor o stopnji učenčevih doseženih vzgojno-izobraževalnih ciljev. Vse to od učiteljev zahteva vzpostavljanje takih medosebnih odnosov z učenci in starši, ki omogočajo kakovostno medosebno komunikacijo (Vogrinc et al., 2011: 139, 140).



Holcar Brunauer (2013) govori v svoji raziskavi v zvezi z opisnimi ocenami o pomenu naravnosti učitelja do povratnih informacij. Če učitelj zavzema stališče, da opisne ocene predstavljajo le dodatno delo, bistvenega učinka pa nimajo, potem je razumljivo, da učitelju njihovo pisanje predstavlja le dodatno breme in potrat časa. Če pa se učitelj zaveda, da naj bi bil cilj preverjanja in ocenjevanja znanja spodbujanje in vodenje učencev, da se bodo znali učiti in razvijati trajna znanja, potem hkrati razume, da učenec potrebuje kakovostno opisno oceno, s katero mu poda predloge za izboljšave, ga spodbuja k raziskovanju in usmerja na njegovi poti. Pri tem gre tudi za drugačno načrtovanje učnih ur, za spremembo k ustvarjanju »didaktičnih situacij«, kjer je učitelj z nalogami in vprašanji učence spodbujal k nadaljnjemu učenju. Vloga učitelja se je spremenila od podajanja znanja k spodbujanju dialoga.

Komljanc (2008) poudarja, da mora ocena temeljiti na dobrih in kakovostnih dokazih za učenca in učitelja, na celostnem pristopu in dialogu učitelja in učenca, in sicer ne le o vsebini, ampak tudi o učenčevem učenju ter o tem, kako naj različne informacije predela. Zanimivo je, da številne raziskave v tujini (Assessment Reform Group, Harvard Writing Project in druge) kažejo, da ocenjevanje s številčno oceno učencu ne pomaga, medtem ko opisni komentarji pomagajo izboljšati znanje posameznega učenca, so ključni za napredek učencev, spodbujajo razmišljanje in še posebej močno vplivajo na doseganje boljših rezultatov slabših učencev (Black, 2010). Tudi številni strokovnjaki pri nas so enotnega mnenja, da so ob številčni oceni potrebne še *opisne informacije*, ki naj pri učencu utrdijo dobre, uspešne učne pristope ali mu pomagajo k izboljšanju (Razdevšek Pučko, 1994: 135). Po mnenju Komljančeve (2008) bi bilo pogoste ocene smiselno zamenjati za koristne povratne informacije, npr. individualizirana navodila, saj pozitivna povratna informacija ne vpliva le na učni proces in podpora staršev pri šolanju njihovega otroka, ampak posledično tudi na učni rezultat. Tudi Marentič - Požarnik (2003: 275) meni, da so »*številčne ocene premalo informativne in da preveč usmerjajo pozornost učencev, staršev kot tudi učiteljev na rezultate, na medsebojno primerjanje, večajo zunanjo namesto pristne, notranje motivacije*«.

Sklep

Za uveljavitev sprememb na področju preverjanja in ocenjevanja, ki bi spodbujale povratno informiranje učencev v času učenja v obliki opisne ocene ter povezala fazo preverjanja z zaključno fazo ocenjevanja, bi bila

potrebna sprememba zakonodaje na tem področju. V trenutno veljavni zakonodaji je namreč zapisano, da se »preverja pred, med in ob koncu obravnave novih vsebin, ocenjevanje pa se opravi po obravnavi novih vsebin in po preverjanju znanja« (Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli, 3. člen, 2003, 2005, 2006, 2008). V tem členu ni prostora za ocenjevanje naslednjih področij: izvajanje različnih dejavnosti za pridobivanje znanja, razvijanje veščin in oblikovanje vrednot, kjer bi se upošteval sam proces pridobivanja znanja ter razvoj spretnosti (npr. načrtovanje projekta, zbiranje podatkov, organiziranje dela, poznavanje in obvladovanje raziskovalnih strategij, obvladovanje metakognitivnih spretnosti itd.), saj se ocenjevanje opravi po obravnavi novih vsebin, kar pa ne omogoča celovitejših podatkov o učencu. Pri tem mislimo predvsem na kakovost znanja, ki se kaže npr. v globini razumevanja in uporabnosti, kar bi morala upoštevati sumativna ocena (Marentič - Požarnik, 2004). Marentič - Požarnik (2000: 6) opozarja, »da se često pozablja, da preverjamo doseganje ciljev predmeta in ne le obvladovanje vsebin«, in kot zanimivost navaja, da »celo v uradnih dokumentih srečamo formulacijo, da preverjamo, ko je učenec razumel posredovano snov – ne pa, kako je dosegel zastavljene cilje.« (Marentič - Požarnik, 2000: 8) Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli bi lahko nadgradili tako, da bi spodbujali različne načine preverjanja in ocenjevanja, ki bi ustrezno zajemali kakovost učenčevega razmišljanja in njegovo usposobljenost za praktično izvajanje ter procesno ocenjevanje, kjer bi se v končni oceni smotrno upoštevali in kombinirali učenčevi dosežki, dobljeni z različnimi načini preverjanja, kar je praksa mednarodnih šol (Marentič - Požarnik, 2000, 2004).

Strmčnik je že leta 1987 opozoril na pomen ozaveščanja o pomembnosti »vključevanja« drugačnih, alternativnih, avtentičnih metod preverjanja in ocenjevanja, kajti »posledic slabega pouka ni mogoče odstraniti z nikakršnim, še tako strogim ocenjevanjem, slabo ocenjevanje pa marsikdaj izmaliči prednosti dobrega pouka.« (Strmčnik, 1987: 190) ●

Literatura in viri

- Bodrova, E. (2003). Vygotsky and Montessori: One Dream, Two Visions. *Montessori International* 69, 16–19.
- Bresler, L. (2010). Integration of music into academic disciplines: A manifestation of educational entrepreneurship. *Glasba v šoli in vrtcu*, 15(1) 3–17.

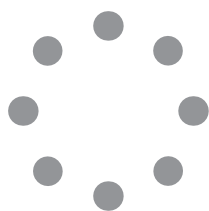


- Brown, J. S., Collins, A. in Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32–43.
- Brophy, T. (2000). *Assessing the Developing Child Musician: A Guide for General Music Teachers*. Chicago, ILL: GIA Publications, Inc.
- Colwell, R. (2002). Assessment's potential in music education. V: R. Colwell in C. Richardson (ur.), *The new handbook on research on music teaching and learning*. Reston, VA: MENC, str. 1128–1158.
- Colwell, R. (2006). Assessment's potential in music education. V: R. Colwell, (ur.), *MENC handbook on research on music teaching and learning*. Reston, New York: Oxford University Press, Inc., str. 199–270.
- Elliott, D. (1995). *Music Matters: A new philosophy of music education*. Oxford: Oxford University Press.
- Fautley, M. (2010). *Assessment in Music Education*. Oxford: Oxford University Press.
- Holcar Brunauer, A., Sicherl Kafol, B. in Kordeš, U. (2013). *Model za preverjanje in ocenjevanje glasbene vzgoje*. Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja (v tisku).
- James, M. in Brown, S. (2005). Grasping the TLRP nettle: preliminary analysis and some enduring issues surrounding the improvement of learning outcomes. *The Curriculum Journal*, 16(1), 7–30.
- Komljanc, N. (2008). Formativno spremljanje učenja. V: M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Marentič - Požarnik, B. (2000). Ocenjevanje učenja ali ocenjevanje za (uspešno) učenje? Kako zmanjšati neskladje med nameni in učinki ocenjevanja. V: Z. Rutar Ilc (ur.), *Vzgoja in izobraževanje*, 31 (2/3), 4–9.
- Marentič - Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
- Marentič - Požarnik, B. (2004). Kako bolje uravnati mogočen vpliv preverjanja in ocenjevanja. *Sodobna pedagogika*, 55(1), 8–22.
- Marsh, C. J. (2010). Some curriculum implications for assessment knowledge. V: M. T. Škraba (ur.), *Didaktika ocenjevanja znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Merrill, M. D. (2002). First Principles of Instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43–59.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes: Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education*, 5(1), 85–102.
- Pitts, S. E. (2005). »Testing, testing ...« How do students use written feedback? *Active learning in higher education*, 6(3), 218–229.
- Pravilnik o preverjanju in ocenjevanju znanja ter napredovanju učencev v osnovni šoli (1996, 2003, 2005, 2006, 2008). Dostopno na: http://zakonodaja.gov.si/rpsi/r01/predpis_PRAV791.html (5. 4. 2013).
- Razdevšek Pučko, C. (1992). Preverjanje znanja kot povezava med poučevanjem in učenjem. *Sodobna pedagogika*, 43(5/6), 235–243.

- Razdevšek Pučko, C. (1994). Nova doktrina preverjanja znanja kot odgovor na spremembe v šoli. *Sodobna pedagogika*, 45(3/4), 132–139.
- Ruddock, E. in Leong, S. (2005). »I am unmusical!«: The verdict of self-judgement. *International Journal of Music Education*, 23(1), 9–22.
- Sloboda, J. A., Davidson, J. W. in Howe, M. J. A. (2000). Is everyone musical? V: P. Murphy (ur.), *Learners, learning and assessment*. London: Routledge Falmer, str. 46–57.
- Strmčnik, F. (1997). *Sodobna šola v luči učne diferenciacije in individualizacije*. Ljubljana: Zveza organizacij za tehnično kulturo Slovenije, str. 303.
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281–294.
- Vogrinc, J., Kalin, J., Krek, J., Medveš, Z., Valenčič Zuljan, M. (2011). *Sistemiški vidiki preverjanja in ocenjevanja znanja v osnovni šoli*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Zakon o osnovni šoli – ZOsn. *Uradni list RS*, št. 12/96 (29. 2. 1996). Dostopno na: <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200681&stevilka=3535> (5. 4. 2013).
- Welch, G. F. in Adams, P. (2003). *How is music learning celebrated and developed*. Southwell, Notts, UK: British Educational Research Association.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.), *O naravi učenja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

**Spremljanje in evalvacija
dosežkov projekta, merjenje
napredka in načrti za naprej**





Vpliv projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* na profesionalno rast učiteljev

● Ddr. Barica Marentič – Požarnik • barica.marentic@guest.arnes.si

POVZETEK: Glavno vprašanje – koliko je projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* vplival na poklicno rast učiteljev – je obravnavano s konstruktivističnega izhodišča, ob uporabi večplastnega modela učiteljeve profesionalnosti po Korthagnu. Poleg sestavin poklicne rasti so predstavljeni tudi različni vplivi na to rast, kot so vloga ravnatelja, kolegov in skrbnikov, razne oblike izpopolnjevanja in hospitacije.

KLJUČNE BESEDE: *profesionalna rast učiteljev, večplastni model, hospitacije, strokovno izpopolnjevanje*

ABSTRACT: The key question – to what extent the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* influences the professional growth of teachers is dealt with from the constructivist point of view by using a multi-level Korthangu model (teacher's professionalism). Apart from the professional growth there are several factors which affect growth such as the role of the principal, colleagues, tutors, different forms of in service training, instruction observations, presented.

KEY WORDS: *professional growth of teachers, multi-level model, instruction observations, in service training*

Izhodišče

Ob iztekanju projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* si velja zastaviti tudi vprašanje, ali in koliko je projekt opolnomočil tudi sodelujoče učitelje, da bodo v prihodnje samostojnejši, uspešnejši pri svojem pedagoškem delu na področju izboljševanja bralne pismenosti in usposabljanja učencev za samostojno učenje, koliko je torej vplival na profesionalno rast sodelujočih učiteljev. Projekt je sicer le dvoleten kot večina tovrstnih projektov pri nas (mednarodne izkušnje kažejo, da bi morali biti projekti, s katerimi želimo doseči trajnejše in globlje spremembe, vsaj štiriletni), a je segal na tako pomembno področje, da si gotovo želimo, da bi imel tudi trajnejši vpliv, da bodo učitelji tudi še pozneje pozorni na razvijanje bralne pismenosti pri učencih v vseh njenih razsežnostih.

Najpreprosteje bi bilo izhajati iz vprašanja, ali so učitelji, ki so sodelovali v projektu, zdaj v večji meri usposobljeni za vključevanje različnih bralno-učnih strategij v pouk (temu je bilo v projektu posvečene precej pozornosti), s čimer bodo zvišali raven bralnih zmožnosti ter dvignili interes za branje pri učencih. Vendar to ne zadostuje. Če izhajamo iz večplastnega modela učiteljeve profesionalnosti, modela, za katerega se je uveljavil poljudni izraz »model čebule«⁸⁵ (Korthagen, 2009: 15–16), potem bomo skušali ugotoviti, koliko je projekt vplival ali se vsaj dotaknil različnih plasti (podrobneje, s primeri, so te plasti opisane v Marentič - Požarnik, 2007: 11–25):

- »Zunanje« plasti učiteljevih **učnih spretnosti ali veščin**, med katere bralne učne strategije – BUS nedvomno spadajo,
- širše pojmovanih **učnih zmožnosti ali kompetenc**, kot so aktiviranje učencev z raznolikimi učnimi oblikami in metodami, vzpostavljanje dobrega odnosa in dvosmerne komunikacije, učinkovito organiziranje samostojnega dela učencev,
- učiteljevih **osebnih pojmovanj** ali praktičnih teorij o učenju in pouku (na primer, da učenje ni le kopičenje spominskih podatkov, ampak tudi globlje razumevanje, sklepanje itd.),

⁸⁵ Model čebule sestavljajo sloji učiteljeve profesionalnosti in sicer od zunaj navznoter (Korthagen, 2009: 16; Marentič - Požarnik, 2007: 11):

- učno okolje, okoliščine,
- učne veščine,
- kompetence,
- pojmovanja oziroma prepričanja,
- poklicna identiteta,
- osebno poslanstvo.

- učiteljeve **poklicne vloge ali identitete** (npr. ali je odgovoren, da jim »poda« celotno snov ali jih tudi usposablja za samostojno pridobivanje znanja),
- učiteljevih »**jedrnih**« **osebnostnih lastnosti**, kot so samozaupanje, tolerantnost do negotovosti, obvladovanje strahu itd.

Pri »modelu čebule« gre za konstruktivistično zasnovan model, po katerem naj bi pri učitelju postopno prišlo do čim večje usklajenosti med plastmi, med tem, kar želi doseči, in vsakdanjo prakso. Učitelj naj bi tudi razumel pomen posameznih veščin, vedel, kdaj katero vključiti, jih znal prilagajati konkretni situaciji in jih ne jemati le kot »recepte«. Pri tem naj bi znal na pouk pogledati tudi z učenčeve perspektive, se vanj vživeti (spoznavna in čustvena empatija).

Izhodiščni vprašanji sta torej:

1. Ali so učitelji, ki so sodelovali v projektu, napredovali v nekaterih vidikih – »plasteh« svoje profesionalnosti? V katerih in v čem se to kaže?
2. Kaj je predvsem vplivalo na ta napredek? Kolikšna je bila vloga predhodnega znanja in izkušenj učiteljev, podpore s strani skrbnikov, ravnatelja, šolskega razvojnega tima, koliko so vplivale razne oblike strokovnega izpopolnjevanja na šoli in zunaj nje, pa hospitacije, študij strokovne literature?

Pri iskanju odgovorov na omenjena dva sklopa vprašanj bom strnila podatke iz naslednjih virov:

- **Fokusni intervjuji** na osmih šolah s skupinami učiteljev (intervjuje sva opravili z mag. Marjeto Doupona); potekali so na temelju devetih polodprtih vprašanj, trajali so od ure in četrta do ure in pol; na vsakem je bilo navzočih štiri do pet učiteljev, ki so sodelovali v projektu. Po navadi je bil prisoten vodja šolskega projektne tima, ne pa tudi ravnatelj (razen v enem primeru). Odgovori so bili posneti in transkribirani, nato pa analizirani glede na izjave, ki osvetljujejo zastavljena vprašanja. Ugotovitve bodo ponazorjene s tipičnimi izseki iz intervjujev, ki bodo označeni z zaporedno številko šole (vrstni red intervjujev) in z oznako učitelja/ice (ali je razredni učitelj ali učitelj določenega predmeta); zapise intervjujev so dobili na vpogled tudi skrbniki, tudi z njimi smo imeli naknadni intervju (elementi triangulacije – pogled na iste pojave s treh perspektiv).
- **Vprašalnik skrbnikom** je obsegal štiri odprta vprašanja o njihovem pogledu na profesionalni razvoj sodelujočih učiteljev. Odgovorilo je osem skrbnikov. Odlomki njihovih izjav bodo označeni s S in zaporedno številko poslanega odgovora.



- **Skupinski intervju s skrbniki** (31. 5. 2013), na katerem smo validirali nekatere ugotovitve.

Razumljivo je, da iz teh virov ni mogoče sestaviti povsem celovite in zanesljive podobe profesionalnega razvoja sodelujočih učiteljev. Vsekakor pa dajejo nekaj zanimivih spoznanj in tudi izhodišč za razmislek, na kaj je treba biti pozoren ob uvajanju in spremljanju tega in podobnih projektov, če želimo, da imajo globlji učinek na učiteljevo razmišljanje in ravnanje.

Napredek v raznih vidikih učiteljeve profesionalnosti

Če gremo od bolj površinskih do globljih plasti v prej omenjeni »čebuli«, nas zanimajo med drugim naslednja vprašanja (podrobneje bomo obdelali le nekatera):

- Ali učitelji pogosteje uporabljajo bralne učne strategije (BUS) pri pouku?
- Ali obvladajo raznolike BUS (ali so razširili svoj repertoar)?
- Ali jih vključujejo smotrno, glede na cilje predmeta, posebnosti učencev?
- Ali se zavedajo smisla, teoretske zasnovanosti njihove uporabe?
- Ali pod tem vplivom vnašajo v pouk širše spremembe, da na primer pogosteje uveljavljajo skupinski pouk, delo v parih, samostojno učenje iz učbenika?
- Ali se pri tem tesneje povezujejo s kolegi, sproti izmenjujejo izkušnje, se podpirajo itd.?
- Ali se želijo še bolje izpopolniti in iščejo razne priložnosti za to?
- Ali spreminjajo pogled na svojo vlogo in vlogo učencev, na primer v smeri spodbujanja večje samostojnosti učencev?
- Ali se v tej dejavnosti tudi »najdejo« – da delajo s prepričanjem, zanosom itd.?

Osmišljena uporaba raznih bralno učnih strategij

O pogostosti uporabe raznih BUS bo izvedena posebna študija (Doupona, 2013). Med šolami in učitelji so se pokazale velike razlike glede osmišljenosti in zavedanja pomena njihove uporabe ter prilagajanja vsakokratni situaciji; poleg uvajanja »po receptu« najdemo tudi odlične primere.

Skrbniki so bili glede tega nekoliko zadržani:

»Večina je ostala na ponudbi ključnih BUS, žal se niso poglobili v kriterije za izbor BUS ali pa sploh za posamezne bralne strategije pred, med in po branju.« (S 5)

»BUS in druge strategije za boljše razumevanje so uspešno integrirali v pouk le posamezni učitelji (npr. bolj razredni učitelji kot predmetni) /.../ Bilo je razvidno, da so se na šolah potrudili prikazati uporabo BUS na dan hospitacije, iz izvajanja učencev pa ni bilo razvidno, da jih v splošnem obvladajo.« (S 4)

»BUS – videla sem odlične primere pa tudi to, da je bila Paukova (učna) strategija uporabljena pri branju umetnostnega besedila, pri čemer so se koraki opravljali precej na silo, predvsem pa je bila s tem narejena škoda pouku književnosti, ki naj bi temeljil na doživljanju. /.../ To mi da misliti, da z osmišljenostjo rabe BUS ni zmeraj vse, kot bi moralo biti.« (S 1)

In še spodbuden primer osmišljenega vključevanja BUS:

»Namreč po vašem predavanju tukaj smo se dogovorili, da bomo tri mesece poskušali redno vpeljevati pri vseh predmetih na vseh stopnjah VŽN-strategijo, in po prvih treh mesecih smo prešli na Paukovo strategijo. Cilj nam je bil otrokom predstaviti samo dve strategiji v letošnjem šolskem letu, in to na različnih področjih, da lahko vidijo, da kar je uporabnega pri enem predmetu, pride morda prav tudi pri katerem drugem, in jih počasi **začnemo navajati na transfer** (poudarila avtorica). Drugo, če ti enkrat poskusiš določeno strategijo, pa se ti obnese, to ne pomeni, da se bo vedno obnesla. Pa če se obnese pri eni snovi, ni nujno, da se bo tudi pri drugi. Otrokom smo pa želeli dati tudi nekaj časa, da se ta strategija pri njih usede, preden se jim ponudi neka druga. Tako, da sčasoma lahko izbirajo ono, za katero vidijo, da je zanje najučinkovitejša.« (8. OŠ, angl)

Več učiteljev je omenjalo, da se zdaj globlje zavedajo pomena strategij, da jih vpeljujejo bolj premišljeno in sistematično (pojavljajo se elementi **metarefleksije**):

»Čeprav to nekako že delaš, uporabiš, ampak to samozavedanje, da to počneš, da sam sebi narediš red v glavi ...« (5. OŠ, rp)

»Delaš zadeve, ki si jih že prej delal, ampak bolj sistematično. Opazuješ sebe, učence, kolege. Sodelujemo med seboj, bolj načrtno je vse, saj je ogromno spontanega, ampak veliko več je samoevalvacije ... Metode, strategije ... poznamo, smo se jih učili, dejstvo pa je, da imaš vsak dan novo situacijo, nove udeležence. Strategije so orodje, da se spopadaš, lahko 100 let delaš, pa ni nikdar zastarelo.« (8. OŠ, geo)



Zanimiv je vpogled v pomen načrtnega navajanja na učne strategije (tega je bilo razmeroma manj – večina je ostajala na bralnih strategijah):

»Ko sem začela učiti, sem dostikrat rekla otrokom: "Uči se." Ko sem postala razrednik, so določeni otroci bili skrajno neuspešni, sem se s temi otroki usedla, da sem jim pomagala, in potem sem ugotovila, da je bilo moje navodilo razredu vedno "Uči se", nikoli napotek, kako se to dela. In tudi, če se spomnim, ko sem bila otrok, od svojih staršev sem dobila kvečjemu navodila "Uči se."« (8. OŠ, angl)

Premiki v pogledu na vlogo in odgovornost učitelja in na osamosvajanje učencev v učnem procesu

Tu gre za spremembo, ki segajo (po Korthagnu, 2009) v globlje plasti učiteljeve poklicne identitete. Gre med drugim za to, da se učitelji ne vidi-jo več le kot lastniki vsega znanja, ki ga v primernih obrokih »podajajo« učencem, ampak jim dajejo več samostojnosti pri pridobivanju znanja, jih za to samostojnost tudi usposablja in pri tem usmerja. Prav to pa je bistvo »opolnomočenja«.

Kot izhodiščno opažanje, s katerim so vstopali v projekt, so mnogi učitelji navajali **pasivnost, nesamostojnost** učencev in nato poskuse, kako jih napraviti bolj samostojne, »opolnomočene«:

»Otroci so nestrpni, niso pripravljeni nič sami narediti, pričakujejo, da jim učitelj vse pokaže, kaj kje piše, torej nobenega samostojnega dela ali iniciative. Mislim, da ni toliko, da ne bi znali brati, ampak sploh ne berejo navodil. Jaz se srečujem s tem, z navodili za eksperiment. Če jih jaz pustim samostojno delati, saj niti to ne pustijo, me nonstop kličejo "Kaj moram jaz zdaj narediti?"« (8. OŠ, bi-ke)

»Mislim da ni več potrebe po tem, da bi nekaj razumeli. Pa ne zato, ker tega ne bi bili sposobni, ampak ker jim to ni izziv, itak tam stoji nekdo, ki jim bo to na instant način povedal, razložil, in to samo v takem obsegu, kot je to v tistem trenutku zanje potrebno.« (8. OŠ rp)

»Če vse učitelj pove, potem si mislijo, saj bo vse ona povedala, meni ni nič treba, in potem se možgani ulenijo, ker jih ne uporabljajo, oni jih uporabljajo samo 2 %, se mi zdi, sposobnosti imajo pa daleč nad vsem tem. Se mi zdi, da take dobre je res treba izkoristiti. Samo moraš pa točno vedeti, kaj mu dati, ne kar nekaj na splošno.« (5. OŠ, sl)

Učitelji omenjajo še eno oviro s strani učencev:

»Največjo oviro sva videli v tem, da učenci do zdaj niso bili navajeni takega načina dela, saj so večinoma odgovarjali na vprašanja prve in druge ravni bralnega

razumevanja. Obremenjeni so z dejstvom, da morajo vedno pravilno odgovoriti na zastavljeno vprašanje, zato imajo težave pri utemeljevanju lastnih idej, pogledov.« (7. OŠ, rp)

In kako jih pri učenju osamosvajajo? Nekateri skrbniki menijo, da je tega še vedno premalo; da učitelji vse vnaprej pripravijo za učence, ne dajejo jim dovolj odprtih nalog, ki bi jih miselno razgibale, in vprašanj, ki bi preverjala globino razumevanja; »prenizko ciljajo« – ni dovolj visokih pričakovanj. Še vedno jim zastavljajo preveč vprašanj in dajejo premalo časa za razmislek (ta ugotovitev je bila zelo pogosta, izražena tudi na skupinskem intervjuju s skrbniki dne 31. 5. 2013).

Spodbudno je prebrati nekaj pozitivnih primerov iz intervjujev na šolah: *»Zdaj, ko smo prilezli do tretjega razreda, jim puščaš vedno več svobode oziroma jim naložiš, naj delajo čim več sami brez pomoči. Navsezadnje gre. Na začetku so malo šokirani, češ zdaj pa sami. Ja, zdaj smo šli pa že tokrat skupaj čez, da pričakujem, da boste sami. Pa rata. Sicer ne bodo nikoli. Po drugi strani se mi pa zdi, da so navajeni od doma, da jim nekdo stoji za hrbtom in jih kontrolira.«* (3. OŠ, rp)

»Nekaterim učencem (je) lahko, recimo, strategija motivacije, da rečejo, lej, un pa že zna, bom jaz pa tudi. In se zažene v delo in reče, to bom pa jaz sam. In potem, ko začutim, da tisti vzvod v njem reče, jaz bom sam, ne, ne učiteljica, jaz bom sam. Super. In ne potrebuje nikogar drugega. Tudi če ima starše, brate in sestre – ne.« (3. OŠ, sl)

Še anekdota o tem, kako je učiteljica angleščine navajala učence na samostojno učenje pri kemiji:

»Imela sem suplenco kemije v tem znamenitem (problematičnem, op. avt.) razredu, branje periodnega sistema /.../ sem prej bila vedno vsevedni učitelj, pridi, ti bom pomagala, ti bom razložila, vse bom naredila, samo da ti znaš. Takrat nisem imela s čim. In ubogi 9. a, branje periodnega sistema, so se morali sami preglodati. /.../ Oprostite, ne vem, zdi se mi, da sošolka to obvlada, poskusite se povezati. Od tiste ure supplence so imeli veliko več, kot če bi jaz po svoje pametovala in jim vsakemu posebej razložila /.../ Sem rekla, oprosti, ne znam, se mi zdi, da je tista miza že prav rešila. In potem so šli tja. Drugi je prišel, tretji je bil na poti, pa se je obrnil in je šel direktno k tisti klopi. Odlično je izpadlo.« (8. OŠ, angl)

Najdemo tudi kar nekaj primerov, ko so učitelji začeli ob vključevanju BUS širše prenavljati pouk, aktivirati učence s primernimi nalogami, ki so jih reševali v parih ali večjih skupinah, se tudi medpredmetno povezovati: *»Ugotovila sem, da je navajanje k natančnemu branju navodil najboljše povezati s tehniko sodelovalnega učenja. Pri delu v skupini učenci na osnovi navodil, ki*



.....

jih imajo pred seboj, skupaj izvedejo določeno nalogo: npr. opišejo domišljijско žival /.../ Prav pri navajanju k natančnemu branju navodil v povezavi z sodelovalnim učenjem sem spoznala, da je potrebno pri pouku dati učencem več možnosti za samostojno delo in medsebojno sodelovanje.« (8. OŠ, sl)

»Jaz bi se strinjala /.../, da sem kar temeljito spremenila način poučevanja, da ni več toliko frontalnega pouka, ampak je več izkustvenega učenja, sodelovalnega učenja, da sami pridejo do informacij. Začelo se je s tem, da sem jih začela navajati na načine učenja, ker je kar dosti snovi, potem smo se pogovarjali, kako se oni učijo /.../ potem sem uro oblikovala tako, da smo se učili načine učenja, sem pač uro zastavila tako, da smo iskali ključne besede, da smo prebrali samo en odstavek ..., potem so si naredili plonk listek, pa so ob plonk listku ponovili, pa sem jih vprašala potem tako, da so skrili plonk listek in so se delali, kot da so zares vprašani.« (7. OŠ, rp – 5. raz.)

Izkušnja učiteljice, ki je dala učencem drugega razreda v branje (poenostavljene) članke:

»Nikoli jim ne dam manj, kot so sposobni. Trije ali štirje so res zgrešili, ostali pa ja. Kaj se je zgodilo? So začeli povezovati stvari iz drugih predmetov, kar sem bila zelo presenečena, ker se mi na tej stopnji to še ni zgodilo, in potem sem dala tudi diferencirano delo in so opravljali različne naloge. Napisali so članek in so poročali, grozno so bili motivirani. Jaz sem prav spremenila način poučevanja. Res, od začetka sem tako tipala, sem raziskovala. Postala sem organizator.« (8. OŠ, rp)

Primer navajanja na metaučenje in refleksijo:

»Jaz sem tudi vesela, da če učencem rečem: Naslednje besedilo pa lahko nadaljujete po tej ali pa po tej strategiji /.../ In so zadovoljni, ker lahko tudi izbirajo in vesela sem, da sem si zdaj pa res zavestno utrgala čas proti koncu ure oziroma ko je šla snov proti koncu, da smo se pogovorili: kako pa ste delali, kje pa ste imeli težave /.../ Ne samo v eni minuti, ampak smo si včasih vzeli veliko več časa za to, včasih so mi tam odprli marsikaj. Taki pogovori ob koncu dela so mi marsikaj dali in vesela sem, da sem si vzela čas, ker si ga je za to preprosto potrebno vzeti.« (3. OŠ, slo)

Pomemben je dosežek: da si učenci znajo sami postavljati in uporabljati merila uspešnosti, da »postanejo oni učitelji, učitelj pa njihov učenec«:

»Pri meni, mojih učencih je pa letos v drugem razredu res velik uspeh, da sem jih naučila oziroma da smo se naučili, kako postavimo merila dobrega branja, dobrega pisanja in potem na podlagi teh meril presojati svojo uspešnost, tudi načrtovati, kako bi izboljšal svoje branje, svoje pisanje. /.../ odkar delamo tako – kar nekaj nas dela, da postavljamo merila skupaj z učenci – da učenci znajo svoje zapise popraviti /.../ mislim, da je to izreden dosežek tako malega otroka. Ali pa

.....

da znajo popraviti tudi sošolcu. Pa da jim dam prosto pot, da pomagajo sošolcu, da rečem, jaz mu ne znam tako razložiti, pojdi do njega, pa mu ti povej. Mislim, da je pri vseh nas učiteljih največji napredek ne v strokovnosti, ampak v tistem, koliko jim želimo dati. Vsi smo se umaknili in jim pustimo, da si med sabo več dajo. /.../ Tekom projekta sem pridobila ogromno znanja, potem tudi ta **premik v moji glavi, da nisem jaz tam samo zato, da jih učim, ampak da jim pokažem pot, da jih usmerim, ko zaidejo** (poudarila avt.) in tudi to, da čeprav so še majhni, veliko znajo. Včasih še več kot jaz. Učenci so pogosto v mojem razredu učitelji.« (1. OŠ, rp)

»Jaz se kar na tebe navežem, ker dosti sodelujeva pa skupaj delava. Glavno je, da se učenci naučijo, da nisem jaz tisti vir, od katerega bodo dobili vse informacije, da si znajo sami poiskati, od kod ..., da jim jaz dam kost za glodanje in potem je vse na njih. Je res dosti priprav pa vsega skupaj, res /.../ pri matematiki, ker je pač taka veda, ne moreš vedno tega uporabiti, je pa dosti ur, ko lahko učenci sami pridejo do spoznanj in do tega, da se učijo drug od drugega.« (1. OŠ, ma-fi)

»Jaz sem pa najbolj vesela, da mi je uspelo ugotoviti, da sem jih prej jaz preveč vodila do cilja oziroma jih pripeljala do cilja, da se zdaj v bistvu zavedam, da je ta pot moja, ki jim jo kažem, in da je cilj vseeno njihov, da pridejo do njega.« (1. OŠ, bi-ke)

Podobno spremembo v pojmovanju svoje vloge ugotavlja še ena učiteljica:

»Bolj sem v bistvu kot organizator enih stvari, ne samo podajalec. Da učenci čim več sami naredijo. Pa tisti občutek zadovoljstva – vau, zdaj mi je pa uspelo.

(Vmesno vprašanje: Ali je to vaš ali učenčev uspeh?)

»Učenčev. Meni je uspelo, da je učenec uspelo.« (2. OŠ, rp)

Ob tem raste tudi **strokovna samozavest učitelja**, ki vodi do večje prožnosti pri načrtovanju in izvedbi pouka:

»Manj slabe vesti, ko odstopam od tistega, kar sem si zadala za tisto uro. /.../ Ker to sem počela tudi prej. /.../ Ampak na začetku mi je bil to trn v peti, ker sem bila razpeta med tistim, kar sem naredila, in tistim, kar bi morala po načrtu. Zdaj, če je to vezano na branje, nimam več slabe vesti in pika.« (8. OŠ, angl)

Trajnejši učinki: zavedanje pomena branja, transfer v nove situacije, v življenje

Velik dosežek je, da so se ponekod učenci globlje zavedli pomena branja in da bralne strategije prenašajo iz enega predmeta v drugega in tudi v razne življenjske situacije (na eni šoli so učenci o vpeljevanju BUS kot o pomembnem dogodku poročali tudi na krajevnem radiu!):



.....

»Lani smo celo zagnali razredno uro v vseh oddelkih, kaj bi se zgodilo, če bi bilo branje prepovedano. Nam je tista ura dala neki povsem nov vpogled v to. V četrtem razredu so eni otroci rekli, da je življenje brez branja /.../ jaz potem ne bi vedel, kaj je rezultat tiste nogometne tekme. Četrtošolci so rekli, da je življenje brez branja nevarno. Halo? Ja, če jaz ne preberem, kaj se lahko zgodi po določilih zdravilnih. Neki drug je rekel, ja, če ne razumem prometnega znaka, kar je tudi branje, me lahko povozijo avto.« (8. OŠ, angl)

»Jaz sem tudi opazila, ko sem bila zadnjič v sobotni šoli s skupino učencev, smo šli na policijsko postajo oziroma med kriminaliste in so učenci naučili kriminalista metodo petih zakajev. In je učenec kriminalistu postavljaj vprašanja in so mu povedali: Veste, gospod, vi pa morate začeti z odgovorom ker, in bo vse v redu. In smo tako naredili. Na koncu, ko smo se pa poslovili, je kriminalist našemu učencu postavljaj vprašanja in so morali naši povedati, kaj že vedo, in je fantastično izpadlo. To mi je bilo pa kar presenečenje, ker sem bila tako ponosna na te moje otroke. Noro se mi je zdelo.« (3. OŠ, sl)

Na (anketno) vprašanje »Zakaj je bolje biti pismen kot nepismen?« so učenci najpogosteje navedli pomen branja pri izobraževanju in posledično možnosti zaposlitve. »Ker se lažje učiš, ker se več naučiš, pomaga pri zaposlitvi ...«

Zanimivi so bile tudi misli kot:

»... če si nepismen, ne razumeš sveta ...«,

»... če nisi pismen, se končno tudi ne zavedaš svojih korenin, ker smo se Slovenci skozi zgodovino zelo borili za svoj jezik ...«,

»... da te prav vsak tepec ne prinese okoli ...« (7. OŠ, študija primera)

Kaj je vplivalo na napredek učiteljev, na njihovo profesionalno rast

Vloga predznanja, spoznanj iz študija

Koliko so se učitelji lahko navezovali na znanje, ki so ga dobili med študijem? Na intervjujih se je izkazalo, da zlasti starejši učitelji niso na primer o bralno učnih strategijah med študijem zvedeli skoraj nič. Mlajši so priznali, da je nekaj tega bilo, da pa so vmes pozabili, zlasti zato, ker so o tem bolj »slišali«, kot pa v praksi preizkusili. Sodelovanje v projektu jim je pomagalo, da so se tudi marsičesa »spomnili« in se zavedli smisla. Problem so med drugim metode dela na nekaterih pedagoških smereh študija, ki vnašajo premalo izkustvenega učenja, in prešibko povezovanje teorije in prakse. Kot pozitivno učno izkušnjo so omenili na eni šoli tudi mentoriranje študentom Pedagoške fakultete.

Značilna je ugotovitev starejše profesorice slovenščine:

»Jaz se sploh ne spomnim, da bi mi te metode delali. Na Pedagoški akademiji, ki sem jo najprej končala, smo pisali po nareku in pouk književnosti je bil katastrofa. Če bi jaz tako učila, kot so mene na PA, potem bi meni učenci pobegnili iz razreda. Ampak kar je bilo zelo dobro, je bila pa učiteljica, kamor smo hodili na nastope. /.../ Jaz sem jo kar gledala, vedno je našla neke povezave, na umetnostna besedila je delala tako zelo dobre primerjave in tam sem se jaz največ naučila.« (7. OŠ, sl)

»Verjetno tako kot učitelji, ko končamo fakulteto, imamo tisto osnovno znanje. Ko pridemo v razred, smo vrženi v vodo in potem z leti pridobimo izkušnje, ampak če še sami ne poiščemo nekega dodatnega izobraževanja, nekaj, s čimer se opremimo, da znamo preživeti v današnjem času in da damo tisto najboljše od sebe, ne gre.« (8. OŠ, geo)

Vloga ravnatelja, šolskega razvojnega tima in skrbnikov

Vloge in porazdelitev odgovornosti med različnimi zunanjimi in notranjimi nosilci projekta so nazorno in podrobno opisane drugje (Nolimal, 2013). Omeniti je treba zelo skrbno zgrajeno strukturo projekta s točno opredeljenimi odgovornostmi in nalogami. Posebej pomembna je vloga ravnatelja in njegovega načina vodenja (Sentočnik, 2011; Rupar, 2013). V projektu so ravnatelji izvajali bolj »menedžerski model« vodenja, člani šolskih projektnih timov pa bolj »na pouk osredinjeno vodenje« (Rupar, 2013: 27). V skladu z opravljenimi metaanalizami ima sicer prvi model razmeroma skromnejši vpliv na dosežke učencev (v povprečju 0,36), drugi, povezan s pogostimi hospitacijami in povratnimi informacijami učiteljem, pa mnogo večjega – okoli 0,74 (Hattie, 2013: 98–99); torej ni škodovalo, če je bil tudi ravnatelj v času projekta »usmerjen v pouk«, imel pogoste stike s člani tima in hospitiral. Vključeni so bili tudi skrbniki kot zunanji strokovnjaki – spodbujevalci rasti. To je pomembna, a zahtevna vloga. Skrbnik je »povezovalec strokovne podpore od zunaj s potrebami šole« (S 5), »čeprav so nas ponekod zaznali kot vsiljivce.« (S 4)

Navedimo še nekaj ugotovitev, povezanih z možnim vplivom ravnatelja in ŠPT na poklicno rast učiteljev. Skrbniki ugotavljajo, da je »vloga ravnatelja zelo pomembna za prenos idej projekta čez meje šolskega projektne tima«. (S 1)

»Tisti, ki so imeli podporo ravnatelja, so lažje realizirali vse načrtovano, vključno z usposabljanjem na šoli, od skrbnikov so se naučili marsičesa, npr. niso bili vajeni vzvratnega načrtovanja in načrtovanja v smislu pričakovanih dosežkov in kazalnikov, ki so tudi materialno preverljivi ...« (S 4)



.....

»Ravnateljica, pomočnica in vodja ŠPT-ja so imele po mojem mnenju največji vpliv na izvajanje BUS. Na konferencah so redno poročali o poteku projekta, izpeljali so nekaj izobraževanj za celoten kolektiv, vabili so zunanje predavatelje, se udeleževali dogodkov, povezanih z bralno pismenostjo. Mislim, da so do neke mere vplivale na vzdušje v šoli oziroma drugače rečeno na zavest učiteljev, da morajo več narediti za boljšo pismenost učencev. Je pa od tu do realizacije še velik korak.« (S 7)

Nekateri skrbniki so bolj zadržani glede svojega vpliva na strokovno rast učiteljev:

»Mislim, da sem v vlogi skrbnice imela precej majhen vpliv, in še to samo na članice ŠPT-ja. Z večino učiteljev sploh nisem prišla v stik.« (S 7)

Večina pa bi si želela več časa za sodelovanje s posameznimi šolami:

»Želela bi si, da bi kot skrbnica imela na voljo dva dni na teden samo za določeno šolo. To bi pomenilo, da se lahko v miru posvetim šoli, jih obiščem in morda en dan na teden preživim z njimi. Tako se ritem umiri, lažje steče pogovor in se krepí zaupanje.« (S 5)

Seveda pri vplivu na učitelje ne gre za seštevek, ampak za sinergijo, pristno sodelovanje med vsemi udeleženi, ki se je na enih šolah vzpostavilo v večji meri, kot na drugih. Za ugotavljanje, kako je to vplivalo na dosežke učencev, bi bile potrebne še podrobnejše »študije primerov«.

Strokovno izpopolnjevanje učiteljev

V okviru projekta je bilo precej pozornosti posvečene izpopolnjevanju tako na raznih območnih kot osrednjih posvetih. Šlo je za pretehtano kombinacijo predavanj, delavnic in (tematskih) predstavitev s strani samih šol. Sicer so bili tega deležni v večji meri člani šolskih projektnih timov, ki naj bi izkušnje »prenesli« na druge učitelje, kar ni bilo vedno uspešno. Gotovo je težko »prenesti« izkušnjo praktičnih vaj, ki jih je kdo doživel na seminarju, zlasti če kolegi niso zelo zainteresirani za to. Sicer so tudi na samih šolah potekala številna izpopolnjevanja s strani zunanjih strokovnjakov, možnost, ki so jo šole v glavnem tudi izkoristile.

Koliko pa so udeleženi učiteljem pomagala vsa ta izpopolnjevanja? Nasploh je težko ovrednotiti učinke raznih oblik izpopolnjevanja, kot ugotavljajo tudi v mednarodnem merilu (Hattie, 2013: 143), saj gre za več vrst učinkov:

- Kako so učitelji z izpopolnjevanjem zadovoljni,
 - koliko so se pri tem naučili,
 - koliko naučeno »prevedejo« v drugačne načine ravnanja v razredu,
 - koliko se to pozna na učenje in dosežkih učencev.
-

Stopnja vpliva (po Hattieju, ibid.) pada od točke do točke: vpliv izpopolnjevanja na učenje je še 0,90, na poučevanje 0,60, na učenčeve dosežke le še 0,37, v povprečju pa je vpliv vseeno kar visok: 0,62.

Seveda so pri tem pomembne, če ne bistvene, tudi uporabljene metode. Večji učinek kot predavanja z razpravo in razdeljevanje tiskanih virov imajo opazovanje (dobrega) pouka, mikropouk,⁸⁶ praktične vaje. (Hattie, 2013: 144) Pomembne so metode izkustvenega učenja, pri katerem so učitelji najprej »potopljene« v izkušnjo, potem pa premislijo o njenem bistvu, jo navežejo na teorijo in sami poskusijo kaj podobnega, s čimer dobijo novo izkušnjo. (Marentič - Požarnik, 1987; 1993; 2009) Moč izkušnje v svojem modelu »realističnega izobraževanja« poudarja tudi Korthagen: »Temelj učinkovitega profesionalnega učenja so osebne izkušnje v konkretnih, tudi konfliktnih situacijah, ki pa jih je treba nadgraditi z (meta) refleksijo« (Korthagen, 2009: 10).

Moj vtis je, da so bila tako plenarna kot območna strokovna srečanja dobro pripravljena, z uravnoteženim deležem plenarnih predavanj in delavnic ter predstavitev s strani šol. Predstavljenih je bilo veliko aktivnosti, izkušenj, manj pa je bilo primerov poglobljenega razmisleka o teh izkušnjah (zanimivo je, da je pri nas težko uveljaviti »dnevnik razmišljanja«, v katerega bi učitelji sproti zapisovali svoje refleksije ob pouku, delovnih sestankih, hospitacijah, seminarjih). Težko je reči, kako globok je bil vpliv teh usposabljanj na učitelje. Skrbniki menijo, da ima večji učinek aktivna udeležba učiteljev na posvetih, torej kadar sami kaj predstavijo iz svoje prakse, sicer pa so glede globljih učinkov skeptični:

»Predvsem učitelji veliko govorijo o tem, kako koristne so predstavitve primerov dobre prakse in opravljene delavnice, tudi nekatera predavanja, čeprav imajo glede tega zelo omejeno zmožnost sprejemanja – zanje je takoj 'preveč teorije'.« (S 1)

»Žal (so manj uspešna) strokovna usposabljanja izven šole, ki so jih, z izjemo (ene) šole, sicer vsi ostali pohvalili, vendar, razen posameznih učiteljev, ostali niso dobili idej in/ali inspiracij za implementacijo spoznanj v njihovo šolsko prakso.« (S 4)

»Zdi se mi, da tudi strokovna spopolnjevanja na šoli za kolektiv, še bolj pa zunaj nje, nimajo zelenega učinka (učitelji to, četudi gre za kombinacijo predavanja in delavnic, večinoma sprejmejo, kot da je dovolj, da so 'slišali/pogledali, naredili' na spopolnjevanju/seminarju. Zdi se, kot da jih veliko pojmuje, da je namen teh

⁸⁶ O uporabi mikropouka v izpopolnjevanju učiteljev glej Marentič - Požarnik, 1987: 30 in dalje.



.....

*spopolnjevanj to, da se nekaj skupaj 'predela/obravnavava', potem pa se večino-
ma vsi vrnejo k svoji ustaljeni poučevalski praksi (voljnost, morebiti zaznana na
seminarju, jih mine, ko je treba kaj postoriti ali pa ko ob prvem izvajanju 'spre-
memba' ne uspe v razredu; da bi se to zgodilo, pa je malo možnosti, saj so pri tem
v vseh pogledih prepuščeni sami sebi).« (S 1)*

Zdi se, da je učinek večji ob kontinuiranem delu in kombinaciji raznih
metod in spodbud:

*»Deležni so bili spopolnjevanj (teoretične podpore in praktičnih sugestij), temu je
sledilo praktično delo, ponovna srečanja, pogovori na sejah, ogled ur in predvsem
pogovor o konkretnih učnih praksah pri analizah opravljenih ur. Tako ves čas 'osve-
žujemo' reči, ki so bile pred tem podane/delane na spopolnjevanjih. Tak proces se
mi zdi nujen, saj je sicer učinek vseh mogočih izobraževanj izjemno skromen.« (S 1)*

Vloga strokovne literature

Nasploh se opaža majhen vpliv strokovne literature na učitelje; to kaže-
jo tudi mednarodne izkušnje. »Tiskana gradiva imajo razmeroma manj-
ši vpliv na učiteljevo strokovno izpopolnjevanje«, ugotavlja tudi Hattie
(2013: 144). To velja celo za visokošolske učitelje, ki naj bi bili »izveden-
ci« za uporabo strokovne literature (Marentič - Požarnik, 2009).⁸⁷

Podobne so izkušnje skrbnikov:

*»Manj je vplivala ponujena strokovna literatura (zdi se, da večina učiteljev zelo
težko prebere daljše strokovno besedilo, zato menim, da je vpliv tega manjši; se
pa, na srečo, najdejo tudi izjeme).« (S 1)*

*»Verjetno je imela najmanjši vpliv strokovna literatura, saj večina učiteljev po
njej ni posegala. Najraje imajo, da pride kdo od strokovnjakov na šolo in jim to,
kar naj bi vedeli, predava ali pokaže.« (S 9)*

Tudi če pogledamo objavljene prispevke s šol, na primer v zborniku ali v
tematski številki revije Vzgoja in izobraževanje (št. 2–3, 2013), je seznam
uporabljenih virov dokaj omejen. Najpogosteje najdemo najbolj »nepo-
sreden« vir: Pečjak, Gradišar, Bralne učne strategije, v eni ali drugi izdaji.
Potem navajajo učne načrte, nekaj člankov s področja specialnih didak-
tik, redko pa se pojavljajo drugi pomembni, tudi povsem dostopni doma-
či viri, da sploh ne govorim o tujih.

.....

⁸⁷ Ko so po koncu izpopolnjevanja udeleženci »tehtali« vpliv raznih sestavin seminarja
iz visokošolske didaktike, so v primerjavi s predavanji, mininastopi, vajami, diskusija-
mi itd. razmeroma najmanjšo težo dodelili prav branju strokovne literature (Marentič -
Požarnik 2009).

.....

Moja (zelo osebna) refleksija o strokovni literaturi za učitelje

»Ali bi morali dejstvo, da učitelji malo posegajo po strokovni literaturi in da zato ta le malo vpliva na njihovo poučevanje, posebej obžalovati ali ga le vzeti kot dejstvo? Ali bi morali kaj storiti za izboljšanje stanja? Morda bi morali še bolj razmisliti o razliki med pisanjem za akademske kolege in za učitelje. Tudi na šolah bi veljalo najti načine, da bi učiteljem strokovne vire naredili bolj zanimive in dostopne, podobno kot znajo domiselno svoje učence nava-
jati na pogostejše branje in uporabo knjižnice. Kaj če bi ponudili v zbornicah na ogled aktualne knjige in revije, tudi zadnjo številko Vzgoje in izobraževanja? V zbornicah, ki sem jih imela priložnost obiskati, sem poleg revij, kot je Zdravje, tu in tam zasledila le Šolske razglede. Le na eni šoli so mi znali odgovoriti na vprašanje, ali imajo v knjižnici Moč učnega pogovora, delo, ki je aktualno tudi za razvijanje razumevanja s pogovorom o prebranem (Marentič - Požarnik, Plut – Pregelj, 2009). Le ena od učiteljic je delo očitno tudi prebrala in je vplivalo na to, da »dajem zdaj učencem več časa za odgovor«.

Vpliv strokovne literature lahko povečamo z uporabo metode LTD (*learning through discussion*), ki jo je pri nas v srednjem šolstvu uveljavila Tanja Vec⁸⁸ (1997). Večkrat sem metodo z uspehom uporabila v izpopolnjevanju mentorjev, multiplikatorjev, višje- in visokošolskih učiteljev (Marentič - Požarnik, 2006, 2009).

Vpliv hospitacij

Hospitacije naj bi praviloma pozitivno vplivale na kakovost učiteljevega dela, na poklicno rast in tudi na dosežke učencev. Če jih učitelj sprejme odprto, kot dobrodošlo povratno informacijo o svojem delu, kot priložnost, da dobi »ogledalo« – pogled od zunaj na svoje poučevanje, bo ta vpliv izjemno močan. V skladu z opravljenimi metaanalizami (Hattie, 2013: 215) gre za enega najmočnejših vplivov na kakovost znanja, in sicer številčno izraženo 0,90.⁸⁹ Primerjamo ga lahko z močnim vplivom formativnega preverjanja in sprotne povratne informacije na učenje in dosežke učencev.

Seveda pa morajo biti okoliščine optimalne: prostovoljnost, dober odnos (zaupanja) med vsemi udeleženi, odprtost učitelja za povratno informacijo, kakovosten pogovor po hospitaciji (načrtno usposabljanje za tak

⁸⁸ Udeleženci dobijo v poglobljeno branje primeren članek ali odlomek, o katerem morajo po posebnih navodilih napisati izveček; na tej podlagi na prihodnjem srečanju razpravljajo v manjših skupinah.

⁸⁹ Merila za velikost vpliva po Hattiju (2013) so: 0 do 0,25 majhen vpliv, od 0,25 do 0,60 srednji vpliv, več kot 0,60 velik vpliv.



pogovor in dajanje primerne povratne informacije potrebujejo poleg svetovalcev in mentorjev zlasti ravnateljji).

V projektu so se pojavljale hospitacije različnih vrst. Hospitacije skrbnikov so bile vnaprej načrtovane in vgrajene v projekt. Skrbniki so hospitali napovedano vsaj dvakrat, pri čemer so imele šole na voljo tudi možnost predhodnih skupnih priprav na učno uro ter lestvico opazovanja (ta je bila precej podrobna, a možno je bilo iz nje izbrati le del vidikov). Učitelj se počuti bolje, če lahko sam vnaprej odloči, kaj naj bi se predvsem opazovalo. Razen skrbnikov pa so hospitalirali tudi ravnateljji in člani ŠPT. Na mnogih šolah se je razvila praksa medsebojnih (kolegialnih) hospitacij med učitelji iste ali tudi različnih stopenj (razrednih učiteljev pri predmetnih in obratno). Nekaj je bilo tudi hospitacij med šolami, ko jih je ena šola ponudila gostom iz drugih šol. V tem primeru je šlo bolj za »paradne« primere, za prikaz in izmenjavo izkušenj dobre prakse; posamezni primeri so bili tudi posneti na video in prikazani na posvetih oziroma strokovnih srečanjih – tega bi lahko bilo še več.

V izvajanju in odzivanju na hospitacije je prišlo do velikih razlik med šolami in učitelji; eno skrajnost predstavljajo (sicer maloštevilne) šole in učitelji, ki so občutili obiske v svojih razredih kot kontrolo, breme, nekaj nepotrebnega. Počutili so se nelagodno in so neradi spustili goste v razred, uro pa so izvedli »po poti najmanjšega odpora«. Na drugem polu pa so bile šole, ki so vsakega gosta v razred sprejele z veseljem in so tudi sicer gojile kulturo pogostega medsebojnega obiskovanja, izmenjave idej in ob tem stalnih pogovorov o tem, kaj kdo dela in kako bi lahko delal še bolje.

Kaj je lahko vzrok za odpor do hospitacij, zlasti s strani »zunanjih« gostov? Morda previsoka pričakovanja, misel, da mora biti vsak nastop »vzoren«, strah pred kritiko svojih morebitnih napak. Morda gre za neprijetne izkušnje ob kontrolnih obiskih inšpektorjev pa tudi svetovalcev, predvsem v zvezi s pritožbami staršev glede ocen ali prezahtevnih kriterijev. Kot je izrazil eden od učiteljev: »Učitelji si zaradi strahu pred zakoni in starši ne upamo preveč zahtevati.« (Moje mnenje: pretirano vpletanje upravnih postopkov in advokatov v učiteljevo delo, kot to poznamo pri nas, je naredilo veliko škode.)

Upoštevanje učiteljevih čustev – pomemben vzvod profesionalnega razvoja
Čustvene odzive učiteljev (poleg pozitivnih – zanos, radovednost, navdušenje, ki so vzvod napredka, tudi negativne – strah, nelagodje, nezaupanje, razočaranje) je treba vzeti resno in se vprašati, iz katerih

nezadovoljenih potreb učiteljev izhajajo. Po Korthagnu izhaja vrsta problemov pri poučevanju iz neskladja med našimi razmišljanji, čustvi, hotenji in dejanji (Korthagen, 2009: 9). Refleksija, ki spremlja usposabljanje učiteljev, naj bi zajela tudi neracionalne in nezavedne vidike oziroma izvore vedenja, kar pa sproža nelagodje, zato se raje držimo racionalnega področja. Toda pristen profesionalni razvoj vsebuje tveganje tako pri učiteljih kot pri učencih. Treba je širiti svoje »območje lagodja« (Korthagen, ibid.: 10). Tega bi se morali zavedati tako učitelji kot tudi svetovalci in drugi izobraževalci učiteljev, ki bi ob spodbujanju refleksije in profesionalnega razvoja drugih morali reflektirati tudi lastnega in biti pripravljeni na tveganje.

V projektu so na srečo prevladovala šole, ki so bile odprte do hospitacij »od zunaj«, nekaj pa jih je bilo takih, na katerih so zaživele tudi medsebojne (kolegialne) hospitacije in drugi načini izmenjave informacij o pouku: *»No tudi osebno verjetno vsak veliko razmišlja zdaj o tem, tudi na teh kolegialnih hospitacijah mislim, da so pozitivne stvari. Včasih tudi sam pri sebi nisi bil pozoren: "Aha, mogoče pa res to delam narobe".«* (2. OŠ, rp)

»Pri eni od omenjenih ur so hospitirali sodelavec in tri sodelavke. Žal pa sem bil do sebe in svojega dela bolj kritičen sam kot pa hospitirajoči, ki so bolj ali manj pohvalili moje delo. V prihodnje bom pred hospitacijo prosil hospitirajoče, naj bodo kritični in predlagajo izboljšave, kar lahko edino koristi mojemu nadaljnjemu delu.« (7. OŠ, bi-ke)

Komentar: Tu gre za pomemben vpogled, da je negativna povratna informacija (ob napaki) več vredna za učenje kot pozitivna. To velja tudi za učenje učencev. Zato je tako pomembno sproščeno ozračje, v katerem se udeleženi upajo izpostaviti in poskusiti kaj novega ter pri tem tvegati tudi napake. Če sledi hospitaciji le površinska ugotovitev v smislu: saj je bilo vse dobro, potem od nje ni veliko koristi.

»Tukaj pri nas je živahno, mi komentiramo druga drugo, imamo nastope, zdaj iz prve triade, pa na drugi, pa na predmetni stopnji. /.../ Lani smo imeli eno učno uro, ob pol osmih in po nastopu takoj evalvacijo, lani smo imeli še širše predstavnike z zavoda za šolstvo, je tudi predstojnica hodila zraven, letos imamo svetovalca za predmet in konzulentko, učitelji pridejo zraven, ki jih tema zanima in napravimo tak pogovor po uri. /.../ Se resnično zevalvira stvar. Ker se mi zdi, da tudi učitelji se moramo učiti refleksije in evalvacije. Če sem zelo kritična. Tako kot otroke učim, da reflektirajo svoje delo, da ga znajo vrednotiti ...« (2. OŠ, rp)



.....

»To je tisti srž projekta. Da ti delaš in spremljaš se sam, spremljajo te kolegi in v ogledalu vidiš sebe, posledično tudi učence in veš, kje moraš ponoviti, kaj moraš poudariti, kje je večji problem, pa tudi vidiš, da je nekaj v redu, kar si mislil, da ni. Fino je tudi, da nekateri imamo še hospitacije pred sabo, nekateri so jih že imeli, med sabo, med kolegi, kar se mi zdi tudi fantastično.« (8. OŠ, rp)

Sledi primer »triangulacije, v katerem je skrbnik preveril, ali niso poročila s šol preveč optimistična:

»Jaz mislim, da je kar pokrito, sploh biologija, kemija, matematika, v zvezi s projektom, ja. Predvsem pri matematiki besedilne naloge, navodila ... Ugotavljam, da se učitelji pri vseh predmetih trudijo, ogromno vnašajo v svoje delo te strategije, ker imamo medsebojne hospitacije, tako da hodimo razredne k predmetnim in vidimo, na kakšen način, se učimo drug od drugega kot kritični prijatelji in vidimo, da se ogromno stvari dela.« (4. OŠ)

Komentar skrbnice: »Nisem ravno prepričana, da to povsem drži. Pri naravoslovju, kemiji, fiziki je bila kar težava.« (S 6)

»Jaz se učim. Saj to, če sem jaz vodja projekta, to ne pomeni, da že vse vem. Se tudi učim refleksije, in to ob pogovoru po kakšni uri po nastopu ... In tisto srečanje meni ogromno da.« (3. OŠ, sl)

Komentar: V teh primerih je zlasti pozitivno, da se učitelji zavedajo, da gre pri hospitacijah za učno situacijo – in da je med učenjem učitelja in učencev določena podobnost: pri obojih je pomembna vloga povratne informacije in refleksije.

Pa še primer »paradnega« nastopa oziroma hospitacije za širši krog, ki je vsebovala pomemben vidik vpeljevanja učencev v samoevalvacijo:

»No, jaz sem bila prva, ki sem začela s temi nastopi za širšo javnost, bilo je tu osem ravnateljev iz okoliških šol, no nekaj jih je bilo tudi iz centra, pa predstojnica zavoda je bila. Ura je trajala 90 minut, mi smo se na to uro kar nekaj časa pripravljali, ne tako, da bi točno povedala, kaj bomo takrat delali ... pripravljali smo se, da so otroci sami iskali slikovno gradivo za to uro, pa tudi besedila, pa knjige pa zemljevide smo brali, da se ne bi potem kaj zalomilo. In moram reči, da so učenci tako sodelovali, da je bila predstojnica kar presenečena nad tem, kako so učenci samostojni pri delu. /.../ in so se ocenili na začetku in na koncu ure, da se je videl napredek na taki lestvici, imeli smo tak ocenjevalni trak prilepljen na tabli in so tudi sami bili zelo veseli, da je bil njihov napredek v njihovi uri tolikšen, da so se toliko naučili, in res se mi je ura zdela enkratna.« (3. OŠ, rp)

Ponekod so vpeljali še druge načine medsebojnega seznanjanja in možnosti analize, na primer odlomke videoposnetkov ur ali spletno učilnico: *»Je kar v praksi, da se na pedagoških konferencah predstavi kakšen delček tega (video)posnetka. Jaz sem že ure predstavljala na primer, kako mi je uspelo, potem pa spet kratka evalvacija.«* (3. OŠ, rp)

»Pač s tem imamo s strani šole mi za bralno pismenost podprto z računalnikom, in potem imamo učilnico ali kako se tisto polje reče, učitelji imamo šifro, vstopamo v to učilnico in nalagamo pripravo z izdelki učencev, z refleksijami učencev in učiteljev, in potem tako učitelji drug drugemu pogledamo, kako se drugje kaj počne. To se nam zdi tudi tako priročno.« (3. OŠ, sl)

Pomembni pa so tudi pogovori med učitelji:

»Prej se, recimo, učitelji nismo toliko pogovarjali. O teh bralnih učnih strategijah, o težavah, ki jih imamo ... Zdaj pa se veliko več pogovarjamo in poskušamo reševati na ta način tudi težave, ki nastanejo. Mogoče ti svetuješ kolegu ali pa on tebi, kaj počne pri svojem predmetu, kako to dela, katera metoda je uspešnejša ...« (2. OŠ, sl)

»Imamo malo učencev v razredu ... in mi to že isti dan si povemo, midve si deliva kabinet, pa si lahko takoj izmenjava informacije.« (2. OŠ, ma-fi)

»Jaz ko nekaj ugotovim, da v tem razredu funkcionira, jaz ji takoj povem.« (2. OŠ, bi-ke)

»Mi si dosti več neformalno povemo, s tistim, joj, veš, kaj – tudi na hodniku.« (2. OŠ, rp)

»... ko smo imeli izobraževanja, potem izkušnje, ko poslušáš ostale, se mi zdi najbolj, ko so v razredu preizkusile in potem povedale, na kakšen način so uresničevale razne BUS ... zase lahko rečem, da sem se veliko novega naučila in da sem veliko tega skušala vnesti v svoje delo in to se ne bo zaključilo s koncem tega projekta.« (5. OŠ, rp)

Iz gornjih izjav lahko razberemo marsikaj, predvsem to, da je za profesionalno rast posebej ugodno, če postanejo nastopi in hospitacije ter pogovori ob njih del »normalne« in celo zaželeno šolske kulture. Hattie (2012: 67) posebej poudarja, da se bodo rezultati učenja izboljšali zlasti na tistih šolah, kjer se učitelji veliko – formalno in neformalno – pogovarjajo o poučevanju, o načrtovanju, napredovanju učencev, postavljanju kriterijev uspeha ipd.

Namesto sklepa

Kaj je torej projekt dal učiteljem, če damo najprej spet besedo njim:

»Projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja sva sprejeli kot priložnost za razvijanje lastnega strokovnega dela in kot priložnost, da učencem pomagava pri uspešnem in kvalitetnem obvladovanju različnih besedil in učnih vsebin ter posledično pri uspešnem učenju. Opažava, da so učenci veliko bolj kritični do besedil in obravnavanih tem ter tudi do načina poučevanja in učenja. Sposobni so podati in utemeljevati svoje mnenje ter se o prebranem pogovarjati s sošolci in učiteljem. Učenci so samostojnejši pri izbiri njim ustrezne bralne strategije, s katero lažje obdelajo dano besedilo, ga razumejo in ohranijo v dolgoročnem spominu. Ugotavljava, da je tako tudi njihovo znanje boljše in trajnejše.« (OŠ 7, rp)

In mnenje skrbnice:

»Najbrž so bila moja pričakovanja na začetku projekta previsoko postavljena. V prvem letu sem bila razočarana, ker ni bilo zaznati skoraj nobenega učinka, ki bi bil rezultat oziroma posledica vloženega dela – zdelo se mi je, da če učiteljev šol v projektu, mislim predvsem na člane ŠPT, ki so bili deležni takih strokovnih spodbud, kot najbrž še ne v nobenem projektu, ni mogoče bolj premakniti od njihove ustaljene prakse, potem je brezupno misliti, da bi se v naši šolski sferi lahko sploh kaj spremenilo. Morala sem si dopovedovati, da so učitelji rezultat našega izobraževalnega sistema ... Po opravljenih hospitacijah sem bolj zadovoljna, saj sem videla nekaj res dobrih ur, precej pa tudi takih, pri katerih so bile bistvene reči bolje kot solidno opravljene. Začetno nezadovoljstvo torej ni bilo posledica slabega projektnega načrtovanja ali dela, temveč mojih nerealnih pričakovanj.« (S 1)

Kako dalje? Ali bo kaj »ostalo«? Imamo pesimistične poglede in tudi bolj spodbudne – treba je nadaljevati, projekt je že zdaj pustil sledi:

»Želela sem, da bi učitelji skozi projekt spoznali, da to ni projekt, ampak bi to moral biti prevladujoč način pouka. Izkazalo pa se je, da večina tega ne misli in mnogi po končanem projektu takega pouka več ne bodo imeli.« (S 3)

Kot pravi ena od učiteljic: *»... moramo doseči, da se dobra spoznanja in izkušnje ne izgubijo nekje na sredi poti in da bomo kot učitelji imeli dovolj časa in energije (da se ta ne bo zgubljala v tisoč in eni dejavnosti zraven pouka), da jih bomo lahko uvajali in uveljavljali pri nadaljnjem delu.« (7. OŠ, rp)*

Podobno tudi skrbnica: *»Zdi se mi, da bi bilo treba to, kar se je začelo, nadaljevati, in to s temi šolami, seveda v 'olajšani' obliki, tj. brez množice poročil, vsekakor pa z izpostavljenimi zahtevami po razvijanju potrebe učiteljev po opazovanju*

.....

lastnega dela, razmišljanju o njem in iskanju novih rešitev,« pri čemer bi bila potrebna tudi večja sinergija z institucijami, ki izobražujejo učitelje.» (S 1)

Na temelju vsega navedenega lahko ugotovimo, da je projekt temeljito »razburkal« poučevanje, odnose, razmišljanje sodelujočih šol in učiteljev pa tudi zunanjih strokovnjakov (tudi zame je bilo sodelovanje v projektu močna učna izkušnja). Spremembe so bile ponekod sicer majhne, ponekod kar dramatične – kot pokrajina z višjimi in nižjimi hribčki, vmes kak »vršac«. Temeljita evalvacija je razkrila tudi pomanjkljivosti, ki so v preteklosti pri mnogih projektih ostale zakrite.

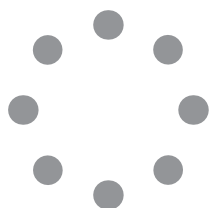
Po vsem, kar vemo o vpeljevanju sprememb v šole (prim. Sentočnik et al., 2006), lahko rečemo, da je projekt s svojimi zelo raznolikimi ukrepi, posegi, ponudbami šolam dosegel največ, kar je bilo v tako kratkem času mogoče, in da bo nekaj sledi gotovo ostalo. Ob želji, da bi se v kakšni obliki nadaljeval, pa je dal obilo snovi za razmislek, na kaj bi morali biti v prihodnje bolj pozorni, da bi bil učinek, predvsem pri spodbujanju poklicne rasti učiteljev, še večji. ●

Literatura in viri

- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen*. Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XL, št. 4, 4–14.
- Marentič - Požarnik, B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič - Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: Peklaj, C. (ur.) (2006), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 45–52.
- Marentič - Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C. (ur.) (2007), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev*. Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 11–25.
- Marentič - Požarnik, B. (2009). Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. *Napredak*, let. 150, št. 3/4, str. 341–359.
- Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem*. Ljubljana: DZS.
-



- Nolimal, F. (2013). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti v (vrtcih in) osnovnih šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2–3, str. 8–15.
- Ostan, N. (2006). Izkušnja kolegialne hospitacije kot oblika učenja »biti boljši učitelj«. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVII, št. 1, str. 34–36.
- Sentočnik, S. et al. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Rupar, B. (2013). Vodenje šole za boljše učne dosežke učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2–3, str. 23–29.
- Vec, T. (1997). Model učenja z diskusijo (LTD model). *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXVIII, št. 2, str. 26–29.



Bralna pismenost in merjenje napredka v osnovni šoli

● Dr. Gašper Cankar • Državni izpitni center • gasper.cankar@guest.arnes.si

POVZETEK: Pismenost je ena najpomembnejših kompetenc, saj v veliki meri pogojuje razvoj večine preostalih zmožnosti, ki so cilj osnovnošolskega izobraževanja. V članku je na primeru dosežkov nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) predstavljeno, kako lahko v šoli prek učenčevih dosežkov spremljamo njegov napredek, ga primerjamo z napredkom drugih učencev in tako dobimo povratno informacijo, ki je temelj za izboljšave v prihodnje. Pri tem se pozornost usmerja poleg dosežkov na absolutni ravni tudi na napredek v določenem obdobju, saj le oboje skupaj omogoča kakovostno interpretacijo opravljenega dela. Prikazani opisi in postopki niso vezani samo na dosežke NPZ, zato so opisane različne možnosti za ugotavljanje napredka, ki se razlikujejo glede na to, katere vrste podatkov so na voljo in iz kakšnih preizkusov znanja izvirajo. Opisani so trije postopki: ugotavljanje napredka s pomočjo percentilnih rangov, s pomočjo metode mediane in s pomočjo linearne regresije. Prednosti in pomanjkljivosti posameznih načinov so opisane, prav tako tudi opozorila glede posplošljivosti interpretacij, ki sledijo iz posameznih analiz.

KLJUČNE BESEDE: *pismenost, povratna informacija, merjenje napredka, nacionalno preverjanje znanja, NPZ, dodana vrednost*

ABSTRACT: Literacy is the most important competency, since it is a necessary prerequisite for development of most other competencies aimed at in compulsory education. Through an example of achievement on national assessment at the end of compulsory education this paper shows the ways to follow individual student's progress, compare that to progress of other students and summarize it as feedback information, useful for school improvement. Paper is focused on progress since the analysis of absolute achievement only doesn't facilitate solid interpretation. Procedures and analyses described are not limited to results of national assessment – different ways are described according to data available: measuring progress through percentile ranks, through median method and through linear





.....

regression. Paper ends with strengths and weaknesses of each procedure and limitations for interpretation and generalizability.

KEYWORDS: *literacy, feedback information, progress measurement, national assessment, value added*

Uvod

V devetih letih osnovne šole učenec naredi večji napredek v svojem znanju kot kadar koli pozneje. Nauči se brati, pisati (v praksi se izpopolni tudi v poslušanju in govorjenju, čeprav to manjkrat poudarjamo), računati, logično razmišljati in še bi lahko naštevali. S pomočjo delovnih navad, sposobnosti in veščin, ki jih razvija, usvaja nova znanja, ki jih povezuje z že znanim in tako gradi svoje razumevanje sveta okoli sebe. S tem se razvija njegova pismenost.

Pismenost je zmožnost posameznikov, da uporabljajo dogovorjene sisteme simbolov za razumevanje, uporabo in tvorjenje besedil. Pridobljena pismenost posamezniku omogoča osebno rast ter odgovorno delovanje (NSRP, 2006).

Bralno pismenost lahko razumemo kot ime za preplet tistih znanj, veščin in sposobnosti, ki posamezniku na eni strani omogočajo aktivno in učinkovito luščenje sporočila iz različnih (pisanih, govornih) besedil in ga na drugi strani opolnomočijo za samostojno sporočanje in ubesedenje svojih lastnih misli. Kot taka je bralna pismenost 'nujen, a ne zadosten' pogoj za uspešno interakcijo v današnjem, informacijsko bogatem okolju.

V pričujočem prispevku bo opisan pristop, ki z uporabo dosežkov na preizkusih znanja omogoča spremljanje napredka učencev in tako ponuja povratno informacijo o tem, kako se je učni proces na šoli odrazil na konkretnih učencih. Posredno lahko skušamo ugotavljati, kako bi bilo možno posamezne elemente poučevanja spremeniti in tako morebiti še izboljšati napredek naslednjih generacij učencev, ki bodo šli skozi šolske klopi. Pomemben razmislek lahko opravimo tudi v smeri diferenciacije – ali je bil napredek vseh učencev primerljiv oziroma so odstopanja naključna ali je mogoče napredek manjši za določeno skupino učencev (tisti z najvišjimi/najnižjimi dosežki)? Slednje bi bilo mogoče znak, da je poučevanje v večji meri 'pisano na kožo' določeni skupini učencev, kar bi kazalo potem upoštevati. Čeprav bo v prispevku poudarjena bralna pismenost (in s tem povezan dosežek na

.....

preizkusu znanja pri slovenščini), načeloma vse velja tudi za druga znanja in kompetence, za katere imamo na voljo ustrezne preizkuse znanja.

Primer bo vključeval analizo dosežkov nacionalnega preverjanja znanja (NPZ) v šestem in devetem razredu. Od letošnjega leta dalje so učenci, ki opravljajo NPZ v devetem razredu, imeli možnost prostovoljnega opravljanja NPZ tudi v šestem razredu. Tako je mogoče spremljati napredek, narejen v zadnjih treh letih osnovne šole, in ga primerjati s tipičnim napredkom na nacionalnem nivoju. Prav analize NPZ so bile poleg rezultatov raziskave PISA 2009 v slovenskem prostoru eden od signalov za večjo pozornost bralni pismenosti (Nolimal, 2011).

Zakaj napredek?

Napredek ni samo moderna krilatica, ampak posledica tega, da želimo vedno bolje (in bolj načrtno) omogočiti učencem doseganje svojih potencialov. Za ugotavljanje napredka je treba znanje izmeriti vsaj dvakrat, in ker je pridobivanje znanja kar dolgotrajen proces, je zelo koristno, če lahko ugotovimo, kdo je v določenem obdobju dosegel napredek, značilen za večino njegovih sovrstnikov, kdo pa je mogoče 'zaspal' in na poti pridobivanja znanja ostal 'zadaj'.

Drug razlog je ta, da nas napredek lahko opozori na primere, ki bi sicer ostali skriti. Če je imel učenec pri prvem merjenju enega najvišjih dosežkov, pri drugem pa je nekje na sredini, je to lahko izhodišče za skrb, čeprav se dosežek na drugem merjenju sam po sebi ne bi zdel posebno kritičen. Prej ko odkrivamo tovrstne primere, prej mogoče pridemo do odkrivanja razlogov zanje in prej lahko ukrepamo.

Vsekakor pa nikoli ni pomemben samo napredek – podobno kot sta po navadi pomembna proces in cilj, sta pri pridobivanju znanja pomembna tako napredek kot absolutna raven usvojenega znanja, presojanje samo po enem je pomanjkljivo.

Vplivi na napredek posameznika

Napredek v znanju posameznika v določenem obdobju je odvisen od številnih dejavnikov. Zelo velik vpliv imajo prav gotovo vsi individualni dejavniki – od vseh naj izpostavimo njegove sposobnosti, pa tudi njegovo odločenost in vztrajnost pri razvijanju veščin in navad, ki koristijo pri pridobivanju znanja. Svoj vpliv imajo učenčevo družinsko okolje in vrstniki – na eni strani so



to materialni pogoji za pridobivanje znanja, na drugi pa vplivi vseh v njegovem življenju pomembnih oseb, njihov odnos do učenja in pridobivanja znanja, njihova podpora in pomoč pri učenju in sicer. V strokovni literaturi se pogosto omenjata koncepta socialno-ekonomskega statusa (SES), ki tipično vključuje posameznikov dohodek, izobrazbo in zaposlitev (APA Task Force, 2006) in koncept socialnega kapitala, ki predstavlja sposobnost posameznika, da prek vključenosti v družbena omrežja in razne organizacije pridobi določene koristi (Bourdieu, 1986). Z vidika šole oboje predstavlja individualne značilnosti učenca, s katerimi prikoraka skozi vrata šole, značilnosti, ki jih pogosto v šoli niti nihče ne pozna niti nanje nima večjega vpliva.

Na učenca in njegov napredek v znanju pa vpliva na različne načine tudi šola. Od svoje organiziranosti, pravil, načina in oblike dela prek socialne klime in odnosa do znanja na nivoju posameznega učitelja in celotne šole do izvedbenega kurikula, ko se učenec sreča z znanjem, ki naj ga usvoji. Iz te množice prepletajočih se dejavnikov je zelo težko izluščiti npr. vpliv šole ali posameznega učitelja in nikoli ne moremo popolnoma trditi, da nam je to uspelo. Zato sta pri kakršnih koli tovrstnih interpretacijah vedno potrebna pazljivost in kanček dvoma. Po drugi strani pa ta nepregledna množica različnih dejavnikov ne pomeni, da nima smisla razmišljati o dosežkih posameznih učencev in o njihovem napredku. Čeprav nimamo vseh odgovorov, to ne pomeni, da se ni smiselno in potrebno spraševati ...

Preizkusi znanja

Ugotavljanje napredka mora temeljiti na vsaj dveh merjenjih znanja – na začetku in koncu obdobja, ki nas zanima. Pri tem je seveda zelo pomembna kakovost samih preizkusov. V tem prispevku je prikazano ugotavljanje napredka na podlagi preizkusov na NPZ, vendar ni razloga, da ne bi na posamezni šoli učitelj uporabil tudi svoje preizkuse, ki bi jih ustrezno sestavil. Možno bi bilo celo kombiniranje obojega – npr. učiteljev preizkus v petem razredu in NPZ v šestem razredu. Ali pa primerjava dosežkov na NPZ v šestem razredu z rezultati učiteljevih preizkusov v sedmem in osmem razredu ter končna primerjava zopet z dosežki NPZ v devetem razredu. Pomembno je, da je interpretacija povezana z vsebino preizkusov – če merijo zelo podobne koncepte, potem je lahko interpretacija bolj podrobno vsebinska, sicer pa jo moramo razumeti kot bolj splošno.

Kako meriti napredek? Npr. moj napredek od šestega do devetega razreda je 5 točk, kaj to pomeni? Tovrstno razmišljanje je pogostejša zmota,

.....

kot si mislimo! Rezultatov ne smemo neposredno primerjati (npr. odšteti odstotnih točk, doseženih pri enem in drugem merjenju), čeprav rezultate NPZ v šestem in devetem razredu poročamo na enak način v 'odstotnih točkah', ki predstavljajo lestvico dosežkov, pri kateri dobi učenec, ki ni ničesar rešil pravilno 0 točk, tisti, ki je pravilno rešil vse, pa 100 točk. Lestvici obeh preizkusov znanja nista neposredno primerljivi ne v absolutnih vrednostih (55 točk na enem preizkusu ni isto kot 55 točk na drugem) niti v relativnem smislu (10 točk razlike med dosežki v šestem razredu ni enako 10 točkam razlike pri dosežkih devetega razreda). Pravzaprav ista neprimerljivost velja tudi za dosežke pri različnih predmetih na NPZ v istem obdobju (matematika, slovenščina itd.), kar se pogosto premalo poudarja.

Nekateri izobraževalni sistemi poznajo t. i. vertikalno izenačene preizkuse (ang. *vertically equated tests*), kjer se rezultati različnih testov (po navadi prilagojenih za posamezno razredno stopnjo) poročajo na enotni lestvici znanja in kjer dosežek 55 točk na tej lestvici predstavlja enako znanje ne glede na to, s katerim preizkusom je rezultat dosežen. Nacionalno preverjanje znanja zaradi načina priprave nalog in preizkusov tovrstne funkcionalnosti ne omogoča.

Kljub temu je možnih kar nekaj načinov, kako ugotavljati vsaj relativni napredek in informacijo uporabiti za delo v razredu. Ker nimamo zgoraj opisanih vertikalno izenačenih preizkusov, posledično nimamo enotne merske lestvice oziroma enega samega metra, ki bi nam odgovarjal na vprašanje, koliko so učenci napredovali. Vedno pa je možno ugotavljati, da so nekateri glede na izhodiščno znanje ob prvem merjenju znanja na koncu pokazali več in drugi manj. Možno je torej ugotavljati relativen napredek oziroma odgovarjati na vprašanje, ali je posamezni učenec napredoval manj, enako ali bolj kot tipični učenec v skupini, s katero ga primerjamo.

Če so na voljo le rezultati prvega in drugega merjenja znanja za učence posamezne šole, lahko primerjate vrstni red učencev po dosežkih v obeh primerih. Nekateri učenci so glede na sošolce relativno napredovali, drugi ne. Razlika med vrstnim redom na enem in drugem merjenju za isto skupino učencev je tako okvirna ocena relativnega napredka. Primerjava je groba in pri interpretaciji moramo biti zelo pazljivi, saj vrstni red ni odvisen samo od napredka enega učenca, ampak tudi od njegovih sošolcev in v manjših skupinah lahko zato razpored zelo zaniha. Kljub temu je to zelo hiter način, ki potrebuje zelo malo podatkov.

Če imamo na voljo podatke za preostale učence v državi kot npr. pri nacionalnem preverjanju znanja, so primerjave veliko kakovostnejše, saj veliko

.....



.....

število učencev predstavlja zelo stabilen meter, ob katerega lahko postavimo dosežke posameznega učenca, razreda ipd. Možnosti za ugotavljanje (relativnega) napredka imamo v tem primeru več in v nadaljevanju si oglejmo tri: s percentilnimi rangi, z metodo mediane in z linearno regresijo.

Ugotavljanje napredka s percentilnimi rangi

Če razvrstimo dosežke učencev pri posameznem merjenju znanja od najnižjega do najvišjega in za vsako dobljeno vrednost (npr. dosežek 54 odstotnih točk) izračunamo, kakšen odstotek dosežkov je nižji od dane vrednosti, dobimo za vsako vrednost njen percentilni rang (Nunnally, 2006). Npr. če je med vsemi učenci v državi 43 % učencev doseglo manj kot 54 (odstotnih) točk, je za dosežek 54 percentilni rang 43.⁹⁰ Lahko bi rekli tudi obratno, da je na 43. percentilu (in ne rangi!) v populaciji dosežek 54. Zapleteno? Percentilni rangi so neobčutljivi na odstopanja med različnimi porazdelitvami in omogočajo primerjave tudi, kadar sta izhodiščni meri, ki ju primerjamo, v zelo različnih enotah in obsegih. Če želimo ugotavljati napredek učencev določenega razreda in za večjo veljavnost zaključkov obenem upoštevati dosežke vseh učencev v državi, potem sledimo naslednjim korakom: najprej izračunamo percentilne range za posamezno merjenje na celotni populaciji (vseh učencih v državi). Za vsakega učenca v razredu potem lahko poiščemo njegov percentilni rang glede na vse učence v državi (pri istem merjenju). To je relativni položaj njegovega dosežka glede na dosežke celotne populacije. Podatek je zanimiv za individualno interpretacijo, saj nam pove, da je npr. učenec s percentilnim rangom 65 znal več kakor 65 % celotne populacije. Za ugotavljanje relativnega napredka posameznega učenca odštejemo njegov percentilni rang na drugem merjenju od tistega na prvem. Razlika nam pove, za koliko odstotkov se je njegov relativni položaj v populaciji premaknil med obema merjenjema. Seveda je lahko rezultat pozitiven, negativen ali enak nič. Pomembno je, da se zavedamo, da so najverjetneje vsi učenci med prvim in drugim merjenjem napredovali, a različno. Če je razlika večja od nič, je učenec načeloma napredoval bolj kot njegovi sovrstniki, če je razlika negativna, pa manj. Če je razlika enaka nič, potem mu je uspelo ohraniti relativni položaj v populaciji. Za interpretacijo je seveda zelo pomembno, kakšen napredek je učenec napravil v obdobju, za katerega imamo podatke, vendar moramo za celovitost informacije upoštevati tudi njegov izhodiščni percentilni rang (kje je s svojim znanjem glede na ostalo populacijo). Učenec,

.....

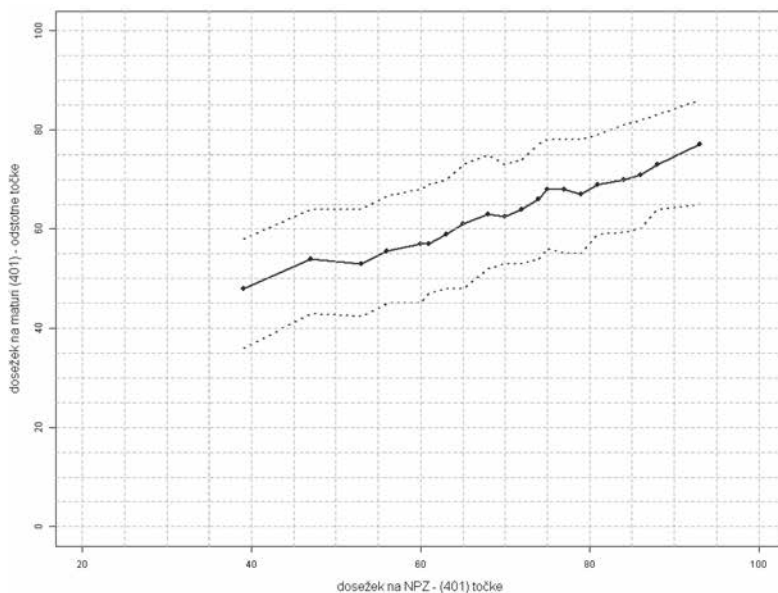
⁹⁰ Čisto natančno se pri izračunu percentilnega ranga prišteje odstotku dosežkov, ki so pod dosežkom, za katerega iščemo percentilni rang, tudi polovica odstotnega deleža, ki ga zajema ta dosežek. Če je npr. najvišji dosežek doseglo 10 % učencev, bodo imeli percentilni rang 95 ($90 + 10/2$).

.....

ki je na prvem preverjanju znanja izkazal najvišji dosežek, ne more izkazati pozitivne razlike glede na svoj percentilni rang na drugem preverjanju znanja, saj ne more poseči še više, čeprav je lahko v znanju izjemno napredoval!

Ugotavljanje napredka z metodo mediane

Pri metodi mediane dosežke na prvem merjenju razvrstimo od najnižjega do najvišjega in jih (tako razvrščene) razdelimo v večje število enako velikih skupin. Npr. dosežke 20.000 učencev bi razdelili v 20 skupin po 1000 učencev. Za vsako od teh skupin izračunamo mediano⁹¹ dosežkov na drugem merjenju. Tako dobimo trend povezanosti med dosežki prvega in drugega merjenja, ki ga lahko prikažemo grafično (primer na grafu 5).

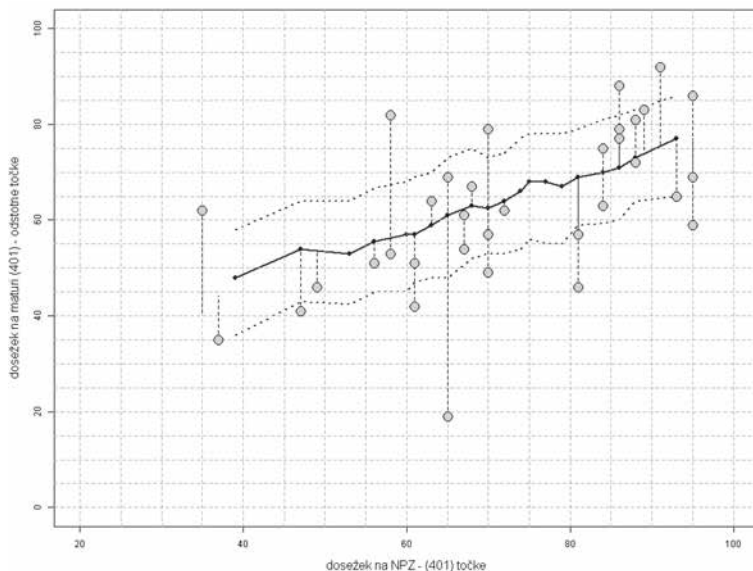


Graf 5: Povezanost dosežkov na nacionalnem preverjanju znanja (NPZ) v devetem razredu in pri splošni maturi (SM) pri matematiki (osnovna raven SM)

Graf 5 prikazuje lomljeno črto, ki povezuje mediane za posamezne skupine, pri čemer so na vodoravni osi prikazani dosežki prvega merjenja, na navpični pa dosežki drugega merjenja. Na isto sliko lahko narišemo tudi dosežke posameznega učenca, in če je pika, ki jo določata oba

⁹¹ Mediana je srednja vrednost ali dobesedno srednji podatek iz serije po velikosti razvrščenih podatkov. V zgornjem primeru 1000 učencev bi bila mediana povprečje dosežkov 500. in 501. učenca (če sta njuna dosežka različna).

dosežka, nad črto, je njegov napredek večji od tipičnega v populaciji, če je pod črto, je napredek manjši. Napredek je možno tudi številčno ovrednotiti kot navpično razdaljo med piko in črto in je izražen v merski lestvici drugega merjenja. Npr. pri ugotavljanju napredka pri dosežkih NPZ od šestega do devetega razreda bi bil relativni napredek izražen v odstotnih točkah preizkusa znanja v devetem razredu. Primer na dosežkih NPZ in splošne mature je prikazan na grafu 6. Prednost metode mediane je intuitivna grafična slika, ki omogoča interpretacijo napredka v razumljivi meri (odstotnih točkah na testu). Če je torej napredek konkretnega učenca 5 (odstotnih točk), potem je učenec na preizkusu znanja v devetem razredu dobil za 5 odstotnih točk višji dosežek kot njegovi sovrstniki s podobnim dosežkom v šestem razredu. Metodološko je ta pristop primeren, ker zveza med dosežki na obeh merjenjih ni nujno linearna, kar rešujemo z lomljeno črto in ne zahteva podrobnejših predpostavk o obliki porazdelitev dosežkov. Je pa pristop primeren za predmete, kjer imamo na voljo podatke za večje število učencev, saj so sicer izračunane mediane v skupinah (s premajhnim številom učencev) premalo stabilne (OECD, 2008).

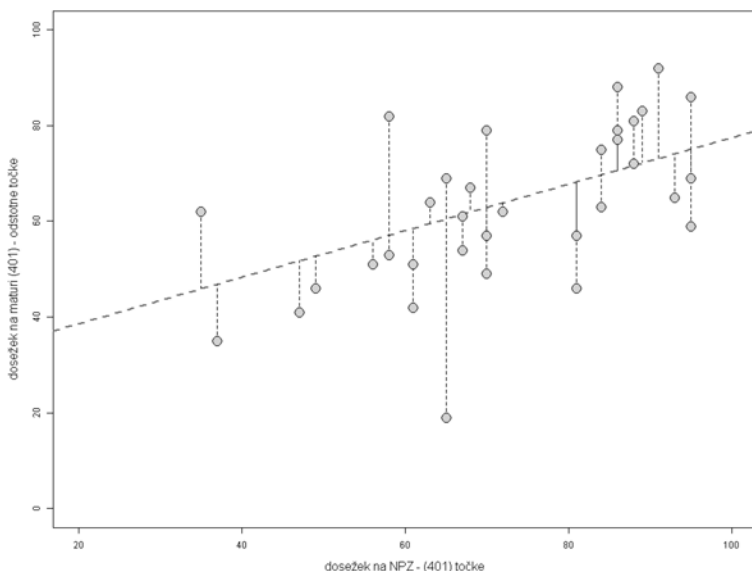


Graf 6: Napredek posameznih učencev glede na tipični napredek v populaciji, izračunan po metodi mediane

Ugotavljanje napredka z linearno regresijo

Pri linearni regresiji poiščemo linearno enačbo, ki najbolje opisuje odnos med obema spremenljivkama – v našem primeru med dosežki v šestem in devetem razredu. V našem primeru uporabimo metodo najmanjših kvadratov, kar preprosto pomeni, da se podatkom najbolje prilaga tista premica, pri kateri je vsota kvadratov odklonov (podatkov) od premice v navpični smeri kar najmanjša. V našem primeru je pomembno, da se črta izračuna na podlagi vseh parov podatkov hkrati in je popolnoma ravna (v nasprotju z lomljeno črto pri metodi mediane). Predvidevamo torej, da je odnos med obema spremenljivkama na vseh delih merske lestvice povsem enak. Napredek učenca je razlika med njegovim dejanskim dosežkom v devetem razredu in napovedanim dosežkom (ki ga odraža regresijska premica), ki se izračuna na podlagi regresijske enačbe in dosežka v šestem razredu (OECD, 2008). Pri linearni regresiji se ta razlika pogosto imenuje tudi odklon ali rezidual. Primer linearne regresije in napredka učencev je prikazan na grafu 7.

Podobno kot pri metodi mediane je napredek izražen v odstotnih točkah dosežkov v devetem razredu, interpretacija pa malenkost drugačna – če je napredek konkretnega učenca 5 (odstotnih točk), potem je učenec na preizkusu znanja v devetem razredu dobil za 5 odstotnih točk višji dosežek, kot bi mu napovedali na podlagi njegovega dosežka v šestem razredu (in na podlagi regresijske enačbe).



Graf 7: Napredek posameznih učencev glede na tipični napredek v populaciji, izračunan po metodi linearne regresije



Slaba stran vseh treh pristopov je, da imajo mere napredka tudi negativne vrednosti. To je pogosto implicitno razumljeno kot slabo, in čeprav lahko ves čas opozarjamo, da gre za mere relativnega napredka in da negativna vrednost nikakor ne pomeni, da je učenec v znanju nazadoval, in da so najverjetneje napredovali prav vsi učenci, imajo negativne vrednosti tudi pri interpretaciji negativen prizvok. Ta težava se pogosto reši tako, da se razliki prišteje določena konstanta (npr. 100) in potem velja, da ima tipični napredek v populaciji vrednost 100, višje vrednosti izražajo večji napredek, nižje pa manjšega.

Napredek, ki ga izračunamo za posameznega učenca po kateri koli metodi, je možno povprečiti in dobiti mero povprečnega napredka razreda, šole ipd. Ker se pri povprečenju izgubijo individualne razlike med posameznimi učenci in v večji meri ostanejo le skupni dejavniki – npr. učni proces na šoli – se tovrstne mere v strokovni literaturi že uvrščajo med mere dodane vrednosti (znanja). Več o slednjih lahko bralci najdejo v strokovni literaturi (npr. Lissitz, 2005) ali pa v poročilu OECD (2008), ki je bilo pred kratkim prevedeno tudi v slovenščino (Državni izpitni center, 2012).

Namesto sklepa: Zakaj ugotavljati napredek

Ugotavljanje napredka med šestim in devetim razredom se mogoče zdi nesmiselno. Takrat, ko so podatki na voljo, se učenci že dokončno poslavljajo od osnovnošolskih klopi in mislijo na počitnice (in malo manj na srednješolske klopi, ki jih čakajo septembra). Čemu torej vsi zgoraj omenjeni postopki in metode?

Samo ugotavljanje napredka je enako ne glede na to, katere preizkuse znanja uporabite in pri katerih predmetih. Zgornji postopki nikakor ne veljajo samo za nacionalno preverjanje znanja, ampak so veliko bolj univerzalni. Učitelj bi lahko uporabil povsem svoje preizkuse, lahko bi za izhodiščno merjenje uporabil nacionalno preverjanje znanja v šestem razredu in v sedmem ali osmem razredu pripravil svoj preizkus ali pa bi šel v nižje razrede in sestavil izhodiščni preizkus znanja za tretji ali četrti razred in potem ugotavljal napredek že v šestem razredu ... Nekateri šolski sistemi začnejo z izhodiščnimi merjenji znanja že v tretjem ali celo v prvem razredu, čeprav se moramo zavedati, da so meritve dosežkov v tem obdobju veliko bolj nezanesljive. Pri tem ne mislim, da ni možno sestaviti zanesljivega preizkusa, pač pa na dejstvo, da dosežki v najzgodnejšem obdobju ne morejo in ne smejo biti razumljeni kot verodostojen odraz otrokovih zmožnosti, saj še

nima za sabo dovolj učenja, da bi svoje potencialne dejanske lahko uresničil in jih izkazal kot utrjene zmožnosti in veščine. Lahko so koristna informacija in izhodišče za razmišljanje, pokažejo nam lahko, kdo ne napreduje dovolj glede na očitno izkazane dosežke v zgodnjem obdobju, ne smejo pa biti razumljeni kot dokončen odraz otrokovih sposobnosti in v tej smeri ne smejo služiti za opravičilo nizkim dosežkom (in nižjemu napredku) v naslednjih letih učenčevega šolanja.

Kljub temu da ugotavljanje napredka od šestega do devetega razreda poteka na koncu osnovne šole, je smiselno tako za učence kot učitelje. Učenci na podlagi dosežkov nacionalnega preverjanja znanja v devetem razredu izvedo, s kakšnim znanjem zapuščajo osnovno šolo in kako dobro je njihovo znanje v primerjavi z generacijo sovrstnikov. Mere napredka jim obenem lahko dodatno povedo, ali so v zadnjih treh letih od šestega razreda napravili napredek, ki je primerljiv z njihovimi sovrstniki, ali je mogoče večji, manjši itd.

Za učitelje je zanimiv vpogled v napredovanje njihovih učencev. Za posebno velika odstopanja od tipičnega napredka v populaciji bodo morda našli pri posameznih učencih povsem individualne razlage. Zanimalo jih bo tudi, kakšen je povprečni napredek oddelka, šole ipd., saj se v tem primeru individualne razlike v večji meri zabrišejo in bolj jasno se pokaže vpliv skupnih dejavnikov, med katere spada tudi šola.

Podatki o dosežkih so samo eden od možnih učinkov, ki jih ima šolanje na učence. Poleg znanja pri drugih predmetih, ki jih NPZ v posameznem letu ne zajame, so tu tudi še vsi preostali nekognitivni dosežki (in metakognitivne strategije), ki jih je učenec pridobil v času šolanja. Če se pri svojih analizah usmerimo samo na rezultate NPZ, moramo temu primeru oblikovati tudi svoje interpretacije in se zavedati, da smo izpustili velik del dosežkov, ki jih nismo upoštevali. ●

Literatura in viri

APA Task Force (2006). *Report of the APA Task Force on Socioeconomic Status*. Dostopno na: <http://www.apa.org/pi/ses/resources/publications/task-force-2006.pdf> (22. 5. 2013).

Bourdieu, P. (1986). The Forms of Capital. V: J. E. Richardson (ur.), *Handbook of Theory of Research for the Sociology of Education*. London: Greenwood press, str. 241–258.



Državni izpitni center. (2012). *Merjenje izboljšav pri učnih dosežkih: dobre prakse za presojanje dodane vrednosti šol*. Ljubljana: Državni izpitni center.

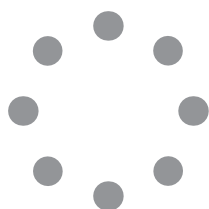
Lissitz, R. (2005). *Value added models in education: theory and applications*. Maple Grove, Minn.: JAM Press.

Nacionalna strategija za razvoj pismenosti. (2006). Ljubljana: Andragoški center. Dostopno na: <http://arhiv.acs.si/publikacije/NSRP.pdf> (12. 12. 2012).

Nolimal, F. (2011). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Zbornik konference Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi, Brdo, 25. in 26. oktober 2011. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nunnally, J. (2006). *Psychometric theory* (3. izdaja). New York: McGraw-Hill.

OECD (2008). *Measuring Improvements in Learning Outcomes: Best Practices to Assess the Value-Added of Schools*. Paris: OECD Publishing.



Eksperimentalno delo in uporaba IKT v funkciji spodbujanja učne aktivnosti učencev ter razvoja digitalne pismenosti pri naravoslovnih predmetih

● **Dr. Stanka Preskar** • Zavod RS za šolstvo • stanka.preskar@zrss.si

POVZETEK: Pri pouku naravoslovja učitelji z različnimi učnimi metodami in oblikami spodbudijo učno aktivnost učencev, pri čemer jim je v podporo informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT). Različne raziskave namreč kažejo, da je to medij, ki ga imajo učenci radi ne glede na spol, učitelji pa imajo nalogo, da ga smiselno vključijo v pouk. Še posebej je to pomembno za pouk naravoslovja, kjer ima tudi pomembno vlogo eksperimentalno delo, s katerim si učenci pridobivajo različna znanja, spretnosti in veščine. Kognitivno procesiranje učencev pri pouku je rezultat ustreznih metod poučevanja in ne samo uporabljena tehnologija, učitelj pa je pomemben moderator učnega procesa.

KLJUČNE BESEDE: *informacijsko-komunikacijska tehnologija, naravoslovje, eksperiment, poučevanje, kognitivno procesiranje, digitalna pismenost*

ABSTRACT: When teaching Science, teachers encourage learning activity of students with various teaching methods with the support of information and communication technology. Various studies have shown that this medium is most liked by all that students regardless of gender, but it is the teachers' task to incorporate it meaningfully in to the lessons. This is especially important for Science classes where experimental work plays an important role for students in acquiring different knowledge and skills. Students cognitive processing in the classroom is the result of suitable teaching methods and not just the technology, the teacher is an important facilitator of the learning process.

KEY WORDS: *information and communication technology, Science, experiment, teaching, cognitive processing, digital literacy*





Uvod

Kadar obravnavamo dinamične sisteme, kjer gre za preučevanje spreminjajočih se količin, ki določajo stanje obravnavanega sistema, je problemsko zasnovan konstruktivistični model pouka ustrezna učiteljeva izbira. V tem kontekstu učenci gradijo svoje znanje prek učnega procesa, ki temelji na predznanju. Učencem omogoča razvijanje sistemskega mišljenja, s katerim lahko naučeno znanje aplicirajo na druge dinamične procese. Pri pouku naravoslovnih predmetov je veliko možnosti, da učence vodimo skozi proces izgradnje povezav, kot so npr. vzročno-posledični diagrami prehranjevalnih spletov, spremembe snovi in kroženje snovi v naravi. Če je le mogoče, se modeliranje navezuje na eksperimentalno delo, saj je z eksperimentom lažje določiti in kontrolirati medsebojne vplive delov sistema (Preskar, 2010: 50).

Pri eksperimentalnem delu se učenci lahko spoznajo z najpomembnejšimi naravoslovnimi pojavi in zakonitostmi. Proces spoznavanja se začne s percepcijami, na temelju katerih nastajajo predstave, iz katerih se s posploševanjem oblikujejo pojmi. Pojmi se oblikujejo na jasnih predstavah. Čeprav je lahko pouk zanimiv in se učitelj potrudi ter naredi mnogo primerov, pa ne bo nikoli dosegel učinka samostojnega dela učencev, s katerim si učenci v večji meri pridobivajo trajne izkušnje (prav tam). Halaši in Kesler sta že leta 1976 pisala o pomenu eksperimenta kot dela učnega procesa, s katerim učitelj pomaga učencu na poti do znanja. Učitelju pripisujeta odgovornost za aktivno vlogo učencev pri eksperimentalnem delu, zato poudarita, da bo eksperiment dosegel svoj namen le takrat, ko bo uspešno izveden. Pri tem je pomembno, da je eksperiment smiselno izbran in da ga učenci razumejo glede na svoje znanje oziroma sposobnosti, zato je diferenciacija izvajanja zaželena. Eksperiment naj pokaže pojav brez vzporednih nepotrebnih momentov in mora biti izbran za reševanje enega problema. Eksperimentalno delo je kot metoda skupno vsem naravoslovnim predmetom in je zanje še posebej pomembno, saj je mnoge pomembne izobraževalne cilje z drugimi metodami dela težje ali celo nemogoče usvojiti (Šorgo, 2007). Pri eksperimentalnem delu učenci usvajajo tako učne cilje, vezane na snov, kot tudi veščine, ki se oblikujejo skozi daljše časovno obdobje in jih štejemo med procesne cilje. Če želimo, da se takšni cilji dosežejo, se morajo učenci mnogokrat soočiti s podobnimi situacijami, da lahko urijo in izpopolnjujejo določene veščine. Mnogi avtorji omenjajo študije, ki kažejo (Abraham, 1989; Beatty in Woolnough, 1989; Eschenhagen in sod., 1998; Shulman in Tamir v Blosser, 1999; Kerr, 1961, v Johnston in Al-Shuaili, 2001; Šorgo, 2004), da je eksperimentalno delo

in vsakršno drugo praktično delo pomemben del učno-vzgojnega procesa. Učenci se navajajo na natančno opazovanje in zapisovanje, pri čemer lahko uporabljajo računalnik, ki jim je blizu in so za delo z njim motivirani, ob tem pa razvijajo digitalno pismenost. Ob eksperimentiranju učenci razvijajo tudi znanstvene metode razmišljanja, manipulativne veščine ter se urijo v reševanju problemov. Učenci rezultate eksperimentalnega dela povežejo s teoretičnimi razlagami, preverjajo razumevanje znanih dejstev in pojavov, razvijajo kognitivne sposobnosti in stališča, samozavest, kreativnost, sposobnost sodelovanja, kritičnega razmišljanja, formulirajo hipoteze. Pri tem je pomembno, da sami snujejo nove eksperimente, določijo spremenljivke in konstante. Pomembno je, da učitelj natančno preuči namen vključitve posameznih eksperimentov v pouk. Še posebej je treba poudariti motivacijski učinek eksperimenta in pri tem upoštevati, da je posamezna aktivnost smiselna le v primeru, če je izvedena kot podpora razumevanju pojmov in njihovih povezav, ki jih pri pouku obravnavamo (Glažar, 2006). V raziskavi leta 2010 (Preskar) je bilo s pomočjo vprašalnikov za učence in učitelje naravoslovnih predmetov slovenskih osnovnih šol ugotovljeno, da 20 % učiteljev od letnega fonda ur za pouk naravoslovja porabi 30 % ur za eksperimentalno delo. Za razliko od učiteljev pa je v isti raziskavi tretjina učencev od vprašanih ocenila, da se za eksperimentiranje pri naravoslovnih predmetih porabi okoli 10 % časa, in le 15 % učencev je menilo, da namenjajo eksperimentiranju 20 % časa.

In kakšno vlogo ima pri tem sodobna tehnologija? Opazamo, da je informacijsko-komunikacijska tehnologija (v nadaljevanju IKT) vse bolj pomembno didaktično sredstvo pri poučevanju in učenju. Pri naravoslovju lahko služi za ponavljanje in utrjevanje ali simulacijo npr. poskusa itd. Pozitivna stran IKT je v tem, da se z njo lahko pripravi visokokakovostna izobraževalna gradiva. Učenci se morajo naučiti uporabljati programe, učijo se varne rabe, upoštevanja pravil in etičnih načel uporabe ter objave informacij, kar je za razvoj digitalne pismenosti zelo pomembno. Seveda pa IKT učitelje sooča tudi z izzivi, saj zahteva veliko novih znanj. Učitelj mora obvladati delo z računalnikom, različnimi programi, elektronsko pošto, uporabo interaktivne table itd. ter vsebinsko poznati čim več programov, ki jih lahko vključi pri svojem delu (Preskar, 2010).

Opazamo tudi, da se v zadnjem času vse bolj oddaljujemo od transmisijskega pouka (imenovanega tradicionalen pouk) in se približujemo konstruktivističnemu, pri čemer je smiselna uporaba tehnologije odigrala pomembno vlogo. Matzen in Edmunds (2007) sta z raziskavo ugotovila, da je od učiteljeve uporabe tehnologije oziroma zastavljenih ciljev odvisno,



kakšno vlogo bo le-ta imela v procesu učenja. IKT je del splošne informacijske pismenosti posameznika, ki zajema tudi uporabo digitalnega orodja, znanje o obdelavi in uporabi informacije, ki vse bolj prevzema lastno odgovornost za nadaljnje izobraževanje in razvoj. Conway (1997) navaja nekaj podrobnosti, ki dokazujejo, kako lahko sodobna tehnologija podpira specifične metode poučevanja in učenja. Avtor nas še posebej opozori na modele poučevanja, ki jih podpira IKT: neposredno ali direktno učenje, sodelovalno učenje, kognitivno vajeništvo in raziskovalno učenje. Tudi Hopson je s sodelavci (2001–02) dokazal, da so učenci z uporabo IKT dosegli statistično pomembno višje kognitivne ravni znanja. V tej raziskavi učitelji pripisujejo večji pozitivni učinek tehnologije na učence zaradi motivacije in kreativnosti, saj so učenci bolje nadzorovali svoje učenje, imeli večjo koncentracijo pri reševanju nalog in si bistveno bolj prizadevali rešiti neznane primere.

Dolgo je veljajo, da dekleta v osnovni šoli niso motivirana za učenje naravoslovnih predmetov, nas pa je zanimalo, ali se večja zanimanje deklet za uporabo računalnika in kaj spodbuja to zanimanje? Inkpen (1995) pripisuje zanimanje deklet in motivacijo za delo z računalnikom, porastu računalniških programov, ki omogočajo dekletom sodelovanje, družabnost in verbalno reševanje problemov. Tudi v Sloveniji je raziskava pokazala, da postajajo dekleta v povprečju uspešnejša pri matematiki in imajo višji povprečni učni uspeh (Razdevšek Pučko idr., 2003). Še vedno pa se kažejo trendi, da se fantje bolj zanimajo za uporabo računalnika in da je delo z računalnikom domena fantov (Jeraj, 2006). Morda pa bomo večjo motivacijo pri dekletih dosegli, če bomo upoštevali njihove interese. Kojc (2010) navaja, da je z uporabo elektronskih gradiv, ki jih oblikuje sama, pri naravoslovju povečala motivacijo otrok in da ima bistveno boljše učne rezultate, kar lahko pripišemo dejstvu, da učiteljica pozna učence in načrtuje pouk glede na njihove potrebe.

Kot pomemben didaktični pripomoček pa se v šolah uveljavljajo interaktivne table (angl. *interactive whiteboards (IWBs)*, *activeboards*, *smartboards*). Smith in soavtorji (2005) so analizirali interaktivne table kot sredstvo za kakovostnejše poučevanje in kot sredstvo za podporo učenju ter opredelili določene prednosti. Bačnik (2008) pa k tem ugotovitvam dodaja še nove in izpostavi naslednje: 1) interaktivnost in učinkovitost (tehnični in pedagoški vidik interakcije); 2) fleksibilnost in raznovrstnost; 3) multimedijske/multimodalne oziroma multisenzorne predstavitve; 4) razvijanje IKT (digitalnih) spretnosti; 5) motivacija za učenje in poučevanje; 6) podpora učiteljevemu načrtovanju, razvoju gradiv in refleksij (hranjenje tabelskega

zapisa). Vsem naštetim veščinam pa lahko dodamo tudi razvoj digitalne pismenosti in bralne pismenosti nasploh, saj morajo učenci dobro obvladati bralne veščine, da lahko iščejo informacije, uporabljajo različne storitve, komunicirajo med seboj in z učitelji, se učijo na daljavo itd.

Pomembno je, da pojmujeemo uspešno poučevanje s tehnologijo kot proces, kjer si učitelj pri učencih prizadeva spodbujati ustrezno kognitivno procesiranje, kar se dogaja zaradi metod poučevanja, ne pa zaradi tehnologije same (Mayer, 2013). Zato si v učenca usmerjen pouk prilagaja tehnologijo, ki ima funkcijo spoznavnega orodja.

Špernjak in Šorga (2010) sta v raziskavi o stališču učiteljev o uporabi IKT pri laboratorijskem delu ugotovila, da učitelji podpirajo uporabo IKT zato, ker se nekatere eksperimente lahko izvede kakovostnejše, IKT je primeren za samostojno delo učencev, ker jim delo z računalniškimi merilniki predstavlja motivacijo, spretnosti, pridobljene pri laboratorijskem delu enega predmeta, se zlahka uporabijo pri drugih predmetih in nadalje v življenju in učenci spoznajo razsežnosti uporabe IKT. Da bomo to dosegli, je treba spremeniti izobraževalne programe, učna orodja, sodobno didaktiko in spremeniti vlogo učitelja. Učitelj ni posredovalec znanja, temveč postaja mentor učnega procesa, saj imajo učenci dostop do množice gradiv. To pa bomo dosegli s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem učiteljev tako na didaktično-metodičnem področju kakor tudi za uporabo IKT.

V Državnem statističnem centru za izobraževanje (National Center for Education Statistics – NCES) v Virginiji so leta 2000 s pomočjo raziskav ugotovili, da je računalniška pismenost učiteljev dokaj nizka. Učitelji so priznali, da potrebujejo več znanj pri uporabi računalnika pri pouku, niso pa bili pripravljeni dodatno žrtvovati svojega časa, saj so po njihovem že tako ali tako v stalni stiski s časom zaradi priprav na pouk. Raziskave so tudi pokazale, da so tradicionalna izobraževanja velikokrat neuravnotežena s potrebami pouka oziroma poučevanja. Tradicionalne šole za izobraževanje učiteljev dajejo delna, specialna znanja s področja IKT, ki so omejeno uporabna v šolski praksi. Zato so pristopili k različnim projektom, s katerimi so izgrajevali zaupanje učiteljev do IKT. Uspešni so bili z modelom, v katerem so bolj vešči učitelji pomagali manj izkušenim. Začeli so sistematično izobraževati učitelje z namenom, da so jih osvobajali strahu pred IKT in jih ozavestili, da je uporaba IKT osnovna kompetenca, ki vključuje naslednje veščine: uporabo besedila, uporabo baz podatkov in uporabo elektronske pošte. Raziskava je tudi pokazala, da je poleg osnovnih veščin treba učitelje opremiti s prenosnimi računalniki,



projektorji in jim dovoliti uporabo šolskega prenosnega računalnika tudi doma, kjer učitelj pregleduje pošto, se pripravlja na pouk, oblikuje slikovne predstavitve (PowerPoint) in lahko komunicira z učenci (Areu, Jones, 2001).

Dawson (2008) je po triletni raziskavi med avstralskimi učitelji ugotovil, da učitelji uporabljajo IKT zaradi uporabe interneta, e-pošte, PowerPoint predstavitev, online pogovorov in navideznih (virtualnih) ekskurzij. Ugotovil je tudi, da je uporaba računalnika odvisna od učiteljevega prepričanja, veščin in časa. Učitelji največkrat vidijo ovire v času, menedžerskih problemih in lastnem odnosu do teh naprav (računalnik, internet). Nekatere šole uporabljajo spletne portale kot obliko izobraževanja na daljavo za učence, ki iz različnih razlogov ne morejo obiskovati pouka, ali pa za dodatno motivacijo in dodatno izobraževanje (bralna značka, reševanje nalog, testi, raziskovanje itd).

Mnogo od navedenega velja tudi za slovenske šole, zato so seminarji za pridobitev e-kompetenc s strani vodstev šol in učiteljev zelo obiskani. V raziskavi (Preskar, 2010) je 15 % vprašanih osnovnošolskih učencev od 1106 ocenilo, da učitelji pri pouku naravoslovja sploh ne uporabljajo IKT, 26 % učencev pa je ocenilo, da je uporaba IKT le občasna. V isti raziskavi pa so učitelji napisali, da pogosto uporabljajo učno tehnologijo.

Študije kažejo, da je učna tehnologija učinkovita le v primeru, ko se ustrezno vključi v pouk (Matzen in Edmunds, 2007). Uporaba IKT pri naravoslovnih predmetih predstavlja pomemben didaktični pripomoček z več vidikov, saj omogoča: 1) simulacije eksperimentov, ki jih zaradi varnosti ne smemo izvajati pri pouku; 2) večkratno ponovitev istega eksperimenta (tudi s krajšimi premori); 3) utrjevanje, preverjanje in ocenjevanje znanja; 4) predstavitev mikrosвета delcev, iz katerih so zgrajene snovi. Pri tem pa je kljub prednostim treba upoštevati, da IKT ne more nadomestiti neposrednega izvajanja eksperimentalnih pristopov pri pouku, uporabe modelov in drugih pristopov (Preskar, 2010).

Pri uporabi IKT torej ne gre le za to, da gremo v korak s časom in da se prilagajamo simbolnim kodam, ki jih uporablja sodobna mladina. Še bolj gre za to, da če sledimo potrebi in zahtevi po sodobnem pouku – ta naj bi bil čim bolj avtentičen, z veliko projektnega dela, sodelovalnega dela, samovrednotenja zmožnosti oziroma kompetenc –, tega preprosto ni možno uresničiti brez uporabe IKT. Za to pa je treba usvojiti tudi bralne učne strategije, obogatene z digitalno pismenostjo.

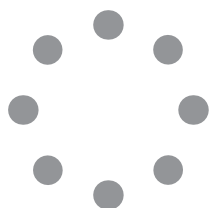
Učiteljeva navzočnost je in bo kljub visoki tehnologiji potrebna. Učitelj odloča, katero izkustvo je v danem položaju pomembneje uporabiti, virtualno ali realno. Učitelj mora izbrati ustrezen program ali opravilo in podpreti izobraževalni proces med učencem in strojem s pravilnim usmerjanjem, da učenec lahko napreduje do naslednje stopnje (prav tam). To pa bo lahko udejanjil le v primeru, ko bo tudi sam zadosti digitalno kompetenten. ●

Literatura in viri

- Abraham, M. R. (1989). Research on instruction strategies. *Journal of College Science Teaching*, št. 18, str. 185–187.
- Areu J. C. (2001). When teachers computer literacy doesn't go far enough. *Education Digest*, vol. 67, št. 2, str. 57–61. Dostopno na: <http://web.ebscohost.com/ehost/pdf?vid=4&hid=107&sid=eac1e2ca-0e55-4c78-91a4-a250047a810e%40sessionmgr109> (15. 1. 2008).
- Bačnik, A. (2008). Didaktični potencial interaktivnih tabel. *Vzgoja in izobraževanje*, let. 34, št. 5, str. 20–23.
- Beatty, J. W., Woolnough, B. E. (1982). Practical Work in 11-13 Science: the context, type and aims of current practice. *British Educational Research Journal*, št. 8, str. 23–30.
- Blosser, P. E. (1999). The role of the laboratory in science teaching. Research matters-to the science teacher. *National Association for research in Science teaching*, št. 9. Dostopno na: <http://www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/labs.html> (7. 12. 2007).
- Conway, R. N. F., Ashman, A. F. (1997). *An introduction to cognitive education: theory and applications*. New York: Routledge, str. 268.
- Dawson, V. (2008). Use of Information Communication Technology by Early Career Science Teachers in Western Australia. *International Journal of Science Education*, vol. 30, št. 2, str. 203–219.
- Eschenhagen, D., Katmann, U., Rodi, D. (1998). *Fachdidaktik Biologie* (4. izdaja). Köln: Aulis Verlag Deubner.
- Glažar, S. A. (2006). Eksperimentalno delo kot del poučevanja in učenja naravoslovja. V: Devetak, I., Strgar, J., Naji, M. (ur.), *Naravoslovje v teoriji in praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 121–129.
- Halaši, R., Kesler, M. (1976). *Metodika nastave hemije i demonstracioni ogledi*. Beograd: Naučna knjiga, str. 302.
- Hopson, M. H., Simms, R. L., Knezek, G. A. (2001–2002). Using a Technology-Enriched Environment to Improve Higher-Order Thinking Skills. *Journal of Research on Technology in Education*, vol. 34, št. 2, str. 109–120.



- Inkpen, K. (1995). *Give and Take: Children Collaborating on One Computer*. Dostopno na: http://www.acm.org/sigchi/proceedings/shortppr/ki_bdy.htm. (4. 2. 2006).
- Jeraj, B. (2006). Spol in uporaba računalnikov. *Didactica Slovenica: Pedagoška obzorja*, let. 21, št. 1, str. 126–134.
- Johnston, A. H., Al-Shuaili, A. (2001). Learning in the laboratory: some thoughts from the literature. *University Chemistry Education*, št. 5, str. 42–51.
- Kojc, B. (2010). Uporaba elektronskih gradiv pri pouku naravoslovja. V: Lenarčič, A., Kosta, M., Blagus, K. (ur.), *Mednarodna konferenca Splet izobraževanja in raziskovanja z IKT – SIRIKT 2010: zbornik prispevkov*. Kranjska Gora: Miška, str. 754–755.
- Mayer, E. R. (2013). Učenje s tehnologijo. V: Dumont, H., Istance, D. in Benavides, F. (ur.), *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih v praksi*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 163–181.
- Matzen, N., Edmunds, J. A. (2007). Technology as a Catalyst for Change: The Role of Professional Development. *Journal of Research on Tehnology in Education, ProQuest Education Journal*, vol. 39, št. 4, str. 417–430.
- Preskar, S. (2010). *Dejavniki učinkovitega pouka naravoslovja*. Doktorsko delo. Ljubljana: Naravoslovno-tehnična fakulteta, str. 280.
- Smith, H., Higgins, S., et. al. (2005). Interactive whiteboard: boon or bandwagon? A critical review of the literature. *Journal of Computer Assisted Learning*, št. 21, str. 91–101.
- Šorgo, A. (2004). *Računalniško podprt laboratorij pri pouku biologije v programu gimnazije*. Magistrsko delo. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Biotehniška fakulteta, Oddelek za biologijo.
- Šorgo, A. (2007). Pomen laboratorijskega dela pri pouku biologije. *Didactica Slovenica: Pedagoška obzorja*, let. 22, št. 3–4, str. 28–37.



Kako bralno pismeni smo pri državljanski in domovinski vzgoji ter etiki

● Mag. Pavla Karba • Zavod RS za šolstvo • pavla.karba@zrss.si

POVZETEK: V prispevku predstavljamo analizo dosežkov učencev devetega razreda osnovne šole na NPZ (izvedba leta 2012) in osmega razreda osnovne šole na mednarodni raziskavi ICCS (izvedba leta 2009). Učitelje ozaveščamo, na kaj je treba biti bolj pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog z vidika NPZ in mednarodne raziskave ICCS v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta. Ugotovitve se nanašajo predvsem na utrjevanje predmetnih pojmov in konceptov, razvijanje stališč/odnosov, participacijo učencev, bralno pismenost učencev, medpredmetno povezovanje in usposabljanje učiteljev.

KLJUČNE BESEDE: *državljanska in domovinska vzgoja ter etika, nacionalno preverjanje znanja, mednarodna raziskava ICCS, analiza dosežkov, šolska praksa, posodobljen učni načrt, bralna pismenost, medpredmetno povezovanje*

ABSTRACT: This paper presents the analysis of students' achievements in grade 9 at the national examinations (2012) and the international research ICCS analysis in grade 8 at the lower secondary level. Both national examinations as well as ICCS serve as a tool which raises awareness about the importance of learning process and the tasks in schools which are related to the updated curriculum. The findings relate primarily to the consolidation of subject terms and concepts, developing attitudes/relations, participation of pupils, reading literacy learners, cross-curricular and teacher training.

KEY WORDS: *Patriotic and Civic Education and Ethics, national examinations, international survey ICCS, analysis of achievements, school practice, updated curriculum, reading literacy, cross-curricular integration*

Uvod

Pretok informacij o dosežkih učencev na NPZ in na mednarodnih raziskavah in njihovo osmišljeno vključevanje v šolsko prakso sta čedalje nujnejša. Zato predstavljamo in problematiziramo dosežke učencev na NPZ⁹² v šolskem letu 2011/2012 iz državljanske in domovinske vzgoje ter etike – DDE.⁹³ Izpostavljamo tiste vsebinske in didaktične vidike, ki so ključnega pomena za posodabljanje učnega procesa v šolski praksi v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta.⁹⁴ Ti se nanašajo na:

1. **bralno pismenost** (BP 1 in 2)⁹⁵ učencev kot ključni dejavnik uspešnosti učencev na NPZ iz predmeta (opomba: **ta vidik je v prispevku vključen, zato mu je posvečene največ pozornosti**),
2. medpredmetno povezovanje znanja,
3. **sporočilnost mednarodne raziskave državljanskega izobraževanja in vzgoje 2009 (ICCS)**. Pod okriljem Mednarodne organizacije za vrednotenje vzgojno-izobraževalnih učinkov (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA) sta potekali dve mednarodni raziskavi o državljanski vzgoji, in sicer leta 1999 raziskava CIVED – Civic Education Study, v kateri je sodelovalo 28 držav,

⁹² Nacionalni preizkus znanja. To je drugi nacionalni preizkus znanja iz predmeta. Prvi je bil leta 2009. Dosežki učencev pri reševanju vsebinsko in strukturno zahtevnejšega preizkusa znanja niso primerljivi z dosežki učencev iz leta 2009 oziroma so pričakovano nekoliko nižji. V povprečju so učenci dosegli na preizkusu 2012 58,48 točke.

⁹³ Preizkus znanja po učnem načrtu predmeta državljanska vzgoja in etika, ki je bil sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 14. januarja 1999. S spremembami Zakona o osnovni šoli (ZOs-F, ULRS št. 102/2007), se je predmet preimenoval v državljansko in domovinsko vzgojo ter etiko – DDE. Ime je stopilo v veljavo s 1. septembrom 2008, učni načrt pa je obveljal iz leta 1999.

⁹⁴ Učni načrt Državljska in domovinska vzgoja ter etika, sprejet na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje 17. februarja 2011. V šolskem letu 2011/2012 se je učni načrt začel vpeljevati v sedmi razred osnovne šole, v šolskem letu 2012/2013 pa v osmi razred osnovne šole. S spremembo Zakona o osnovni šoli 19. oktobra 2011 se je predmet preimenoval v domovinsko in državljansko kulturo in etiko. Ime je stopilo v veljavo s 1. septembrom 2013. Strokovni svet RS za splošno izobraževanje je 13. decembra 2012 za preimenovani predmet potrdil veljavnost dosedanjega učnega načrta, torej učnega načrta sprejetega februarja 2011. Menim, da so razlogi za preimenovanje predmeta tudi v dejstvu, da je predmet vpeljan v predmetnik šole v zadnjem desetletju 20. stoletja. V tem času je področje državljanskega izobraževanja v širšem evropskem in tudi svetovnem prostoru doživelo, in še doživlja, preporod. To se je in se odraža tudi v Sloveniji.

⁹⁵ Razlaga BP pomeni bralna pismenost. BP 1 – vidik bralne pismenosti, kjer na uspešnost reševanja nalog vpliva zmožnost učenčevega samostojnega tihega branja in razumevanja besedila; BP 2 – vidik bralne pismenosti, kjer na uspešnost reševanja naloge vpliva zmožnost učenca, da samostojno interpretira, tvori in zapiše novo strokovno formulacijo (to je predvsem pri nalogah zapisa kratkega in nekoliko daljšega odgovora).

od tega 22 evropskih; in leta 2009 raziskava ICCS – International Civic and Citizenship Education Study, v kateri je sodelovalo 38 držav, od tega 26 evropskih. Slovenija je sodelovala v obeh.⁹⁶

Preverjanje ciljev in standardov učnega načrta, sintetiziranih v tri vsebinska področja predmeta

Preizkus je preverjal znanje vseh desetih obveznih tematskih sklopov učnega načrta predmeta, sprejetega na Strokovnem svetu RS za splošno izobraževanje leta 1999. Pri sestavljanju nalog smo izhajali iz ciljev (splošni in operativni) in standardov znanja. Za razumevanje prispevka navajamo ključne cilje in pojasnjujemo standarde učnega načrta:⁹⁷

- **Usvajanje znanja o:** življenju v skupnosti, urejanju skupnih zadev – demokraciji, temeljih državljske in pravne kulture, medijih in informacijah, družbi prihodnosti, temeljnih predmetnih pojmi in pojmovnih mrežah itd.
- **Razvijanje etičnih drž in veščin:** sposobnost za strpno razpravljanje in presojanje svojih ter tujih idej in nazorov ter razvijanje demokratične komunikacijske kulture, sposobnost za zbiranje, preverjanje in razčlenjevanje informacij, sposobnost za kritičnost do različnih avtoritet, medijev, skupin in organizacij itd.
- **Razvijanje sposobnosti za oblikovanje kompleksnih državljskih in moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje:** občutek odgovornosti za lastna ravnanja in ravnanja skupnosti, sposobnost za prepoznavanje: krivic, stereotipov, predsodkov, pristranskosti stališč in neupravičenih ravnanj, sposobnost za kritično razčlenjevanje informacij in medijskih sporočil, sposobnost za razčlenjevanje konkretnih pojavov in dogodkov z gledišča človekovih pravic, odgovornosti in dolžnosti itd.

Vsebine desetih tematskih sklopov učnega načrta se medsebojno prepletajo, zato so naloge sintetizirane v **tri vsebinska področja:**

- a) Življenje v skupnosti.
- b) Aktivno/sodobno državljanstvo in demokracija.
- c) Etika in življenje v sedanjosti/prihodnosti.

⁹⁶ Povzeto po M. Šimenc, A. Gril, E. Klemenčič, U. Štremfelj in M. Rožman (2011). V: Šolsko polje – Revija za teorijo in raziskave vzgoje in izobraževanja: PISA in ICCS, let. XXII, št. 5–6, str. 139–214. Opomba: v članku bom navajala Šolsko polje, 2011.

⁹⁷ Povzeto po: Učni načrt Državljska vzgoja in etika (1999: 6–9). Učni načrt določa minimalne in temeljne standarde znanja. Minimalni standardi določajo znanje učenca za pozitivno oceno oziroma za napredovanje v višji razred, temeljni standardi pa znanje, v skladu z zahtevnostjo taksonomskih stopenj, za ocene od dve do pet.



Poudariti je treba, da je etika integrirana v vse naloge v preizkusu. V tretjem vsebinskem področju pa je izpostavljena zaradi aktualnosti problematike, ki jo to področje obravnava.

V učnem načrtu so splošni cilji razčlenjeni na deklarativne, proceduralne in odnosne. Členitev nakazuje, da predmet v svojem izhodišču zahteva od učencev izkazovanje širših kompleksnih znanj. Na primer cilj: kritično razčlenjevanje informacij v medijskih sporočilih vključuje splošno in predmetno bralno pismenost, medpredmetno povezovanje znanja in spremljanje aktualnih razmer. Tako definirana znanja si učenci najučinkoviteje razvijajo in pridobivajo v takšnem procesu učenja, ki jih pelje skozi učne situacije lastnega preizkušanja v raziskovanju učne snovi in medčloveških odnosov/interakcij. Ob tem se postavlja kar nekaj vprašanj, denimo: V kolikšni meri obstoječa šolska praksa sledi oziroma zmore dejansko slediti tem zahtevam? V čem so ovire za poglobljeno razumevanje učnega načrta in posledično za dvig kakovosti poučevanja, vrednotenja in ocenjevanja znanja predmeta?

Dosežki učencev z vidika splošne⁹⁸ in predmetne⁹⁹ bralne pismenosti

Glede na dejstvo, da so naloge pri DDE sorazmerno tekstualno obsežnejše, je preizkus in dosežke učencev treba osvetliti z vidika bralnih zmožnosti, ki vključujejo zmožnosti interpretacije prebranega in tvorjenje odgovorov ali:

- a) *Katere bralne zmožnosti morajo imeti učenci za uspešno reševanje nalog?*
- b) *Kako učenci rešujejo naloge, pri katerih je treba samostojno tvoriti in zapisati nekoliko daljši odgovor?*

Zastavljeni vprašanji združujeta preverjanje splošne in predmetne pismenosti učencev. Pri učiteljih (tudi pri sestavljavcih preizkusa), ki dosežke učencev vrednotijo, predvsem pa analizirajo in interpretirajo (v procesu analize povratnih informacij naj aktivno sodeluje tudi učenec), pa preizkušata:

- *kognitivno vedenje/znanje/ozaveščenost o ciljih, standardih znanja in o sestavljanju nalog za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev;*

⁹⁸ V tem kontekstu pojmujeemo splošno bralno pismenost kot učenčevo sposobnost branja in razumevanje prebranega v okviru pravil in zahtev slovenskega jezika.

⁹⁹ Pod predmetno bralno pismenostjo razumemo poznavanje, razumevanje in uporabo predmetne terminologije (pojmi, koncepti, načela, vrednote, stališča, pravila, pravice, situacije, razmerja, problemi, dokumenti ...) v novih situacijah, ki od učenca zahtevajo kognitivna znanja in proceduralne/odnosne veščine (prepoznavanje, poznavanje, navajanje, primerjanje, pojasnjevanje, odčitanje, razlaganje, utemeljevanje, ocenjevanje in vrednotenje, odločanje, predlaganje itd.).

- *poznavanje metakognitivnega procesa, ki poteka pri učencu v postopku reševanja naloge.*

Izhajajoč iz nakazanih predpostavk, smo z učitelji na strokovnih izobraževanjih¹⁰⁰ analizirali tipične naloge iz nacionalnega predmetnega preizkusa znanja 2012.¹⁰¹

Vprašali smo se:

Kateri cilj in standard znanja preverja naloga?

Katere besede/pojmi v nalogi so ključni za pravilno rešitev?

Katera/-i pomenska razmerja/koncepti so ključna/-i za razumevanje in rešitev naloge?

Na kaj vse mora biti učenec pozoren, da lahko odgovori na vprašanja oziroma uspešno reši nalogo?

Nacionalni preizkus znanja je cilje in standarde učnega načrta preverjal s 24 nalogami (ovrednotenimi s 50 točkami/postavkami). Vse naloge so bile zastavljene tako, da je moral učenec za uspešno reševanje razumeti prebrano in videno (in sicer: navodilo za reševanje, vsebino naloge oziroma učnega vira in vprašanje). Prevladovala so naloge z besedilnimi viri/vezanim besedilom (11 nalog), ki so od učenca zahtevale zapis kratkega odgovora (učenec je moral razumeti sporočilo besedilnega vira, tvoriti in zapisati novo kratko strokovno besedilo – praviloma v dolžini ene vrstice) in naloge, ki so zahtevale zapis nekoliko daljšega odgovora (učenec je moral razumeti prebrano informacijo, jo interpretirati in samostojno preтворiti ter zapisati kot novo strokovno besedilo – praviloma v dolžini dveh vrstic). Deset nalog je bilo kombiniranih z nevezanim besedilom (po PISI je to z različnimi nebesedilnimi sporočili), od tega s sliko šest nalog; s simboli dve nalogi ter po ena naloga s preglednico oziroma z grafom.

¹⁰⁰ 1. Strokovni posvet Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dopusta do znanja, Rogla, 28. in 29. avgust 2012, Zavod RS za šolstvo.

2. Študijske skupine v 11 študijskih središčih po Sloveniji – Izobraževanje za učitelje predmeta DDE oktobra in novembra 2012 na temi: 1. Kaj nam sporočajo rezultati NPZ iz DDE o bralni pismenosti učencev (delo v delavnicah – analiza konkretnih nalog iz preizkusa 2012) in 2. Načrtovanje učinkovitih bralno učnih strategij poučevanja in učenja predmeta (delo v delavnici – načrtovanje na konkretnih učnih temah).

¹⁰¹ Državni izpitni center – NPZ 2012, redni rok 3. obdobje – predmet DDE, preizkus N121-631-3-1. Predstavljeni primeri nalog nakazujejo povezavo ciljev in vsebin med učnim načrtom iz leta 1999 in učnim načrtom leta 2011.



Preizkus znanja vključuje naloge različnih tipov, in sicer devet nalog zapis kratkega odgovora, sedem nalog zapis nekoliko daljšega odgovora,¹⁰² štiri naloge kombiniranega tipa, in sicer: ena naloga zapis kratkega odgovora in zapis nekoliko daljšega odgovora; dve nalogi zapis kratkega odgovora in povezovanja, ena naloga zapis kratkega odgovora in obkroževanja in ena naloga zapis kratkega odgovora in obkroževanja.

Glede na povprečni indeks težavnosti so dosežki učencev najnižji pri tipih nalog zapisa nekoliko daljšega odgovora. Po zahtevnosti spadajo te naloge v tretjo taksonomsko stopnjo po Bloomu. Od učenca zahtevajo poglobljeno razumevanje predmetnih vsebin in samostojno interpretacijo le-teh z uporabo medpredmetnih povezav. Naloge preverjajo razumevanje konceptov življenja v skupnosti (sobivanje različnih z vidika človekovih pravic in odgovornosti), delovanja pravne države, aktivnega sodobnega državljanstva in demokracije (odločanje in dajanje pobud za skupno dobro; spoštovanje pravic, načel, pravil, ustave itd.), etike in mnogoterih problemov življenja v sedanjosti in prihodnosti (kritični razmislek o problemih v družbenem in naravnem okolju in o reševanju problemov). Glede na cilje predmeta je kljub nižjim dosežkom treba vztrajati pri tem tipu nalog. Pri reševanju nalog tega tipa učenci razvijajo in izkazujejo kreativnost, življenjskost in povezanost znanja, ki si ga pridobivajo formalno, neformalno in priložnostno. Prav tako se skozi ta tip nalog najučinkoviteje izkazuje splošna in predmetna pismenost. Sestavljanje in vrednotenje teh nalog je strokovno zelo zahtevno in časovno zamudno. Ker so te naloge polodprtega in odprtega tipa, se od učiteljev, ki preizkus vrednotijo, pričakuje, da bodo morali prepoznati kot pravilne odgovore učencev raznolike navedbe, kar je razvidno tudi iz navodil za vrednotenje preizkusa. Navodila obsegajo kar 16 strani A4-formata. Prav pri tem tipu nalog so učitelji, ki so preizkus vrednotili, opozorili tudi na njihove strokovne dileme (tudi na vrzeli v lastnem znanju) pri prepoznavanju pravilnosti učenčevega odgovora.¹⁰³

Hkrati je potrebno zavedanje, da zasnova ciljev učnega načrta predmeta zahteva ob pismenem preverjanju in ocenjevanju znanja tudi ustno in avtentično (žive dejavnosti, izdelki in njih predstavitve) preverjanje in ocenjevanje. Zato dosežki učencev na NPZ, ki je samo v pisni obliki, ne zmorejo podati celovite slike dejanskega znanja učencev pri tem predmetu.

.....

¹⁰² Naloge polodprtega in odprtega tipa.

¹⁰³ Po pravilniku o zahtevani izobrazbi lahko predmet poučujejo različni izobrazbeni profili: zgodovinarji, geografi, politologi, sociologi, filozofi in teologi. V sedANJI dejanski šolski praksi pa pogosto predmet poučujejo tudi učitelji drugih predmetov.

Na podlagi problematike sklepamo, da potrebujejo učitelji za kakovostno poučevanje, vrednotenje in ocenjevanje predmeta sistematična dodatna strokovna usposabljanja. To potrebo izražajo predvsem na študijskih skupinah.

Dosežki učencev glede na izkazano znanje po taksonomskih stopnjah in posameznih območjih

Dosežki po taksonomskih stopnjah po Bloomu¹⁰⁴

Naloge v preizkusu znanja so preverjale zahtevnost – težavnost na treh taksonomskih stopnjah po Bloomu, in sicer v razmerju: 30 % nalog prve taksonomske stopnje, 40 % nalog druge in 30 % nalog tretje taksonomske stopnje.

- a) *Prva taksonomska stopnja* je pri učencih preverjala znanje in poznavanje temeljnih predmetnih pojmov. Prevladovala so naloge zaprtega tipa (obkroževanje in povezovanje) in kratkega odgovora. Učenci so jih reševali s pomočjo dodatkov/učnih virov, kot so: kratko besedilo, slika in simbol. Vsebine nalog so bile učencem prostorsko in časovno blizu. Učenci so izkazali izkustveno znanje. Naloge te stopnje so bile v preizkusu najuspešneje rešene, in sicer s povprečnim indeksom uspešnosti 0,68. Povedati pa je treba, da je bila na tej stopnji tudi najmanj uspešno rešena naloga v celotnem preizkusu, in sicer z indeksom uspešnosti (težavnosti) 0,10. Naloga ni imela dodatkov k reševanju in je zahtevala natančen odgovor (zapis imena ključnega mednarodnega dokumenta povezanega s predmetom).
- b) *Druga taksonomska stopnja* je pri učencih preverjala znanje uporabe, razumevanja in sintetiziranja predmetnih vsebin. Prevladovala so naloge tipa kratkega odgovora. Učenci so jih reševali s pomočjo dodatkov/učnih virov, predvsem besedil. Besedila so bila od preprostih do zahtevnih, a vsa kratka, vsebinsko zanimiva in aktualna. Naloge te stopnje so bile rešene s povprečnim indeksom težavnosti 0,60. Najmanj uspešno so učenci rešili nalogo brez dodatka/učnega vira, ki je zahtevala razlago pojma pravna država (tvorjenje kratkega strokovnega zapisa).
- Naloge druge taksonomske stopnje so se po uspešnosti reševanja približale nalogam prve taksonomske stopnje, kar je spodbudno.

¹⁰⁴ Taksonomsko strukturo nacionalne preizkusa določi Državna komisija za nacionalno preverjanje znanja v osnovni šoli.



- c) **Tretja taksonomska stopnja** je pri učencih preverjala poglobljeno razumevanje predmetnih vsebin (razlaganje razlik in predlaganje rešitev), samostojno argumentirano interpretacijo le-teh in uporabo medpredmetnih povezav. Prevladovala so naloge tipa daljšega odgovora. Učenci so jih reševali s pomočjo zahtevnejših besedilnih dodatkov (ali brez dodatkov). Naloge te stopnje so bile rešene s povprečnim indeksom 0,47. Najmanj uspešno je bila rešena naloga, povezana z delovanjem pravne države. Glede na kompleksnost in vseživljenjskost ciljev posodobljenega učnega načrta predmeta je treba v procesu poučevanja, preverjanja in ocenjevanja znanja nameniti več pozornosti znanju, ki ga zahteva tretja taksonomska stopnja.

Dosežki po posameznih območjih

Analiza NPZ razvršča učence glede na njihove skupne dosežke v naslednja območja: zeleno, rumeno, rdeče, modro in nad modrim. Predstavljamo kvalitativni opis znanja učencev po posameznih območjih.

- a) **Zeleno območje:** naloge so preverjale minimalne in temeljne standarde. Šest nalog je preverjalo znanje prve, štiri druge in ena tretje taksonomske stopnje. Učenci so izkazovali:
- **poznavanje** vrst nestrpnosti; sestave enostarševske družine; načinov nenasilnega političnega delovanja; sporočilnosti simbolov; ciljev čistilnih akcij in elektronskih socialnih medijev,
 - **znanje** branja podatkov iz grafa o gibanju števila obravnavanih kršitev; pojmov nasilje in monoteizem,
 - **razumevanje** narave elektronskih medijev; učinkov dela javne osebnosti in konceptov monoteizma in nasilje.

Ugotavljamo, da učenci v zelenem območju znajo razbrati enostavne podatke iz virov (graf, slika, preprosto strokovno besedilo). Poznajo in razumejo nekatera temeljna/splošna dejstva.

- b) **Rumeno območje:** naloge so preverjale oba standarda (prevladovala so naloge temeljnega standarda). Osem nalog je preverjalo znanje prve, tri druge in dve nalogi tretje taksonomske stopnje. Učenci so izkazovali:
- **poznavanje** primerov dobrodelne pomoči znanih osebnosti; del in nalog poslanca in preprostih globalnih problemov,
 - **znanje** razlag vzrokov za staranje prebivalstva; utemeljevanja nestrpnosti in vpliva medijev na posameznikova prepričanja in vedenje; branja grafično predstavljenih podatkov in slik in navajanja posledic pretiranega izkoriščanja gozda za življenje ljudi,

- **razumevanje** pravil uspešne komunikacije; namena grafičnih simbolov v medijih; akcij ozaveščanja in vplivanja na voljo javnosti in oblasti; nesprejemljivosti in problematičnosti otroškega dela in vizualne simbolike.

Ugotavljamo, da učenci v rumenem območju razumejo in znajo razlagati probleme, ki so jim prostorsko in časovno blizu. Izkazujejo splošno izkušnjsko znanje.

- c) **Rdeče območje:** zastopane so naloge obeh standardov v korist temeljnega. Dve nalogi sta preverjali znanje prve, dve druge in tri tretje taksonomske stopnje. Učenci so izkazovali:

- **poznavanje** tipov družin; vsebine pravice do svobode veroizpovedi; simbolov svetovnih verstev in dela in nalog ministra,
- **znanje** razlikovanja med komunikacijskimi slogi in avtoritativnostjo ter sklepanja iz podatkov,
- **razumevanje** družbenih namenov sistematičnega zbiranja podatkov.

Ugotavljamo, da učenci v rdečem območju znajo navesti značilnosti oziroma tipe družbenih pojavov in iz praktičnih primerov razbrati, pojasniti ter analizirati, kompleksnejše družbene pojave in odnose. Izkazujejo zanesljivo in raznoliko znanje o specifičnih vsebinah predmeta.

- č) **Modro območje:** le dve naloge sta preverjali minimalne standarde, preostale pa temeljne. Dve nalogi sta preverjali znanje prve, pet druge in sedem tretje taksonomske stopnje. Učenci so izkazovali:

- **poznavanje** problemov različnih generacij; vrst sporazumevanja in ustavne prepovedi diskriminacije,
- **znanje** pojma politična stranka; pojma globalne dileme človeštva – vojna in mir,
- **razumevanje** odklonov v demokraciji; kritičnega odnosa do medijskih informacij; vloge sodne veje oblasti – domneve nedolžnosti; narave vojaške sile; odklonov v delovanju pravne države; osnov globalne demografije; nesprejemljivosti in problematičnosti otroškega dela.

Ugotavljamo, da učenci v modrem območju znajo razložiti, predlagati, načrtovati, argumentirati osrednje pojme, pojave in probleme predmeta. Znajo primerjati besedila in smiselno povezovati pojme. Izkazujejo zanesljivo znanje predmetnih vsebin in medpredmetnih povezav.

- d) **Nad modrim območjem:** vse naloge so preverjale temeljni standard znanja. Dve nalogi sta preverjali znanje prve, ena druge in ena tretje taksonomske stopnje. Učenci niso izkazali:



- **poznavanje – poimenovanje** temeljnih mednarodnih dokumentov o človekovih pravicah, zgodovinskih kronologij verstev in uporabo medpredmetnega povezovanja vsebin.

Rezultati reševanja nalog v tem območju nam sporočajo, da je treba posvetiti več pozornosti utrjevanju temeljnega faktografskega znanja.

Sklepne ugotovitve ali na kaj biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog za razvijanje splošne in predmetne bralne pismenosti v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

- Analiza izkazuje, da učenci najraje rešujejo naloge izbirnega tipa, zato je pomembno, da učitelj v učnem procesu preverja in ocenjuje znanje z različnimi tipi nalog. Na to naj bo pozoren pri ustnem, pisnem in pri drugih oblikah preverjanja in ocenjevanja znanja predmeta.
- Pri vrednotenju pravilnosti odgovora polodprtega in odprtega tipa (tip zapisa kratkega odgovora in zapisa nekoliko daljšega odgovora) mora učitelj upoštevati odgovor na zahtevano vprašanje v kontekstu strokovne sprejemljivosti. Vrednotenje teh tipov nalog je za učitelje strokovno zahtevno in časovno zamudno, a za razvijanje znanja po učnem načrtu ključnega pomena.
- Kadar sprašujemo po razlikah med dvema ali več načeli, pravicami, dokumenti, koncepti, je pravilen odgovor le, če je zapisana značilnost/razlaga za oba ali več pojmov.
- Naloge utemeljevanja (zakaj–zato) zahtevajo navajanje razlogov in njihovo kritično interpretacijo – poznavanje širših pomenov/konceptov (na primer: utemelji, zakaj vojaška sila ne more zagotavljati trajnega miru).
- Jezikovno šibki učenci bodo imeli težave s skladenjsko zahtevnimi nalogami, zato se priporočajo krajše povedi, splošno uporabni izrazi (če ne gre za strokovni izraz).
- Učence je treba k pojasnjevanju, utemeljevanju, razlaganju, kritični interpretaciji itd. ter k medpredmetnemu povezovanju navajati skozi celotni učni proces (po vertikali in horizontali) in ob tem uporabljati različne oblike, učne vire, dejavnosti, stopnje zahtevnosti itd. Šele potem lahko pričakujemo, da jim tovrstne naloge ne bodo delale težav.
- Učitelje je treba za tovrstna znanja dodatno strokovno usposablјati.

Dosežki učencev z vidika medpredmetnega povezovanja znanja

»Kako pri učencih odpravljati pomanjkljivo poznavanje in posledično nekritično ali celo napačno razumevanje predmetnih pojmov, konceptov, načel, pravil itd., ki so povezani z interdisciplinarnim in kroskurikularnim pristopom?«

Splošni cilji in vsebine predmeta DDE imajo značaj medpredmetnosti in kroskurikularnosti tako z vidika vsebin kot miselnih procesov in odnosnih veščin. V preizkusu se naloge nanašajo predvsem na vidik medpredmetnega povezovanja vsebin, zapisanih v učnih načrtih predmetov: družbe, zgodovine, geografije in slovenščine. Indeks težavnosti teh nalog se je gibal od 0,10 do 0,38, kar pomeni, da je posamezno nalogo uspešno rešilo 10–38 % učencev. Po dosežkih so praviloma tovrstne naloge uvrščene nad modrim območjem in v modrem območju. Ker so vsebine predmeta interdisciplinarne, je pomembno, da učenci razumejo predmetno strokovno terminologijo tudi v povezavi s koncepti drugih predmetov. Ugotavljamo, da na uspešnost učencev pri reševanju nima ključnega vpliva standard znanja, ampak učenčevo širše razumevanje konceptov skupnega življenja v raznolikem lokalnem, nacionalnem in globalnem prostoru, kar pa kliče po ozaveščanju medpredmetne obravnave skozi celotni osnovnošolski proces. Etika in vzgoja za aktivno demokratično državljanstvo morata postati integralni vezivi sodobnega kurikula na izvedbeni ravni.

Sklepne ugotovitve ali na kaj biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog z vidika medpredmetnega povezovanja znanja v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

Področja državljskih kompetenc (razvijanje politične pismenosti; oblikovanja stališč in vrednot; razvijanje odgovorne participacije pri mladih za njihovo delovanje v družbi) zavezujejo vse pedagoške subjekte po vertikali in horizontali. K temu nas obvezujejo tudi dokumenti, kot so: Zakon o osnovni šoli 2007 – člen 2; Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011 (2011: 7) in Učni načrt za DDE 2011 (2011: 20–22).

Primerjava med NPZ 2012 in ICCS 2009 z vidika splošnih ciljev in vsebinskih področij

a) Vidik ciljev:

Preizkusa NPZ 2012¹⁰⁵ in ICCS 2009 sta na splošni ravni preverjala cilje treh področij kompetenc državljanske vzgoje:

¹⁰⁵ V NPZ 2012 iz DDE je bilo vključenih 4.396 učencev devetega razreda iz 122 osnovnih šol v Sloveniji. V raziskavo ICCS 2009 je bilo vključenih 17.295 učencev osmega razreda iz 163 osnovnih šol (Šolsko polje, 2011: 63).



NPZ IZ DDE 2012 ¹⁰⁶	ICCS 2009 (Šolsko polje, 2011: 157)
Usvajanje znanja o: urejanju skupnih zadev, demokraciji, temeljih državljske in pravne kulture	Razvoj politične pismenosti
Razvijanje etičnih drž in veščin	Oblikovanje stališč in vrednot
Razvijanje sposobnosti za oblikovanje kompleksnih državljskih in moralnih presoj in temeljev za moralno ravnanje	Aktivna participacija učencev v življenju šole in skupnosti

b) Vidik vsebinskih področij:

NPZ IZ DDE 2012	ICCS 2009 (Šolsko polje, 2011: 157)
Življenje v skupnosti	Patriotizem, nacionalizem, identitete
Aktivno/sodobno državljanstvo in demokracija	Državljske kompetence
Etika in življenje v sedanjosti/prihodnosti	Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov

Ugotavljamo, da z vidika splošnih ciljev – kompetenc in vsebinskih področij – ni pomembnih razlik med NPZ iz DDE in mednarodno raziskavo ICCS. Prav tako imata obe preverjanji znanja značaj zunanjega oziroma eksternega preverjanja. Pomembne razlike so med tipi nalog. Pri NPZ prevladujejo naloge polodprtega (zapis kratkega odgovora) in odprtega tipa (zapis nekoliko daljšega odgovora). Pri ICCS pa zaprti tip. Učenci med podanimi trditvami na štiristopenjski lestvici izberejo tisto, s katero se strinjajo (na primer: zelo se strinjam; se strinjam; ne strinjam se; nikakor se ne strinjam). Raziskava preverja predvsem državljsko znanje učencev skozi njihova stališča/odnose/prepričanja (Šolsko polje, 2011: 141, 149, 150, 152). Prav tako je pomembna razlika v starosti učencev. Starost učencev pri NPZ iz DDE je 14–15 let (izvedba v mesecu maju v devetem razredu osnovne šole), starost učencev pri raziskavi ICCS pa 13–14 let, (izvedba v mesecu marcu v osmem razredu).

¹⁰⁶ Analiza dosežkov učencev na NPZ v šolskem letu 2011/2012 iz DDE (2012). Ljubljana: Državni izpitni center.

Sklepne ugotovitve ali na kaj biti pozoren pri poučevanju in sestavljanju nalog z vidika NPZ in mednarodne raziskave ICCS¹⁰⁷ v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

Splošni cilji in vsebinska področja nacionalnega preizkusa znanja (NPZ) in mednarodnega preverjanja državlanskega znanja (ICCS) so primerljivi. Dosežki učencev na obeh preverjanjih, primerjalno NPZ 2009 in 2012 (kot smo že zapisali, so rezultati preizkusa 2012 res nekoliko nižji kot 2009, vendar je bilo to pričakovano zaradi znatno zahtevnejše strukture preizkusa v letu 2012) in ICCS 1999 in 2009 (Šolsko polje, 2011: 224–25), izkazujejo napredek v državlanskem znanju. V analizi preizkusa NPZ 2012 se je kot kritična točka pokazalo znanje učencev o pravni državi (Preizkus NPZ 2012, naloga 18). V raziskavi ICCS, sta se kot kritična točka pokazala znanje in stališče učencev do multikulturnih tematik in zmanjševanja predsodkov (Šolsko polje, 2011). Prav te tematike so vidneje poudarjene v posodobljenem učnem načrtu predmeta iz leta 2011.

Sklep

Skupna sporočilnost analize dosežkov učencev na NPZ in ICCS nakazuje, da bi bilo smiselno v učnem procesu v skladu s posodobljenim učnim načrtom predmeta:

- Več pozornosti nameniti:
 - a) utrjevanju temeljnih predmetnih pojmov in konceptov (človekove pravice, demokracija, pravna država, ustava, državljska odgovornost, multikulturnost in medkulturnost, mednarodni dokumenti, načeli argument moči in moč argumenta, politična stranka, nenasilni načini postavljanja zahtev ipd.),

.....
¹⁰⁷ Čeprav so bili slovenski učenci v raziskavi nekoliko mlajši (povprečna starost 13,7 leta) od drugih učencev (povprečna starost 14,2 leta), je bila vednost slovenskih učencev 1999 in 2009 nekoliko nad mednarodnim povprečjem (na mednarodni primerjalni lestvici določeno povprečje 500 točk, slovenski učenci so v povprečju dosegli 516 točk). Slovenija je bila edina država, kjer se je pokazal statistično pomemben napredek glede na raziskavo leta 1999. V letu 2009 so v raziskavi sodelovale te evropske države: Avstrija, Bolgarija, Ciper, Češka, Danska, Estonija, Finska, Grčija, Irska, Italija, Latvija, Liechtenstein, Litva, Luksemburg, Malta, Nizozemska, Norveška, Poljska, Ruska federacija, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Švica, Anglija in Belgija (flamski del) (Šolsko polje, 2011: 208).

Posebnost raziskave 2009 je bil evropski modul. V tem modulu se je Slovenije uvrstila v mednarodno povprečje (povprečni dosežek je bil 526 točk, slovenski učenci pa so dosegli 516 točk) (Šolsko polje, 2011: 139 in 140). Poudariti pa je treba, da obstaja manjšina učencev, ki ima močno negativen odnos do pravic priseljencev (Šolsko polje, 2011: 154).

.....



- b) razvijanju stališč/odnosov in prepričanj v duhu etike humanizma in medkulturnosti (zmanjševanje predsodkov),
- c) učenju skozi aktivno participacijo učencev v življenju šole in širše skupnosti.
- Globlje osmisлити povezovanje znanja med predmeti tako z vidika vsebin, miselnih procesov in odnosnih veščin po vertikali in horizontali (vidik medpredmetnosti in kroskurikularnosti).
- Usmerjati strokovno-pedagoško delo v dvig kakovosti bralne pismenosti (razumevanje prebranega in samostojna interpretacija prebranega) in v razvijanje višjih miselnih procesov (ozaveščanje za odgovorno delovanje/ravnanje, kritična interpretacija in vrednotenje družbenih pojavov ipd.). Tudi posodobljeni učni načrt spodbuja preverjanje minimalnih standardov znanja na enostavnih konkretnih primerih iz realnih življenjskih situacij. Preverjanje temeljnih standardov znanja pa poteka na zahtevnejših/kompleksnejših primerih iz širšega življenjskega okolja. Prav slednje je značilno za naloge tretje kognitivne stopnje po Bloomu.
- Usposabljanju učiteljev za razumevanje filozofije posodobljenega načrta in za realizacijo le-te v pedagoški praksi. Potrebno je ozaveščanje učiteljev osnovnih šol in vodstev, da etiko in vzgojo za aktivno demokratično državljanstvo na splošni ravni vključujejo učni načrti vseh predmetov in vzgojni načrt šole, zato je tudi usposabljanje potrebno vsem.

Analiza NPZ izkazuje, da strokovno izbrani učni pripomočki – dodatki k nalogam – učence motivirajo, jih osredotočajo k pravilnemu odgovoru, jim življenjsko približajo vsebine (vizualizacija) in preverjajo njihovo funkcionalno/aplikativno pismenost. ●

Literatura in viri

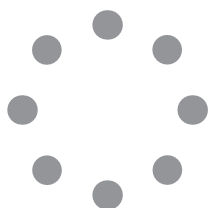
Analiza dosežkov učencev na NPZ v šolskem letu 2011/12 iz DDE (2012). Ljubljana: Državni izpitni center.

Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS 2011 (2012). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport, str. 7. Dostopno na: <http://www.belaknjiga2011.si/> (27. 12. 2012).

Citizenship Education in Europe (2012). Luxembourg: Eurydice. Dostopno na: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice> (15. 10. 2012).

Državni izpitni center (2012). *Navodila za vrednotenje preizkusa znanja iz DDE 2012, N121-631-3-2*. Ljubljana: Državni izpitni center.

- Državni izpitni center (2012). *Preizkus znanja iz DDE 2012, N121-631-3-1*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Eurydice študije (2011). *Poučevanje branja v Evropi*. Dostopno na: <http://www.eurydice.si/> (15. 10. 2012).
- Gril, A. (2011). Državlanske kompetence osnovnošolcev v Sloveniji – izsledki Mednarodne raziskave državljanske vzgoje ICCS 2009. *Šolsko polje: PISA in ICCS*, let. XXII, št. 5–6, str. 157–186.
- Justin, J. et al. (2000). *Učni načrt: program osnovnošolskega izobraževanja – Državlanska vzgoja in etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport: Zavod RS za šolstvo.
- Karba, P. (2011). *Program osnovna šola. Učni načrt. Državlanska in domovinska vzgoja ter etika*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport in Zavod RS za šolstvo.
- Klemenčič, E., Štremfel, U. in Rožman, M. (2011). Znanje o multikulturnih tematikah in zmanjševanje predsodkov. *Šolsko polje: PISA IN ICCS*, let. XXII, št. 5–6, str. 186–214.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Sklepi 153. seje Strokovnega sveta RS za splošno izobraževanje z dne, 13.12. 2012.
- Šimenc, M. (2011). Patriotizem in nacionalizem slovenskih učencev iz perspektive Mednarodne raziskave državljanske vzgoje. *Šolsko polje: PISA IN ICCS*, let. XXII, št. 5–6, str. 139–156.
- Štraus, M. (2010). *OECD PISA 2009 – prvi rezultati*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno na: http://193.2.222.157/UserFilesUpload/file/raziskovalna_dejavnost/PISA/PISA2009/PISA2009_prviRezultati.pdf (15. 10. 2012).
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-F, ULRS, št. 102/2007, člena 2 in 6).*
- Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o osnovni šoli (ZOsn-H, ULRS, št. 87/2011, člena 6 in 49).*



Projekt po projektu – izzivi za naprej

● **Mag. Mariza Skvarč, Sandra Mršnik** • Zavod RS za šolstvo
• mariza.skvarc@zrss.si, sandra.mrsnik@zrss.si

POVZETEK: V prispevku predstavljata skrbnici šol v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* svoje videnje projekta ob sodelovanju s šolami, vključenimi v projekt, pa tudi zaznane vplive projekta v širšem šolskem prostoru. Izpostavljata področja, na katerih je projekt prispeval k pomembnim premikom in spremembam v praksi, ki jih lahko štejemo kot uspeh, pa tudi izzive, ki še ostajajo ali se na novo odpirajo, ker zahtevajo več časa, strokovnega opolnomočenja učiteljev, sodelovanja in usklajevanja itd.

KLJUČNE BESEDE: *bralna pismenost, bralne učne strategije, medpredmetno sodelovanje, rezultati projekta, izzivi za naprej*

ABSTRACT: In the article the two tutors of schools involved in the project *Empowering learners through improving reading literacy and access to knowledge* present both their perception about the cooperation with schools in question as well as the project effects in a wider educational space. On one hand they draw attention to the fields where one can claim positive influences can be traced and on the other hand they mention challenges which need more time, professional growth of the teachers, cooperation, adjustments, etc. to be realised.

KEY WORDS: *reading literacy, reading learning strategies, cross-curricular cooperation, project results, future challenges*



Bralna pismenost – o čem govorimo?

Z začetkom projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* so mnogi učitelji in ravnatelji (zlasti iz šol, ki se niso vključile v projekt) izražali pomisleke:

»Projekt bralna pismenost – spet nova modna muha? Zmeraj se domislijo nečesa, s čimer nas bombardirajo; pred tem je bil projekt fleksibilni predmetnik, pa uvajanje devetletke ...«

»Zakaj kažejo ob nezadovoljivih rezultatih raziskave PISA s prstom na vse učitelje, če pa se bralna pismenost razvija prvenstveno pri slovenščini? Učni načrti za preostale predmete so že tako prenatrpani, zdaj pa naj bi se vsi učitelji pri pouku ukvarjali še z bralno pismenostjo.«

»Bralna pismenost je prvi pogoj, da se lahko učenci v tretjem VIO uspešno učijo in sledijo pouku, zato morajo postati učenci bralno pismeni že na razredni stopnji. Projekt naj bo namenjen učiteljem razrednega pouka.«

Iz tovrstnih izjav je razvidno, da je veliko različnih pojmovanj o razumevanju bralne pismenosti. Bralno pismenost so razumeli kot tekočnost branja, usvojeno tehniko branja in sposobnost zapisa brez pravopisnih napak. Velik prispevek projekta je v tem, da se je na nacionalni ravni v zadnjih dveh letih na različnih strokovnih srečanjih, posvetih in konferencah, veliko razpravljalo o bralni pismenosti in se je večina učiteljev v tem času seznanila z definicijo bralne pismenosti po PISI ter v tej luči tudi uzavestila pomen razvijanja bralne pismenosti na vseh ravneh; pri vseh predmetih in po celotni vertikali. Bralno pismenost opredeljujeta PISA in PIRLS kot razvijanje zmožnosti učencev, da samostojno pridobivajo informacije, jih povezujejo in interpretirajo, si na temelju informacij ustvarjajo celostne pomenske predstave in razlage pojavov ter dogodkov, razmišljajo o njih in jih vrednotijo, razvijajo argumente za takšno ali drugačno delovanje na podlagi informacij, se znajdejo v novih situacijah, kritično primerjajo, sklepajo itn. (OECD, 2010). Iz te definicije je jasno, da sta usvojena tehnika branja in branje z razumevanjem samo prvi pogoj, da lahko učenci ob uporabi raznolikih virov sistematično skozi leta izobraževanja razvijajo kompleksne miselne spretnosti. Dvig bralne pismenosti pri učencih v kratkem časovnem obdobju z nekaj dejavnostmi, ki vključujejo uporabo besedil z namenom razvijanja bralne pismenosti, ni uresničljiv. Kritične bralce, ki so sposobni pridobivati, povezovati, interpretirati informacije, argumentirati in sklepati, lahko opolnomočimo le skozi dobro načrtovan učni proces, ki omogoči učencem sistematično razvijanje vseh vidikov bralne pismenosti skozi celotno osnovnošolsko



vertikalo, pri čemer se ponujajo pri vsakem predmetu možnosti in priložnosti, da učitelji z določenimi dejavnostmi prispevajo posamezne kamenčke, ki tvorijo mozaik bralne pismenosti.

V pogovorih z učitelji iz tretjega VIO na različnih strokovnih srečanjih, ki jih je Zavod RS za šolstvo organiziral v času trajanja projekta (študijske skupine, regijski posveti, svetovanja na posameznih šolah itd.), so mnogi učitelji povedali, da so za realizacijo ciljev v učnih načrtih primorani učenecem narekovati povzetke, ki si jih zapišejo v zvezke, ker se učenci ne znajo ali ne želijo učiti iz učbenikov, in le tako dosežejo, da se učenci naučijo ključnih pojmov in definicij, ki so pri posameznem predmetu pomembni.

Pri predmetih, ki vključujejo praktični pouk (npr. izvajanje poskusov, izdelava izdelkov itd.) po opisanih navodilih, učitelji navajajo težave, ki jih imajo učenci z branjem in razumevanjem navodil. Mnogi učitelji ne vključujejo v pouk dejavnosti, ki zahtevajo od učencev samostojno izvajanje dejavnosti po opisanih navodilih, ker menijo, da je ob veliki porabi časa minimalen ali nikakršen učinek na znanju učencev. Veliko bolj racionalna in učinkovita se jim zdi učiteljeva demonstracija, saj ob tem učitelj učence usmerja pri opazovanju in skupaj z njimi oblikuje povzetke in ugotovitve, za kar menijo, da učenci sami niso zmožni, ker se izgubijo v navodilih.

Pa ne le pri navodilih za dejavnosti, učitelji opozarjajo na težave že pri besedilnih nalogah z daljšim navodilom, ki vključujejo več podatkov, ki jih je treba izluščiti in nadalje procesirati, ali pri nalogah, kjer so podatki, prikazani na različne načine (v besedilu, grafu, tabeli, sliki itd.).

Iz teh navedb je razvidno, da se že v drugem in tretjem VIO zaradi nezadostno razvite bralne pismenosti pojavljajo težave, ki izvirajo najverjetneje iz tega, da se učenci niso v zadostni meri naučili učiti. Če jim v dotedanjem učnem procesu nihče ni predstavil različnih bralnih učnih strategij in niso imeli priložnosti, da bi se urili v uporabi teh strategij ob različnih besedilih, ni presenetljivo, da imajo tudi še ob koncu osnovne šole težave z bralnim razumevanjem, z razumevanjem navodil za delo, da ne uporabljajo učbenika, ne izkazujejo zanimanja za branje člankov v revijah in drugih poljudno-znanstvenih virih itd. Posledično se jim kopičijo izkušnje neuspeha, s tem povezana predstava o nekompetentnosti in upad motivacije.

Ob tem so učitelji postavljeni pred izbiro:

- 1) izogniti se takšnim nalogam in dejavnostim, pri katerih imajo učenci težave in uspešna izvedba dejavnosti zahteva veliko časa, saj je ključna naloga in odgovornost učitelja, da v okviru ur namenjenih pouku

predmeta »obdela vso snov«, realizira cilje učnega načrta, poučuje učence to, kar morajo znati na NPZ-ju, itd.;

- 2) iskati možnosti in priložnosti, da se učenci pri pouku predmeta ob usvajanju predmetnih vsebin srečujejo z raznolikimi besedili in prikazi informacij, da spoznavajo strategije, kako se soočiti s tovrstnimi viri podatkov, in da se učijo, kako se učiti določeni predmet. Pri tem je pomembno vključevanje in razvijanje vseh sporazumevalnih zmožnosti: branje, pisanje, poslušanje in govorjenje.

Za prvo možnost se odločajo tisti učitelji, ki postavijo v ospredje vsebine in le tista procesna znanja, ki so predmetno specifična, ter čutijo svojo odgovornost predvsem v tem, da usvojijo učenci določeno količino predmetnega znanja. Drugo možnost izbirajo učitelji, ki jim v okviru predmeta, ki ga poučujejo, ni škoda časa za razvijanje znanj in spretnosti, ki niso ozko predmetno specifične, saj verjamejo, da bo s tem tudi znanje predmeta bolj kakovostno. Svoje poslanstvo razumejo v tem, da prispevajo k trajnemu, uporabnemu, vseživljenjskemu znanju učencev, kamor sodi učenje učenja.

Kako do izboljšane bralne pismenosti

Kje začeti z razvojem bralne pismenosti, kje se postavljajo temelji za to? Odgovor je preprost, saj morajo učenci v prvem VIO razviti in usvojiti zmožnosti, ki jim služijo za nadgradnjo branja. S posodobljenim učnim načrtom za slovenščino je vstopilo v naš šolski prostor individualizirano opismenjevanje, ki ima za izhodišče predznanje učencev. Učenci v šolo prihajajo z različnim predznanjem in interesi, vsako poučevanje brez poprejšnjega preverjanja znanja in razumevanja je zato lahko manj učinkovito. Pri tem je pomembno diagnosticirati vsa področja, ki vplivajo na razvoj opismenjevanja: grafomotorika (smer pisanja, risanja, fina motorika, groba motorika), glasovno zavedanje (slušno razločevanje – prvi glas, zadnji glas, srednji glas), povezava med črkami in glasovi, povezava med glasovi in črkami, zlogovanje), vidno zaznavanje (vidno razločevanje, preslikovanje črk/besed), orientacija (na telesu, na papirju, v prostoru, interes za branje, poznavanje koncepta knjige (orientacija v knjigi, razlikovanje besede od slike, smer branja, poznavanje pojma beseda, črka (prirejeno po Kruh Ipavec, Novak). Na temelju ugotovljenih predopismenjevalnih zmožnosti se oblikuje individualni načrt opismenjevanja za posameznega učenca. Od trenutka, ko črki pripišemo glas, besedi pomen, stavku širši kontekst in kritični pogled na prebrano, je zapletena in naporna pot. Pri pismenosti je treba poudariti, da so vse jezikovne zmožnosti izraz istega jezikovnega sistema in kot take v medsebojni



povezavi, zato se vedno bolj poudarja pomen ustreznih in učinkovitih pristopov k opismenjevanju. Strategija spreminjanja poučevanja začetnega branja in pisanja zahteva skrben premislek, kjer ne gre za osredotočenost samo na pristope poučevanja, pač pa na iskanje principov za načrtovanje učnih okolij, ki spodbujajo učinkovito opismenjevanje, zato je raziskovanje začetnega opismenjevanja v bistvu iskanje najboljših poti do pismenosti.

Na študijskih skupinah za prvo VIO smo učitelje seznanjali z učinkovitimi pristopi individualiziranega opismenjevanja in tudi iskali načine, na študijskih skupinah, za drugo VIO pa, kako razvijati in spodbujati interes za branje, ki z leti upada. Pri tem smo posebej poudarili pomen branja učitelja v razredu, saj je učitelj pomemben bralni model. Po vertikali se dejavnosti, ki zvišujejo interes do branja in posledično bralno pismenost, spreminjajo.

Navajamo samo nekatere možnosti, ki jih velja ponuditi:

- raznolikost bralnega gradiva,
- povečati priložnosti za branje v razredu,
- možnost, da učenci sami izberejo bralno gradivo,
- možnost in priložnost pogovora o prebranem-vrednotenje prebranega,
- ponuditi otrokom smiselno glasnega branja (razredno gledališče, senčne lutke, animirana risanka)

in ob tem skrbeti za:

- ustvarjanje pogojev, kjer bo vsak učenec pridobil izkušnjo in ob tem oblikoval prepričanje, da je kompetenten bralec,
- spodbujanje k vztrajnosti pri branju,
- stopnjevanje zahtevnosti bralnega gradiva za vse učence,
- odzivanje na interes učencev pri izboru gradiva ter prepuščanje učencem izbor bralnega gradiva,
- opogumljanje učencev za branje,
- opolnomočenje učencev za uporabo različnih bralnih učnih strategij,
- razvijanje kritičnosti pri branju/ločiti dejstva od mnenj,
- vrednotenje prebranega pri vseh vrstah besedil,
- spodbujanje k druženju ob bralnem gradivu (Mršnik, Novak, 2012).

Pri pouku v tretjem VIO je bilo na šolah v projektu največ narejeno na področju vključevanja bralnih učnih strategij pri delu z besedili. Zmotno je pojmovanje, da razvijamo bralno pismenost le, če vključujemo kompleksne bralne učne strategije pri delu z besedili pri materinščini (Paukova strategija, VŽN itd.).

Navajamo nekaj ključnih vidikov, s katerimi lahko pomembno prispevamo k razvijanju in dvigu ravni bralne pismenosti že od prvega VIO naprej, s postopnim stopnjevanjem in nadgrajevanjem **pri vseh predmetih**:

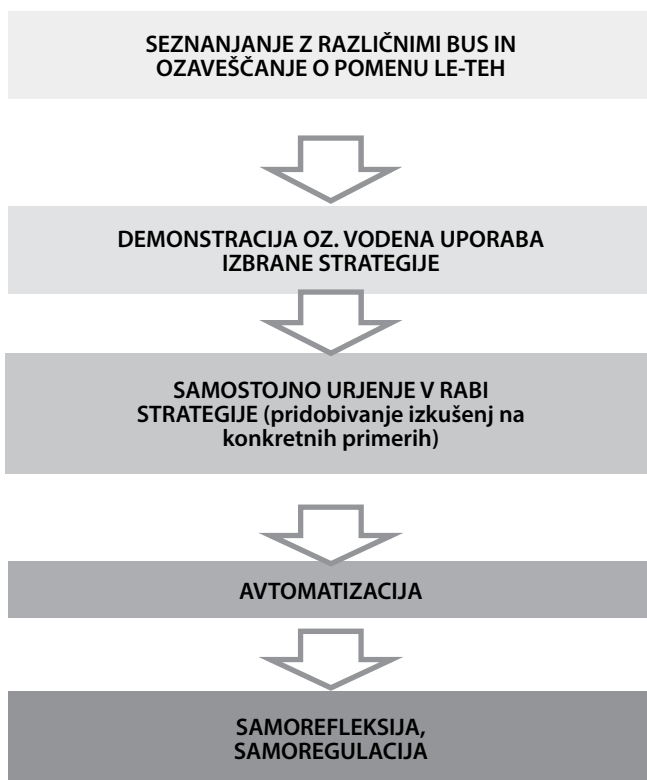
- z bogatenjem aktivnega besedišča učencev s predmetno specifičnim besediščem (npr.: pri spoznavanju okolja ali naravoslovja in tehnike ali kemije);
- tako, da učencem omogočimo priložnosti za branje besedil, s katerimi se srečujejo le v okviru določenih predmetov (npr. branje v funkciji pridobivanja znanja, kar je temelj za načrtovanje raziskovanja, branje navodil za izvedbo praktičnih dejavnosti, pozneje branje poljudno-znanstvenih prispevkov v revijah in določenih spletnih straneh) in tvorjenje besedil (npr. pisanje poročila o raziskovanju ali laboratorijskih poročil ali poročil s terenskega dela itd.);
- s tem, da učence spodbujamo in stalno preverjamo, kako berejo in razumejo raznolika zapisana besedila (in poleg besedil tudi tabele, grafe, modele, sheme, slike, simbole itd.), zlasti tiste, ki so specifične za določeno predmetno področje (npr. simbolni zapis kemijske enačbe, matematične formule, grafi itd.);
- da smo pozorni na vprašanja, ki jih zastavljamo učencem v učnem procesu, kako vodimo učni pogovor in hkrati skrbimo, da si učenci tudi sami postavljajo vprašanja;
- z oblikovanjem raznolikih nalog in vprašanj (odprtih, zaprtih) na različnih ravneh zahtevnosti (poudarek na višjih miselnih procesih; razvijanju kritičnega mišljenja itd.);
- da učence navajamo na samostojno učenje z uporabo učbenika;
- da učence spodbujamo k uporabi bralnih učnih strategij ob uporabi različnih besedil v različne namene, s tem da pri izboru strategije izhajajo iz prepoznanih značilnosti besedila;
- s tem, ko v pouk vključujemo več učenja z raziskovanjem, projektne dela in podobnih dejavnosti, ponujamo učencem tudi več priložnosti za iskanje, izbor, kritično presojo in uporabo informacij, pa tudi za tvorbo besedil (seminarske naloge, poročila itd.).



Razvijanje bralnih učnih strategij

Pogovori z učitelji na študijskih skupinah v tretjem VIO (npr. za kemijo), namenjenih problematiki bralne pismenosti, so pokazali, da le redki učitelji na predmetni stopnji (z izjemo učiteljev iz šol, vključenih v projekt) poznajo vsaj nekaj bralnih učnih strategij. Je realno pričakovati, da bodo učitelji, ki so sami skozi lastno izobraževanje spoznali le določene učne strategije, omogočali učencem sistematično razvijanje bralnih učnih strategij?

Na večini šol, vključenih v projekt, so imeli v dveh letih trajanja projekta vsi učitelji možnost seznaniti se z bralnimi učnimi strategijami na internih izobraževanjih. Veliko učiteljev je v naslednji fazi pri pouku preizkusilo dejavnosti, pri katerih so učenci uporabljali določeno bralno učno strategijo ob predmetno specifičnem besedilu. Vendar mnogi niso učence opozorili in ozavestili o tem, da je cilj pouka tudi v tem, da spoznajo učno strategijo, ki jo bodo lahko pozneje uporabljali v različnih situacijah, ob usvajanju različnih vsebin. Ob teh prvih poskusih vpeljevanja te novosti v pouk so nekateri učitelji z veliko mero negotovosti preverjali, ali bodo učenci sposobni uporabe določene strategije in ali bodo rezultati pokazali, da je smiselno nadaljevati in nadgrajevati učno prakso v tej smeri. V tej fazi sta bila smisel in težišče bolj na učiteljevem učenju in preizkušanju didaktičnih pristopov, ki prispevajo k dvigu bralne pismenosti, kot na učenčevem učenju učenja z uporabo BUS. Slika 10 prikazuje etape v procesu usvajanja določene učne strategije. Če učitelj na izobraževanju izve, kaj je npr. Paukova strategija, to še ne pomeni, da jo obvlada, avtomatizira in jo zna smiselno vpeljati v pouk. Najprej si je treba vzeti čas in ob različnih besedilih preizkusiti strategijo, da zares razumemo, v katerih primerih, ob katerih besedilih jo je smiselno uporabiti, na kakšne pasti lahko naletimo itd.



Slika 10: Koraki oziroma etape pri spoznavanju bralnih učnih strategij (BUS) z namenom razvijanja učenja učenja

Prvi pogoj za smiselno vključevanje bralnih učnih strategij (BUS) pri pouku je zavedanje pomena in dosledno upoštevanje:

- izbira primerne vira/besedila, ob katerem učenci spoznavajo BUS;
- potrebnega predznanja učencev;
- za učenje uporabe učne strategije sta potrebna strpnost in čas; zato je bolj smiselno, da se pri pouku določenega predmeta v posameznem VIO (npr. naravoslovje in tehnika, geografija, kemija, zgodovina itd.) odločimo za eno od strategij; tisto, ki je za učenje predmetno specifičnih besedil morda bolj uporabna kot pri preostalih predmetih. Urjenju v uporabi izbrane strategije namenimo dovolj časa in s tem zagotovimo učencem možnosti, da strategijo lahko do te mere avtomatizirajo, da jo bodo sposobni pozneje skozi leta izobraževanja uporabljati pri učenju;
- metakognitivnega vidika; z učenci se ne pogovarjamo le o vsebini besedila, temveč tudi o tem, kako so brali besedilo in kje so imeli največ težav pri uporabi strategije. Damo jim povratno informacijo o uporabi strategije, spodbujamo jih k samorefleksiji itd. Zavedati se moramo,



da glede na razlike med učenci niso vse strategije enako »pisane na kožo vsem« in da določeni učenci določene strategije tudi po več poskusih še vedno ne bodo znali smiselno uporabiti. A če učenci nimajo dovolj priložnosti, da dobro spoznajo več BUS, ne morejo ugotovili, katere strategije jim najbolj ustrezajo oziroma kako se najlažje in najbolj učinkovito učijo iz besedil;

- s tem, ko se učenci preizkusijo v uporabi določene BUS (npr. ob delu z besedilom izdelajo Vennov diagram, izdelajo pojmovno shemo, izpeljejo bistvene informacije in ključne besede po Paukovi strategiji itd.), smo šele na začetku poti; učenci morajo to samostojno uporabiti pri učenju;
- skupaj z učenci spremljamo rezultate učenja po uporabi strategije.

Koraki, kako učence seznaniti in uriti v uporabi BUS:

- 1) predstavitev bralne učne strategije, kaj nam omogoča, v katerih primerih je uporabna in kaj pridobimo s tem, ko se izurimo v uporabi;
- 2) ogled nekaj primerov »izdelkov«, ki so nastali kot rezultat uporabe BUS pri delu/učenju z določenim besedilom. Ob tem je smiselno na temelju primerjave z učenci oblikovati značilnosti kakovostnega izdelka (npr. miselnega vzorca, pojmovne mape, primerjalne matrike, izpiskov itd.);
- 3) učitelj učencem ob izbranem besedilu demonstrira uporabo strategije;
- 4) v naslednjih tednih/mesecih učenci večkrat uporabijo strategijo za učenje iz raznolikih besedil;
- 5) učitelj je vsakič osredotočen na oba vidika: usvojeno vsebinsko znanje in na napredek učenca pri uporabi strategije oziroma na usvojenost strategije. Učence spodbuja k samoopazovanju in samorefleksiji in jim poda povratno informacijo tako o kakovosti naučenega vsebinskega znanja kot o napredku na področju učenja učenja.

Zgornje korake ponazorimo na primeru uporabe ene izmed BUS, ki sodi med grafične organizatorje in jo v slovenskih strokovnih virih imenujejo *pojmovne sheme* (Pečjak, Gradišar, 2012) ali *pojmovne mape* (Concept Maps) (Glažar, Vrtačnik, 1993). Gre za kognitivno elaboracijsko strategijo, ki temelji na analizi, organiziranju in predstavitvi znanja ter prispeva k povezovanju in vgrajevanju novih pojmov v posameznikovo kognitivno strukturo. Za pripravo pojmovne mape je treba natančno preučiti besedilo, prepoznati pojme in razmerja med pojmi, pojme razvrstiti glede na splošno – specifično, bistveno – manj pomembno; nadrejeni pojmi – podrejeni pojmi; predznanje – nove informacije. Pojme prikažemo običajno zapisane v oblakih ali kvadratkih, ki jih med seboj povežemo s črtami ali puščicami. Črte pri

tem predstavljajo določeno povezavo oziroma razmerje med pojmom (npr. vzrok-posledica), ki ga opredelimo z zapisanimi povezovalnimi besedami ali frazami nad črto. S tem je mogoče iz pojmovne mape dva ali več pojmov skupaj s povezovalnimi besedami povezati v posamezno pomensko enoto. Po navadi pojme razvrstimo v pojmovno mapo hierarhično; zgoraj zapišemo najbolj splošne (nadrejene) pojme in nato si sledijo v smeri proti navzdol čedalje bolj specifični (podrejeni) pojmi. S prečnimi povezavami prikažemo povezave med pojmi iz različnih segmentov oziroma domen pojmovne mape. S tem je spodbujeno razmišljanje v več smereh in pomikanje med različnimi nivoji abstrakcije, kar prispeva k učenju z razumevanjem, pa tudi podpira lažje pomnjenje. Iz učenčevih pojmovnih map pridobi učitelj informacijo o učenčevi kognitivni strukturi in načinih razmišljanja.

V času projekta je bila tematika bralne pismenosti tudi na nekaterih študijskih skupinah za učitelje različnih predmetov. Nekateri predmetne skupine so že med projektom izkoristile priložnosti za seznanjanje vseh učiteljev o poteku projekta in novostih ter na študijskih srečanjih ozaveščale učitelje o možnostih in pristopih, s katerimi lahko v okviru predmeta prispevamo k razvoju bralne pismenosti. V nadaljevanju navajamo primer, ki je bil izveden na prvem sklicu študijske skupine za kemijo v šolskem letu 2012/2013, saj smo se posvetili uporabi pojmovnih shem oziroma pojmovnih map pri učenju kemije (Skvarč, Bačnik, Poberžnik, 2012). Učitelji so bili sprva v vlogi učencev in so ob izbranem, pojmovno zgoščenem besedilu, kakršna so v učbenikih kemije zelo pogosta, izdelali svoje pojmovne mape, kot je opisano spodaj. Ta izkušnja je bila dragocena, saj smo lahko primerjali nastale pojmovne mape in ugotavljali precejšnje raznolikosti med njimi; med delom pa so tudi naleteli na določene dileme in težave ne glede na to, da so učitelji vse pojme in vsebino dobro poznali in niso bili realno postavljeni v učno situacijo, kot bi bili učenci, ki bi se ob besedilu soočili z nepoznano vsebino in veliko novimi pojmi.

Opis poteka pouka

- Učitelj učencem pokaže nekaj pojmovnih shem. Skupaj ugotavljajo, kaj je skupno vsem pojmovnim shemam. Ob tem jim učitelj predstavi, kdaj je smiselno v procesu učenja izdelati pojmovne sheme in zakaj.
- Učenci preberejo besedilo – prepoznajo pojme v besedilu in jih podčrtajo.
- Pojme izpišejo na lističe različnih barv (*v pomoč za razlikovanje ključnih pojmov od manj pomembnih; podrejenih od nadrejenih*).
- Urejajo oziroma grafično organizirajo pojme v pojmovne sheme (pojmovne mape), tako da horizontalno razvrstijo pojme. Nato lističe



s pojmi premeščajo tako, da je mogoče tudi vertikalno nakazati čim več povezav med pojmi.

- Učitelj razdeli učencem na kartončkih druge barve izpisane pojme iz besedila → učenci preverijo, katerih pojmov nimajo v svoji pojmovni mapi, in jih poskusijo naknadno vključiti (ti kartončki so drugačne barve zato, da lahko učitelj na temelju barve kartončkov hitro ugotovi, kolikšen delež pojmov so učenci uvrstili v pojmovno shemo šele v »drugem krogu«).
- Ko je mapa oblikovana, lističe s pojmi prilepijo na risalni list.
- Učenci se razporedijo v skupine in med seboj primerjajo pojmovne sheme.

Primeri vprašanj/nalog za spodbujanje učencev k uporabi izdelane pojmovne mape pri učenju:

- *Razloži povezavo med ... in ... na tvoji pojmovni mapi.*
- *Ob uporabi pojmovne mape obnovi/razloži, kaj si se naučil iz besedila.*
- *Obnovi in razloži vsebino besedila z uporabo pojmovne mape tvojega sošolca.*

Vprašanja in iztočnice za pogovor z učenci po uporabi strategije, s poučkom na metakognitivnih vidikih (fokus na procesu):

- *Ali si večkrat spreminjal zasnovo svoje pojmovne mape?*
- *Kako je vplivala gradnja pojmovne mape na tvoje razumevanje?*
- *Kako je vplivala gradnja pojmovne mape na tvojo zapomnitev?*
- *Kako ti je šlo z izborom pojmov v besedilu? Si pojme izpisoval na različno obarvane lističe? Na temelju česa si izbral barvo lističa?*
- *Kako ti je šlo z grafičnim prikazom povezav med pojmi? Ali je iz tvojega prikaza razvidna hierarhija med pojmi (nadrejeni in podrejeni pojmi)?*
- *V čem se tvoja pojmovna mapa razlikuje od sošolčeve?*

Premiki na področju medpredmetnosti – od vsebin k procesom

Iz intervjujev z učitelji nekaterih šol v projektu lahko razberemo še en pomemben premik, ki se obeta v praksi kot posledica delovanja projekta *Opolnomočenje učencev*. S tem, ko se je širši krog učiteljev na šoli začel ukvarjati z razvijanjem bralne pismenosti, vpeljevanjem bralnih učnih strategij itd., se je samodejno pojavila potreba po usklajevanju, povezovanju, sodelovanju učiteljev. Sprva kot želja in potreba, da bi vedeli drug za drugega, kaj kdo počne pri svojem predmetu na področju razvijanja bralne pismenosti. Kmalu pa so se pojavila spoznanja, da je za doseganje bolj

.....

kakovostnih rezultatov poleg izmenjave izkušenj potrebno medsebojno sodelovanje učiteljev v smislu skupnega načrtovanja in usklajevanja, katere vidike bralne pismenosti in kako (s kakšnimi pristopi, dejavnostmi itd.) razvijati pri učencih v posameznih razredih (po vertikalni) in kaj bo pri tem prispevek v okviru posameznih predmetov. Če so si npr. na šoli kot prioriteto v projektu oblikovali vpeljevanje bralnih učnih strategij in začeli s tem namenom pri več predmetih delati z besedili ob uporabi strategije VŽN in Paukove strategije, je to zagotovo določen začetni premik v pravi smeri. A ob izmenjavi izkušenj in ob predstavitvah izpeljanih primerov iz prakse so sami prihajali do ugotovitev, da se ponavljajo in da ni smiselno, če učenci pri več predmetih usvajajo isto strategijo. Da temu ne bi bilo tako in da bi se prispevki v okviru posameznih predmetov sestavljali in nadgrajevali v celoto, pa je potrebno skupno načrtovanje in medpredmetno povezovanje. To, da se je pojavila potreba po medpredmetnosti skozi proces vpeljevanja spremembe, da gre za 'notranjo' potrebo in ne za pobožne želje po medpredmetnosti, vsiljene 'od zunaj', nas navdaja z upanjem, da bi z nadaljevanjem projekta *Opolnomočenje učencev* v prihodje lahko v praksi zažive-la medpredmetnost tudi na področju razvijanja procesnih znanj.

Prizadevanja za večjo mero medpredmetnosti in interdisciplinarnosti v osnovnošolskem izobraževanju segajo že v čase vpeljevanja programa devetletne osnovne šole. Med cilji v Izhodiščih kurikularne preнове (NKS, 1996) je med drugim zapisano: doseči večjo stopnjo povezanosti med disciplinarnimi znanji.

V projektu Uvajanje fleksibilnega predmetnika v osnovne šole v obdobju 2006–2009 je bila ponovno posebej izpostavljena medpredmetnost kot eden izmed ključnih vidikov na poti do bolj kakovostnega in trajnega znanja. Z omogočeno fleksibilnostjo predmetnika so bile odstranjene mnoge ovire organizacijske narave, v katerih so pred tem šole zaznavale glavni vzrok za neuspešne poskuse vpeljevanja medpredmetnega sodelovanja in poučevanja. V projektu je nastalo veliko dobrih primerov prakse, ki so temeljili na medpredmetnosti, a skoraj v vseh primerih je šlo samo za medpredmetnost na ravni vsebin. Do preboja k medpredmetnosti, usmerjeni v doseganje procesnih znanj, žal ni prišlo. O vzrokih lahko le uganemo, zagotovo pa velja, da se trajno usidrajo v praksi le tiste spremembe, ki vodijo do preverljivo boljših rezultatov. Zato pa je pomembno, da kakršne koli spremembe vpeljujemo načrtovano, sistematično, z dobro premišljenimi koraki, ki vključujejo sprotno spremljavo učinkov in rezultatov, zlasti pa vnaprej načrtovano končno evalvacijo. Sklepava, da je prav v tem morda primanjkljaj mnogih projektov in teženj po vpeljevanju novosti, ker po

.....



vpeljevanju in preizkušanju novosti v praksi ni sledila kakovostna evalvacija, ki bi pokazala jasno sliko, »ali je bilo vredno«.

V strokovnih virih so tovrstne povezave, ki iz nadrejene ravni kurikula kot celote sežejo v posamezne predmete in jih ciljno in izvedbeno povežejo in prepletajo, opredeljene kot kurikularne povezave (Pavlič Škerjanec, 2010). Če se šola odloči, da bo bralna pismenost razvijala kot prioriteto, mora biti to razvidno tako iz razvojnega načrta šole, letnega delovnega načrta šole kot tudi iz letnih priprav učiteljev vseh (ali večine) predmetov. Šola pripravi načrt, kako bodo učenci celostno razvijali bralno pismenost od začetka prvega do konca devetega razreda; česa se bodo učili in kaj bodo sposobni izkazati ob koncu posameznega razreda, kakšen in kolikšen bo pri tem prispevek v okviru pouka posameznih predmetov. Na podlagi stalnega spremljanja in rezultatov evalvacije, ki mora biti vnaprej načrtovana in premišljena, se načrt skozi leta nadgrajuje in izboljšuje. Prvi pogoj, da ta proces lahko uspešno poženemo in tudi vzdržujemo, je pozitivna usmerjenost in stališče večine učiteljev v kolektivu, da je bralna pismenost pomembna in so zato pripravljeni na sodelovanje in usklajevanje v fazi timskega načrtovanja na ravni šole kot tudi na iskanje in razvijanje didaktičnih pristopov v okviru pouka predmeta, ki ga poučujejo.

Sklep

Nacionalni projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* se je oblikoval kot odziv na nezadovoljive rezultate slovenskih petnajstletnikov na mednarodni raziskavi PISA 2009, njegov prioritetni cilj pa je bil razvijati in izboljševati bralno pismenost. Na posvetih in drugih oblikah izobraževanja so se učitelji šol v projektu seznanjali z raznolikimi vidiki bralne pismenosti in didaktičnimi pristopi za učinkovitejše razvijanje bralne pismenosti tako na stopnji zgodnjega opismenjevanja (prvo VIO) kot tudi v okviru posameznih predmetov v drugem in tretjem VIO. Nova spoznanja in sugestije so učitelji preverjali pri pouku in preizkušene primere prakse predstavljali in izmenjevali znotraj kolektivov šol, med šolami v projektu, pa tudi na drugih strokovnih druženjih različnih ciljnih skupin učiteljev (študijske skupine, konference, regijski posveti po organizacijskih enotah Zavoda RS za šolstvo).

Poleg vpeljevanja in razvijanja bralnih učnih strategij so bili zaznani pomembni premiki na področju medpredmetnega povezovanja in sodelovanja učiteljev. Spreminjanje pojmovanja bralne pismenosti in ozaveščanje

o različnih ravneh bralne pismenosti, ki se procesno razvija skozi celotno osnovnošolsko vertikalno, je vodilo tudi k osmišljanju medpredmetnosti. Tako je medpredmetnost prešla z vsebinskih povezav na procesne, saj je usvojena strategija prenosljiva na vsa predmetna področja. S tem omogočimo učencem transfer znanja (kar je pri usvajanju znanja zelo pomembno in se malokdaj zgodi) in hkrati poglobljanje in širjenje usvojenega znanja.

Zato ključne izzive za nadaljevanje dela (projekt po projektu) in dvig bralne pismenosti vidiva v postopnem preraščanju medpredmetnih povezav v kurikularne povezave. Ti izzivi kažejo na to, da je projekt le tleča trska, ki mora v naslednjih letih zanetiti požar. ●

Literatura in viri

- Kruh Ipavec, J., Novak, L. (2012). *Interno gradivo za študijske skupine 1. in 2. VIO – Individualizirano opismenjevanje*. Neobjavljeno gradivo.
- Lipovšek Lenasi, I., Skvarč, M., Mršnik, S. (2013). Z (med)predmetnim razvijanjem bralne pismenosti do kakovostnejšega znanja. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2–3, str. 43–47.
- Mršnik, S. Novak, L. (2012). *Kako spodbujati interes do branja*. Interno gradivo, objavljeno v spletni učilnici projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.
- Nolimal, F. (2011). *Bralna pismenost v Sloveniji in Evropi*. Zbornik konference. Brdo pri Kranju, 11. in 12. december 2012. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: http://www.zrss.si/bralnapismenost/files/ZBORNIK_BRALNA_PISMENOST_2011.pdf (3. 1. 2013).
- Novak, J. D., Canas, A. J. (2008). *The Theory Underlying Concept Maps and How to Construct and Use Them*. Institute for Human and Machine Cognition. Dostopno na: <http://cmap.ihmc.us/publications/researchpapers/theorycmaps/theoryunderlyingconceptmaps.htm> (31. 5. 2013).
- OECD. (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science (Volume I)*. Dostopno na: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf> (14. 1. 2013).
- Pavlič Škerjanec, K. (2010). Smisel in sistem kurikularnih povezav. V: Rutar Ilc, Z., Pavlič Škerjanec, K. (ur.) *Medpredmetne in kurikularne povezave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 19–43.
- Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Repež, M., Štraus M. (2007). *PISA 2006 – izhodišča merjenja bralne pismenosti v raziskavi PISA 2006*. Ljubljana: Nacionalni center PISA, Pedagoški institut.



Skvarč, M., Bačnik, A., Poberžnik A. (2012). *Interno gradivo 1. sklica študijske skupine za kemijo v šolskem letu 2012/13*. Objavljeno v spletni učilnici učiteljev kemije: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=11> (20. 5. 2013).

Vrtačnik, M., Glažar, S. A. (1993). Karakteristike, klasifikacija in povezovanje pojmov v strukture znanja v naravoslovju. *Educa*, Vol. 2, No. 5, str. 341–357.



Instrumenti spremljanja in evalvacije dosežkov

5



Poglavje *Instrumenti spremljanja in evalvacije dosežkov*, vsebuje naslednje instrumente za sprotno in sumativno spremljanje in evalvacijo učinkov projekta:

- Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence
- Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence
- Vprašalnik za učence o bralnih aktivnostih v prostem času in obisku knjižnic
- Opomnik za pripravo, izvedbo, spremljavo in evalvacijo diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev
- Obrazec za formativno spremljanje učenja
- Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil
- Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij
- Vprašalnik za učence petega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil
- Vprašalnik za učence sedmega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil
- Polstrukturirani intervju z učitelji
- Obrazec za operativni načrt šole
- Obrazec za vmesno poročilo šole o analizi doseganja ciljev
- Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev
- Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo
- Vprašalnik o vplivu SES na NPZ za učence devetega razreda

Pri vsakem je zapisano, katera raziskovalna področja in/ali spremenljivke obsega in kaj je z njim mogoče izmeriti. Reproduciranje instrumentov je dovoljeno za namen sprotnega in sumativnega spremljanja in evalviranja vzgojno-izobraževalnega dela, povezanega z razvijanjem bralne pismenosti, ob navedbi avtorja/-ev.

Instrumenti so v tiskanju prijazni verziji dostopni tudi na spletni povezavi <http://www.zrss.si/BP2013/?lnk=gradiva>.



VPRAŠALNIK BRALNE MOTIVACIJE ZA MLAJŠE UČENCE

- Peklaj C., Bucik N., v: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006).
Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pred teboj je vprašalnik o branju. Prosimo te, da nanj odgovoriš tako, kot velja zate. V vprašalniku ni pravih ali napačnih odgovorov.

Na posamezne trditve odgovarjaš tako, da pobarvaš enega od obrazkov:

- če zate trditev drži, pobarvaš ☺,
- če trditev včasih drži, včasih ne drži, pobarvaš ☹,
- če zate ne drži, pa pobarvaš ☹.

	Ne drži	Včasih drži, včasih ne drži	Drži
1. V branju uživam.	☹	☹	☺
2. V primerjavi z drugimi sošolci v razredu več berem.	☹	☹	☺
3. Razveselim se, če dobim knjigo za darilo.	☹	☹	☺
4. Če je knjiga zanimiva, lahko sam preberem tudi debelo knjigo.	☹	☹	☺
5. Rad berem na glas.	☹	☹	☺
6. Iz knjig se lahko veliko naučim.	☹	☹	☺
7. Knjige so zanimive.	☹	☹	☺
8. Ob branju se zabavam.	☹	☹	☺
9. Branje se mi zdi težko.	☹	☹	☺
10. Berem le, če moram.	☹	☹	☺

	Ne drži	Včasih drži, včasih ne drži	Drži
11. Preden grem spat, mi kdo od domačih kaj prebere (npr. kakšno zgodbo).	☹	☺	☺
12. Branje me utruja.	☹	☺	☺
13. Nekatere knjige so zame pretežke in jih ne razumem.	☹	☺	☺
14. Berem tudi, če me nihče ne spomni.	☹	☺	☺
15. Pred spanjem rad kaj preberem.	☹	☺	☺
16. Hodim v knjižnico in si sposojam knjige.	☹	☺	☺
17. Če berem na glas, razumem, kaj sem prebral.	☹	☺	☺
18. Dobro berem na glas.	☹	☺	☺
19. Rad sodelujem pri bralni znački.	☹	☺	☺
20. Običajno berem le, če me spomnijo starši.	☹	☺	☺
21. S prijatelji in prijateljicami se rad pogovarjam o tem, kaj berem.	☹	☺	☺
22. V razredu sem med boljšimi bralci.	☹	☺	☺
23. Razumem to, kar preberem.	☹	☺	☺
24. Rad bi bolje bral.	☹	☺	☺
25. Berem tudi knjige, ki jih ni treba brati za šolo.	☹	☺	☺
26. Všeč mi je, ko mi kdo od domačih kaj prebere.	☹	☺	☺

Opis instrumenta

Namenjen je učencem četrtega razreda osnovne šole, pogojno uporaben za učence od tretjega do petega razreda osnovne šole.

Vprašalnik sestavlja 26 postavk, ki so se v statistični analizi¹⁰⁸ razporedile v tri faktorje:

1. **interes za branje,**
2. **zaznavanje branja kot težke aktivnosti (nekompetentnost za branje),**
3. **kompetentnost pri glasnem branju.**

Postavke za ugotavljanje **interesa za branje**¹⁰⁹ so:

1. V branju uživam.
2. V primerjavi z drugimi sošolci v razredu več berem.
3. Razveselim se, če dobim knjigo za darilo.
4. Če je knjiga zanimiva, lahko sam preberem tudi debelo knjigo.
6. Iz knjig se lahko veliko naučim.
7. Knjige so zanimive.
8. Ob branju se zabavam.
14. Berem tudi, če me nihče ne spomni.
15. Pred spanjem rad kaj preberem.
16. Hodim v knjižnico in si sposojam knjige.
19. Rad sodelujem pri bralni znački.
21. S prijatelji in prijateljicami se rad pogovarjam o tem, kaj berem.
25. Berem tudi knjige, ki jih ni treba brati za šolo.

Zaznavanje branja kot težke aktivnosti predstavljajo postavke:

9. Branje se mi zdi težko.
10. Berem le, če moram. (*pojasnitev testatorja: Berem le takrat, kadar mi učiteljica ali starši naročijo (me prisilijo), da moram nekaj prebrati.*)
11. Preden grem spat, mi kdo od domačih kaj prebere (npr. kakšno zgodbo).
12. Branje me utruja.
13. Nekatere knjige so zame pretežke in jih ne razumem.
20. Običajno berem le, če me spomnijo starši.
22. V razredu sem med boljšimi bralci.
23. Razumem to, kar preberem.
24. Rad bi bolje bral.

¹⁰⁸ Eksploratorna faktorska analiza.

¹⁰⁹ Postavke so oštevilčene tako, kot se pojavljajo v vprašalniku.



O kompetentnosti pri glasnem branju pa govorijo naslednje postavke:

- 5. Rad berem na glas.
- 17. Če berem na glas, razumem, kaj sem prebral.
- 18. Dobro berem na glas.
- 26. Všeč mi je, če mi kdo od domačih kaj prebere.

Vprašalnik ima ustrezne psihometrične značilnosti – je veljaven in zanesljiv. Zanesljivost vprašalnika smo izračunali s pomočjo Cronbachovega alfa koeficienta in ugotovili, da ima najvišjo zanesljivost prvi faktor interes za branje ($\alpha = 0,81$), manjšo drugi faktor zaznavanje branja kot težke aktivnosti ($\alpha = 0,72$), najmanjšo, vendar še zadovoljivo zanesljivost pa tretji faktor kompetentnosti pri glasnem branju ($\alpha = 0,63$).

Ključ za vrednotenje postavk in norme so v knjigi: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje (str. 61–99).

Podrobnejši opis Vprašalnika bralne motivacije za mlajše učence, navodila za uporabo vprašalnika, vrednotenje in način interpretacije rezultatov so v: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje, Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 61–79.

VPRAŠALNIK BRALNE MOTIVACIJE ZA STAREJŠE UČENCE

- Prirejeno po vprašalniku Wigfielda in Guthrieja, 1997; priredba Pečjak s sod., 2006; v: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Pred teboj je vprašalnik o branju. Prosimo te, da nanj odgovoriš tako, kot velja zate. V vprašalniku ni pravih niti napačnih odgovorov.

Na posamezne trditve odgovarjaš tako, da pri vsaki trditvi obkrožiš:

- 1 – če ta trditev zate sploh ne drži,
- 2 – če trditev zate v glavnem ne drži,
- 3 – če trditev zate delno drži,
- 4 – če trditev zate v glavnem drži,
- 5 – če trditev zate v celoti drži.

Pomembno je, da ne izpustiš nobene trditve.

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	Delno drži	V glavnem drži	V celoti drži
1. Pogosto obiščem knjižnico.	1	2	3	4	5
2. Všeč so mi težke knjige.	1	2	3	4	5
3. Vem, da bom letos veliko prebral.	1	2	3	4	5
4. Berem le toliko, kolikor je nujno potrebno za šolo.	1	2	3	4	5
5. Če učiteljica razpravlja o zanimivih temah, o tem kaj več preberem.	1	2	3	4	5
6. Berem, zato ker moram.	1	2	3	4	5
7. Všeč mi je, kadar me vsebina knjige pripravi k razmišljanju.	1	2	3	4	5
8. Če hočem izvedeti kaj več o svojih hobijih, preberem različne stvari o njih.	1	2	3	4	5
9. Sem dober bralec.	1	2	3	4	5

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	Delno drži	V glavnem drži	V celoti drži
10. Berem domišljajske zgodbe.	1	2	3	4	5
11. Pogosto berem svojemu bratu, sestri ali komu drugemu.	1	2	3	4	5
12. Všeč mi je, če sem edini, ki pozna odgovor o tem, kar smo brali.	1	2	3	4	5
13. Berem zato, da se naučim kaj novega o stvareh, ki me zanimajo.	1	2	3	4	5
14. Prijatelji mi včasih rečejo, da sem dober bralec.	1	2	3	4	5
15. Z branjem se naučim več kot večina drugih učencev v razredu.	1	2	3	4	5
16. Rad berem o novih stvareh.	1	2	3	4	5
17. Všeč mi je, ko me učitelj pohvali, da sem dober bralec.	1	2	3	4	5
18. Rad sem najboljši v branju.	1	2	3	4	5
19. Veselim se, če moje branje dobro ocenjujejo.	1	2	3	4	5
20. Včasih berem svojim domačim.	1	2	3	4	5
21. S prijatelji si rad izmenjujem knjige ali revije.	1	2	3	4	5
22. Pomembno se mi zdi, da sem med boljšimi bralci v razredu.	1	2	3	4	5
23. Ne maram brati besedil, v katerih so pretežke besede.	1	2	3	4	5
24. Med branjem si zgodbo tudi živo predstavljam.	1	2	3	4	5
25. Domače naloge pri branju naredim tako, kot želi učiteljica.	1	2	3	4	5
26. Težkih stvari se običajno naučim z branjem iz knjig.	1	2	3	4	5
27. Ne maram vprašanj o pomenu besed (npr.: kaj pomeni beseda ...).	1	2	3	4	5
28. Zapletenih zgodb ni zabavno brati.	1	2	3	4	5

	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	Delno drži	V glavnem drži	V celoti drži
29. Vesel sem, kadar kdo pohvali moje branje.	1	2	3	4	5
30. Zdi se mi, da se kar spoprijateljim z osebami v dobrih knjigah.	1	2	3	4	5
31. Starši mi pogosto rečejo, da dobro berem.	1	2	3	4	5
32. Zelo pomembno se mi zdi, da opravi vse naloge iz branja.	1	2	3	4	5
33. S prijatelji se pogovarjamo o tem, kar beremo.	1	2	3	4	5
34. Ko berem o neki zanimivi zadevi, včasih kar izgubim občutek za čas.	1	2	3	4	5
35. Rad dobim pohvale za svoje branje.	1	2	3	4	5
36. Ocenjevanje branja bi bil lahko dober način, da bi izvedel, kako dobro bereš.	1	2	3	4	5
37. Rad pomagam sošolcem pri šolskem branju.	1	2	3	4	5
38. Berem zato, da bi izboljšal svojo oceno pri slovenščini.	1	2	3	4	5
39. Moji starši se zanimajo za to, kako dobro berem.	1	2	3	4	5
40. Uživam v dolgih, domišljjskih knjigah, ki me prevzamejo.	1	2	3	4	5
41. Doma rad pripovedujem o tem, kaj berem.	1	2	3	4	5
42. Če me stvari, ki jih delamo v šoli, zanimajo, lahko o tem berem tudi zahtevno gradivo.	1	2	3	4	5
43. Uživam v branju knjig o ljudeh v različnih deželah.	1	2	3	4	5
44. Berem veliko pustolovskih zgodb.	1	2	3	4	5
45. Svoje bralne obveznosti skušam vedno pravočasno opraviti.	1	2	3	4	5
46. Če je knjiga zanimiva, mi je vseeno, kako zahtevna je za branje.	1	2	3	4	5



	Sploh ne drži	V glavnem ne drži	Delno drži	V glavnem drži	V celoti drži
47. Rad končam obveznosti za domače branje ali bralno značko prej kot ostali sošolci.	1	2	3	4	5
48. V primerjavi z drugimi stvarmi v šoli (šport, računanje, risanje, petje ...) mi gre branje najbolje.	1	2	3	4	5
49. Pripravljen sem se zelo potruditi, da bi bral bolje kot moji sošolci.	1	2	3	4	5
50. Ni mi všeč, če v zgodbi nastopa veliko ljudi.	1	2	3	4	5
51. Zdi se mi pomembno, da sem dober bralec.	1	2	3	4	5
52. V primerjavi z drugimi stvarmi, ki jih delam, se mi zdi pomembno, da sem dober bralec.	1	2	3	4	5

Hvala za sodelovanje.

Opis instrumenta

Namenjen je učencem osmega razreda osnovne šole, vendar lahko iste norme uporabimo kot *približen okvir* za razlago rezultatov učencev od šestega do devetega razreda osnovne šole.

Vprašalnik sestavlja 52 postavk, ki so razvrščene v štiri faktorje:

1. **zunanja motivacija za branje,**
2. **interes za branje in branje v socialnem kontekstu,**
3. **vključenost in zatopljenost v branje,**
4. **zaznavanje branja kot težke aktivnosti.**

Faktor 1 – zunanja motivacija za branje¹¹⁰ vključuje naslednje postavke:

12. Všeč mi je, če sem edini, ki pozna odgovor o tem, kar smo brali.
17. Všeč mi je, ko me učitelj pohvali, da sem dober bralec.
18. Rad sem najboljši v branju.
19. Veselim se, če moje branje dobro ocenjujejo.

¹¹⁰ Postavke so oštevilčene tako, kot se pojavljajo v vprašalniku.

- 22. Pomembno se mi zdi, da sem med boljšimi bralci v razredu.
- 29. Vesel sem, kadar kdo pohvali moje branje.
- 35. Rad dobim pohvale za svoje branje.
- 36. Ocenjevanje branja bi bil lahko dober način, da bi izvedel, kako dobro bereš.
- 47. Rad končam obveznosti za domače branje ali bralno značko prej kot ostali sošolci.
- 49. Pripravljen sem se zelo potruditi, da bi bral bolje kot moji sošolci.
- 51. Zdi se mi pomembno, da sem dober bralec.
- 52. V primerjavi z drugimi stvarmi, ki jih delam, se mi zdi pomembno, da sem dober bralec.

Faktor 2 – interes in branje v socialnem kontekstu vključuje postavke:

- 5. **Če učiteljica razpravlja o zanimivih temah, o tem še sam kaj več preberem.**
- 8. **Če hočem izvedeti kaj več o svojih hobijih, preberem različne stvari o njih.**
- 11. Pogosto berem svojemu bratu, sestri ali komu drugemu.
- 13. Berem zato, da se naučim kaj novega o stvareh, ki me zanimajo.
- 14. Prijatelji mi včasih rečejo, da sem dober bralec.
- 15. Z branje se naučim več kot večina drugih učencev v razredu.
- 20. Včasih berem svojim domačim.
- 21. S prijatelji si rad izmenjujem knjige ali revije.
- 25. Domače naloge pri branju naredim tako, kot želi učiteljica.
- 26. Težkih stvari se običajno naučim z branjem iz knjig.
- 31. Starši mi pogosto rečejo, da dobro berem.
- 32. Zelo pomembno se mi zdi, da opravi vse naloge iz branja.
- 33. S prijatelji se pogovarjamo o tem, kar beremo.
- 37. Rad pomagam sošolcem pri šolskem branju.
- 39. Moji starši se zanimajo za to, kako dobro berem.
- 41. Doma rad pripovedujem o tem, kaj berem.
- 42. Če me stvari, ki jih delamo v šoli, zanimajo, lahko o tem berem tudi zahtevno gradivo.
- 48. V primerjavi z drugimi stvarmi v šoli (risanje, petje, računanje ...) mi gre branje najbolje.

Faktor 3 – vključenost in zatopljenost v branje vključuje postavke:

- 1. Pogosto obiščem knjižnico.
- 3. Vem, da bom letos veliko prebral.



4. Berem le toliko, kolikor je nujno potrebno za šolo.¹¹¹
6. Berem zato, ker moram.
7. Všeč mi je, kadar me vsebina knjige pripravi k razmišljanju.
10. Berem domišljjske zgodbe.
16. Rad berem o novih stvareh.
24. Med branjem si zgodbo tudi živo predstavljam.
30. Zdi se mi, da se kar spoprijateljim z osebami v dobrih knjigah.
34. Ko berem o neki zanimivi zadevi, včasih kar izgubim občutek za čas.
40. Uživam v dolgih, domišljjskih knjigah, ki me prevzamejo.
43. Uživam v branju knjig o ljudeh v različnih deželah.
46. Če je knjiga zanimiva, mi je vseeno, kako zahtevna je za branje.

Faktor 4 – zaznavanje branja kot težke aktivnosti vključuje naslednje postavke:

2. Všeč so mi težke knjige.
9. Sem dober bralec.
23. Ne maram brati besedil, v katerih so pretežke besede.
27. Ne maram vprašanj o pomenu besed (npr.: kaj pomeni beseda ...).
28. Zapletenih zgodb ni zabavno brati.
44. Berem veliko pustolovskih zgodb.
45. Svoje bralne obveznosti skušam vedno opraviti pravočasno.
50. Ni mi všeč, če v zgodbi nastopa veliko ljudi.

Cronbachovi alfa koeficienti zanesljivosti posameznih faktorjev po vrsti so: 0,90, 0,88, 0,88 in 0,67.

Podrobnejši opis Vprašalnika bralne motivacije za starejše učence, navodila za uporabo vprašalnika, vrednotenje in način interpretacije rezultatov so v: Pečjak, S., Bucik, N., Gradišar, A. in Peklaj, C. (2006). Bralna motivacija v šoli: merjenje in razvijanje. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 80–99.

.....
¹¹¹ Trditve v ležečem tisku, se vrednotijo obrnjeno.

VPRAŠALNIK ZA UČENCE O BRALNIH AKTIVNOSTIH V PROSTEM ČASU IN OBISKU KNJIŽNIC ¹¹²

- Povzeto po spremljevalnih vprašalnikih mednarodne raziskave PISA 2009, priredba Cankar, G., 2013, za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*

Draga učenka, dragi učenec,
prosimo te, da izpolniš vprašalnik. Vsako vprašanje natančno preberi, premisli in nanj odgovori tako, kot piše v navodilu. Če se pri označevanju odgovora zmotiš, prečrtaj ali zbriši napačno oznako in označi nov odgovor. Če česa ne boš razumel/-a ali ne boš prepričan/-a, kako odgovoriti na neko vprašanje, lahko prosiš za pomoč učitelja.

Ime in priimek (oz. šifra učenca) _____

KAJ POČNEŠ, KO NISI V ŠOLI

1. Kako pogosto počneš naslednje stvari, ko nisi v šoli? (V vsaki vrstici označi le en kvadratik.)

	Vsak dan ali skoraj vsak dan	1 do 2-krat na teden	1 do 2-krat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
a) Doma komu kaj na glas preberem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Doma poslušam, ko mi kdo na glas bere.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) S prijateljicami in prijatelji se pogovarjam o tem, kaj berem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) V družini se pogovarjamo o tem, kar berem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

¹¹² Vprašalnik je sicer del Vprašalnika o vplivu SES na NPZ za učence devetega razreda, vendar smo ga objavili tudi kot samostojen instrument.

	Vsak dan ali skoraj vsak dan	1 do 2-krat na teden	1 do 2-krat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
e) V prostem času berem za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Berem, da se kaj novega naučim.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

2. Koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami o branju? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg.)

	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Popolnoma se strinjam.
a) Berem le, če moram.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) O knjigah se rad/-a pogovarjam z drugimi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Knjige s težavo preberem do konca.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Vesel/-a sem, če za darilo dobim knjigo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Branje se mi zdi izguba časa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Uživam, kadar grem v knjigarno ali knjižnico.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Rad/-a izrazim mnenje o knjigah, ki sem jih prebral/-a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Rad/-a si izmenjujem knjige s prijatelji.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

3. Kako pogosto bereš naslednje gradivo, zato ker to želiš? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg.)

	Nikoli ali skoraj nikoli.	Nekajkrat na leto.	Približno enkrat na mesec.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.
a) Revije	☐	☐	☐	☐	☐
b) Stripe	☐	☐	☐	☐	☐
c) Leposlovje (romane, pripovedi, zgodbe)	☐	☐	☐	☐	☐
d) Knjige, ki niso leposlovje	☐	☐	☐	☐	☐
e) Časopise	☐	☐	☐	☐	☐

4. Kako pogosto se ukvarjaš z naslednjimi bralnimi aktivnostmi? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg. Če ne veš, kaj pomeni določena aktivnost, označi »Ne vem, kaj je to«.)

	Ne vem, kaj je to.	Nikoli ali skoraj nikoli.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.	Večkrat na dan.
a) Branje elektronske pošte	☐	☐	☐	☐	☐
b) Spletne klepetalnice (npr. MSN®)	☐	☐	☐	☐	☐
c) Branje spletnih novic	☐	☐	☐	☐	☐
d) Uporaba spletnega slovarja ali enciklopedije (npr. Wikipedie®)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Iskanje spletnih informacij o določenih vsebinah	☐	☐	☐	☐	☐
f) Sodelovanje v skupinskih razpravah ali forumih na spletu	☐	☐	☐	☐	☐
g) Iskanje uporabnih informacij na spletu (na primer urnikov, dogodkov, nasvetov, receptov)	☐	☐	☐	☐	☐



POGLAVJE: KNJIŽNICE

V tem poglavju so vprašanja o knjižnicah, ki so lahko v tvoji šoli oziroma zunaj šole.

5. Kako pogosto obiščeš knjižnico zaradi naslednjega? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg.)

	Nikoli.	Nekajkrat na leto.	Približno enkrat na mesec.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.
a) Izposodim si knjige, ki jih berem za razvedrilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Izposodim si knjige za šolsko delo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Delam domače naloge, druge šolske zadolžitve ali seminarske naloge.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Berem revije ali časopise.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Berem knjige za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Učim se o stvareh, ki niso povezane s poukom, kot so šport, konjički, ljudje ali glasba.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Uporabljam internet.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

6. Ali je na tvoji šoli šolska knjižnica?

Ne. ☐₁

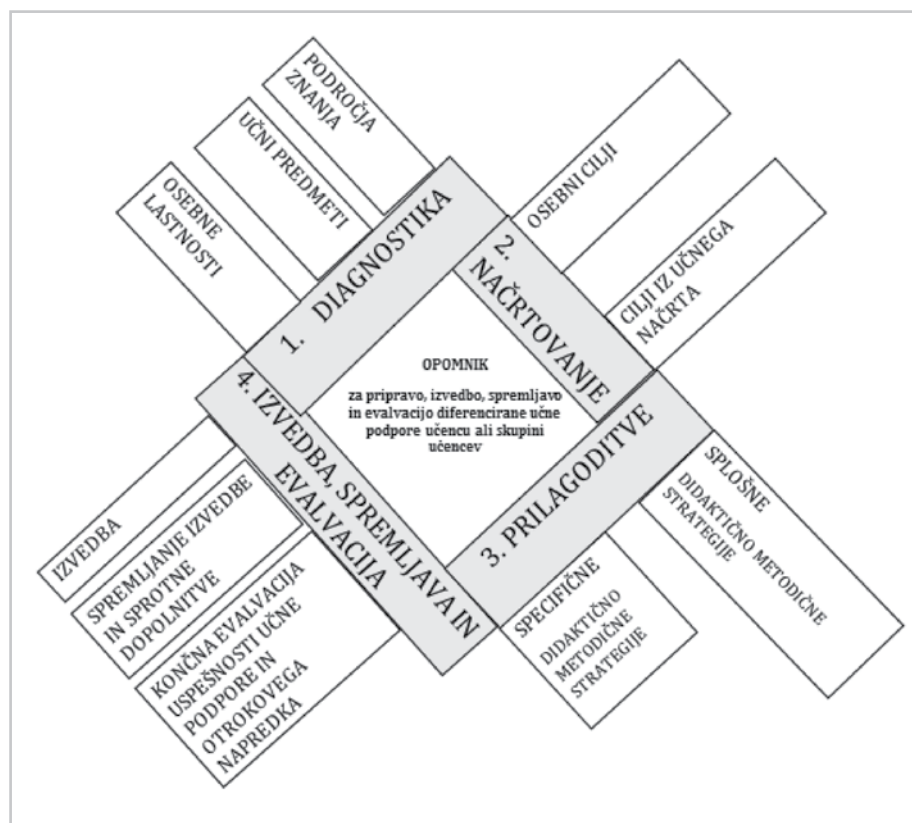
Da. ☐₂

Opis instrumenta

Vprašalnik preverja učenčev odnos do branja na več različnih načinov. V prvem sklopu učenci izbirajo stopnjo strinjanja z izjavami, ki izkazujejo različna stališča do branja. Prek odgovorov lahko vidimo, kateri načini razmišljanja o branju so učencem najbližji in kakšen je njihov odnos. Sledijo vprašanja o pogostosti branja različnih gradiv (revije, stripi, leporelovje, itd.), tem pa je za primerjavo dodan tudi sklop vprašanj o pogostosti branja na internetu. Oboje nam podrobneje kaže, po kakšnih gradivih za branje posega posamezni učenec. Vprašanja o uporabi knjižnic nam pokažejo, v kolikšni meri in za kakšne namene učenci obiskujejo knjižnice. Vprašanja izhajajo iz spremljevalnih vprašalnikov mednarodne raziskave PISA (PISA 2009). Mednarodni podatki lahko služijo tudi kot izhodišče za primerjavo s konkretnimi učenci.

OPOMNIK ZA PRIPRAVO, IZVEDBO, SPREMLJAVO IN EVALVACIJO DIFERENCIRANE UČNE PODPORE UČENCU ALI SKUPINI UČENCEV

● Mag. Katica Pevec Semec, Zavod RS za šolstvo



Opis instrumenta

Opomnik obsega štiri področja: diagnostiko, načrtovanje pouka, prilagoditve, izvedbo, spremljavo in končno evalvacijo otrokovega napredka.

1. Diagnostika oziroma »slika razreda«

Pri tem gre za ustvarjanje t. i. »slike razreda«, s pomočjo katere si učitelj takoj na začetku pouka pridobi pomembno informacijo o močnih in šibkih področjih učenca ali skupine učencev. Pri tem je usmerjen na učne predmete, predznanje ter osebne (individualne) lastnosti (interesi, posebnosti, talenti idr.). Slika razreda služi učitelju v nadaljevanju kot »shramba«, v katero se lahko vedno znova vrača po ideje glede motivacije posameznika ali skupine učencev, nastane lahko tudi med šolskim letom, ko učitelj zazna učne težave posameznega učenca ali skupine učencev.

Ključna vprašanja: *Kdo so moji učenci? Kaj želim izvedeti o njih? Kaj že vem o težavah značilnih za specifične posebnosti posameznikov?*

2. Načrtovanje pouka

Pri načrtovanju pouka učitelj na kratko z lastnimi besedami zapiše, kaj je tisto, kar se mora posamezni učenec ali skupina učencev, za katerega/katere pripravlja načrt podpore, naučiti v šolskem letu pri posameznem predmetu ali razredu (**cilji učnega načrta**). S tem opisom temeljnega znanja seznanjeni učenca ali skupino učencev in ga/jih povabi, da tudi sam/-i napiše/-jo, kaj se želi/-jo v tem letu pri določenem predmetu ali razredu naučiti in kako (**osebni cilji**). Po pregledu obeh zapisov sledi skupna postavitvev in zapis učnih ciljev in načina izvedbe učne podpore.

Ključna vprašanja: *Kako bom kot učitelj vključil učenčev načrt učenja (osebni cilji) pri načrtovanju, izvajanju in spremljanju učne podpore? Kaj bo učenec naredil, izvedel, da bo dosegel pričakovane cilje razreda?*

3. Prilagoditve

Didaktično-metodične prilagoditve so široko področje, ki posega na celotno vzgojno-učno okolje. Glede na specifične ugotovljenih učnih potreb in posebnosti se prilagoditve lahko izvajajo za vse učence v primeru, ko učitelj namerava krepiti ugotovljene primanjkljaje iz »slike razreda« (**splošne didaktične-metodične prilagoditve**). Seznam specifičnih prilagoditev je različno dolg in nikoli zaključen ter je namenjen posameznikom ali skupinam (**specifične didaktično-metodične prilagoditve**: čas, vsebina, oblika dela, materiali, učni rezultati,



učno okolje, učni tempo, količina pomoči, preverjanje in ocenjevanje, domače naloge idr.).

Ključna vprašanja: *Kaj lahko diferenciram in kako? Kako prilagajati pouk za ves razred na ugotovljenih primanjkljajih in močnih področjih (splošne didaktično metodične strategije)? Kako organizirati izvedbo učne podpore za ves razred in hkrati za posameznike (specifične didaktično metodične strategije)?*

4. Izvedba, spremljava in sprotne dopolnitve ter končna evalvacija

Načrt izvajanja učne podpore zajema sprotno spremljavo in dopolnjevanje in zaključno končno evalvacijo uspešnosti učne podpore z vidika napredka učenca.

Ključna vprašanja: *Kako pogosto izvajam in preverjam napredek (vsako uro, enkrat tedensko, občasno)? Katere oblike, načini načrtovane izvedbe so bili uspešni, kaj je treba dopolniti? Kako bom kot učitelj vedel, da sem bil uspešen pri načrtovanju in izvajanju diferencirane učne podpore? Na temelju česa se bom o tem prepričal, to spoznal, vedel? Kaj sem pri izvedbi izvedene diferencirane učne podpore novega spoznal in bom naslednjič uporabil na enak ali drug način?*

Več: Pevec Semec, K. (2013). Opomnik za pripravo, izvajanje in spremljanje diferencirane učne podpore pri bralni pismenosti. Vzgoja in izobraževanje, letnik XLIV, 2–3, str. 57.

OBRAZEC ZA FORMATIVNO SPREMLJANJE UČENJA

- Prirejeno po: Komljanec N., 2009, priredba Noliman, F., 2013, za projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja

Predznanje:	Močna področja: - kaj že znam/kje sem (standardi znanja v UN): - kateri so moji interesi, talenti ...:	Učne potrebe: - kaj se moram naučiti (standardi znanja v UN): - kako se najraje in/ali najučinkoviteje učim (učne oblike in metode, viri, vrsta nalog, težavnost nalog ...): - katere so moje učne posebnosti: - česa si posebej želim ...:
Cilji:	Vsebina učenja (UN): - kaj se moram naučiti: - katere cilje in vsebine moram usvojiti/ izpopolniti/nadgraditi: - kako bom znanje predstavil: - kateri so pričakovani učni dosežki:	Proces učenja: - kako uspešen (vsebina učenja) sem v procesu učenja: - katere metode oblike mi posebej ustrezajo ...:
Dosežki:	Delovna zbirka učnih dosežkov »Pokaži, kaj znaš«: kaj vse sem izdelal/dosegel (primeri nalog in najrazličnejših učnih dosežkov):	Predstavitvena zbirka dosežkov »Oceni svoje delo«: - s katerimi učnimi dosežki dokazujem svoj napredek in znanje (izbor nalog in najrazličnejših učnih dosežkov ter dokazil): - kako ocenjujem svoj napredek ...:



Opis instrumenta

Formativno spremljanje procesa učenja je namenjeno individualni podpori in usmerjanju učenca pri uresničevanju individualnega vzgojno-izobraževalnega načrta. Izvaja se ciklično po obdobjih in posameznih akcijskih korakih. Obrazec *Formativno spremljanje učenja* vsebuje tri ključna vsebinska področja: predznanje, cilji in dosežki.

Prvo – *predznanje* – je namenjeno ugotavljanju izhodiščnega stanja in opredelitvi *močnih področij* učenca na kognitivnem kot tudi na psihomotoričnem in socialnem področju ter opredelitvi *učnih potreb*, tj. področij, ki jih je treba nadgraditi oziroma izpopolniti.

Drugo – *cilji* – je namenjeno natančni opredelitvi *vsebin učenja* ter pričakovanih dosežkov in opredelitvi *procesa učenja*, vključno z učenčevo refleksijo, ki prispeva k sprotni povratni informaciji in uravnavi procesa učenja. Opredelitev obojega, tj. vsebin in procesa učenja, mora upoštevati učenčeva močna področja in učne potrebe.

Tretje – *dosežki* – je namenjeno predstavitvi učnih dosežkov, pri čemer predstavlja *delovna zbirka* učnih dosežkov zbir vsega, kar je v nekem določenem obdobju učenec ustvaril, *predstavitvena zbirka* pa izbor učnih dosežkov glede na individualni načrt oziroma cilje, ki vsebujejo tako skupni oziroma splošni del (standardi znanja v UN), kot tudi individualne cilje. Na podlagi slednjega je možno načrtovanje naslednjega akcijskega koraka, kjer se predstavljene stopnje formativnega spremljanja ponovijo in uskladijo z aktualno izkazano ravno znanja (predstavitvena zbirka dosežkov) in evidentiranimi nadaljnjimi učnimi potrebami.

Več o rabi instrumenta za formativno spremljanje posameznega učenca v socialni učni skupini je zapisano v prispevku: Komljanc, N. (2009). Formativno spremljanje učenja. V: Zbornik 2. mednarodnega posveta Didaktika ocenjevanja znanja. Vodenje procesa ocenjevanja za spodbujanje razvoja učenja. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str: 8–17.



Primer vprašanja

Naloga: Želiš izboljšati svoje igranje namiznega tenisa, zato da boš lahko zmagal/-a na lokalnem tekmovanju.

Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za izboljšanje svojega igranja namiznega tenisa?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Preberem knjigo o tehniki igranja namiznega tenisa.	☐ ₁	☒ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) S prijateljem vadim igranje namiznega tenisa kar se da pogosto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☒ ₄
c) Vsako jutro delam splošne rekreacijske vaje.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄
d) Gledam profesionalne igralce in poskušam ugotoviti, kakšna je njihova tehnika.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄

1. bralna naloga: Informacijo v besedilu moraš razumeti in si jo zapomniti. Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za razumevanje in pomnjenje besedila?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahkoto razumem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Dvakrat hitro preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Potem ko preberem besedilo, se o njegovi vsebini pogovarjam z drugimi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
d) Podčrtam pomembne dele besedila.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) S svojimi besedami povzamem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Besedilo na glas preberem nekomu drugemu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

2. bralna naloga: Pravkar si prebral/-a dve strani dolgo in precej zahtevno besedilo o spreminjanju vodne gladine jezera v Afriki. Napisati moraš povzetek.

Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za pisanje povzetka tega dve strani dolgega besedila?

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Napišem povzetek. Nato preverim, ali je vsak odstavek vključen v povzetek, ker mora biti vključena vsebina vsakega odstavka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Pravilno poskušam prepisati čim več stavkov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Natančno preverim, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Preberem besedilo in podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih s svojimi besedami napišem kot povzetek.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄



Opis instrumenta

Vprašalnik vsebuje dve nalogi, kjer učenec izmed navedenih izbere tisti pristop k razumevanju prebranega, ki se najbolj sklada z njegovim. Obe nalogi imata priloženo tudi izhodiščno besedilo, za katerega so nekatere navedene strategije bolj primerne, druge pa manj. Vprašanji izhajata iz spremljevalnega vprašalnika mednarodne raziskave PISA (PISA 2009) in za interpretacijo so nam lahko v pomoč rezultati, ki so jih dosegli slovenski učenci v raziskavi PISA in učenci v projektu *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*.

VPRAŠALNIK ZA UČITELJE O UPORABI BRALNIH UČNIH STRATEGIJ

- dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo
- dr. Sonja Pečjak, Filozofska Fakulteta, Univerza v Ljubljani

Z vprašalnikom bi radi izvedeli, katere bralne učne strategije uvajate pri pouku.

Označite spol moški ženski

Koliko časa poučujete? do 5 let 5–10 10–15 15–20 nad 20 let

V katerem razredu poučujete? _____

Kateri/-e predmet/-e poučujete? _____

Označite (x), katere strategije ste v preteklem šolskem letu predstavili učencem in jih naučili uporabljati.

Za vsako označeno strategijo napišite, pri katerem predmetu in v katerem/-ih razredu/-ih ste jo uporabili?

Strategija VŽN

Paukova strategija

Strategija PV3P

Podčrtovanje ključnih besed

Pisanje povzetkov

Drugo:



Kolikokrat ste pri pouku uporabili našete strategije?

Strategija VŽN

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

Podčrtovanje ključnih besed

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

Paukova strategija

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

Pisanje povzetkov

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

Strategija PV3P

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

drugo: _____

- 1-krat na teden
- najmanj 2-krat na teden
- 2- ali 3-krat na mesec
- 1-krat na mesec
- nikoli

Označite (x), katere vrste grafičnih prikazov ste v tem šolskem letu uporabili pri pouku.

Za vsak označeni način napišite:
– kolikokrat (približno) ste ga uporabili;
– pri katerem/-ih predmetu/-ih;
– v katerem razredu.

Pojmovna mreža

Miselni vzorec

Venov diagram

Primerjalna matrika (tabela za primerjanje)

Ribja kost

Časovni trak

Drugo:

Ali lahko učenci pri delu z učbenikom/bralnim gradivom izberejo strategijo, ki jim najbolj ustreza, ali se dogovorite za skupno strategijo? Utemeljite odgovor.

Ali bi rekli, da pri izbiri bralnih učnih strategij za delo v razredu upoštevate spoznavne in zaznavne stile učencev? Če da, katere?

Ali pri izbiri bralnih učnih strategij za delo v razredu upoštevate razlike med učenci (npr. nadarjeni, Romi, dečki/deklice, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja)? Če da, kako?



Opis instrumenta

Z Vprašalnikom za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij želimo izvedeti, katere strategije učitelji pokažejo učencem in jih naučijo uporabljati. Zanima nas, kako pogosto jih uporabijo, pri katerih predmetih in v katerih razredih. Enako zbiramo tudi podatke o uporabi grafičnih prikazov. V anketi učitelji zapišejo, v kolikšni meri (če sploh) lahko učenci samostojno odločajo o izbiri strategije. Zanima nas, ali pri izbiri BUS upoštevajo različne zaznavne in spoznavne stile učencev ter razlike med njimi (npr. nadarjeni, Romi, dečki/deklice, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja).

VPRAŠALNIK ZA UČENCE PETEGA RAZREDA O STRATEGIJAH BRANJA IN RAZUMEVANJA BESEDIL

- Uvod, prva in druga bralna naloga: povzeto po spremljevalnih vprašalnikih mednarodne raziskave PISA 2009, priredba Cankar, G., 2013, za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*
- Besedilo in naloge od 4 do 10: Sandra Mršnik in dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo

Draga učenka, dragi učenec,
prosimo te, da izpolniš vprašalnik. Vsako vprašanje natančno preberi, premisli in nanj odgovori tako, kot piše v navodilu. Če se pri označevanju odgovora zmotiš, prečrtaj ali zбриši napačno oznako in označi nov odgovor. Če česa ne boš razumel/-a ali ne boš prepričan/-a, kako odgovoriti na neko vprašanje, lahko prosiš za pomoč učitelja.

Ime in priimek (oz. šifra učenca): _____

Šola: _____

Spol (obkroži): M Ž

TVOJE STRATEGIJE BRANJA IN RAZUMEVANJA BESEDIL

Obstaja več pristopov k učenju in razumevanju besedil. Nekateri so bolj uporabni kot drugi, odvisno od bralne naloge. Naslednji dve vprašanji predstavita različni bralni nalogi, ki jima sledi seznam teh pristopov oziroma »strategij«. Zanima nas tvoje mnenje o uporabnosti teh strategij pri različnih bralnih nalogah.

Vsako izmed dveh vprašanj se začne s kratkim opisom določene bralne naloge. Nato je navedenih nekaj možnih bralnih strategij. Razmisli o uporabnosti vsake izmed strategij le v povezavi s predstavljeno bralno nalogo. Nekatere strategije so lahko uporabne pri eni bralni nalogi, pri drugi pa ne.

Vsaki strategiji dodeli oceno od 1 do 4. Ocena 1 pomeni, da se ti strategija sploh ne zdi uporabna pri tej bralni nalogi. Ocena 4 pomeni, da se ti strategija zdi zelo uporabna pri tej bralni nalogi.

Isto oceno lahko uporabiš več kot enkrat, če misliš, da je več strategij podobno uporabnih, vendar v vsaki vrstici označi le en kvadrataček.



Spodaj je primer vprašanja, ki ga je izpolnil neki učenec. (V tem primeru gre za igranje namiznega tenisa in ne za branje.)

Primer vprašanja

Naloga: Želiš izboljšati svoje igranje namiznega tenisa, zato da boš lahko zmagal/-a na lokalnem tekmovanju.

Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za izboljšanje svojega igranja namiznega tenisa?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Preberem knjigo o tehniki igranja namiznega tenisa.	☐ ₁	☒ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) S prijateljem vadim igranje namiznega tenisa kar se da pogosto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☒ ₄
c) Vsako jutro delam splošne rekreacijske vaje.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄
d) Gledam profesionalne igralce in poskušam ugotoviti, kakšna je njihova tehnika.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄

1. bralna naloga: Informacijo v besedilu moraš razumeti in si jo zapomniti. Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za razumevanje in pomnjenje besedila?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahkoto razumem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Dvakrat hitro preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
c) Potem ko preberem besedilo, se o njegovi vsebini pogovarjam z drugimi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Podčrtam pomembne dele besedila.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) S svojimi besedami povzamem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Besedilo na glas preberem nekomu drugemu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

2. bralna naloga: Pravkar si prebral/-a dve strani dolgo in precej zahtevno besedilo o spreminjanju vodne gladine jezera v Afriki. Napisati moraš povzetek. Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za pisanje povzetka tega dve strani dolgega besedila?

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Napišem povzetek. Nato preverim, ali je vsak odstavek vključen v povzetek, ker mora biti vključena vsebina vsakega odstavka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Pravilno poskušam prepisati čim več stavkov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Natančno preverim, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Preberem besedilo in podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih s svojimi besedami napišem kot povzetek.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄



3. Preberi besedilo in reši naloge.

Pluton je postal pritlikavi planet

Američan Clyde Tombaugh je odkril Pluton leta 1930. Takrat je bil to najmanjši, najhladnejši in najbolj oddaljen planet od Sonca. Kar 248 let traja, da obkroži Sonce. Sestavljen je iz kamnitega jedra, ki ga obdaja debela plast ledu. Ima štiri lune. Plini v njegovem ozračju predvidoma zmrznejo, ker je najbolj oddaljen od Sonca, ter se spet uplinijo, ko je bliže Soncu.

Zaradi svoje majhnosti ter sploščene orbite je Pluton od vsega začetka izstopal med planeti. Težave z razvrščanjem so se začele, ko so astronomi začeli odkrivati podobna nebesna telesa v njegovi bližini – pas, v katerem krožijo telesa, so imenovali Kuiperjev pas. Leta 2005 so v tem pasu odkrili Erido – telo, ki je po velikosti večje od Plutona. Je to nov planet?

Mednarodna astronomska zveza je na zasedanju leta 2006 najprej namerala povečati število planetov v Osončju, potem pa so se odločili spremeniti definicijo planeta. To je pomenilo zmanjšanje njihovega števila z devet na osem. Tako sedaj med planete spadajo Merkur, Venera, Zemlja, Mars, Jupiter, Saturn, Uran in Neptun, med pritlikave planeta pa Pluton in Erida.

Novica o novi definiciji se je hitro znašla v medijih in vzbudila nemalo zanimanja, pa tudi neodobravanja. Kljub temu si je nova opredelitev planeta našla prostor v učbenikih in novejših astronomskih knjigah.

Vir: Kos, Z. (2008). Naravoslovna solnica, let. 12, št. 2 (2008), str. 11.

4. naloga

Kdaj so odkrili Pluton?

Zakaj je Pluton od vsega začetka izstopal med planeti?

Katero telo v Kuiperjevem pasu je večje od Plutona?

5. naloga

Katere podatke o Plutonu izvemo iz izhodiščnega besedila?

Če je trditev pravilna, na črtico napiši P, če ni pravilna, napiši N.

V besedilu izvemo,

- ☐ kako je Američan Clyde Tombaugh odkril Pluton,
- ☐ kakšna je sestava Plutona,
- ☐ koliko lun ima Pluton,
- ☐ kako je Mednarodna astronomska zveza opredelila Pluton,
- ☐ da se za novico ni nihče zanimal.

6. naloga

Namen besedila je predvsem razložiti,

- a) kako Mednarodna astronomska zveza rešuje težave.
- b) kaj je planet.
- c) kako plini okrog Plutona zmrznejo.
- d) zakaj so Pluton preimenovali v pritlikavi planet.

7. naloga

S pomočjo besedila pojasni, zakaj plini v ozračju Plutona zmrznejo?

8. naloga

Avtorica besedila navaja, da so se z novimi odkritji začele težave pri razvrščanju planetov. Kateri podatki iz besedila to potrjujejo?

9. naloga

Kaj meniš o odločitvi Mednarodne astronomske zveze, da Pluton odslej spada med pritlikave planete? Napiši svoje mnenje.

10. naloga

[illegible]

Opis instrumenta

Vprašalnik za učence petega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil je sestavljen iz dveh delov. S prvim delom, ki ga je dr. Gašper Cankar z Državnega izpitnega centra povzel po spremljevalnih vprašalnikih mednarodne raziskave PISA 2009, zberemo informacije o tem, katere bralne učne strategije učenci prepoznavajo kot koristne pri reševanju posameznih bralnih nalog (razumevanje, pomnjenje, povzemanje). Učenci za vsako ponujeno strategijo izberejo stopnjo uporabnosti (od 1 do 4). Tako ugotovimo, katere strategije najpogosteje uporabljajo.

V drugem delu, katerega avtorici sta Sandra Mršnik in dr. Nataša Potočnik, pa ugotavljamo, kako poglobljeno učenci razumejo avtentično neumetnostno besedilo (iz Naravoslovne solnice). V ta namen jim zastavljamo vprašanja prve, druge ter tretje ravni razumevanja (po S. Pečjak):

1. *raven*: razumevanje besed, ki se pojavijo v besedilu. Vprašanja po branju zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje določenih prebranih ali naučenih vsebin. Ne zahtevajo zahtevnih miselnih procesov, gre za (skoraj) dobesedno obnovitev podatkov (npr. Kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je to ...);
2. *raven*: interpretativno razumevanje ali razumevanje s sklepanjem, bralec dojame bistvo sporočila/besedila, povezanost med deli besedila, sklepa/presoja na podlagi podatkov. Obnovi po svojih besedah, izlušči rdečo nit/temo, nadaljuje začetno misel/temo, predlaga rešitve, napove posledice;
3. *raven*: kritično in ustvarjalno ali uporabno razumevanje – učenec zna pridobljeno znanje uporabiti, torej je sposoben miselne vzorce, grafe, preglednice prevesti v besedilo, podatke uporabiti v drugih besedilih ali situacijah, analizirati besedilo, preoblikovati daljše besedilo v krajše ... Vprašanja so usmerjena v uporabo pridobljenega znanja v novih primerih (Pečjak, Gradišar, 2012).

Naloge so sestavljene tako, da prvi dve preverjata prvo raven razumevanja, naslednje tri naloge drugo raven, zadnji dve nalogi pa tretjo raven razumevanja. V skladu s tem so točkovane naloge, število možnih točk je 21.



VPRAŠALNIK ZA UČENCE SEDMEGA RAZREDA O STRATEGIJAH BRANJA IN RAZUMEVANJA BESEDIL

- Uvod, prva in druga bralna naloga: povzeto po spremljevalnih vprašalnikih mednarodne raziskave PISA 2009, priredba Cankar, G., 2013 za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*
- Besedilo in naloge od 3 do 9: Sandra Mršnik in dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo

Draga učenka, dragi učenec,
prosimo te, da izpolniš vprašalnik. Vsako vprašanje natančno preberi, premisli in nanj odgovori tako, kot piše v navodilu. Če se pri označevanju odgovora zmotiš, prečrtaj ali zbriši napačno oznako in označi nov odgovor. Če česa ne boš razumel/-a ali ne boš prepričan/-a, kako odgovoriti na neko vprašanje, lahko prosiš za pomoč učitelja.

Ime in priimek (oz. šifra učenca): _____

Šola: _____

Spol (obkroži): M Ž

TVOJE STRATEGIJE BRANJA IN RAZUMEVANJA BESEDIL

Obstaja več pristopov k učenju in razumevanju besedil. Nekateri so bolj uporabni kot drugi, odvisno od bralne naloge. Naslednji dve vprašanji predstavita različni bralni nalogi, ki jim sledi seznam teh pristopov oziroma »strategij«. Zanima nas tvoje mnenje o uporabnosti teh strategij pri različnih bralnih nalogah.

Vsako izmed dveh vprašanj se začne s kratkim opisom določene bralne naloge. Nato je navedenih nekaj možnih bralnih strategij. Razmisli o uporabnosti vsake izmed strategij le v povezavi s predstavljeno bralno nalogo. Nekatere strategije so lahko uporabne pri eni bralni nalogi, pri drugi pa ne.

Vsaki strategiji dodeli oceno od 1 do 4. Ocena 1 pomeni, da se ti strategija sploh ne zdi uporabna pri tej bralni nalogi. Ocena 4 pomeni, da se ti strategija zdi zelo uporabna pri tej bralni nalogi.

Isto oceno lahko uporabiš več kot enkrat, če misliš, da je več strategij podobno uporabnih, vendar v vsaki vrstici označi le en kvadrateg.

Spodaj je primer vprašanja, ki ga je izpolnil dijak. (V tem primeru gre za igranje namiznega tenisa in ne za branje.)

Primer vprašanja

Naloga: Želiš izboljšati svoje igranje namiznega tenisa, zato da boš lahko zmagal/-a na lokalnem tekmovanju.

Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za izboljšanje svojega igranja namiznega tenisa?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Preberem knjigo o tehniki igranja namiznega tenisa.	☐ ₁	☒ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) S prijateljem vadim igranje namiznega tenisa kar se da pogosto.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☒ ₄
c) Vsako jutro delam splošne rekreacijske vaje.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄
d) Gledam profesionalne igralce in poskušam ugotoviti, kakšna je njihova tehnika.	☐ ₁	☐ ₂	☒ ₃	☐ ₄

1. bralna naloga: Informacijo v besedilu moraš razumeti in si jo zapomniti. Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za razumevanje in pomnjenje besedila?

Možna strategija	Ocena			
	Sploh ni uporabna.			Zelo je uporabna.
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Osredotočim se na dele besedila, ki jih z lahkoto razumem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Dvakrat hitro preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Potem ko preberem besedilo, se o njegovi vsebini pogovarjam z drugimi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
d) Podčrtam pomembne dele besedila.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) S svojimi besedami povzamem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Besedilo na glas preberem nekomu drugemu.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

2. bralna naloga: Pravkar si prebral/-a dve strani dolgo in precej zahtevno besedilo o spreminjanju vodne gladine jezera v Afriki. Napisati moraš povzetek.

Kako ocenjuješ uporabnost naslednjih strategij za pisanje povzetka tega dve strani dolgega besedila?

Možna strategija	Ocena			
	<i>Sploh ni uporabna.</i>			<i>Zelo je uporabna.</i>
	(1)	(2)	(3)	(4)
a) Napišem povzetek. Nato preverim, ali je vsak odstavek vključen v povzetek, ker mora biti vključena vsebina vsakega odstavka.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Pravilno poskušam prepisati čim več stavkov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) Preden napišem povzetek, čim večkrat preberem besedilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Natančno preverim, ali so v povzetku predstavljena najpomembnejša dejstva.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Preberem besedilo in podčrtam najpomembnejše stavke. Nato jih s svojimi besedami napišem kot povzetek.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

Kaj naj bi vedeli o energiji?

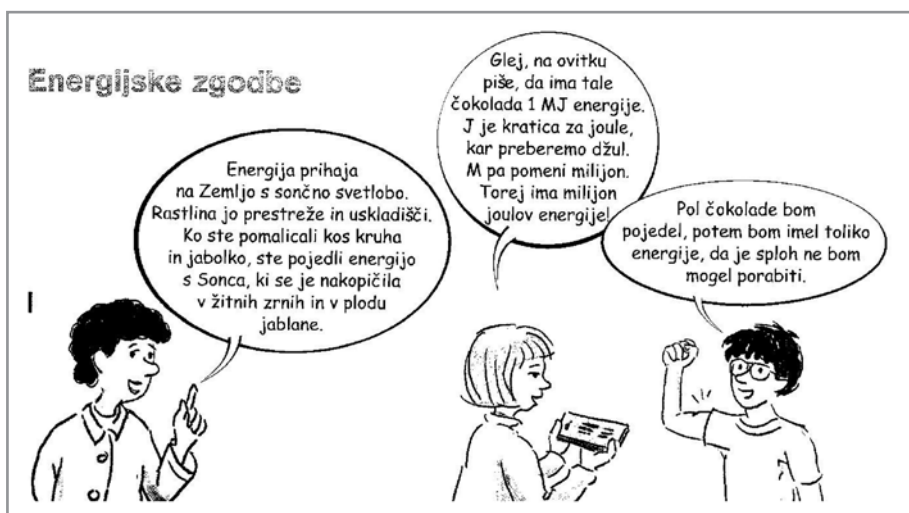
Vse dogajanje je povezano s spreminjanjem energije. Že grški filozofi, recimo Heraklit, so se zavedali, da »vse teče«, reke tečejo, vreme se spreminja, živa bitja rastejo in se razvijajo, se premikajo, odmirajo. Pri vseh teh spremembah je soudeležena energija.

Beseda energija izvira iz grščine, njen prvotni pomen pa je delo, delovanje, udejstvovanje.

O energiji veliko govorimo. Vemo, da Zemlja dobi energijo od Sonca – to so vedeli že naši davni predniki, ki so častili Sonce. Vemo, da jo potrebujemo za rast in življenje, za ogrevanje, kuhanje, stroje, prevažanja in podobno. Poleg tega pa s to besedo poimenujemo tudi najrazličnejše druge pojme. Če je kdo živahen, pravimo, da ima veliko energije. Pogosto rečemo, da kdo izžareva pozitivno ali negativno energijo. Beseda energija ima torej v vsakdanjem življenju veliko pomenov. Kadar tako besedo uporabimo za poimenovanje naravoslovnega pojma, imamo težave, ker moramo njen pomen zožiti. Tu bomo govorili o energiji, kot jo pojmujejo v naravoslovju.

Energija je v naravoslovju merljiva količina, se pravi, da so merske enote za njo natančno določene in da merjenje ni odvisno od tistega, ki meri. Enota za energijo je joule (J).

Pri vsakem dogajanju v naravi velja zelo preprosto pravilo: če telo dobi energijo iz okolja, se njegova energija poveča, če jo odda v okolje, se mu energija zmanjša. Energija se ohranja: energija ne nastane iz nič in se ne uniči. Temu pravimo zakon o ohranitvi energije.



(Vir: Seta Oblak, Naravoslovna solnica, let. 11, št. 2.)



3. naloga

Katere informacije o energiji izvemo iz izhodiščnega besedila?

Če je trditev pravilna, na črtico napiši P, če ni pravilna, napiši N.

- ___ O spreminjanju energije je razmišljal že grški filozof Heraklit.
- ___ Pojem energija ima v naravoslovju več različnih pomenov.
- ___ Enota za energijo je joule (J).
- ___ Zakon o ohranitvi energije nas med drugim uči, da se energija ne uniči.
- ___ Energija prihaja na Zemljo s sončno svetlobo.

4. naloga

Odgovori s pomočjo podatkov iz besedila.

Navedi prvotni pomen besede energija.

Od kod dobi Zemlja energijo?

Kako je v besedilu pojasnjen zakon o ohranitvi energije?

5. naloga

Namen besedila je bralce obvestiti:

- a) o pomenu besede energija.
- e) o različnih pojmovanju energije v vsakdanjem življenju.
- f) kako so naši predniki častili Sonce.
- g) o zakonu o ohranitvi energije.

6. naloga

Za tretji in zadnji odstavek napiši najprimernejši naslov.

tretji odstavek _____

zadnji odstavek _____

.....

7. naloga

Energija je merljiva količina. Navedi še en primer merljive količine.

8. naloga

Primerjaj razumevanje (pojmovanje) energije v vsakdanjem življenju in pojmovanje energije v naravoslovju. Zapiši svoje ugotovitve.

9. naloga

V besedilu izvemo, da Zemlja dobiva energijo od Sonca in da se energija spreminja. Ali to pomeni, da je za rast, razvoj in delovanje našega telesa dovolj že vsakodnevno sončenje? Utemelji svoj odgovor.



Opis instrumenta

Vprašalnik za učence sedmega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil je sestavljen iz dveh delov. S prvim delom, ki ga je dr. Gašper Cankar z Državnega izpitnega centra povzel po spremljevalnih vprašalnikih mednarodne raziskave PISA 2009, zberemo informacije o tem, katere bralne učne strategije učenci prepoznajo kot koristne pri reševanju posameznih bralnih nalog (razumevanje, pomnjenje, povzemanje). Učenci za vsako ponujeno strategijo izberejo stopnjo uporabnosti (od 1 do 4), tako ugotovimo, katere strategije najpogosteje uporabljajo.

V drugem delu, katerega avtorici sta Sandra Mršnik in dr. Nataša Potočnik, pa ugotavljamo, kako poglobljeno učenci razumejo avtentično neumetnostno besedilo (iz Naravoslovne solnice). V ta namen jim zastavljamo vprašanja prve, druge in tretje ravni razumevanja (po S. Pečjak).

1. *raven* – razumevanje besed, ki se pojavijo v besedilu. Vprašanja po branju zahtevajo reprodukcijo ali prepoznavanje določenih prebranih ali naučenih vsebin. Ne zahtevajo zahtevnih miselnih procesov, gre za (skoraj) dobresedno obnovitev podatkov (npr. kdo, kdaj, kateri, koliko, kaj je to ...);

2. *raven* – interpretativno razumevanje ali razumevanje s sklepanjem, bralec dojame bistvo sporočila/besedila, povezanost med deli besedila, sklepa/presoja na podlagi podatkov. Obnovi po svojih besedah, izlušči rdečo nit/temo, nadaljuje začetno misel/temo, predlaga rešitve, napove posledice;

3. *raven* – kritično in ustvarjalno ali uporabno razumevanje – učenec zna pridobljeno znanje uporabiti, torej je sposoben miselne vzorce, grafe, preglednice prevesti v besedilo, podatke uporabiti v drugih besedilih ali situacijah, analizirati besedilo, preoblikovati daljše besedilo v krajše ... Vprašanja so usmerjena v uporabo pridobljenega znanja v novih primerih (Pečjak, Gradišar, 2012).

Naloge so sestavljene tako, da prvi dve preverjata prvo raven razumevanja, naslednje tri drugo raven, zadnji dve nalogi pa tretjo raven razumevanja. V skladu s tem so točkovane naloge, število možnih točk je 21.

POLSTRUKTURIRANI INTERVJU Z UČITELJI

● Ddr. Barica Marentič Požarnik

● Mag. Marjeta Doupona, Pedagoški inštitut

Uvodno pojasnilo udeležencem intervjuja

Projekt razvijanja bralne pismenosti prehaja v zadnjo fazo. V okviru spremljanja smo se odločili, da se z učitelji in člani ŠPT na nekaterih šolah pogovorimo o vaših izkušnjah, dosežkih, razmislekih. Vsega se ne da ugotavljati z anketami in testi. Vaše odgovore bomo posneli in potem skušali izluščiti bistvena sporočila. Predstavili jih bomo v povzetku za vse šole (ki ne bodo posebej imenovane, tudi učitelji ne), morda bo ponekod navedeno, kdo je kaj rekel (npr. razredni učitelj, učitelj matematike). Besedilo boste dobili na vpogled, če boste imeli kakšne pripombe. V alinejah so dopolnilna vprašanja.

1. Kaj vas je (neposredno) spodbudilo, da ste se vključili v projekt razvijanja bralne pismenosti?

- Ali so vas spodbudili kolegi ŠPT, ravnatelj ali ste se že prej zanimali za to področje in tudi že prej uporabljali razne prijeme (npr. nava-
janje na branje z razumevanjem, uspešno učenje iz učbenika ipd.)?

2. Čemu ste posvetili največ pozornosti, katero BUS ste največ uvajali in zakaj?

- Kje ste se z njo seznanili?
- Na čem mislite, da sloni uspešnost te strategije?
- Ali ste se s kolegi med seboj dogovarjali o rabi ene ali več BUS?
- Ali ste imeli možnost, da se z njo temeljiteje teoretično in praktično seznanimate?

3. Kako so učenci sprejeli ponujeno BUS?

- Ali so potrebovali veliko časa, da so jo usvojili?
- Ali jo znajo samostojno uporabljati?
- Ali jo samoiniciativno uporabljajo tudi pri domačem učenju vašega
in drugih predmetov (transfer med predmeti) ?
- Ali so se nasploh izboljšale njihove strategije učenja iz učbenika,
drugih virov?



-
4. **Kdo je po vašem mnenju dober bralec – čemu je potrebno otroke naučiti dobro brati?**
 - Ali se vsi lahko naučijo dobro brati?
 - Koliko dobrih (tudi: šibkih bralcev) bralcev je v vašem razredu?
 - Ali od vseh učencev in učenk pričakujete, da bodo postali dobri bralci?
 - Ali menite, da je mogoče pri večini učencev in učenk dosegati zahtevne učne cilje?
 5. **Koliko so po vašem mnenju učenci motivirani za branje?**
 - Kako jih motivirate za branje?
 - Ali se je motivacija kaj povečala?
 6. **Na šoli imate tudi otroke iz manj spodbudnega okolja. Kaj menite, da najbolj vpliva na to, da otrok iz nespodbudnega okolja postane dober bralec, da optimalno napreduje?**
 - Kaj lahko storite?
 - Kolikšna je tu vloga – moč šole in posameznega učitelja, da preseže omejitve s strani staršev, domačega okolja?
 - Ali vas nezainteresiranost ali nizka izobrazba staršev ali pomanjkanje spodbud doma bistveno ovira?
 7. **Ali imate pri uvajanju novosti, raznih didaktičnih strategij, dovolj podpore sodelavcev in ravnatelja?**
 - Ali ste se imeli priložnost o tem dovolj pogovarjati, tudi neformalno?
 - Ali ste kaj hospitalirali drug pri drugem?
 - Ali vaši kolegi uporabljajo katerega od prijemov, ki so se ga naučili pri vas?
 8. **V čem vidite največji dosežek, uspeh sodelovanja v projektu nasploh?**
 - Kje je vzrok tega uspeha?
 9. **Kaj ste v času sodelovanja v projektu spoznali, se naučili?**
 - Kaj zdaj delate drugače?
 - Na kaj zdaj gledate drugače (najvažnejše spoznanje)?
 - Iz česa ste se največ naučili (seminarji, predavanja na šoli, posveti; vaša aktivna udeležba na njih; stiki s skrbnikom; pogovori na šoli, sodelovanje s kolegi; učenje od učencev, branje ...)?
 - Kaj od tega boste prenesli v prihodnje delo, ko projekta ne bo več?
 - V čem bi se še radi izpopolnili?
-

Opis instrumenta

Raziskovalno področje:

Namen intervjuja je dobiti vsaj delen vpogled v subjektivne teorije, stališča, prepričanja in način razmišljanja učiteljev, sodelujočih v projektu, torej vidike, ki jih z bolj objektivno in kvantitativno naravnanimi instrumenti, kot so anketni vprašalniki, ne moremo zajeti.

Konkretna področja:

- motivacija za sodelovanje v projektu,
- prepričanja o koristnosti in uspešnosti uveljavljanja posameznih bralno-učnih strategij,
- prepričanja o pomenu branja in motivaciji zanj,
- prepričanje učitelja o lastnem vplivu na uspeh učencev iz manj spodbudnega okolja,
- doživljanje podpore s strani kolegov in vodstva šole,
- razmislek o lastnem učenju učiteljev med potekom projekta.

OBRAZEC ZA OPERATIVNI NAČRT ŠOLE

● dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

Šolsko leto:	
Šola:	
Ravnatelj/-ica:	
Vodja ŠPT:	
Člani tima:	

1. Analiza stanja (povzetek ugotovitev):

Izhodiščno stanje na področju bralne pismenosti (analiza dosežkov NPZ idr.)

Opis dejstev, stanja na področju izbranih prioritet

Zakaj menite, da je stanje tako (možni vzroki)?

2. Izbrani razvojni prioriteti šole:

2.1
2.2

3. Izvedbeni načrt na nivoju šole

Razvojna prioriteta 2.1:

Pričakovani rezultati	Aktivnosti za doseganje rezultatov in rok izvedbe	Nosilec (oseba ali tim) aktivnosti	Vključeni (učitelji, učenci, kateri – koliko)	Kazalniki (konkretni ¹¹²)

Samoevalvacija (takoj po izvedbi posamezne načrtovane aktivnosti)

¹¹³ Npr.: videoizseki učnih dejavnosti (v trajanju do največ 15 minut), primeri individualnih in/ali individualiziranih načrtov, dokazila o formativnem spremljanju učencev (načrt spremljanja, izdelki učencev s komentarji učiteljev in/ali učencev), učne priprave, iz katerih je razvidna uporaba BUS in drugih strategij za spodbujanje razvoja BP, refleksije učencev in učiteljev itn.



Razvojna prioriteta 2.2:

Pričakovani rezultati	Aktivnosti za doseganje rezultatov in rok izvedbe	Nosilec (oseba ali tim) aktivnosti	Vključeni (učitelji, učenci, kateri – koliko)	Kazalniki (konkretni ¹¹³)

Samoevalvacija (takoj po izvedbi posamezne načrtovane aktivnosti):

Podpora, ki bi jo potrebovali za izvedbo načrta s strani zunanjih institucij:

¹¹⁴ Npr.: videoizseki učnih dejavnosti (v trajanju do največ 15 minut), primeri individualnih in/ali individualiziranih načrtov, dokazila o formativnem spremljanju učencev (načrt spremljanja, izdelki učencev s komentarji učiteljev in/ali učencev), učne priprave, iz katerih je razvidna uporaba BUS in drugih strategij za spodbujanje razvoja BP, refleksije učencev in učiteljev itn.

Opis instrumenta

Operativni načrt šole je namenjen poglobljenemu načrtovanju in spremljanju dela na izbranem področju – razvoj bralne pismenosti.

Obrazec uporabnika vodi skozi štiri faze:

1. analiza stanja (ugotovitev izhodiščnega stanja na področju bralne pismenosti, opis dejstev na področju izbranih prioritet, možni vzroki za obstoječe stanje);
2. izbira razvojnih prioritet (opredelitev do največ dveh razvojnih prioritet v posameznem šolskem letu);
3. opredelitev izvedbenega načrta (načrtovanje aktivnosti za doseganje rezultatov z določenim rokom izvedbe; opredelitev nosilca/-ev aktivnosti, vključenih učiteljev in učencev ter pričakovanih rezultatov in kazalnikov);
4. opredelitev podpore (morebitna podpora s strani zunanjih institucij).



OBRAZEC ZA VMESNO POROČILO ŠOLE O ANALIZI DOSEGANJA CILJEV

● dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

Obdobje:	OD _____	DO _____
----------	----------	----------

1. Na kateri razvojni prioriteti ste delali v prvi polovici šolskega leta?
2. Katere kazalnike ste glede na operativni načrt nameravali doseči do polletja? Katere od načrtovanih ste dosegli v celoti, katere delno in katerih niste dosegli?

Vsak kazalnik vpišite v svojo vrstico in s križcem označite oceno doseganja.

Načrtovani kazalniki	Ocena doseganja		
	Doseženi v celoti	Delno doseženi	Nedoseženi

Če katerega kazalnika niste dosegli, navedite razloge.

--

3. Ali ste dosegli tudi kazalnike, ki jih predhodno niste načrtovali?
Če je odgovor DA, navedite, katere.

--

4. Na katerih področjih vidite napredek? Utemeljite ga.

**Področja, kjer vidite napredek
(šola, učitelji, učenci ...)**

Utemeljitev napredka

5. Ste kje naleteli na težave? Če je odgovor DA, navedite, ali ste jih odpravili in kako.

Področja, kjer ste naleteli na težave

Način reševanja težav

6. Ali zaznavate spremembe pri sebi, sodelavcih tima, drugih kolegi na šoli?

Če je odgovor DA, navedite, katere.

7. Kaj boste v drugi polovici šolskega leta spremenili oziroma čemu boste namenili posebno pozornost?

8. Ali pri realizaciji načrtovanih aktivnosti pričakujete težave oziroma ali se vam v zvezi s tem zastavljajo dodatna vprašanja?

Če je odgovor DA, navedite, katere.

Podpis:



Opis instrumenta

Vmesno poročilo šole je namenjeno sprotnemu spremljanju in samoevalvaciji dosežkov šole na področju bralne pismenosti, ki lahko vplivajo na načrtovanje in/ali korekcijo operativnega načrta za drugo polovico šolskega leta.

V poročilu zbiramo informacije o izbrani prioriteti, načrtovanih in doseženih kazalnikih, evidentiranem napredku, morebitnih težavah in načinu reševanja le-teh ter o načrtih za nadaljnje delo.

OBRAZEC ZA LETNO POROČILO ŠOLE O ANALIZI DOSEGANJA CILJEV

● dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

Poročilo izpolni vodja ŠPT. Zastopa naj večinsko mnenje članov tima, zato naj se z njimi predhodno pogovori oziroma naj obrazec izpolni skupaj z njimi.

Šola:
Šolsko leto:

Podatki o vključenosti učencev in učiteljev v aktivnosti za razvoj bralne pismenosti:

	1. VIO			2. VIO			3. VIO			Skupaj
	1. r	2. r	3. r	4. r	5. r	6. r	7. r	8. r	9. r	
Število učencev*										
Število učiteljev*										

V tabelo vpišite podatke za razrede, v katerih so se aktivnosti dejansko izvajale. Ob tem vpišite tudi število učiteljev, vključno s člani projektnega tima, ki so v posameznih razredih nosilci in/ali izvajalci posameznih aktivnosti.

1. Kateri razvojni prioriteti ste si zastavili v operativnem načrtu?

--

2. Ali ste med šolskim letom izvajali aktivnosti za doseg rezultatov obeh razvojnih prioritet?

DA

NE – *utemeljitev:*

3. Katere kazalnike ste glede na operativni načrt v okviru posameznih razvojnih prioritet nameravali doseči? Katere od načrtovanih ste dosegli, katerih niste?

Tabelo po potrebi razširite.

Načrtovani kazalniki – 1. RAZVOJNA PRIORITETA	Kazalniki	
	Doseženi	Nedoseženi

Kazalniki:

V primeru nedoseženih kazalnikov navedite razloge za to.

Ali ste dosegli tudi kazalnike, ki jih niste predhodno načrtovali? Katere?

Tabelo po potrebi razširite.

Načrtovani kazalniki – 2. RAZVOJNA PRIORITETA	Kazalniki	
	Doseženi	Nedoseženi

Kazalniki:

V primeru nedoseženih kazalnikov navedite razloge za to.

Ali ste dosegli tudi kazalnike, ki jih niste predhodno načrtovali? Katere?

4. Do katerih ugotovitev (na področju operativnega načrta in zastavljenih ciljev) ste prišli?

Navedite jih.

Dosedanje ugotovitve:

5. Ste kje naleteli na težave? Če je odgovor DA, ali ste jih odpravili in kako?

Težave:

Odpravljanje težav:

6. Kateri instrument (anketni vprašalnik, lestvico ...) ste uporabili pri spremljanju (samoevalvaciji) ciljev? Na kratko predstavite kdaj (datum), kje (pri katerih učencih) in kako (način izpolnjevanja) ste ga uporabili ter kaj ste ugotovili?

Če ste uporabili več instrumentov, predstavite vsakega posebej.

Uporabili smo:

Kdaj:

Kje:

Kako:

Ugotovitve:



7. Ali zaznavate spremembe pri sebi, sodelavcih tima, drugih kolegi na šoli? Če je odgovor DA, navedite, katere.

Spremembe pri sebi:

Spremembe pri sodelavcih:

8. Katere dosežke želite ohraniti in katere nadgraditi? Kako boste to zagotovili?

Ohraniti:

Nadgraditi:

Kako:

Vodja ŠPT:

Najlepše se vam zahvaljujemo za sodelovanje!

Opis instrumenta

Letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev je namenjeno samoevalvaciji dosežkov šole na področju bralne pismenosti v posameznem šolskem letu. Skupaj z vmesnim poročilom, ki ga šola izdela ob polletju, omogoča sledenje in končni pregled nad doseganjem specifičnih in splošnih ciljev, ki si jih je zastavila v operativnih načrtih.

V poročilu zbiramo podatke o izbranih razvojnih prioritetah, aktivnostih za njihovo uresničevanje, učinkovitosti doseganja pričakovanih kazalnikov, morebitni uporabi instrumentov za samoevalvacijo z ugotovitvami, samoocenami sprememb na osebni in profesionalni ravni učiteljev idr. strokovnih delavcev šole ter o načrtu ohranitve dosežkov in nadaljnji nadgradnji področja.

LESTVICA ZA SPREMLJANJE UČNIH DEJAVNOSTI IN STRATEGIJ V POVEZAVI Z BRALNO PISMENOSTJO

● dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo

Navodilo:

S križcem (X) označite, ali je bilo posamezno ravnanje in/ali didaktična značilnost pri spremljani učni dejavnosti (hospitacija) prisotno/-a ali ne. Kadar je v posamezni kategoriji nanizanih več značilnosti, predlagamo, da jih v stolpcu za opombe konkretizirate.

Motivacija za branje in razumevanje

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
1. Uporabljena besedila so raznovrstna (iz učbenika, revij, časopisov, foruma ...).			
2. Učenci imajo možnost izbirati besedila.			
3. Vsebina besedil/-a učence motivira za razmišljanje (samoiniciativno sprašujejo, komentirajo ...).			
4. Učitelj organizira medvrstniško branje (v paru, skupinah).			
5. Učitelj učence navaja na samostojno iskanje informacij.			
6. Učitelj učence navaja presojeti, katere informacije v besedilu so bistvene, in utemeljevati, zakaj tako meni.			
7. Učitelj učence navaja na samostojno učenje, učenje v skupinah ali paru.			
8. Učitelj pohvali učence za dobro branje.			



	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
9. Učitelj opogumlja slabše bralce.			
10. Učitelj omogoča in spodbuja izmenjavo besedil med učenci.			
11. Učitelj omogoča učencem izmenjavo mnenj o prebranem in jih k temu spodbuja.			
12. Učitelj uporablja neumetnostna ali umetnostna besedila, ki so primerna starosti in razvojno psihološkim značilnostim učencev.			
13. Učitelj pri obravnavi neumetnostnih besedil uporablja aktualna besedila (revije, časopisi, novice, forumi, elektronska pošta ...) in ne samo učbeniška.			
14. Besedila in vprašanja za analizo besedil so različne zahtevnosti.			

Bralne zmožnosti in bralno razumevanje

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
1. Učenci glasno berejo.			
2. Učitelj se z učenci pogovarja o prebranem.			
3. Učenci se med seboj pogovarjajo o prebranem.			
4. Učitelj spodbuja/dopušča (ob upoštevanju tega, kar je zapisano v besedilu) različne interpretacije prebranega.			
5. Učitelj spodbuja opazovanje/ analizo besedil, izražanje ugotovitev in utemeljevanje le-teh ob sklicevanju na besedilo.			
6. Učitelj preverja različne ravni razumevanja besedil (taksonomija).			
7. Učitelj spodbuja kritično vrednotenje pri branju in tvorjenju besedila.			

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
8. Učitelj prikaže učencem korake posamezne bralne učne strategije (VŽN, Paukova strategija, strategija PV3P, branje po delih ...) ¹¹⁴ pri predelavi besedil.			
9. Učitelj prikaže učencem uporabo grafičnih organizatorjev (pojmovna mreža, miselni vzorec, matrika, Vennov diagram, ribja kost, časovni trak ...).			
10. Učitelj pri pouku navaja učence na uporabo posameznih BUS. ¹¹⁵			
11. Učitelj vključuje predznanje učencev o posameznih BUS, grafičnih organizatorjih ...			
12. Učitelj omogoča učencem BUS in jih spodbuja k izbiri ustrezne BUS (spoznavni, zaznavni stil, vrsta/ značilnosti besedila).			
13. Učitelj učencem pokaže strategije učenja iz besedil (učbenik, spletna besedila, revije ...).			
14. Učitelj preverja uporabo primernih BUS za učenje, pomnjenje in razumevanje določenih besedil.			
15. Učitelj navaja učence na izvajanje aktualnih dodatnih bralnih aktivnosti (branje e-pošte, spletne klepetalnice, iskanje spletnih informacij, sodelovanje v forumih ...).			
16. Učitelj spodbuja metakognitivne spretnosti ¹¹⁶ (ozaveščanje uporabljenih poti/metod učenja, vrednotenje in izbiro le-teh glede na osebne izkušnje, zaznavni in spoznavni stil) pri branju in pisanju.			

¹¹⁵ Katerih strategij? Napišite, komentirajte v opombi.

¹¹⁶ BUS – bralne učne strategije.

¹¹⁷ Vedeti, kdaj katero znanje uporabiti, vedeti, zakaj je v dani situaciji nekaj boljše od drugega ...



	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
17. Učitelj uporablja in pri učencih spodbuja rabo različnih strategij za razumevanje in pomnjenje besedil (podčrtavanje pomembnih delov besedila ali ključnih besed, povzemanje bistva, glasno branje sošolcu, pogovor o prebranem s sošolcem ...). ¹¹⁷			
18. Učitelj preverja globino razumevanja prebranega.			
19. Učitelj jasno/eksplicitno podaja navodila in preverja njihovo razumevanje.			
20. Učitelj učence spodbuja k razmisleku o tem, kako so se lotili branja in iskanja bistva, kje so imeli težave ipd.; spodbuja jih k ozaveščanju težav, ki so jih imeli pri oblikovanju razumljivih in pravih odgovorov/besedil (govorjenih in pisnih).			

Notranja učna diferenciacija

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
1. Učencem, ki imajo težave z branjem, je znotraj pouka zagotovljena (individualna ali skupinska) učna pomoč.			
2. Organizirana je medsebojna pomoč: boljši bralci pomagajo slabšim bralcem.			
3. Slabši bralci imajo individualizirane programe (prilagojene ¹¹⁸ cilje, vsebine, učne dejavnosti, načine preverjanja ...).			
4. Učitelj uporablja posebne strategije za pomoč slabšim bralcem.			

¹¹⁷ Ustrezno podčrtajte in/ali dopišite.

¹¹⁹ Podčrtajte ali dopišite, kaj vse imajo učenci prilagojeno, in komentirajte prilagoditve (dovolj visoka pričakovanja za vsakega posameznega učenca).

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
5. Učitelj uporablja posebne strategije za spodbujanje dobrih bralcev.			
6. Povratne informacije o dosežkih in navodila za nadaljnje delo so diferencirana, različna za različne učence (individualizirane in personalizirane).			
7. Učitelj vključuje kompleksnejše naloge, za izvajanje katerih je potrebno iskanje in branje po različnih virih.			
8. Učitelj ima do vseh učencev dovolj visoka pričakovanja. ¹¹⁹			
9. Učiteljeve zahteve do učencev (kriteriji za napredek – individualni in individualizirani programi) so jasne in razumljive.			
10. Slabšim bralcem so na voljo bralni pripomočki in podporna gradiva.			

Učni jezik in učni pogovor

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
1. Učitelj s pedagoškim dialogom ustvarja spodbudno razpoložensko ozadje učnega procesa.			
2. Učitelj govori v knjižnem jeziku.			
3. Učenci govorijo v knjižnem jeziku.			
4. Učitelj (po potrebi) učence usmerja k rabi knjižnega jezika v vseh učnih situacijah.			

¹²⁰ Učni izzivi so dovolj zahtevni, primerni posameznim učencem (dobri bralci imajo zahtevnejše izzive – berejo, tvorijo ... obsežnejša, zahtevnejša, kompleksnejša ... besedila, prikaze; slabši bralci so spodbujeni k nadgradnji trenutnih bralnih idr. komunikacijskih zmožnosti ...).

	Drži	Ne drži	Opombe, konkretizacija, pojasnila (katere metode, strategije ...)
5. V učnem procesu prevladujejo odprta vprašanja, ki zahtevajo daljše odgovore, dopuščajo raznovrstne interpretacije.			
6. Učni pogovor vodi učence k samostojni nadgradnji in/ali izgradnji novega znanja.			
7. Učitelj z vprašanji in nalogami spodbuja različne dejavnosti, ravni razumevanja in znanja.			
8. Učitelj opazi morebitna neskladja v razumevanju snovi/besedil/a in jih rešuje v interakciji z učenci.			
9. Učitelj spodbuja in prisluhne pobudi ter vprašanjem učencev.			
10. Pobude/vprašanja učencev smiselno vključijo v učni pogovor.			
11. Učitelj učence spodbuja k aktivnemu sodelovanju v učnem pogovoru, daje jim sprotne povratne informacije.			

Opis instrumenta

Lestvica za spremljanje pouka vsebuje opise učnih dejavnosti in strategij učitelja in učenca, uporabljenih virov idr. didaktičnih elementov, ki vodijo k učinkovitemu spodbujanju razvoja bralnih idr. komunikacijskih zmožnosti učencev. Za večjo preglednost smo opise razvrstili v štiri področja. Ta se osredotočajo na spremljanje:

- dejavnosti za razvoj **motivacije za branje in razumevanje** (zanimiva besedila ..., možnost izbire);
- dejavnosti in strategij za razvoj **bralnih zmožnosti in bralnega razumevanja**;
- **notranje učne diferenciacije**, tj. učna pomoč za učence z disleksijo ali drugimi bralno-napisovalnimi težavami, spodbujanje nadaljnjega razvoja dobrih bralcev (**raven pričakovanj** do učencev in **jasnost kriterijev in zahtev**);
- **učnega jezika** (učitelj in učenci) in **učnega pogovora**.

Lestvica je namenjena šolam (ravnateljem, učiteljem, svetovalnim delavcem) za samoevalvacijo pedagoškega dela in spremljanje medsebojnih hospitacij in tudi skrbnikom šol ter drugim zunanjim sodelavcem, ki spremljajo realizacijo ciljev projekta in razvoj bralnih zmožnosti.

Pri spremljanju posamezne učne dejavnosti je mogoče uporabiti opise dejavnosti za vsa področja ali samo za posamezna, odvisno od ciljev, katerim s posamezno dejavnostjo sledimo. Če več udeležencev spremlja neko učno dejavnost in da le-ta ni usmerjena samo na eno področje, npr. razvoj bralnih zmožnosti, je spremljanje posameznih področij smiselno razdeliti med udeležence.

Posamezni opisi, vključeni v lestvico, in zbrane informacije o poteku učnih dejavnosti predstavljajo izvajalcem (učiteljem) in tistim, ki le-te spremljajo, kazalnike kakovostnega pouka, ki lahko učinkovito prispevajo k razvoju posameznega področja. Udeležencem spremljanja so v pomoč pri usmerjeni diskusiji in analizi pedagoškega dela, tj. uporabljenih didaktičnih strategij za razvijanje bralnih zmožnosti.

Vsakemu opazovanju oziroma spremljanju pouka naj sledi kratek intervju z učiteljem in učenci (izberemo tri do štiri učence). Vprašanja oblikujemo glede na zastavljene cilje učne dejavnosti/ure in vtise, ki smo jih dobili ob spremljanju posameznih področij.

Primeri vprašanj za učitelja: *Katere cilje na področju BP ste si zastavili? Ali ste jih uresničili pri vseh učencih? Ali vas je kaj omejevalo? Kako uspešni so posamezni učenci pri usvajanju BUS? V čem vidite največje ovire? Katere oblike podpore imate na šoli razvite za kompenzacijo primanjkljajev posameznih učencev? Itn.*

Primeri vprašanj za učence: *Ali pouk tudi običajno poteka na tak način? Ali so besedila, ki jih berete, zanimiva? Ali uživate v branju? Ali vas učitelj za dobro branje pohvali? Ali imate možnost uporabiti različne BUS? Ali vas učitelj spodbuja k uporabi elektronskih medijev, npr. k sodelovanju v spletnih učilnicah, forumih? Itn.*



VPRAŠALNIK O VPLIVU SES NA NPZ ZA UČENCE DEVETEGA RAZREDA

- prirejeno po vprašalniku avtorjev Cankar, G., Žakelj, A., in Bečaj, J., 2009; priredba: Cankar, G., Nolimal, F. in Novaković, T., 2013, za projekt *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*

Draga učenka, dragi učenec,
prosimo te, da izpolniš vprašalnik. Vsako vprašanje natančno preberi,
premisli in nanj odgovori tako, kot piše v navodilu.
Če česa ne boš razumel/-a ali ne boš prepričan/-a, kako odgovoriti na
neko vprašanje, lahko prosiš za pomoč učitelja.

Ime in priimek (oz. šifra učenca) _____

VPRAŠANJA O TEBI IN TVOJI DRUŽINI

1. Katere šole obiskuješ?

2. Kdaj si rojen/rojena?
Napiši dan, mesec in leto.

3. Si dekle ali fant? Označi.

- a) dekle
b) fant

4. S kom skupaj živiš? Označi ustrezni odgovor.

- a) z mamo
b) z očetom
c) mamo in očetom
d) s skrbniki
e) drugo (napiši): _____



5. Katera je najvišja dosežena stopnja izobrazbe tvoje mame? Označi.
- a) nedokončana osnovna šola
 - b) osnovna šola
 - c) poklicna šola (2- ali 3-letna)
 - d) srednja strokovna šola (4-letna)
 - e) gimnazija
 - f) višja strokovna šola
 - g) univerzitetna diploma
 - h) magisterij ali doktorat
 - i) ne vem
6. Katera je najvišja dosežena stopnja izobrazbe tvojega očeta? Označi.
- a) nedokončana osnovna šola
 - b) osnovna šola
 - c) poklicna šola (2- ali 3-letna)
 - d) srednja strokovna šola (4-letna)
 - e) gimnazija
 - f) višja strokovna šola
 - g) univerzitetna diploma
 - h) magisterij ali doktorat
 - i) ne vem
7. Kako pogosto doma govoriš slovensko? Označi.
- a) Vedno ali skoraj vedno govorim slovensko.
 - b) Včasih govorim slovensko, včasih pa kak drug jezik.
 - c) Redko ali nikoli ne govorim slovensko.
8. Koliko knjig imate doma? Označi.
- (Na enem metru knjižne police je navadno 40 knjig. Ne upoštevaj revij, časopisov ali učbenikov.)*
- a) 0–10 knjig
 - b) 11–25 knjig
 - c) 26–100 knjig
 - d) 101–200 knjig
 - e) 201–500 knjig
 - f) Več kot 500 knjig



9. Katere časopise in revije kupujete doma oziroma ste nanje naročeni?
Napiši:

10. Kaj od naštetega imaš oziroma imate doma? Lahko obkrožiš več odgovorov.

- a) svojo (čisto tvojo) pisalno mizo
- b) čisto tvoje knjige (ne šteje šolskih knjig)
- c) miren prostor za učenje
- d) računalnik, ki ga lahko uporabljaš za šolo
- e) dostop do interneta
- f) knjige in revije, ki ti pomagajo pri šolskem delu
- g) slovarje
- h) žepnino
- i) umetniška dela (npr. slike, kipi)
- j) DVD-predvajalnik
- k) digitalni fotoaparati ali kamero
- l) tablični računalnik
- m) svoj MP3- ali MP4-predvajalnik
- n) svoj računalnik
- o) svoj pametni mobilni telefon
- p) savno ali bazen

11. Ali si šel/-la v zadnjem letu s starši ali z enim od staršev za več kot tri dni skupaj na počitnice (npr.: na morje, v hribe, na smučanje, v tujino itd.)?

- a) da
- b) ne

12. Katere zunajšolske dejavnosti si obiskoval/-a zadnja tri leta? Lahko označiš tudi več odgovorov.

- a) tečaje tujih jezikov v Sloveniji
- b) tečaje tujih jezikov v tujini
- c) glasbeno šolo
- d) plesno šolo
- e) športne dejavnosti
- f) računalniški tečaj
- g) likovne dejavnosti
- h) šahovski krožek
- i) tabornike
- j) skavte
- k) drugo (napiši): _____

13. Ali si imel/-a v devetem razredu v celoti regresirano (brezplačno) šolsko prehrano? Označi.

- a) da
b) ne

14. Kakšne so bile tvoje zaključne ocene pri naslednjih predmetih v osnovni šoli?

	6. razred	7. razred	8. razred
	<i>Zaključna ocena (na lestvici od 1 do 5)</i>	<i>Zaključna ocena (na lestvici od 1 do 5)</i>	<i>Zaključna ocena (na lestvici od 1 do 5)</i>
Slovenščina	_____	_____	_____
Matematika	_____	_____	_____

KAJ POČNEŠ, KO NISI V ŠOLI

1. Kako pogosto počneš naslednje stvari, ko nisi v šoli? (V vsaki vrstici označi le en kvadratik.)

	Vsak dan ali skoraj vsak dan	1-krat do 2-krat na teden	1-krat do 2-krat na mesec	Nikoli ali skoraj nikoli
a) Doma komu kaj na glas preberem.				
b) Doma poslušam, ko mi kdo na glas bere.				
c) S prijateljicami in prijatelji se pogovarjam o tem, kaj berem.				
d) V družini se pogovarjamo o tem, kar berem.				
e) V prostem času berem za zabavo.				
f) Berem, da se kaj novega naučim.				



2. Koliko se strinjaš z naslednjimi trditvami o branju? (V vsaki vrstici označi le en kvadrataček.)

	Sploh se ne strinjam.	Ne strinjam se.	Strinjam se.	Popolnoma se strinjam.
a) Berem le, če moram.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
b) Branje je eden izmed mojih najljubših konjičkov.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
c) O knjigah se rad/-a pogovarjam z drugimi.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
d) Knjige s težavo preberem do konca.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
e) Vesel/-a sem, če za darilo dobim knjigo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
f) Branje se mi zdi izguba časa.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
g) Uživam, kadar grem v knjigarno ali knjižnico.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
h) Berem le zato, da dobim informacije, ki jih potrebujem.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
i) Ne morem sedeti pri miru in brati več kot nekaj minut.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
j) Rad/-a izrazim mnenje o knjigah, ki sem jih prebral/-a.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄
k) Rad/-a si izmenjujem knjige s prijatelji.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄

3. Kako pogosto bereš naslednje gradivo, zato ker to želiš? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg.)

	Nikoli ali skoraj nikoli.	Nekajkrat na leto.	Približno enkrat na mesec.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.
a) Revije	☐	☐	☐	☐	☐
b) Stripe	☐	☐	☐	☐	☐
c) Leposlovje (romane, pripovedi, zgodbe)	☐	☐	☐	☐	☐
d) Knjige, ki niso leposlovje (leksikoni, priročniki, učbeniki)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Časopise	☐	☐	☐	☐	☐
f) Internet	☐	☐	☐	☐	☐

4. Kako pogosto se ukvarjaš z naslednjimi bralnimi aktivnostmi? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg. Če ne veš, kaj pomeni določena aktivnost, označi »Ne vem, kaj je to«.)

	Ne vem, kaj je to.	Nikoli ali skoraj nikoli.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.	Večkrat na dan.
a) Branje elektronske pošte	☐	☐	☐	☐	☐
b) Spletne klepetalnice	☐	☐	☐	☐	☐
c) Branje spletnih novic	☐	☐	☐	☐	☐
d) Uporaba spletnega slovarja ali enciklopedije (npr. Wikipedie®)	☐	☐	☐	☐	☐
e) Iskanje splošnih spletnih informacij (dogodki, nasveti ...)	☐	☐	☐	☐	☐
f) Sodelovanje v skupinskih razpravah ali forumih na spletu	☐	☐	☐	☐	☐

- g) Iskanje uporabnih informacij na spletu, ki so ti v pomoč pri šolskem delu (na primer urnikov, spletnih učilnic, učnih vsebin ...)
- ☐₁ ☐₂ ☐₃ ☐₄ ☐₅

POGLAVJE: KNJIŽNICE

V tem poglavju so vprašanja o knjižnicah, ki so lahko v tvoji šoli oziroma zunaj šole.

5. Kako pogosto obiščeš knjižnico zaradi naslednjega? (V vsaki vrstici označi le en kvadrateg.)

	Nikoli.	Nekajkrat na leto.	Približno enkrat na mesec.	Večkrat na mesec.	Večkrat na teden.
a) Izposodim si knjige, ki jih berem za razvedrilo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
b) Izposodim si knjige za šolsko delo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
c) Delam domače naloge, druge šolske zadolžitve ali seminarske naloge.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
d) Berem revije ali časopise.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
e) Berem knjige za zabavo.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
f) Učim se o stvareh, ki niso povezane s poukom, kot so šport, konjički, ljudje ali glasba.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅
g) Uporabljam internet.	☐ ₁	☐ ₂	☐ ₃	☐ ₄	☐ ₅

6. Ali je na tvoji šoli šolska knjižnica? Označi.

Ne. ☐₁

Da. ☐₂

Opis instrumenta

Vprašalnik vsebuje vrsto vprašanj, ki skušajo zajeti socialne in ekonomske vidike učenčevega okolja, primerne za uporabo v slovenskem prostoru (družinskem okolju, izobrazbi matere in očeta, jeziku, ki ga govorijo doma, številu knjig doma, številu revij, ki jih kupujejo oziroma so naročeni nanje, različnih dobrinah, ki jih imajo doma oziroma jih poseduje učenec, počitnicah s starši, obiskovanju zunajšolskih dejavnosti in o regresirani prehrani v šoli). Večina vprašanj se zgleduje po vprašalnikih, ki merijo socialno-ekonomski status v različnih mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA, TIMSS) in v zelo podobni obliki je bila večina vprašanj že preizkušena v raziskavi ZRSS (Žakelj, 2009).

Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, maj 2009. Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/091111081414_povezanost_dosezkov_npz_in_ses_maj_2009.pdf.





Stvarno kazalo

- A**
Akademski jezik 96, 97, 137, 142
Akcijsko raziskovanje 28, 46, 177, 189
Analiza dosežkov 10, 11, 40, 45, 251, 263, 328
- B**
Bralna motivacija ... *glej Motivacija za branje*
Bralna pismenost 9, 10, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 28, 37, 38, 42, 43, 45, 49, 55, 63, 64, 65, 84, 85, 86, 87, 109, 110, 177, 178, 179, 193, 209, 210, 228, 231, 232, 233, 247, 251, 252, 254, 255, 260, 264, 266, 267, 268, 269, 271, 272, 275, 276, 277, 279, 282, 325, 328, 331, 334, 335, 338
Bralna zmožnost 31, 38, 83, 86, 87, 92, 254, 340
Bralne učne strategije (BUS) 10, 18, 20, 22, 24, 25, 27, 30, 34, 35, 36, 44, 45, 86, 88, 89, 110, 135, 149, 152, 155, 157, 210, 212, 222, 227, 248, 266, 268, 270, 271, 272, 273, 274, 276, 277, 278, 307, 309, 310, 317, 324, 341
Bralni interes 29, 164, 166, 169, 173
Bralni test 25, 27, 29, 44
Branje z razumevanjem 10, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 26, 27, 28, 30, 32, 34, 36, 39, 45, 46, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 77, 79, 80, 116, 267, 325
- C**
Celostni pouk branja 20, 46
- D**
Dejavniki 9, 11, 15, 16, 17, 18, 19, 46, 49, 51, 55, 56, 57, 58, 88, 89, 113, 114, 121, 127, 128, 149, 152, 154, 155, 169, 180, 182, 233, 234, 240, 241
Diferencirana učna podpora 10, 42, 175, 177, 178, 179, 182, 184, 185, 187, 188, 189, 193, 298, 300
Digitalna pismenost 18, 243, 245, 247, 248
Diskurzivni žanri 94
Dodana vrednost 41, 46, 231, 240
Državlјanska in domovinska vzgoja ter etika (DDE) 251, 252, 254, 255, 261, 262
- E**
Eksperiment 34, 72, 73, 74, 76, 95, 98, 131, 156, 214, 243, 244, 245, 247, 248
Eksterno preverjanje znanja 11, 128, 262
Empirične ugotovitve 10, 15, 16, 17, 29, 41, 42, 44, 45
- F**
Formativno spremljanje 21, 27, 32, 177, 181, 182, 184, 196, 198, 199, 301, 302
- G**
Glasbena vzgoja 196, 199, 200, 201
- H**
Hitrost razumevanja 30, 31
Horizont pričakovanja 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 172
Hospitacije 29, 35, 38, 39, 190, 209, 211, 213, 219, 221, 223, 224, 225, 226, 227, 228, 339, 345
- I**
Individualizacija 32, 39, 44, 172
Informacijska pismenost 83, 90, 92, 246
Informacijsko-komunikacijska tehnologija (IKT) 36, 90, 91, 93, 130, 184, 243, 245, 246, 247, 248
Inkluzivno poučevanje 94
Instrument 11, 25, 27, 28, 281, 282, 285, 290, 293, 297, 299, 302, 306, 310, 317, 324, 327, 331, 334, 337, 338, 344, 353
Instrumentarij ... *glej Instrument*
Izhodišča projekta 20, 22, 45
- K**
Književnost 164, 166, 167, 168, 169, 170, 172, 173, 213, 219
Knjižni jezik 26, 66, 137, 139, 144, 145, 147, 343
Kognitivne strategije 10, 18, 86, 92, 123, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 161, 174, 274
Kognitivno procesiranje 21, 109, 116, 120, 150, 151, 243, 247
Komunikacijski model učenja 83, 84
Kritično branje 10, 24, 78, 117
Krog učenja in poučevanja 100, 101
Kulturni kapital 49, 51
- L**
Lestvica 11, 27, 28, 29, 38, 43, 201, 224, 226, 235, 238, 239, 262, 263, 337, 339, 344, 345
Listovnik 170
Literarnoreceptijska metakognicija (LRM) 10, 164, 170, 173, 174



M

Mednarodna raziskava 11, 16, 22, 26, 43, 178, 251, 252, 262, 263, 278, 297, 306, 317, 324, 353
 Medpredmetno povezovanje 21, 43, 44, 215, 251, 252, 254, 256, 258, 259, 260, 261, 277, 278, 279
 Merjenje napredka 11, 207, 231
 Metajezikovno zavedanje 49, 52, 53, 54, 55, 57, 58, 59
 Metakognicija 21, 22, 24, 25, 26, 28, 37, 39, 71, 72, 74, 77, 86, 115, 122, 164, 165, 166, 167, 172, 173, 174
 Metakognitivne strategije 10, 26, 28, 86, 92, 123, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 160, 161, 198, 241
 Metaspoznavne zmožnosti 49, 53, 60
 Metodologija spremljanja in evalvacije 15, 22, 42
 Miselni procesi 87, 88, 121, 125, 137, 141, 143
 Močna področja in primanjkljaji 18, 24, 25, 26, 28, 40, 42, 57, 131, 144, 173, 177, 178, 179, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 193, 194, 277, 299, 300, 301, 302, 310
 Motivacija za branje 24, 25, 27, 29, 38, 44, 46, 85, 166, 290, 339
 Motivacijske strategije 9, 149, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161

N

Nacionalna strategija 16, 17, 22, 23, 46, 84, 86, 87, 88
 Nacionalno preverjanje znanja (NPZ) 11, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 40, 41, 42, 43, 44, 87, 231, 233, 235, 237, 238, 240, 241, 251, 252, 255, 257, 261, 262, 263, 269, 293, 328, 346
 Naravoslovje 35, 55, 65, 79, 80, 188, 226, 243, 245, 246, 248, 271, 273, 321, 322, 323
 Nespodbučno učno okolje 174, 177, 179, 180, 181, 185, 326
 Notranja diferenciacija 32, 38, 178, 179, 182, 187, 189, 194, 342, 344

O

Obrazec 27, 28, 37, 301, 302, 328, 331, 332, 335
 Odnosni pogovor 137, 138, 139, 140, 145
 Operativni načrt 22, 24, 25, 29, 42, 45, 46, 179, 328, 331, 332, 334, 335, 336, 337, 338
 Operativni tim ... glej *Skrbniki šol*
 Opisne ocene 196, 200, 201, 202
 Opolnomočenje učencev 9, 10, 11, 113, 14, 16, 19, 20, 22, 42, 45, 67, 110, 178, 209, 210, 228, 255, 266, 267, 271, 277, 278, 306
 Opomnik 178, 184, 298, 299
 Osnovna šola 9, 21, 44, 45, 56, 68, 79, 83, 84, 86, 87, 90, 91, 92, 109, 112, 140, 158, 179, 181, 182, 196, 197, 201, 203, 231, 232, 233, 241, 245, 246, 251, 252, 257, 261, 262, 264, 268, 277, 285, 290, 347, 349

P

PIRLS 22, 23, 26, 267, 353
 PISA 16, 22, 23, 26, 30, 79, 97, 253, 267, 278, 297, 306, 317, 324, 353
 Pisanje 9, 10, 17, 18, 20, 22, 24, 25, 26, 27, 30, 32, 34, 35, 45, 50, 58, 65, 69, 84, 85, 87, 98, 100, 101, 107, 109, 132, 145, 155, 170, 171, 202, 216, 223, 269, 270, 271, 305
 Polstrukturirani intervju 28, 325
 Porajajoča se pismenost 9, 49, 50, 51, 55
 Poročilo 28, 37, 38, 42, 98, 99, 171, 332, 334, 335, 338
 Posodobljen učni načrt 251, 252, 258, 260, 261, 263, 264, 269
 Poučevanje 11, 16, 17, 18, 23, 43, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 71, 72, 74, 75, 77, 79, 80, 88, 94, 97, 100, 106, 118, 121, 130, 158, 165, 198, 221, 223, 229, 232, 243, 246, 247, 257, 269
 Povratna informacija 11, 19, 26, 39, 96, 102, 122, 127, 155, 167, 182, 184, 186, 192, 196, 198, 199, 200, 201, 202, 219, 223, 224, 225, 226, 231, 232, 254, 273, 274, 302, 343, 344
 Pričakovani dosežki 15, 23, 27, 42, 44, 219, 301, 302

Profesionalni razvoj 37, 106, 177, 211, 212, 224, 225

R

Raven pouka 24, 44
 Raven predmetov 23, 43
 Raven šole 22, 23, 42, 278
 Raziskovalna področja 11, 25, 26, 27, 282
 Refleksija 20, 21, 22, 24, 25, 28, 37, 38, 39, 44, 45, 46, 53, 54, 106, 117, 167, 185, 187, 189, 190, 191, 216, 221, 223, 225, 226, 227, 246, 302, 329, 330
 Regulacija učenja 196, 199
 Rezultati projekta 266

S

Samoregulacija 20, 37, 44, 46, 86, 109, 122, 123, 124, 126, 132, 141, 150, 165, 198, 273
 Sistemsko funkcijsko jezikoslovje 94, 97
 Skrbniki šol 16, 35, 37, 193, 194, 209, 211, 212, 213, 215, 219, 220, 221, 222, 224, 226, 326, 345
 Skupna vizija pismenosti 15, 17, 46
 Slovenščina 24, 25, 26, 28, 29, 35, 39, 40, 41, 44, 56, 75, 107, 109, 142, 164, 169, 172, 219, 233, 235, 240, 261, 267, 269, 289, 349
 Socialna interakcija 9, 51, 55, 140, 178, 183, 194
 Socialni in kulturni kapital 22, 23, 25, 41, 42
 Socialno-ekonomski status (SES) 18, 24, 40, 57, 94, 95, 180, 234, 353
 Sporazumevalna zmožnost 10, 20, 22, 94, 95, 137, 139, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 269
 Spoznavni pogovor 52, 56, 57, 60, 137, 138, 139, 140, 145
 Spremenljivke 11, 25, 27, 30, 38, 56, 57, 58, 121, 239, 245, 282
 Spremljanje in evalvacija 11, 15, 20, 22, 23, 24, 25, 28, 30, 34, 37, 40, 42, 90, 91, 92, 141, 172, 190, 199, 207, 225, 227, 229, 277, 278, 281, 298, 299, 300
 Stopnja razumevanja 18, 20, 26, 27, 30, 32, 33, 36
 Strategije pisanja 10, 109, 112, 116, 120, 121, 122, 123, 127, 130, 132, 305, 313, 320
 Strateški tim 11, 16, 30, 37, 38
 Strokovna podpora 11, 19, 25, 46, 178, 219
 Strokovno izpopolnjevanje 209, 211, 220, 221, 222, 223, 247

Š

Šolska praksa 69, 70, 76, 81, 95, 98, 139, 221, 247, 251, 252, 256
 Šolski projektni tim (ŠPT) 37, 38, 42, 43, 44, 45, 46, 219, 220, 224, 228, 325, 335

T

Tehnike branja in pisanja 21, 22, 24, 25, 26, 27, 29, 30, 32, 45, 46, 68, 69, 70, 76, 77, 81, 85, 112, 121, 124, 130, 267
 Teoretska izhodišča 10, 15, 17, 19, 20, 22, 25, 45

U

Učna podpora 10, 175, 177, 186, 192
 Učni jezik 10, 23, 25, 28, 38, 39, 96, 102, 107, 135, 137, 138, 140, 141, 145, 146, 147, 343, 344
 Učni pogovor 10, 18, 22, 25, 26, 28, 38, 39, 63, 80, 137, 138, 141, 144, 145, 146, 147, 223, 271, 343, 344

V

Večplastni model 11, 209, 210
 Vprašalnik 11, 25, 27, 28, 29, 30, 34, 35, 36, 42, 44, 104, 170, 188, 211, 245, 283, 285, 286, 287, 290, 292, 293, 297, 303, 306, 307, 310, 311, 317, 318, 324, 327, 337, 346, 353
 Vseživljenjsko učenje 83, 84, 92, 141, 197, 198

Z

Zgodnji razvoj 49
 Znanje otrok in mladostnikov 56



Imensko kazalo

A

Abraham, Michael R. 244, 249
Adam, Frane 60
Adams, Pauline 205
Afflerbach, Peter 74, 79, 81
Ainley, Mary D. 126, 127, 132, 133
Alber, Sheila R. 128, 129, 133
Alderson, Charles J. 92
Alexander, Patricia A. 162
Allal, Linda 132, 133
Allington, Richard L. 87, 92
Al-Shuaili, A. 244, 250
Anderson, Lorin W. 92, 125
Andrew, Richard 130, 152
Anthony, Jason L. 55, 61
Antonietti, Alessandro 52, 60, 62
Areu Joseph C. 248, 249
Arlberg, Loren 155, 162
Ashman, Adrian F. 249
Astington, Janet W. 60
Athanasou, James A. 132

B

Bačnik, Andreja 246, 249, 275, 280,
Bahar, Etti 54, 61
Bahrack, Harry P. 92
Bajc, Katja 55, 56, 61, 171
Baker, Graeme 107
Baquedano-Lopez, Patricia 51, 60
Barbosa, Pedro 162
Barnes, Doug 73, 144
Beacco, Jean-Claude 97, 98, 102, 107
Beatty, James W. 244, 249
Beck, Isabel L. 81
Bečaj, Janez 19, 46, 346
Benavides, Francisco 95, 107, 205, 250
Bender, William N. 158, 161
Bereiter, Carl 109, 112, 115, 116, 118, 119, 120, 121,
122, 123, 126, 132
Berndorff, Dagmar 126, 127, 133
Bernstein, Basil B. 50, 51, 60
Blagus, Katarina 250
Blake, Ronette G. K. 81
Blažić, Milena 112, 114, 121, 130, 132
Blosser, Patricia E. 244, 249
Bodrova, Elena 200, 203

Boekaerts, Monique 161
Boivin, Michel 61
Boong-nyun, Kim 161
Boškic, Ružica 179, 194
Bourdieu, Paul 51, 60, 234, 241
Bowey, Judith A. 55, 62
Bresler, Liora 203
Brockmeier, Jens 50, 60
Brooks-Gunn, Jeanne 60
Brophy, Timothy 199, 204
Brown, Ann L. 73, 82
Brown, John Seely 197, 199, 204
Bruner, Jerome 50, 51, 60, 71, 101
Buettner, Gerhard 161
Burgess, Stephen R. 55, 61
Bus, Adriana G. 162
Byram, Michael 140, 147
Byrnes, James P. 18, 46

C

Canas, Alberto J. 279
Cankar, Gregor 30, 36, 40, 41, 42, 46, 47, 110, 231,
293, 303, 311, 317, 318, 324, 246
Carey, Linda 116, 133
Carnine, Douglas W. 85, 92
Celano, Donna 180, 195
Chall, Jeanne S. 76, 85, 88, 92
Chan, Lai-Kow 161
Chaney, Carolyn 55, 60
Chanquoy, Lucile 132, 133
Chapman, Carolyn 182, 194
Cho, Byeong-Young 74, 81
Claessens, Amy 60
Clark, Eve V. 53, 60
Clay, Marie M. 50, 60
Cole, Jennifer 51, 62
Collins, Allan 199, 204
Colwell, Richard 200, 204
Conway, Robert N. F. 246, 249
Cooper, James David 153, 161
Corno, Lyn 150, 161
Coste, Daniel 107
Crowley, Kevin J. 51, 62
Cuckle, Pat 54, 61
Cunningham, James W. 73, 82



Č

Črnak - Meglič, Andreja 179, 180, 194

D

Daniels, Harry 61

Davidson, Jane W. 205

Davis, Marcia H. 162

Dawson, Valina L. 248, 249

Devetak, Iztok 249

Dexter, Douglas D. 152, 159, 161

Dickson, Patrick W. 61

Dignath Charlotte 158, 159

Dionne, Ginette 61

Doherty, Martin J. 53, 54, 60

Dole, Janice A. 162

Dongil, Kim 152, 157, 159, 161

Doupona, Marjeta 26, 35, 47, 211, 212, 325

Dowsett, Chantelle J. 60

Dresser, Sandy Grogan 180, 194

Duckworth, Kathryn 60

Duffy, Gerald G. 81, 82, 86, 93, 162

Duguid, Paul 199, 204

Duke, Nell K. 77, 82

Dumont, Hanna 95, 107, 205, 250

Duncan, Greg J. 57, 60

Dunklee, Dennis R. 180, 194

Durkin, Dolores 70, 71, 73, 81, 88

E

Edmunds, Julie A. 245, 248, 250

Elliott, David James 199, 204

Engel, Mimi 60

Eschenhagen, Dieter 244, 249

F

Farris, Pamela J. 245, 248, 250

Farstrup, Alan E. 162

Fautley, Martin 200, 204

Feinstein, Leon 60

Fekonja Peklaj, Urška 51, 57, 61

Flavell, John H. 52, 61

Flower, Linda 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 133

Forget-Dubois, Nadine 57, 61

France, Coreen 127, 128, 129, 132

Fuhler, Carol J. 130, 132

Fullan, Michael 19, 46, 47

G

Galambos, Sylvia J. 54, 61

Garcia, Teresa 150, 161

Garner, Ruth 86, 93

Gee, James Paul 75, 81

Gibbons, Pauline 97–107

Gibson, Akimi 93

Gilman, David Allan 130, 132

Glaze, Avis 19, 47

Glažar, Saša Aleksej 245, 249, 274, 280

Godinho, Sally 93

Goldin-Meadow, Susan 54, 61

Gombert, Jean Emile 54, 61

Gomivnik Thuma, Vida 137, 147

Gottfried, Jackie 130, 132

Grabe, William 132

Gradišar, Ana 84, 86, 90, 93, 134, 141, 144, 148, 152, 153, 162, 222, 265, 274, 279, 283, 286, 287, 292, 317, 324

Graham, Steve 109, 110, 111, 122, 123, 130, 131, 133

Grant, Julia 54, 61

Gregg, Lee W. 133

Gregory, Gayle H. 182, 194

Grgić, Katja 57, 58, 61

Gril, Alenka 253, 265

Guthrie, John T. 80, 81, 152, 156, 162, 287

Gutiérrez, Kris 50, 62

H

Halaši, Roza 244, 249

Hall, Nigel 60, 62

Hamilton, Ellen E. 76, 82

Hammill, Donald D. 61

Hamre, Bridget K. 57, 61

Hamzah, Zaitul A. Z. 163

Harackiewicz, Judith M. 133, 134

Harris, Karen R. 109, 122, 123

Hattie, John 155, 160, 162, 219, 220, 221, 222, 223, 227, 229

Hayes, John R. 112–119, 133

Herriman Michael L. 62

Hidi, Suzanne 125, 126, 127, 133

Higgins, Steve 250

Hisley, Jennifer 130, 133

Hofer, Barbara K. 150, 162

Hoffman, James 68, 81

Holcar Brunauer, Ada 196, 200, 202, 204

Hopson, Micahel H. 246, 249

Howard, Tish 178, 180, 194

Howe, Michael J. A. 205

Hughes, Charles A. 152, 159, 161

Hulme, Charles 55, 62

Hyoungsoo, Kim 161

I

Inkpen, Kory 246, 250

Iser, Wolfgang 166, 168, 174

Israel, Susan E. 81, 82

Istance, David 95, 107, 205, 250

Ivšek, Marija 142, 147, 148

J

Jacobs, Vicki A. 92

James, Mary 197, 204

Jamian, Abdul Rasid 163

Japel, Crista 60

Jarvella, Robert V. 60

Jauss, Hans Robert 165, 166, 168, 174

Jensen, Eric 178, 195

Jeraj, Bojan 246, 250

Johnston, Alex H. 244, 250

Jones, Marie – Claude 54, 61, 248

Jong-kyu, Park 161

Justin, Janez 265

K

Kabilan, Muhammad Kamarul 163

Kalin, Jana 205

Kamil Michael P. 162

Kaplan, Robert B. 132

Karba, Pavla 251, 265

Karmiloff-Smith, Annette 54, 61

Katmann, Ulrich 249

Kellog, Ronald T. 125, 126, 133

Kempler, Toni 133

Kerndl, Milena 164

Kesler, Mirko 244, 249

Kijung, Lee 161

Klauda, Susan Lutz 80, 81

Klebanov, Pamela 60

Klemenčič, Eva 253, 265

Knezek, Gerald A. 249

Kojc, Breda 246, 250

Komljanc, Natalija 198, 202, 204, 301, 302

Kompere, Alenka 141, 148

Korat, Ofra 54, 61

Kordeš, Urban 201, 204
 Kordigel Aberšek, Metka 165, 174
 Korthagen, Fred A.J. 210, 221, 225, 229
 Kos, Zvonka 314
 Kosta, Maja 250
 Košak Babuder, Milena 84, 85, 93, 178, 180, 194
 Košir, Katja 122, 134
 Kranjc, Simona 57, 61
 Krek, Janez 205
 Kress, Gunther 52, 61
 Križaj Ortar, Martina 110, 111, 133, 147
 Kruh Ipavec, Jana 269, 279

L

Langer, Judith A. 76, 81
 Langfeldt, Hans Peter 161
 Largy, Pierre 132, 133
 Larsen, Stephen C. 55, 61
 Larson, Joanne 60, 62
 Leat, David 194, 195
 Lee, Carol D. 52, 61, 180
 Lemelin, Jean-Pascal 61
 Lenarčič, Anja 250
 Leong, Samuel 205
 Lesničar, Barbara 83
 Levelt, Willem J. M. 60
 Levin, Ben 19, 47
 Levy, Michael C. 133
 Lipovšek Lenasi, I. 279
 Lissitz, Robert W. 240, 242
 Liverta-Sempio, Olga 50, 52, 60, 62
 Lončarič, Darko 122, 134
 Lonigan, Christopher J. 55, 61
 Love, Kristina 95, 106, 107
 Lurija, Aleksander Romanovič 142, 143, 147

M

Magajna, Lidija 48, 133
 Magnuson, Katherine 60
 Marchetti, Antonella 50, 52, 60, 62
 Marchisan, Marti L. 128, 129, 133
 Marentić – Požarnik, Barica 11, 27, 47, 73, 80, 81, 140, 141, 144, 146, 147, 197, 202, 203, 204, 209, 210, 221, 222, 223, 229, 325
 Marjanovič – Umek, Ljubica 49, 51, 55, 56, 57, 61, 75, 171
 Markham, Ellen M. 81, 118
 Marsh, Colin J. 198, 204
 Marsh, Jackie 60, 62
 Martin, J. R. 97, 100, 101, 105, 107
 Mastropieri, Margo A. 158, 162
 Mattingley, Ruth 19, 47
 Matzen, Nita J. 245, 248, 250
 Mayer, Richard E. 150, 151, 152, 162, 247, 250
 McBride, Shawni 130, 133
 McCoy, Emily 51, 62
 McFeely, Melissa Gilliland 130, 132
 McInerney, Dennis M. 153, 162
 McInerney, Valentina 153, 162
 McKeown, Margaret G. 81
 Medveš, Zdenko 205
 Meister, Carla E. 74, 82
 Merrill, M. David 200, 204
 Miranda, Ana 161, 162
 Mol, Suzanne E. 59, 62
 Morgan, Dan 168, 174
 Morgan, Norah 89, 93
 Mosenthal, Peter B. 133
 Mršnik, Sandra 266, 270, 279, 311, 317, 318, 324
 Muter, Valerie 55, 62

N

Naji, Majda 249

Nečak Lük, Albina 147
 Neuman, Susan B. 180, 195
 Nikčević-Milković, Anela 115, 133
 Nolimal, Fani 11, 15, 16, 20, 22, 23, 28, 39, 45, 46, 47
 Novak, Joseph D. 279
 Novak, Leonida 269, 270, 279
 Novaković, Tanja 39, 47, 82, 346
 Nunnally, Jum C. 236, 242

O

Oblak, Seta 321
 Olson, David R. 52, 61, 62
 Ostan, Nina 230

P

Pagani, Linda S. 60
 Palincsar, Annemarie S. 73, 82
 Paris, Scott G. 64, 76, 82, 123
 Patrick, Brian C. 130, 133
 Pavlič Škerjanec, Katja 278, 279
 Pearson, Paul David 20, 21, 36, 45, 63, 69, 70, 71, 72, 74, 82, 152, 162
 Pečjak, Sonja 20, 31, 32, 33, 36, 47, 48, 84, 87, 90, 93, 110, 122, 133, 134, 141, 144, 148, 149, 152, 153, 162, 174, 222, 265, 274, 279, 283, 286, 287, 292, 307, 317, 324
 Peklaj, Cirila 122, 134, 229, 283, 286, 287, 292
 Perencevich, Kathleen C. 162
 Perin, Dolores 110, 111, 130, 131, 133
 Perner, Josef 53, 60
 Perrenoud, Philippe 199, 204
 Pérusse, Daniel 61
 Pery, Valery 155, 162
 Pevec Semec, Katica 177, 178, 182, 184, 195, 298, 300
 Pianta, Robert C. 57, 61
 Pieper, Irene 95, 100, 107
 Pigdon, Keith 107
 Pintrich, Paul R. 150, 161, 162
 Pitts, Stephanie E. 200, 204
 Plut – Pregelj, Leopoldina 20, 21, 45, 47, 63, 65, 69, 71, 72, 75, 80, 81, 82, 93, 140, 141, 144, 146, 147, 148, 223, 229
 Poberžnik Anita 275, 280
 Podlesek, Anja 48
 Potočnik, Nataša 31, 32, 33, 36, 47, 48, 109–134, 307, 311, 317, 318, 324
 Prat, Christopher 62
 Preskar, Stanka 234, 244, 245, 248, 250
 Pressley, Michael 73, 82, 153, 162

Q

Quinn, Marie 107

R

Rafferty, Cathleen D. 130, 132
 Ransdell, Sarah 133
 Rathvon, Natalie 152, 162
 Razdevšek Pučko, Cveta 199, 202, 204, 205, 246
 Razfar, Aria 50, 62
 Renninger, K. Ann 127, 134
 Repež, Maša 279
 Rhyner, Paula M. 62
 Richardson, Carol 204
 Richardson, John G. 241
 Rodi, Dieter 249
 Roehler, Laura R. 86, 93, 162
 Rose, David 97, 100, 101, 105, 107
 Rosenshine, Barak 74, 82
 Roslan, Samsilah 163
 Routman, Regie 130, 134
 Rožman, Mojca 253, 265
 Ruddock, Eve 205



Rupar, Branka 219, 230
Rupnik Vec, Tanja 141, 148, 223, 230

S

Samuels, Jay S. 162
Sansone, Carol 133, 134
Sattes, Beth D. 93
Saxton, Juliana 89, 93
Scaffidi, Nicole T. 162
Scardamalia, Marlene 112, 115, 118, 119, 120, 121, 123, 126, 132
Schriver, Karen 116, 133
Schunk, Dale H. 126, 127, 150, 161, 162, 163
Scruggs, Thomas E. 158, 162
Sencibaugh, Joseph M. 158, 160, 162
Sentočnik, Sonja 219, 229, 230
Sexton, Holly 60
Shanahan, Cynthia 79, 82
Shanahan, Timothy 79, 82
Sicherl Kafol, Barbara 200, 204
Siegler, Robert S. 51, 62
Simms, Richard L. 249
Sims, Kerry M. 54, 61
Sinclair, Anne 60
Skvarč, Mariza 266, 275, 279, 280
Sloboda, James A. 205
Smith, Heather J. 246, 250
Snapir, Miriam 54, 61
Snowling, Margaret J. 55, 62
Sočan, Gregor 51, 55, 56, 61
Starc, Sonja 107
Steinberg, Erwin Ray 133
Sternberg, Robert J. 120, 134, 165, 174
Stevenson, Jim 55, 62
Stratman, James 116, 133
Strgar, Jelka 249
Strmčnik, France 203, 205
Sulzby, Elizabeth 50, 62
Sungdoo, Hong 161

Š

Šimenc, Marjan 253, 255
Škraba, Turk Mira 204
Šorgo, Andrej 244, 250
Štraus Mojca 265, 279
Štremfelj, Urška 253, 265

T

Taboada, Ana 162
Tamor, Lynne 133
Tašner, Veronika 51, 61
Tašanoska, Tanja 47
Taverner, Sally 194, 195
Taylor, Barbara M. 70, 80, 82
Teale, William H. 50, 62
Thiers, Kathleen M. 120, 134
Thürmann, Eike 95, 100, 107
Tierney, Robert J. 73, 82
Tomšič, Matevž 60
Tonks, Stephen 162
Torrance, Harry 61, 198, 205
Travers, John F. 120, 134
Tremblay, Richard E. 61
Tung, Catherine 155, 162
Tunmer, William E. 54, 62

V

Valenčič Zuljan, Milena 205
van de Ven Piet-Hein 107
van Kleeck, Anne 59, 62
Vander Veen, Elizabeth 59, 62
Vander Woude, Judy 59, 62

Van Sledright, Bruce 79
Vec, Tanja ... *glej Rupnik Vec, Tanja*
Vidal-Abarca, Eduardo 161, 1162
Vidmar, Maša 47
Vigotski, Lev 18, 50, 52, 61, 62, 73, 75, 143, 148, 165, 168, 174, 203
Villaescusa, Maria Isabel 161, 162
Vogel, Jerca 142, 143, 148
Vogrinc, Janez 201, 205
Vollmer, Helmut Johannes 95, 96, 97, 100, 107, 140, 142, 147, 148
Vrtačnik, Margareta 274, 280
Vygotsky, Lev ... *glej Vigotski, Lev*

W

Walmsley, Sean A. 133
Walsh, Jackie A. 93, 89
Wasik, Barbara A. 18, 46
Welch, Graham F. 205
Wertsch, James V. 52
Wigfield, Allan 80, 81, 162, 287
William, Dylan 193, 199, 205
Winne, Philip H. 162, 150
Wittrock, Merlin C. 150, 151, 152, 162
Woolnough, Brian E. 244, 249

Y

Yu, Shirley L. 150, 162
Yussof, Yusfarina Mohd 159, 163

Z

Zimmerman, Barry J. 88, 126, 127, 150, 152, 162, 163
Zorman, Mirko 94, 96, 108

Ž

Žakelj, Amalija 41, 48, 346, 353
Žerdin, Tereza 133