

Naslov članka/article:

Formativno spremljanje v podporo branju in razumevanju književnih besedil na razredni stopnji

Formative Assessment Promotes Reading and Comprehension of Literary Texts at Primary Level

Avtor/Author:

Dr. Nina Novak

DOI

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Razredni pouk št. 1/2024, letnik 26

ISSN 1408-7820

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2024

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/razredni-pouk/>



Dr. Nina Novak
Zavod RS za šolstvo

Formativno spremljanje v podporo branju in razumevanju književnih besedil na razredni stopnji

Formative Assessment Promotes Reading and Comprehension of Literary Texts at Primary Level

IZVLEČEK: Formativno spremljanje omogoča učenje o lastnem načinu učenja, razvijanje odgovornosti pri učencih in učitelja postavlja v vlogo raziskovalca lastne prakse. Formativno spremljanje med učnim procesom zagotavlja učinkovito usmerjanje pouka in učenja z zbiranjem ter dajanjem povratnih informacij. Učenci dejavno sodelujejo pri oblikovanju in razumevanju namenov učenja in kriterijev uspešnosti, kar spodbuja njihovo motivacijo in samoregulacijo. Učitelj načrtuje raznolike dejavnosti in jih prilagaja individualnim potrebam učencev, kar vključuje tudi diferenciacijo glede na njihove kognitivne in čustvene potrebe. Pri branju književnih besedil je pomembno, da učitelj spremlja razumevanje in sposobnost interpretacije besedil, kar vključuje razmislek o postavljanju vprašanj. Pomembna je uporaba raznolikih načinov za zbiranje dokazov o učenju in napredku. Tako učitelj dobi celostno sliko učenčevih sposobnosti in prilagaja pouk za optimalni napredek vsakega posameznika.

Ključne besede: književni pouk, branje, vprašanja, nameni učenja, dokazi, povratna informacija

Abstract: Formative assessment encourages learners to reflect on and take responsibility for their learning while allowing teachers to research their own teaching practices. Formative assessment collects and offers feedback to effectively guide teaching and learning. Pupils are actively involved in formulating and comprehending learning objectives and performance criteria, which boosts their motivation and develops their self-regulation skills. The teacher tailors activities to meet individual needs, including the learner's cognitive and emotional requirements. Reading literary texts necessitates assessment of comprehension and interpretation skills and reflection on question formulation. The teacher must use different techniques to collect data demonstrating learning and improvement, which results in a comprehensive understanding of an individual's abilities.

Individualised instruction is provided to best benefit the learner's progress.

Keywords: literature lessons, reading, questions, learning objectives, evidence, feedback

Uvod

Gradniki bralne pismenosti predvidevajo, da učenec na koncu 1. vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole izkazuje razumevanje prebranega tako, da odgovori na vprašanja o besedilu na različnih ravneh razumevanja, prepozna temo, okoliščine nastanka besedila in sporočevalčev namen, najde bistvene podatke, razume sporočilo besedila, postavlja vprašanja, vezana na besedilo, besedilo ustno obnovi ter uporabi strategije za razumevanje besedila. Učenec v 2. VIO pa razumevanje prebranega izkazuje tako, da odgovarja na vprašanja na različnih ravneh razumevanja, poišče bistvene podatke in podrobnosti, povzame s svojimi besedami, predstavi podatke z različnimi prikazi, razume 90–95 % besed v besedilu, besedilo poveže z izkušnjami, pozna in uporablja osnovne (nekateri tudi kompleksne) bralne strategije za razumevanje (Kerndl, 2022). S formativnim spremljanjem učitelj podpre pot učenca do dosega omenjenih ciljev, saj to spodbuja samokontrolo, samoevalvacijo in odgovornost pri učenju. Marentič Požarnik (2000) opredeli sprotno ali formativno preverjanje (spremljanje) kot proces, ki poteka kontinuirano, med učnim procesom, z namenom zbirati in dajati informacije za čim učinkovitejše krmarjenje (usmerjanje) pouka in učenja (pomen pogoste in primerne povratne informacije). Razdevšek Pučko (2010) piše, da ima sprotno preverjanje različne cilje, in sicer je lahko diagnostično (ugotavljanje predznanja, razumevanja, ugotavljanje učnih težav) ali formativno (s ciljem dati učenju povratno informacijo, ki mu bo pomagala pri nadaljnjem učenju), z njim lahko ponavljamo in utrjujemo učne vsebine. Rutar Ilc (2014) v predstavitvi knjižne zbirke Black Box poudari, da je dodana vrednost formativnega preverjanja v podpiranju učenja skozi preverjanje oziroma – širše rečeno – spremljanje: detektiranje, kje se učenec lahko izboljša, svetovanje, kako lahko to naredi, in usmerjanje ter spodbujanje k temu. Formativno spremljanje je proces stalnega spremljanja, opazovanja, pregledovanja in vrednotenja, ki ga izvajamo z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učenju povratne informacije o njegovem učenju. Temelji na zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo razumevanje učencev, in jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov (Dodge, 2009).

Proces učenja je preoblikovanje, poglobljanje in

razširjanje predznanja. Kavkler (2008, 79) piše, da mora učitelj, ki bo individualiziral in diferenciral proces poučevanja, na začetku šolskega leta ugotoviti učenčeva močna področja (specifična znanja, praktične spretnosti, vztrajnost itd.) in pogoje, v katerih je pri učenju uspešen (geometrija, delo v paru, s tehničnimi pripomočki itd.) ter učenčeve primanjkljaje (slabša pozornost, slabo predznanje, slaba avtomatizacija dejstev in postopkov itd.) in pogoje, ki ovirajo uspešno učenje. Šele na osnovi ocene učenčevih močnih področij in težav lahko načrtuje individualiziran in diferenciran proces poučevanja (Kavkler, 2008, 79). V učinkovitem učnem okolju obstaja velika občutljivost za individualne razlike med učenci v tem okolju, kar velja tudi za njihovo predznanje (Dumont idr., 2013, 20). Pogoj za uspešno poučevanje je ugotavljanje predznanja, in sicer to pomeni: določiti učenčovo predznanje in veščine, odkriti globino – nivo učenčevega predznanja, odkriti učenčeva stališča, dispozicije, prepričanja, izkušnje, odkriti, katere vire znanja učenec uporablja, voditi/usmerjati učenčovo učenje in učiteljevo načrtovanje in odkriti razkorak med obstoječim in želenim nivojem znanja/dosežkov (Borstner, 2015).

Če želi učitelj aktivirati proces učenja, mora poznati znanja in izkušnje, ki so jih učenci že pridobili pri pouku ali v vsakdanjem življenju, saj te predstavljajo izhodišče za načrtovanje učenja in poučevanja. Ugotavljamo tudi napačne predstave, vrzeli, presežke v pričakovanih znanjih in sposobnostih in vse to je učitelju v pomoč pri načrtovanju nadaljnjega procesa učenja in poučevanja, usmerjenega k učenju. Pri tem je treba vedeti, da učitelj težko zbere dovolj informacij o predznanju, če nima tako organiziranih uvodnih dejavnosti, da lahko opazi in ugotovi učenčeve predstave. V začetku prvega VIO učenci težje zapišejo, kaj že znajo, kako bi se radi učili itd., zato lahko uporabimo različne organizacijske oblike, da dobimo dovolj podatkov o izkušnjah in predznanju otrok. Na primer:

- skupinski pogovor (učenci v skupini odgovorijo na vprašanja, ki se nanašajo na določen problem, tematiko);
- delo v centrih dejavnosti, koticah, igra vlog, kjer učenci dobijo zadolžitev po koticah in z opazovanjem njihovega ravnanja dobimo informacije o predznanju, strategijah reševanja itd.;
- odgovori na vprašanja, ki se začnejo z vprašalnico *Zakaj?*, preko katerih učitelj dobi informacije o vsebinskem znanju, napačnih predstavah, načinu razmišljanja otrok itd.

Na temelju aktiviranja in ugotavljanja predznanja učitelj načrtuje strategije, metode in oblike dela ter tudi zahtevnost pouka. Pri pouku slovenščine (književnosti) je preverjanje predznanja povezano tudi s

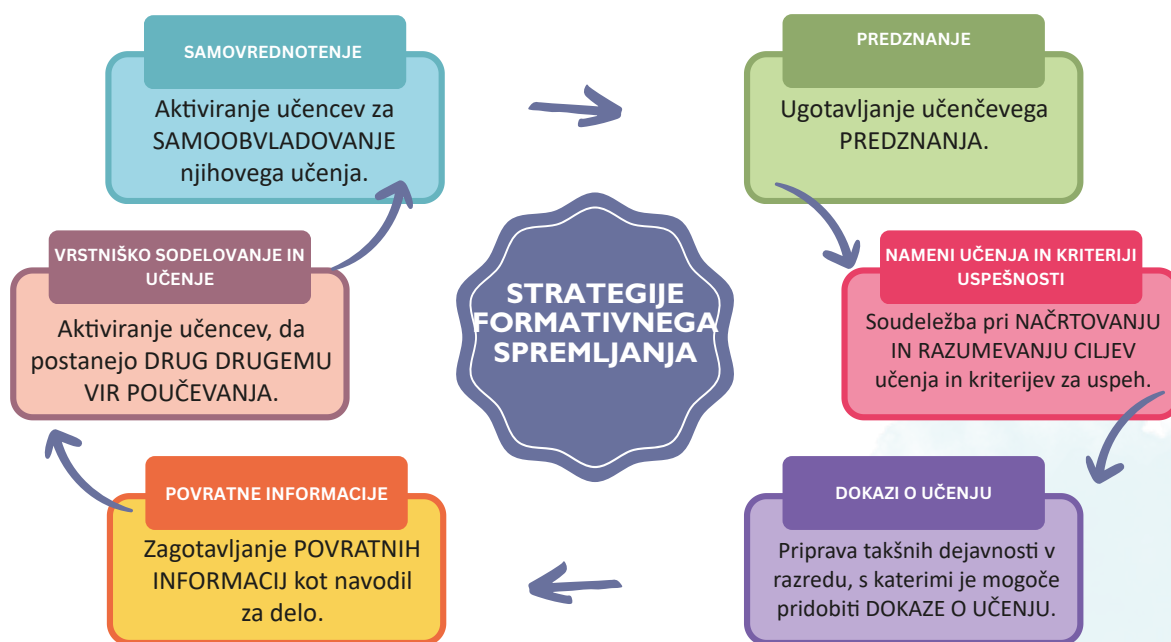
senzibilizacijo za branje, tako lahko ob pomoči vprašanj, situacijskih vlog učitelj dobi uvid v to, katera znanja, izkušnje in vedenja ima učenec, da bi kasneje njegovo literarnoestetsko doživetje bilo čim bolj intenzivno. Tako ob obravnavi besedila Saše Vegri Jure kvak kvak učencem postavi vprašanja (Kordigel, Saksida, 2005), ki jih pripravijo na branje, obenem pa odgovori nanje dajo učitelju informacije o tem, kako pristopiti k branju, interpretaciji in poustvarjanju besedila: *Kaj radi jeste? Česa ne jeste radi? Kaj storiš, da ti ni treba jesti tistega, česar ne maraš? Kaj bi se zgodilo, če bi popil 100 litrov limonade? Kaj bi se zgodilo, če bi pojedli preveč palačink?* Ob delu učencev učitelj tudi spremlja, kako se učenci najlaže učijo, v kakšnih situacijah najbolje delujejo, kako čim bolj optimalno izkazujejo svoj napredek – in zato je dobro pri načrtovanju upoštevati učne stile učencev, saj ti opredeljujejo različne poti učenja in pristope poučevanja. Preko teoretičnih in empiričnih raziskovanj in implementacije ugotovitev se je poleg faze preverjanja predznanja uveljavilo pet strategij formativnega spremljanja (Slika 1) v učnem procesu, ki se v različnih modelih pojavljajo v različnih kombinacijah.

Nameni učenja in kriteriji uspešnosti

Učencem je treba pomagati pri postavljanju realnih ciljev. Kadar učenec sprejme cilj, ki si ga je sam zastavil,

potem sprejemanje ciljev spodbudi motivacijo. Ko učenci uvidijo, kako se postavlja cilje, ki jih potem tudi dosegajo, se njihova samopodoba izboljša, prevzemajo večjo odgovornost. Doseženi kratkoročni cilji pomagajo učencu pridobiti občutek samoučinkovitosti. Cilji, ki so specifični, merljivi in dosegljivi v bližnji prihodnosti (npr. *Danes se bom naučil deklamirati pesem.*), ponavadi spodbujajo motivacijo in vztrajnost. Rutar Ilc (2014; v: Black, Wiliam, 1998) piše, da je pri tem najprej potrebna jasna slika o ciljih/tarčah, ki naj jih učenci dosežejo. Učenje je lažje, če učenci razumejo: kateri cilj želijo doseči, kakšen je namen doseganja cilja in kakšne možnosti za doseg cilja imajo (Chappius in Stiggins, 2002). Učni cilji so okvirne trditve, ki za učence opisujejo, kaj naj bi znali, razumeli in bili sposobni narediti do konca serije navodil (sklopa, učnega kroga, enote, projekta). Razjasnitev učnih ciljev daje odgovor na vprašanje »Kaj želimo doseči? Kaj pričakujemo od učenja?«, identificira pričakovanja učenega načrta in jih usmerja v učenje; omogoča, da je učenje transparentno; pomaga definirati jasne kriterije uspešnosti; povabi učence, da prevzamejo skrbništvo nad lastnim učenjem; jih opogumlja, da reflektirajo in ponotranjijo lastno učenje.

Poleg skupnega načrtovanja ciljev pa je treba določiti tudi kriterije uspešnosti, ki so v jeziku, razumljivem učencem, in opišejo, kaj je uspešno doseganje učnih ciljev. Kriteriji pomagajo učencem razumeti, kaj iskati med učenjem in kako prepoznati, da si se nekaj naučil, dosegel, naredil. Identificirajo bistvene vidike



Slika 1: Strategije formativnega spremljanja (prirenila Novak, 2016; po Wiliam, 2013)

učenčevega dosežka, so ocenjevani in vrednoteni v skladu s pričakovanji učnega načrta. Sooblikovanje kriterijev uspešnosti daje odgovor na vprašanje *Kakšno je uspešno učenje? Na kaj bomo skozi učenje pozorni?*; naredi kriterije eksplicitne in transparentne za učenca in učitelja; omogoča razumevanje uspeha; omogoča dovzetnost učencev za povratno informacijo; spodbuja samoocenjevanje in vrstniško ocenjevanje; pomaga identificirati naslednje korake v učenju; omogoča postavitve osebnih ciljev; povabi učence, da prevzamejo skrbništvo nad lastnim učenjem; postavlja pred učence izziv, da ponotranjijo kriterije; pomaga razviti lastne učne strategije in spretnosti (Chappius in Stiggins, 2002).

Z vidika formativnega spremljanja je kriterij uspešnosti z besedo izražena kvaliteta in kvantiteta znanja/spretnosti/veščine. Oblikovanje kriterijev v sodelovanju z učenci je lahko organizirano kot skupinski pogovor, vrstniška (medrazredna) predstavitev/vrednotenje dosežka/izdelka, razgovor ob vzorčnem izdelku (npr. dobra predstavitev prebrane knjige, dober govorni nastop ...). Kriteriji morajo biti poznani tudi učencu, saj mu to omogoča razvoj ustreznih pričakovanj, samoregulacije in samoevalvacije, zato definiramo kriterij oz. merilo kot besedno izraženo kvaliteto in kvantiteto znanja, ki jo enoznačno razumeta tisti, ki izkazuje znanje, in tisti, ki vrednoti (Novak, 2014). Mlajši učenci svoje znanje in izdelke vrednotijo po enakih kriterijih kot učitelj, kar pomeni, da učitelj deluje kot model postavljanja kriterijev in jih torej

lahko tudi zavestno spreminja. Učenje je lažje, če učenci razumejo: kateri cilj morajo doseči, kakšen je namen doseganja cilja in kakšne možnosti za doseg cilja imajo (Chappius in Stiggins, 2002), kar pomeni, da je treba kriterije učencem narediti razumljive oz. tvorjene v njim poznanem besedišču. Sliki 2 in 3 kažeta primera kriterijev za spremljanje napredka učenca znotraj zmožnosti prepoznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja proze, pravljice, zmožnosti predstavljanja, vživljanja v osebo, poistovetenja z osebo, privzemanja vloge književne osebe in možnost za pretvorbo v učencem razumljiv jezik.

Ne glede na obliko poustvarjanja, ki jo znotraj posamezne zmožnosti učitelj spremlja, pa ugotavlja tudi tiste lastnosti, ki smo jih opredelili kot elemente ustvarjalnosti: besedna igrivost, bogata domišljija, veselje do branja, nenavadno besedišče, nenavadne ideje, smisel za humor, spomin za zgodbe oz. različna besedila, uporaba nenavadnih besed in besednih zvez, fleksibilnost in fluentnost besed.

Dokazi, dejavnosti in vprašanja

Za presojo kakovosti razvijanja kompetenc so potrebni inštrumenti vrednotenja, ki omogočajo spremljavo posameznikovega razvoja in napredka, pri čemer avtorji (Wiggins, 1998; Smith, 2001) priporočajo, da se edukacijsko merjenje opre na raznolike evidence o učenčevem napredku, ki se zbirajo v nekem časovnem

Zmožnosti prepoznavanja, doživljanja, razumevanja in vrednotenja proze (pravljice)



UČITELJI

KRITERIJI

PRIPOVEDOVANJE PRAVLJICE »BRANJE« ZNANE PRAVLJICE

- Ustreznost makrostrukture,
- ustrezna uporaba (posnemanje) elementov besedilne vrste,
- ustreznost besedišča.

UPORABA TEMELJNIH ZNAČILNOSTI PRAVLJICE

- Upoštevanje značilnosti knjižne osebe,
- vključenost formalnega začetka in konca,
- ustreznost pravljicega dogajanja,
- uporaba preteklika.

UČENEC

KRITERIJ USPEŠNOSTI - sooblikovanje z učenci

Uspešen sem, ko znam:

- Uporabiti besede, ki so značilne za pravljico;
- opisati pravljico osebo;
- začeti in končati pravljico;
- v pravljico vključiti pravljice dogodke;
- govoriti o dogodkih, ki so se zgodili.

Zmožnosti predstavljanja, vživljanja v osebo, poistovetenja z osebo, privzemanja vloge književne osebe



UČITELJI

KRITERIJI

DOMIŠLJIJSKA IGRA

- Sodelovanje v skupinski uprizoritvi.
- Ustreznost oblikovanja govora (ponazoritev razpoloženja – primeren glas izbrani osebi).
- Pravilnost poimenovanja književne osebe.
- Ustreznost oblikovanja nadaljevanja zgodbe.

UČENEC

KRITERIJ USPEŠNOSTI - sooblikovanje z učenci

Uspešen sem, ko znam:

- sodelovati v skupini, ki igra domišljisko igro;
- uporabiti ustrezen govor za književno osebo;
- poimenovati književno osebo;
- nadaljevati domišljisko igro.

Sliki 2 in 3: Kriteriji za spremljanje napredka učenca

obdobju in na različne načine. Za razvijanje kompetenc je treba organizirati učni proces, v katerem so učenci dejavni pri učenju in opazovanju lastnega učenja. Na področju spremljanja razvoja bralne zmožnosti je treba učenca spremljati celostno, kar pomeni, da ni poudarjen le en pristop ali postopek spremljanja in ocenjevanja, ampak se uporablja več metod (portfolio s pisnimi izdelki, fotografijami, posnetki, scenariji za uprizoritve, filmske knjige, zbirka pravljič ...), da bi dobili natančnejšo vseobsegajočo sliko učenca in njegovih sposobnosti. Raznolikost dejavnosti omogoči učitelju, da dobiva informacije o učenju in dosežkih različnih učencev na različne načine. Učitelj, učenci in njihovi vrstniki pridobivajo dokaze o napredku, ki jih interpretirajo in uporabijo za odločitve o naslednjih korakih v procesu poučevanja, tako da so še boljše in osmišljene. Dokazi doseganja ciljev pri bralnem pouku so lahko: izdelan časopis, digitalna projekcija, animacija, televizijska oddaja, strip, oglas, časovni trak, razstava, lutke itd. Glede na zmožnosti lahko učenci v procesu učenja pridobivajo različne dokaze, ki sledijo istemu cilju. Tako lahko učitelj diferencira učenje učencev ob osebнем dnevniku bralnih izkušenj (npr. seznam prebranih del po lastni izbiri, šolski seznam), pisni izdelki (o tem, kaj sem prebral, in mnenja o prebranem);

zvezek (povzetki posameznih prebranih del – npr. miselni vzorci učenca), najboljši izdelek (vzorčni izdelek, ki se je najbolj približal kriterijem, ki smo jih oblikovali skupaj z učenci). Pomemben del spremljanja učenja in napredka so tudi vprašanja. Vprašanj, ki jih postavlja učitelj, in vprašanja, ki jih postavljajo učenci. Na sliki 4 so prikazana vprašanja, ki jih lahko učitelj uporabi za t. i. posvet o prebranem in preko njih dobi vpogled v razmišljanje učencev, tudi v raznolikost razmišljanja učenec. Vprašanja so urejena v štiri skupine: vprašanja, ki učenca usmerjajo v pojasnitev namena branja, vprašanja, ki se usmerjajo v prepoznavanje značilnosti zgodbe, vprašanja, ki učenca usmerjajo v predvidevanje in vprašanja, ki pozornost učenca usmerjajo v razumevanje dialogov v zgodbi.

Ko govorimo o dokazih iz dejavnosti pri pouku književnosti, ne moremo mimo dejstva, da učenci dosegajo cilje na raznolike načine, kar jim učitelj omogoča z učno diferenciacijo. Saksida (1997) kot diferenciacijske ukrepe predlaga prilagajanje metod dela (poglobitev metod dela z besedilom, poustvarjalne odzive na besedilo ipd.) ter tudi učne tehnologije (izdelava lutk, scene, kostumov). Gre za t. i. metodično-didaktično diferenciacijo, pri kateri so v ospredju poleg metod in tehnologije iz Saksidove opredelitve

NAMEN ★ ČEMU SI IZBRAL TO KNJIGO? ★	NAMEN ★ SI ZADOVOLJEN Z IZBRANO KNJIGO? ZAKAJ DA, ZAKAJ NE? ★	NAMEN ★ BI PRIPOROČIL TO KNJIGO V BRANJE SOŠOLCU? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KATERI ZANIMIVI DOGODKI SO OPISANI V KNJIGI? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KAKO SE REŠI PROBLEM V ZGODBI? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KAKO SE ZGODBA KONČA? ★
ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KJE SE ZGODBA ODVIJA? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KATERI DOGAJALNI PROSTORI V KNJIGI SO ZANIMIVI? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KAKO SE ZGODBA ZAČNE? ★	PREDVIDEVANJE ★ KAJ MISLIŠ, DA BI SE LAHKO ZGODILO V NADALJEVANJU? ZAKAJ TAKO MISLIŠ? ★	PREDVIDEVANJE ★ KAJ BO KNJIŽEVNA OSEBA STORILA V NADALJEVANJU? ★	PREDVIDEVANJE ★ KAJ SE JE DOGAJALO, MEDTEM KO ...? ★
ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KDO JE GLAVNA KNJIŽEVNA OSEBA? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KATERE OSEBE POLEG GLAVNE ŠE NASTOPAJO V ZGODBI? ★	ZNAČILNOSTI ZGODBE ★ KAJ SE V ZGODBI DOGAJA? ★	DIALOG V ZGODBI ★ KAJ AVTOR POVE O KNJIŽEVNI OSEBI? KAKO TO POVE? ★	DIALOG V ZGODBI ★ KATERI POGOVORI MED KNJIŽEVNIMI OSEBAMI SO NAJBOLJ ZANIMIVI? ★	DIALOG V ZGODBI ★ KATERE PODATKE ODKRIJEŠ V POGOVORIH MED KNJIŽEVNIMI OSEBAMI? ★

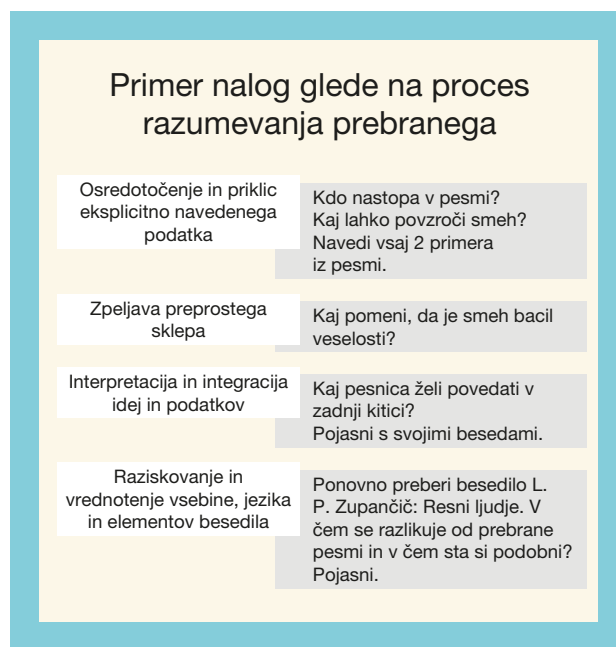
Slika 4: Vprašanja za razredni posvet o prebranem

še modifikacije načinov predstavitve in učne poti oz. didaktične strategije (Nolimal, 2010). Heacox (2009, 9) opredeli, da poleg vsebine diferenciramo tudi proces, pri čemer proces pojmuje kot »kako učimo«. Ta proces prilagajamo tako, da naloge oblikujemo ali bolj kompleksno ali bolj abstraktno, da spodbujamo učence h kritičnemu in ustvarjalnemu razmišljanju, da učence vključimo v učenje na raznovrstne načine. Avtorica podaja primer naloge za učence, ki se glasi: *Z učenci primerjajte dve različici Pepelke iz dveh različnih kulturnih okolij*, in nadaljuje, da nadaljnje delo učitelj lahko prilagodi glede na zaznavni stil učencev (učenci z vizualnim zaznavnim stilom bodo razlike narisali, v skupini učencev s prevladujočim slušnim zaznavnim stilom bodo učenci preko pogovora pripravili ustno predstavitev, a učenci s kinestetičnim zaznavnim stilom bodo podrobnosti in razlike med različicami ponazorili s kratkima prizoroma). Avtorica poudarja, da govorimo o isti vsebini (besedilu), različni so le načini učenja, v katerih se razlikujejo načini procesiranja podatkov (Heacox, 2009). Heacox (2009) piše tudi o diferenciranju izdelka ali končnega rezultata učenja, ki je lahko v materialni obliki (poročilo, brošura), besedni (govorni nastop, dialog, igra vlog, razprava), dejavnost (kratek prizor, okrogla miza, ples). Avtorica opozori na to, da gre pri diferenciaciji izdelka za to, da učenec dokaže, kako in kaj je razumel ter kako znanje uporablja (npr. učenec piše pravljico in učitelj preko tega spremlja njegovo poznavanje značilnosti pravljice, spretnosti in njegovo recepcijo).

Ob zgornjem primeru smo se dotaknili tudi diferenciacije nalog glede na zahtevnost. Wood (2008) opozarja, da zmožnejši bralci pred branjem ali po branju pogosto dobijo enako nalogo/navodilo kot povprečni bralci, zato opozarja, da imajo vsi učenci pravico do takega programa za branje, ki ponuja izziv in se razlikuje glede na njihove kognitivne in čustvene potrebe. Obenem avtor opozarja, da obstaja velika razlika med dodeljevanjem zahtevnejšega besedila in poučevanjem učencev o tem, kako brati zahtevnejšo literaturo.

Ob pripravi diferenciranih dejavnosti se učitelj lahko nasloni na procese razumevanja, ki jih opredeljuje raziskava PIRLS, katere temeljni namen je preverjanje razumevanja prebranega besedila za literarno doživetje in besedila za pridobivanje informacij med četrtošolci (Klemenčič Mirazchijski, 2023). Okvir raziskave predvideva štiri procese razumevanja:

- osredotočenje in **priklic** eksplicitno navedenega podatka,
- izpeljava preprostega **sklepa**,
- **interpretacija in integracija** idej in podatkov in
- **raziskovanje in vrednotenje** vsebine, jezika in elementov besedila (Klemenčič Mirazchijski, 2023).



Slika 5: Primer nalog glede na procese razumevanja po prebranem besedilu Bine Štampe Žmavc, Smehasta pesem.

Pri pripravi diferenciranih nalog v 1. VIO praksa kaže, da učitelji pogosto pripravijo naloge na treh zahtevnostnih ravneh in nato učence vnaprej postavijo v tri homogene skupine brez možnosti prehajanja, zato velja priporočilo, da pred učence postavimo podoben problem, nato pa pot do rešitve problema/naloge prilagajamo, omogočamo prehajanja itd. S takim pristopom omogočamo napredovanje vseh učencev v razredu, tudi učenci s šibkejšimi zmožnostmi imajo možnost opraviiti dejavnosti/naloge na višjih taksonomskih ravneh. Diferenciacijske ukrepe pri pouku književnosti v 1. VIO moramo povezati z značilnostmi oz. načeli sodobnega pouka (Saksida, 2005, 9):

- izbor besedil izhaja iz učenčevih interesov;
- poglobljeno se obravnavajo izbrani sodobni avtorji in tista starejša dela, ki prikazujejo za bralca relevanten, smiseln problem;
- v šoli se obravnavajo maloštevilna dela in to poglobljeno;
- učiteljevo razumevanje besedila ni več edino, pač pa le eno od branj – je branje odraslega, učitelj pa dopušča različne interpretacije besedil in ne omejuje izražanja mnenj o prebranem;
- osrednji pojem v tem pristopu je besedilnost;
- pouk književnosti je vaja v ustvarjanju in izražanju besedilnosti;
- učitelj dopušča različne odzive in jih skuša združiti v razlago, sprejemljivo za vse;



- učitelj spodbuja učence k pogovoru o besedilu, k razkrivanju povezav besedila z njegovim svetom ter njegovo preteklostjo in prihodnostjo – veliko vlogo ima skupinsko delo;
- tak pouk je za učitelja zahtevnejši, a brez dvoma bolj zanimiv.

Pri pouku književnosti je pomembno, da učitelj minimalizira literaturo za branje in obseg obveznih nalog in navodil za skupino učencev, ki zmorejo več. Organizira lahko delo v skupinah, ki so oblikovane na osnovi bralnih zmožnosti in interesov učencev. Že v 1. VIO so izvedljive prilagojene diskusijske skupine o prebrani literaturi (občutek varnosti ob izražanju uvidov o prebranem ...).

Povratna informacija

S povratno informacijo učitelj učencu sporoči, kaj je dosegel in česa še ni, kako je to dosegel, in mu hkrati da navodilo za nadaljnji korak v procesu učenja, kar je pomembno za navajanje na samoregulacijsko učenje. Tomič (1992, 137) učinkovito povratno informacijo opredeli kot opisno, specifično, pravočasno, preverjeno, točno ter tako, ki upošteva potrebe prejemnika in pošiljatelja povratne informacije, je osredotočena na vedenje, ki ga prejemnik lahko nadzira, in na vedenje, ki se je pravkar zgodilo.

Učinkovita povratna informacija izhaja iz tega, da učenec najprej ugotavlja razliko med želenim oz. zahtevanim ciljem in doseženim ciljem, nato dobi napotek in usmeritev za dejavnost, ki mu bo omogočila odpraviti to razliko.

Wiliam (2000, 15) priporoča oblikovanje učinkovite povratne informacije, ki posamezniku sporoča, zakaj je njegov dosežek dober (*npr.: Dobro si tvoril pravljico, saj si vključil za pravljico značilne književne osebe, čudeže, pravljичno dogajanje.*) ter kje in kako naj svoje delo še izboljša (*npr.: Dobro si tvoril pravljico, saj si vključil za pravljico značilne književne osebe, čudeže in pravljичno dogajanje. Preberi še dve pravljici in posebej pogledaj, s katerimi besedami se začneta, ter tako ugotovi, kako lahko v tvoji pravljici nakažeš nedoločenost kraja in časa.*). Na proces učenja pa ne vplivajo povratne informacije (komentarji), ki so usmerjene na učenca kot osebo (*»Res si dober.«*) in/ali na njegovo učno samovrednotenje (*»Ti tega ne znaš.«*) (Wiliam, 2000).

Raziskave velikosti učinka za različne vrste intervencij s povratnimi informacijami, ki jih je izvajal Nyqvist (po Wiliam, 2013), so pokazale, da so samo povratne informacije o trenutnem dosežku relativno nekoristne, če pa učence motivirajo za premišljene dejavnosti, imajo lahko globok učinek na učenje. Te ugotovitve kažejo,

da niso vse povratne informacije, ki jih dobijo učenci v procesu učenja in poučevanja, enako učinkovite, kar so različni raziskovalci ugotavljali tudi pri mlajših učencih (Wiliam, 2013; v: Tunstall in Gipps, 1996) in poleg tega še to, da se veliko povratnih informacij, ki so jih podali učitelji učencem, osredotoča na socializacijo. Center za raziskave in inovacije na področju izobraževanja (CERI, 2005) je raziskoval vpliv učiteljeve povratne informacije na učenje in ugotovil, da učenje spodbuja povratna informacija, ki je pravočasna, ki izhaja iz jasnih ciljev in kriterijev, je konkretna in specifična, vsebuje učiteljeve predloge, kako nadaljevati učenje in izboljšati dosežek. To potrjuje J. Hattie (2009), ki med dejavnike kakovostne povratne informacije umesti tudi upoštevanje učenčevega predznanja ter osmišljenost učenja, saj »... da bi bila povratna informacija učinkovita, mora biti jasna, prilagojena predvidenemu namenu, osmišljena in usklajena z učenčevim predznanjem, hkrati pa naj učenca usmerja k iskanju povezav.« Eržen (2014) med drugim poudari, da konstruktiven dialog v procesu učenja sproža učiteljeva formativna povratna informacija, s pomočjo katere ima vsak učenec možnost doseči cilje, ki si jih je zastavil, in hkrati prispeva k transparentnosti in veljavnosti končnega ocenjevanja.

Vrstniško učenje in sodelovanje

Borstner (2014; v: Crown, 2013) opozarja na dejstvo, da se današnje šole premalo opirajo na obsežen sistem v človeških možganih, ki skrbi za spremljanje in upravljanje odnosov, ki jih imamo z drugimi ljudmi, saj se ljudje lažje učimo, če vemo, da bomo morali usvojeno znanje prenesti še na koga drugega in ne samo z namenom, da se bomo izkazali pri testu. Zato učni pristopi, ki vključujejo medosebne družbene stike, povečujejo učne učinke prav zaradi človeških možganov, ki so »družabni«, aktiviranje teh mehanizmov povzroča intenzivnejše učenje, večjo zapomnitev in trajnost znanja (Borstner, 2014). Kadar govorimo o vrstniškem učenju pri pouku književnosti ali drugih bralnih dejavnostih, ne moremo mimo metode »branje v dvojicah«, kot jo poimenujeta in opišeta Kordigel in Saksida (2005) in služi uravnavanju med otrokovim glasnim branjem in njegovim poslušanjem glasnega branja sošolcem. Z njo preprečujemo slabosti frontalnega glasnega branja, ki zahteva od učencev, da berejo v tempu drugega učenca (s tem, ko spremljajo branje sošolca) in ki počasnejše bralce postavlja v situacijo, ko se v bralnem besedilu izgubljajo. Učenca si po branju tudi podata povratno informacijo. Didaktika pouka književnosti za doseganje ciljev predvideva strategije pred in med branjem ter po njem, obenem pa predvideva tudi uporabo metod, specifičnih za področje doseganja ciljev pouka za razvoj literarnoreceptijskih

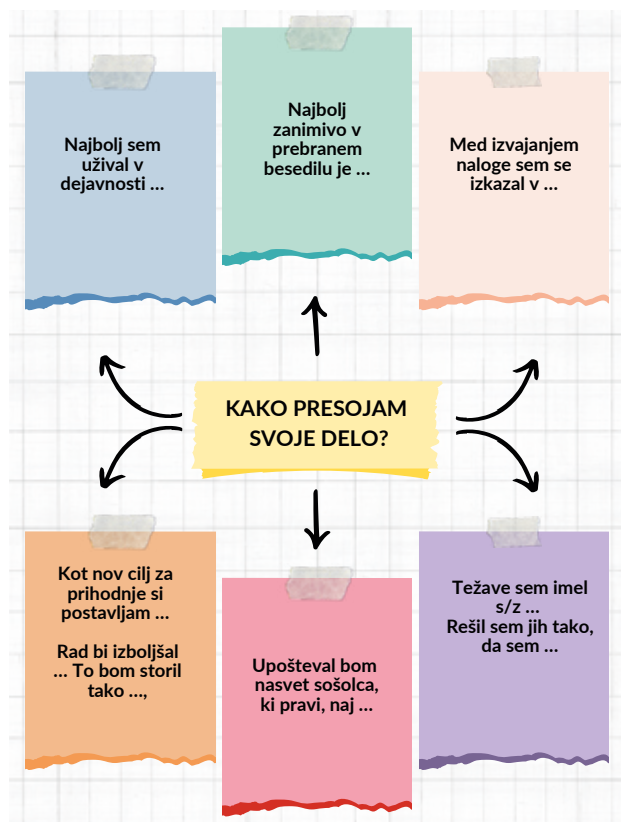
sposobnosti. Večina metod, ki podpirajo komunikacijski model književnosti spodbuja upovedovanje in govorjenje ter tudi vrstniško sodelovanje. Tako učenci v pogovoru s sošolci spoznajo, da spoznavne, etične in estetske lastnosti besedila zaživijo šele z njihovim branjem in so podobno kot sama literarnost besedila potencialne sestavine njihovega bralnega odziva (Grosman, 2008, 63). S sodelovanjem med učenci se krepi empatija in sprejemanje drugačnega uvida v literarno dogajanje. Odkrivanje razlik med literarnimi doživetji ni samo močan motivator za pogovor, marveč je pomembno tudi za vzgojo strpnosti do drugače mislečih in odprtosti za novo. Od kritičnih učencev ne bi smeli pričakovati sprejemanja konceptov književnosti brez razmisleka in pogovora o njih in njihovi utemeljenosti (Grosman, 2008).

Samovrednotenje učenja in znanja

Učenci potrebujejo priložnosti, v katerih lahko spremljajo svoje znanje, usmerjajo svoje napore, merijo kakovost svojega dela in si zastavljajo cilje, ki vodijo k izboljšanju dela. Učenje na osnovi praktičnih izkušenj vključuje učinkovite strategije samoocenjevanja, refleksije in postavljanje ciljev. Samovrednotenje lastnega dela mora izhajati iz vnaprej postavljenih

ciljev in kriterijev. S. Sentočnik (2012) pojasni razliko med tremi v naši praksi precej razširjenimi pojmi: *samorefleksija* (je razmišljanje o tem, kaj sem naredil, kaj sem poskušal narediti in kako sem se ob tem počutil), *samoocenjevanje* (je samostojno presojanje lastnih dosežkov glede na poznane kriterije) in *samovrednotenje* (je lastno presojanje vrednosti, identifikacija močnih in šibkih točk ter razmišljanje o načrtovanju dejavnosti, ki bodo izboljšale rezultate na osnovi notranjih kriterijev). Skozi otrokov spoznavni razvoj postaja samokontrola vedno bolj uzaveščena. Oblike in orodja za izvedbo samorefleksije in samoocenjevanja pri mlajših učencih so zelo raznolike: semaforji, vrednostna črta, barvna lestvica, kolo uspeha, kontrolni sezname, dnevnik učenja/odzivov, iztočnice, dnevnik za razmišljanje in postavljanje ciljev, vprašalniki, popisi, prispevki v mapi dosežkov, reflektivno pismo ...

Temeljno vodilo pri razvoju samorefleksivnega mišljenja je predvsem to, da učitelji pri učencih spodbujajo mišljenje, kako razmišljati. V Gibbsovem modelu refleksije, ki ga lahko modificiramo za različne stopnje šolanja, je ključno to, da osmišlja šest najpomembnejših vidikov celovitega samorefleksivnega mišljenja: opis situacije, občutke, evalvacijo/oceno, analizo, zaključke in načrt za naprej (Gibbs, 1998). Na sliki 7 je prikazan model samorefleksije po Gibbssu, prirejen za branje umetnostnih besedil.



Slika 5: Samorefleksija ob nedokončanih povedih



Slika 6: Samoocenjevanje ob kriterijih uspešnosti



Slika 7: Refleksija po branju – prirejen Gibbsov model

Pri pouku književnosti učitelj opazuje učenca in organizira dejavnosti, ki omogočajo njegov napredek na področju bralnega razvoja in zmožnost recepcije književnih besedil. V našem prostoru je bilo na tem področju veliko narejenega, a učitelju je prepuščena presoja in izbira oblik in metod dela, količina in kakovost diferenciacije. Učiteljeva naloga je, da spodbuja razvoj že razvitih znanj, spretnosti in sposobnosti tudi na književnem področju bralne zmožnosti. Ni dovolj zadovoljiti se z dejstvom, da nekateri radi berejo književna besedila in jih v fazi poustvarjanja zaposlovati z risanjem, barvanjem in podobnimi dejavnostmi. Potreben je uvid v stanje, analiza predznanja, saj je

razvoj kompetence sporazumevanja v maternem jeziku in s tem vseh njenih komponent pravica vseh otrok v procesu ne glede na predznanja.

Sklep

Proces formativnega spremljanja napredka učenca na literarnem področju pri pouku književnosti omogoča opazovanje, pregledovanje in vrednotenje z namenom, da učitelj prilagaja svoje poučevanje in daje učencu povratne informacije o njegovem učenju. Temelji na

zbiranju dokazov, s katerimi preverjamo in spremljamo recepcijske zmožnosti učencev, in na jasnih kriterijih za vrednotenje učnih dosežkov. Izhodišče vseh načrtovanih dejavnosti v procesu učenja in poučevanja so učenčeve izkušnje, predznanje, ideje. Pri pouku književnosti učitelj načrtno in sistematično ustvarja priložnosti za sodelovanje učencev v pogovorih o ciljih, virih in s tem ustvarjanje priložnosti za vključevanje učencev v izbiro ciljev, vsebin in načinov dela pri pouku. Sprotno spremljanje učenca omogoča, da prevzamejo nadzor in odgovornost nad lastnim učenjem, omogoča pa tudi sodelovanje z vrstniki in samoregulacijo učenja. Uspešni procesi učenja temeljijo na ustreznih povratnih informacijah, ki so kašipot za nadaljnje učenje učenca, opora za napredek učenca oz. izboljšanje učnih dosežkov.

Viri in literatura

- Borstner, M. (2014). Formativno spremljanje in pouk tujih jezikov v gimnaziji. V: Ilc Rutar, Z. (ur.). *Vzgoja in izobraževanje*, 45 (5–6), str. 43–46.
- Borstner, M. (2015). *Formativno spremljanje – priložnosti za več učenja in boljše učne dosežke*. Elektronsko interno gradivo ZRSS.
- Centre for Educational Research and Innovation (CERI, 2005). *Formative Assessment*. OECD. <http://www.oecd.org/edu/ceri/35661078.pdf>
- Clark, E. T. jr. (1997). Designing and implementing an ns (ur. Alan Pulverness). IATEFL 2001.
- Clement, J., Lochhead, J. (1979). *Introduction to research in cognitive process instruction*. Cognitive Process Instruction.
- Chappuis, S., Stiggins, R. (2002). Classroom assessment for learning. *Educational Leadership*, 60(1), str. 40–43.
- Dodge, J. (2009). *25 Quick Formative Assessments for a Differentiated Classroom*. Scholastic Teaching Resources.
- Dumont, H., Istance, D. (2013). Analiziranje in oblikovanje učnih okolij za 21. stoletje. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Zavod RS za šolstvo. Str. 23–36.
- Eržen, V. (2014). Povratna informacija za uspešnejše učenje. *Vzgoja in izobraževanje*, 45(5/6), 28–31. <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:doc-CV69VZ31>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: a guide to teaching and learning methods*. London FEU.
- Grosman, M. (2008). Ali je književni pouk lahko prepričljiv za učence? V: Krakar Vogel, B. (2008). *Književnost v izobraževanju – cilji, vsebine, metode*. Filozofska fakulteta. Str. 55–64.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning*. Routledge.
- Heacox, D. (2009). *Diferenciacija za uspeh vseh*. Rokus Klett.
- Istance, D., Dumont, H., (2013a). Smernice za učna okolja v 21. stoletju. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Zavod RS za šolstvo. Str. 285–303.
- Kavkler, M. (2008). Učinkovite strategije pomoči učencem z učnimi težavami. V: Magajna, L. idr. *Učne težave v osnovni šoli – problemi, perspektive, priporočila*. Zavod RS za šolstvo. Str. 78–84.
- Kerndl, M., Mršnik, S., Novak, N., Fekonja, R., Hedžet Krkač, M., Kerin, M., Rosc-Leskovec, D., Sivec, M., Zore, N., Milekšič, V., Čuk, A., Stanonik, M., Gaber, B., Bačnik, A., Cotič, J., Fekonja, U., Vilar, P., Kavčič, A., Godec
- Soršak, L., ... Ceket Odar, M. (2022). *Bralna pismenost: opredelitev in gradniki* (Spletna izd.). Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Bralna_pismenost_gradniki.pdf
- Kordigel, M., Saksida, I. (2005). *Jaz pa berem. Priročniki za učitelje pri pouku slovenskega jezika v prvem triletju osnovne šole*. Rokus.
- Luongo Orlando, K. (2009). *Drugačno preverjanje znanja*. Rokus.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka*. DZS.
- Nolimal, F. idr. (2011) *Načrt projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem pismenosti in dostopa do znanja*. Zavod RS za šolstvo. Interno gradivo.
- Novak, N. (2014). *Postavljanje ciljev in kriterijev uspešnosti ob soudeležbi učencev*. Elektronsko gradivo v projektu Supporting teachers for effective assessment for learning. Zavod RS za šolstvo.
- Novak, N. (2016). *Spodbujanje razvoja bralne kompetence na literarnem področju v prvem triletju* [doktorska disertacija]. <http://pefprints.pef.uni-lj.si/id/eprint/3575>
- Klemenčič Mirazchijski, E., Mirazchijski, P. (2023). *Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021): nacionalno poročilo – prvi rezultati* (1. spletna izd.). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/05/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet1.pdf
- Razdevšek-Pučko, C. (2010). Preverjanje in ocenjevanje znanja na razredni stopnji. V: Mori, I. (ur.). *Razredni pouk*, 12(3), str. 47–55.
- Rutar Ilc, Z. (2014). Komentar k Ugotovitvam in dilemam, povezanih s snovanjem opisnih kriterijev in opisnikov. V: Rutar Ilc, Z. (ur.) *Vzgoja in izobraževanje*, 45(5–6), str. 76–81.
- Scott, G. P. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. V: *Reading Research Quarterly*, 40(2). Str. 184–202. http://lchc.ucsd.edu/MCA/Mail/xmcamail.2013_09.dir/pdfy5hhXik7kw.pdf
- Saksida, I. (2005). Bralni izzivi mladinske književnosti. Izolit.
- Saksida, I. (2010). Pismenost (naj)mlajših – dileme, vprašanja, izzivi. V: *Sodobna pedagogika*, 61(1), str. 66–85.
- Saksida, I. (2014). PISA – sferično kazalo slovenske bralne pismenosti. V: Podsednšek, M. (ur.). *Slovenščina v šoli*, 17(3–4), str. 2–15.
- Smith, C. M. M. (ur.). (2006). *Including the gifted and talented. Making inclusion work for more gifted and able learners*. Routledge.
- Tomič, A. (1992). Komunikacija na šolskem polju. *Sodobna pedagogika*, 43(7–8), str. 378–395.
- Wiliam, D. (2000). *Integrating summative and formative functions of assessment*. Keynote address to the European Association for Educational Assessment.
- Wiliam, D. (2013). Vloga formativnega vrednotenja v učinkovitih učnih okoljih. V: Durmont, H. in sod. (ur.). *O naravi učenja. Uporaba raziskav za navdih prakse*, str. 123–146. OECD, Centre for Educational Research and Innovation. Zavod RS za šolstvo.
- Wiggins, G. (1998). *Education Assessment*. Jossey – Boss.
- Wood, P. F. (2008). Reading Instruction with Gifted and Talented Readers: A series of unfortunate events or a sequence of auspicious results? *Gifted Child Today*, 31(3), str.16–25.

