

Dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo

BRALNE UČNE STRATEGIJE V LUČI SODOBNEGA POJMOVANJA UČENJA

Sodobne teorije procesa učenja večinoma izhajajo iz kognitivno-konstruktivističnih teorij, ki poudarjajo pomen miselnih procesov za izgrajevanje znanja. Znanja torej ne pojmujejo kot nekaj, kar je zunaj posameznika, temveč kot subjektivni konstrukt, do katerega se lahko posameznik »dokoplje« samo z lastno miselno aktivnostjo.

Končni cilj učenja je razumeti učno snov in si jo zapomniti. Informacije, ki si jih učenec zapomni – vkodira v dolgoročni spomin –, se shranijo v obliki pojmovne mreže, ki vključuje medsebojno povezane podatke in pojme. V procesu učenja tej mreži oz. shemi dodaja nove informacije, preoblikuje stare sheme in dodaja nove. To pomeni, da učenec lažje razume novo učno snov, če ima več predznanja.

Učenec mora za učinkovito učenje torej zavzeti aktivno vlogo v učnem procesu. To pa je možno takrat:

- ko ima znanje o tem, kako naj se loti učne snovi,
- ko ve, kako v določenih okoliščinah organizirati učenje, in
- ko ve, kako upoštevati lastne specifične značilnosti pri učenju (pozna sebe – lastno učenje).

Vse to je vsebina bralnih učnih strategij, ki jih razumemo kot fleksibilni načrt za učinkovito učenje (Pečjak, Gradišar, 2012).

Glede na miselne procese, ki potekajo pri učenju, ločimo kognitivne in metakognitivne strategije.

Če vemo, da je za razumevanje učnega gradiva oz. za t. i. smiselno učenje treba najprej **izbrati** in nato **organizirati** ter **povezati** nove informacije z znanimi, si oglejmo vrste kognitivnih strategij, ki zajemajo te tri *miselne procese*:

- strategije ponavljanja za shranjevanje informacij v dolgoročni spomin (zapomnitev),
- elaboracijske strategije za povezovanje novih in znanih informacij, za boljše razumevanje in zapomnitev kot izhodišče za višje miselne procese in uporabo,
- organizacijske strategije za smiselno organiziranje novih informacij v delovnem (kratkoročnem) spominu.

Glede na to, kdaj v procesu učenja te strategije uporabimo, ločimo strategije pred branjem, med njim in po njem (časovni kriterij), glede na *namen* pa ločimo strategije za razumevanje in pomnjenje (prav tam).

Za zavedanje, razumevanje in obvladovanje lastnega procesa branja/učenja pri učencih razvijamo **metakognitivne strategije**, in sicer strategije za načrtovanje, spremljanje

in uravnavanje učenja. Razvoj metakognicije je povezan z razvojem in zorenjem otroka. Metakognitivne sposobnosti se po raziskavi van der Stela in Veenmana (Pečjak, Gradišar, 2012: 109) pospešeno razvijajo med dvanajstim in štirinajstim letom, pri petnajstih letih pa naj bi učenci te sposobnosti že lahko prenašali iz ene učne naloge na drugo. Torej lahko učitelj s sistematičnim razvojem metakognitivnih sposobnosti povečuje učni transfer (prav tam).

Da se sposobnost metakognicije povečuje s starostjo, dokazuje tudi študija S. Pečjak, A. Podlesek in T. Pirc (Pečjak^a, 2010), v kateri so avtorice na vzorcu 455 devetošolcev in 343 petošolcev dokazale, da se starejši učenci bolje zavedajo različnih strategij, s katerimi lahko izboljšajo svoje učenje, kot mlajši bralci. Izkazalo se je, da na bralno razumevanje petošolcev neposredno vpliva strategija povzemanja, medtem ko ima metakognitivno znanje le posredni vpliv (prek strategije povzemanja in besedišča).

Bralno razumevanje devetošolcev pa je bilo – obratno – boljše, če so imeli veliko metakognitivnega znanja o izbiri cilja branja, poznavanju bralnih strategij in so spremljali svoje branje.

Tudi analiza rezultatov PISE 2009 je pokazala, da so boljše rezultate dosegli tisti petnajstletniki, ki so se zavedali strategij razumevanja in pomnjenja ter strategij povzemanja, hkrati pa se je izkazalo, da je bila za slabše bralce najbolj učinkovita uporaba strategije pomnjenja, saj zaradi slabše tehnike in razumevanja kontrolne strategije niso imele pravega učinka (Pečjak^b, 2010).

V publikaciji Eurydice: Poučevanje branja v Evropi (2011) je zapisano, da bi moralo biti poučevanje strategij bralnega razumevanja del bralnega pouka v celotnem obveznem izobraževanju. Model pouka, ki temelji na zaporednem modelu, tj., da učence najprej naučimo bralne spretnosti (tehnike) in šele nato strategije razumevanja, pri učencih namreč ne poveča motivacije za branje.

Študija Eurydice navaja ugotovitve projekta Nacionalnega bralnega sosveta (National Reading Panel), ki kažejo, da so strategije učinkovitejše, če se uporabljajo prepleteno, saj to omogoči učinkovitejše učenje, boljši učni transfer, izboljša pomnjenje in razumevanje.

V skladu s cilji projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* (Nolimal, 2011) namenjamo veliko pozornosti prav dejavnostim za opolnomočenje učiteljev in učencev, namenjenih razvijanju takšnega pedagoškega procesa, ki »omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti vseh skupin učencev in posameznikov, ki razvija procese

refleksije in metakognicije (kontrolnih strategij) ...» (prav tam). Mednje sodi prav uporaba bralnih učnih strategij na vseh stopnjah obveznega izobraževanja.

Med 42 šolami, vključenimi v projekt, je kar 24 šol izbralo bralne učne strategije za prvo (9 šol) oz. drugo (15 šol) razvojno prioriteto (Nolimal, 2012: 13). Mednje bi pravzaprav lahko prišle tudi 12 šol, ki so si za razvojno prioriteto izbrale branje z razumevanjem (saj je razumevanje skupaj z motivacijo del istega procesa, v katerem uporabljamo bralne učne strategije), vendar smo ravno zaradi tako širokega polja raziskovanja te prioritete med seboj ločili in se pri vsaki izmed njih poglobljeno ukvarjali s specifično tematiko.

Iz operativnih načrtov šol je razvidno, da so šole v šolskem letu 2011/2012 pri predvidenih rezultatih na področju razvoja bralnih učnih strategij navedle dve vrsti pričakovanj – do učiteljev in do učencev. Enako velja za izvedbeno raven načrtov – predvideli so dejavnosti za vse udeležence VIZ-procesa, mnogokrat tudi za starše.

Naj na primeru dveh šol, katerih skrbnica sem, navedem primer pričakovanih rezultatov in dejavnosti za izboljšanje bralnih učnih strategij:

1. šola – pričakovani rezultati: *Učitelji bodo ob uporabi ustrezne literature in znanja iz seminarjev preizkušali učne bralne strategije in jih učinkovito vgradili v pouk pri svojem predmetu.*

Učenci bodo poznali različne bralne strategije.

Učenci 2. in 3. triletja bodo bolj vešči pri uporabi raznovrstnih učnih gradiv, bralnih strategij, pisnih in elektronskih medijev. Obvladali bodo kognitivne in metakognitivne strategije, ki omogočajo celovito in učinkovito interpretacijo sporočil.

Primeri dejavnosti: *strokovno izobraževanje učiteljev, seznanitev s strokovno literaturo, učiteljeva demonstracija/prikaz primerov bralnih strategij učencu, medsebojne hospitacije in izmenjave izkušenj; seznanitev učencev z BUS, medpredmetno sodelovanje, predstavitev BUS pri različnih predmetih in spodbujanje učencev k izboru tistih BUS, ki jim bodo najbolj ustrezale; seznanitev učencev s tem, na kaj naj bodo pozorni, ko se učijo – kako se učiti ...*

2. šola – pričakovani rezultati: *Učitelji vsakodnevno uporabljajo različne bralne strategije.*

Učenci hitreje, natančneje in raje berejo daljša besedila, hitreje najdejo odgovor, pridobljeno znanje znajo povezati.

Primeri dejavnosti: *Izobraževanje za strokovne delavce vrtca in šole o tehnikah, strategijah ter pomenu branja, dec./jan. 2011/2012, delavnice za učitelje, dec./jan. 2011/2012; učenci vsakodnevno vadijo in uporabljajo različne učne strategije, vse leto ...*

Obe šoli sta torej naredili pomemben korak v procesu uporabe BUS v šoli – učiteljem sta ponudili strokovna izobraževanja, učence pa sta začeli sprva neposredno nato pa tudi posredno poučevati o BUS. Kako hitro so učenci napredovali, je bilo seveda odvisno od tega, kako pogosto so uporabljali strategije pri pouku, koliko učiteljev v celotnem šolskem kolektivu jih je prikazalo in uporabilo pri svojem

delu pri različnih predmetih, ali so jih doživljali in razumeli kot učinkovito orodje pri poučevanju in učenju ipd., naslednji korak, ki so ga naredili zlasti na eni šoli in je zapisan v načrtu za letošnje šolsko leto, pa je logična nadgradnja prvega koraka – tj., da so začeli učence usmerjati k zavedanju o lastnih procesih učenja, smiselnosti uporabe BUS, torej k strategijam kontrole lastnega branja/učenja (metakognitivnim strategijam).

Iz samoevalvacijskih poročil ob koncu prvega leta projekta, prikazanih primerov učinkovite šolske prakse ter iz pogovorov skrbnikov s člani šolskih projektnih timov smo izluščili tako pozitivne kot tudi nekatere negativne plati uporabe bralnih učnih strategij.

Učitelji so se večinoma začeli zavedati odgovornosti za poučevanje bralnih učnih strategij, prenehali so dvomiti o njihovi uporabi, motivirani so za uvajanje BUS v pouk, vendar uporabo kritično presojujejo. Bralne učne strategije so začeli uporabljati pri različnih predmetih, ne le pri slovenščini in na razredni stopnji. Neposredno poučevanje strategij je zamenjalo posredno poučevanje z uporabo pri pouku, pri delu z učbeniškim in drugim tiskanim gradivom itd.

Zaznali so izboljšanje znanja (kakovostno in trajno znanje), boljše ocene pri predmetih, pri katerih uporabljajo bralne učne strategije. Učenci so pri pouku aktivnejši in samostojnejši. Glej več: (Nolimal, 2012). Tako npr. nekateri že samoiniciativno podčrtujejo ključne besede v navodilih, preizkusih, učnih besedilih. Izboljšalo se je tudi mnenje otrok o lastnih zmožnostih (kompetentnost).

Po poročanju skrbnikov šol in predstavitev primerov dobre prakse na usposabljanjih članov šolskih projektnih timov lahko domnevamo (več podatkov bomo ob koncu projekta zbrali z anketo o uporabi BUS), da so najpogostejše uporabljene strategije VŽN, Paukova strategija, strategija PV3P, strategija vprašanje – odgovor, metoda recipročnega poučevanja itd. Druge uporabljene strategije so še: neposredna poslušalsko-bralna strategija (NPBS), strategija glasnega razmišljanja učitelja, različne predbralne strategije itd. Med grafičnimi prikazi učitelji najpogostejše navajajo miselni vzorec, manj pa npr. Vennov diagram, pojmovno mrežo, časovni trak idr.

Med evidentiranimi slabostmi oz. težavami pri uporabi BUS pa šole navajajo, da učenci niso vajeni aktivne vloge v procesu učenja in zato delo z BUS ne steče, kot bi moralo; da imajo učitelji premalo znanja za uporabo in poučevanje metakognitivnih strategij (prav tam) ter da imajo včasih težave pri razumevanju bistva uporabe BUS. Nerazumevanje se kaže pri uporabi neustreznih strategij za določeno učno/bralno gradivo, kar ima negativne posledice tako za učitelje kot za učence. Učitelji namreč kljub vloženemu trudu ne opazijo napredka oz. delo z BUS dojamajo kot dodatno delo, ki ne prinaša rezultatov, učenci pa zato ne sprejmejo BUS kot učinkovito orodje v procesu učenja, temveč le kot neuspeli eksperiment.

Razumevanja procesa učenja in znotraj tega vloge BUS je za doseganje ciljev projekta bistvenega pomena.

To seveda ni kritika dela učiteljev, temveč samo ugotovitev in signal, ki bo pomembno prispeval k načrtovanju naslednjega akcijskega koraka in kjer bomo več pozornosti namenili prav tej posebnosti. Ravno to

pa je smisel akcijskega raziskovanja – da s kakovostno spremljavo realizacije načrtanih kazalnikov načrtujemo nove, učinkovitejše dejavnosti in jih ponovno preizkusimo v praksi.

VIRI

Nolimal, F. (2011). Predstavitvena zloženka projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novakovič, ur. (2012). *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 (pridobljeno 25. 2. 2013).

Pečjak, S. (2010a). Psihološki vidiki bralne pismenosti – Od teorije k praksi. Ljubljana: Filozofska fakulteta.

Pečjak, S. (2010b). PISA 2009 z vidika značilnosti učenca, <http://www.pei.si/Sifranti/InternationalProject.aspx?id=15>; (3. 1. 2012).

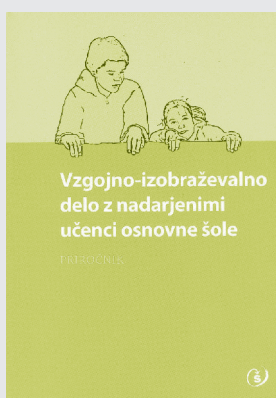
Poučevanje branja v Evropi: okoliščine, politike in prakse (prevedla Ljudmila Ivšek). 2011. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

Pečjak, S., Gradišar, A. (2012). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

Tanja Bezić (ur.)

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO DELO Z NADARJENIMI UČENCI OSNOVNE ŠOLE: priročnik

2012, ISBN 978-961-03-0028-1, 359 str., 31,40 EUR



Priročnik temelji na najsodobnejših spoznanjih edukacijskih ved in ugotovitvah svetovno znanih strokovnjakov s področja odkrivanja in dela z nadarjenimi učenci. Sestavljen iz teoretičnega uvoda o učni diferenciaciji in individualizaciji ter konkretnih primerov prepoznavanja nadarjenih učencev pri pouku različnih predmetov in področij. Posebni prispevek je namenjen tudi individualiziranim načrtom vzgojno-izobraževalnega dela (INDEP), ki naj bi predstavljali osnovno sintezo spoznanj o značilnostih učenca, njegovih potrebah, interesih in željah ter idej in dogovorov učiteljev in učenca ter staršev o tem, kako učencu čim bolj prilagoditi vzgojno-izobraževalno delo v šoli, pa tudi dejavnosti zunaj nje. V priročniku so predstavljena izhodišča za prilagajanje vzgojno-izobraževalnega dela pri posameznih predmetih in drugih vzgojno-izobraževalnih aktivnostih ter primeri uspešne prakse. V veliko pomoč bo vsem strokovnim delavcem, še posebej učiteljem razrednega in predmetnega pouka ter ravnateljem. Priročnik

pomembno prispeva k pogledu, smislu in pomenu posebne skrbi za nadarjene učence v osnovni šoli.

Informacije in naročila:

- po pošti: Zavod RS za šolstvo, Poljanska cesta 28, 1000 Ljubljana
- po faksu: 01/3005199
- po elektronski pošti: zalozba@zrss.si
- na spletni strani: <http://www.zrss.si>



Zavod
Republike
Slovenije
za šolstvo