
ISKANJE BISTVA IN POVZEMANJE IZ NEUMETNOSTNIH BESEDIL PRI UČENCIH 4. RAZREDA OSNOVNE ŠOLE

V prispevku prikazujemo del rezultatov raziskave o razvitosti dveh bralnih strategij – strategije iskanja bistva in strategije povzemanja iz neumetnostnih besedil pri učencih 4. razreda osnovne šole. Izsledki kažejo, da večina četrtošolcev ne obvlada oz. slabo obvlada uporabo teh dveh temeljnih strategij: 45 % učencev je v besedilih našlo manj kot tretjino bistvenih podatkov, 20 % učencev sploh ne zna narediti povzetka, 65 % pa jih naredi pomanjkljiv povzetek. Iz tega izhaja potreba po načrtnem razvoju teh spretnosti, ne le pri slovenščini, ampak tudi pri drugih predmetih. Hkrati prikazujemo, katere bralne značilnosti učencev v tem obdobju pomembno napovedujejo obvladovanje teh strategij.

Ključne besede: bralna zmožnost, bralne strategije, iskanje bistva, povzemanje

1 Uvod

1.1 Razvijanje bralne zmožnosti v začetnem obdobju šolanja

Razvijanje bralne zmožnosti¹ je proces, ki se začne v predšolskem obdobju, in sicer z razvojem predbralnih (in predpisalnih) zmožnosti, predstavlja pa temelj za poznejši razvoj teh kompetenc v procesu šolanja učencev. Razvijanje bralnih in pisnih kompetenc učenca je eden izmed splošnih ciljev obveznega formalnega izobraževanja; tudi nekateri strateški dokumenti (npr. Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir 2006) zavezujejo države, še posebej

¹ Pojma bralna zmožnost in bralna kompetenca pojmujejo kot sopomenki. Pojem vključuje razvite bralne veščine, (kritično) razumevanje prebranega in bralno kulturo (pojmovanje branja kot vrednote in motiviranost za branje) (Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti, predlog, 2017).

pa izobraževalno politiko, k takemu delovanju, ki bo pri vsakem posamezniku uresničilo doseganje take ravni pismenosti, ki mu bo omogočila učinkovito učenje/izobraževanje in socialno vključenost.

Še zlasti intenzivno poteka razvoj bralnih in pisnih kompetenc pri učencih v osnovni šoli – v začetnih razredih (v 1. triletju) – z usvajanjem večšin branja in pisanja; v 2. in 3. triletju pa se nadaljuje in nadgrajuje z usvajanjem bralnih in pisnih strategij, ki so pogoj za učinkovito uporabo branja in pisanja pri učenju. Ob koncu 1. in na začetku 2. triletja so učenci postavljeni v učne situacije, v katerih se začnejo srečevati z učbeniški besedili. Pri družbi in naravoslovju so to neumetnostna besedila, predvsem opisovalna, razlagalna in utemeljevalna besedila, pri slovenščini pa poleg teh tudi umetnostna besedila. Pri tem velja izpostaviti, da se branje umetnostnega in neumetnostnega učnega besedila pomembno razlikujeta. M. Kordigel in Saksida (1999) poudarjata, da mora bralec pri branju neumetnostnega besedila predvsem razumeti, kar bere. To pomeni, da je sposoben zaznane informacije povezati v smiselno celoto glede na njegovo miselno shemo. Pri branju umetnostnega besedila pa je primarni cilj dialog braleca z besedilom, ki mu omogoča literarno estetsko doživetje (Kordigel in Saksida 1999). Posledično to pomeni tudi uporabo različnih bralnih strategij pri branju obeh vrst besedil. Učenci naj bi bili ta besedila že sposobni samostojno prebrati, jih predelati in tudi razumeti oz. se iz njih učiti. Prehod učencev iz 1. v 2. triletje – torej od procesa, ko so razvijali prvenstveno tekočnost branja, k uporabi različnih bralnih strategij – je eno izmed kritičnih obdobj razvoja bralne pismenosti, zato smo ga podrobneje preučili v empirični študiji, iz katere predstavljamo del raziskovalnih izsledkov. Študija vključuje šestmesečni intervencijski program neposrednega razvijanja dveh temeljnih bralnih strategij, v katere naj bi učitelj vpeljal učence v 4. razredu. To sta strategija za iskanje bistva in strategija povzemanja. Pri tem smo kot izhodišče uporabili neumetnostna učbeniška besedila pri predmetih Slovenščina, Družba ter Naravoslovje in tehnika.

Nujnost učenja teh strategij je vsaj posredno razvidna tudi iz prenovljenega učnega načrta za slovenščino v osnovni šoli (2011), v katerem najdemo cilje, ki jim sledi naša študija. Med operativnimi cilji najdemo:² »Učenci /.../ povzemajo temo in bistvene podatke.«; »Učenci ovrednotijo svoj zapis« (UN 2011: 25). To pomeni, da je treba učence naučiti povzemati temo in bistvene podatke; treba jih je naučiti, kako, po katerih merilih lahko vrednotijo svoje zapise. Med metajezikovnimi zmožnostmi je naveden precej splošno zapisan cilj: »Učenci usvajajo strategije sprejemanja in tvorjenja neumetnostnih besedil« (UN 2011: 30). In spet je v didaktičnem smislu to sporočilo učiteljem – učence je treba naučiti strategij, ki jim bodo omogočile sprejemanje (predelavo in razumevanje) besedil. Pri tem pa je lažje začeti z učenjem teh strategij pri neumetnostnih besedilih, kot je to v primeru naše raziskave. Na tej stopnji šolanja so to večinoma enopomenska besedila, ki (praviloma) ne terjajo širšega poznavanja konteksta in so zato lažje razumljiva.

² Gre za bralne cilje jezikovnega pouka, pri katerem pa večina branja poteka ob neumetnostnih besedilih.

Pred uvedbo intervencijskega programa smo preverili stanje razvitosti ključnih bralnih zmožnosti učencev na začetku 4. razreda, da bomo po koncu programa (na začetku šolskega leta 2017/18) lahko ovrednotili učinkovitost izvedenega programa. V tem članku predstavljamo izhodiščno stanje razvitosti bralnih zmožnosti četrtošolcev, ki smo jih preverjali.

Kaj kažejo dozdajšnje študije o razvitosti bralnih zmožnosti slovenskih osnovnošolcev? Kot prvo navajamo sekundarno analizo rezultatov PISA 2009 (Štraus 2017), v kateri je avtorica pri 15-letnih učencih preverjala razlike med bralno bolj in manj pismenimi učenci³ v njihovi uporabi bralnih strategij. Ugotovila je, da se tisti učenci, ki so dosegli višje ravni bralne pismenosti, razlikujejo od bralno manj uspešnih predvsem v tem, da prvi uporabljajo več metakognitivnih in kognitivnih bralnih strategij. Tako so bralno bolj pismeni učenci poročali, da pogosteje načrtujejo proces učenja; da med učenjem spremljajo, ali razumejo to, kar se učijo; da podčrtavajo pomembne dele besedila; da povzemajo bistvo in napišejo povzetek ter preverjajo, ali ta vključuje vse bistvene elemente iz besedila. Bralno slabše pismeni učenci pa uporabljajo te strategije v pomembno manjši meri oz. jih sploh ne uporabljajo.

Mednarodna raziskava bralne pismenosti PIRLS (2011) enako starih učencev kot v naši raziskavi (učencev 4. razreda), že od leta 1991, ko je bila izvedena prva tovrstna raziskava, in v raziskavah v letih 2001, 2006 in 2011, kaže trend naraščanja bralne pismenosti pri slovenskih četrtošolcih. Leta 1991 so naši učenci dosegli povprečno 470 točk, leta 2001 502 točki, leta 2006 522 točk in leta 2011 530 točk, pri čemer je mednarodno povprečje 500 točk. Doseženi rezultati navajajo na zaključek, da je v splošnem sistem začetnega opismenjevanja naravnano ustrezno oz. tako, da vodi k vedno boljšim bralnim dosežkom. Podrobnejša vsebinska analiza rezultatov slovenskih učencev pa kaže, da imamo več slabše bralno pismenih učencev (na stopnjah 1 in 2) in manj dobro bralno pismenih učencev (na stopnjah 3 in 4).⁴ Vsebinsko to pomeni, da znajo slovenski učenci v besedilu poiskati eksplicitno navedene podatke in na njihovi podlagi izpeljati preproste sklepe, pomembno več težav pa imajo pri prepoznavanju bistva, oblikovanju povzetkov, primerjanju in soočanju podatkov iz besedila ter pri vrednotenju besedila po danih merilih. Zato smo v naši raziskavi želeli raziskati, koliko znajo učenci v 4. razredu uporabljati nekatere osnovne bralne strategije, ki jim omogočajo globlje razumevanje besedila in doseganje višjih ravni pismenosti. To sta že omenjeni strategiji iskanja bistva in povzemanja, tj. povezovanja bistva v koherentno celoto oz. pisni povzetek. Če zna učenec v (daljših) besedilih poiskati bistvo, je velika verjetnost, da bo prebrano tudi dobro razumel, to pa je hkrati prvi predpogoj za oblikovanje dobrega povzetka.

³ Bolj bralno pismeni učenci so bili tisti, ki so na 6 stopnjah bralne pismenosti dosegli 4., 5. in 6. stopnjo, bralno slabše pismeni pa so bili tisti, ki so dosegli rezultat pod 2. stopnjo.

⁴ Dosežek vsakega učenca v bralni pismenost je uvrščen v eno izmed 4 stopenj/mejnikov pismenosti, pri čemer predstavlja 1 nižji mednarodni mejnik (400 točk), 2 srednji (475 točk), 3 višji (550 točk) in 4 najvišji mednarodni mejnik (625 točk).

Raziskovalno in tudi praktično pa se zastavlja vprašanje, kaj je tisto, kar najbolj določa bralno zmožnost učencev na začetku 2. triletja osnovne šole.

2 Dejavniki bralnega razumevanja pri mlajših učencih

»Vprašanje, kako v procesu branja tvorimo pomen, ostaja pretežno neraziskano,« piše A. Žbogar (2013: 31), sicer v povezavi z branjem umetnostnih besedil, vendar velja enako tudi za branje neumetnostnih besedil. Čeprav si psihološke raziskave že dolgo prizadevajo razložiti proces oblikovanja mentalnih reprezentacij pri branju, so opisi tega procesa še vedno precej splošni. Jasen opis procesa oblikovanja miselne predstave besedila najdemo v modelu Justa in Carpenterja (1986) ter v konstrukcijsko-integracijskem modelu Kintscha (1998). Just in Carpenter (1986) navajata, da se proces razumevanja začne z dekodiranjem, temu sledi leksični proces, v katerem bralec besedi določi pomen, nato pa sledi skladiščno-pomenska analiza besed, ki omogoča bralcu ugotovitev odnosov med pomeni besed, na temelju katerih si ustvari mentalno predstavo o prebranem, kar avtorja imenujeta referenčna reprezentacija besedila. Kintsch (1998) pa navaja, da proces razumevanja vključuje konstrukcijsko in integracijsko fazo. V konstrukcijski fazi bralec aktivira pomene posameznih besed in s sklepanjem ugotovi odnose med sosednjimi povedmi – pride do lokalne koherence oz. razumevanja posameznih delov besedila. V integracijski fazi pa poveže te lokalne koherence v globalno koherenco, tj. poveže razumevanje posameznih delov besedila v celoto.

Iz tega opisa procesa osmišljanja besedila, ki se pokaže kot razumevanje pomena, lahko že razberemo nekatere dejavnike, ki vplivajo na razumevanje prebranega. Poudariti velja, da so psihološke raziskave pri pojasnjevanju vloge dejavnikov bralnega razumevanja veliko učinkovitejše kot pri pojasnjevanju samega procesa. V nadaljevanju zato prikazujemo nekatere ključne dejavnike dobrega bralnega razumevanja pri mlajših učencih (gre za podobno stare učence, kot so bili stari učenci v našem vzorcu), ki so jih empirične študije največkrat izpostavile. Domača raziskava (Pečjak, Podlessek in Kolić Vehovec 2014) kaže, da bralno razumevanje učencev v 5. razredu osnovne šole med kognitivnimi dejavniki pomembno napovedujejo: besedišče, sposobnost povzemanja in metakognitivno znanje učencev o branju na splošno. Od motivacijskih dejavnikov se je kot pomemben napovednik bralnega razumevanja pokazal le interes za branje, ki pa je deloval na bralno razumevanje posredno, tj. prek razvijanja besedišča. Učenci, ki so kazali večji interes za branje, so več brali, s tem pa bolj razvijali besedišče, kar jim je omogočalo boljše razumevanje prebranega. S temi dejavniki smo uspeli pojasniti le 37 odstotkov razlik med učenci v bralnem razumevanju.

Ker smo v študijo vključili učence takoj po koncu 1. triletja, se nam je zdelo smiselno, da k že ugotovljenim dejavnikom bralnega razumevanja v tem starostnem obdobju, torej k besedišču, strategiji povzemanja in k metakognitivnemu znanju, dodamo še stopnjo avtomatiziranosti tehnike branja, ki se kaže kot tekočnost branja. Dekodiranje kot začetno stopnjo bralnega razumevanja poudarjata oba predstavljena modela

(Just in Carpenter 1986; Kintsch 1998). Avtomatizirana **tehnika branja** se na vedenjski ravni kaže kot tekoče branje, torej natančno dekodiranje z enakomernim ritmom branja ter z ustrezno rabo poudarkov in naglaševanja. Z avtomatizacijo dekodiranja učenci sprostijo določen del mentalne pozornosti iz delovnega spomina za osmišljanje prebranega, kar se kaže v izhodu kot bralno razumevanje (referenčna reprezentacija besedila po Justu in Carpenterju). V raziskavi S. Pečjak, A. Podlessek in A. Kolić Vehovec (2014) se je pokazalo, da tehnika branja na bralno razumevanje pri učencih 5. razreda ne vpliva neposredno, ampak posredno, tj. prek besedišča. Ta povezava kaže, da učenci z dobro razvito oz. avtomatizirano tehniko branja berejo več kot učenci s slabšo tehniko branja, s čimer si širijo svoje besedišče, kar pa se neposredno odraža v boljšem razumevanju. Tovrstno povezavo tehnike branja z razumevanjem potrjujejo tudi številne druge raziskave (Riddle Buly in Valencia 2002; Leach, Scarborough in Rescorla 2003).

Drugi pomemben dejavnik je **besedišče** učencev. Leksični proces, tj. določanje pomena prebranim besedam (Just in Carpenter 1986), je – poleg pogostosti besed v jeziku, eno- ali večpomenskosti besed, izoliranosti besede v primerjavi z besedo v sobesedilu – odvisen tudi od obsega mentalnega besedišča učenca. Študije kažejo, da je besedišče eden najmočnejših napovednikov bralnega razumevanja, še posebej pri mlajših bralcih. Besedišče učencev v 3. razredu najmočnejše napoveduje bralno razumevanje tudi še v 6. razredu (Aarnoutse in van Leeuwe 1998). Pri tem, ko nekateri avtorji (npr. Beck in McKeown 1991; Perfetti 1994) govorijo o neposrednem vplivu besedišča na razumevanje, drugi ugotavljajo, da omejeno besedišče ne vodi nujno k težavam z razumevanjem prebranega. Cain, Oakhill in Lemmon (2004) so ugotovili, da je slabo bralno razumevanje pri mlajših učencih posledica interakcije med revnim besediščem in slabo sposobnostjo povzemanja učencev. Učenci z dobro razvitim besediščem imajo več možnosti, da bodo bolje razumeli prebrano, če znajo hkrati ugotoviti, v kakšnem odnosu so med seboj informacije v besedilu – najprej med sosednjimi povedmi (lokalna koherenca), nato pa še na ravni celotnega besedila (globalna koherenca; Kintsch 1998). S tem pa smo se dotaknili naslednjega pomembnega dejavnika, tj. uporabe bralnih strategij.

Učenci naj bi, potem ko že usvojijo in avtomatizirajo bralno spretnost (pri nas ob koncu 1. triletja), začeli načrtno razvijati tiste samoregulacijske veščine, ki jim omogočajo (samostojno) predelavo besedil z razumevanjem oz. učenje iz pisnih gradiv (Pečjak 2011; Zimmerman 1998). Pri tem avtorji kot ključni element samoregulacijskega učenja poudarjajo **bralne strategije**. Ob koncu 1. triletja in v 2. triletju osnovne šole (pri učencih v starosti 9–12 let) je pomembna predvsem uporaba kognitivnih strategij, med katerimi sta dve temeljni: i) strategija iskanja in označevanja bistva; ii) strategija povzemanja (Guthrie, Wigfield in von Seeker 2000; Pečjak in Gradišar 2012). Ker strategija povzemanja vključuje tudi iskanje bistva, jo bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili.

Strategija povzemanja je v splošnem sestavljena iz dveh korakov: prvi je določanje in označevanje bistvenih idej iz besedila, drugi pa organiziranje gradiva v smiselno

celoto – povzetek (Friend 2001). Za iskanje in določanje bistva van Dijk in Kintsch (1983) priporočata strategijo, ki izhaja iz njunega modela bralnega razumevanja in se imenuje izbrisi – izpiši. Učenci morajo zavreči/izbrisati (v mislih ali na papirju) nepomembne informacije, prepoznane pomembne informacije pa označiti (jih podčrtati ali izpisati) ter jih urediti v medsebojno povezano celoto. Povzemanje je učinkovitejše, če učenci povezave med pojmi opisujejo s svojimi besedami (parafrazirajo), saj tako povezujejo novo znanje s predznanjem (Wittrock 1990). Pri tem študije kažejo, da dijaki in študentje lažje prepoznajo bistvo iz učnega gradiva in preoblikujejo to gradivo v povzetek (Brown in Day 1983). Osnovnošolci, še zlasti tisti v nižjih razredih in slabši bralci, pa pri usvajanju te strategije potrebujejo pomoč in neposredno vodenje (Kolić Vehovec in Bajšanski 2003).

Raziskave, ki so preučevale učinkovitost uporabe elaboracijskih strategij, med katere sodi tudi strategija povzemanja, navajajo srednje do visoke učinke te strategije na bralno razumevanje učencev (Dignath, Buettner in Lanfeldt 2008; Lavery 2008 v Hattie 2009). Iskanje bistva in povzemanje sta navadno nepogrešljiva elementa tudi pri kompleksnih bralnih učnih strategijah (kot so npr.: PV3P, VŽN, strategija recipročnega poučevanja) v višjih razredih osnovne šole in v srednji šoli; učencem omogočata doseganje višjih ravni pismenosti. Zato je smiselno načrtno razvijanje sposobnosti povzemanja začeti že v nižjih razredih osnovne šole. S. Pečjak, A. Podlessek in A. Kolić Vehovec (2014) so pri učencih 5. razreda ugotovile, da so tisti učenci, ki so znali povzemati, ob kontroli drugih spremenljivk (tekočnosti branja, besedišča) za petino bolje razumeli prebrano. Podoben vpliv obvladovanja strategije povzemanja na bralno razumevanje navajajo tudi nekateri drugi avtorji (Dromsky 2011; Leopold in Leutner 2012).

Metakognitivno znanje o branju pa predstavlja zavedanje učenca, kaj je pomembno narediti, da bi dobro razumel prebrano vsebino. To védenje vključuje znanje učenca, da je v daljšem besedilu pomembno pri učenju iskati bistvene informacije, ker si vsega ne more zapomniti; da je med branjem/učenjem treba spremljati, ali razume, kaj bere; kaj narediti, kadar nečesa ne razume, itn. Samo védenje o tem, kako brati, pa ne vodi učenca k boljšemu razumevanju. Ta transfer deluje le, kadar posameznik to védenje prenese v uporabo določene strategije.

3 Empirična študija⁵

3.1 Problem raziskave

V raziskavi, iz katere predstavljamo del rezultatov, smo želeli ugotoviti, koliko učenci na začetku 2. triletja osnovne šole obvladajo dve najosnovnejši bralni strategiji, tj. strategijo iskanja bistva in strategijo povzemanja pri branju neumetnostnih učbeniških besedil pri različnih predmetih. Ti strategiji sta sestavna elementa

⁵ CRP-projekt »Razvijanje zgodnje in akademske pismenosti v družini, vrtcu in šoli« (V5-1655) je sofinancirala Javna agencija za raziskovalno dejavnost Republike Slovenije iz državnega proračuna.

preprostih in kompleksnih bralnih učnih strategij. Predpostavili smo, da bodo imeli učenci na začetku 4. razreda še slabo razvito strategijo iskanja bistva, saj je v UN za 1. triletje poudarek na razvijanju bralne zmožnosti v ožjem smislu, tj. predvsem na razvoju tekočnosti branja in ne na usvajanju bralnih strategij. Skladno z dozdajšnjimi raziskovalnimi ugotovitvami (gl. Uvod) smo predpostavili tudi, da bodo imeli učenci s slabše avtomatizirano tehniko branja in bralnega razumevanja, s skromnejšim besediščem ter z manj metakognitivnega znanja o branju manj kakovostne oz. slabše povzetke.

3.2 Preizkušanci in instrumenti

V raziskavi je sodelovalo 180 učencev 4. razreda iz 10 oddelkov osmih osnovnih šol v Sloveniji. V vzorcu so bili zastopani učenci osrednjeslovenske, gorenjske in dolenske regije. Povprečna starost učencev je bila 9,5 leta. Vzorec učencev je bil priložnostni.

V študiji smo uporabili *Preizkus za merjenje sposobnosti povzemanja učencev*, ki je bil sestavljen iz treh neumetnostnih učbeniških besedil (razlagalnega in dveh utemeljevalnih) v obsegu 119, 98 in 108 besed. Učenci so morali po branju vsakega besedila napisati povzetek in dati besedilu naslov. Pri tem smo jih v navodilu opozorili, da morajo v naslovu povzeti temo besedila.

Povzetke učencev smo kodirali po merilih, ki jih priporočajo Friend (2001) ter Kozminsky in Graetz (1986). Pri vsakem povzetku smo imeli dva pokazatelja:

- *Število bistvenih idej/informacij* iz besedila. V vsakem besedilu so bile tri pomembne pomenske enote; vsaka je štela 1 točko, skupaj v treh besedilih 9 točk. K temu številu smo dali še točke za ustreznost naslova besedila. Naslov smo ovrednotili z 0 točkami, če je bil neustrezen (ni zajel bistva besedila), z 0,5 točke, če je bil delno ustrezen (je zajel le del bistva iz besedila), in z 1 točko, če je bil ustrezen.
- *Koherentnost oz. integracija besedila*. Koherentnost smo ocenjevali, če je učenec v povzetku napisal vsaj dve pomembni pomenski enoti oz. če je napisal eno pomensko enoto z dvema povedma. Učenec je lahko dobil največ 2 točki za koherentno besedilo, torej za med seboj smiselno povezane informacije v povzetku iz različnih delov besedila, 1 točko za delno koherenten povzetek in 0 točk za nekoherenten povzetek (kadar je le našteval med seboj nepovezana dejstva).

Pri celotnem preizkusu povzemanja je učenec lahko dobil največ 18 točk.

Poleg tega smo uporabili še naslednje preizkuse, primerne za merjenje bralnih zmožnosti mlajših učencev: *Bralni test* (Pečjak, Magajna, Podlessek 2011) za ugotavljanje hitrosti in stopnje razumevanja pri branju. Hitrost razumevanja meri hitrost procesiranja informacij učenca pri branju in je posredni pokazatelj avtomatiziranosti oz. tekočnosti njegovega branja. Stopnja razumevanja pa kaže,

kako dobro je učenec razumel besedilo. *Besedišče* smo merili z istoimenskim podtestom bralnega testa Hershla (1963), ki je bil preveden in prirejen za uporabo v slovenskem prostoru (Žagar 1975). *Vprašalnik metakognitivnega znanja o branju* smo oblikovali sami; meri metakognitivno znanje učenca o branju na splošno in branju za učenje, predvsem sposobnost spremljanja bralnega razumevanja.

4 Rezultati z interpretacijo

4.1 Razvitost strategije iskanja bistva

Mero sposobnosti iskanja bistvenih informacij v neumetnostnih učbeniških besedilih je predstavljalo število bistvenih pomenskih enot v povzetku. Učence smo glede na to razdelili v tri skupine: v prvi so bili učenci, ki so od skupno mogočih 9 bistvenih pomenskih enot v vseh povzetkih navedli 0–3 pomenske enote, v drugi učenci, ki so navedli 4–6 pomenskih enot, v tretji pa tisti s 7–9 pomenskimi enotami. Primerjali smo povprečno število napisanih bistvenih in nebistvenih enot med skupinami učencev ter ugotavljali pomembnost razlik med njimi (Preglednica 1).

		N	M	SD	F	p	η^2
Bistveni podatki	Skupina 1	81	2,11	0,96	419,15	,000	,82
	Skupina 2	77	4,75	0,78			
	Skupina 3	22	7,64	0,73			
Nebistveni podatki	Skupina 1	81	2,25	1,84	6,57	,002	,07
	Skupina 2	77	1,92	1,71			
	Skupina 3	22	0,77	0,81			

Preglednica 1: Opisna statistika in pomembnost razlik med skupinami učencev pri iskanju bistva.

Opombe: N – število učencev; M – povprečno število pomenskih enot; SD – standardni odklon; F – vrednost F-razmerja; p – verjetnost, da je F-vrednost dobljena slučajno; parcialni η^2 – velikost učinka

Iz preglednice 1 lahko ugotovimo, da se največ učencev (kar 45 %) nahaja v prvi skupini, ki je v povprečju od devetih poiskala le dve pomembni pomenski enoti; sledi druga skupina učencev (teh je 43 %), ki je poiskala skoraj pet pomembnih pomenskih enot; najmanjši pa je delež učencev tretje skupine (le 12 %), v kateri so uspeli poiskati večino pomembnih pomenskih enot – v povprečju skoraj osem enot. Z analizo variance in post-hoc testi smo ugotovili statistično visoko pomembne razlike v povprečnem številu navedenih bistvenih pomenskih enot med vsemi tremi skupinami – skupina 1 je bila pri iskanju bistva pomembno slabša od skupine 2, ta pa pomembno slabša od skupine 3. Velikost učinka teh razlik je bila visoka.

Ravno nasprotna slika pa se kaže pri pregledu navajanja nebistvenih podatkov iz besedil. Učenci prve skupine so v povprečju navedli največ nepomembnih podatkov, učenci tretje skupine pa najmanj. Pri prvi in drugi skupini velja omeniti še veliko

razpršenost podatkov med učenci znotraj skupin, kar kaže na veliko raznolikost učencev v sposobnosti iskanja oz. določanja bistva.

Na podlagi teh izsledkov lahko nekoliko konkretiziramo ugotovitev A. Žbogar (2013: 39) o tem, da »osnovnošolski bralci pogosto ne znajo ločiti med pomembnimi in nepomembnimi podatki ter da imajo težave z luščenjem ideje besedila«. Čeprav se ugotovitev avtorice nanaša na bralno razumevanje umetnostnih besedil, smo do enakega zaključka prišli tudi v naši raziskavi glede razumevanja neumetnostnih besedil. Ugotovili smo namreč, da le osmina učencev na začetku 4. razreda že obvlada strategijo iskanja bistva v besedilu, večina učencev (kar 88 %) pa določanje bistva obvlada delno oz. sploh ne. Zato se zdi potreba po načrtnem razvijanju te strategije kot temeljne strategije za razumevanje besedil na začetku 2. triletja nujna. To velja še toliko bolj, če se zavedamo, da je določanje bistva prvi korak pri strategiji povzemanja, ki pa je ključna strategija učinkovitega učenja iz besedil na vseh stopnjah izobraževanja. Če želi učenec v besedilu poiskati bistvo, mora prebrano vsebino najprej razumeti. Zato nas je zanimalo, koliko dejavniki, ki jih strokovna literatura navaja kot pomembne dejavnike razumevanja v tem obdobju – tehnika branja, besedišče in metakognitivno znanje učenca o branju –, napovedujejo dobro razumevanje prebranega pri našem vzorcu učencev. Statistični postopek regresijske analize je pokazal, da sta pri učencih 4. razreda visoko pomembna napovednika razumevanja avtomatizirana tehnika branja ($\beta = 0,66^6$) in besedišče učencev ($\beta = 0,18$), medtem ko metakognitivno znanje učencev o branju na bralno razumevanje naših učencev ni imelo pomembnega učinka. To je pričakovano, saj se metakognitivno znanje učencev o tem, kako brati in se usmerjati pri branju, da bodo razumeli tisto, kar berejo, in kaj narediti, če nečesa ne razumejo, začne razvijati šele po osmem letu (Kolić Vehovec in Bajšanski 2003).

Z razliko v tehniki branja in besedišču učencev lahko pojasnimo kar 61 % vseh razlik med učenci v njihovem bralnem razumevanju ($R^2 = 0,61^7$). Ta ugotovitev daje učiteljem jasne smernice, da je treba z namenom izboljšanja bralnega razumevanja učencev uriti tehniko branja do stopnje avtomatizacije tudi še v 4. in 5. razredu, čeprav tega učni načrt eksplicitno ne poudarja. Hkrati ob tem pa je treba skrbeti tudi za razvijanje besedišča – s pojasnjevanjem novih neznanih pojmov, predvsem pa s spodbujanjem učencev k več branju.

4.2 Razvitost strategije povzemanja

Mera razvitosti strategije povzemanja pri učencih je bila število točk, ki jih je posamezni učenec dobil pri ovrednotenju povzetka. Povzetek smo ovrednotili po dveh merilih – številu zajetih bistvenih podatkov v vseh treh besedilih (v razponu 0–12 točk) in koherentnosti besedila (0–6 točk). Učenci so iz vseh treh besedil pri

⁶ *B-koeficient* – kaže, za koliko bi se izboljšalo bralno razumevanje učencev, če bi se tehnika branja/besedišče izboljšala za 1 standardni odklon.

⁷ R^2 – mera variabilnosti v bralnem razumevanju učencev, povezana s tehniko in z besediščem učencev.

povzetkih lahko dobili od 0 do 18 točk. Povprečno število doseženih točk je bilo 8 (standardni odklon 4,1). Učence smo glede na to razdelili v tri skupine: v prvi skupini so bili učenci, ki niso znali narediti povzetka (skupno so dosegli 0–4 točke), v drugi skupini so bili učenci, ki so naredili približen, nepopoln povzetek (4–12 točk), v tretji skupini pa tisti, za katere bi lahko rekli, da znajo narediti povzetek (12–18 točk) (Preglednica 2).

	N	M	SD	F	p	η^2
Skupina 1	36	2,46	1,09	339,55	,000	,79
Skupina 2	113	8,01	2,12			
Skupina 3	31	14,47	1,65			

Preglednica 2: Opisna statistika in pomembnost razlik med skupinami pri povzemanju.

Opombe: *N* – število učencev; *M* – povprečno število točk pri povzemanju; *SD* – standardni odklon; *F* – vrednost F-razmerja; *p* – verjetnost, da je F-vrednost dobljena slučajno; parcialni η^2 – velikost učinka

Kot je razvidno iz preglednice 2, je v prvi skupini, ki ni znala narediti povzetka, 20 % učencev. Kar slabi dve tretjini učencev (65 %) se nahajata v skupini 2. Ti učenci so naredili približen, nepopoln povzetek, pri čemer vanj niso vključili vseh bistvenih podatkov ali pa so te le nanizali, ne pa tudi povezali med seboj. Testiranje pomembnosti razlik v kakovosti povzetkov med skupinami kaže statistično pomembne razlike med vsemi tremi skupinami; velikost učinka je bila visoka. Učenci, ki niso znali narediti povzetka, so od skupno 18 točk dosegli v povprečju le 2,46 točke, pomembno kakovostnejši povzetek so naredili učenci iz druge skupine (8 točk), učenci iz tretje skupine pa spet pomembno kakovostnejši povzetek kot vrstniki v prvih dveh skupinah (14,5 točke).

Z regresijsko analizo smo ugotovili, da izdelavo kakovostnega povzetka najmočneje napoveduje razvito besedišče učencev ($\beta = 0,31$), manj pa tehnika branja ($\beta = 0,20$). Kot pomembno se je pokazalo tudi metakognitivno znanje učencev o branju, in sicer v smislu, kaj narediti, če nečesa ne razumeš, kako spremljati sebe pri branju itn. ($\beta = 0,15$). Pri tem pa lahko z vsemi temi napovedniki pojasnimo le 31 % vseh razlik med učenci v kakovosti njihovih povzetkov ($R^2 = 0,31$). Dobljeni rezultat namreč kaže, da imajo verjetno pri izdelavi kakovostnega povzetka pomembno vlogo tudi drugi dejavniki, ki jih v naši raziskavi nismo zajeli. To bi bila lahko npr. zmogljivost delovnega spomina, ki omogoča učencem, da bistvene propozicije iz besedila držijo v kratkoročnem spominu, dokler jih ne oblikujejo v povedi, ali specifične besedne sposobnosti učencev (npr. skladišne sposobnosti učencev, ki jim omogočajo, da oblikujejo koherenten povzetek), kar bi veljalo v prihodnje raziskati.

5 Zaključek

Ugotovili smo, da so dosežki učencev pri strategiji povzemanja dejansko enaki tistim pri strategiji iskanja bistvenih podatkov, kar kaže, da je strategija določanja

bistva v besedilu predhodnik strategiji povzemanja. Znati poiskati bistvo je torej nujen, vendar nezadosten pogoj za izdelavo povzetka. Ti rezultati tako nakazujejo smiselno zaporedje pri učenju strategij – najprej velja učence naučiti poiskati bistvo v besedilih, nato pa jih učiti povzemati, tj. povezovati to bistvo v koherenten zapis. Načrtno učenje obeh strategij – iskanja bistva in povzemanja – je pomembno še zlasti zato, ker imajo mlajši osnovnošolci in slabši bralci (tudi v višjih razredih) pogosto velike težave z obema strategijama (Yussen 1982).

Ker se učenci v 2. triletju v učnih situacijah pri različnih predmetih (jezikoslovnih, družboslovnih in naravoslovnih) srečujejo z besedili v učbenikih, bi bilo smiselno, da bi se teh strategij učili ob delu z učbeniki pri teh predmetih. Z didaktičnega vidika naj bi učitelj (učence v teh razredih večino temeljnih predmetov uči isti učitelj) v 4. in 5. razredu, izhajajoč tudi iz paradigme medpredmetnega povezovanja, pomagal učencem pri usvajanju bralnih strategij (zgoraj omenjenih), ki bi jim omogočale, da bi znali sami predelati učno snov.

Literatura

Beck, Isabel, in McKeown, Margaret, 1991: Conditions of vocabulary acquisition. Barr, Rebecca, Kamil, Michael, Mosenthal, Peter, in Pearson, David (ur.): *Handbook of reading research: Vol. 2*. White Plains, NY: Longman. 789–814.

Brown, Ann, in Day, Jeanne, 1983: Macrorules for summarizing texts: The development of expertise. *Journal of Verbal Learning & Verbal Behavior* 22/1. 1–14.

Cain, Kate, Oakhill, Jane, in Lemmon, Kate, 2004: Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence on reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology* 94/4. 671–681.

Dromsky, Ann, 2011: *A comparison of two strategies for teaching third graders to summarize information text*. Povzetek doktorske disertacije. <<https://pdfs.semanticscholar.org/7961/585c442c7db4c510b80e66603a057e801996.pdf>>. (Dostop 31. 1. 2017.)

Friend, Rosalie, 2001: Effects of strategy instruction on summary writing of college students. *Contemporary Educational Psychology* 26/1. 3–24.

Guthrie, John, Wigfield, Allan, in VonSeeker, Clare, 2000: Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology* 92/2. 331–341.

Hattie, John, 2009: *Visible learning*. London, New York: Routledge.

Hershel, Manuel, 1963: Test of Reading Level 3 – Elementary Form. Herschel, Manuel (ur.): *The 20th Yearbook of the National Council on Measurement in Education*. Ann Arbor, MI: SGSR.

Just, Marcel, in Carpenter, Patricia, 1986: *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn and Bacon, Inc.

Kintsch, Walter, 1998: *Comprehension: A Paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje – evropski referenčni okvir. Priporočilo Evropskega parlamenta in Sveta z dne 18. decembra 2006 o ključnih kompetencah za vseživljenjsko učenje. Uradni list Evropske unije L 394. <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/site/si/oj/2006/l_394/l_39420061230sl00100018.pdf>. (Dostop 13. 1. 2017.)

- Kolić Vehovec, Svjetlana, in Bajšanski, Igor, 2003: Children's metacognition as a predictor of reading comprehension. Shiel, Gerry, in Ni Dhalaigh, Orla (ur.): *Other ways of seeing: Diversity in language and literacy*. Dublin: Reading Association of Ireland. 216–222.
- Kordigel, Metka, in Saksida, Igor, 1999. *Jaz pa berem*. Ljubljana: Rokus.
- Kozminsky, Ely, in Graetz, Naomi, 1986: First vs. second language comprehension: Some evidence from text summarizing. *Journal of Research in Reading* 9/1. 3–21.
- Leach, Jennifer, Scarborough, Hollis, in Rescorla, Leslie, 2003: Late-emerging reading disabilities. *Journal of Educational Psychology* 95/2. 211–224.
- Leopold, Claudia, in Leutner, Detlev, 2012: Science text comprehension: Drawing, main idea selection, and summarizing as learning strategies. *Learning and Instruction* 22/1. 16–26.
- Nacionalna strategija za razvoj bralne pismenosti (predlog) (2017). Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport.
- Pečjak, Sonja, 2011: *Psihološki vidiki bralne pismenosti*. Razprave. Ljubljana: Znanstvena založba FF v Ljubljani.
- Pečjak, Sonja, in Gradišar, Ana, 2012: *Bralne učne strategije*. Ljubljana. Zavod RS za šolstvo.
- Pečjak, Sonja, Magajna, Lidija, in Podlesek, Anja, 2011: *Bralni test*. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Pečjak, Sonja, Kolić Vehovec, Svjetlana, in Podlesek, Anja, 2014: Models of reading comprehension for primary school students. Galmonte, Alessandra, in Actis-Grosso, Rossana (ur.): *Different psychological perspectives on cognitive processes: current research trends in Alps-Adria region*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing. 309–334.
- Perfetti, Charles, 1994: Psycholinguistics and reading ability. Gernsbacher, Morton (ur.): *Handbook of psycholinguistics*. Orlando, FL: Academic Press. 849–894.
- Program osnovna šola. Slovenščina. Učni načrt*. Ljubljana MIZŠ. <<http://www.mizs.gov.si>>. (Dostop 7. 12. 2016.)
- Riddle Buly, Marsha, in Valencia, Sheila (2002). Below the Bar: Profiles of Students who Fail State Reading Assessments. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24/3. 219–239.
- Štraus, Mojca, 2017: *Primerjalna analiza odgovorov o bralnih strategijah uspešnih in manj uspešnih bralk in bralcev v raziskavi PISA 2009*. Ljubljana: Pedagoški institut, Interno gradivo. (Dostopno pri avtorici.)
- Van Dijk, Teun, in Kintsch, Walter, 1983: *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Van Leeuwe, Jan, in Aarnoutse, Cor, 1998: Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation* 4/2. 143–166.
- Witrock, Merlin, 1990: Generative processes of comprehension. *Educational Psychologist* 24/4. 345–376.
- Yussen, Steven, 1982: Children's impressions of coherence in narratives. Hutson, Barbara (ur.): *Advances in Reading/Language Research. Vol. 1*. JAI: Press Inc. 245–281.
- Zimmerman, Barry, 1998: Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary instructional models. Shiel, Gerry, in Ni Dhalaigh, Orla (ur.): *Self-regulated learning: from teaching to self-reflective practice*. New York, London: The Guilford Press. 13–56.
- Žagar, Drago, 1975: *Bralni testi za 4. in 8. razred osnovne šole*. Portorož: Posvetovanje psihologov SR Slovenije.
- Žbogar, Alenka, 2013: *Iz didaktike slovenščine*. Ljubljana: Zveza društev Slavistično društvo Slovenije.