

Bralne učne strategije pri pouku psihologije – 1. del

MOJCA ZUPAN ZADRAVEC, Gimnazija Šiška
mzupan7@gmail.com

● **Povzetek:** Razvijajoča se družba zastavlja potrebo po drugačnih znanjih, ki bodo dovolj raznovrstna in posebna, obenem pa splošna in celostna, da lahko podpirajo iznajdljivosti in zmožnost prilagajanja v hitro spreminjajočem se poklicnem in družbenem življenju. Za pojasnjevanje opredeljenosti posameznika za izzive nove družbe se vse pogosteje uporablja pojem kompetenca. Ena izmed ključnih kompetenc je tudi učenje učenja, ki zajema sposobnost učiti se in vztrajati pri učenju, organizirati lastno učenje, vključno z učinkovitim upravljanjem s časom in z informacijami, individualno in v skupinah (Vuradin Popović in Zupan, 2010). V prispevku so podrobneje predstavljene bralne učne strategije, ki se nanašajo na razvijanje kognitivne komponente učenja učenja. Pri tem so na začetku prispevka opisani glavni kriteriji za razvrščanje posameznih bralnih učnih strategij, od katerih je še posebej poudarjen t. i. časovni kriterij za delitev bralnih učnih strategij. V nadaljevanju sledi podrobnejša predstavitev posameznih bralnih učnih strategij oziroma t. i. grafičnih organizatorjev, s primeri uporabe le-teh pri pouku psihologije. V drugem delu članka, ki bo objavljen v jesenski številki revije, bodo podrobneje opisane kompleksne bralne učne strategije (PV3P, VŽN in Paukova strategija) ter pomen izdelave povzetkov in zapiskov pri pouku psihologije.

Ključne besede: učenje učenja, bralne učne strategije, grafični organizatorji, pouk psihologije, izdelki dijakov.

Reading strategies at Psychology lessons - Part 1

● **Abstract:** A developing society raises the need for different skills that would be sufficiently diverse and special and at the same time general and comprehensive that they can accommodate resourcefulness and the ability to adapt to a rapidly changing professional and social life. The concept of competence is increasingly used to map the individual's ability to deal with the challenges of the new society. One of the key competences is also learning to learn, which includes the abilities to learn and persist in learning, to organize own learning, together with effective management of time and information, both individually and in groups (Vuradin Popović in Zupan, 2010). Reading strategies related to the development of cognitive components of learning to learn are presented in the paper in detail. At the beginning of the contribution, the main criteria for the classification of individual reading strategies are described; among them, a so-called time criterion for the division of reading strategies is specially emphasized. It is followed by a detailed presentation of individual reading strategies or so called graphic organizers, with examples of their use at instructions of psychology. In the second part of the article, which will be published in the next issue of the magazine, complex reading strategies will be fully described (PV3P, VŽN and the Pauk strategy) and importance of making summaries and notes at psychology instructions will be emphasized.

Keywords: learning to learn, reading strategies, graphic organizers, instructions of psychology, products of pupils.

Kratko osebno razmišljanje o smislu razvoja kompetence učenje učenja pri pouku

Za učenje učenja sem se začela zanimati kot mlada učiteljica začetnica, ko sem kot učiteljica psihologije izvajala obvezne izbirne vsebine Učenje za učenje na eni od ljubljanskih gimnazij. Takrat se je namesto pojma učne strategije uporabljal še pojem učne navade, pri obravnavi teh vsebin pa sem bila osredinjena predvsem na to, da sem pri dijakih na podlagi različnih vprašalnikov ugotavljala ustrezne oziroma neustrezne učne navade in se z njimi pogovarjala o njih.

Bolj poglobljeno raziskovanje v zvezi z učenjem učenja sem nadaljevala na sedanjem delovnem mestu učiteljice psihologije in pedagoške koordinatorice v športnih oddelkih na Gimnaziji Šiška. V šolskem letu 2007/08 sem bila na šoli pobudnica inovacijskega projekta S samozavedanjem do uspeha, katerega bistveni namen je bil dija-ke učiti učiti se. Poleg t. i. kognitivnih učnih strategij, med katere spadajo tudi bralne učne strategije, smo članice omenjenega projekta v pouk postopoma vključevale tudi metakognitivne in motivacijske strategije, za razvijanje in spodbujanje učenja učenja pri dijakih.

Menim, da je pri dijakih zelo pomembno spodbujati osebno refleksijo v zvezi z učenjem, da se zavedajo svojega procesa učenja, kaj je dobro v tem procesu in kaj bi bilo treba spremeniti oziroma izboljšati, ter da ga znajo nadzorovati. Večinoma sem te večšine meta-

kognicije skušala spodbujati z različnimi individualnimi in skupinskimi analizami testov znanja oziroma z vprašalniki samoregulacijskih spretnosti pri predmetu, pri katerem so dijaki zase ocenjevali, da imajo učne težave. Na podlagi odgovorov dijakov sem ugotovila, da se zdi razvijanje teh spretnosti pomembno tudi njim.

Glede na to, da bistvo tega prispevka predstavlja učenje bralnih učnih strategij, menim, da je pomembno dijakom predstaviti različne strategije ter prednosti in možnosti uporabe le-teh, da si potem sami izberejo tisti način izdelovanja izpiskov, ki jim ustreza. Pri obravnavi bralnih učnih strategij sem predvsem pri kompleksnih bralnih učnih strategijah in pri uporabi hierarhičnih pojmovnih mrež velikokrat naletela na odpore dijakov v smislu: »Meni ustrezajo linearni zapiski, na njih sem navajen; miselni vzorci se mi zdijo brez veze in nepregledni; za učenje porabim preveč časa, če se učim po metodi PV3P ...« Po drugi strani pa tudi dijaki sami hitro uvidijo pomembnost kakovostnih izpiskov v smislu izpisovanja optimalnega števila ključnih besed, ki so res bistvene za razumevanje besedila.

Menim, da je pri dijakih zelo pomembno spodbujati osebno refleksijo v zvezi z učenjem, da se zavedajo svojega procesa učenja, kaj je dobro v tem procesu in kaj bi bilo treba spremeniti.

Kriteriji za razvrščanje bralnih učnih strategij

Učna uspešnost je v veliki meri odvisna od tega, kako se zna kdo učiti, ali uporablja kakovostne pristope in strategije učenja, kako si lahko z informacijami, ki jih

dobi o rezultatih svojega učenja, pomaga pri spreminjanju obstoječih strategij učenja in ali razmišlja o svojem učenju (Marentič Požarnik, 2003).

Na področju učenja obstajajo številni različni izrazi v zvezi z načini posameznikovega učenja in predelave učne snovi, kot so učne strategije, učne spretnosti, učni pristopi, učne taktike ipd. Marentič Požarnik (2003: 167) navaja, da je učna strategija »zaporedje ali kombinacija v cilj usmerjenih učnih aktivnosti, ki jih posameznik uporablja na svojo pobudo in spreminja glede na zahteve situacije«.

Poznamo več različnih klasifikacij učnih strategij. Vermunt (po Marentič Požarnik, 2003) loči pet kategorij učnih strategij, in sicer:

- 1 **Pojmovanje učenja ali mentalni model učenja**, ki določa, kako učenec razlaga učno situacijo, okoliščine in kako izbira ustrezno učno strategijo. Primer: učenec, ki pojmuje učenje kot pomnjenje informacij, bo povečini bral, dobredno ponavljal in zapisoval snov; učenec, ki pa pojmuje učenje kot globlje razumevanje in povezovanje novega z že znanim, bo bral, zapisoval in ponavljal bolj selektivno, izbiral pomembne informacije, se ob učenju spraševal, kaj že ve o prebrani snovi ipd.
- 2 **Strategije predelave snovi**, ki jih delimo na mentalne (kognitivne) in materialne.
 - 2.1 **Mentalne (kognitivne) strategije** so postopki na miselni ravni in obsegajo spoznavne procese, povezane s predelavo snovi, ki vodijo do zapomnitve, razumevanja in uporabe znanja. To so:
 - **vzpostavlanje zvez, odnosov** med deli in celoto, med znanim in novim;
 - **povezovanje** ločenih informacij v organizirano celoto, npr. urejanje v hierarhično razporeditev;
 - **analiziranje** celote, upoštevanje različnih vidikov nekega problema;
 - **konkretiziranje**, kar pomeni navajanje konkretnih primerov na podlagi teoretičnih opredelitev nekega pojma;
 - **pomnjenje** informacij s ponavljanjem.
 - 2.2 **Učne strategije na materialni ravni** so tiste, ki so vidne na zunaj. Pomenijo znati podčrtovati bistvo v besedilu, delati dobre zapiske po razlagi, delati učinkovite izpiske iz učbenikov in druge literature, povzetke prebranega ipd.
- 3 **Metakognitivne strategije** kažejo, do katere mere zna učenec razmišljati o svojem učenju, ga nadzorovati in spreminjati.
- 4 **Obvladovanje čustveno-motivacijskih stanj** pred učenjem in med njim, ki usmerja energijo in pozornost ter vodi do učinkovitega učenja in mišljenja v zvezi z učno nalogo.

Metakognitivne strategije kažejo, do katere mere zna učenec razmišljati o svojem učenju, ga nadzorovati in spreminjati.

- 5 **Primerna razlaga** učnih okoliščin in zahtev vključuje poznavanje in razumevanje zahteve in pričakovani v zvezi z učno snovjo, način ocenjevanja rezultatov itd.

V prispevku se bomo osredinili predvsem na zgoraj opisane strategije predelave snovi, torej na mentalne (kognitivne) strategije ter na učne strategije na materialni ravni. Kognitivne učne strategije pri učencih v srednješolskem izobraževanju so pogosto t. i. **bralne učne strategije**. Razlogi za to so med drugim (Vesel, 2010):

- učenje v šoli je praviloma učenje z razumevanjem in besedno učenje;
- v srednji šoli se od učencev pogosto zahteva samostojno učenje iz zapiskov, učbenikov, delovnih zvezkov in drugih virov ter kombiniranje različnih virov pri učenju;
- besedila, ki jih morajo učenci predelovati, so obsežnejša, bolj abstraktna in podana (organizirana) na različne načine.

Zaradi opisanih razlogov je za uspešno učenje velikega pomena poznavanje in spretna raba splošnih bralnih učnih strategij, kot tudi predmetno specifičnih učnih strategij za učenje iz besedil.

Poznamo več različnih **kriterijev za razvrščanje bralnih učnih strategij**. Eden izmed pogostih kriterijev za delitev je glede na **namen učenja**. Weinsteinova in Humova (1998; po Pečjak in Gradišar, 2002) delita bralne učne strategije v tri velike skupine:

- strategije ponavljanja,
- elaboracijske strategije (strategije povezovanja novih informacij s predznanjem) in
- organizacijske strategije (strategije urejanja informacij).

Strategije ponavljanja predpostavljajo aktivno ponavljanje gradiva z namenom, da si ga bolje zapomnimo. V srednji šoli lahko učenci te strategije uporabljajo pri nalogah, kot sta npr. učenje določenega poglavja iz učbenika (glasno ponavljanje informacij, podčrtovanje in označevanje pomembnih informacij z različnimi barvami oziroma markerji) ali izdelava zapiskov v razredu ob učiteljevi razlagi oziroma predavanju.

Te strategije pomagajo učencu izbrati določene pomembne oziroma bistvene informacije, ne omogočajo pa mu, da bi nove informacije povezal z že obstoječim znanjem ali pa jih med seboj povezal in organiziral v neko shemo. Tema dvema zahtevama pa služijo elaboracijske strategije in organizacijske strategije.

Strategije povezave novih informacij s predznanjem ali elaboracijske strategije pomagajo učencu smiselno povezati to, kar že ve, s tem, kar se želi naučiti. Te strategije se kažejo v povzemanju učnega gradiva s

svojimi besedami, postavljanju vprašanj o učnem gradivu in odgovarjanju nanje, iskanju podobnosti in razlik v gradivu ipd.

Strategije urejanja informacij ali organizacijske strategije, kot že samo ime pove, pomenijo neke vrste »ogrodje«, na katerega učenec »obeša« informacije pri učenju (Pečjak in Gradišar, 2002). Schunk (1996; po Pečjak in Gradišar, 2002) navaja, da pri bolj kompleksnih nalogah organizacijske strategije zmanjšujejo breme delovnemu spominu (z zmanjšanjem števila informacij, ki si jih je treba zapomniti), poleg tega pa tudi pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v obstoječe spominske mreže tako, da jih lahko prikliče in uporablja tudi v prihodnje.

Te strategije se med drugim kažejo v združevanju podatkov v širše pojmovne kategorije in prikazu ključnih besed z odnosi med njimi ter v grafičnem ali shematskem prikazovanju učnega gradiva, pri čemer si učenec pomaga z **grafičnimi organizatorji**, kot so miselni vzorci, hierarhične pojmovne mreže, Vennov diagram, primerjalna matrika, ribja kost, zaporedje dogodkov ipd. Omenjeni grafični organizatorji so podrobneje predstavljeni v nadaljevanju prispevka.

Drugi pogost kriterij za delitev bralnih učnih strategij je časovni kriterij. Tako poznamo strategije, ki jih učenec lahko uporablja pred branjem učne snovi, med branjem in po njem. V prispevku se v nadaljevanju pri podrobnejšem opisu in razlagi posameznih bralnih učnih strategij poslužujemo časovnega kriterija za delitev le-teh (Pečjak in Gradišar, 2002).

1 Strategije pred branjem

Priprava na branje je pomemben, vendar zlasti pri samostojnem učenju pogosto zanemarjen del učnega procesa. Pri izbiri strategij pred branjem moramo upoštevati tako predznanje učenca kot tudi značilnosti gradiva, ki se ga mora naučiti. Učenje, ki se ne povezuje s predznanjem, je pogosto učenje na pamet, pri čemer učenec take informacije kmalu pozabi, saj jih ne more »vgraditi« in povezati z obstoječimi miselnimi strukturami in shemami.

Strategije pred branjem med drugim pomagajo učencu tako, da **aktivirajo** njegovo **predznanje** s pogovorom, izdelavo pojmovne mreže (miselnega vzorca) o tem, kaj že ve o snovi, ali z uporabo strategije VŽN (Kaj že VEM o snovi? Kaj ŽELIM še izvedeti? Kaj sem se NAUČIL?).

Nadalje med strategije pred branjem spada tudi **napovedovanje dogajanja oziroma vsebine**, ki jo namerava

Pri bolj kompleksnih nalogah organizacijske strategije zmanjšujejo breme delovnemu spominu (z zmanjšanjem števila informacij, ki si jih je treba zapomniti), poleg tega pa tudi pomagajo učencu osmisliti informacije in jih vgraditi v obstoječe spominske mreže.

prebrati učenec. Pred branjem mora imeti učenec določeno predstavo o tem, kaj naj pričakuje od besedila, kajti ta pričakovanja vplivajo motivacijsko na branje. Učitelj spodbuja uporabo te strategije s tem, da uči učenca, kako postavljati različna vprašanja v zvezi z učno snovjo, da si jih bodo znali postavljati tudi pri samostojnem učenju. Postopek postavljanja vprašanj pred branjem večinoma poteka po shemi (Pečjak in Gradišar, 2002):

- Učenci preletijo besedilo in nanizajo vprašanja, na katera bi želeli dobiti odgovore. Pri tem naj bodo pozorni na naslov, podnaslove, poudarjene dele besedila, na morebitne slike, fotografije ipd.
- Po tem učenci napovedo, o čem bo najverjetneje govorilo besedilo. Pri tem poskušajo vsaj približno napovedati bistvo in najbolj pomembne stvari iz besedila ter svoje napovedi tudi zapišejo.
- Nato poskušajo čim bolj natančno opredeliti, kaj bi se radi naučili iz besedila. Ta pričakovanja zapišejo, se po možnosti pogovorijo o njih, nato pa preberejo besedilo.

Postavljanje vprašanj in odgovarjanje nanje sta pomembni prvini strategij pred branjem, med njim in po njem. Različne empirične študije kažejo, da so učenci, ki si v procesu učenja postavljajo vprašanja in odgovarjajo nanje, bolj samostojni (Singer, 1978; Singer in Dolan, 1982; Wong, 1985; po Pečjak in Gradišar, 2002). Ena izmed bralnih učnih strategij, ki sistematično navaja učence na postavljanje vprašanj pred branjem, je kompleksna bralna učna strategija PV3P, ki bo opisana v drugem delu prispevka (v jesenski številki revije).

Naslednja predbralna učna strategija se nanaša na **spoznavanje zgradbe besedila**. Organizacija ali zgradba besedila označuje način, kako so med seboj povezane glavne misli in podrobnosti. Načini organiziranosti besedila so lahko na primer naštevanje podatkov, primerjanje podobnosti in razlik, navajanje vzroka in učinka, definiranje in razlaganje, navajanje problema in rešitve (Lewis, 1996; po Pečjak in Gradišar, 2002). Na podlagi poznavanja zgradbe besedila se lahko učenec lažje odloči, katero strategijo za urejanje informacij oziroma grafični organizator uporabiti pri učenju.

2 Strategije med branjem

Strategije med branjem uporabljamo predvsem z namenom, da učenec prilagodi hitrost branja cilju in zahtevnosti bralnega gradiva, zato da ga razume. Namen vseh dejavnosti, ki jih učenec izvaja med branjem, je obdržati pozornost na besedilo in obenem preverja-

ti, ali razume tisto, kar bere. Najpogostejše med temi strategijami so (Pečjak in Gradišar, 2002):

- dopolnjevanje manjkajočih podatkov,
- določanje zaporedja dogajanja v besedilu,
- označevanje novih informacij,
- podčrtovanje bistvenih, ključnih informacij,
- pisanje obrobni razlag,
- postavljanje vprašanj med branjem.

Vse zgoraj omenjene strategije se uporabljajo širše v okviru t. i. kompleksnih bralnih učnih strategij (npr. PV3P, Paukova strategija), kot tudi pri izdelavi grafičnih organizatorjev po branju samem.

3 Strategije po branju

Strategije po branju besedila so v prvi vrsti namenjene ureditvi prebranega gradiva (bistva in pomembnih podrobnosti) v tako obliko, ki olajšuje razumevanje in zapomnitev prebranega. Med dejavnostmi po branju med drugim spadajo različne predelave in grafične ponazoritve gradiva oziroma grafični organizatorji.

Grafični organizatorji

Pri učenju iz učbenikov in drugih virov mora učenec med množico informacij znati ločiti pomembne podrobnosti od nepomembnih. Grafični organizatorji so različni grafični prikazi bistva in pomembnih podrobnosti ter odnosa pomembnih podrobnosti do bistva (Pečjak in Gradišar, 2002). Njihov namen je predvsem v poenostavitvi bolj kompleksnega učnega gradiva v manj kompleksno ter v pretvarjanju abstraktnega gradiva v bolj konkretno.

Miselni vzorci

Utemeljitelj miselnih vzorcev je A. P. Buzan, njegovo idejo je razvil in populariziral P. Russell, v slovenskem prostoru pa so se miselni vzorci uveljavili predvsem s pomočjo M. Gabrijelčič (po Marentič Požarnik, 2003).

Učinkovitost zapisovanja z miselnimi vzorci temelji na zakonitostih možganskega delovanja, saj je njihova struktura podobna zvezdasti strukturi možganske celice.

Clewell in Haldemos (1983; po Pečjak in Gradišar, 2002) navajata korake pri izdelavi miselnega vzorca:

1. V sredini lista papirja narišemo krog. Če uporabljamo učenc list formata A4, naj ga obrne počez.
2. V sredino kroga zapišemo ključno misel oziroma temo iz besedila, ki najbolje povzema bistvo.
3. Nato na poseben list napišemo vse tiste pomemb-

ne besede (ključne besede), ki najbolje pojasnjujejo glavno misel.

4. Risanje miselnega vzorca: v bližino besede na sredini vnesemo v kroge tiste besede, ki so neposredno povezane z besedo v sredini. Te kroge nato povežemo s krogom v sredini. Potem te besede pojasnjemo naprej, lahko do manjših podrobnosti. Podrobnosti pa niso več povezane s ključno besedo v sredini, pač pa z drugimi pomembnimi besedami.
5. Skupni pregled miselnega vzorca, dodajanje, odzemanje in spreminjanje. Ko učenci izdelajo lastni miselni vzorec in ga v pogovoru primerjajo z ostalimi učenci v razredu, ga po potrebi spreminjajo in preoblikujejo (dodajajo in odzemanjajo besede in povezave).

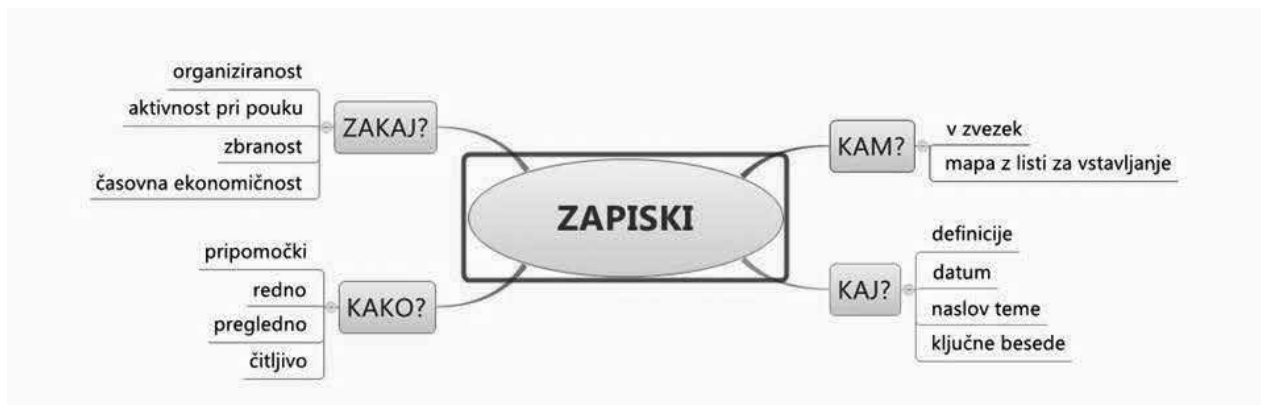
Pri izdelavi miselnega vzorca je dobro upoštevati tudi pravila (Pečjak in Gradišar, 2002; Marentič Požarnik 2003):

- Zapisujemo zgolj ključne besede (največkrat samostalnice), in sicer z malimi in velikimi tiskanimi črkami.
- Ključne besede razvrstimo v središče, pomembne podrobnosti pa v podsredišča in jih med seboj povežemo s puščicami ali črtami.
- Za ločevanje bolj in manj pomembnih informacij lahko uporabljamo različne barve, različno velikost črk (večje v sredini, manjše proti robu miselnega vzorca), razne simbole in slike; zaželena sta izvirnost in humor.

Obstaja še nekaj dodatnih pravil, ki jih je treba upoštevati pri oblikovanju miselnega vzorca in ki morda niso tako splošno znana:

- Besede pišemo na črte, in sicer na vsako črto le eno besedo oziroma besedno zvezo. Če želi učenec napisati več besed oziroma besednih zvez, mora narediti več črt. Ob tem je treba poudariti, da je ena izmed najpogostejših napak pri izdelavi miselnega vzorca ta, da ima le formalno obliko miselnega vzorca, sicer pa gre v bistvu za linearni zapis učne snovi. To je videti npr. takole, da je v sredini lista napisan naslov domačega branja, potem pa v enem »oblačku« po alinejah linearni zapis o avtorju, v drugem »oblačku« kratka obnova vsebine ipd. To torej ni miselni vzorec.
- Iz glavne misli na sredini lista naj sledi tri do največ sedem glavnih črt oziroma puščic, saj večje število informacij onemogoča učinkovitost delovnega spomina, ki v povprečju zajema pri odraslem človeku 7 do 9 enot.
- Miselni vzorec je rezultat samostojnega dela in unikaten ter predstavlja osebno tehniko oblikovanja zapisa z namenom razumeti in izluščiti bistvo prebranega besedila ter odnose med deli besedila. Učitelji, ki predstavijo snov v obliki miselnih vzorcev, ki so jih izdelali sami, in zahtevajo, da se jih učenci naučijo na pamet, zgrešijo glavni namen te strategije.

Grafični organizatorji so različni grafični prikazi bistva in pomembnih podrobnosti ter odnosa pomembnih podrobnosti do bistva.



Slika 1: Miselni vzorec na temo zapiskov (povzeto po izdelku učenca prvega letnika v šolskem letu 2011/12; zbrala Mojca Zupan Zadravec; interno gradivo Gimnazije Šiška)

Hierarhična pojmovna mreža

Pojmovne mreže so pri nas nekoliko manj uveljavljene kot miselni vzorci, vendar gre v bistvu za podoben ponazoritev bistvenih informacij in podrobnosti. V sredini ali na vrhu pojmovne mreže je ključna beseda, okrog pa so razvrščeni vsi tisti pojmi, ki jo razlagajo oziroma pojasnjujejo.

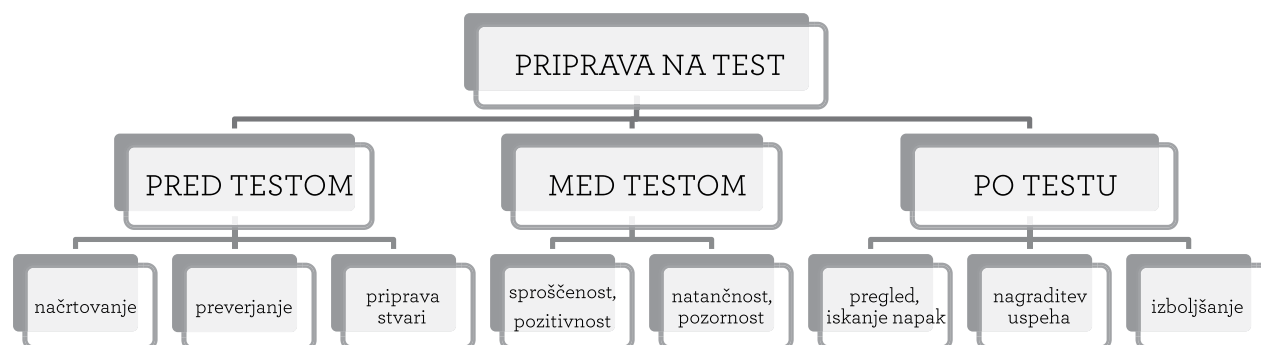
Hierarhična pojmovna mreža kaže, kakšna je hierarhija pojmov v besedilu. Iz nje je jasno vidno, kateri pojmi so hierarhično višje (nadpomenke) in kateri so hierarhično nižje (podpomenke). Na podoben način je oblikovanih veliko učbeniških besedil.

Uporabljamo jo za urejanje informacij na nadrejene in podrejene pojme, za iskanje stičnih točk in razlik med pojmi, za boljše pomnjenje informacij ter za poglobljanje razumevanja.

Hierarhično pojmovno mrežo lahko oblikuje učitelj sam, skupaj z učenci, ali pa jo oblikujejo učenci sami.

Vendar je zaradi hierarhizacije (pogosto abstraktnih) pojmov in predvidevanja, da učenec pozna hierarhijo odnosov med pojmi, izdelava take pojmovne mreže precej zahtevna, zato samostojno izdelavo te pojmovne mreže priporočamo šele pri srednješolcih.

Učitelj lahko oblikuje hierarhično pojmovno mrežo že pred obravnavo določene snovi z namenom, da seznanijo učence s ključnimi pojmi, ki jih bodo spoznali pri obravnavi nove snovi. Po drugi strani lahko učitelj pred obravnavo nove snovi skupaj z učenci oblikuje delno izdelano hierarhično pojmovno mrežo, ki vključuje tiste pojme, ki so jih učenci že spoznali, v prikazu pa manjkajo pojmi, s katerimi se bodo srečali pri obravnavi snovi in jih bodo naknadno vključili v pojmovno mrežo. Tako lahko učitelj ugotavlja oziroma aktivira učenčevo predznanje v okviru dejavnosti pred branjem. Kot dejavnost po branju pa lahko oblikovanje hierarhične pojmovne mreže uporabimo za urejanje bistvenih informacij z namenom, da bi učenci bolje razumeli in si lažje zapomnili učno gradivo.



Slika 2: Primer uporabe hierarhične pojmovne mreže na temo uspešne priprave na test (povzeto po izdelku učenca prvega letnika v šolskem letu 2011/12; zbrala Mojca Zupan Zadravec; interno gradivo Gimnazije Šiška)

Vennov diagram

Utemeljitelj Vennovega diagrama je J. Venn, prvotno so ga uporabljali pri teoriji množic, verjetnosti, logiki in računalništvu. Kot bralno učno strategijo oziroma grafični organizator pa ga uporabljamo za prikazovanje podobnosti in razlik med dvema bitjema, dogodkoma, stališčema ipd. Vennov diagram predstavljata dva prekrivajoča se kroga. V delu, kjer se kroga prekrivata, prikažemo skupne značilnosti dveh oseb, dogodkov ipd., v preostalih dveh krogih pa specifičnost posamezne osebe, predmeta, dogodka ipd.

Učitelj lahko ob Vennovem diagramu uporabi vprašanja, primerna za pogovor z učenci, kot so npr.:
Katere pojme/predmete/osebe ... smo primerjali?

Katere so specifične značilnosti primerjanih pojmov/predmetov/oseb ...?

Kaj je skupno obema pojmom/predmetoma/osebama ...?

Primerjalna matrika

Kadar imamo večje število enot (oseb, pojmov ...), ki jih primerjamo med seboj, uporabimo primerjalno

Učitelji, ki predstavijo snov v obliki miselnih vzorcev, ki so jih izdelali sami, in zahtevajo, da se jih učenci naučijo na pamet, zgrešijo glavni namen te strategije.

matriko, ki omogoča primerjavo po dveh ali več značilnostih. Primerjalna matrika je dobro izhodišče za bolj poglobljeno spoznavanje oseb, idej, teorij ipd. Posamezna polja ali okenca tako lahko ostanejo prazna, z nadaljnjim branjem in raziskovanjem pa jih lahko dopolnimo.

Učitelj lahko ob primerjalni matriki uporabi vprašanja, primerna za pogovor z učenci, kot so npr.:

Katere pojme/predmete ... smo primerjali?

Po katerih značilnostih smo primerjali posamezne pojme/predmete ...?

V čem so si pojmi/predmeti ... podobni?

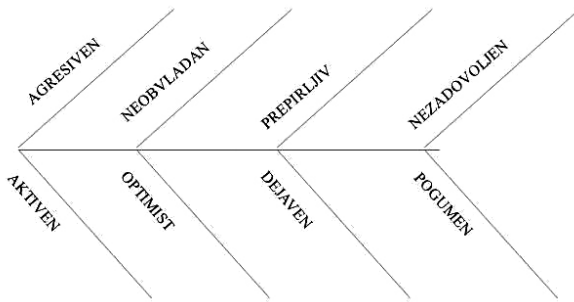
V čem se pojmi/predmeti ... razlikujejo med seboj?

Prikaz »ribja kost«

Ta grafični organizator je sestavljen iz premice, iz katere izhajajo črte kot ribje kosti navzgor in navzdol, zato tudi takšno ime. Uporabljamo jo za prikazovanje vzročno-posledičnih odnosov, za prikazovanje prednosti in pomanjkljivosti določenega predmeta, pojava ipd., kot tudi za prikazovanje pozitivnih in negativnih lastnosti določene osebe, pojava ipd.

<i>Psihološka smer</i>	PSIHOANALIZA	BEHAVIORIZEM	HUMANISTIČNA PSIHLOGIJA	KOGNITIVNA PSIHLOGIJA
Izvori duševnosti	Dednost in okolje	Okolje, vzgoja	Samodejavnost in okolje	Dednost in okolje
Zavest ali nezavedno	Zavest in nezavedno	Zavest	Zavest	Zavest in nezavedno
Predmet proučevanja	Nezavedno, dinamika in struktura duševnosti; travme in psihodinamični konflikti; nagoni (eros, tanatos)	Dražljaji in odzivi; učenje; motivacija; vplivi okolja	Osebnostna rast, samoaktualizacija, motivacija, vrednote, ustvarjalnost, samopodoba	Spoznavni procesi (pozornost, spomin, kompleksno učenje, reševanje problemov, kognitivni razvoj ...), socialna psihologija (stereotipi ...)
Metode proučevanja	Introspekcija, študija primera, tehnika prostih asociacij, tehnika analize sanj	Ekstraspekcija, laboratorijski eksperiment (pogosto na živalih)	Introspekcija, študija primera, intervju, vprašalniki osebnosti	Introspekcija in ekstraspekcija, korelacijske raziskave, laboratorijski eksperiment, študija primera, intervju, vprašalniki, psihološki testi ...

Slika 3: Primer uporabe primerjalne matrike na temo smeri v psihologiji



Slika 4: Primer uporabe ribje kosti za prikaz pozitivnih in negativnih lastnosti kolerika kot tipa temperamenta

Zaporedje dogodkov

Številna besedila so strukturirana tako, da je v njih izpostavljeno zaporedje dogajanja ali dogodkov, npr. pri opisovanju dogajanja v zgodovinskih učbenikih, procesov in postopkov pri biologiji, kemiji in drugih

naravoslovnih znanostih, pri opisovanju dogajanja v romanih ipd.

Zaporedje dogodkov lahko prikažemo vizualno, s pomočjo grafičnega organizatorja, pri čemer lahko učenci v prazne okvire vpisujejo bodisi posamezne ključne besede bodisi cele povedi.

Vprašanja, primerna za pogovor ob tovrstnem načinu prikazovanja podatkov, so:

Kateri je začetni dogodek? Kaj je povzročilo to dogajanje?

Kateri so ključni dogodki v tem procesu, zgodbi ...?

Kako vsaka stopnja/dogodek vpliva na naslednjo stopnjo/dogodek?

Katera je končna stopnja/dogodek?

Nadaljevanje v prihodnji številki. <

Uporabljena literatura

1. Ažman, T. (2008). *Učenje učenja - kako učiti in se naučiti spretnosti vseživljenjskega učenja*. Ljubljana: ZRSŠ.
2. Marentič Požarnik, B. (2003). *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.
3. Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije*. Ljubljana: ZRSŠ.
4. Vesel, J. (2010). *Vrste učnih strategij in direktno poučevanje bralno učnih strategij*. Predstavitev na srečanju projektnih skupin za učenje učenja. Kranj, december 2010.
5. Vuradin Popović, J. in Zupan, M. (2010). Spodbujanje in razvoj kompetenc pri pouku psihologije. V: Rupnik Vec, T. (ur.), *Posodobitve pouka v gimnazijski praksi. Psihologija*. Ljubljana: ZRSŠ.