

KONCEPT OPISMENJEVANJA V LUČI SODOBNIH ZNANJ O STRATEŠKEM UČENJU*

Sonja PEČJAK

Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Ljubljana

Povzetek: Eden izmed pomembnih procesov v izobraževanju je proces opismenjevanja. Razlika med sodobnim in tradicionalnim pojmovanjem opismenjevanja je v vsebini pojma ter iz njega izhajajoči dolžini opismenjevanja. Tradicionalni pouk je pojmoval opismenjevanje kot razvoj bralnih in pisnih sposobnosti učencev in ga je vezal predvsem na obdobje prvega leta šolanja. Sodobni pristop pa poudarja, da je opismenjevanje dolgotrajen proces razvijanja kognitivnih in metakognitivnih jezikovnih sposobnosti, ki omogočajo učinkovito komunikacijo s svetom. Cilj opismenjevanja je doseči stopnjo funkcionalne pismenosti učencev. K tej pismenosti pa vodi strateško učenje. To predpostavlja urjenje učencev v učnih/bralnih strategijah in samoregulacijskih mehanizmih pri učenju/branju. Didaktično ima sodoben pouk opismenjevanja obliko t.i. komunikacijskega modela. Ta model predpostavlja sistematičen in fleksibilno uravnotežen razvoj jezikovnih komunikacijskih sposobnosti. Opismenjevanje pojmuje kot razvijanje spretnosti in sposobnosti branja, pisanja, poslušanja in govorjenja ter razvijanje sposobnosti spremljanja in reguliranja teh procesov.

KLJUČNE BESEDE: funkcionalna pismenost, celostni pouk, opismenjevanje, komunikacijski model, strateško učenje, učne/bralne strategije, samoregulacijsko učenje

Prispevek je bil predstavljen na 3. Kongresu psihologov Slovenije oktobra 1999 v Portorožu v simpoziju "Vloga psihologije v prenovi šolskega sistema".

Naslov/address: doc. dr. Sonja Pečjak, Univerza v Ljubljani, Oddelek za psihologijo, Aškerčeva 2, 1000 Ljubljana, Slovenija, e-mail: sonja.pecjak@guest.arnes.si

CONCEPT OF READING AND WRITING IN THE LIGHT OF CONTEMPORARY KNOWLEDGE ABOUT STRATEGIC LEARNING

Sonja PEČJAK

University of Ljubljana, Department of Psychology, Ljubljana, Slovenia

Abstract: An important process in education is the process of learning to read and write. The difference between the modern and the traditional conception of literacy lies in the contents of the conception and in the length of the procedure of reading and writing education. Traditional instruction has defined reading and writing education as development of literacy abilities of the pupils and has related it especially to the first year of compulsory education. The modern approach emphasises that reading and writing is a longitudinal process of development of cognitive and meta-cognitive linguistic abilities, which enable the subject for a successful communication with the world. The goal of reading and writing education is to reach the level of functional literacy of the pupils. Strategic learning leads to this goal. This type of learning involves training of pupils in the learning/reading strategies and self-regulated mechanism of learning/reading. In didactical terms, the modern literacy instruction follows the so-called communication model. This model represents a systematic and flexibly balanced development of language communication abilities. The concept of literacy is defined as development of the skills and abilities of reading, writing, listening and speaking and development of the ability to monitor and regulate these processes.

KEYWORDS: functional literacy, holistic instruction, literacy, communication model, strategic learning, learning/reading strategies, self-regulated learning

CC=3530

Pri oblikovanju teoretičnih zasnov sodobnega pouka opismenjevanja, ki je potekal v okviru prenove kurikuluma za slovenščino, so referenčni okvir za oblikovanje tega pouka predstavljala naslednja izhodišča:

- Nov teoretični koncept pouka slovenskega jezika; ta koncept je premaknil težišče pri poučevanju jezika od znanstvenega strukturalizma, katerega cilj je bil spoznavanje strukture jezika, na (precej) znanstveni osnovi, k pragmatičnemu jezikoslovju, katerega cilj je razviti tiste sposobnosti/spretnosti, ki omogočajo učinkovito jezikovno komunikacijo. Končni cilj tega pouka je doseči stopnjo funkcionalne pismenosti pri učencih.

- Poznavanje razvojno psiholoških značilnosti otrok, vključenih v proces opismenjevanja, in značilnosti razvoja bralnih sposobnosti otrok/učencev.
- Predvidene potrebe/zahteve družbe 21. stoletja.

Tej zahtevi odgovarja **komunikacijski model opismenjevanja** z razvojem osnovnih štirih jezikovnih sposobnosti: poslušanja, govorjenja, branja in pisanja, ki ima v tuji strokovni praksi že večdesetletno tradicijo (Goodman, 1989; Pearson, 1989; Bergeron, 1990; Dole, Duffy, Roehler in Pearson, 1991; Goodman, 1991, Duffy in Roehler, 1993; cit. po Pečjak, 1999). V prispevku želim prikazati značilnosti komunikacijskega modela opismenjevanja in vgrajenost psiholoških (spo)znanj v ta model.

KOMUNIKACIJSKI MODEL OPISMENJEVANJA

Komunikacijski model opismenjevanja ima tri temeljne značilnosti, po katerih se loči od ostalih modelov: je celosten, vodi k funkcionalni pismenosti in poudarja aktivno vlogo učenca v procesu opismenjevanja.

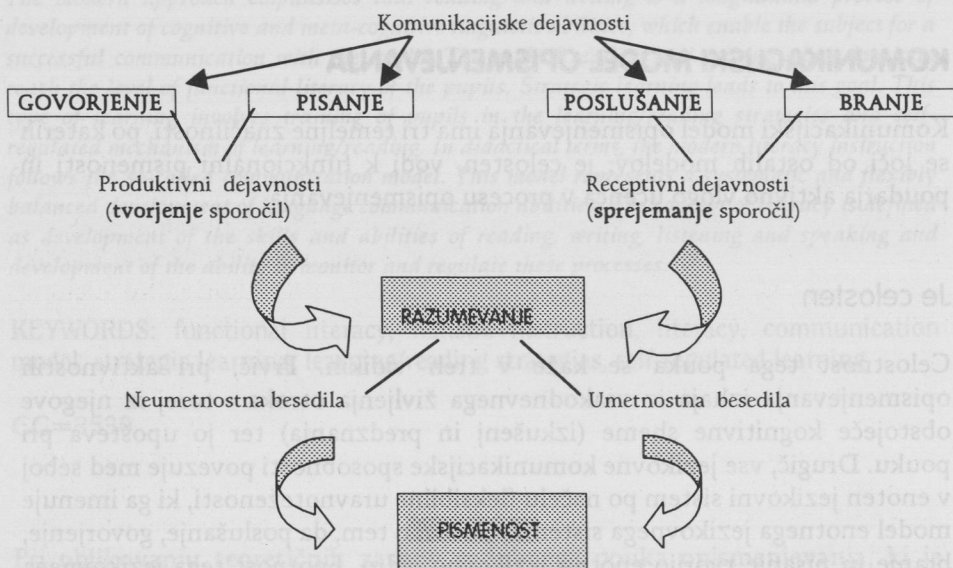
Je celosten

Celostnost tega pouka se kaže v treh vidikih. Prvič, pri aktivnostih opismenjevanja izhaja iz vsakodnevnega življenja otroka - torej iz njegove obstoječe kognitivne sheme (izkušenj in predznanja) ter jo upošteva pri pouku. Drugič, vse jezikovne komunikacijske sposobnosti povezuje med seboj v enoten jezikovni sistem po načelu fleksibilne uravnoteženosti, ki ga imenuje model enotnega jezikovnega sistema. Govori o tem, da poslušanje, govorjenje, branje in pisanje tvorijo enotno jezikovno jedro. Enotnost tega jezikovnega jedra je posledica dejstva, da imajo posamezne komunikacijske sposobnosti določene skupne elemente (npr. poslušanje in branje imata skupno sposobnost slušnega razločevanja; branje in pisanje pa sposobnost vidnega razločevanja). Z urjenjem teh skupnih sposobnosti lahko krepimo obe komunikacijski sposobnosti, s tem pa tudi enotno jezikovno jedro. Močno jezikovno jedro pa povratno pozitivno vpliva na manj razvite/šibkejšje komunikacijske sposobnosti. To seveda posledično pomeni tudi drugačen pristop učitelja ali/in svetovalnega delavca pri nudenju pomoči učencem. Kadar ima posamezen učenec težave z eno od komunikacijskih dejavnosti, je potrebno ugotoviti, katera psihična funkcija v ozadju je oslABLJENA, in preko delovanja na to funkcijo lahko posredno krepimo šibkejšjo komunikacijsko

dejavnost. Tretjič, v celoto povezuje umetnostna in neumetnostna besedila, pri čemer poteka proces opismenjevanja v ožjem pomenu besede (tj. učenje tehnike branja in pisanja) na neumetnostnih besedilih.

Vodi k funkcionalni pismenosti

Funkcionalna pismenost je opredeljena kot sposobnost razumevanja in uporabe tistih pisnih jezikovnih oblik, ki jih zahteva delovanje v družbi in/ali so pomembne za posameznika (Elley, Gradišar in Lapajne, 1995). Povezanost jezikovnih komunikacijskih sposobnosti s funkcionalno pismenostjo sta prikazala Duffy in Roehlerjeva (1993) v naslednjem modelu.



Slika 1. Model povezanosti med komunikacijskimi sposobnostmi in funkcionalno pismenostjo (Duffy in Roehler, 1993).

Njun model je psihološki model, ker izhaja iz vloge, ki jo ima človek/učenec v komunikacijskem procesu. S tega vidika deli komunikacijske dejavnosti na receptivne (poslušanje in branje) in produktivne (govorjenje in pisanje). Pri receptivnih je primarna funkcija učenca recepcija/sprejemanje sporočil. Dražljaj prihaja od zunaj, iz zunanega vira, ki oddaja sporočilo po slušni (pri poslušanju) ali po vidni poti (pri branju). Učenec/receptor sprejme to

sporočilo. Cilj receptivnih dejavnosti je torej sprejemanje jezika oz. razumevanje sporočil, ki jih učenec dobiva po slušnem ali vidnem kanalu. Pri produktivnih dejavnostih pa izhaja dražljaj iz človeka in ga posreduje naprej v govorni (pri govorjenju) ali pisni obliki (pri pisanju). Cilj, ki ga sledimo pri tem, je oblikovanje razumljivih sporočil. Kadar je učenec sposoben razumeti poslušana/brana umetnostna in neumetnostna besedila in kadar je sposoben sam tvoriti razumljiva umetnostna ali neumetnostna besedila, v govorni ali pisni obliki, lahko rečemo, da je funkcionalno pismen. *Metodično-didaktičen okvir pouku, ki naj bi pripeljal učence do funkcionalne pismenosti, dajejo novejša psihološko-pedagoška spoznanja o postopnem razvoju bralnih sposobnosti pri otrocih (Chall, 1983; Frith, 1986; Duffy in Roehler, 1993). Na poti k funkcionalni pismenosti lahko govorimo o dveh, jasno ločenih fazah: fazi opismenjevanja v ožjem pomenu in fazi opismenjevanja v širšem pomenu besede.*

Faza opismenjevanja v ožjem pomenu besede vključuje razvijanje predbralnih in predpisalnih sposobnosti, usvajanje tehnike branja in urjenje/avtomatizacijo bralne tehnike. Ta faza je vezana na bralni pouk v prvem triletju devetletne osnovne šole. Challove (1983) govori v tej fazi o treh bralnih stadijih: stadiju priprave na branje, stadiju dekodiranja in stadiju utrjevanja tehnike branja. Stadiji so umeščeni v učni načrt opismenjevanja v prvem, drugem in tretjem razredu (Učni načrt za slovenščino, 1998, 30-33). Vsebinsko povsem identične stadije najdemo tudi pri Duffyju in Roehlerjevi (1993), le da jih poimenujeta drugače. Govorita o stadiju pred pravo pismenostjo, začetnem stadiju prave pismenosti in podaljšanem začetnem stadiju. Tretji teoretični model razvoja bralnih sposobnosti za oblikovanje bralnega kurikulumuma v prvem triletju devetletke pa je predstavljal model Frithove (1986). Avtorica govori o treh fazah razvoja bralnih sposobnosti: logografski, alfabetski in ortografski fazi. Za logografsko/slikovno fazo, ki je umeščena v prvi razred devetletne OŠ, je značilno t.i. slikovno branje učenca. Besede bere globalno, pri čemer vsako besedo zazna kot sliko, kot nek specifičen vidni vzorec, ki se mu s ponavljanjem vtisne v zavest v celoti. Seveda tako »bere« le besede, s katerimi se pogosto srečuje (napisi trgovin, pijač, hrane itd.). Tudi naš učni načrt za bralni pouk predvideva slikovno branje v prvem razredu (Učni načrt za slovenščino, 1998). Glavnina dela pri bralnem pouku pa je namenjena sistematičnemu razvijanju predbralnih sposobnosti, zlasti sposobnosti vidnega in slušnega razločevanja ter razčlenjevanja. To so tiste sposobnosti, katerih razvitost je odločilna za uspešen pričetek sistematičnega opismenjevanja v drugem razredu OŠ, to je za alfabetsko fazo. V alfabetski/abecedni fazi učenci vzpostavljajo asociativno zvezo črka - glas in povezujejo glasove v besede. Gre za usvajanje tehnike branja in pisanja (Učni načrt za slovenščino, 1998). V tretji,

ortografski/pravopisni fazi, ki se izvaja v tretjem razredu OŠ, pa pride do utrjevanja tehnike branja z urjenjem. Posledica urjenja je avtomatizirana tehnika branja, ki se kaže kot tekoče branje učencu primernih besedil, povezano z razumevanjem teh besedil (Učni načrt za slovenščino, 1998). Celotno prvo triletnje je torej namenjeno razvijanju in avtomatizaciji bralne tehnike ali drugače rečeno: izdelavi orodja, ki ga bo učenec potreboval ves čas nadaljnega izobraževanja.

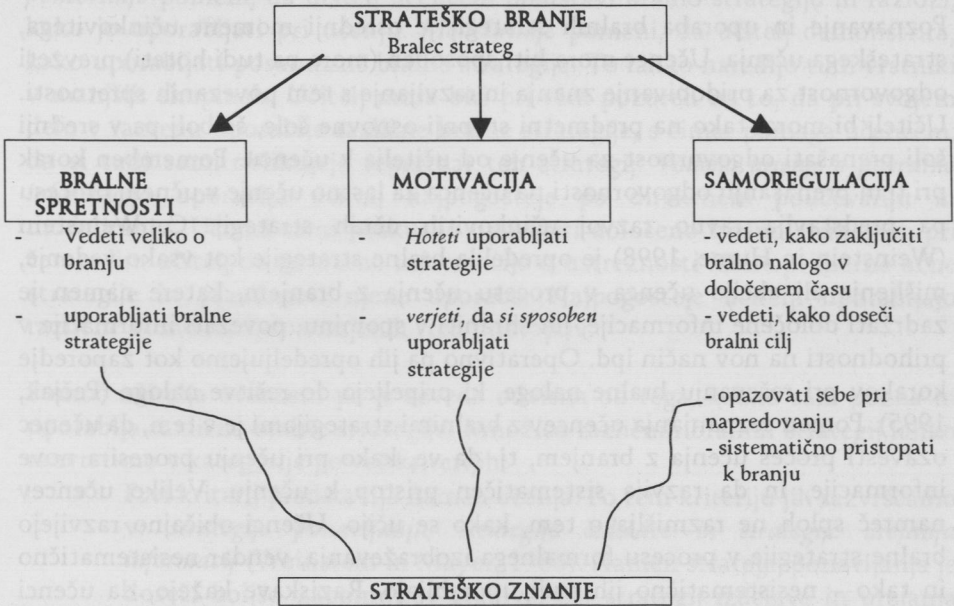
Potem pa nastopi *faza opismenjevanja v širšem pomenu*, ko mora učenec bralno spretnost uporabiti v funkciji učenja, torej pridobivanja novega znanja. Avtorji poimenujejo to fazo opismenjevanja različno: Chalova (1983) govori o stopnji branja za učenje, Johnson, Kress in Pikulski (1987) o stopnji neodvisnega branja, Duffy in Roehlerjeva (1993) pa o stopnji uporabe branja. Vsem stopnjam je skupno, da učenec bere tekoče z razumevanjem različne vrste gradiv ter da je sposoben učiti se s pomočjo branja. Sposobnost učinkovitega učenja iz pisnih gradiv pa predpostavlja poleg razvitih kognitivnih sposobnosti še razvitost metakognitivnih sposobnosti. Metakognitivne sposobnosti učencev/bralcev vključujejo dva vidika:

- Prvi je učenčeva sposobnost natančnega in premišljenega opazovanja lastnih procesov, povezanih z branjem, pisanjem, poslušanjem in govorjenjem.
- Drugi vidik je učenčeva sposobnost usmerjanja/regulacije teh procesov.

Učenca, ki je sposoben opazovati in usmerjati lastne kognitivne procese pri učenju, avtorji imenujejo **strateški učenec**; sposobnost tovrstnega učenja pa **strateško učenje**. Značilnosti strateškega učenja so, da je ciljno usmerjeno, da prevladujejo pri njem mehanizmi selekcije in da je učinkovito. Ker se strateško učenje v višjih razredih osnovne šole, še bolj pa v srednji šoli največkrat povezuje s sposobnostjo strateškega učenja oz. branja iz učbenikov, v nadaljevanju podrobneje prikazujem značilnosti strateških bralcev.

Za strateške bralce naj bi bile značilne določene specifične spretnosti in sposobnosti, prepričanja, stališča in vedenje. Številni raziskovalci poročajo, da so taki bralci aktivni v procesu branja, da prevzemajo nase del odgovornosti za doseganje bralnih/učnih ciljev, zavedajo se, kaj od nove snovi že vedo in česa ne; ko naletijo na problem, ga poskušajo rešiti ali poiščejo pomoč učitelja/starša/sošolcev. Lasten proces branja pojmujejo kot sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njihovo kontrolo (Pintrich in De Groot, 1990). Številne metakognitivne elemente, pomembne za strateško branje, je

prikazala avtorica Weinstein (Weinstein in Hume, 1998) v trodimenzionalnem modelu strateškega učenja, ki pa ga lahko v celoti modificiramo na področje branja.



Slika 2. Trodimenzionalni model strateškega branja (Weinstein in Hume, 1998)

Ta model učenja branja vključuje naslednje dimenzije, ki bi jih moral bralni pouk razvijati pri učencih:

- obvladovanje *bralnih spretnosti* (tako tehnike branja kot tudi poznavanje in uporabljanje metakognitivnih bralnih strategij);
- obvladovanje *samoregulacijskih mehanizmov* pri branju (npr. vedenje, kako zaključiti bralno nalogo v določenem času; vedenje, kako doseči bralni cilj; opazovanje sebe pri branju in sistematično pristopanje k branju);
- *motivacijo za branje* (bralec mora hoteti brati in verjeti, da je sposoben izpolniti bralne naloge, torej da je bralno kompetenten).

Brez razvitosti teh metakognitivnih sposobnosti ni učinkovitega bralnega razumevanja. Hkrati pa velja opozoriti, da vse tri dimenzije delujejo na učinek branja/učenja interaktivno. To pomeni, da samo poznavanje bralnih strategij in samoregulacijskih mehanizmov še ne zagotavlja bralnega razumevanja, če

ni motivacije za branje. Po drugi strani pa le volja do branja ne zadostuje, če učenec ne ve, kako se lotiti bralnega procesa in še zlasti, kako ga usmerjati, da bo razumel prebrano.

Poznavanje in uporaba bralnih strategij je osrednji moment učinkovitega, strateškega učenja. Učenec mora biti sposoben (mora pa tudi hoteti) prevzeti odgovornost za pridobivanje znanja in razvijanje s tem povezanih spretnosti. Učitelj bi moral tako na predmetni stopnji osnovne šole, še bolj pa v srednji šoli prenašati odgovornost za učenje od učitelja k učencu. Pomemben korak pri tem prenašanju odgovornosti na učenca za lastno učenje v učnem procesu pa predstavlja ravno razvoj učinkovitih učnih strategij. C. Weinstein (Weinstein in Hume, 1998) je opredelila bralne strategije kot vsako vedenje, mišljenje ali akcijo učenca v procesu učenja z branjem, katere namen je zadržati določene informacije, jih shraniti v spominu, povezati informacije v prihodnosti na nov način ipd. Operativno pa jih opredeljujemo kot zaporedje korakov pri reševanju bralne naloge, ki pripeljejo do rešitve naloge (Pečjak, 1995). Pomen seznanjanja učencev z bralnimi strategijami je v tem, da učenec ozavesti proces učenja z branjem, tj. da ve, kako pri učenju procesira nove informacije, in da razvija sistematičen pristop k učenju. Veliko učencev namreč sploh ne razmišlja o tem, kako se učijo. Učenci običajno razvijejo bralne strategije v procesu formalnega izobraževanja, vendar nesistematično in tako – nesistematično jih tudi uporabljajo. Raziskave kažejo, da učenci strategije najpogosteje razvijejo po metodi poskusov in napak ter opomb in komentarjev učiteljev ali staršev. Raziskava Garnerja (1987) je tako pokazala, da učenci pri težjih besedilih enostavno le večkrat preberejo besedilo, ker menijo, da ga bodo tako lažje razumeli. Čeprav je to lahko povsem učinkovita strategija, pa pogosta sama ni dovolj, kadar želi učenec rešiti določeno nalogo ali problem. Vztrajanje učenec pri večkratnem prebiranju besedila je posledica dejstva, da ne vedo, na kakšen drug način bi še lahko razumeli gradivo.

Pomoč učitelja in svetovalnega delavca (psihologa) učencem pri razvijanju bralnih strategij bi morala iti v dveh smereh: v smeri *večjega števila (fluentnosti)* in *fleksibilnosti* teh strategij. Nekateri učenci uporabljajo le malo bralnih strategij, ki pa za branje in predelavo različnih vrst besedil ne zadostujejo. Vendar sama fluentnost še ne zagotavlja tudi fleksibilnosti. Fleksibilnost označuje sposobnost učenca, da izbere različne bralne strategije glede na vrsto bralnega gradiva in namen branja/učenja. Učitelj bi moral pri pouku spoznati učence z različnimi strategijami predelave besedil in jih izuriti za uporabo različnih strategij v različnih okoliščinah.

Učitelj lahko nudi tovrstno pomoč učencem na več načinov. Obstajajo trije osnovni pristopi razvijanja bralnih strategij pri učencih. To so: direktno poučevanje, modeliranje in vodeno urjenje s povratno informacijo. *Direktno poučevanje* pomeni, da učitelj učencem predstavi bralno strategijo in razloži, kako jo uporabljati pri učenju. *Modeliranje* pomeni, da učitelj demonstrira, kako uporabljati posamezne bralne strategije. To lahko naredijo tudi vrstniki v manjših skupinah. Učitelj mora biti pri tem pozoren na to, da pri svojem delu v razredu uporablja različne bralne strategije, s čimer pomaga učencem, da si tudi sami oblikujejo repertoar teh strategij. *Vodeno urjenje s povratno informacijo* uporablja učitelj najpogosteje po direktnem poučevanju in modeliranju. Učenci sami poskusijo uporabiti določeno bralno strategijo, pri čemer jim učitelj da povratno informacijo o ustreznosti izbire primerne učne strategije in pravilnosti njene uporabe. Najpogosteje učitelji uporabljajo različne kombinacije omenjenih treh pristopov.

Pomoč učitelja učencem pa je seveda odvisna od tega, koliko sam pozna in uporablja različne bralne strategije. Množico različnih bralnih strategij lahko razvrstimo v kategorije po več kriterijih:

- Prvi kriterij predstavlja namen učenja. Po tem kriteriju jih razvrščamo v: *strategije ponavljanja, strategije izdelave in strategije urejanja informacij* (Weinstein in Mayer, 1986). Namen strategij ponavljanja je doseči boljše zapomnitev gradiva, cilj strategij izdelave in urejanja informacij pa je doseči večje/globlje razumevanje gradiva ter povezavo novega znanja s starim. Te strategije lahko uporabljamo tako pri enostavnih nalogah, ki zahtevajo le pomnjenje in razumevanje gradiva, kot tudi pri bolj kompleksnih nalogah, ki vključujejo višje taksonomske ravni znanja – uporabo, analizo, sintezo in vrednotenje.
- Drugi kriterij delitve bralnih strategij je vsebinski. Strategije delimo glede na to, na katere informacije iz učnega gradiva je učenec predvsem pozoren. Glede na to poznamo: *strategije določanja bistva, podrobnosti, organizacije besedila, kritičnega branja, branja vidnih informacij* itd. (Lewis, 1996).
- Tretji kriterij je časovni, tj. v katerem delu učnega procesa jih učenec uporablja. Tako poznamo strategije *pred, med branjem in po branju* (Pečjak, 1995). Slednjo klasifikacijo vključuje tudi nov učni načrt za bralni pouk (Učni načrt za slovenščino, 1998).

Strategije pred branjem pomagajo učencu postaviti določen okvir za razmišljanje, tako da aktivirajo njegovo predznanje oz. obstoječo kognitivno strukturo, spoznajo strukturo besedila in določijo namen branja/učenja. Te strategije zahtevajo prelet besedila, postavljanje vprašanj in

napovedi/predikcij v zvezi z vsebino. *Strategije med branjem* uporabljamo z namenom, da prilagodimo hitrost branja cilju branja in zahtevnosti bralnega gradiva, pri čemer učenec sproti še označuje nove, neznane besede. *Strategije po branju* pa so namenjene ureditvi prebranega gradiva (bistva in pomembnih podrobnosti) v tako obliko, ki olajša razumevanje in zapomnitev prebranega. Med dejavnostmi po branju avtorji največkrat omenjajo: odgovarjanje na lastna vprašanja, na vprašanja učitelja, grafično prikazovanje gradiva, razlago gradiva sošolcu, tvorjenje kratkega povzetka v ustni ali pisni obliki ipd. V *komunikacijskem modelu* pojmujejo *opismenjevanje v širšem pomenu* (tj. ne le učenje tehnike branja in pisanja), torej tudi *razvijanje metakognitivnih sposobnosti, ki vodijo učenca k funkcionalni pismenosti*.

Poudarja aktivno vlogo učenca v učnem procesu

Sodoben pouk opismenjevanja na novo definira tudi vloge učitelja in učenca. Namesto pomena učiteljeve kontrole v procesu opismenjevanja stopa vse bolj v ospredje vloga učenca, ki sam usmerja proces učenja. Študije številnih avtorjev kažejo, da si učno bolj uspešni učenci v primerjavi z učno manj uspešnimi večkrat postavljajo specifične cilje, uporabljajo več različnih učnih strategij (bralnih, pisnih, poslušalskih, govornih), bolj pogosto spremljajo napredek v učnem procesu in se bolj prilagajajo bralnim / pisnim / poslušalskim / govornim nalogam (Pintrich in De Groot, 1990; Schunk in Zimmerman, 1994; Pressley in Woloshyne, 1995).

Učitelj je v komunikacijskem modelu opismenjevanja predvsem usmerjevalec, ki postopoma vodi učenca k razumevanju učnih vsebin. Skladno s spremenjenim pojmovanjem učenja in znanja je prišlo tudi do spremembe paradigme poučevanja od transmisijskega k kognitivno-konstruktivističnemu pristopu. Učitelj nima več vloge le enostavnega posrednika pri prenašanju znanja med učnim gradivom in učenci, pač pa vlogo tistega, ki pomaga učencu priti do znanja, katerega potem le-ta sam konstruira skladno z obstoječim predznanjem.

Glede na vlogo učitelja in učenca v procesu učenja govorijo Webster, Beveridge in Reed (1996) o pouku, usmerjenem k učenju. To je tip pouka, v katerem sta aktivna tako učitelj kot učenec. Aktivnost učitelja gre predvsem v smeri, da pomaga učencu priti do spoznanj, do katerih ne more priti sam. Ali rečeno v jeziku Vigotskega – učitelj deluje v območju proksimalnega razvoja pri učenju (Vigotski, 1977). Učitelj podpira učenca pri razvoju in uporabi tistih funkcij, ki niso še povsem razvite, ob pomoči učitelja pa jih že lahko

uporablja ali pa strukturira učno okolje na tak način, da učenec sam, preko aktivnih oblik učenja prihaja do novih (spo)znanj (npr. s pomočjo izkustvenega, sodelovalnega in problemskega učenja). Zlasti izkustveno učenje je pomembno tako na področju usvajanja veščine branja kot tudi na področju usvajanja bralnih strategij. Gre torej za urjenje dela z (učbeniški) besedili, katera se morajo naučiti. Šele obvladovanje učnih strategij daje učencu občutek kompetentnosti in s tem tudi motivacijo za učenje iz različnih pisnih virov. Samoregulacijske sposobnosti postanejo pomembne zlasti v višjih razredih osnovne šole, v srednji šoli in pri univerzitetnem študiju, ki predpostavlja večjo samostojnost učencev pri pridobivanju znanja. Te samoregulacijske spretnosti bi učenci morali pridobiti v procesu izobraževanja ob pomoči učiteljev in svetovalnih delavcev (psihologov). Eden od najbolj znanih modelov, ki ga lahko učitelji/psihologi uporabijo za urjenje samoregulacijskih sposobnosti pri učencih, je model Zimmermana, Bonerja in Kovacha (1996), imenovan krožni model samoregulacijskega učenja. Model ima štiri faze:

- **Spremljanje in samoevalvacija** učenca, ko opazuje in presoja lastno bralno/pisno/poslušalsko/govorno učinkovitost, največkrat glede na predhodne dosežke oz. rezultate.
- **Izbiranje cilja in strateško načrtovanje**, ko učenec analizira bralne/pisne/poslušalske/govorne naloge, specifične cilje in načrtuje strategije za doseganje teh ciljev.
- **Uporaba strategije in opazovanje**, ko učenec poskuša uporabiti bralno/pisno/poslušalsko/govorno strategijo na učnem gradivu in opazuje, kako je učinkovita.
- **Opazovanje učnega dosežka**, ko je učenec pozoren na povezavo učna strategija - učni rezultat.

Učitelj/psiholog, ki želi razvijati samoregulacijske sposobnosti učencev, ima na voljo več možnih poti. Prva pot je, da opazuje učenca pri reševanju naloge, mu pomaga analizirati podatke iz naloge ter da mu pomaga določiti cilje in izbrati ustrezne strategije za reševanje. Drugič, učencem lahko približa samoregulacijske spretnosti tako, da jim modelira oz. demonstrira, katere samoopazovalne tehnike uporabljati, kako izbirati možne strategije za reševanje ter kako jih spremeniti, če niso učinkovite. Tretji, verjetno najbolj učinkovit pristop pa je, da spodbuja učenca k samoopazovanju pri reševanju naloge in izbiranju strategij. Pri tem pa mu pomaga, kadar se določene strategije ne izkažejo kot učinkovite, kadar učenec ne zna naprej itd. Na ta način učitelj/psiholog kaže učencu njegovo lastno odgovornost za njegov dosežek.

DILEME IN VPRAŠANJA, POVEZANA Z UVELJAVLJANJEM KOMUNIKACIJSKEGA MODELA OPISMENJEVANJA

Pri natančnem pregledu novega učnega načrta za področje opismenjevanja lahko zasledimo vse zgoraj navedene teoretične elemente (Učni načrt za slovenščino, 1998). Vprašanje prenosa sodobnega koncepta opismenjevanja v prakso pa zahteva izpostavitve nekaterih dejstev, od katerih bo odvisno, ali bo tako zastavljen pouk opismenjevanja zaživel ali ne.

Prvič, nadaljevati je potrebno s sistematičnim izobraževanjem učiteljev o razvoju in pomenu kognitivnih in še zlasti metakognitivnih bralnih sposobnosti. Učitelje na vseh stopnjah izobraževanja (osnovnošolski in srednješolski) je potrebno ozaveščati o pomembnosti poznavanja in obvladovanja bralnih strategij in samoregulacijskih mehanizmov pri učenju z branjem. Poudariti je potrebno *odgovornost vsakega učitelja, da v okviru svojega predmeta usposablja učence za učenje iz pisnih virov (učbenikov)*. Poti za izobraževanje učiteljev je več: v obliki izbirnega predmeta na dodiplomskem in podiplomskem študiju v okviru kadrovskih šol, na seminarjih (npr. v okviru stalnega strokovnega izpopolnjevanja) ali na šolah (v okviru pedagoških konferenc, aktivov učiteljev itd.).

Drugič, kaže se potreba po tesnejšem sodelovanju šolskih svetovalnih delavcev (zlasti psihologov in pedagogov) z učitelji pri načrtovanju in izvajanju programov za razvoj samoregulacijskih sposobnosti za učenje (npr. urjenje učencev v bralnih strategijah, v strategijah tvorjenja zapiskov in lastnih besedil, strategijah aktivnega poslušanja ter jasnega in natančnega izražanja).

Tretjič, kaže se potreba po izdelavi instrumentarija za spremljanje napredka učencev na področju branja (tehnike branja in bralnega razumevanja); pisanja, poslušanja in govorjenja ob koncu posameznih triletij v osnovni šoli kot tudi v srednji šoli. Tak instrumentarij, ki bi ga učitelj lahko sam preizkusil pri učencih, bi mu nudil povratno informacijo o znanju/napredku njegovih učencev, hkrati pa tudi o učinkovitosti njegovega dela.

Četrtrič, z všolanjem šestletnikov se je pojavila potreba po izdelavi instrumentarija za identifikacijo predbralnih in predpisalnih sposobnosti učencev ob vstopu v šolo, imenovanih tudi metajezikovne sposobnosti (npr. zavedanje strukture jezika, sposobnost vidnega in slušnega razločevanja, razčlenjevanja itd.). Skratka, izdelati bi bilo potrebno poseben **preizkus bralne pripravljenosti**, ki v tujini velja kot triažni instrument za ugotavljanje zrelosti otroka za všolanje oz. za to, da lahko vstopi v proces sistematičnega opismenjevanja.

LITERATURA

- Chall, J.S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Duffy, G.G. in Roehler, L.R. (1993). *Improving classroom reading instruction*. New York: McGraw-Hill, Inc.
- Elley, W.B., Gradišar, A. in Lapajne, Z. (1995). *Kako berejo učenci po svetu in pri nas [Reading of pupils in Slovenia and elsewhere]*. Nova gorica: Educa.
- Frith, U. (1986). A Developmental Framework for Developmental Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 36, 69-81.
- Garner, R. (1987). *Metacognition and reading comprehension*. Norwood, NJ: Ablex.
- Johnson, M.S., Kress, R.A. in Pikulski, J.J. (1990). *Informal reading inventories* (4. izd.). Newark, DE: IRA.
- Lewis, J. (1996). *Academic literacy: Readings and strategies*. Lexington, MA: D.C. Heath & Co.
- Pečjak, S. (1995). *Ravni razumevanja in strategije branja [Levels of comprehension and reading strategies]*. Trzin: Different.
- Pečjak, S. (1999). *Osnove psihologije branja [Introduction to psychology of reading]*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofska fakultete.
- Pintrich, P.R. in De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33-40.
- Pressley, M. in Woloshyne, V. (1995). *Cognitive strategy instruction that really improves children's academic performance*. Cambridge: Brookline Books.
- Schunk, D.H. in Zimmerman, B.J. (Ur.) (1994). *Self-regulation of learning and performance: issues and educational applications*. Hillsdale: Erlbaum.
- Učni načrt Slovenščina [Slovenian language Curriculum](1998). Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet, Področna kurikularna komisija za osnovno šolo, Predmetna kurikularna komisija za slovenščino.
- Vigotski, L. (1977). *Mišljenje i govor [Mind and speaking]*. Beograd: Nolit.

- Webster, A., Beveridge, M. in Reed, M. (1996). *Managing the Literacy Curriculum*. London: Routledge.
- Weinstein, C.E. in Hume, L.M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. Washington, DC: APA.
- Weinstein, C.E. in Mayer, R.E. (1986). The Teaching of learning Strategies. V M.C.Wittrock (Ur.) *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan.
- Zimmerman, B.J., Boner, S. in Kovach, R. (1996). *Developing self-regulated learners*. Washington, DC: APA.