

Preizkusi znanja in nacionalna preverjanja znanja iz slovenščine

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v39i3-4.155>

Prejeto 8. 5. 2024 / Sprejeto 21. 10. 2024

Znanstveni članek

UDK 373.3.091.26:811.163.6

KLJUČNE BESEDE: bralna pismenost, preizkusi znanja za ocenjevanje znanja, nacionalna preverjanja znanja, zvrst in kognitivna raven nalog, šestošolci

POVZETEK – Branje je pogoj za doseganje različnih ravni bralne pismenosti. Razvoj branja zajema stopnjo učenja branja in stopnjo učenja s pomočjo branja. Prehajanje iz ene stopnje na drugo pri povprečnem posamezniku nastopi v drugem triletju osnovne šole. To prehajanje in raven bralne pismenosti učencev preverjajo učitelji s preizkusi znanja pri slovenščini, na ravni države pa preverjanje poteka z nacionalnimi preverjanji znanja iz slovenščine. Ker šestošolci pri nacionalnih preverjanjih znanja v povprečju dosežejo le okoli 50% možnih točk, se postavlja vprašanje, koliko so naloge preizkusov znanja iz slovenščine podobne nalogam nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine v 6. razredu in kakšne so z vidika razvijanja bralne pismenosti učencev povezave med določeno zvrstjo nalog in njihovo kognitivno ravno. Raziskava je pokazala, da je bilo v preizkusih znanja in nacionalnih preverjanjih znanja največ nalog na ravni razumevanja in nalog s področja jezika, najmanj pa nalog odprtega tipa. Pri ugotavljanju povezav med zvrstjo nalog in njihovo kognitivno ravno smo ugotovili, da so bile naloge najvišje kognitivne ravni, to so naloge, ki spodbujajo razvoj bralne pismenosti, večinoma odprtega tipa in so zahtevale branje besedila.

Received 8. 5. 2024 / Accepted 21. 10. 2024

Scientific paper

UDC 373.3.091.26:811.163.6

KEYWORDS: reading literacy, assessment papers, national assessment papers, type and cognitive level of tasks, sixth graders

ABSTRACT – Reading is a condition for achieving various levels of reading literacy. The development of reading involves the learning to read stage and the learning through reading stage. The transition from one stage to the next in the average individual occurs in the second cycle of elementary school. This passage and the level of pupils' reading literacy are checked by teachers using assessment papers and national assessment papers in Slovenian. Because sixth graders achieve on average only around 50% of the total points in national assessment papers, the questions that arise are how similar the tasks of assessment papers in grade 6 are to those of national assessment papers, and what the connections are between the type and the cognitive level of tasks in terms of developing pupils' reading literacy. This research found that in both the assessment papers and the national assessment papers, the majority of tasks were at the level of comprehension and language-related tasks, and the fewest were open type tasks. In identifying the connections between the types of tasks and cognitive levels, we found that tasks of the highest cognitive level were mostly open type and required reading of the text.

1 Uvod

Za uspešno delovanje posameznikov v družbi, procesu izobraževanja, na delovnem mestu ter v življenju nasploh je bistvenega pomena dobro razvita bralna pismenost. Ta je po opredelitvi PISE pojmovana kot "razumevanje, uporaba, razmišljanje o napisanem besedilu ter zavzetost ob branju tega, kar bralcu omogoča doseganje postavljenih ciljev, razvijanje lastnega znanja in potencialov ter sodelovanje v družbi" (Pedagoški inštitut, 2016, str. 59).

Lahko se torej trdi, da višja kot je raven bralne pismenosti posameznika, bolj uspešen je ta v svojem vsakodnevnem življenju. Pogoj za doseganje bralne pismenosti je branje, ki je “veščina in potreba, ki se razvija vse življenjsko obdobje” (Repinc in Stričević, 2013, str. 45). Branje vključuje številne komponente, med katerimi sta dve še posebno izpostavljeni. Prva govori o procesu branja, kamor sodita proces dekodiranja in proces razumevanja prebranega, druga pa o fazah v bralnem razvoju, kjer sta izpostavljeni faza učenja branja in faza učenja s pomočjo branja (Pečjak, 1995).

Prehod iz stopnje učenja branja na stopnjo učenja s pomočjo branja, ki stremi k dobro razviti sposobnosti razumevanja prebranega, ki je “v procesu izobraževanja zelo pomembna, saj se večina informacij prenaša s pomočjo pisnega gradiva (tiskanega v knjigah ali v elektronski/računalniški obliki)” (Pečjak in Pirc, 2010, str. 51), pri povprečnem posamezniku nastopi v starosti med 9. in 14. letom (Chall, 1996). Ta prehod, pri katerem imajo pomembno vlogo učitelji, ki “naj bi učencem pomagali razviti recepcijske metakognitivne veščine, saj je metakognitivno razmišljanje nujno potrebno za učinkovito učenje in bralno razumevanje” (Kordigel Aberšek in Kerndl, 2013, str. 97), zajema obdobje šolanja posameznika v drugem triletju osnovne šole in se pri pouku še posebno spodbuja pri urah slovenščine.

Preverjanje in ocenjevanje znanja iz slovenščine v drugem triletju

Po Učnem načrtu (2018) je v drugem triletju pouku slovenščine v vsakem razredu namenjenih 175 ur, skupaj 525 ur. V sklopu teh ur učenci pridobivajo znanja in spretnosti na področju jezika in na področju književnosti. Na področju jezika učenci oblikujejo in razvijajo zavest o jeziku, narodu in državi, razvijajo zmožnosti pogovarjanja, dopisovanja, tvorjenja enogovornih neumetnostnih besedil in kritičnega sprejemanja teh besedil, razvijajo tudi zmožnosti selektivnega branja, izpolnjevanja obrazcev in metajezikovno zmožnost, za izboljšanje sporazumevalne zmožnosti pa razvijajo jezikovne in slogovne zmožnosti ter zmožnosti nebesednega sporazumevanja. Na področju književnosti učenci razvijajo recepcijske zmožnosti z branjem, poslušanjem, gledanjem uprizoritev umetnostnih besedil in govorjenjem ter pisanjem o njih, poleg tega pa recepcijske zmožnosti razvijajo tudi s tvorjenjem in poustvarjanjem ob umetnostnih besedilih (pisanje, interpretativno branje, govorjenje).

Doseganje ciljev učnega načrta, prehod učencev iz stopnje učenja branja na stopnjo učenja s pomočjo branja ter raven bralne pismenosti učencev pri pouku slovenščine preverjajo in ocenjujejo učitelji, ki znanje učencev razporejajo glede na taksonomijo spoznavnih procesov. Bloomova taksonomija razlikuje naslednje spoznavne procese oziroma kognitivne ravni: znanje, razumevanje, uporaba, analiza ali sinteza, vrednotenje, ustvarjanje. Znanje oziroma poznavanje se kaže kot zapomnitev, prepoznavanje ali priklic dejstev, podatkov oziroma informacij, pravil in postopkov (Anderson idr., 2016). Pri razumevanju je bistvenega pomena dojemanje smisla, ki se na podlagi lastnih miselnih procesov kaže kot povzemanje bistva sporočil s svojimi besedami (prav tam). Uporaba pomeni poznavanje in razumevanje idej, teorij, pravil, postopkov, s katerimi razlagamo nove problemske situacije (prav tam). Analiza je razstavljanje sporočila na njegove sestavne elemente ali dele, in sicer tako, da so jasni odnosi med njimi in njihova organiziranost, medtem ko sinteza pomeni povezovanje posameznih delov v celoto (prav tam).

Evalvacija združuje vse prejšnje ravni in jih presega s tem, da se povezuje z nekognitivnimi kategorijami, ustvarjanje pa predstavlja najvišjo kognitivno raven (prav tam).

Pri preverjanju in ocenjevanju znanja s pisnimi preizkusi je glede na omenjeno pomembno, da učitelji izhajajo iz učnih ciljev in standardov znanj, opredeljenih v učnem načrtu, da glede na taksonomijo spoznavnih procesov usmerjajo pozornost na različne kognitivne ravni in da v pisne preizkuse vključujejo raznovrstne naloge. Te se med seboj razlikujejo glede na tip in po tem, ali uvodoma vsebujejo besedilo ali druge prikaze (npr. grafe, tabele, slike) ali ne.

Z nalogami zaprtega oziroma objektivnega tipa se večinoma preverja učenčevo poznavanje podatkov, dejstev in osnovno razumevanje pojmov (Marentič Požarnik, 2000). Med naloge tega tipa uvrščamo naloge izbirnega in alternativnega tipa, naloge razvrščanja ali urejanja, naloge povezovanja, podčrtovanja in naloge dopolnjevanja in kratkih odgovorov (prav tam).

Pri nalogah polodprtega oziroma delno objektivnega tipa učenec v stavku ali besedni zvezi zapiše kratek odgovor, definicijo oziroma pretvorbo ali pa odgovori slikovno, to je npr. v obliki grafa ali miselnega vzorca (Starc, 2001).

Naloge odprtega oziroma subjektivnega tipa, ki se med seboj razlikujejo po obsegu oziroma dolžini odgovora, ta je lahko dolg od nekaj stavkov do nekaj strani, se po navadi uporabljajo za preverjanje višjih kognitivnih ravni: analize, sinteze in vrednotenja (Marentič Požarnik in Peklaj, 2002).

Naloge z uvodno informacijo, kot je besedilo ali kateri drugi prikaz vsebine, vsebujejo vprašanja, ki so po navadi od začetka zelo konkretna in se eksplicitno nanašajo na uvodno informacijo, kasnejša vprašanja pa so vedno bolj indirektna in zahtevajo uporabo višjih miselnih procesov (Žagar, 2009).

Čeprav Baker in Wigfield (1999) poudarjata, da k razvoju bralne pismenosti učencev pripomorejo predvsem raznovrstne in dovolj zahtevne naloge, saj so učencem večji izziv, pa podatki iz raziskave PIRLS 2006 (Mullis idr., 2007) kažejo, da je pri poučevanju najpogostejše uporabljena strategija povzemanja in izbiranja najpomembnejših informacij v besedilu. Ta strategija učencem ne predstavlja večjega izziva, saj od njih ne zahteva uporabe višjih miselnih procesov, ki sicer vodijo k razvoju tako bralne pismenosti učencev na splošno kot tudi višjih ravni (Petek, 2014; Saksida, 2014; Sanacore, 2002).

Nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine ob zaključku drugega triletja

Ob zaključku drugega triletja se v 6. razredu z nacionalnim preverjanjem znanja, ki ga izvaja Državni izpitni center, poleg matematike in prvega tujega jezika preverjajo standardi znanja učencev iz slovenščine ali italijanščine oziroma madžarščine na narodno mešanih območjih (Zakon o osnovni šoli, 2016).

Po podatkih Državnega izpitnega centra (b. d.) nacionalno preverjanje znanja iz slovenščine v 6. razredu vsako leto vsebuje do 35 nalog, ki so objektivnega tipa ali pa zahtevajo vodeno tvorjenje krajših besedil. Med vsemi nalogami je približno 60 % nalog namenjenih preverjanju znanja učencev s področja jezika in 40 % preverjanju znanja s področja književnosti (prav tam). Učenci na področju jezika preberejo eno daljše ali več krajših neumetnostnih besedil, na področju književnosti pa eno daljše ali

več krajših umetnostnih besedil (prav tam). Naloge, ki jih na podlagi prebranega učenci rešujejo na obeh področjih, preverjajo doseganje ciljev in standardov znanja iz učnega načrta (prav tam).

Posredni cilji nacionalnega preverjanja znanja iz slovenščine kot tudi iz drugih predmetov so razvijanje sposobnosti učencev za kritično presojo lastnih dosežkov, zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti in bolj enotnih kriterijev učiteljevega ocenjevanja, pomoč pri evalvaciji učnih načrtov in dolgoročni vpliv na boljšo kakovost znanja (Državni izpitni center, 2022). Tudi “ko gre za učinkovitost učitelja, se ta lastnost pogosto meri z dosežkom učencev na standardiziranih testih” (Jukić Matić idr., 2020, str. 32), zato je pomembno, da se dosežki nacionalnega preverjanja znanja uporabljajo kot informacija učiteljem in šolam o njihovem delu, saj zagotavljajo povratne informacije o tem, kako deluje vzgojno-izobraževalni sistem, katerega funkcija je zagotavljanje kakovostnega poučevanja, učenja in znanja naših mladih generacij (Državni izpitni center, 2022), kar bi Sloveniji omogočalo primerljivost z drugimi državami v mednarodnem prostoru.

Zaradi vsega omenjenega in dejstva, da je za pridobivanje in izkazovanje znanja na vseh področjih bistvenega pomena branje, ki se v sredstvo za učenje pri učencih oblikuje v drugem triletju osnovne šole, je pomembno spoznanje, da so učenci ob zaključku drugega triletja, torej v 6. razredu, v šolskem letu 2021/2022 pri nacionalnem preverjanju znanja iz slovenščine v povprečju dosegli zgolj 45,5 % vseh možnih točk (Državni izpitni center, 2022a), v šolskem letu 2022/2023 pa 50,5 % (Državni izpitni center, 2023).

2 Raziskovalni problem

Šestošolci pri nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v povprečju dosežejo zgolj okoli 50 % vseh možnih točk. Prav tako se je z raziskavo PIRLS 2021 zaznal upad povprečnega bralnega dosežka pri četrtošolcih (Klemenčič in Mirazchijski, 2023), z raziskavo PISA 2022 pa upad povprečnega bralnega dosežka pri učencih, starih 15 let (Pedagoški inštitut, 2023). Omenjeni bralni dosežki učencev so v nasprotju z navedbo, zapisano v Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011 (Krek in Metljak, 2011), ki pravi, da je treba stremeti k cilju, da bodo učenci pri temeljnih predmetih, kot sta matematika in naravoslovje, ter bralni pismenosti s svojimi dosežki v zgornji tretjini razvitih držav. Ker se bralna pismenost učencev razvija z branjem raznovrstnih besedil in nalogami, povezanimi z njimi (Anvedsen, 2012; Stevens idr., 2015), je pomembno, da “med poukom poglobljamo spoznanja o prebranem, intenzivno delamo na odprtih vprašanjih in zahtevnejših nalogah” (Žbogar, 2021, str. 76). Omenjeno poudarja Saksida (2016), ki meni, da k razvoju bralne pismenosti učencev poleg učiteljevega bralnega zgleda, njegovih visoko postavljenih ciljev poučevanja in visokih pričakovanj do učencev prispevajo tudi dovolj zahtevne naloge. Zaradi vsega omenjenega se postavlja vprašanje, kakšne naloge pripravljajo učitelji slovenščine v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja, da učenci pri nacionalnih preverjanjih znanja v povprečju dosežejo le približno polovico možnih točk, pri mednarodnih raziskavah pa bralni dosežki učencev upadajo. Cilja raziskave sta zato bila, da glede na kognitivne

ravni in zvrsti nalog ugotovimo podobnosti in razlike med nalogami preizkusov znanja in nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine v 6. razredu in da ugotovimo, kakšne so z vidika razvijanja bralne pismenosti učencev v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu povezave med različnimi zvrstmi in kognitivnimi ravnmi nalog.

3 Raziskovalna vprašanja

- ☐ Katere so glede na kognitivne ravni nalog podobnosti in razlike med nalogami preizkusov znanja za ocenjevanje znanja in nalogami nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine v 6. razredu osnovne šole?
- ☐ Katere so glede na zvrsti nalog podobnosti in razlike med nalogami preizkusov znanja za ocenjevanje znanja in nalogami nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine v 6. razredu osnovne šole?
- ☐ Kakšne so z vidika razvijanja bralne pismenosti učencev povezave med določeno zvrstjo nalog in kognitivno ravno teh nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in v nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu osnovne šole?

4 Raziskovalna metoda

Uporabljeni sta bili deskriptivna in kavzalna neeksperimentalna metoda. Raziskava je bila empirična in kvantitativna.

Vzorec

V raziskavo smo vključili 6 nacionalnih preverjanj znanja iz slovenščine za 6. razred in 19 preizkusov znanja, ki so jih za ocenjevanje znanja šestošolcev pripravili učitelji slovenščine osmih osnovnih šol.

Postopki zbiranja in obdelave podatkov

Nacionalna preverjanja znanja iz slovenščine za 6. razred smo pridobili na spletni strani Državnega izpitnega centra, preizkuse znanja za ocenjevanje znanja iz slovenščine v 6. razredu pa pri učiteljih osmih osnovnih šol, ki v 6. razredu poučujejo slovenščino. Potem ko smo pridobili naloge nacionalnih preverjanj znanja in preizkuse znanja za ocenjevanje znanja, je sledilo klasificiranje nalog glede na kognitivne ravni in zvrsti.

Naloge nacionalnih preverjanj znanja, opredeljene glede na kognitivne ravni, smo prevzeli s spletne strani Državnega izpitnega centra. Ta pri večini nalog sicer navaja več kognitivnih ravni, a smo pri vsaki nalogi prevzeli le najvišjo. Ker med nalogami niso bile evidentirane naloge na ravni ustvarjanja, nalog na ravni vrednotenja pa je bilo

v nacionalnih preverjanjih znanja najmanj, prav tako pa so bile te večinoma povezane s predhodnim izkazovanjem znanja na ravni analize ali sinteze, smo naloge na ravneh analize ali sinteze in vrednotenja združili v skupno in najvišjo kognitivno raven nalog. Glede na to smo za klasifikacijo nalog v pisnih preizkusih znanja iz slovenščine, ki smo jo izvedli sami, oblikovali štiristopenjsko ocenjevalno lestvico, ki od najnižje do najvišje stopnje razlikuje naslednje kognitivne ravni: 1. znanje, 2. razumevanje, 3. uporaba ter 4. analiza, sinteza in vrednotenje. Klasifikacija teh nalog je potekala dvakrat, saj sta najvišjo kognitivno raven vsake naloge zaradi objektivnosti rezultatov določili tako avtorica kot tudi slovenistka, učiteljica slovenščine na osnovni šoli, katere preizkusi znanja niso bili zajeti v raziskavo. Ker pri določitvi kognitivnih ravni nalog med avtorico in slovenistko ni prišlo do statistično pomembnih razlik, smo navedli le ene rezultate.

Pri določitvi zvrsti naloge smo upoštevali, ali naloga in morebitno besedilo ali drugi prikazi te naloge sodijo v področje književnosti ali jezika. Področje nalog nacionalnih preverjanj znanja smo prevzeli od Državnega izpitnega centra, medtem ko smo področje nalog preizkusov znanja določili sami. Tako za naloge nacionalnih preverjanj znanja kot za naloge preizkusov znanja smo sami določili, ali je naloga odprtega ali zaprtega tipa, pri čemer smo določili, da med naloge odprtega tipa sodijo naloge, ki od učencev zahtevajo zapis daljšega in zaokroženega besedila, medtem ko smo vse ostale naloge uvrstili med naloge zaprtega tipa. Prav tako smo za vse naloge sami določili, ali zahtevajo branje besedila ali drugih prikazov (npr. grafov, tabel, slik) ali pa to za rešitev naloge ni potrebno.

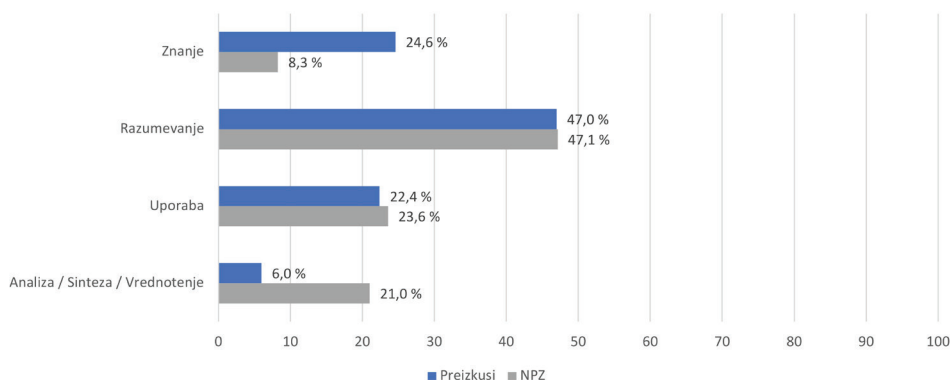
5 Rezultati

Kognitivne ravni nalog

Tako v preizkusih znanja kot v nacionalnih preverjanjih znanja so prevladovala naloge, pri katerih so morali učenci izkazati razumevanje prebranega besedila. Teh je bilo v preizkusih znanja 47 %, v nacionalnih preverjanjih znanja pa 47,1 %. V preizkusih znanja so tem nalogam sledile naloge na ravni znanja, teh je bilo 24,6 %, ki so od učencev zahtevale zgolj, da v besedilu poiščejo podatke, ki so bili jasno zapisani, oziroma je bilo za rešitev naloge dovolj že znanje učencev, medtem ko njihovi višji miselni procesi niso bili potrebni. Pri nacionalnih preverjanjih znanja so nalogam razumevanja sledile naloge, ki so od učencev zahtevale, da svoje znanje in razumevanje prebranega konkretno izkažejo, to je z uporabo znanja in razumevanja v novih ali podobnih situacijah. Nalog na ravni uporabe je bilo v nacionalnih preverjanjih znanja 23,6 %. Naloge te ravni so se v preizkusih znanja pojavile na tretjem mestu, saj jih je bilo 22,4 %, medtem ko so bile pri nacionalnih preverjanjih znanja na tretjem mestu naloge, ki so od učencev zahtevale analiziranje prebranega besedila, primerjavo dveh besedil in povezovanje informacij iz več besedil. Nalog na ravni analize, sinteze ali vrednotenja je bilo v nacionalnih preverjanjih znanja 21 %. Teh nalog je bilo v preizkusih znanja najmanj, in sicer 6 %, medtem ko je bilo v nacionalnih preverjanjih znanja najmanj nalog na ravni znanja, 8,3 %, pri katerih so učenci poiskali podatke, ki so bili v besedilu eksplicitno zapisani.

Graf 1

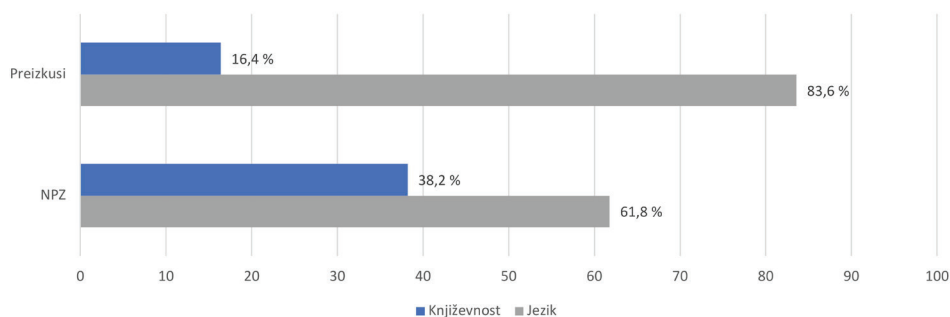
Kognitivne ravni nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

**Zvrsti nalog**

V preizkusih znanja in v nacionalnih preverjanjih znanja so prevladovala naloge in besedila s področja jezika, čeprav je bil v preizkusih znanja v primerjavi z nacionalnimi preverjanji znanja precej manjši odstotek nalog in besedil s področja književnosti. V preizkusih znanja je bilo 16,4 % nalog s področja književnosti in 83,6 % nalog s področja jezika, v nacionalnih preverjanjih znanja pa 38,2 % nalog s področja književnosti in 61,8 % s področja jezika.

Graf 2

Področje nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

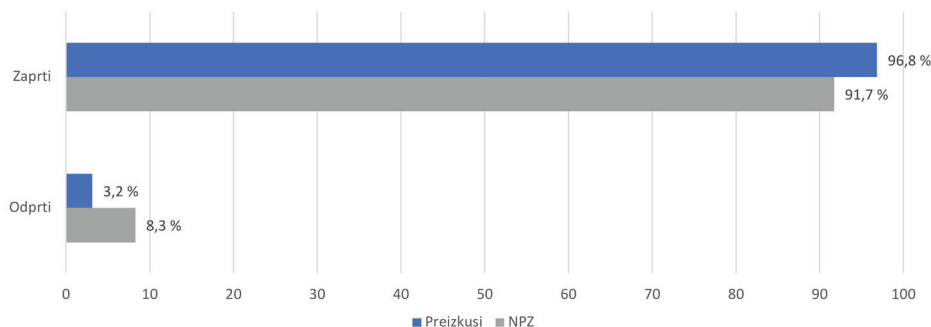


Glede tipa nalog med preizkusi znanja in nacionalnimi preverjanji znanja ni bilo bistvenih razlik. Pri obeh se se večinoma pojavljale naloge zaprtega tipa, se pravi naloge,

ki od učencev niso zahtevale zapisa nekoliko daljšega in zaokroženega besedila. Naloge odprtega tipa, torej nalog, ki so tak zapis zahtevale, je bilo v preizkusih znanja 3,2 %, v nacionalnih preverjanjih znanja pa 8,3 %.

Graf 3

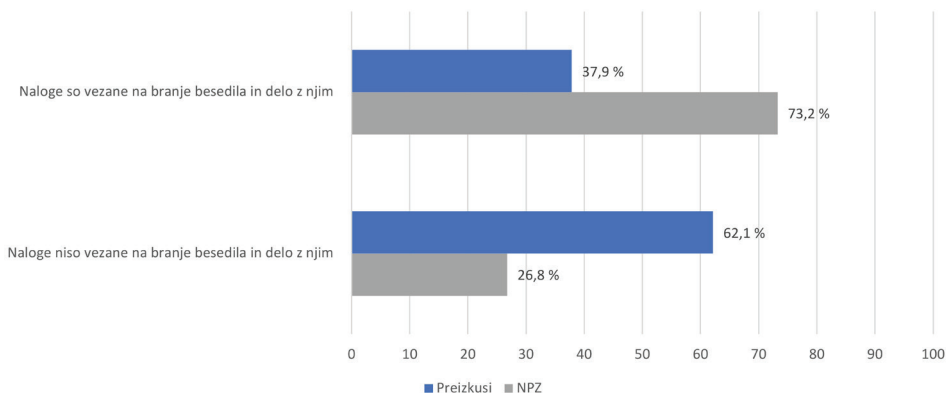
Tip nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu



Pomembna razlika med preizkusi znanja in nacionalnimi preverjanji znanja se je pokazala pri vezanosti nalog na branje besedila ali drugih prikazov (npr. grafov, tabel, slik). V preizkusih znanja so večinoma prevladovala naloge, ki niso zahtevale branja besedila ali drugih prikazov vsebine, teh je bilo 62,1 %, medtem ko so v nacionalnih preverjanjih znanja prevladovala naloge, ki so tako branje zahtevale, in sicer je bilo teh nalog 73,2 %.

Graf 4

Vezanost nalog na branje besedila ali drugih prikazov v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja in nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu



Povezanost med tipom nalog in kognitivno ravno nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja iz slovenščine v 6. razredu

Statistično značilno povezanost med tipom in kognitivno ravno nalog smo dokazali s Pearsonovim Hi-kvadrat testom, kjer je bila P-vrednost pod 0,05. Podatek, da so bile vse naloge odprtega tipa najvišje kognitivne ravni, to je na ravni analize, sinteze ali vrednotenja, je dokazal, da je v preizkusih znanja odprti tip naloge pomenil višjo kognitivno raven, zaprti tip pa večinoma nižjo. Omenjeno sta dokazala tudi podatka, da je bilo le 2,9 % nalog zaprtega tipa najvišje kognitivne ravni in da je bila več kot polovica nalog na ravni analize, sinteze ali vrednotenja odprtega tipa.

Tabela 1

Povezanost med tipom nalog in kognitivno ravno nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja iz slovenščine v 6. razredu

			Tip		Skupaj
			Zaprti	Odprti	
Raven	Znanje	N	78	0	78
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Tip	25,4%	0,0%	24,6%
	Razumevanje	N	149	0	149
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Tip	48,5%	0,0%	47,0%
	Uporaba	N	71	0	71
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Tip	23,1%	0,0%	22,4%
	Analiza / Sinteza / Vrednotenje	N	9	10	19
		% Raven	47,4%	52,6%	100,0%
		% Tip	2,9%	100,0%	6,0%
Skupaj		N	307	10	317
		% Raven	96,8%	3,2%	100,0%
		% Tip	100,0%	100,0%	100,0%

Povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze, in kognitivno ravno nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja iz slovenščine v 6. razredu

Statistično značilno povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze vsebine, in njihovo kognitivno ravno smo dokazali s Pearsonovim Hi-kvadrat testom, kjer je bila P-vrednost pod 0,05. S tem, ko je bilo med nalogami, ki so zahtevale branje besedila ali drugih prikazov, le 4,2 % nalog na ravni znanja, druge naloge pa so bile višjih kognitivnih ravni, in s tem, ko so vse naloge, ki so bile na ravni analize,

sinteze ali vrednotenja, zahtevale branje besedila ali drugih prikazov, smo dokazali, da so v preizkusih znanja naloge, vezane na branje besedila ali drugih prikazov, pomenile višjo kognitivno raven teh nalog.

Tabela 2

Povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze, in kognitivno ravno nalog v preizkusih znanja za ocenjevanje znanja iz slovenščine v 6. razredu

			Branje		Skupaj
			Naloge so vezane na branje besedila in delo z njim	Naloge niso vezane na branje besedila in delo z njim	
Raven	Znanje	N	5	73	78
		% Raven	6,4%	93,6%	100,0%
		% Branje	4,2%	37,1%	24,6%
	Razumevanje	N	96	53	149
		% Raven	64,4%	35,6%	100,0%
		% Branje	80,0%	26,9%	47,0%
	Uporaba	N	0	71	71
		% Raven	0,0%	100,0%	100,0%
		% Branje	0,0%	36,0%	22,4%
	Analiza / Sinteza / Vrednotenje	N	19	0	19
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Branje	15,8%	0,0%	6,0%
Skupaj		N	120	197	317
		% Raven	37,9%	62,1%	100,0%
		% Branje	100,0%	100,0%	100,0%

Povezanost med tipom nalog in kognitivno ravno nalog v nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

Statistično značilno povezanost med tipom in kognitivno ravno nalog smo dokazali s Pearsonovim Hi-kvadrat testom, kjer je bila P-vrednost pod 0,05. Med nalogami odprtega tipa je bila večina nalog na ravni analize, sinteze ali vrednotenja. Med nalogami zaprtega tipa je bilo nalog te ravni 14,6%, medtem ko je bila več kot polovica nalog zaprtega tipa na ravneh znanja in razumevanja. Z omenjenim smo dokazali, da je v nacionalnih preverjanjih znanja odprti tip naloge večinoma pomenil tudi višjo kognitivno raven naloge.

Tabela 3

Povezanost med tipom nalog in kognitivno ravno nalog v nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

			Tip		Skupaj
			Zaprti	Odperti	
Raven	Znanje	N	13	0	13
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Tip	9,0%	0,0%	8,3%
	Razumevanje	N	73	1	74
		% Raven	98,6%	1,4%	100,0%
		% Tip	50,7%	7,7%	47,1%
	Uporaba	N	37	0	37
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Tip	25,7%	0,0%	23,6%
	Analiza / Sinteza / Vrednotenje	N	21	12	33
		% Raven	63,6%	36,4%	100,0%
		% Tip	14,6%	92,3%	21,0%
Skupaj		N	144	13	157
		% Raven	91,7%	8,3%	100,0%
		% Tip	100,0%	100,0%	100,0%

Povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze, in kognitivno ravno nalog v nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

Statistično značilno povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze vsebine, in njihovo kognitivno ravno smo dokazali s Pearsonovim Hi-kvadrat testom, kjer je bila P-vrednost pod 0,05. Med nalogami, ki so zahtevale branje besedila ali drugih prikazov, je bilo le 1,7% nalog na ravni znanja, ostale naloge pa so bile višjih kognitivnih ravni. Med nalogami, ki niso bile vezane na branje besedila ali drugih prikazov, ni bilo nalog na ravni analize, sinteze ali vrednotenja. Vse naloge te ravni so namreč zahtevale branje besedila ali drugih prikazov. Z vsem omenjenim smo dokazali, da so v nacionalnih preverjanjih znanja naloge, vezane na branje besedila ali drugih prikazov, predstavljale višjo kognitivno raven.

Tabela 4

Povezanost med nalogami, vezanimi na besedilo ali druge prikaze, in kognitivno ravno nalog v nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine v 6. razredu

			Branje		Skupaj
			Naloge so vezane na branje besedila in delo z njim	Naloge niso vezane na branje besedila in delo z njim	
Raven	Znanje	N	2	11	13
		% Raven	15,4%	84,6%	100,0%
		% Branje	1,7%	26,2%	8,3%
	Razumevanje	N	62	12	74
		% Raven	83,8%	16,2%	100,0%
		% Branje	53,9%	28,6%	47,1%
	Uporaba	N	18	19	37
		% Raven	48,6%	51,4%	100,0%
		% Branje	15,7%	45,2%	23,6%
	Analiza / Sinteza / Vrednotenje	N	33	0	33
		% Raven	100,0%	0,0%	100,0%
		% Branje	28,7%	0,0%	21,0%
Skupaj		N	115	42	157
		% Raven	73,2%	26,8%	100,0%
		% Branje	100,0%	100,0%	100,0%

6 Zaključki z diskusijo

Obdobje šolanja učencev v drugem triletju osnovne šole je pomembno zaradi razvoja njihove bralne pismenosti, saj v tem obdobju branje učencev postaja njihovo sredstvo za učenje. Za čim boljši razvoj bralne pismenosti učencev je zato med drugim pomembno, da učitelji slovenščine v preizkuse znanja vključujejo raznovrstne in dovolj zahtevne naloge. Z njimi spodbujajo razvoj bralne pismenosti učencev, s tem pa lahko pripomorejo tudi k dvigu dosežkov učencev pri nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine in pri mednarodnih raziskavah na področju bralne pismenosti.

Za večjo skladnost nalog preizkusov znanja z nalogami nacionalnih preverjanj znanja bi bilo potrebno na podlagi opravljene raziskave v preizkusih znanja povečati delež nalog najvišje kognitivne ravni in zmanjšati delež nalog na ravni znanja, saj naloge višjih kognitivnih ravni od učencev zahtevajo višje miselne procese, ti pa vodijo k razvoju bralne pismenosti tako na splošno kot tudi na višjih ravneh. Večji delež nalog z višjo kognitivno ravno bi v preizkusih znanja lahko pridobili tudi tako, da bi povečali delež nalog, ki so vezane na branje besedila in drugih prikazov (npr. grafov, tabel, slik), in

nalog odprtega tipa, saj so bile take naloge, kot je pokazala raziskava, večinoma naloge višjih kognitivnih ravni.

Višjo kognitivno raven, ki je bila v raziskavi večinoma povezana z nalogami, vezanimi na branje besedila ali drugih prikazov, predstavlja tudi raven uporaba. To raven so v preizkusih znanja in nacionalnih preverjanjih znanja večinoma zahtevale naloge, kjer se je preverjalo znanje učencev s področja slovnice, kot na primer raba velike začetnice, ločil in premega govora. Te naloge so zahtevale branje zgolj posameznih, nepovezanih povedi in zato kljub temu da so sicer bile višje kognitivne ravni, večinoma niso bile uvrščene med naloge, vezane na branje besedila ali drugih prikazov. Naloge na ravni uporabe, ki smo jih uvrstili med naloge, vezane na branje besedila ali drugih prikazov, so bile večinoma naloge, ki so se povezovale z branjem umetnostnih ali neumetnostnih besedil. Prav tako naloge na ravni uporabe, ki je višja kognitivna raven, večinoma niso bile uvrščene med odprti tip nalog. Naloge te ravni so bile večinoma s področja slovnice in so največkrat predvidele odgovore, podane v obliki besednih zvez ali krajših povedi. Take naloge, ki niso zahtevale zapisa daljšega in zaokroženega besedila, smo v raziskavi uvrstili med naloge zaprtega tipa, saj nas je v preizkusih znanja in nacionalnih preverjanjih znanja še posebno zanimala pojavnost nalog odprtega tipa, ker tak tip nalog s tvorjenjem besedil spodbuja razvoj bralne pismenosti. Glede na to razvrstitev bi bilo v prihodnje smiselno preučiti, kolikšen je v preizkusih znanja in nacionalnih preverjanjih znanja delež nalog polodprtega tipa, kot je bila na primer večina nalog na ravni uporabe, in kakšna je znotraj tega deleža razporeditev nalog glede na kognitivno raven in vezanost nalog na branje besedila ali drugih prikazov vsebine.

Bralna pismenost učencev se ne razvija samo v drugem triletju osnovne šole in le pri urah slovenščine, ampak tudi pri vseh drugih predmetih in po celotni vertikali osnovnošolskega izobraževanja. Z vidika razvijanja bralne pismenosti učencev bi bilo zato v prihodnje smiselno glede na kognitivno raven in zvrst nalog preučiti naloge preizkusov znanja tudi v drugih razredih in na drugih predmetnih področjih. To bi tudi v drugih razredih in pri drugih predmetih omogočilo pripravo raznovrstnih in dovolj zahtevnih preizkusov znanja, kar bi lahko prispevalo k dvigu ravni bralne pismenosti učencev in k dvigu dosežkov učencev tako pri nacionalnih preverjanjih znanja iz slovenščine kot tudi pri mednarodnih raziskavah na področju bralne pismenosti.

Ada Pirš

Assessment Papers and National Assessment Papers in the Slovenian Language

Well-developed reading literacy is essential to the successful functioning of individuals in society, in education processes, in the workplace, and in life in general. According to PISA, reading literacy is defined as “understanding, using, reflecting on, and engaging with written texts, in order to achieve one’s goals, to develop one’s knowledge and potential, and to participate in society” (Pedagogical Institute, 2016, p. 59).

Therefore, it can be argued that the higher the reading literacy level of an individual, the more successful he or she is in his or her daily life. The prerequisite for

achieving reading literacy is reading, which involves many components, two of which are particularly distinct. The first refers to the reading process, which includes the decoding process and the reading comprehension process, and the second refers to the stages in reading development, where the learning to read stage and the learning by reading stage are prominent (Pečjak, 1995).

The transition from the learning to read stage to the learning by reading stage in an average individual is expected to occur between the ages of 9 and 14 (Chall, 1996). This transition covers the period of education of an individual in the second three-year cycle of elementary school and is especially encouraged during Slovenian language lessons.

According to the Curriculum (2018), 175 hours are allocated to teaching the Slovenian language in each class in the second three-year cycle, i.e. 525 hours in total. During these hours, pupils acquire knowledge and skills in the field of language and literature. The accomplishment of curriculum goals, the transition of pupils from the learning to read stage to the learning by reading stage, and the level of reading literacy of pupils in Slovenian lessons are checked and assessed by teachers. In checking and assessing the knowledge through assessment papers, it is important for teachers to draw on the learning objectives and standards of knowledge defined in the curriculum, to direct attention to various cognitive levels according to the taxonomy of cognitive processes, and to prepare a variety of tasks in assessment papers. Tasks differ depending on the type of reply required, and on whether or not they contain introductory text or other content display formats (e.g. graphs, tables, figures).

At the end of the second three-year cycle, in the 6th grade, the attainment of the objectives and knowledge standards laid down in the curriculum, as well as the level of reading literacy of pupils, are also checked by the National Examination Centre using the national assessment papers in Slovenian. According to the data provided by this centre, at the end of the second three-year cycle, i.e. in the 6th grade, sixth graders in the 2021/2022 school year on average achieved only 45.5% of the total points in the national assessment papers (National Examination Centre, 2022a) and 50.5% in the 2022/2023 school year (National Examination Centre, 2023).

In the national assessment papers of the Slovenian language, sixth graders on average achieve only around 50% of the total points. Likewise, the PIRLS 2021 study detected a decrease in the average reading achievement among fourth graders (Klemenčič & Mirazchiyski, 2023), while the PISA 2022 study observed a decrease in the average reading achievement among 15-year-old pupils (Pedagogical Institute, 2023). The above reading levels of pupils are in contrast to a statement made in the White Paper on Education in the Republic of Slovenia (Krek & Metljak, 2011), which states that efforts should be made towards the goal of pupils' achievements in basic subjects – such as mathematics, science, and reading literacy – ranking in the top third of the developed countries.

With all of the above in mind, a question arises over the tasks prepared by 6th grade teachers of the Slovenian language in their assessment papers for assessing pupils' knowledge; tasks that result in pupils averaging only about half of the total points in the national assessment papers, while according to international research, pupils' reading achievements are in decline. The aim of this research was therefore to identify similarities and differences between the tasks of assessment papers and those of national as-

assessment papers in Slovenian in 6th grade, according to the cognitive levels and types of tasks. The aim was also to determine the links between different types and cognitive levels of tasks in assessment papers, and national assessment papers in the 6th grade Slovenian language from the point of view of developing pupils' reading literacy.

The research included six 6th grade national assessment papers in Slovenian, obtained from the website of the National Examination Centre, and nineteen 6th grade assessment papers prepared by the Slovenian language teachers from eight elementary schools.

The tasks in the national assessment papers and in the assessment papers were classified according to cognitive level on the basis of Bloom's taxonomy, as well as according to type.

The cognitive levels of the national assessment papers' tasks were adopted from the National Examination Centre, while the cognitive levels of the tasks in the assessment papers obtained from teachers were determined by us. The classification of tasks was based on a four-level assessment scale, which distinguishes the following cognitive levels from lowest to highest: 1 – knowledge, 2 – understanding, 3 – application, and 4 – analysis, synthesis, and evaluation.

Regarding type, we classified all tasks into tasks related to literature or language; open or closed type tasks, specifying that the open type tasks include tasks requiring pupils to write a longer and complete text, while all other tasks were classified as closed type tasks; and tasks that require reading of the text or other content display formats (e.g. graphs, tables, figures), or tasks where reading is not required.

In both the assessment papers and the national assessment papers, the most common tasks were those that required pupils to demonstrate a comprehension of the text. They accounted for 47% in the assessment papers and 47.1% in the national assessment papers. In the assessment papers, the next most common (24.6%) were tasks at the level of knowledge, which only required pupils to find information that was clearly written in the text, or to rely on sufficient pre-existing knowledge, with higher thinking processes not necessary. In the national assessment papers, the next most common tasks were those that required pupils to demonstrate their knowledge and comprehension in a concrete way, i.e. by using knowledge and comprehension in a new or similar situation. These application level tasks constituted 23.6% of the national assessment papers. Tasks of this level were among the third most common in the assessment papers, representing 22.4%, while in the national assessment papers, tasks that required pupils to analyse a text, compare two texts, or link information from several texts were among the third most common. Tasks at the level of analysis, synthesis, and evaluation represented 21% in the national assessment papers. Such tasks comprised at least 6% of the assessment papers, while tasks at the level of knowledge, in which the pupils looked for information that was explicitly written in the text, were the least common in the national assessment papers, accounting for 8.3%.

Tasks and texts in the field of language were predominant in both the assessment papers and the national assessment papers, although the ratio of literature tasks to language tasks was much lower in the assessment papers than in the national assessment papers. In the assessment papers, literature tasks represented 16.4% and language

tasks 83.6%, while in the national assessment papers 38.2% were literature tasks and 61.8% language tasks.

There were no significant differences in the types of tasks in the assessment papers and the national assessment papers. Both comprised mostly closed type tasks, that is, tasks that did not require pupils to write a longer and complete text. Open type tasks, i.e. tasks that required more extensive writing, represented 3.2% in the assessment papers and 8.3% in the national assessment papers.

A significant difference between the assessment papers and the national assessment papers was noted in terms of whether tasks required the reading of a text or other content display formats (e.g. graphs, tables, figures). The assessment papers mostly included tasks that did not require reading a text or other content display formats, which represented 62.1%, while the national assessment papers comprised predominantly tasks that required reading, representing 73.2%.

There was a statistically significant correlation between a certain type of task and the difficulty level of tasks, as both in the assessment papers and in the national assessment papers, open type tasks and tasks related to texts or other content display formats represented a higher difficulty level.

To increase the consistency between assessment paper tasks and national assessment paper tasks, it would be necessary to increase the proportion of literature tasks and tasks of the highest cognitive level in assessment papers, and to decrease their proportion of knowledge level tasks, as tasks of higher cognitive levels require higher thinking processes, and these lead to the development of reading literacy in general and at higher levels. A greater proportion of higher cognitive level tasks in assessment papers could also be achieved by increasing the proportion of tasks related to reading a text or other content display formats (e.g. graphs, tables, figures) and the proportion of open type tasks, since such tasks, as the research has shown, are mostly higher cognitive level tasks.

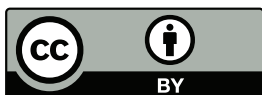
The reading literacy of pupils does not develop only in the second three-year cycle of elementary school, or only in the Slovenian language lessons, but also in all other subjects and throughout the vertical of primary education. From the point of view of developing pupils' reading literacy, it would therefore be reasonable in the future to examine assessment papers from other classes and other subjects, depending on the cognitive levels and types of tasks. This would make it possible to prepare sufficiently diverse and demanding assessment papers in other classes and for other subjects, too, which could contribute to raising the level of pupils' reading literacy and at the same time to improving pupils' achievements in both the national assessment papers of the Slovenian language, and in international research in the field of reading literacy.

LITERATURA

1. Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., Airasian, P. W., Cruikshank, K. A., Mayer, R. E., Pintrich, P. R., Rath, J. in Wittrock, M. C. (ur.). (2016). Taksonomija za učenje, poučevanje in vrednotenje znanja: revidirana Bloomova taksonomija izobraževalnih ciljev. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
2. Anvedsen, E. J. (2012). Textbook tasks and reading literacy: a closer look at the teacher's resources in secondary school. https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/bitstream/handle/11250/270311/613093_FULLTEXT01.pdf?sequence=1

3. Baker, L. in Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
4. Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development*. Harcourt Brace.
5. Državni izpitni center. (2022). Izhodišča nacionalnega preverjanja znanja v osnovni šoli. https://www.ric.si/mma/Izhodi_a_NPZ_2022.pdf/2022062308020326/?m=1655964123
6. Državni izpitni center. (2022a). Osnovni statistični podatki za učence 6. in 9. razreda na NPZ 2022 – sporočilo za javnost. https://www.ric.si/mma/Ob_zakljucku_NPZ_2022_28_06_2022_končna.pdf/2023063009365527/?m=1688110615
7. Državni izpitni center. (2023). Osnovni statistični podatki za učence 6. in 9. razreda na NPZ 2023 – sporočilo za javnost. https://www.ric.si/mma/Ob_zakljucku_NPZ_2023_3_7_2023_.pdf/2023070313485921/?m=1689745211
8. Državni izpitni center. (b. d.). Struktura in opis preizkusa znanja za NPZ v 6. razredu. https://www.ric.si/mma/Struktura_SLJ_6_2023_24.pdf/2023061912144191/?m=1687169681
9. Jukić Matić, L., Moslavac Bičvić, D. in Filipov, M. (2020). Characteristics of effective teaching of mathematics. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 19–37.
10. Klemenčič, E. M. in Mirazchiyski, P. V. (2023). Mednarodna raziskava bralne pismenosti (IEA PIRLS 2021). Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2023/06/PIRLS21_NacionalnoPorocilo_Splet.pdf
11. Kordigel Aberšek, M. in Kerndl, M. (2013). Razvijanje literarnoreceptijske metakognicije pri pouku književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(3–4), 97–111.
12. Krek, J. in Metljak, M. (ur.). (2011). *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
13. Marentič Požarnik, B. (2000). Psihologija učenja in pouka. Državna založba Slovenije.
14. Marentič Požarnik, B. in Peklaj, C. (2002). Preverjanje in ocenjevanje za uspešnejši študij. Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
15. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M. in Foy, P. (2007). PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries. TIMSS and PIRLS International Study Centre. https://timssandpirls.bc.edu/PDF/PIRLS2006_international_report.pdf
16. Pečjak, S. (1995). Ravni razumevanja in strategije branja: priročnik za osnovne šole. Different.
17. Pečjak, S. in Pirc, T. (2010). Ali se oblikuje bralno razumevanje pri dekletih drugače kot pri fantih? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 25(2), 51–66.
18. Pedagoški inštitut. (2016). PISA 2015: Naravoslovni, matematični in bralni dosežki slovenskih učenk in učencev v mednarodni primerjavi. <https://www.pei.si/wp-content/uploads/2018/12/PISA2015NacionalnoPorocilo.pdf>
19. Pedagoški inštitut. (2023). PISA 2022: Nacionalno poročilo s primeri nalog iz matematike. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2024/04/Porocilo22_final_26032024.pdf
20. Petek, T. (2014). Sodobno načrtovanje pouka književnosti v 1. in 2. triletju osnovne šole. *Razredni pouk*, 16(2–3), 46–51.
21. Repinc, U. in Stričević, I. (2013). Branje je pomembno. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 28(1), 45–56.
22. Saksida, I. (2014). Pisa – sferično zrcalo slovenske bralne pismenosti. *Slovenščina v šoli*, 17(3–4), 2–14.
23. Saksida, I. (2016). Cankarjevo tekmovanje v prvem razredu osnovne šole – izhodišča, mnenja, dosežki. *Otrok in knjiga*, 43(96), 5–20.
24. Sanacore, J. (2002). Struggling literacy learners benefit from lifetime literacy efforts. *Reading Psychology*, 23(2), 67–86. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1080/027027102760351007>
25. Starc, S. (2001). Sestavljanje in ocenjevanje testov. *Slovenščina v šoli*, 6(4), 8–15.
26. Stevens, R. J., Lu, X., Baker, D. P., Ray, M. N., Eckert, S. A. in Gamson, D. A. (2015). Assessing the cognitive demands of a century of reading curricula: an analysis of reading text and comprehension tasks from 1910 to 2000. *American Educational Research Journal*, 52(3), 582–617. <https://doi.org/10.3102/0002831215573531>

27. Učni načrt. Program osnovna šola. Slovenščina. (2018). Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Osnovna-sola/Ucni-nacrti/obvezni/UN_slovenscina.pdf
28. Zakon o osnovni šoli (ZOsni). (2016). Uradni list RS, št. 12/96. <https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO448>
29. Žagar, D. (2009). Psihologija za učitelje. Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani, Center za pedagoško izobraževanje.
30. Žbogar, A. (2021). (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 69–80.



Besedilo/Text © 2024 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)