

Razvijanje literarnoreceptijske metakognicije pri pouku književnosti

Pregledni znanstveni članek

UDK 37.091.3:82

KLJUČNE BESEDE: metakognicija, literarnoreceptijska metakognicija, horizont pričakovanj, učiteljeve literarnodidaktične kompetence

POVZETEK – Zadnja leta se metakogniciji v raziskavah posveča zelo veliko pozornosti, še posebej v kognitivni psihologiji. Vedno bolj pa se njenega pomena zavedamo tudi v izobraževanju, natančneje, njenega vpliva na učinkovito učenje in s tem branje in razumevanje besedil. S pomočjo razvite metakognicije bralec (literarno) besedilo razume bolje in globlje. V prispevku bomo predstavili, kaj je literarnoreceptijska metakognicija (v nadaljevanju LRM) in zakaj je pomembna. Učitelj naj bi učencem pomagal razviti receptijske metakognitivne veščine, saj je metakognitivno razmišljanje nujno potrebno za učinkovito učenje in bralno razumevanje. Predstavili bomo tudi rezultate raziskave o učiteljevi kompetenci razvijanja LRM pri pouku književnosti v zadnjem triletju osnovne šole. Za razvijanje LRM učencev in ugotavljanje horizontov pričakovanj mora biti učitelj ustrezno usposobljen, česar pa kurikulum za izobraževanje učiteljev ne predvideva. Možnost za pridobivanje kompetence je v dodatnem izobraževanju.

Review scientific paper

UDC 37.091.3:82

KEYWORDS: metacognition, literature reception metacognition, the horizon of expectations, teacher's literary didactics competences

ABSTRACT – Metacognition has had a special place in recent researches, especially in the field of cognitive psychology. The awareness about the importance of metacognition in education, or to be more precise, its influence on the effective learning as well as reading and reading comprehension has grown. If the reader develops metacognition, it helps him or her to understand (literary) text better and to a greater depth. This paper deals with the literature reception metacognition (LRM) and its importance. Due to the fact that metacognitive thinking is inevitable for effective learning and reading comprehension, the teacher should help learners develop their receptive metacognitive skills. The results of the teacher's competence of LRM development research in literary classes in the third cycle of the primary school will be presented. In order to develop LRM with learners as well as to find out the learners' horizon of expectations, the teacher should have skills which are not included in the pre-service teacher training curriculum.

1. Uvod

Izraz *metakognicija* je uvedel Flavell (1979) in jo opredeljuje kot posameznikovo znanje o lastnih kognitivnih procesih in vsem, kar je povezano z njimi. Njegov model metakognicije ima štiri elemente:

- *metakognitivno znanje/védenje*: je posameznikovo deklarativno znanje (mišljenje o tem, kaj vem),
- *metakognitivna izkušnja* (mišljenje o mojem trenutnem kognitivnem in afektivnem stanju),

- *metakognitivne spretnosti*: zavestna kontrola učenja/branja ali reševanja problema, načrtovanje in izbira strategij, opazovanje napredka ali šibkih točk, analiza učinkovitosti strategij, spreminjanje učnega/bralnega vedenja ter strategij; metakognitivne spretnosti vsebujejo posameznikovo proceduralno znanje za učenje (branje) in njegovo samoregulacijo – mišljenje o tem, kaj trenutno delam,
- *metakognitivni cilji* (mišljenje o cilju/nalogi).

Prvi dve postavki Flavellove opredelitve, to je metakognitivno znanje in metakognitivna izkustva, združujemo v metakognitivno kognicijo oziroma kognicijo o kogniciji, drugi postavki pa v metakognitivno kontrolo, ki vključuje načrtovanje in sledenje kognitivni aktivnosti ter samoregulacijo (Bakračevič Vukman, 2010).

Za kontrolo mišljenja in učenja uporabljamo *metakognitivne strategije*: strategije načrtovanja, strategije spremljanja, strategija uravnavanja (Pečjak in Košir, 2003) – glede na to, v kateri fazi učenja/branja jih učenci uporabljajo.

Tudi Vigotski (1986) poudarja, da se metakognicija pojavlja kot zavest, ki zahteva abstrakcijo in kontrolirano pozornost ter se popolnoma prepleta s samoregulacijo. Prav tako vsebuje zavedanje lastnih miselnih procesov in zmožnost njihovega usmerjanja, pri čemer je sredstvo samousmerjanja najprej notranji govor, nato pa “misel sama” (Vigotski, 1986). Po njegovem k razvoju metakognicije bistveno pripomore njeno poučevanje pri reševanju šolskih nalog, v okviru katerih naj bi učitelj naučil učenca (ozaveščeno) razumeti in prepoznavati lastne miselne procese, ki potekajo ob reševanju naloge.

Dokazano je, da slabi bralci ne poznajo strategij za reševanje svojih bralnih/učnih problemov. Iz raziskav izhaja (npr. Palinscar & Brown, 1984), da lahko slabi bralci z metakognitivno strategijo recipročnega učenja veliko pridobijo pri razumevanju besedil. Recipročno poučevanje namreč spodbuja samousmerjanje in samokontrolo. Strategija se je posplošila in prenesla tudi na druga področja učenja.

Pričakovali bi, da bo razvoj znanja o metakogniciji pozitivno vplival tudi na raziskovanje poučevanja literarnorecepcijske metakognicije (LRM) in njenega vpliva na boljše razumevanje literarnih besedil. A se to ni zgodilo. Do naše raziskave ni bilo izvedene nobene, ki bi preučila na primer usposobljenost učiteljev slovenščine za poučevanje (spodbujanje) LRM oziroma poznavanje strategij, ki naj bi jih učitelj uporabljal pri svojih učencih, da bi le-ti razumeli, kaj se dogaja v njihovem procesu konstituiranja pomena literarnega besedila in kaj lahko storijo, da bi razumeli več in bolj/globlje ter da bi raje brali.

Literarnodidaktični kurikulum za učitelje slovenščine opredeljuje učiteljevo usposobljenost za poučevanje književnosti kot (Krakar Vogel, 2004):

- literarnostrokovno usposobljenost,
- splošno pedagoško in
- književnodidaktično.

Nikjer pa se ne omenja znanje o recepcijski teoriji oziroma pomembnosti učiteljevega poznavanja horizontov pričakovanj učencev v povezavi s poučevanjem književnosti, razvijanjem LRM in diferenciacijo oziroma individualizacijo pouka.

Kot kaže praksa (in naša raziskava), so učitelji slovenščine v osnovni šoli sicer dobro opremljeni z znanjem literarne teorije in literarne zgodovine, toda zelo malo vedo o recepcijski teoriji in pomenu horizonta pričakovanja. Takšno stanje narekuje novo obravnavo učiteljeve usposobljenosti oziroma kurikula za usposabljanje učiteljev slovenščine in s tem v zvezi *novu literarnodidaktično kompetenco – kompetenco za razvijanje učenčeve LRM in v njenem okviru kompetenco za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) učenčevega horizonta pričakovanja*.

Za razvijanje te kompetence naj bi učitelj pridobil nekaj novega znanja in veščin:

- znanje o estetiki recepcije (in o horizontu pričakovanj),
- znanje o LRM,
- poznal naj bi svojo LRM, kar predstavlja izhodišče za nadaljnje delo z učenci,
- poznal naj bi pomen razvijanja LRM (zakaj jo sploh razvijati),
- poznal naj bi strategije za razvijanje LRM in strategije za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) horizontov pričakovanj učencev.

Kompetenca za razvijanje učenčeve LRM in v njenem okviru kompetenca za ugotavljanje/zaznavanje (kvalitete) učenčevega horizonta pričakovanja (kot del književnodidaktične usposobljenosti učitelja slovenščine) pomeni učiteljevo vedenje o komunikacijskem pouku književnosti, o učenčevem procesiranju in razumevanju literarnega besedila, o osredinjenosti pouka književnosti na učenca kot osnovni značilnosti didaktike mladinske književnosti oziroma o tem, da mladi bralec konstituira pomen literarnega besedila le v okviru prekrivanja pomenskega polja besedila in svojega horizonta pričakovanj (Jauss, 1978). Iz tega izhaja, da mora učitelj vedeti, kaj je (makro/mikro) horizont pričakovanja, kaj ga sooblikuje, na kateri način lahko spozna/preveri učenčev horizont pričakovanja, in spoznanja kasneje upoštevati pri načrtovanju letnega kurikula za pouk književnosti oziroma pri organizaciji in izvedbi diferenciranega/individualiziranega pouka književnosti ter razvijanju LRM učencev.

Znanje o LRM pravzaprav izhaja iz recepcijske teorije in teorije bralčevega odziva.

Karakter literarnega dela je mogoče videti le kot vzajemno delovanje besedila in procesa branja, njegove recepcije. Produktivna in receptivna stran estetske izkušnje sta v dialektičnem odnosu. Analiza bralčeve literarne izkušnje mora po Jaussovem (1978) mnenju obsegati obe strani relacije *bralec : besedilo*, kar pomeni delovanje in recepcijo, saj gre za konkretizacijo pomena, ki nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta. Na tem mestu uvaja recepcijska estetika termin *obzorje/horizont pričakovanja*, ki je povezano z bralčevimi življenjskimi izkušnjami, in ugotavlja, da je treba stik z besedilom obvezno opazovati na tej točki (Kordigel Aberšek, 2008).

Ko govorimo o učenčevem razumevanju literarnega besedila v procesu šolske interpretacije, torej ne moremo mimo horizonta pričakovanj. Bralec namreč lahko razume besedilo samo do tiste mere, do koder je njegovo obzorje pričakovanj sposobno sprejeti signale oziroma podatke za recepcijo, ki jih posreduje literarna umetnina (Jauss, 1978). Na tem načelu gradi sodobna mladinska literarna didaktika, ki zato razvija zmožnost razumevanja konkretnega besedila tako, da pouk “osredinja na učenca” (Morgan, 1993), pri čemer je z osredinjenostjo na učenca mišljen njegov horizont pričakovanj. Jauss (1978) tudi ugotavlja, *da se stapljanje pomenskega polja besedila in bralčevega horizonta pričakovanja lahko realizira spontano* (ob uživanju zaradi izpolnjenih pričakovanj) ali *refleksivno*. Slednje je povezano z *distanciranim razmišljanjem o literarni umetnini in razvito LRM*.

Predmetnost, ki jo ustvari literarno besedilo, ima neke nedoločenosti. Te ne predstavljajo manjka, ampak utelešajo elementarne komunikacijske pogoje, ki omogočajo udeležnost bralca pri uresničitvi intencije besedila (Iser, 2001, str. 46). Pri branju literarnega besedila prihaja do “interakcije med strukturo in sprejemnikom literarnega dela, ki je bistvena za vsako literarno delo” (Iser, 2001, str. 40). Iser v nadaljevanju še piše, da ima literarno delo dva pola, in sicer umetniški (ustvaril ga je avtor) in estetski (bralčeva konkretizacija). Avtorju in bralcu pa je skupna igra domišljije; besedilo torej ponuja bralcu, da vključi v igro tudi svoje zmožnosti in tako uresniči lastni pomen literarnega besedila (ki je seveda odvisen od bralčevega horizonta pričakovanj). Bralčeva opomenjanja literarnih del so enkratna in neponovljiva, saj v dialog z besedilom bralec vsakokrat vstopa z drugačnim obzorjem pričakovanj.

Ker med učenci v tretjem triletju upada motivacija za branje literature, je zelo pomembno zavedanje, da učitelj s svojim poukom književnosti spodbuja in razvija učenčev bralni interes in njegove recepcijske zmožnosti, kar pa bo lažje dosegel tudi s pomočjo razvite učenčeve LRM, ki je v tesni povezavi s poznavanjem horizontov pričakovanj učencev.

Horizont pričakovanj se pri posameznih bralcih razlikuje, ker nanj vplivajo različni dejavniki, kot so: okolje, stališče do branja, spol bralca, bralni interes, medbese-dilne izkušnje, mediji, čas in pretekle literarnorecepcijske/didaktične izkušnje.

Če želi učitelj razvijati LRM, mora pred načrtovanjem oziroma izvajanjem spoznati horizonte pričakovanj učencev. *Možnosti za ugotavljanje horizontov pričakovanj* so različne. Zagotovo je osnovni in prvi učiteljev korak *branje (in poznavanje) učnega načrta*, ki temelji na recepcijskem razvoju, in natančno opisuje segmente recepcijske zmožnosti v posameznem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

Pri zaznavanju/spoznavanju horizontov pričakovanj pa si lahko pomaga tudi z različnimi strategijami. Predlagamo nekaj možnosti:

- ☐ Moja bralna zgodba.
- ☐ Vprašalnik o družinskem okolju.
- ☐ Portfolio.
- ☐ Anketa (z zaprtimi in odprtimi vprašanji).

- ☐ Ček lista.
- ☐ Refleksivno pismo.
- ☐ Vodeni intervju (pogovor z učencem).
- ☐ Plakat bralnih dejavnosti.
- ☐ Strip.
- ☐ Časovni trak branja.
- ☐ Multimedijška predstavitev.
- ☐ Razstava najljubših knjig.
- ☐ Predbralni učni list.
- ☐ Strategija VŽN.
- ☐ Tematski asociogram.

Kakovostno preverjanje horizonta pričakovanj pomeni tudi razvijanje LRM pri učencih. Učenec z učiteljevo pomočjo namreč razmišlja (in govori) o svojem literarnem branju, o svojih recepcijskih zmožnostih, med/besedilnih izkušnjah, o odnosu do branja književnosti (nazorih in prepričanjih), o tem, kako okolje vpliva na njegovo "bralno zgodbo", o čem rad bere, opazuje svoj napredek, ga spremlja, nadzoruje in presoja. Učenec se torej zaveda (uzavešča) procesov, aktivnosti, stališč, okolja, izkušenj ..., ki vplivajo na njegovo recepcijo književnosti, zaveda se svojih šibkih in močnih področij, kar pomeni, da v procesu preverjanja horizontov pričakovanj in ob kakovostni povratni informaciji razvijamo tudi LRM učencev. Učenec tako sledi lastni miselni aktivnosti razmišljanja o svoji recepciji literarnih besedil.

Razvijanje LRM naj bi bil del pouka književnosti. Učitelj naj bi poleg spodbujanja razumevanja literarnega besedila učence spodbujal tudi k opazovanju in s tem k uzaveščanju (in razumevanju) lastnega procesa recepcije (procesa izgrajevanja besedilnega pomena) literarnega besedila. Učenec naj bi si postavljajl vprašanja ne samo o razumevanju književnega besedila, ampak tudi vprašanja, ki spodbujajo njegovo LRM, na primer:

Kako sem jaz razumel besedilo? Zakaj sem ga tako razumel? Kaj je vplivalo na moje razumevanje besedila? Katere besedilne signale sem spregledal in zakaj? Ali sem bil jase pri predstavljanju svojega razumevanja besedila? Kje sem imel težave? Zakaj? Kako lahko to izboljšam? Ali so me sošolci razumeli pri razlaganju mojega razumevanja besedilnega pomena? Ali sem pripravljen prisluhniti drugim in na podlagi njihovega razumevanja spremeniti svoje mnenje? Kaj lahko storim, da bom bolje razumel metafore? ...

S takimi in podobnimi vprašanji začne učenec razmišljati o svoji recepciji literarnega besedila in počasi razumeti, kaj vpliva na njegov način izgradnje besedilnega pomena. Zavedati se začne svojega horizonta pričakovanja, svojih stališč do branja literature, medbesedilnih izkušenj in svoje ne/motivacije za branje (oziroma vzrokov).

Pri pouku književnosti naj bi torej učitelj nudil učno okolje (recepcijsko situacijo), ki bi spodbujalo tudi razvoj LRM. To lahko doseže z raznovrstnimi metodami in s samorefleksijo učenca. Učitelj s pomočjo preverjanja/zaznavanja horizonta pričakovanj

učencev, ki je odvisen od mnogih dejavnikov, pri učencu razvija (metakognitivno) znanje ali védenje o prepričanjih, stališčih, vrednotah, povezanih z branjem literature, posledično o ne/motivaciji za branje in o procesiranju književnih besedil. Na podlagi tega znanja lahko pri učencih razvijamo metakognitivne spretnosti, ki vključujejo *zavestno kontrolo procesiranja književnih besedil, načrtovanja in izbiranja strategij za branje, opazovanje napredka v bralnem razumevanju in odpravljanje pomanjkljivosti*. Pomembno vlogo pri razvijanju metakognicije ima refleksija učenca in učitelja.

Na podlagi takega premisleka lahko *učitelj in učenec skupaj načrtujeta strategije*, ki bodo učenca pripeljale do napredka (razvite recepcijske zmožnosti). Pri takem načinu dela prevzemata odgovornost za napredek oba, učenec in učitelj, saj skupaj iščeta spodbude, predloge za izboljšanje književnega branja ali izboljšanje motiviranosti za branje literature. Šibka področja, ki jih izkazuje učenec, pa so obema izziv, da bodo izzvenela kot območje “bližnjega razvoja” (Vigotski, 1977) učenja, ki ga bo učenec uspel prehoditi z učiteljevo pomočjo ali s pomočjo sovrstnika.

2. Namen raziskave

V okviru empiričnega dela raziskave smo se *osredotočili* na učiteljevo preverjanje horizontov pričakovanj učencev, ki je izhodišče za razvijanje LRM, in s tem na njihovo kompetenco razvijanja LRM pri učencih.

Cilj raziskave je bil ugotoviti, ali lahko usposobimo učitelje za kompetenco razvijanja LRM pri učencih z obliko neformalnega izobraževanja, in dokazati, da je učiteljevo poznavanje horizontov pričakovanj in strategij za ugotavljanje horizontov pričakovanja nujno za razvijanje LRM kompetence pri učencih.

3. Metodologija

Podatke iz kvantitativnega dela raziskave smo statistično obdelali na ravni osnovne deskriptivne obdelave (f, f%) in jih predstavili v tabelah.

Zapise iz samoevalvacij učiteljev (kvalitativni del) smo pregledali in napravili tako imenovani “gosti zapis”. Poudarili smo tiste dele besedil, ki so se nam zdeli pomembni in so se pojavljali še v drugih samoevalvacijah. Posamezne ugotovitve ponazarjamo in utemeljujemo s citati učiteljev.

Udeleženci raziskave

Raziskava je bila opravljena v več fazah. V prvi fazi smo pri 274 učiteljih slovenske preverili njihovo znanje o LRM, in sicer tako, da smo jih vprašali, ali preverjajo/ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev, ki so izhodišče za razvijanje LRM,

pred načrtovanjem letnega kurikulumu pouka književnosti. Ko smo ugotovili, da jih ne, smo iste učitelje vprašali po njihovi samoevalvaciji kompetence za razvijanje LRM in s tem povezanega horizonta pričakovanj. Prav tako smo preverili njihovo motivacijo za izobraževanje za razvijanje LRM kompetence. Izmed teh učiteljev smo nato naključno izbrali 30 učiteljev, ki so participirali v posebej zanje pripravljenem izobraževanju.

Potek raziskave

V študiji smo pred izvedbo eksperimenta uporabili vprašalnik, s pomočjo katerega je 274 učiteljev slovenščine v tretjem triletju osnovne šole samoevalviralo svoje znanje o LRM in presojalo svojo usposobljenost za razvijanje LRM pri učencih. V povezavi z LRM smo jim postavili naslednja vprašanja:

- *Ali ugotavljate horizonte pričakovanj svojih učencev in s tem njihove receptijske zmožnosti pred načrtovanjem letnega kurikulumu za pouk književnosti?*
- *Ali se čutite dovolj usposobljeni za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj svojih učencev in s tem tudi za razvijanje LRM pri učencih?*
- *Ali bi se želeli udeležiti izobraževanj za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj svojih učencev in s tem za razvijanje LRM pri učencih?*

Ker se je v tej fazi raziskave izkazalo, da se učitelji *ne čutijo kompetentni* za razvijanje LRM pri učencih, smo iz širokega vzorca naključno izbrali 30 učiteljev, pri katerih smo nato eksperimentalno razvijali novo kompetenco. Vstopno LRM kompetenco smo opazovali tako, da smo opazovali njihov pouk književnosti, ki smo ga evalvirali po vnaprej oblikovanih kriterijih. Nato smo analizirali učiteljeve priprave na pouk (uporabili smo obrazec z vnaprej določenimi enotami analize v povezavi s horizonti pričakovanj in razvijanjem LRM pri učencih).

Naslednja faza raziskave je bila *izvedba izobraževanja za učitelje*, ki je obsegalo tri tematske sklope, po vsakem izobraževanju pa so učitelji z elementi akcijskega raziskovanja preizkušali novo znanje, ki so ga pridobili, v eksperimentalnih razredih.

Prvi tematski sklop izobraževanja je zajemal znanje o receptijski estetiki kot metodološki smeri, ki opredeljuje branje literarnega besedila kot interakcijo med strukturo in sprejemnikom literarnega dela (Iser, 2001) in vidi karakter književnega dela kot vzajemno delovanje besedila in procesa branja besedila – njegove recepcije (Jauss, 1978) – in posebej poudarja bralčevo vlogo pri konstituiranju besedilnega pomena. Na prvem izobraževanju smo učitelje poučevali tudi o tem, kaj je horizont pričakovanja, kateri dejavniki vplivajo nanj in kaj v povezavi z njim pomeni osredinjenost na bralca/učenca. Ker na bralčev horizont pričakovanja najmočneje vpliva družinsko literarno-estetsko spodbudno ali nespodbudno okolje, so učitelji po prvem izobraževanju pri svojih učencih raziskovali, iz katerega literarnoestetskega okolja prihajajo učenci, ki so sodelovali v raziskavi. Ugotovitve so predstavili na drugem izobraževanju.

Drugi tematski sklop izobraževanja je bil namenjen povezavi LRM z motivacijo za branje literature. Učitelje smo poučili o pomenu in vplivu LRM na motivacijo za branje. V delavnici so izdelali različne strategije, s pomočjo katerih so pri svojih učencih preverili odnos do branja glede na odnos družine do branja literature,

prejšnjih učiteljev književnosti (kako so vplivali na njihovo motivacijo), stresnost opismenjevalnega postopka (ali so se naučili brati hitro, s težavami ...), literarni interes (tematski, žanrski, glede na spol ...), medbesedilne izkušnje in vpliv sodobnih medijev. Na podlagi teh ugotovitev so učitelji spodbujali učence k opazovanju in uza-veščanju lastnega procesiranja in razumevanja literarnega branja ter k razmišljanju o vzrokih za motivacijo oziroma nemotivacijo za branje literature. O svojih ugotovitvah so poročali na tretjem izobraževanju.

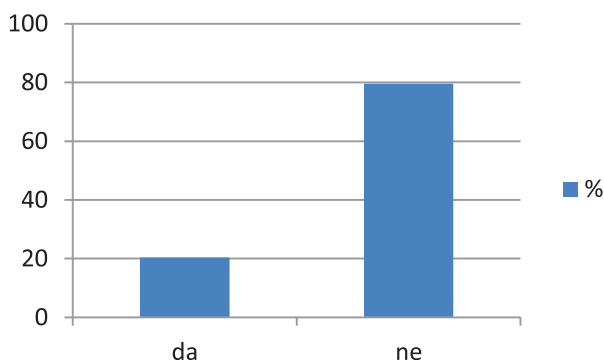
Tretji tematski sklop izobraževanja je bil namenjen razmišljanju učiteljev o njihovi lastni LRM, saj je poznavanje lastne LRM pogoj za razvijanje učenčeve LRM. Poleg tega so učitelji iskali možnosti, kako bodo novo znanje o horizontu pričakovanj in LRM vnesli v načrtovanje kurikulumu za književnost in v pouk. Za pomoč smo jim ponudili didaktični opomnik, ki spodbuja pouk književnosti glede na horizonte pričakovanj in razvijanje LRM pri učencih.

Po končanem izobraževanju smo opazovali izstopno LRM kompetenco tako, da smo ugotavljali, kako nova literarnodidaktična kompetenca vpliva na načrtovanje in izvajanje pouka književnosti ter razvijanje LRM učencev. Učitelji so ponovno načrtovali pouk književnosti, tudi s pomočjo že omenjenega didaktičnega opomnika. Opravili smo drugo spremljavo pouka in ugotavljali razlike s prvo. Učitelji so samoevalvirali izobraževanje in izkušnje raziskave ter tako širili polje zavedanja lastnega razmišljanja o pomenu razvijanja LRM pri učencih.

4. Rezultati in interpretacija

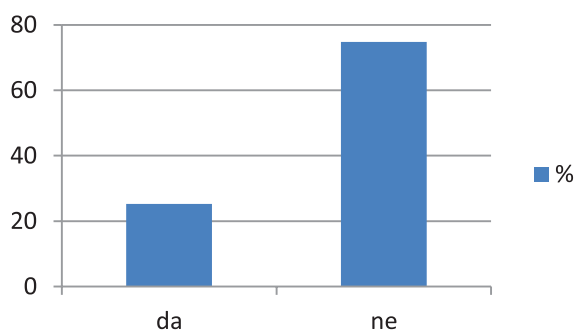
V raziskavi smo učitelje vprašali, ali *načrtno* ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev, preden načrtujejo letno pripravo za pouk književnosti (graf 1).

Graf 1: Ali učitelji na začetku šolskega leta načrtno ugotavljajo horizonte pričakovanj svojih učencev in s tem stopnjo razvitosti recepcijske zmožnosti pred načrtovanjem letne priprave za pouk književnosti?



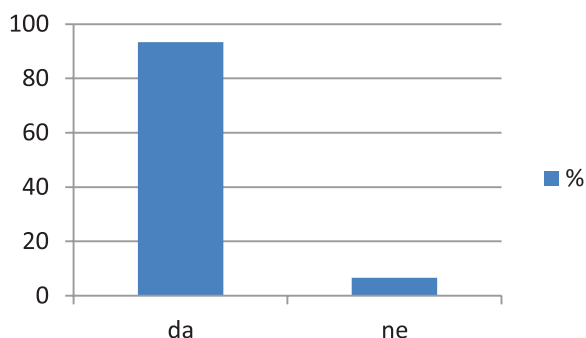
Večina učiteljev slovenščine (79,6%) načrtno in sistematično *ne ugotavlja horizontov pričakovanj*, kar pravzaprav pomeni, da ne poznajo aktualne stopnje (izhodišča) učenčevih recepcijskih zmožnosti. Iz tega lahko sklepamo, da se učitelji ne zavedajo pomembnosti teh informacij za razumevanje procesa učenčevega izgrajevanja pomena besedila. Kot smo že večkrat poudarili – konkretizacija pomena literarnega besedila namreč nastane kot proces posredovanja in stapljanja pomenskega polja besedila in bralčevega razumevanja sveta oziroma njegovega horizonta pričakovanj. *Ker učitelji ne razumejo te povezave, tudi niso usposobljeni za razvijanje učenčeve LRM.*

Graf 2: Ali se čutite dovolj usposobljeni za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj učencev in s tem za razvijanje LRM učencev?



Večina učiteljev (74,8%) odgovarja, da se *ne čuti dovolj usposobljenih* za odkrivanje razlik v *horizontih pričakovanj in s tem za razvijanje LRM pri učencih*. Menimo, da je odstotek odgovorov tako visok tudi zaradi nepoznavanja strokovnega termina iz teorije recepcijske estetike – horizont pričakovanj. Prvič je zapisan v posodobljenem učnem načrtu 2011.

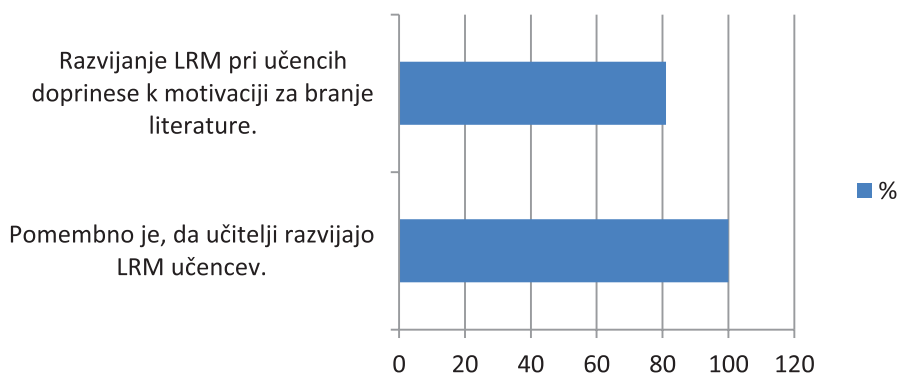
Graf 3: Ali bi se želeli izobraževati za odkrivanje razlik v horizontih pričakovanj učencev in za razvijanje LRM učencev?



Tem odgovorom sledijo odgovori, ki so vezani na izobraževanje na to temo. Kar 93,4% učiteljev je odgovorilo, da si želi izobraževanj in usposabljanj za odkrivanje (senzibilizacijo) razlik v horizontih pričakovanj učencev (in na podlagi le-teh za razvijanje LRM kompetence pri učencih). Odgovore prikazuje graf 3.

Ker učitelji za zaznavanje/prepoznavanje horizontov pričakovanj in razlik v recepcijskih zmožnostih učencev ter s tem tudi za razvijanje LRM niso usposobljeni in ker so sami izrazili potrebo po dodatnem izobraževanju, smo skupino 30 učiteljev slovenščine, ki poučujejo v tretjem triletju osnovne šole, v heterogenih skupinah izobraževali za to kompetenco. Potek izobraževanja smo že predstavili, v nadaljevanju pa navajamo odgovore učiteljev, zapisane v *refleksiji, o pomenu razvijanja LRM pri učencih in odgovore na vprašanje, ali le-ta lahko k motivaciji za branje književnosti*.

Graf 4: Mnenja učiteljev o pomenu razvijanja LRM učencev



Vseh 30 učiteljev (100%), sodelujočih v kvalitativni raziskavi, meni, da je pomembno, da učenci poznajo svoje literarne interese, da vedo, kako sestavljajo pomen literarnega besedila in da se učitelji o tem z njimi pogovarjajo ter tako razvijajo LRM učencev.

Tudi odgovori na vprašanje *Kaj menite o pomenu razvijanja LRM učencev in ali lahko doprinese k motivaciji za branje* so si zelo podobni:

27 učiteljev (81%) pritrjuje temu, da lahko razvita LRM doprinese k motivaciji za branje. Njihova mnenja lahko strnemo v trditev, da učenčevo poznavanje lastnih literarnih interesov, razmišljanje o lastnem branju literarnih besedil, uzaveščenje lastnega branja in spoznavanje močnih in šibkih področij pri procesiranju književnih besedil doprinese k motivaciji za branje literature. Ugotovitve ponazarjamo s posameznimi citati učiteljev:

Primer 1

Menim, da je za učenca zelo pomembno, da se zaveda, kakšen je njegov lastni odnos do branja, ter da se zaveda, zakaj in kaj rad bere in zakaj in česa ne mara brati, kajti šele tedaj, ko se učenec poglobi v lastno razmišljanje o svojih literarnih izkušnjah, lahko z njimi dalje razvijamo "ljubezen" do branja. Učenci se morajo zavedati, katera so njihova šibka oziroma tudi močna področja pri branju, saj lahko le preko tega presežejo omenjene okvire.

Primer 2

Menim, da pomen razvijanja LRM pripomore k motivaciji za branje književnosti, saj je učenec v razvoju spoznavanja lastnih literarnih procesov odkrival samega sebe in uzaveščal, kaj ga zanima ali kaj ga odvrne od branja, namreč, LRM ga vodi v stik s samim seboj in njegovim odnosom do branja. Pomaga mu ugotoviti, zakaj je ta odnos pozitiven oziroma negativen in kaj lahko skupaj z učiteljem naredi za večjo bralno motivacijo.

Primer 3

Učenci lahko s poznavanjem svojega bralnega interesa in z razmišljanjem o tem, kaj menijo o svojem branju literature oziroma z zavedanjem o tem, zakaj neradi berejo ali pa berejo samo zato, ker morajo (za šolo), spremenijo svojo zunanjo motivacijo za branje leposlovja v notranjo, saj šele ta vodi do trajnega bralnega interesa.

Primer 4

Zelo pomembno se mi zdi, da učenci poznajo svoje literarne interese in to, kako nastaja njihov literarni svet, kajti le tako lahko nanj vplivajo sami ali ob pomoči nekoga, ki jih skuša usmeriti, in to je lahko učitelj, sošolec ali starši. Na tak način kot učiteljica izvem, kdo rad bere in kdo ne in zakaj ne. In si glede na to lahko postavim tudi cilje, kaj želim pri posamezniku doseči oziroma si učenec postavi cilj (vodeno), v kakšnega bralca naj bi se razvil.

Če učenci poznajo svoje literarne interese, lažje izbirajo, kaj bodo brali; če vedo, zakaj berejo, se jim branje ne zdi nesmiselno ali izguba časa; če vedo, kako se ob branju počutijo, in če je ta občutek prijeten, ga želijo podoživeti – torej jim branje prinaša veliko pozitivnega, k čemur lahko doprinese tudi učitelj, ampak samo če pozna literarne interese svojih učencev (načrtno, drugače se stvari zgodijo bolj naključno).

Menim, da bi LRM učencev morali razvijati načrtno, jo spremljati, spodbujati, ker bi le tako lahko dosegali najvišja možna pričakovanja, kar se tiče motivacije za branje posameznika.

Ena učiteljica (3,33%) meni, da moramo biti z razvijanjem LRM zelo previdni, ker so razlike med učenci lahko zelo občutljive in mogoče je, da že tako slabo motivacijo še poslabšamo.

Dve učiteljici (6,66%) menita, da z razvijanjem LRM ne moremo razvitibralne motivacije, saj je le-ta v največji meri odvisna od družinskega okolja (literarnoestetsko spodbudnega ali nesposodbudnega), iz katerega prihajajo učenci.

5. Sklep

Razvijanje LRM pri pouku književnosti pomeni, da poizvedujemo po mišljenju učencev o njihovem odnosu in stališčih do literature, jih učimo uzaveščati in nadzorovati proces recepcije in razumevanja književnega besedila, uporabe predbralnih in medbralnih strategij ter strategij po branju, učimo jih samospraševanja o lastnem branju književnosti in zavestnega nadziranja in vrednotenja lastnega branja. Učenec z razvito LRM prepozna svoje prejšnje medbesedilne izkušnje, občutke, čustva ob branju literature in vzroke zanje. To pomeni, da učenec (s)pozna svoje misli in kognitivne strategije, ki jih uporablja ob recepciji literarnih besedil. Tudi zaradi tega učenec postane boljši – refleksivni – bralec in ne samo to, ob teh (metakognitivnih) procesih se začne zavedati svojega notranjega jaza. LRM pa mu pomaga tudi do vloge kritičnega bralca/opazovalca literarnega besedila, saj na podlagi teh zavedanj samostojno presoja/vrednoti, kako literarno besedilo vpliva na njegove predstave in prepričanja.

Da lahko učitelj razvija LRM učencev, mora:

- *najprej poznati svojo LRM, kar predstavlja izhodišče za nadaljnje delo z učenci,*
- *poznati pomen razvijanja LRM učencev (zakaj jo sploh razvijati),*
- *imeti védenje o tem, kaj je horizont pričakovanja,*
- *se zavedati pomena horizonta pričakovanja za doživljanje in razumevanje literarnega besedila,*
- *biti kompetenten za razvijanje LRM učencev in*
- *v okviru te kompetence poznati strategije za ugotavljanje horizontov pričakovanj učencev.*

Šele na podlagi obvladovanja naštetega lahko učitelj za izbrano recepcijsko situacijo načrtuje cilje, diferenciacijo učnega procesa, izbere literarna besedila in literarnodidaktične metode.

Za razvijanje LRM učencev in ugotavljanje horizontov pričakovanj mora biti učitelj ustrezno usposobljen, česar pa kurikulum za izobraževanje učiteljev ne predvideva. Možnost za pridobivanje kompetence je v dodatnem izobraževanju, na način, ki učitelju omogoča pridobivanje novega (sodobnega) literarnorecepcijskega in literarnodidaktičnega znanja, relevantne izkušnje (raziskovanje lastne prakse in lastnega mišljenja), izmenjavo izkušenj, mnenj in diskusije ter kritično refleksijo.

Metka Kordigel Aberšek, Ph.D., Milena Kerndl, Ph.D.

Development of the literature reception metacognition within literature classes

Metacognition has had a special place in recent researches, especially in the field of cognitive psychology. The term metacognition was first introduced by Flavell (1979) and it was defined as the individual's knowledge about one's own cognitive processes and everything connected to them. Vigotski (1986) deals with metacognition as well. He points out that metacognition appears as a kind of consciousness which demands abstract thinking and controlled attention, and is completely intertwined with self-regulation. At the same time, metacognition contains the thinking patterns, self-awareness and the ability to control them. The means of self-control is inner speech in the first place and then the "though itself". According to Vigotski the development of metacognition is significantly influenced by its teaching. The teacher should teach the learner to (consciously) understand and recognise his or her own thinking processes which occur at task-solving.

The awareness about the importance of metacognition in education, or to be more precise, its influence on the effective learning as well as reading and reading comprehension has grown. If the reader develops metacognition, it helps him or her understand (literary) text better and to a greater depth.

It has been proved that, on the one hand, poor readers are not aware of the problem solving strategies of their reading/learning problems, but on the other hand, a metacognitive strategy such as reciprocal learning can help them improve their reading comprehension. Reciprocal teaching encourages self-direction and self-control. This strategy has spread and is used as a learning strategy in general.

One would expect that the development of knowledge on metacognition had had a positive influence on both the literary reception metacognition (LRM) research as well as on better understanding of the literary texts. However, this is not the case. Apart from our study there has been no research so far which would study the Slovene language teacher's skill to teach (encourage) the LRM in their classes or the research which would deal with the teacher's expertise on strategies one should use with learners in order to enable them to understand both their own process of the literary text understanding as well as which strategies they can use to better understand a certain text and to have a greater interest in reading.

As seen in practice and in our research, the teachers of Slovene at primary level master the literary theory and literary history well, but they know very little about the reception theory and about the significance of the horizon of expectations. This situation demands new judgement on teacher's competence or on teacher training curriculum which would lead to a new literary-didactic competence – a competence to develop learner's literary reception metacognition and, within this framework, a competence which would serve as a tool to perceive (the quality) of the learner's horizon of expectations.

The competence which develops the learner's LRM and, within its framework, the competence which serves as a tool to perceive (the quality) the learner's horizon of expectations (as a part of literary didactic competence of the teacher of Slovene) represents the teacher's knowledge about: the communicative instruction of literature, the learner's processing and understanding of a literary text, the focus of the instruction of literature on the learner as a key characteristic of youth literature didactics or the fact that a young reader constructs the literary text meaning only if the meaning of the text is parallel to the learner's horizon of expectations (Jauss, 1978). We could argue that the teacher should know what (macro/micro) horizon of expectations is, what shapes it, how as a teacher one is able to recognise/check the learner's horizon of expectations and how his or her findings can figure in the long-term planning of literature instruction or in case of differentiated/individualised instruction and the development of literary reception metacognition of learners. As known, the knowledge about LRM bases on the reception theory and the theory of the reader's response.

Due to the fact that reading motivation for literature declines among the 3rd cycle learners, the teacher should encourage and develop both the interest for reading as well as the learner's receptive competence via literature instruction. All this is easier if the learner possesses a well-developed LRM which is closely connected with the teacher's awareness of the individual learner's horizon of expectations.

That is why the research concentrates on the teacher's assessment of the learners' horizons of expectations, which present the starting point when developing the literary reception metacognition and thus the teacher's competence to develop LRM with learners.

In our study, we first administered a questionnaire where 274 Slovene language teachers self-evaluated their knowledge on literature reception metacognition and judged their ability to develop this competence with their learners. The research showed that teachers did not feel competent enough to develop literary reception metacognition with their pupils. Consequently, we chose 30 teachers at random and then developed this new competence with them. Our goal was to find out whether we could use non-formal training to qualify teachers for developing literary reception metacognition with their learners. Secondly, we wanted to prove that the teacher's awareness about the horizon of expectations as well as his or her awareness about the strategies used to discover these horizons are indispensable for the development of the literature reception metacognition competence with the learners.

In order to develop LRM with learners and to determine their horizons of expectations, the teacher should be properly trained. Unfortunately, the teacher training curriculum does not cover this area. As proved by our research, there are possibilities for such training in additional learning which would enable teachers to gain new (contemporary) literary reception and literary didactics knowledge and relevant experience (research of one's own practice and thinking) by an exchange of experience, opinions as well as by discussions and critical thinking.

The development of LRM in the literature class means that the teacher interrogates (encourages) about the learners' opinion and about their relationship to (reading)

literature via different strategies, and teaches them how to be aware and in control of the reception process in the process of understanding the literary text. The teacher also teaches the learner how to use pre-reading, reading and after-reading strategies, how to set questions about one's individual reading and how to consciously control and evaluate one's own reading. An experienced learner with well-developed literary reception metacognition is able to recognise his or her own intertextual experience; feelings while reading and its causes. In other words, it means that the learner gets to know his or her thoughts and cognitive strategies used while reading (literary texts). That is how he or she becomes a better reader – reflective reader. LRM helps the learner become a critical reader/observer of the literary text and to judge/evaluate how the text influences his or her conceptions and beliefs.

LITERATURA

1. Bakračević Vukman, K. (2010). Psihološki korelati učenja. Študije metakognicije in samoregulacije: razvoj in možne praktične aplikacije. Maribor: Dravska tiskarna.
2. Flavell, J.H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental enquiry, *American Psychologist*, 34, str. 906–911.
3. Iser, W. (1978). *The act of reading: a theory of aesthetic response*. Baltimore: Johns Hopkins UP.
4. Iser, W. (2001). *Bralno dejanje: teorija estetskega učinka*. Ljubljana: Studia humanitatis (Maribor: Dravska tiskarna).
5. Jauss, H.R. (1982). *Toward an aesthetic of reception*. Trans. Timothy Bahti Minneapolis: University of Minnesota.
6. Kordigel Aberšek, M. (2008). *Didaktika mladinske književnosti*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
7. Krakar Vogel, B. (2004). *Teme iz književne didaktike*. Ljubljana: DZS.
8. Palinscar, A.S., Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension. *Cognition & instruction* 1 (2). str. 117–175.
9. Pečjak, S., Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulacijskem učenju pri učencih osnovne šole. *Psihološka obzorja*, 12, št. 4, str. 49–70.
10. Vigotski, L.S. (1977). *Thought and language*. London: Cambridge, Mass: MIT Press.
11. Vigotski, L.S. (1986). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dr. Metka Kordigel Aberšek (1956), redna profesorica za didaktiko slovenskega jezika s književnostjo na Pedagoški fakulteti v Mariboru.

Naslov: Jenkova 49, 2000 Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 041 346 856

E-mail: metka.kordigel@uni-mb.si

Dr. Milena Kerndl (1963), višja svetovalka za slovenščino na Zavodu RS za šolstvo v Ljubljani.

Naslov: Besednjakova ulica 1, Maribor, Slovenija; Telefon: (+386) 031 755 476

E-mail: milena.kerndl@zrss.si