

Program razvoja samoregulacijskih spretnosti pri učencih osnovne šole

*Petra Regent**

Povzetek: Samoregulacijske spretnosti se ne pojavijo same od sebe, ampak jih je potrebno razvijati, zato se v šolah poslužujejo različnih modelov, ki z uporabo naborov bralnih učnih strategij pri pouku razvijajo samoregulacijske spretnosti učencev. V raziskavi smo se osredotočili na vprašanje, ali lahko načrtno urjenje šestošolcev v dveh izbranih strategijah prispeva k razvoju njihovih samoregulacijskih spretnosti in bolj učinkovitih učnih navad. V eksperimentalni skupini se je izvajal intervencijski program, tj. postopno urjenje v samostojni uporabi dveh bralnih učnih strategij pri pouku geografije, ki je pokazal, da so učenci eksperimentalne skupine napredovali v bralnem razumevanju. Pri učnih navadah se je nakazal trend v smeri napredka, ugotovljena pa je bila tudi pozitivna povezanost med učnimi navadami in bralnim razumevanjem. Kljub omejitvam in težavam, s katerimi se je ta raziskava soočala, so rezultati spodbudni, saj nakazujejo koristnost skrbno načrtovane izvedbe bralnih učnih strategij pri pouku.

Ključne besede: samoregulacijsko učenje, samoregulacijske spretnosti, učne strategije, branje

Self-regulated learning with reading

Petra Regent

Abstract: Self-regulatory skills do not appear on their own, rather they have to be developed, e.g. through modeling of reading and learning strategies in class. Question of development of self-regulatory skills was also important for this research. We examined, whether a planned intervention can promote development of self-regulatory skills and effective learning habits. The intervention for students of experimental group included systematical use and practice in use of two chosen learning strategies in geography class. After intervention was finished, experimental group showed improvement in reading comprehension. As for learning habits, improvement was only inclined. There was also positive correlation between learning habits and reading abilities after intervention was finished. Despite limitations of the study, results are encouraging enough to demonstrate potential use of applying well planned intervention program in class.

Key words: self-regulated learning, self-regulatory skills, learning strategies, reading

CC = 3550

* Naslov / Address: Petra Regent, e-mail: petra.regent0@gmail.com

Opredelitev samoregulacije in samoregulacijskega učenja

O samoregulaciji lahko govorimo v odnosu do vedenja na splošno, ko imamo različne procese, vključene v doseganje in vzdrževanje ciljev, ali pa se osredotočimo na njegove bolj specifične oblike, pomembne za pedagoško prakso, npr. učenje, branje ...

Za uspešno prilagoditev učencev na šolsko okolje je pomembno tudi to, da postopoma razvijajo samoregulacijo, ki jo je Zimmerman (1989, 1990, cit. v Schunk in Zimmerman 1997) opredelil kot procese, ki aktivirajo in ohranjajo znanja, vedenja in čustva ter so usmerjeni proti doseganju ciljev. Samoregulacijski procesi v šolskem okolju tako zajemajo načrtovanje in upravljanje s časom, sledenje navodilom, strateško organiziranje, ponavljanje in kodiranje informacij, urejanje učinkovitega delovnega okolja in učinkovito uporabo virov pomoči v socialnem okolju. Samoregulacija pa zajema tudi motivacijske procese, kot so zastavljanje ciljev glede lastne učinkovitosti, pozitiven odnos do lastnih sposobnosti, pojmovanje učenja in znanja kot vrednot ter doživljanje pozitivnih čustev ob dosežku (ponosa, zadovoljstva).

Samoregulacijske spretnosti so pomembne ne samo za šolo in izobraževanje, ampak tudi za učenje in dosežke izven formalnega izobraževalnega konteksta, zato obstajajo številne konceptualizacije tega konstrukta, vendar se večina raziskovalcev strinja, da se pojem samoregulacija nanaša na večkomponentne, ponavljajoče, samousmerjevalne procese, usmerjene na posameznikova znanja, občutke in dejanja ter tudi na značilnosti okolja za spreminjanje v podporo posameznikovim ciljem (Boekaerts in Cascallar 2006).

Tako se je izoblikovalo tudi skupno pojmovanje za samoregulacijske učence, da so to tisti, za katere je značilno metakognitivno, motivacijsko in vedenjsko aktivno udeleževanje v procesu lastnega učenja. Z vidika metakognitivnih procesov gre za načrtovanje, postavljanje ciljev, organiziranje, spremljanje sebe in ocenjevanje sebe med učenjem. Pri motivacijskih procesih samoregulirajoči učenci poročajo o visoki lastni učinkovitosti in visokih aspiracijah ter o notranjem interesu za nalogo. Z vedenjskega vidika pa ti učenci izbirajo, strukturirajo in ustvarjajo tako učno okolje, ki optimizira njihovo učenje (Boekaerts in Cascallar 2006).

Večini definicij samoregulacijskega učenja (prav tam) tako lahko najdemo nekatere pomembne skupne točke, kot so uporaba učnih strategij, odzivnost na povratno informacijo o svoji učni učinkovitosti in medsebojna odvisnost z motivacijskimi procesi.

Razvoj samoregulacijskega učenja

Učenci začetniki pridobijo samoregulacijske spretnosti in strategije najbolj učinkovito s pomočjo modeliranja, neposrednega poučevanja in spodbujanja k uporabi (Schunk in Zimmerman 1997), kar poteka preko naslednjih stopenj:

- *Uvajanje v spretnost s pomočjo opazovanja*, ko učenec opazuje in sklepa o glavnih značilnostih neke učne spretnosti oz. strategije ob prisotnosti modela (npr. učitelja, vrstnika). Glavni vir motivacije so najrazličnejše oblike ojačevanja.
- *Nivo posnemanja*, ki odraža učenčevo vedenje (uporabo učne strategije) kot približek modelovega, s tem da učenec ne kopira opazovanega vedenja v vseh podrobnostih, ampak posnema splošne vzorce in načine funkcioniranja (npr. učenec lahko postavi isti tip vprašanja kot model, ampak s svojimi besedami).
- *Nivo samokontrole*, ki pomeni neodvisno uporabo prikazane spretnosti. Učenec je uporabo neke učne spretnosti pri učenju sicer ponotranjil, vendar je ta še vedno odvisna od predstavljenih standardov učinkovitosti modela in samookrepitev, ki izhajajo iz vedenjskega ujemanja s temi predstavami.
- *Nivo samoregulacije*, ki omogoča učencem sistematično in prilagodljivo uporabo spretnosti (učne strategije) v spreminjajočih se pogojih. Učenec lahko sam začne uporabljati učno strategijo, jo prilagodi glede na trenutne pogoje dela in ohranja motiviranost na osnovi predhodnih prepričanj o lastni učinkovitosti. Čeprav se ta samoregulacijska raven funkcioniranja oblikuje na osnovi izkušenj socialnega učenja, je deloma odvisna tudi od posameznikovega splošnega kognitivnega in motoričnega razvoja.

Za samoregulacijo pri učenju je značilno to, da se ne razvije avtomatično z zorenjem, ravno tako je ni mogoče pridobiti brez lastne aktivnosti. Seveda sta pomembna tako fizični kot kognitivni razvoj posameznika, ne smemo pa spregledati tega, da na njen razvoj vpliva socialno okolje (tj. učitelji, starši, vrstniki) in lastne izkušnje učenca. Za razvoj samoregulacijskega vedenja pri učencu je namreč pomembna njegova lastna aktivnost, saj brez možnosti za samousmerjevalno delo učenec posredovanih strategij ne more vaditi. Paris in Paris (2001, cit. v Pečjak in Košir 2003) tako povzemata, da učenci postanejo bolj samoregulirajoči s starostjo, z izkušnjami, s priložnostjo in z motiviranostjo.

Pristopi k razvijanju samoregulacijskega učenja

Samoregulacijsko učenje oz. (natančneje) uspešne učne strategije lahko v šolah uvajajo na več načinov, tj. neposredno ali posredno.

Pri neposrednem razvijanju učnih strategij bodo učenci o tem, kako se uspešno učiti, slišali v obliki predavanja, ki je lahko nato dopolnjeno še z anketo o učnih navadah, razgovorom ali tudi s praktičnimi vajami. Za posredno razvijanje učnih strategij pa je značilno, da učitelj med samim poukom navaja učence na branje z razumevanjem (z zastavljanjem relevantnih vprašanj o prebranem), na problemsko razmišljanje (s skupinskim reševanjem problemov, poglobljenimi razpravami), na

učinkovito samostojno učenje (z ustreznimi napotki za iskanje virov) itd. (Marentič Požarnik, 2000). Pri tem načinu je pomembna predvsem obravnava učne snovi, učne strategije pa so prisotne kot stranski produkt takega poučevanja. Učenci se učnih strategij ne učijo neposredno, ampak jih spoznajo ob obravnavi redne snovi.

Dobro pa je tudi vedeti, da obstajajo določene prepreke, ki ovirajo učenje samoregulacije (Winne, 1995, cit. v Zimmerman 1995). Te so:

- učenci ne vložijo dovolj truda v samoregulacijo učenja;
- učenci se bolj ukvarjajo z opazovanjem sebe kot z usvajanjem spretnosti;
- učenci pričakujejo takojšnje izboljšanje v učnih rezultatih;
- zaradi prekomernega ponavljanja istovrstnih vaj učenci napačno ocenijo uspešnost svojega učenja;
- učenci neuspešno usklajujejo študijske taktike in dejanske praktične vaje v razredu.

Učenci, ki učinkovito samoregulirajo svoje učenje, kažejo tudi osredotočenost na nalogo, uporabljajo primerne postopke, uspešno razporejajo svoj čas, ob potrebi poiščejo pomoč, spremljajo svojo učinkovitost in prilagajajo uporabljene strategije (McCombs, 1989; Pintrich in DeGroot, 1990; Zimmerman, 1994, cit. v Schunk in Zimmerman, 1997).

Nekateri učenci bodo sami prevzeli značilnosti uspešnega, samoregulacijskega učenja, druge pa je potrebno »usposobiti« za uspešno učenje. Če učitelj ugotovi, da učenci potrebujejo usposabljanje take vrste, lahko uporabi enega izmed pristopov za razvijanje uspešnih učnih strategij.

Vloga branja pri samoregulacijskem učenju

Sodobni bralni pouk si postavlja za cilj ob koncu obveznega šolanja pripeljati učence do stopnje funkcionalne bralne pismenosti, kar pomeni, da naj bi bili učenci sposobni tekoče brati, prebrano razumeti in informacije, ki so jih dobili z branjem, uporabljati pri reševanju učnih in življenjskih problemov ter za osebno rast. Bralno pismena oseba je tako sposobna fleksibilno uporabljati različne tehnike branja v odvisnosti od vrste bralnega gradiva in cilja branja (Pečjak, 1999).

Razumevanje prebranega pri učenju iz besedil je bistvo branja, saj se v šoli povečuje potreba po spretnostih razumevanja, pomembnih za učenje s pomočjo besedila (Williams, 1998, cit. v Kim Vaughn idr., 2006). Precejšen problem, še posebno za učitelje višjih razredov osnovne šole (in tudi pozneje), je v tem, da njihovi učenci pogosto nimajo potrebnega znanja, spretnosti in interesa za branje in posledično razumevanje šolskih besedil oz. učbenikov. Tisti učenci pa, ki so uspešni pri razbiranju pomena, so sposobni tudi nadzorovati svoje razumevanje in

uporabljati različne načine oz. strategije za razreševanje težav in izboljševanje svojega razumevanja (Kim Vaughn idr., 2006).

Podobno navajajo tudi drugi avtorji, tj., da uspešno branje (še posebno v višjih razredih osnovne šole) vključuje kritično mišljenje, razumevanje pomena besedila, pomnjenje vsebine in fleksibilno uporabo na novo pridobljenega znanja (Brown in Campione 1990, cit. v Alfassi, 2004; Pressley 2000, cit. v Alfassi 2004). Z nadaljevanjem šolanja je za učence (dijake) vse pomembnejše to, da se lahko zanesejo na lastno neodvisno razumevanje besedila in učinkovito uporabo informacij, ki so jih iz besedila dobili. Tako zanje besedilo postane glavni vir informacij oz. znanja, branje pa mediacijski proces, ki je pomemben za oblikovanje pomena in izgrajevanje sistema znanja (Smagorinsky, 2001, cit. v Alfassi 2004).

Uporaba strateškega vedenja pri branju zahteva, da se bralci namerno ukvarjajo z načrtovanjem svojega branja; slednje velja tudi za dobre bralce, ki pa se včasih soočajo z težavami pri razumevanju besedila. Taki bralci se morajo zavedati svojih omejitev pri branju, namerno pretehtati svoje možnosti in premišljeno izpeljati kompenzatorne strategije, ki od posameznika zahtevajo določen čas in tudi miselni napor. To dejansko pomeni, da drugi ne morejo usmerjati posameznikovega strateškega vedenja. Strateško branje tako odraža metakognicijo in motivacijo bralcev, saj morajo ti poznati različne bralne strategije in biti hkrati pripravljeni te strategije uporabiti.

Spretni bralci so tisti, ki uporabljajo široko paleto strategij, kot npr.: predvidevanje, postavljanje vprašanj, razmišljanje o predhodnem znanju ..., in jih znajo ob tem tudi spretno koordinirati glede na besedilo oz. bralno nalogo, bralčevo poznavanje vsebine in vrsto besedila. Nasprotno pa se manj spretni bralci preveč zanašajo na manjši izbor poznanih vedenj, ob tem pa ta vedenja uporabljajo ponavljajoče in v omejenem obsegu. Povedano drugače, večji nabor in fleksibilna uporaba različnih strategij je tisto, kar ločuje med boljšimi in slabšimi bralci (Bell in Perfetti 1994, cit. v Janzen 2003; Pressley in Afflerbach 1995, cit. v Janzen 2003).

Janzen (2003) navaja, da so številne pedagoško naravnane študije, ki so se ukvarjale s poučevanjem strategij branja, prišle do zaključka, da je tako poučevanje koristno za boljše razumevanje pomena besedila, razvoj pozitivnega odnosa do branja in napredovanje v uporabi strategij. Tiste študije, ki pa so bile zastavljene dolgoročno na ravni osnovnega šolanja, pa niso imele za cilj le naučiti neko strategijo/strategije, ampak so želele učence razviti v spretno bralce, to je bralce, ki fleksibilno uporabljajo nabor strategij. Pri teh učencih so uporabili pristop načrtnega poučevanja branja oz. bralnih strategij z naslednjimi značilnostmi:

- učitelj razloži, kaj bralne strategije so ter kje, kdaj in zakaj jih lahko uporabljamo;
- učitelj modelira strateško bralno vedenje in
- spodbuja učence pri uporabi strategij ter jim daje povratno informacijo.

Da povzamemo, za strateške bralce naj bi bile značilne določene specifične spretnosti in sposobnosti, stališča in vedenje. Taki bralci so aktivni v procesu branja, nase prevzamejo del odgovornosti za doseganje bralnih oz. učnih ciljev, ob tem pa se zavedajo, kaj od nove snovi že vedo in česa še ne. Kadar pa naletijo na problem, ga poskušajo rešiti ali pa poiščejo pomoč pri učitelju, sošolcu, starših. Svoje lastno branje pojmujejo kot sistematičen proces, ki je v veliki meri pod njihovo kontrolo (Pintrich in De Groot 1990, cit. v Pečjak 1999a).

Modeli poučevanja bralnega razumevanja

Modeli poučevanja bralnega razumevanja imajo različen fokus, saj se lahko osredotočajo na:

- pomoč učencem pri razumevanju vsebine določenega besedila ali
- poučevanje strategij, ki pomagajo učencem razumeti vsa besedila oz. katerokoli besedilo, ki ga trenutno berejo. Tu so pomembni predvsem strateški procesi, ki predstavljajo zgolj orodje razumevanja branega besedila.

Modeli, osredotočeni na razumevanje vsebine

Pri teh modelih je poučevanje osredotočeno na to, da učenci razumejo vsebino besedila, ki ga berejo. Cilj je tako poglobljeno razumevanje točno določenega besedila in ne učenje specifičnih strategij. Tovrstni modeli navadno sestojijo iz kratkih lekcij, ki ne trajajo dolgo, kljub temu pa je učitelj precej dejaven in se mora za lekcije dobro pripraviti. Primera takih modelov sta model postopno grajene bralne izkušnje (»the scaffolded reading experience - SRE«) in model spraševanja avtorja (»Questioning the author - QtA«). Oba modela sta po mnenju L. A. Liang in J. A. Dole (2006) primerna za učence z različnimi bralnimi sposobnostmi, saj ju ni težko prilagoditi bralnim sposobnostim in/ali stopnji šolanja.

Modeli, osredotočeni na razumevanje strateškega procesa

Nekateri raziskovalci so ugovarjali modelom prej opisanega tipa in trdili, da osredotočenost na posamezno besedilo lahko privede do odvisnosti od učitelja (Bereiter in Scardamalia 1987, cit. v Liang in Dole, 2006; Dole, Brown in Trathen 1996, cit. v Liang in Dole, 2006) in da je za učence pomembno, da se naučijo nekaterih specifičnih strategij za razumevanje, ki jih lahko kasneje sami uporabijo na kateremkoli besedilu, ki ga bodo brali.

Pri modelih, osredotočenih na razumevanje strateškega procesa, ne gre primarno za razumevanje vsebine prebranega besedila, ampak za to, da se učenci naučijo takih strategij, ki jim bodo kasneje v pomoč pri branju in razumevanju

kateregakoli besedila. Vsebina besedila zato ni bistvena, pomembno je predvsem to, da se učenci aktivno ukvarjajo z besedilom in uporabljajo določene strategije, pomembne za razumevanje na splošno.

Kombinirani model

Ta model (Liang in Dole, 2006) združuje razumevanje branega besedila z učenjem uporabe strategij za razumevanje. Učence motivira in aktivira z znanjem o neki določeni temi in s strategijami za razumevanje, ki so bile oblikovane posebno za to, da bi se o tej temi več naučili.

Bralne učne strategije

Bralne učne strategije predstavljajo neko specifično znanje učenca o tem, kako se lotiti učne snovi, kako si v konkretnem okolju organizirati učenje in kako upoštevati lastne specifičnosti v okolju (Pečjak, 1999b).

Strategije *pred branjem* predstavljajo pomoč učencu pri oblikovanju določenega okvira razmišljanja ob aktiviranem predznanju, učenci se spoznajo s strukturo besedila in določijo namen branja oz. učenja. Tovrstne strategije od učenca zahtevajo prelet besedila, postavljanje vprašanj in oblikovanje napovedi o vsebini besedila. Strategije *med branjem* se uporabljajo z namenom prilagajanja hitrosti branja zastavljenemu cilju branja in težavnosti izbranega bralnega gradiva ter sprotnemu označevanju novih neznanih besed. Strategije *po branju* pa so namenjene predvsem ureditvi bralnega gradiva, bistva in pomembnih podrobnosti v obliko, ki olajša razumevanje in zapomnitev prebranega (Pečjak, 1999b).

V zastavljenem intervencijskem programu smo uporabili dve strategiji, ki se dobro dopolnjujeta. To sta strategija označevanja pomembnih informacij med branjem in Paukova strategija, ki ju v nadaljevanju na kratko opisujemo.

Strategija označevanja novih, pomembnih informacij (Pečjak in Gradišar, 2002) označuje predvsem označevanje novih besed, ki jih potem po branju lahko pojasnimo z drugimi strategijami. Označijo pa se tudi bistvene informacije (in pomembne podrobnosti) v učnem gradivu. Učenci pri označevanju uporabljajo različne pristope: nekateri podčrtavajo zelo malo (samo posamezne besede ali izraze, iz česar ni razvidna povezanost med deli besedila), drugi podčrtavajo preveč (bistvene informacije in vse pripadajoče podrobnosti), nekateri pa so pri označevanju načrtni in sistematični. Taki učenci sami razvijajo različne sisteme podčrtavanja in označevanja; lahko npr. uporabljajo različne simbole, strokovne termine obkrožijo, glavne misli podčrtajo in podrobnosti pri vsaki glavni misli označijo s številkami, s čimer od ostalega besedila ločijo vse tisto, kar pride v poštev pri ponavljanju snovi.

Ta strategija se lahko lepo dopolnjuje z uporabo drugih strategij. V primeru našega intervencijskega programa je ta strategija predstavljala aktivnost med branjem,

preden so učenci uporabili Paukovo strategijo za predelavo in zapis snovi.

Paukova strategija (Pauk, 1993) je izvorno predstavljala strategijo izdelave zapiskov na predavanjih. Glavna prednost te strategije je, da študenta usmeri v to, da se navadi pregledovati in dopolnjevati svoje zapiske s predavanj čim prej po tem, ko so se le-ta končala. Ob tem pa omogoča tudi hiter pregled snovi (po ključnih točkah) pred začetkom novega predavanja.

Strategijo lahko uspešno modificiramo tudi za uporabo pri starejših učencih v osnovni šoli, tako da jim pomaga pri samostojnem učenju iz učbenikov (Pečjak in Gradišar, 2002). V strategiji sta grafično poudarjeni dve pomembni značilnosti, in sicer izbor bistvenih informacij in pomembnih podrobnosti ter zapomnitev teh podatkov. Strategija se vadi najprej ob učiteljevem vodenju, nato jo učenci samostojno uporabljajo. Primerna je za uporabo predvsem pri besedilih, ki vsebujejo precej podrobnosti; precejšen poudarek je na dejavnostih po branju, zlasti na ponavljanju s pomočjo ključnih besed.

Postopek te strategije je naslednji (Harris in Sipay, 1979, cit. v Pečjak in Gradišar, 2002):

- učenci si poleg besedila vzamejo prazen list papirja in ga s črto razdelijo na dve koloni;
- besedilo berejo v celoti (če je krajše) ali pa si ga razdelijo na smiselne dele in ga prvič le pozorno preberejo;
- pri drugem branju izberejo pomembne informacije in si jih zapišejo v levo kolono (oblika zapisa se prilagaja željam učenca in značilnostim besedila – lahko imamo povzetek, bistvene povedi, ključne informacije z naštetimi podrobnostmi);
- po končani levi strani se učenci vrnejo na začetek in v desno kolono zapisujejo le najbolj ključne besede oz. besedne zveze;
- nato učenci s pomočjo desne kolone ponavljajo besedilo in si po potrebi pomagajo z levo kolono, kjer so informacije bolj podrobne.

Zastavljena raziskava se osredotoča na razvijanje samoregulacijskih spretnosti učencev pri učenju z branjem, kar vključuje tudi uporabo bralnih učnih strategij. Problem, ki smo si ga zastavili, je bil, ali lahko urjenje učencev v dveh izbranih bralnih učnih strategijah prispeva k razvoju njihovih samoregulacijskih spretnosti pri učenju in k razvoju bolj učinkovitih učnih navad ter ali so te spremembe povezane tudi z njihovimi bralnimi zmožnostmi.

Pričakovali smo, da bo intervencijski program pokazal izboljšanje učnih navad učencev in da bodo tisti učenci z boljšimi učnimi navadami po zaključku programa izkazali tudi boljše bralno razumevanje.

V skladu s temi pričakovanji smo postavili in preverjali naslednje hipoteze:

1. Predpostavili smo, da ob prvem merjenju, pred uvedbo intervencijskega programa, ne bo razlik med učenci v eksperimentalni in kontrolni skupini pri

- bralnih zmožnostih in v učnih navadah.
2. Predpostavili smo, da se bodo pojavile pomembne spremembe po uvedbi intervencijskega programa pri eksperimentalni skupini tako pri bralnih zmožnostih kot učnih navadah, medtem ko pri kontrolni skupini ne pričakujemo bistvenih sprememb. Predpostavili smo, da bodo učenci eksperimentalne skupine po končanem programu pokazali večje bralne zmožnosti (tako hitrost kot stopnjo razumevanja) in tudi boljše učne navade.
 3. Predpostavili smo tudi, da bodo učenci z boljšimi učnimi navadami po končanem programu izkazali boljše bralno razumevanje.

Metoda

Udeleženci

V vzorec smo vključili šeste razrede iz štirih osnovnih šol na Dolenjskem. Skupno je sodelovalo 69 učencev, medtem ko za štiri nismo mogli pridobiti podatkov, saj niso imeli soglasja staršev. V eksperimentalni skupini je bilo 37 učencev, 18 fantov in 19 deklet; v kontrolni skupini pa je bilo 32 učencev, 13 fantov in 19 deklet.

Pri prvem merjenju je iz eksperimentalne skupine sodelovalo 32 učencev, iz kontrolne pa vsi učenci. Pri drugem merjenju pa je iz eksperimentalne skupine sodelovalo 36 učencev, iz kontrolne skupine pa 31 učencev.

Pripomočki

V raziskavi sta bila uporabljena dva instrumenta: Vprašalnik učnih navad in Herschlov bralni test.

Vprašalnik učnih navad za mladostnike VUN (Learning habits questionnaire; Thiel, Keller, Binder, Boben, 1999). Vprašalnik je bil prilagojen za namen diplomske naloge z dovoljenjem in pripravo s strani Centra za psihodiagnostična sredstva.

Originalna izdaja vprašalnika ima skupno 20 lestvic, ki predstavljajo 5 širših področij učnih navad (motivacijo, učne tehnike, čustva, socialni vidik in samovrednotenje). Ker smo uporabili prilagojeno obliko vprašalnika (z manjšim številom lestvic in za starost učencev, za katere ni izdelanih norm), smo pri obdelavi rezultatov uporabili surove točke, saj so nas zanimale razlike med obema skupinama učencev in ne razlike med posameznimi učenci in primerjalno s populacijo. Prilagojena oblika vprašalnika nam je pri zbiranju podatkov tako služila kot inštrument, s katerim smo merili nekatere vidike samoregulacijskih spretnosti učencev pri učenju.

Za namen raziskave smo izbrali naslednjih 10 lestvic z dveh področij, in sicer:

- s področja motivacije (tri lestvice):
 - storilnostna motivacija,

- učna motivacija,
- pričakovanje neuspeha.
- z metakognitivnega področja (sedem lestvic):
 - predelava učne snovi,
 - faza aktualiziranja,
 - oblikovanje učnih pogojev,
 - učni stil,
 - faza sprejemanja,
 - kontrola učne uspešnosti,
 - učna tehnika.

Herschlov bralni test (Zorman in Žagar, 1974, cit. v Cigale, 2007). Uporabili smo dva podtesta: hitrost razumevanja in stopnja razumevanja. Hitrost razumevanja vsebuje 30 nalog, vsak pravilni odgovor se vrednoti z eno točko. Ta podtest smo uporabili na prvem in drugem merjenju v enaki obliki, časovna omejitev za reševanje je bila sedem minut. Stopnja razumevanja ima skupno 45 vprašanj, ki se nanašajo na deset različnih sestavkov. Časovna omejitev za celoten podtest je bila 22 minut. Ta podtest smo razdelili na dva dela, prvega smo uporabili pred, drugega pa po intervencijskem programu. Besedila smo razdelili po metodi dveh polovic na soda in liha. Bralne naloge lihih besedil so učenci reševali pri prvem merjenju, sodih besedil pa pri drugem merjenju. Čas reševanja je bil obakrat ustrezno krajši, 11 minut, vsak pravilen odgovor pa je štel eno točko.

Postopek

Zbiranje podatkov je potekalo dvakrat (tako v eksperimentalni kot kontrolni skupini), med obema merjenjema pa je pri eksperimentalni skupini potekal intervencijski program urjenja učnih strategij pri predmetu geografija. Podatke smo zbrali anonimno.

Prvo merjenje je potekalo v novembru, drugo pa v marcu. Pri vsakem merjenju smo razrede obiskali dvakrat, in sicer so učenci prvič odgovarjali na Vprašalnik učnih navad, drugič pa reševali naloge iz Bralnega testa – najprej podtest Hitrost in nato še podtest Stopnja razumevanja.

Vprašalnik učnih navad je imel prilagojeno aplikacijo, saj smo postavke brali sami, učenci pa so odgovarjali tako, da so na odgovornem listu obkrožili številko, ki je veljala zanje. Navodilo za učence je bilo, da bomo brali trditve, oni pa naj pri vsaki obkrožijo tisto številko, ki najbolje opisuje njihovo vedenje pri predmetu geografija. Nadalje smo učencem pojasnili, kaj katera številka na ocenjevalni lestvici pomeni: 1 – *zanje sploh ne velja*, 2 – *zanje delno velja*, 3 – *zanje popolnoma velja*.

Oba podtesta Bralnega testa smo aplicirali v isti šolski uri, učenci so najprej reševali Hitrost razumevanja, nato pa še polovico Stopnje razumevanja.

Med prvim in drugim merjenjem (november–marec) je pri eksperimentalni skupini pri predmetu geografija potekal intervencijski program z izbranimi bralnimi učnimi strategijami v skupnem obsegu osem ur. V kontrolni skupini pa je pouk potekal brez urjenja učencev v uporabi teh dveh strategij.

Intervencijski program je imel za cilj, da učenci spoznajo in se naučijo samostojno uporabljati dve bralni učni strategiji – strategijo označevanja pomembnih informacij v besedilu med branjem in Paukovo strategijo, ki je namenjena predelavi in učenju bralnega gradiva. Predpostavljali smo, da bi učenci z uporabo teh dveh strategij posredno urili nekatere samoregulacijske spretnosti in razvijali tudi natančnost in nadzorovanje lastnega razumevanja. Želeli smo doseči, da bodo učenci sposobni besedila natančno prebrati, poiskati pomembne informacije in si te informacije tudi organizirati v primerni obliki za ponavljanje. Cilj nam je bil, da bi učenci spoznali vrednost uporabe primerne učne strategije kot pomoči pri učenju iz učbenika, saj si na tak način lahko skrajšajo čas za učenje in postopoma izboljšajo učne dosežke.

Obe učni strategiji sta bili učencem eksperimentalne skupine predstavljeni postopoma. Na začetku je učiteljica izbrano učno strategijo najprej opisala in pojasnila, nato pa jo učencem še prikazala v obliki že rešenega primera. Z učenci se je pogovorila o načinu zapisovanja informacij iz besedila ter o tem, kako te informacije zapišejo v zvezek. Strategija podčrtavanja informacij med branjem je bila učencem predstavljena posebej, vendar se je njena uporaba nato povezala z uporabo Paukove strategije. Učenci so po tej strategiji delali pri geografiji vsako drugo uro, tj. vsak drugi teden. Najprej so delali skupaj z učiteljico, ki je prvo uro učence vodila in primer zapisovala na tablo. Naslednjič so učenci samostojno iskali pomembne informacije iz besedila, se o njih pogovorili in si jih zapisali v zvezek, temu pa je sledilo še iskanje ključnih besed. Učenci so postopoma delovali vse bolj samostojno, z vedno manj pomoči učiteljice. Ta je učencem zvezke z zapiski večkrat pobrala in pregledala, da jih je lahko opozorila na napake. Dala jim je tudi domačo nalogo, da so strategijo še dodatno vadili. Učenci so strategijo enkrat preizkusili tudi v parih in ob koncu urjenja enkrat tudi povsem samostojno.

Rezultati

Pregled osnovnih statistik

Zaradi upravičenosti uporabe načrtovanih statističnih postopkov smo pred njihovo uporabo pregledali nekatere osnovne statistike (normalnost porazdelitve in linearno povezanost podatkov). Pri nadaljnji obdelavi podatkov smo odstopanje od normalne porazdelitve in odstopanje od linearne povezanosti upoštevali in zato uporabili neparametrične statistične postopke (t-test za odvisne vzorce in Spearmanov ρ kot mero povezanosti).

Primerjava eksperimentalne (ES) in kontrolne (KS) skupine za učne navade in bralno razumevanje pred uvedbo intervencijskega programa

Pred testiranjem hipotez smo preverili še nekatere osnovne statistike. Rezultati enosmerne ANOVE v tabeli 1 prikazujejo razlike med obema skupinama na prvem merjenju, tj. pred uvedbo intervencijskega programa. Pričakovali smo izenačenost kontrolne in eksperimentalne skupine. To se je sicer izkazalo za bralno razumevanje, kjer razlike med obema skupinama niso bile statistično pomembne, ne pa tudi za učne navade, ki so bile pri kontrolni skupini pomembno boljše.

Tabela 1. *Primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine pred uvedbo intervencijskega programa na prvem merjenju za uporabljene teste*

	skupina	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
hitrost razumevanja (HR) pred	ES	36	21,17	5,60	0,119	,731
	KS	31	20,68	6,01		
stopnja razumevanja (SR) pred	ES	36	15,28	4,53	0,467	,497
	KS	31	14,25	5,37		
učne navade (VUN) pred	ES	37	148,24	60,69	8,515	,005
	KS	32	180,38	14,82		

Ker so razlike med skupinama pri skupnem rezultatu učnih navad statistično pomembne, smo pregledali še, katere od posameznih lestvic so prispevale k tej neizenačenosti skupin.

Iz tabele 2 se vidi, da so učenci kontrolne skupine imeli že v izhodišču v povprečju boljše učne navade na vseh lestvicah, s tem da so bile razlike med skupinama tudi statistično pomembne za storilnostno in učno motivacijo (motivacijsko področje) ter fazo sprejemanja (kognitivno področje).

Ker so se pomembne razlike med obema skupinama pojavile v primeru skupnega rezultata pri učnih navadah, ne pa tudi pri bralnih zmožnostih, prve hipoteze ne moremo v celoti potrditi.

Primerjava skupin pred in po intervencijskem programu

S primerjavo obeh skupin v rezultatih prvega in drugega merjenja smo želeli dobiti vpogled v pričakovane spremembe, ki naj bi jih intervencijski program pokazal pri eksperimentalni skupini.

V tabeli 3 vidimo, da je pripadnost skupini statistično pomemben vir razlik v doseženih rezultatih pri učnih navadah. Eksperimentalna skupina je tako v povprečju svoje učne navade izboljšala, medtem ko so se le-te pri kontrolni skupini celo nekoliko poslabšale.

Glede bralnih dosežkov pa pripadnost skupini ni pomenila razlik za hitrost in stopnjo razumevanja bralnega gradiva.

Tabela 2. Primerjava učencev eksperimentalne in kontrolne skupine na prvem merjenju za lestvice Vprašalnika učnih navad

	lestvica (pred)	skupina	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>F</i>	<i>p</i>
motivacijsko področje	storilnostna motivacija (L3)	ES	32	13,44	1,72	9,16	,004
		KS	32	14,84	1,99		
	učna motivacija (L4)	ES	32	18,97	2,38	5,75	,020
		KS	32	20,41	2,42		
	pričakovanje neuspeha (L5)	ES	32	18,13	2,41	0,96	,332
		KS	32	18,75	2,70		
metakognitivno področje	predelava učne snovi (L7)	ES	32	14,44	2,14	3,44	,069
		KS	32	15,34	1,75		
	faza aktualiziranja (L8)	ES	32	16,69	3,07	1,21	,275
		KS	32	17,44	2,33		
	oblikovanje učnih pogojev (L9)	ES	32	20,22	2,42	0,22	,640
		KS	32	20,53	2,87		
	učni stil (L11)	ES	32	14,91	1,63	0,89	,349
		KS	32	15,31	1,80		
	faza sprejemanja (L13)	ES	32	17,09	2,87	7,58	,008
		KS	32	19,19	3,21		
kontrola učne uspešnosti (L14)	ES	32	18,97	2,55	0,64	,427	
	KS	32	19,41	1,76			
učna tehnika (L18)	ES	32	18,56	2,09	1,05	,310	
	KS	32	19,16	2,53			

Opombe: ES – eksperimentalna skupina; KS – kontrolna skupina.

Tabela 3. Primerjava rezultatov eksperimentalne in kontrolne skupine pred in po intervenciji glede na pripadnost skupini (Repeated measures test oz. test ponovljenih merjenj)

	skupina	<i>N</i>	<i>M</i> _{pred}	<i>M</i> _{po}	vir učinka med posamezniki	
					<i>F</i>	<i>p</i>
učne navade (VUN)	ES	37	148,24	165,92	8,816	,004
	KS	32	180,38	175,91		
hitrost razumevanja (HR)	ES	35	21,17	26,00	1,993	,163
	KS	30	20,68	22,87		
stopnja razumevanja (SR)	ES	35	15,28	17,28	1,418	,238
	KS	30	14,45	15,48		

Opombe: ES – eksperimentalna skupina; KS – kontrolna skupina.

V nadaljevanju smo zato preverili (tabela 4) razlike znotraj eksperimentalne skupine glede na čas merjenja, saj smo želeli preveriti predpostavke, da bo drugo merjenje pri eksperimentalni skupini pokazalo pomembno izboljšanje učnih navad ter hitrosti in stopnje bralnega razumevanja glede na začetno stanje.

Tabela 4. Pomembnost razlik glede na meritev (pred – po) znotraj eksperimentalne skupine

	pred		po		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
učne navade (VUN)	148,24	60,69	165,92	31,66	-1,593	,120
hitrost razumevanja (HR)	21,17	5,60	26,00	4,06	-6,704	,000
stopnja razumevanja (SR)	15,28	4,53	17,28	3,46	-3,375	,002

Tabela 4 pokaže, da so učenci eksperimentalne skupine izboljšali tako učne navade kot hitrost in stopnjo razumevanja, vendar je bil napredek statistično pomemben le pri bralnem razumevanju, medtem ko je bil pri učnih navadah nakazan samo pozitiven trend v smeri izboljšanja.

Dobljeni rezultati so le delno potrdili hipotezo o učinkovitosti intervencijskega programa, in sicer v delu, ki predvideva napredek v hitrosti in stopnji bralnega razumevanja. Ker znotraj eksperimentalne skupine nismo našli pomembnega izboljšanja na skupnem rezultatu učnih navad, nas je zanimalo, ali je mogoče prišlo do izboljšanja samo na kateri od lestvic. Ker je šlo za primerjavo istih oseb znotraj ene skupine v različnem času merjenja, smo za preverjanje pomembnosti napredka uporabili t-test za odvisne vzorce.

Tabela 5. Razlike za posamezne lestvice VUN pred in po intervencijskem programu pri eksperimentalni skupini

		pred		po		<i>t</i>	<i>p</i>
		<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
moti- vac.	storilnostna motivacija (L3)	13,44	1,72	13,50	1,73	0,00	1,000
	učna motivacija (L4)	18,97	2,38	19,19	2,20	-0,62	,540
	pričakovanje neuspeha (L5)	18,13	2,41	18,22	2,52	-0,09	,931
metakognitivno	predelava učne snovi (L7)	14,44	2,14	14,22	2,10	0,43	,670
	faza aktualiziranja (L8)	16,69	3,07	16,33	3,17	0,26	,796
	oblikovanje učnih pogojev (L9)	20,22	2,42	19,92	2,59	0,30	,767
	učni stil (L11)	14,91	1,63	15,19	2,38	-0,82	,418
	faza sprejemanja (L13)	17,09	2,87	17,17	2,08	-0,48	,637
	kontrola učne uspešnosti (L14)	18,97	2,55	18,28	2,36	1,88	,069
	učna tehnika (L18)	18,56	2,09	18,50	2,81	0,41	,683

Kot lahko vidimo iz tabele 5, posamezne lestvice učnih navad ne kažejo pomembnega statističnega izboljšanja s prvega na drugo merjenje, le pri lestvici kontrola učne uspešnosti je napredek blizu ravni pomembnosti.

Povezava učnih navad in bralnega razumevanja

Zanimalo nas je tudi, ali in koliko so rezultati Bralnega testa in Vprašalnika učnih navad med seboj povezani, saj smo predpostavljali, da bodo učenci z boljšimi učnimi navadami po končanem programu izkazali boljše bralno razumevanje kot učenci s slabšimi učnimi navadami.

Tabela 6. Povezanost učnih navad in bralnega razumevanja za eksperimentalno skupino.

	SR _{pred}	HR _{po}	SR _{po}	VUN _{pred}	VUN _{po}
HR pred	,72**	,73**	,62**	,49**	,57**
SR pred		,76**	,68**	,27	,36*
HR po			,69**	,32	,51**
SR po				,45**	,50**
VUN pred					,58**

Opombe: Zaradi nelinearne povezanosti so računane neparametrične korelacije.
* $p < ,05$, dvosmerno. ** $p < ,01$, dvosmerno.

V tabeli 6 so prikazane povezave med uporabljenimi inštrumenti pred in po izvajanju intervencijskega programa za eksperimentalno skupino. Vse pomembne povezave so odebeljene, zanimalo pa so nas predvsem tiste med učnimi navadami in bralnim razumevanjem. Učne navade s prvega merjenja so pomembno povezane s hitrostjo razumevanja s prvega merjenja in stopnjo razumevanja z drugega merjenja. Za našo predpostavko pa so zanimive predvsem učne navade na drugem merjenju, ki so se pomembno povezovale z bralnim razumevanjem z obeh merjenj.

Tabela 7. Povezanost učnih navad in bralnega razumevanja za kontrolno skupino

	SR _{pred}	HR _{po}	SR _{po}	VUN _{pred}	VUN _{po}
HR pred	,85**	,77**	,58**	,43*	,33
SR pred		,73**	,57**	,35	,19
HR po			,65**	,51**	,45*
SR po				,62**	,41*
VUN pred					,79**

Opombe: Zaradi nelinearne povezanosti so računane neparametrične korelacije.
* $p < ,05$, dvosmerno. ** $p < ,01$, dvosmerno.

Tudi pri učencih kontrolne skupine (tabela 7) so se skoraj vse povezave, razen tistih med učnimi navadami in stopnjo razumevanja s prvega merjenja ter bralnim razumevanjem s prvega in učnimi navadami z drugega merjenja, pokazale za statistično pomembne.

Razprava

V raziskavi so nas zanimali učinki intervencijskega programa za učence osnovne šole, katerega cilj je bil spodbujati uporabo bralnih učnih strategij in samoregulacijskih spretnosti pri učenju. Intervencijski program smo ob dogovoru z vodstvom šole in ob sodelovanju ter pomoči učiteljice geografije izvedli pri učencih šestega razreda z namenom, da bi pri teh učencih razvili določene samoregulacijske spretnosti za učenje z branjem.

Ker sta nas glede potencialnih učinkov uporabe bralnih učnih strategij na razvoj samoregulacijskega vedenja zanimala predvsem metakognitivni in motivacijski vidik, smo zato izbrali ustrezne lestvice iz Vprašalnika učnih navad. S tem se je število lestvic (in skupno število postavk) zmanjšalo, vendar menimo, da je bil vprašalnik kljub temu še vedno predolg za šestošolce, saj je prvenstveno namenjen starejšim osnovnošolcem in srednješolcem. Zato smo se odločili za vodeno aplikacijo vprašalnika, tj. postavke smo brali naglas, učenci pa so označevali odgovore. Prednost takega načina aplikacije je bila, da so učenci pri določenih pojmi, kjer so bila potrebna pojasnila (npr. kaj so to visoki poklicni cilji), taka pojasnila tudi sproti dobili. Tudi s tem smo poskušali čim bolj izenačiti pogoje izvedbe, saj je bilo pomembno, da bi bili obe skupini, eksperimentalna in kontrolna, v začetku čimbolj izenačeni.

Značilnosti zbranih podatkov pri začetnem merjenju ter primerljivost eksperimentalne in kontrolne skupine

Z vidika eksperimentalnega načrta je bilo pri začetnem merjenju pomembno, da imajo učenci obeh skupin približno enako bralno razumevanje in čim bolj podobne učne navade. Izkazalo se je, da so bile razlike med eksperimentalno in kontrolno skupino učencev v bralnem razumevanju minimalne in statistično nepomembne, pri učnih navadah pa so učenci kontrolne skupine dosegali pomembno višji rezultat kot učenci eksperimentalne skupine na vseh lestvicah, s tem da so bile na lestvicah storilnostna motivacija, učna motivacija in faza sprejemanja razlike statistično pomembne. Te izhodiščne razlike smo tudi upoštevali pri nadaljnji razlagi rezultatov.

Domnevali smo, da je do izhodiščnih razlik mogoče prišlo zaradi delovanja nepoznanega doslednega dejavnika, prisotnega pri eksperimentalni skupini, ki so jo predstavljali učenci ene šole, medtem ko so kontrolno skupino sestavljale tri šole (v tem primeru bi bilo težje sistematično delovati na vse učence). Mogoče pa bi bilo tudi, da se je pri eni skupini pojavila močnejše izražena težnja dajati socialno zaželene odgovore in tako ugajati, druga skupina pa je bila s tem manj obremenjena in je dajala bolj resnične odgovore. Tovrstnega odgovarjanja pri učencih ni mogoče preprečiti, lahko smo samo poudarili, da želimo, da odgovarjajo čim bolj po resnici.

Učinki intervencijskega programa za učence

Cilj intervencijskega programa je bil dobiti vpogled v spremembe, ki so se pri učencih eksperimentalne skupine pojavile po sistematični uporabi obeh bralnih učnih strategij.

Za učence eksperimentalne skupine se je pomembno izboljšalo bralno razumevanje, medtem ko pri učnih navadah ni bilo pomembnih sprememb, česar nismo pričakovali. To si razlagamo s tem, da se je urjenje v samostojnem delu z besedilom po obeh bralnih učnih strategijah prej pokazalo pri bralnem razumevanju kot pri učnih navadah oz. pri samoregulaciji učnega vedenja. Učenci so lahko uporabili učno strategijo pri preverjanju razumevanja, kar jim je pomagalo k boljšemu rezultatu na testu, učne navade pa so nek ustaljeni vzorec vedenja, ki za spremembo potrebuje dalj časa, kot ga je bilo na razpolago za intervencijski program. Osredotočanje na pomembne informacije v besedilu in prepoznavanje bistva je pomembni element obeh uporabljenih strategij, kar je lahko vplivalo na pristop učencev k branju. Ker je intervencijski program trajal manj časa (manj učnih ur), predvsem zaradi dogajanja in dejavnosti na šoli ter vmesnih počitnic, kot smo na začetku načrtovali, je mogoče, da bi se potencialni učinek na učnem vedenju poznal šele po izvajanju intervencije, ki bi obsegala večje število ur. Tudi, če bi se v takem primeru napredek v učnem vedenju pokazal za pomembnega, bi pri tistih učencih, ki učnih strategij ne bi vzeli »za svoje« in jih kasneje uporabljali na lastno pobudo, postopoma lahko začel ugašati. Upoštevati pa moramo tudi, da je ob začetni izenačenosti skupin v bralnem razumevanju na drugem merjenju prišlo do sprememb znotraj obeh skupin. Pri eksperimentalni skupini je bil napredek pomemben tako v hitrosti kot v stopnji razumevanja, pri kontrolni skupini pa v hitrosti razumevanja (in minimalno tudi v stopnji razumevanja). To nakazuje, da pozitivnih sprememb pri eksperimentalni skupini ne moremo pripisati samo intervencijskemu programu oz. da so tudi učenci kontrolne skupine v tem času razvili svoje bralne zmožnosti.

Za učence eksperimentalne skupine lahko izboljšanje bralnega razumevanja razlagamo še z vidika sprememb pri prehodu v šesti razred, saj jih ne poučujejo več razredni učitelji, ampak vsak učitelj uči svoj predmet. Tako bi k izboljšanju v hitrosti in predvsem stopnji razumevanja lahko prispeval tudi način poučevanja oz. dela pri slovenščini, kjer je pri spraševanju za ustno oceno za vsakega učenca predvideno delo z besedilom; vprašanja o tekoči snovi (tudi jezikovna) mora učitelj/-ica oblikovati in predvideti tako, da nanje učenec odgovarja ob primernem izhodiščnem besedilu. Pri kontrolnih nalogah se prav tako večina nalog nanaša na izhodiščni besedili (eno je umetnostno, drugo pa neumetnostno). Učiteljica, ki uči učence eksperimentalne skupine, je poročala, da svoje učence že od začetka leta spodbuja k temu, da v besedilu iščejo odgovore in si jih tudi označujejo. Ravno tako jih spodbuja k obveznemu »vračanju v besedilo«, kadar vprašanje zahteva natančen odgovor v obliki izpisa povedi ali dela povedi izhodiščnega besedila, pa tudi takrat, kadar se učenci ne spomnijo odgovora brez pomoči. Tak način dela pa vsebuje elemente, ki so jih učenci spoznali in uporabljali tudi pri geografiji, pri učenju s pomočjo bralnih učnih strategij.

Ostane nam še vprašanje, zakaj v eksperimentalni skupini ni bilo pomembnih sprememb na področju učnih navad učencev, ampak se je nakazal zgolj trend v smeri izboljšanja.

Prvi in najbolj očitni možni odgovor je, da intervencijski program ni potekal dovolj dolgo. Časovno razdobje je sicer zajelo pet mesecev, vendar so imeli v tem času učenci skupno samo sedem ur pouka, ki je potekal z uporabo ene ali obeh izbranih bralnih učnih strategij. V načrtovanju pouka z uporabo obeh strategij je bilo sicer predvideno, da bi učenci vsako drugo uro geografije uporabljali izbrani strategiji, vendar se je zaradi preverjanja in ocenjevanja znanja, tedna dejavnosti, počitnic in drugih nepredvidenih dogodkov število ur, ko so dejansko izvajali program, zmanjšalo. Večji učinek bi intervencijski program verjetno lahko dosegel ob izvajanju pri več različnih predmetih (seveda s prilagojenim naborom bralnih učnih strategij), kar bi učencem tudi olajšalo transfer in povečalo njihovo pripravljenost usvojene učne strategije uporabljati v različnih učnih situacijah. Paris in Paris (2001, cit. v Pečjak in Košir 2003) govorita o tem, da se samoregulacijsko vedenje poveča s starostjo, z izkušnjami, s priložnostjo in z motiviranostjo učencev. To, da bi učencem prikazali možnost uporabe (in potencialno vrednost le-te) pri več različnih predmetih, bi lahko imelo spodbuden vpliv na njihovo motiviranost za samoregulacijsko vedenje in posluževanje učnih strategij, imeli pa bi tudi več priložnosti in potrebnih izkušenj za prilagodljivo samostojno uporabo usvojenih bralnih učnih strategij. Smiselno pa je opozoriti še na to, da bi potencialno lahko prišlo do večjih sprememb v učnih navadah, če bi bili učenci seznanjeni z večjim naborom učnih strategij, ki so namenjene uporabi tako pred, med in po branju besedila.

Možno pa je tudi, da je dosedanji način učenja in dela za učence še vedno sprejemljiv, saj dosežejo cilje, ki si jih zastavijo in zato ne vidijo potrebe po spremembi (in po dolgoročno učinkovitejšem učnem vedenju), zaradi česar bi izvajanje učnih strategij pri geografiji dojemali kot »nujno zlo«. Na take učence intervencijski program ne bi imel predvidenega pozitivnega učinka.

Medsebojna povezanost spremenljivk

Glede medsebojne povezanosti učnih navad in bralnega razumevanja smo predvidevali, da se bodo boljše učne navade po končanem programu odražale v boljšem bralnem razumevanju učencev. Za samoregulacijo pri učenju oz. za dobre učne navade je pomembna tako hitrost kot natančnost pri razumevanju besedila. Glede na povezavo učnih navad učencev s hitrostjo razumevanja, domnevamo, da so bile učne navade teh učencev boljše (slabše) pri tistih učencih, ki so tudi hitrejši (počasnejši) v hitrosti razumevanja branega besedila, pri čemer pa ne moremo sklepati o njihovem razumevanju prebranega besedila kot celote. Domnevamo, da so tisti učenci, ki so uspešni pri samoreguliranju svojega učnega vedenja, tudi pri branju hitrejši, pri tem pa njihovo razumevanje branega besedila ni zato nič slabše.

Pri uvajanju in uporabi bralnih učnih strategij v razred lahko naletimo na problem motiviranja učencev za branje in posledično za učenje s pomočjo branja.

Učenci, ki niso motivirani, se lahko izogibajo situacij, kjer morajo brati, kar zajema tudi učenje in delo po bralnih učnih strategijah. Težave z motiviranostjo za branje lahko izhajajo iz problemov, ki jih učenec (še vedno) ima z usvajanjem tehnike branja, motiviranost pa lahko upade tudi zaradi učenja šolske snovi ob branju iz zvezkov in učbenikov.

Po končanem intervencijskem programu so se vse povezave med učnimi navadami in bralnim razumevanjem (hitrost in stopnja razumevanja) v eksperimentalni skupini pokazale za statistično pomembne. Tako kaže, da so učenci v povprečju imeli korist od uvedbe intervencijskega programa, saj se je njihovo bralno razumevanje izboljšalo. Vendar to izboljšanje ni nujno samo posledica izvajanega programa, vplival je lahko tudi kakšen drug dejavnik, npr. že omenjena sprememba pri načinu dela in spraševanja pri slovenščini.

Ob analizi povezav med učnimi navadami in bralnim razumevanjem smo vključili vse učence iz posamezne skupine in pri tem nismo preverjali, koliko učencev ima učne težave. Pri drugi raziskavi tega tipa bi bilo smiselno vključiti tudi podatek o učnih težavah učencev, predvsem o legasteniji, ki predstavlja težavo v učenčevih zmožnostih pravičnega branja in pisanja (ob tem, da ima učenec normalne intelektualne sposobnosti). Tak učenec ima probleme s prepoznavanjem črk in glasov ter s povezovanjem teh v besede. Glasove in črke lahko izpušča, dodaja ali pa zamenjuje. Posledično imajo ti učenci lahko težave z razumevanjem prebranega in tudi pri pisnem izražanju (z grafomotoriko in pisnim izražanjem, npr. v spisih), kar pa vse lahko vpliva na učno uspešnost teh učencev.

Kritični pogled na izveden intervencijski program

Intervencijski program, ki smo ga zasnovali, bi ob ponovnem uvajanju verjetno potreboval določene spremembe. Kot prvo bi moral obsegati večje število ur, smiselno pa bi ga bilo ponoviti tudi še v sedmem razredu v manjšem obsegu. V raziskavi smo uporabili dve bralni učni strategiji, ena je namenjena uporabi med branjem, druga pa se nanaša predvsem na aktivnosti po branju (zapis snovi za učenje in ponavljanje). Mogoče bi bilo smiselno uvesti tri različne strategije – eno kot dejavnost pred branjem besedila oz. učne snovi ter strategijo med branjem in strategijo po branju. Tako bi lahko zajeli aktiviranje predznanja, aktivno branje in učenje ter odkrivanje pomanjkljivosti v znanju s ponavljanjem.

Predvsem bi bilo v prihodnje pomembno učencem prikazati, da lahko bralne učne strategije uporabljajo na različnih besedilih in pri različnih predmetih. To pa posledično pomeni, da bi bilo k sodelovanju potrebno pritegniti več učiteljev in uporabo strategij vključiti v redni pouk.

Zahvala

Zahvaljujem se profesorici dr. Sonji Pečjak za mentorstvo in nasvete pri načrtovanju te raziskave v okviru diplomskega dela ter tudi recenzentoma za konstruktivne kritike.

Literatura

- Alfassi, M. (2004). Reading to learn: Effects of combined strategy instruction on high school students. *The Journal of Educational Research*, 97(4), 171–184.
- Boekaerts M. in Cascallar, E. (2006). How far have we moved toward the integration of theory and practice in self-regulation?. *Educational Psychological Review*, 18, 199–210.
- Cigale, G. (2007). *Strategije reševanja matematičnih problemov* [Problem solving strategies in math] (Neobjavljeno magistrsko delo). Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Janzen, J. (2003). Developing strategic readers in elementary school. *Reading Psychology*, 24, 25–55.
- Kim, A., Vaughn, S., Klingner, J. K., Woodruff, A. L, Klein Reutebuch, C. in Kouzekanani K. (2006). Improving the reading comprehension of middle school students with disabilities through computer-assisted collaborativestrategic reading. *Remedial and Special Education*, 27(4), 225–249.
- Liang, L. A. in Dole, J. A. (2006). Help with teachinh reading comprehension: Comprehension instructional frameworks. *The Reading Teacher*, 59(8), 742–753.
- Marentič Požarnik, B. (2000). *Psihologija učenja in pouka* [Psychology of learning and teaching]. Ljubljana: DZS.
- Pauk, W. (1993). *How to study in college*. Boston, Mass: Houghton Mifflin.
- Pečjak, S. (1999a). Koncept opismenjevanja v luči sodobnih znanj o strateškem učenju [Koncept of learning to write in regard to modern knowledge of stategic learning]. *Psihološka obzorja*, 8(4), 77–90.
- Pečjak, S. (1999b). *Osnove psihologije branja. Spiralni model kot oblika razvijanja sposobnosti učencev* [Basic psychology of reading. Spiral model as a way of developing students' abilities]. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Pečjak, S. in Gradišar, A. (2002). *Bralne učne strategije* [Reading learning strategies]. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pečjak, S. in Košir, K. (2003). Pojmovanje in uporaba učnih strategij pri samoregulaciji učenja pri učencih osnovne šole [Comprehension and application of learning strategies at self-regulated learning in elemenary school students]. *Psihološka obzorja*, 12(4), str. 49–70.
- Schunk, D. H. in Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-ragulatory competence. *Educational Psychologist*, 32(4), 195–208.
- Thiel, R. D., Keller, A., Binder, A., Boben, D. (1999). *Vprašalnik o učnih navadah za mladostnike. Priročnik za izvedbo, vrednotenje in interpretacijo* [Learning habits questionnaire for adolesctets. Handbook for aplication, scoring and interpretation]. Ljubljana: Center za psihodiagnostična sredstva.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective. *Educational Psychologist*, 30(4), 217–221.