



UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za slovenistiko

Anita Slak

Pregled bralnih strategij pri pouku književnosti

Diplomsko delo

Mentorica: doc. dr. Alenka Hrbogar

Ljubljana, 2013



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Iskreno zahvalo dolgujem mentorici, doc. dr. Alenki Hbogar, za strokovne napotke in pomoč pri izdelavi diplomskega dela in svoji družini za spodbudo, podporo, potrebne pritiske in pomoč v času univerzitetnega izobraževanja.

V diplomskem delu z naslovom *Pregled bralnih strategij pri pouku književnosti* smo se teoretično seznanili z bralnimi strategijami. Kot navajajo številni avtorji v strokovni literaturi, je branje organizirana spretnost in sposobnost, ki je še uspešnejša, če je načrtovana in organizirana. Organiziranost bralnega procesa v grobem poimenujemo s strokovnim izrazom bralne strategije. Narejen je pregled bralnih strategij tako pri najmlajših, kakor tudi pri predšolskih otrocih. Vendar temelj diplomskega dela predstavlja preučevanje bralnih strategij v osnovni in srednji šoli. Navedene so prednosti in slabosti posameznih strategij, katere strategije so primernejše za učence na določeni stopnji bralnega razvoja, kaj prinaša poznavanje učiteljevih strategij za učitelja in kako uporaba strategij izboljša kvaliteto prebranega oziroma naučenega. Glede na to, da je v uporabljeni literaturi za bralne strategije večkrat uporabljen izraz bralne učne strategije ali samo učne strategije, so pojasnjene podobnosti in razlike med omenjenimi termini in navedene definicije iz strokovne literature. V diplomskem delu je sestavljen pregled bralnih strategij glede na osnovni kriterij, kriterij miselnih procesov in kriterij namena učenja, ki je nastal na podlagi različnih klasifikacij bralnih strategij različnih avtorjev.

Posebno poglavje je namenjeno kompleksnim bralnim strategijam in bralnim strategijam glede na starostno skupino učencev, pri katerih so učenci razdeljeni v tri skupine. Bralne strategije so v veliki meri primerov ponazorjene z lastnimi primeri, ki seveda temeljijo na literarnovedni snovi, primerni za izbrano starostno skupino učencev in izbrano bralno strategijo. V zaključku diplomskega dela je izpostavljena učiteljeva vloga pri vzgoji učenca v strateškega bralca in nekateri programi, ki spodbujajo uporabo bralnih strategij.

Z diplomskim delom želimo pokazati učiteljem, strokovnim delavcem in ne nazadnje tudi staršem, da poznavanje različnih bralnih strategij, uporaba strategij pri pouku in ugotavljanje obstoječih strategij pri učencih ter seznanjanje učencev z bralnimi strategijami, olajša pomnjenje podatkov in izboljša kvaliteto naučenega, zato naj učitelji spodbujajo uporabo različnih bralnih strategij pri pouku, vsekakor pa tudi pri samostojnem učenju.

Ključne besede: bralne strategije, bralno razumevanje, bralna učinkovitost, fleksibilno branje, strateški bralec, pouk književnosti

In the dissertation with the title *Review of reading strategies at the class of literature (Pregled bralnih strategij pri pouku književnosti)* have we theoretical introduced with reading strategies. As different authors in scientific writings quote, is reading a organised skill and competence, which is the most successful, when it is organised and intended. An organisation of a reading process is more or less named as technical term reading strategies. There is made a review of reading strategies by youngest and as well by preschool children. But the basis of this diploma presents exploring of reading strategies in primary and secondary school. There are many preferences and imperfections of strategies stated, it is also exposed, which strategies are appropriately for students on a certain level of reading progress, what does bring an expertise of strategies for a teacher and in which way does usage of strategies improve a quality of reading and learning. Considering that in scientific writings for reading strategies are used the terms of reading learning strategies or just learning strategies, are there explained certain differences and similarities between the aforementioned terms and definitions in scientific writings. In a dissertation is a composite a review of reading strategies according to time criterion, criterion of mental process and criterion of an intention of learning. It is based on the different classifications of different authors.

A special chapter of this work is intended to complicated reading strategies and strategies considering to a certain level of the age group of students, who are divided into tree groups. Reading strategies are in most cases illustrated with the own examples, which base of course on a literary theory, suitable for a certain age group of students and a certain reading strategies. In the final part of dissertation is exposed the role of a teacher by the upbringing of a student into a strategic reader and some programs, which are stimulating the usage of reading strategies.

With my dissertation I want to show to the teachers and professional labourers and last but not least parents, that the expertise and usage of strategies at the class relieve a retention of the facts and also improves the quality of learning, for this reason should the teacher encourage the usage of different reading strategies at the class and at the independent learning.

Key words: reading strategies, reading comprehension, reading effectiveness, flexible reading, strategic reader, class of literature

1 UVOD	7
2 BRANJE	9
1. 1 BRALNA PISMENOST	10
1. 2 BRALNO RAZUMEVANJE	11
1. 3 BRANJE KOT TEMELJ POUKA KNJIŽEVNOSTI	13
3 DEFINICIJE BRALNIH STRATEGIJ	15
3. 1 UPORABA BRALNIH STRATEGIJ IN Z NJO POVEZANA BRALNA UČINKOVITOST	16
4 KLASIFIKACIJE BRALNIH STRATEGIJ	18
4. 1 KRITERIJI ZA KLASIFIKACIJO IN PREGLED NEKATERIH KLASIFIKACIJ BRALNIH STRATEGIJ	18
4. 2 KLASIFIKACIJA BRALNIH STRATEGIJ GLEDE NA ČASOVNI KRITERIJ	20
4. 2. 1 Strategije pred branjem	21
4. 2. 2 Strategije med branjem	28
4. 2. 3 Strategije po branju	31
4. 3 KOMPLEKSNE BRALNE STRATEGIJE	38
4. 3. 1 Strategija VŽN	39
4. 3. 2 Splošna študijska strategija	42
4. 3. 3 Strategija 3V3P	43
4. 3. 4 Paukova (Cornellova) strategija	48
4. 3. 5 Metoda recipročnega poučevanja	50
4. 4 PREGLED BRALNIH STOPENJ PO JEANNE CHALL IN UPORABA BRALNIH STRATEGIJ GLEDE NA STAROSTNO SKUPINO UČENCEV	52
4. 4. 1 Učenje branja predšolskih otrok	53
4. 4. 2 Bralne strategije pri mlajših osnovnošolcih	54
4. 4. 3 Bralne strategije pri starejših osnovnošolcih, dijakih in odraslih	56
5 UČITELJEVA VLOGA PRI VZGOJI UČENCA V STRATEŠKEGA BRALCA	58
5. 1 NAČINI SPOZNAVANJA BRALNIH STRATEGIJ PRI UČENCIH	58
5. 2 PROGRAMI ZA SPODBUJANJE UPORABE BRALNIH STRATEGIJ	60
6 SKLEP	63
7 LITERATURA	66

Tabela 1: Strategije po branju	31
Tabela 2: Model za uporabo strategije VŽN	39
Tabela 3: Primer uporabe strategije VŽN v osmem razredu osnovne šole	41
Tabela 4: Razlaga neznanih besed iz besedila	47
Tabela 5: Analiza posameznih odlomkov	47
Tabela 6: Uporaba Paukove strategije na podlagi življenjepisa o Svetlani Makarovič	50
Tabela 7: Bralne stopnje po J. Chall, 1996	53

KAZALO SLIK

Slika 1: Pojemovna mreža obravnavanja literarnih nadvrst in zvrsti	22
Slika 2: Shema za pomoč učencu pri opisu osebe	44
Slika 3: Primer pojmovne mreže pri prvi stopnji 3V3P strategije	46

Učitelji želijo svojim učencem čim nazornejše predstaviti učno snov, da učenci razumejo, si zapomnijo in uporabijo znanje v življenjskih okoliščinah. Včasih pa dobra ocena in kvaliteta znanja ni odvisna le od dohvetega in strokovno izpopolnjenega pouka učitelja, temveč je pomemben tudi način, kako je snov učencem posredovana in kakšne možnosti si poiščejo učenci pri usvajanju učne snovi. Katere možnosti ima učitelj, da pri pouku posreduje znanje, in katere učenec, da se učne snovi nauči, bomo prikazali v diplomskem delu.

V diplomskem delu se bom torej ukvarjala z bralnimi strategijami pri pouku književnosti. Najprej bom opredelila miselni proces branja, pri tem bom poiskala različne definicije branja v literaturi Bože Krakar Vogel, Sonje Pečjak in drugih strokovnjakov. Pojasnila bom tudi pojme bralnega razumevanja in bralne pismenosti, pri tem pa bom spregovorila tudi nekaj besed o branju kot temelju pouka književnosti. Te pojme bom razjasnila, da bom lahko kasneje na učinkovito branje navezala bralne strategije in postavila temeljne teoretične okvirje za razumevanje kasnejših poglavij. Predstavila bom različne definicije in klasifikacije bralnih strategij tujih in slovenskih psihologov, pedagogov in didaktikov. Z bralnimi strategijami se je podrobneje ukvarjala Sonja Pečjak v sodelovanju z Ano Gradišar. V diplomskem delu bom opisala bralne strategije, ki se uporabljajo v določenem delu učnega procesa (pred, med in po branju), predstavila pa bom tudi kompleksne strategije, za katere je znano, da zajemajo celoten učni proces in so zelo učinkovite na poti do učnega cilja. Predstavila bom mnenja strokovnjakov Bralnega društva Slovenije o tem, zakaj uporaba bralnih strategij povečuje bralno in učno učinkovitost. Omenjene bralne strategije bom skušala ponazoriti s primeri iz literarne snovi. Seveda so nekatere strategije bolj usmerjene v samo učenje oziroma v učenje skozi branje, vendar pouk književnosti ne temelji le na branju leposlovnih besedil, temveč se učenci in dijaki v šoli ali samostojno doma poučujejo o življenju literarnih ustvarjalcev, literarnih obdobjih in smereh, ki vsebujejo veliko podatkov, in je poznavanje in uporaba bralnih strategij dobrodošel dejavnik, ki vpliva na lažjo zapomnitev in zagotavlja uporabo znanja v novih okoliščinah. Ob preučevanju literature sem si postavila zanimivo vprašanje, in sicer, kako se vzgojitelji in starši spopadajo z nalogo opismenjevanja in razvijanja zgodnjih bralnih sposobnosti malčkov. Tako bom po poljski psihologinji J. Chall povzela stopnje branja in znanosti bralnih sposobnosti na določeni bralni stopnji, hkrati pa bom na bralne stopnje projicirala ugotovitve Milene Mileve Blažič o bralnih sposobnostih na posamezni

vlogo na poti k bralni pismenosti učencev in poudarila
obračevanja. Učitelj naj bi poznal zakonitosti, ki so
značilne za razvoj bralnih sposobnosti, in če bo njegov cilj, da bo razvijal sporazumevalno
zmožnost v slovenskem jeziku in bo učence vzgajal v strateške bralce in s tem uspešne
učence, bo moral najprej prepoznati, na kateri stopnji bralnega razvoja so njegovi učenci, nato
pa učence seznaniti z raznoliko paleto bralnih strategij in jih spodbujati k uporabi različnih
bralnih strategij pri samostojnem učenju.

Za izvedbo diplomskega dela bom uporabila metodo preučevanja znanstvenega gradiva in
metodo primerjanja teoretičnih definicij strokovnih ugotovitev o temi priložnega
diplomskega dela.

Preden preidemo na osrednjo temo diplomske naloge in spregovorimo o bralnih strategijah, je potrebno pojasniti nekaj pojmov, ki so neposredno povezani z bralnimi strategijami, eden izmed teh pojmov je zagotovo miselni proces branja. Različna strokovna literatura branje raznoliko definira, med sabo se definicije razlikujejo po tem, kateremu procesu v branju pripisujejo odločilno vlogo. Gre za definicije, ki pri branju poudarjajo enega izmed naslednjih dejavnikov: recepcijski proces zaznavanja, semantično plat, zvezo med branjem in mišljenjem ali predstavljajo branje kot večstopenjski proces, v katerem sodelujejo različne sposobnosti (Peljak 1996: 9). Sonja Peljak zapiše, da je branje visoko organizirana spretnost in sposobnost, ki vključuje številne komponente, ki so prikazane v različnih modelih branja (Peljak 1995: 5). Lahko rečemo, da je branje eden od glavnih temeljnih jezikovnih komunikacijskih dejavnosti (poleg poslušanja, govorjenja in pisanja), ki omogoča, da se posameznik lahko udeleži kot pismena oseba. Božna Krakar Vogel se pri definiranju večinoma naslanja na definicije Sonje Peljak, trdi pa tudi, da je branje [e] »vir kakovostnega učenja pri pouku književnosti. Z branjem učenec ne pridobiva samo informacij o književnosti, ampak se predvsem usposablja za bralca literature. Branje je torej tudi dejavnost za učenje kakovostnega branja literature.« (Krakar Vogel 2004: 22.) Branja se učimo ob vstopu v osnovno šolo in predstavlja nalogo za celo življenje, saj je to sposobnost posameznika, ki omogoča, da lahko posameznik funkcioniра v vsakdanjem življenju.

Pri branju ima izredno veliko vlogo bralna motivacija, ki med drugimi odloča o tem, ali ljudje po zaključku branja knjige več ne vzamejo v roke ali pa berejo celo življenje (Peljak, Gradišar 2012: 70). Bralno motivacijo delimo na notranjo in zunanjo. Dejavniki notranje motivacije so interes in potreba po branju, zaznavna pomembnost branja, kompetentnost branja, ciljna usmerjenost pri branju in drugi. Znano je, da je notranja motivacija bolj pozitivna od zunanje, saj izhaja iz notranje želje in potreb posameznika in vodi do trajnejšega bralnega interesa (Peljak 2012: 80). Med dejavnike zunanje motivacije pa prištevamo različne nagrade, ocene, pohvale, priznanja. Njihovo bistvo temelji na potrditvi v socialnem okolju, vendar, če potrditev izostane, izostane tudi potreba po branju, kar pa se pri posamezniku, ki ga k branju pritegne notranja motivacija, ne zgodi (81). Zunanja in notranja motivacija sta sicer zelo povezani in skoraj nikoli ne nastopata strogo ločeni druga od druge. Upoštevati pa je potrebno tudi dejavnike branja v razredu, saj na bralno motivacijo učencev v veliki meri

branja v razredu, raznolikost bralnega gradiva, ki ga sami izbirajo gradivo, moĥnost pogovora in druĥenje v razredu ob knjigah s soĥolci in odraslimi (95, 96). Ĥal se nekateri uĥitelji zaradi hitrega tempa pouka glasnemu branju pri pouku odpovejo in naroĥijo uĥencem, da doloĥeno snov preberejo sami doma, ravno tako bralno gradivo izberejo kar sami. Tudi moĥnosti pogovora po prebranem bralnem gradivu je zaradi pomanjkanja ĥasa ali nepravilnega organiziranja ure premalo. Vse to pa vsekakor ne vpliva spodbudno na bralno motivacijo uĥencev.

Pri usvajanju branja ima torej pomembno vlogo bralni pouk, ki si postavi cilj, da posameznika v ĥasu obveznega ĥolanja pripelje do stopnje funkcionalne bralne pismenosti in ga usposobi za uĥinkovito jezikovno komunikacijo z okoljem (58).

2.1 Bralna pismenost

Definicija bralne pismenosti, ki je nastala v okviru Nacionalne strategije za razvoj pismenosti (2007) pravi, da je bralna pismenost:

ĥe trajno razvijajoĥa se zmohnost posameznikov, da uporabljajo druĥbeno dogovorjene sisteme simbolov (jezik, op. avtorici) za tvorjenje, razumevanje in uporabo besedil za potrebe ĥivljenja v druĥini, ĥoli, na delovnem mestu in v druĥbi. Pridobljeno znanje in spretnosti ter razvite sposobnosti posamezniku omogoĥajo uspeĥno in ustvarjalno osebno rast ter odgovorno in kritiĥno sodelovanje v poklicnem in druĥbenem ĥivljenju. (Nacionalna strategija za razvoj pismenosti, 2007, 6.)

Pelĥakova zapisano povzame tako, da je bralno pismena oseba tista, ki bere tekoĥe, to kar prebere, razume in je sposobna informacije, dobljene z branjem, uporabljati pri reĥevanju uĥnih in ĥivljenjskih teĥav ter za osebno rast. »Bralno pismen ĥlovek je sposoben fleksibilno uporabljati razliĥne tehnike branja glede na vrsto bralnega gradiva in cilj branja.« (Pelĥak, Gradiĥar 2012, 58.)

K bralni pismenosti vodijo trije delni cilji:

1. razvijanje pozitivnih staliĥ do branja: vkljuĥuje pozitivno prepriĥanje o tem, da je branje uĥinkovito in pomembno za uĥenje in v ĥivljenju nasploh. Uĥenci s pomoĥjo pouka izoblikujejo predstavo o branju kot aktivnosti, s pomoĥjo katere pridejo do pomena besedila, kar jim omogoĥa uĥenje. Hkrati pozitivno staliĥe do branja sproĥi prijetne oblĥutke, ki jih ima uĥenec ob bralni aktivnosti; (61.)

o razumevanje se na eni strani nanaša na bralne strategije, ki na začetku, beremo od zgoraj navzdol, od leve proti desni (61), na drugi pa na poznavanje in obvladovanje različnih kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij;¹ (61.)

3. razumevanje vsebine besedila: učenc skuša ugotoviti, kaj je avtor hotel povedati z besedilom. Ločimo neumetnostna in umetnostna besedila. Pri neumetnostnih gre za razlagalna in druga besedila (učbeniki, časopisi, katalogi, enciklopedije (61)). Pri obravnavanju mora biti učenec pozoren na specifično izrazoslovje, potreben je priklic predznanja s tega področja, določiti namen branja in si s tem pomagati pri razumevanju vsebine besedila. Pri umetnostnih pa gre najpogosteje za pripovedna besedila (62) tako za prozo kot poezijo (62).

2.2 Bralno razumevanje

Vsi učitelji, še posebej pa učitelji slovenščine želijo doseči, da učenci čim boljše razumejo prebrano gradivo. Bolj kot bodo določeno bralno gradivo razumeli, več se bodo o določeni predmetnosti naučili. Pečjakova navaja, da: »Razumevanje lahko pojmuje kot aktiven proces, v katerem skuša bralec interpretirati, kaj je prebral v skladu s svojim predznanjem o vsebini, ki jo je prebral«. (Pečjak 2012: 7.) Slednja definicija poudarja, da na prebrano gradivo vpliva že obstoječe znanje ali vedenje, ki ga posameznik o določeni predmetnosti ima. Tvrsten pogled na bralno razumevanje imenujemo teorija sheme. Vsak bralec ima določeno kognitivno shemo (predznanje), nove informacije, ki jih prebere v besedilu, pa shematsko procesira na obstoječo kognitivno shemo. Shema predstavlja organizirano strukturo znanja in je skelet, na katerega nanašamo pomen besedila. Če se besedilo popolnoma zlije s shemo, potem se nove informacije lahko enostavno prenesejo v shemo. Če posebej pa moramo biti pozorni na tiste dele besedila, ki se v obstoječo shemo ne »vklaplajo«, saj jih moramo dodatno obdelati, vendar si zaradi tega tovrstne dele besedila boljše zapomnimo. (Prav tam.)

Pečjakova omenja Justa in Carpenterja, ki pravita, da se »bralovo celotno znanje odraža skozi besedilo, ki ga bere«. Temu procesu pravita referenčno predstavljanje besedila, ki je

¹ O bralnih strategijah podrobneje v naslednjih poglavjih.

Vendar na posamezen pomen besed v besedilu spet je odraz ne samo bralčevega predznanja, temveč tudi preteklih izkušenj v zvezi z besedilom in njegova prišakovanja. Ravno zaradi tega bralnega razumevanja ne moremo razumeti kot neposredno odslikavo in sintezo posameznih besed, temveč gre za to, da moramo razločevati elemente, ki so nastali kot rezultat delovanja branega besedila na našo kognitivno shemo, od elementov, ki izvirajo le iz besedila. (Prav tam.)

Le povzamemo, sta pri procesu razumevanja besedila (novega gradiva, novih informacij), pomembna dva dejavnika: predznanje bralca (kognitivna shema) in njegov besedni zaklad. **Predznanje bralca** pri branju praviloma pozitivno vpliva na razumevanje. Le učenc nima kognitivne strukture, ki bi ji v procesu branja in učenja z branjem lahko priključil nove informacije iz bralnega gradiva, potem je stopnja uspešnosti razumevanja nižja. V tem primeru se mora poslušati memoriranja določenih podatkov, ki pa mu sledi hitro pozabljanje. Kar lahko naredi učitelj, da pri tem ne pride do hitrega pozabljanja, je, da učence pred branjem pripravi na branje, in sicer tako da:

- a) učencem pomaga pri organizaciji tega, kar še vedo o vsebini, ki naj bi jo brali,
- b) zagotavlja ustrezno predznanje učencem, ki ga še nimajo o novi vsebini,
- c) poskusi spodbuditi povezovanje starega znanja z novim,

med in po branju pa:

- a) učenca vodi skozi besedilo (bralni vodil'),
- b) na koncu pa poteka diskusija, kjer učitelj in učenci integrirajo nove informacije v še obstoječe kognitivne strukture (Pečjak 1995: 11).

Besedni zaklad učencev pri branju (bralno besedišče)² pomeni, koliko besed učenec v nizu besednih pojavitev prepozna. Ko bralec enkrat usvoji bralno tehniko, je besedni zaklad ključni dejavnik bralnega razumevanja, ki je pomemben tako v procesu opismenjevanja kot tudi pri kasnejšem razvijanju bralnih sposobnosti.³ (Prav tam.)

² Bralno besedišče ne moremo enačiti z besediščem pri govoru in pisanju, saj je slednje aktivno, bralno besedišče pa pasivno (receptivno).

³ Bralne sposobnosti so povezane z bralnimi stopnjami, ki jih bomo predstavili v poglavju 4. 4.

Ko smo podrobneje preučili bralno pismenost in bralno razumevanje, si oglejmo še branje pri pouku književnosti. Pouk književnosti ne poteka le na ta način, da se berejo leposlovna besedila, ampak se učenci in dijaki poučijo tudi o literarnih ustvarjalcih, literarnih smereh in obdobjih. Je pa res, da je branje leposlovja osnova pouka tega temeljnega področja in je poučevanje književnosti, kot pravi Tanja Jelenko, »nenehno srečevanje z vpražanjem bralne motivacije«. (Jelenko et al 2001, 163.) Cilji pouka književnosti so na različnih stopnjah in v različnih smereh izobraževanja diferencirani: v gimnazijah je cilj pouka vzgoja kultiviranega in razgledanega bralca, ki ima pozitiven odnos do branja leposlovja in je sposoben brati raznovrstno leposlovje, ga interpretirati, primerjati in uporabiti književno znanje. Dijaki, ki imajo končno gorično strokovno izobrazbo, naj bi bili naklonjeni bralci s pozitivnim odnosom do branja, tudi dijaki poklicnih šol naj bi razvili naklonjen odnos do branja leposlovja. (Prav tam.)

Pouk književnosti ne temelji več na kopičenju podatkov o književnosti, temveč na branju literarnih besedil. Vendar za pozitiven odnos do branja ne pripomore le pouk, temveč tudi pozitiven zgled v družini in močnost lastne izbire literarnih besedil pri pouku književnosti.

Tanja Jelenko, profesorica v Golskem centru Celje, je leta 1998 izpeljala anketo, ki je pokazala, da je 34 % dijakov prvega letnika mnenja, da na njihove bralne interese najbolj vplivajo starši, nato šola (24 %) in prijatelji (21 %). Vendar v mnogih družinah pozitivnega zgleda ni, kajti starši leposlovja ne berejo, otrokom pa ne kupujejo knjižnih daril, kar ni pravilno, saj bi starši morali otroke osveščati o pomenu branja in spodbujati k branju leposlovja in pogovarjanju o določenem knjižnem delu, saj je to tudi eden izmed načinov za komunikacijo med starši in otroki (168).

Kar se pa tiče močnosti lastne izbire literarnih besedil pri pouku književnosti, je ta majhna. Kadar je močna, je zelo pomembna vloga učitelja, saj je tudi pri prosto izbirnih besedilih dijake treba usmerjati, kajti izkaže se, da ne znajo izbrati branja zase. Na tem mestu je odvisno od učitelja, ali se trudi spoznati posameznikove interese in pomaga izbrati ustrezna besedila, ki odgovarjajo na vpražanja, ki si jih dijak postavi o svetu. Najbolje je, da učitelj opravi anketo na začetku srednješolskega ukvarjanja s književnostjo. Na ta način bo najhitreje spoznal učenceve interese in mu bo lahko, če bo tudi sam pripravljen, pomagal pri izbiri branja (164).



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

nju književnosti ali katere koli druge predmetnosti, je to, da učitelj spozna učenčev/dijakov način dela in mu pri tem ponudi svojo pomoč. Kadar se učenec učí z branjem, je pomembno, da pozna več vrst bralnih strategij, ki mu bodo olajšale delo in razumevanje ter omogočile uspešnejše učenje.

L'e v eni povedi strnemo, lahko re'emo, da je branje organizirana dejavnost, katere cilj je v prvi vrsti bralna pismenost. Beremo vedno z nekim namenom; da nekaj izvemo, da se o dolo'eni predmetnosti nau'imo, beremo za sprostitev ë Zato, da lahko ugotovimo, kaj nam zapisano besedilo sporo'a, je potrebno bralno razumevanje. Pri tem, da si pri u'enju olajgamo zapomnitev u'ne snovi, jo shranimo v dolgoro'nem spominu in jo, kadar je to potrebno iz dolgoro'nega priklil'emo v delovni spomin, imajo veliko vlogo bralne u'ne strategije. Na tem mestu h'elimo pojasniti, da se v literaturi pojavljata termina tako bralne u'ne kakor tudi bralne strategije.⁴ Ker je skupni imenovalec teh dveh terminov u'enje in organiziranje branja, s tem da gre pri bralnih u'nih strategijah za u'enje z branjem, bomo v diplomski nalogi uporabljali predvsem termin bralne strategije. Nekatere strategije so sicer manj primerne za pouk knji'hvnosti, ampak bolj za naravoslovne predmete. Podrobneje bomo opisali predvsem tiste bralne strategije, pri katerih bomo besedila za njihovo uporabo poiskali v berilih in u'benikih za osnovne in srednje g'ole.

V strokovni literaturi Sonje Pel'jak o bralnih strategijah zasledimo vrsto definicij bralnih strategij, naj na'gtejsem nekatere: (prvi dve najdemo v Pel'jak 1995: 42, zadnji dve pa v Pel'jak et al 2001: 37, 38.)

1. Za Levina pojem bralna strategija predstavlja vsa pomo'na gradiva in u'ne aktivnosti, ki imajo cilj izboljati predelavo besedila. Tu razdeli Levin strategije na makrostrukturne (usmerjene na predelavo glavnih idej, sporo'ila besedila) in mikrostrukturne strategije, ki so usmerjene na predelavo podrobnosti, detajlov.
2. Reynolds in Werner: »U'na strategija ozna'uje serijo najrazli'nejgh poti, s katerimi se u'enec pribliha u'nemu gradivu«. L'e njuno definicijo u'nih strategij prenesemo na

⁴ Potrebno je poudariti, da so bralne in u'ne strategije med sabo tesno povezane. B. Marentil' Poharnik za u'ne strategije pravi, da jih lahko poimenujemo tudi bralne strategije, kadar u'enje poteka z branjem (Pel'jak et al 2012: 105).

bralna strategija označuje najboljše načine za pristop⁵ k

3. Weinsteinova pa je opredelila bralne strategije kot vsako mišljenje, vedenje in akcijo učenja v procesu učenja z branjem, katere namen je zadržati določene informacije, jih shraniti v spominu in povezati informacije v prihodnosti na nov način.
4. Marentil'-Požarnikova pravi, da gre za zaporedje usmerjenih bralnih aktivnosti, ki jih bralec uporablja glede na dane bralne situacije.

Sicer so vse štiri definicije različne, vendar je njihovo bistvo eno: bralne strategije predstavljajo proces sistematičnega in organiziranega pristopa k branju, katerih poznavanje in uporaba je nujna za bralno učinkovitost.

3.1 Uporaba bralnih strategij in z njo povezana bralna učinkovitost

Avtorji skušajo v svojih študijah orisati značilnosti učinkovitega branja, vendar prihaja do raznovrstnosti strokovnih izrazov za najvišjo stopnjo razvoja bralnih zmognosti (=razvita bralna sposobnost). Tako so se oblikovali izrazi fleksibilno, adaptivno in diferencirano branje. Fleksibilno branje pomeni, da je bralec sposoben izbirati ustrezne tehnike branja glede na vrsto bralnega gradiva in glede na cilj/namen branja oziroma je fleksibilno branje tudi tisto branje, pri čigar bralec razpolaga z aktivnimi bralnimi strategijami. Za t.i. uspešno ali učinkovito branje se je uveljavil izraz bralne pismenosti, ki smo ga že pojasnili v prejšnjem poglavju⁶ (Peljak et al 2001: 33).

Po letu 2000 se je v strokovni literaturi močno srečati s pojmom **strategičnega branja**, kot najvišjim ciljem v razvoju bralnih zmognosti. Strategično branje pomeni, da se pri bralecju poleg kognitivnih razvijajo še metakognitivne spretnosti in samoregulacijski mehanizmi. Če sedaj poenostavimo to psihološko formulacijo, bi lahko rekli, da bralec dobi občutek, da je pri delu kompetenten in mu to pomaga ohranjati bralno motivacijo takrat, kadar pri branju in načrtovanju usmerja sam sebe in tako uporablja kognitivne in metakognitivne spretnosti (ki

⁵ Pod pojmom pristop je razumljena predelava besedila s pomočjo branja, končni rezultat je dobro razumevanje in pomnjenje besedila (Peljak 1995: 42).

⁶ Glej podpoglavje 2.1.

in regulacijo lastne miselne aktivnosti). **Strateški** bralci različne pristope k učenju, se zaveda svojega predznanja, pred seboj ima jasen cilj, saj ve, kaj želi z branjem ali učenjem doseči, je aktiven v procesu branja in prevzema nase del odgovornosti, če se mu pa zdi, da sam ne more doseči želenega cilja, pa poišče pomoč. Učenje in branje strateškega bralca sta v veliki meri pod njegovo kontrolo (34, 35).

Butlerjeva in Winne sta leta 1955 izdelala model samoregulacijskega branja/učenja, kjer učenec, ko dobi neko nalogo, najprej razbere, kaj naloga od njega zahteva. Potem si postavi realne cilje (Do kod/kje moram priti?), nato izbira bralne strategije in jih, če pri tem opazi, da ne gre v smeri cilja, prilagaja na ta način, da poišče drugo strategijo za reševanja naloge (35).

Weinsteinova pri strateškem branju izpostavi še vlogo motivacije, ki je tesno povezana z (meta)kognitivnimi dejavniki. Njen model učenja branja vključuje naslednje elemente, ki bi jih bralni pouk moral razvijati pri učencih⁷: (37.)

1. obvladanje bralnih spretnosti; obvladanje bralnih tehnik, poznavanje in uporaba različnih bralnih strategij,
2. obvladanje samoregulacijskih mehanizmov pri branju; vedenje, kako zaključiti z branjem v določenem času in kako doseči bralni cilj; spremljanje sebe pri branju in sistematični pristop k branju, evalvacija lastnega dela, spremljanje poteka procesa branja in bralne naloge,
3. motivacija za branje; bralec mora biti motiviran za branje, verjeti mora, da je bralno kompetenten in da je sposoben izpolniti bralne naloge.

Potrebno je opozoriti, da vsi trije elementi delujejo na učinek branja interaktivno. To pomeni, da le motivacija za branje ne zadostuje, če učenec ne ve, kako se lotiti bralnega procesa in kako ga usmerjati. Po drugi strani pa poznavanje samoregulacijskih mehanizmov in motivacija za branje ne zagotavljata bralnega razumevanja in bralne učinkovitosti, če bralec ne pozna ali ne zna uporabljati **bralnih strategij**, kajti poznavanje in uporaba le-teh sta osrednja momenta učinkovitega, strateškega branja. (Prav tam.)

⁷ Avtorica Ljiljana Peljakova je v model Weinsteinove vnesla nekaj svojih dopolnitev, predstavljen bo model z njenimi dopolnitvami.

Poznamo veliko različnih samostojnih strategij ali pristopov pri branju iz bralnih gradiv. Obilajno posamezne strategije le stežka uvrstimo v »liste kategorije«, kajti težko bi našli bralno strategijo, ki ne bi vsebovala elemente že najmanj ene strategije. Vse strategije bi lahko klasificirali glede na različne kriterije v več kategorij, in sicer je Pešjakova izdelala naslednjo osnovno klasifikacijo: (Pešjak 1995: 42.)

1. Če bi upoštevali ciljno skupino, kateri so bralne strategije namenjene, bi jih lahko razdelili na tiste strategije, ki jih uporablja učitelj pri obravnavi besedil, in strategije, ki jih uporabljajo učenci pri učenju iz pisnih gradiv.
2. Če bi upoštevali to, kje je poudarek v besedilu, bi jih razdelili na makrostrukturne strategije (predelava glavnih misli, bistva) in mikrostrukturne strategije (predelava podrobnosti, detajlov),
3. Če pa bi upoštevali primarno kognitivno funkcijo, potem bi strategije razdelili na tiste, ki so usmerjene v razumevanje in tiste, ki so usmerjene k boljši zapomnitvi besedila (spomin).

Poznamo pa že veliko drugih kriterijev, ki so glavni krivci za nastanek različnih klasifikacij bralnih strategij.

4.1 Kriteriji za klasifikacijo bralnih strategij in pregled nekaterih klasifikacij

Kot smo že navedli v zgornjih vrsticah, najdemo pri različnih avtorjih različne klasifikacije glede na različne kriterije. Pogost kriterij za delitev strategij, ki ga najdemo pri več avtorjih, so **miselni procesi**, ki sodelujejo pri učenju z branjem, razdelimo jih v dve skupini, in sicer so to kognitivne in metakognitivne strategije⁸. Pri smiselnem učenju morajo biti prisotni trije kognitivni procesi, in sicer so to izbiranje, organiziranje in integriranje informacij. V zvezi s temi miselnimi procesi, bi kognitivne strategije lahko razdelili na: (Pešjak, Gradišar 2012: 107.)

⁸ Primerjaj kognitivne in metakognitivne spretnosti, podpoglavje 3.1.

l'ajo shranjevanje informacij v dolgoročni spomin);

- 2) elaboracijske strategije (strategije povezovanja novih informacij s predznanjem iz dolgoročnega spomina);
- 3) organizacijske strategije ali strategije urejanja informacij v delovnem spominu.

V zvezi z metakognitivnimi strategijami povejmo, da so to znanja o našem lastnem kognitivnem sistemu in znanja o spremljanju teh procesov. Sonja Pel'jak zapiše, da kadar učenec osredini svojo pozornost na proces učenja in je pozoren nanj, takrat govorimo o metakogniciji učenja ali o t.i. učenju učenja. Le to trditev projiciramo na branje, potem velja, da se učenje branja ali metakognicija branja zgodi takrat, kadar učenec vso svojo pozornost usmerja na proces branja. (Pri tem si učenec zastavlja naslednja vprašanja: Kaj je namen branja/učenja? Kako doseči rešitev bralne/učne naloge? S katerimi bralnimi strategijami bom prišel do želenega cilja?) (Prav tam.)

Potrebno je poudariti, da se učencem metakognitivne sposobnosti razvijajo v skladu z zorenjem učenca in s starostjo se povečujejo te sposobnosti. Pospežen razvoj kognitivnih in metakognitivnih sposobnosti naj bi se zgodil nekje med dvanajstim in petnajstim letom starosti (109).

Naslednji kriterij delitve je **namen učenja**, ki je odgovor na vprašanje, kaj želimo z učenjem doseči. Glede na ta kriterij delimo strategije v lokacijske strategije (njihov namen je poiskati neko specifično informacijo v učnem gradivu), strategije razumevanja (osnovni namen je razumeti učno gradivo), spominske strategije (njihov namen je dobesedna zapomnitev učne snovi) organizacijske strategije (njihov namen je urediti, organizirati informacije v smiselno celoto) in v strategije ponavljanja (njihov namen pa je uskladičiti informacije v spominu za poznejši ponovni priklic) (110).

Naštete so nekatere pomembne delitve strategij glede na določene kriterije. Pri teh gre bolj za strategije, ki jih uporabljamo neposredno v učnem procesu (učne strategije). Preden bomo v naslednjem podpoglavju podrobneje preučili klasifikacijo bralnih strategij glede na časovni kriterij, katerih poznavanje in uporaba oziroma nepoznavanje in neuporaba je eden izmed tistih dejavnikov, ki odločajo o bralni uspešnosti, naj samo informativno naštejemo še nekaj ostalih strategij:

uporabne za reševanje nalog na različnih predmetnih
je naprej, in sicer v povržitinske (med katere prištevamo
strategije, s katerimi ne spreminjamo besedila, ki ga beremo; mednje sodi ponovno
branje, izpušanje neznanih besed, prilagajanje hitrosti branja zahtevnosti učne snovi)
in globinske strategije (učno gradivo se prilagodi in preoblikuje z namenom globljega
razumevanja) (Pečjak, Gradišar 2012: 112);

- specifične strategije so strategije, ki jih uporabljamo predvsem za reševanje nalog na
določenem predmetnem področju. Npr. strategije za branje literarnega besedila so
specifične strategije, saj teh istih strategij ne moremo uporabiti, da bi uspešno rešili
neko matematično nalogo (113);
- strategija nalaganja (izbiranje ciljev, prelet učnega gradiva, postavljanje vprašanj);
- strategije spremljanja (samotestiranje, usmerjanje pozornosti);
- strategije usmerjanja (prilagoditev hitrosti branja, ponovno branje, pregled prebranega)
(114).

Nagete klasifikacije so med sabo tesno povezane, zato je težko govoriti o eni sami, izolirani
od drugih strategij. Zato se določene strategije pri različnih klasifikacijah med sabo
ponavljajo, ali je vsaj bistvo strategij isto, kljub drugalnem poimenovanju.

4.2 Klasifikacija bralnih strategij glede na časovni kriterij

Pouk književnosti temelji na branju leposlovnih besedil, ki med drugimi pomagajo
posamezniku, da gori obzorja in pridobi znanja, ki mu bodo pomagala ne le pri pouku
književnosti, temveč tudi v vsakdanjem življenju. Sodobni pouk književnosti se vedno bolj
umika od togega transmisijskega pouka, ki je temeljil na posredovanju nekih gotovih znanj o
literarnovedni predmetnosti, in s tem zagotavlja aktivnejšo vlogo učencev pri pouku. Ravno
tako pouk književnosti v sodobnem času ni kopičenje podatkov o književnosti, ampak temelji
na tem, da učenci dobijo informacije s pomočjo branja leposlovnih besedil. Zato je zelo
pomembno, da učitelj učenca pri pouku književnosti pripravi na branje leposlovja in usvajanje
literarno-teoretičnih pojmov z ustreznimi didaktičnimi prijemi, med drugimi tudi z uporabo
različnih bralnih strategij, in učence spodbuja k samostojni uporabi strategij.

jali z različnimi klasifikacijami bralnih strategij, sedaj klasifikacijo, in sicer glede na l'asovni kriterij, torej, v katerem delu ul'nega procesa ul'itelj ali ul'enec uporabljata dolo'ene strategije. Pri tem bomo strategije, ki jih lahko uporabljamo za razli'ne ul'ne predmete, aplicirali na pouk knji'evnosti, s tem da moramo poudariti, da se ene strategije manj uporabljajo pri pouku knji'evnosti, druge spet bolj, te pa bomo podkrepili s primeri.

4. 2. 1 Strategije pred branjem

Strategije, ki jih s skupnim imenom imenujemo strategije pred branjem, zajemajo vrsto strategij, ki slu'hijo vsaka svojemu namenu. Predbralne strategije se tako delijo v strategije za: (Pel'jak, Gradi'ar 2012: 140.)

- aktiviranje predznanja ul'encev,
- dolo'itev cilja branja,
- spoznavanje zgradbe besedila,
- napovedovanje vsebine,
- postavljanje vpra'anj.

Predznanje ul'encev lahko ul'itelj aktivira na razli'ne na'l'ine; s pogovorom, z mo'hgansko nevihto, izdelavo pojmovne mre'e in z uporabo strategije V'HN. Ker bomo strategijo V'HN podrobneje opisali v naslednjem poglavju, se bomo sedaj ukvarjali s strategijo pogovora in izdelavo pojmovne mre'e pred branjem (143).

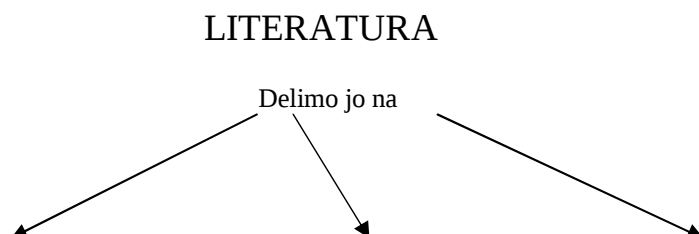
Pogovor ul'itelja z ul'encem je zelo pogost na'l'in za ugotavljanje predznanja ul'encev. Ko ul'ence pripravljamo na branje odlomka iz npr. *Viso'ke kronike*, kjer junakinji Agati Schwarzkobler sodijo zaradi domnevnega l'arovni'gtva, lahko ugotavljamo predznanje na ta na'l'in, da jih za'l'nemo spra'evati o tem, kaj si oni mislijo o l'arovni'gtvu, l'e poznajo kak'gno l'arovnico, l'e kaj vedo o zbiranju l'arovnic na gori Slivnica. Na ta na'l'in ugotavljamo predznanje ul'encev o temi, s katero se sre'lamo v odlomku. L'e bi ul'encem predstavljali delo in h'ivljenje Ivana Cankarja, bi tudi lahko za'eli pogovor o tem, kaj o njem h'e vedo, l'e poznajo kak'gno njegovo delo itd. Pomembno je, da si ul'itelj zapomni ali g'e bolje, da si zapi'e,

al'in prilagodi pouk in poudari tiste dele snovi, ki so

Možganska nevihta je pogosta predbralna strategija, s katero učenci nagajajo vse, kar o določeni temi še vedo. Primerna je za delo v paru, v skupinah ali delo s celim razredom (144). Bistvo strategije je, da učitelj zapisuje asociacije/besede, ki se vežejo na določeno temo, na tablo ali jih zapisujejo učenci sami, na koncu pa skupaj preverijo. Ta strategija učence spodbudi k intenzivnem razmišljanju o določeni temi, hkrati je pa lahko za učence zelo zanimiva, če npr. učitelj razdeli učence v skupine in organizira tekmovanje v tem, kdo bo našel več asociacij na določeno temo. Strategija, ki temelji na tej strategiji in jo je razvil Langer leta 1981, se imenuje strategija predbralnega nalrta. Za uporabo te strategije v razredu obstajata dva koraka. Prvi korak temelji na pogovoru o ključnih pojmi, ki se pojavljajo v besedilu. Učencem npr. nanizamo nekaj besed, ki jih najdemo v besedilu, učenci pa povedo, kaj mislijo, kakšna bo vsebina besedila. Učitelj si pri tem zapisuje učenceve misli. V drugem delu pogovora učenci razmišljajo o začetnih situacijah, vendar jih tokrat učitelj usmerja na ta nalrta, da je učenceva asociacija v povezavi z vsebino besedila. Na koncu pa da učitelj učencem možnost, da po njegovi usmeritvi še enkrat razmislijo o svojih trditvah v zvezi s ključnimi besedami/pojmi, ki se pojavljajo. Pri tem lahko učenci svoje trditve modificirajo, lahko izpustijo stare in oblikujejo nove asociacije. Drugi korak pa temelji na učiteljevi lastni analizi učencevih interpretacij, saj je ta dobro izhodišče za ugotavljanje učencevih predznanj in za učiteljevo prilagajanje razlage (144, 145).

Za sklepno bralno strategijo v snopu teh strategij bi navedli še pojmovno mrežo. Učenci z učiteljevo pomočjo izdelajo neke vrste miselni vzorec, kjer so navedeni pojmi v povezavi z določeno temo in povezave med temi pojmi, ki so izraženi z glagolom. (Prav tam.)

Slika 1: Pojmovna mreža obravnavanja literarnih zvrsti in vrst.



k liriki uvrġamo

-soneti,

-gazele,

-pesmi v prozi,

ġ

k epiki uvrġamo

-romani,

-novele,

-lirice,

-povesti,

ġ

Dramatika

literarne zvrsti⁹

k dramatiki uvrġamo

-tragedija,

-komedija,

-drama

literarne vrste

Bralec, ki ħeli ul'inkovito brati, si bo zastavil bralne cilje. Naslednja predbralna strategija je torej **doloġitev namena/cilja branja**. Strategija je pomembna zato, ker pomaga ul'encu pozornost usmerjati na tiste dele besedila, ki ga bodo pripeljali do informacije, ki jo ħelijo izvedeti. Zato si morajo ul'enci ħe pred branjem zastaviti vpraġanja o tem, kaj ħelijo iz besedila izvedeti in zakaj ħelijo besedilo prebrati. Vedeti morajo, ali iġġejo informacije, s katerimi bodo lahko odgovorili na toġno doloġena vpraġanja ali pa informacije, ki pripeljejo do bistvenega sporoġila v besedilu. Predvsem pri mlajġih ul'encih mora ul'itelj pogosto pomagati doloġiti namen branja (148).

Najbolj pogosta cilja branja sta dva: informativno in ġudijsko branje. Pri informativnem branju, kjer gre za oblikovanje prvega vtisa o besedilu, uporabljamo tehniko preleta in tehniko diagonalnega branja. Pri informativnem branju gre za to, da besedilo le preletimo, da ugotovimo, ali lahko s tem besedilom sploh doseġemo cilj, ki smo si ga zadali. Le hoġe dijak pri izdelavi plakata uporabiti veġ virov, bo to tehniko uporabil, da bo ugotovil, kateri viri so primerni za oġji izbor za pripravo naloge. Tehniko diagonalnega branja pa ul'enec uporabi, kadar se bo odloġil za nadaljnje branje. Namen tovrstnega branja je tudi »naleteti« na bistvene podatke v besedilu. Branje poteka tako, da ul'enec z oġmi preleti besedilo od zgornjega levega do spodnjega desnega konca strani (149). Ģudijsko branje pa je oblika branja, pri katerem se bralec z besedilom aktivno ukvarja, torej se ul'i. Znaġilno je poġasno, natanġno, zbrano branje, ul'enec si pomembne pojme podġrta ali izpiġe (150).

Kako so med sabo povezane glavne misli in podrobnosti besedila, nam pomaga doloġiti strategija **spoznavanja zgradbe besedila**, ki je pomembna zato, da ul'enec laġje sledi

⁹ Po M. Kmeclu, J. Kos uporablja ravno obratno, torej so lirika, epika, dramatika so zanj vrste, roman, povest, novela ġ pa zvrsti.

neje zapomnljive, zna poiskati bistvo v besedilu in zna
o ge pojavile v besedilu. RazliĖne raziskave poroĖajo
tudi o urjenju v sposobnosti identifikacije zgradbe besedila in s tem o ustreznem izbiranju
strategij za predelavo besedila (150, 151).

Avtor nekega besedila lahko izbira med razliĖnimi naĖini organizacije besedila, ki jih mora
potem ul'enec prepoznati v besedilu. RazliĖni avtorji naĖtevajo razliĖne moĖnosti organizacije
besedil. PeĖjakova izpostavi klasifikacijo Roberta Calfeeja in Jamesa Curleya, ki govorita o
naslednjih petih kategorijah moĖne zgradbe besedil: (152.)

- opisi,
- primeri/ilustracije,
- zaporedje/sekvenĖnost,
- dokazi in staligĖ/a/mnenja,
- funkcionalna zgradba.

Opise avtorja uvrĖĖata v tri kategorije, in sicer v definicije, razvrĖĖanje/klasifikacijo in podobnosti in razliĖnosti.

V vsakem berilu ali ul'beniku za knjiĖevnost najdemo veliko definicij, gre predvsem za
definicije literarnovednih pojmov. Spodnji primer definicije basni je iz berila za 4. letnik
gimnazij *Svet knjiĖevnosti 4* Janka Kosa in ostalih avtorjev:

*Basen Ė kratka pouĖna zgodba v prozi ali verzih, v njej nastopajo tipizirani liki veĖinoma iz
Ėivalskega, lahko pa tudi iz ĖloveĖkega sveta, v srediĖu je dogodek, ki ponazarja kak
Ėivljenjski nauk. (Kos et al 2003: 172.)*

Tudi klasifikacije najdemo v vsakem ul'beniku, spodnji primer je ravno tako iz *Sveta
knjiĖevnosti 4*, in sicer gre za klasifikacijo rime:

*Po obsegu delimo rime na enozloĖne (moĖke), dvozloĖne (Ėenske) in trizloĖne (tekoĖe). Po
povezavah v kitici pa so zaporedne, prestopne, oklepajoĖe, veriĖne itd. (176.)*

Klasifikacije prepoznamo po besedicah *spada v skupino, se deli, spada k Ė* (PeĖjak, GradiĖar
2012: 154.)

na podobnosti in različnosti héli avtor pokazati na
znimi deli besedila. Signalne besede, ki uĹencem
pomagajo ugotoviti, da gre res za podobnosti med deli besedila, so *na enak naĹin, oboje, podobno, enako kot na primerĚ*, da gre za razlike, pa signalizirajo besede *vendar, kakor koli, Peprav itd.* Spodnji primer kaĹe na podobnosti in razlike med deli besedila:

Romanca [Ě] podobno kot balada opeva junagke in nenavadne, tudi ljubezenske snovi, vendar bolj umirjeno in stvarno, brez grozljivih ali nadnaravnih dogodkov, pogosto z vedrim in spravljivim sklepom. (Kos et al 2003: 172.)

Primeri in ilustracije so znaĹilne za besedila, ko avtor hoĹe utemeljiti sploĹno trditev z navajanjem posebnih primerov. Signalne besede so *kot na primer, za primer navajamo Ě*, *kot so Ě* itd. (PeĹjak, GradiĹar 2012: 154.)

[Ě] Osrednje vodilo so ji namreĹ fantastiĹne razliĹice resniĹne znanosti in tehnologije, ki jih ustvarja v svojih literarnih delih (npr. motiv vesoljske ladje, ki potuje s hitrostjo, velĹjo od svetlobne). (AmbroĹ et al 2010: 412)¹⁰

Zaporedje in sekvenĹnost sta kategoriji, kamor uvrĹamo vzrok in posledico ter proces. Predvsem organizacijo besedila, ki temelji na procesu, najdemo pri pouku knjiĹevnosti zelo pogosto, in sicer gre za naĹtevanje podatkov po vrstnem redu, bodisi po stopnji pomembnosti bodisi po kronologiji. Ravno slednje je pri knjiĹevnosti zelo pogosto, kadar se sreĹamo z Ĺivljenjepisi posameznih avtorjev. Signalne besede za izraĹanje kronologije so *prvi, drugi, Ě*; *naslednji, potem, Ě* 1991, 1992 ... Spodnji primer je navedla Sonja PeĹjak pri primeru organizacije besedila kot procesa, ki temelji na podlagi kronologije:

France PreĹeren se je rodil leta 1800 v ugledni kmelĹki druĹini v Vrbi na Gorenjskem. Na materino Ĺeljo je odĹel k stricu duhovniku na Kopanj pri Grosupljem, da bi ga pripravil na Ĺolo. Osnovno Ĺolo je obiskoval v Ribnici. Bil je uspeĹen in je vpisan v Zlato knjigo. Gimnazijo je obiskoval v Ljubljani, na Dunaju pa je Ĺudiral pravo. Ĺudij je konĹal leta 1828 in postal odvetniĹki pripravnik v Ljubljani. [Ě] (PeĹjak, GradiĹar 2012: 158.)

Pri dokazih/mnenjih in staliĹih gre za to, da avtor poskuĹa podpreti in utemeljiti doloĹene ideje ali poglede. Dokazovanje poteka s pomoĹjo deduktivnega ali induktivnega sklepanja. Pri

¹⁰ Darinka AmbroĹ idr.: *Branja 3: Berilo in uĹbenik za 3. letnik gimnazij ter Ĺiriletnih strokovnih Ĺol*. Ljubljana: DZS, 2010.

avljene splošne značilnosti, nato pa posamični primeri, induktivnem sklepanju pa gre za ravno obratno, saj se posamične trditve uporabljajo za dokazovanje nekega splošnega sklepa (160).

Tovrstno organizacijo besedila pogosto srečamo pri strokovnih člankih, kjer avtor dokazuje svoje prepričanje bodisi na deduktivni bodisi induktivni način.

Če najbolj jasna, razumljiva in pogosto uporabljena je funkcionalna zgradba besedila, ki temelji na treh delih, in sicer na uvodu, prehodu in sklepu. Takšno organiziranost besedila mora učenc dobro poznati zaradi lažjega razumevanja besedila, pa tudi zaradi eseja, saj morajo tudi eseji imeti takšno zgradbo, kjer je v uvodu pojasnjeno pigl'ovo stališče in način za obravnavanje določene teme, v prehodu gre za povezovanje prehodnih informacij z novimi, v sklepu pa se nanizajo povezave med elementi, ki so ostale nepovezane in za pregled tematskega gradiva (161).

Naslednja predbralna strategija, ki jo bomo na kratko predstavili, se imenuje **napovedovanje dogajanje/vsebine**. Za lažje in boljše »sodelovanje« bralca z besedilom je pomembno, da ima bralec pred branjem neko predstav o besedilu, ki ga bo prebral, ravno tako mora imeti določena pričakovanja od besedila, saj ta povečujejo bralno motivacijo. Le se med samim branjem izkaže, da se bralčeva pričakovanja skladajo z vsebino besedila, bo branje potekalo tekoče, v nasprotnem primeru bo branje in s tem tudi razumevanje besedila oteženo (164).

Zadnja predbralna strategija se imenuje **postavljanje vprašanj in odgovarjanje** nanje. Brez te strategije seveda ne gre, pri pouku učitelj učence nenehno sprašuje, ravno tako se to dogaja pred, med in po branju. Raziskave so pokazale, da so učenci, ki si med branjem ali učenjem postavljajo vprašanja, bistveno bolj uspešni in samostojni pri učenju. Postavljanje vprašanj omogoča globlje in boljše razumevanje bralnega gradiva, hkrati pa služi tudi za ugotavljanje vseh doslej naštetih strategij; učitelj lahko z uporabo vprašanj ugotavlja predznanje, pomaga učencem, da določijo cilj branja, ravno tako lahko na ta način ugotovijo zgradbo besedila. Torej je ta pomembna in široko uporabna strategija pri učnem procesu nepogrejljiva, bodisi kot samostojna strategija bodisi kot del drugih strategij. (Prav tam.)

Obstaja veliko različnih klasifikacij vprašanj, npr. glede na čas postavljanja vprašanj (predvprašanja, vprašanja po branju in pomožna vprašanja) ali glede na vsebino (informativna, interpretativna in vprašanja vrednotenja) itd. (165.) Vendar se ne bomo

pražanj, temveč bomo na tem mestu izpostavili nekaj

- strategija vodene bralne aktivnosti (VBA), je sestavljena iz petih korakov: (1) ugotavljanje predznanja pri učencih; o temi, ki se bo pojavila v besedilu, imajo učenci že določeno predznanje. Pri pouku književnosti tudi pred branjem leposlovnih del ali odlomkov del lahko npr. ugotavljamo predznanje v povezavi s temo, ki se pojavi v besedilu. (2) Drugi korak temelji na urejanju predznanja učencev, ki zgleda tako, da učitelj učenca pojasni neznane besede, lahko si tudi pomaga s slovarikom neznanih besed ob besedilih, ki so v berilih pogosti, ali pa se pojavljajo na koncu besedila. Pri književnem pouku je pomembno, da učitelj učenca opozori na neznane besede, ki se pojavljajo predvsem pri besedilih starejšega nastanka. Tretji korak (3) vsebuje vprašanja pred branjem in branje, pri tem koraku postavljajo vprašanja učenci in učitelj. Po tem, ko učenci besedilo preletijo, zastavijo vprašanja v zvezi z besedilom. V tem delu morajo biti pozorni na naslov, podnaslov besedila, ilustracije, podrobneje pogledajo prvi in zadnji odstavek. Nato napovejo, o čem bo besedilo govorilo, svoje napovedi pa tudi zapišejo. Izrazijo pričakovanja v zvezi z besedilom. Ko se o vsem tem z učiteljem in tudi med sabo pogovorijo, se prične branje besedila, torej četrti korak je aktivni pregled odstavkov/poglavij (4). Če se pri pouku književnosti bere zahtevnejše ali daljše besedilo, je dobro, da se, če glasno berejo učenci, po vsakem odlomku ustavijo in spet postavljajo in odgovarjajo na vprašanja in na ta način ponovijo, kar so prebrali. Ravno tako morajo pri tem koraku po branju odgovoriti na vprašanja, ki so si jih zastavili pred branjem in preverijo pravilnost lastnih napovedi v zvezi z besedilom. Pri zadnjem koraku (5) sledi aktivni pregled celotnega besedila; gre za sintetiziranje prebranega (175, 176, 177).
- Izpeljanka iz strategije vodene bralne aktivnosti, je strategija vodene bralno-miselne aktivnosti (VBMA). Spodbuditi želijo učence k večji aktivnosti že pred samim branjem besedila in k postavljanju hipotez in njihovim preverjanjem, ko učenec dobi informacije iz besedila. Cilj strategije VBMA je usmerjanje procesa mišljenja med branjem in urjenje osnovnih bralnih spretnosti. Pri tej strategiji se morajo aktivnosti

¹¹ Opozoriti moramo, da smo tu našli strategije, ki se pojavljajo v vseh fazah učnega procesa, vendar imajo poudarek na zastavljanju vprašanj, to pa je tudi razlog, da smo jih uvrstili k tej skupini predbralnih strategij.

enem odstavku odviti, potem sledijo iste aktivnosti v učenca so z večjim delom prebranega besedila vedno bolj natančne, saj ima učenec vedno več informacij (184).

- Kadar učenci pri pouku književnosti sistematično pregledajo različna slikovna in grafična gradiva in na podlagi tega napovejo vsebino, govorimo o strategiji hitrega pregleda. Sestavljena je iz šestih korakov: učenci najprej preberejo naslov besedila, pregledajo podnaslove in po vsakem koraku skušajo napovedati vsebino in postavljajo vprašanja v zvezi z vsebino, na katera bodo dobili odgovor po branju. Po teh dveh korakih sledi tretji korak, in sicer pregled slikovnega gradiva, kjer učenci v berilih pregledajo določene ilustracije in ob tem ugotavljajo, kaj je bistvo sporočil v tem gradivu. Naslednja dva koraka zajemata branje začetnega in končnega odstavka. To branje poteka tiho, učenci pa še lahko dobijo vtis, kaj bo tema besedila, ugotovijo stil in slog besedila, ki jim ne nazadnje lahko veliko pove o času nastanka in o jezikovni podobi tistega časa. Po teh petih korakih naj bi učenci imeli še kar konkretno predstavo o vsebini besedila, zato v zadnjem, šestem koraku skušajo oblikovati glavno idejo in sporočilo celotnega besedila (186, 187).

Kljub temu da učitelj za tovrstno pripravo na branje porabi nekje od 30 do 45 minut, je uporaba teh strategij dobra priprava za domače branje ali za pripravo na branje samostojnega branja doma. Ta pripomore tudi k večji motivaciji, saj lahko s strategijami pred branjem v učencih vzbudimo zanimanje za literarno besedilo ali učno snov.

Naslednja nekoliko manjša skupina strategij, pa vendar nič manj pomembna, je skupina strategij med branjem.

4. 2. 2 Strategije med branjem

Alfred Adler, avstrijski psiholog, pravi, da je »branje oblika mišljenja«, zato moramo učence spodbujati z različnimi strategijami k aktivnemu branju, da bo stopil v stik z besedilom in ga razumel. Namen strategij med branjem je ta, da učenčev pozornost »obdrži« pri besedilu in da se preverja učenčev razumevanje. Najpogostejše med temi strategijami so: (Peljak, Gradišar 2012: 188, 190.)

tkov,

- določanje zaporedja dogajanja v besedilu,
- označevanje novih, neznanih, bistvenih informacij,
- pisanje obrobni razlag.

S **strategijo dopolnjevanja manjkajočih podatkov** urimo predvsem mlajše bralce v tem, da so ves čas z mislimi pri besedilu in da jim pomagamo spremljati razumevanje besedila. Pred obravnavo besedila učitelj pripravi gradivo za učence tako, da določene besede ali besedne zveze v besedilu izbrige, učenci pa morajo besedilo dopolniti z manjkajočimi besedami tako, da bo smiselno in bo temeljilo na izhodiščnem besedilu. Učitelj zahtevnost tovrstnih nalog stopnjuje na ta način, da najprej izpusti iz besedila vsako sedmo besedo, po nekaj povedih pa vsako peto, nato tretjo itn. (190.) Spodnji primer razlage aliteracije je iz berila za sedmi razred devetletne osnovne šole (Blažič et al 2007: 126). Če izpustimo nekaj besed iz besedila, dobimo strategijo dopolnjevanja manjkajočih podatkov:

*Gregor*l*l* uporabi v pesmi tudi izraz »_____ v*g*njevost v*g*av«. To pesni*g*ko sredstvo se imenuje _____. Gre za ponavljanje istega soglasnika na _____ dveh ali več zaporednih besed (v Gregor*l*l*l*evi pesmi torej *l*rka ____). [*ě*]

Strategija določanja zaporedja dogajanja v besedilu poteka tako, da učenec najprej prebere izvirno besedilo, nato pa učitelj preoblikuje izvirno besedilo tako, da med seboj premeša povedi ali določene dele besedila. Učenec mora »razrezano« besedilo urediti tako oziroma v takšno zaporedje, kot ga ima izvirnik (Pečjak, Gradiglar 2012: 192).

Pri **strategiji označevanja neznanih informacij** gre za to, da označimo nove, neznane besede in jih pojasnimo s strategijami po branju, tej temi se bomo med drugimi posvetili v naslednjem poglavju. Bolj pomembna v tem sklopu strategij je **strategija označevanja in zapisovanja bistvenih informacij**. Če to strategijo uporabljamo pri branju leposlovnih odlomkov, se pogosto podlrtujejo bistvene misli v besedilu ali pomembne izjave, ki jih je kdo izmed literarnih oseb izrekel. Podlrtovanja se učel*l*i lotijo na različne načine. Nekateri ne podlrtajo veliko oziroma ne podlrtujejo tako, da je iz podlrtanega razvidno razmerje med posameznimi pojmi. Drugi podlrtajo preveč, kar spet ni dobro, ker se ne loči zrno od plevla, pomembne informacije od manj pomembnih. Pravilno podlrtovanje mora biti načrtno in

Pel'jakova ponuja naslednji sistem podl'rtovanja: (Pel'jak, Gradišar 2012: 194.)

- dvojna l'rtica za glavne ideje (pisatelj),
- dvojna navpična l'rtica za dolge, obsežne glavne ideje (|||),
- enojna l'rtica za podrobnosti, specifičnosti (v w y),
- puščica kot pokazatelj povezanosti med informacijami (z),
- obrobne razlage pri osebnih komentarjih gradiva,
- vprašaji kot označevanje nejasnosti v besedilu (?),
- krogi za označevanje pomembnih izrazov, strokovnih terminov (—),
- gredilke za označevanje zaporedja podrobnosti, ki pojasnjujejo glavno misel (1, 2, 3
 e).

To strategijo bolj uporabljajo starejši uenci, študentje, ni pa ni narobe, le uence osnovnih
 šol seznanimo s to strategijo.

Strategija obrobni razlag (OR) je zadnja strategija, ki jo bomo opisali v tem sklopu strategij,
 gotovo pa bi se našla že kakšna. Obrobne strategije so zapiski in opombe, ki jih učitelji ali
 učenci zapisujejo ob robu besedila. Slušajo za pojasnitev novih izrazov, poudarjanje določenih
 točk v besedilu, ponoven opis besedila in za vprašanja, ki usmerjajo učenčeve misli na
 določene dele gradiva. Učitelj lahko obrobne opombe zapiše na učni list ob besedilo. Lahko
 so v obliki vprašanj, glavnih misli ali razlagajo neznane, nove besede (196.) Pogosto jih
 uporabljajo uenci pri domačem branju, ko berejo delo za domače branje s svinčnikom v roki
 in si na prazen list zapisujejo določene zanimive ugotovitve in potek dogodkov, da lahko
 potem v dnevnik branja zapisujejo obnovo in svoja opažanja ob besedilu. Vsekakor je
 strategija namenjena za olajšanje branja in učenja.

Predvidimo, da je bralec med branjem besedilo razumel in sledil vsebini, potem je to še dober znak, da bo znanje, ki ga je z branjem dobil, lahko uporabil v novi situaciji. Ni pa to obilajno dovolj za aktivno uporabo znanja. Zato, da se bo znanje utrdilo in bo v celoti razumljeno, skrbijo strategije po branju, ki jih sestavlja cela paleta posameznih strategij. V tabeli so naštete najpomembnejše aktivnosti po branju in aktivnostim pripadajoče bralne strategije:

AKTIVNOSTI PO BRANJU	BRALNE STRATEGIJE
Odgovarjanje na lastna in učiteljeva vprašanja	
Iskanje in določanje bistvenih informacij in podrobnosti	Strategije za določanje bistva (iskanje bistvenega sporočila ali glavne ideje, iskanje bistvenih povedi, iskanje bistvenega sporočila iz ključnih besed) Strategije za določanje pomembnih podrobnosti Grafični prikazi pomembnih informacij
Povzemanje vsebine (povzetki in zapiski)	Paukova/Cornellova strategija Strategija hierarhizacije
Kritično branje besedil	Prepoznavanje dejstev in stališč (strategija vodnik pri lažovanju) Prepoznavanje avtorjevega stila, ozračja in tona besedila Sposobnost zaključevanja (oblikovanja zaključkov) (strategija za opis osebe)
Strategija branja grafičnih besedil	Strategija branja grafičnih prikazov
Strategije za razvijanje besedišča	Uporaba sobesedila/konteksta (strategija redefinicije sobesedila, strategija močnih povedi) Uporaba strukture ali sestave besedila Izdelava lastnega slovarja Učiteljeva razlaga neznanih besed (strategija besednih skupin, strategija analize značilnosti)

Tabela1: Strategije po branju.¹²

¹² Tabela je nastala na podlagi naslednje literature: (Peljak, Gradišar 2012: 200 in 308).

ne opredelili v prejšnjem poglavju, se na tem mestu z
se najprej ustavili pri **strategijah za določanje bistva**.

Pomembno je, da vemo, da bistvo besedila ni le ena beseda, temveč gre za misel, izraženo najmanj v eni povedi. Tu je potrebno ločiti med pojmom ključna beseda, pri kateri je bistvo zajeto v eni besedi in bistvom besedila, ki pa je zajeto najmanj v eni povedi. Kot navaja tudi Pečjakova, si bomo pod ključno besedo »poezija« teže predstavljali ustrezno vsebino, če pa bomo to besedo skušali nadomestiti z neko mislijo, ki bo zajela pomen te besede, bo zapomnitev vsebine besedila, kjer se je pojavila beseda poezija veliko lažja. Primera takih misli bi bila: *Dobro poezijo je težko napisati. Nekateri pesniki so bili popularni dolgo časa.* (Pečjak, Gradiglar 2012: 202).

Podobna strategija strategiji za določanje bistvenega sporočila je **strategija iskanja bistvenih povedi**. Poved, ki je v besedilu nosilka bistva sporočila, ima lahko različno pozicijo; lahko stoji na začetku, na sredini ali na koncu besedila. Cilj iskanja bistvenih povedi je, da učenec daljše sporočilo zna povzeti z eno povedjo, kjer bo zajel sporočilo (206, 207).

Lahko bi rekli, da so **strategije za določanje pomembnih podrobnosti** ravno obratne. Tu gre namreč za to, da znamo iz besedila izluščiti tiste najpomembnejše informacije, ki sestavljajo bistvo besedila. Vsako besedilo je seveda sestavljeno iz večjega števila podrobnosti, vendar so nekatere informacije pomembnejše od drugih (208). Glavno misel na *France Prešeren je največji slovenski pesnik* ne dejansko osmislijo šele podrobnejše informacije, kot so: *France Prešeren je napisal slovensko himno z naslovom Zdravljica. Obletnica njegove smrti je osrednji državni kulturni praznik. V slovenski literarni prostor vpelje nove literarne pojme: balada, gazela, glosa, epigram, romanca, tercina, sonet, stanca* *et cetera*. Slednje povedi so t.i. podporne povedi, saj se s svojimi podrobnimi informacijami nanašajo na bistvo besedila (209).

Strategija grafičnih prikazov pomembnih informacij je pomembna pri učenju iz učbenikov, ko je potrebno narediti jasno razmerje med glavno mislijo in podrobnostmi. To razmerje je mogoče pregledno prikazati z različnimi grafičnimi oblikami kot na primer s pojmovnimi mrežami, miselnimi vzorci ali drugimi grafičnimi prikazi, ki pojme med sabo shematizirajo. S pojmovnimi mrežami smo se ukvarjali pri strategijah pred branjem, zato bomo nekaj besed namenili miselnim vzorcem, s katerim lahko sistematično prikažemo bistvene informacije iz gradiva v obliki ključnih besed. Pri izdelovanju vzorca je potrebno

na sredino, nato sledi iskanje podrobnosti iz besedila, ki izgubi pregled nad besedilom. Ko smo to opravili pa podrobnosti nadalje plemenimo z detajli. Učitelji veliko uporabljajo miselne vzorce, in sicer jih napišejo na tablo, vendar je pri tem pomembno, da upoštevamo jezikovno gibkejšo učence, ker lahko ob nizanju besed na tablo ostanejo brez rdeče niti. Zato je smiselno, da imajo učenci napisano snov tudi v linearni obliki, da s samim miselnim vzorcem ne naredimo več škode kot koristi (218, 219, 220).

Miselni vzorci imajo v učnem procesu zelo pomembno vlogo, saj jih uporabljamo na vseh stopnjah izobraževanja od osnovne šole pa vse do univerzitetnega izobraževanja. Pogosto se uporabljajo pri samostojnem učenju. (Prav tam.)

Poznamo že nekatere druge oblike grafičnih prikazov, od teh se pri pouku književnosti največkrat uporabljata časovni trak in zaporedje dogodkov (linearno ali krožno) (225).

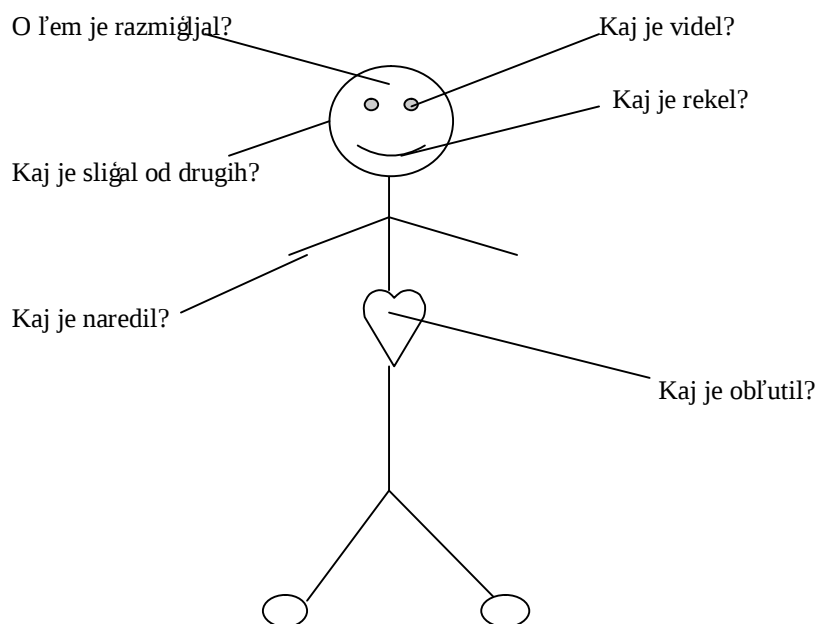
Po tem, ko smo določeno besedilo prebrali, lahko vsebino povzamemo z dvema strategijama: s **Paukovo strategijo** ali s **strategijo hierarhizacije**. Ti dve strategiji bi se lahko imenovali tudi izdelava zapiskov. Paukovo strategijo bomo podrobneje opisali v naslednjem poglavju, strategija hierarhizacije pa je pomembna, kadar tvorimo zapiske iz učbenikov. Vendar se omenjena strategija ne uporablja toliko pri pouku književnosti, zato bomo na tem mestu s to strategijo zaključili (261).

Naslednja aktivnost po branju in njej pripadajoče strategije, ki jih bomo podrobneje razložili, je kritično branje besedil. Kritični bralec je raziskovalec, ki besedilo presoja iz več vidikov. Obstaja več meril za presojanje oziroma vrednotenje besedil. Kritični bralec mora biti v besedilu sposoben prepoznati dejstva in stališča, predsodke avtorja besedila, podobnost ali različnost svojih stališč z avtorjevimi, avtorjev stil, vzdušje in ton besedila in sklepe, ki izhajajo iz besedila. Pri pouku književnosti se učenci pogosto kritično opredelijo do ravnanj literarnih junakov, pravijo, da je neka literarna oseba ravnala etično/neetično, da je bila krivična itd. (263.) V zvezi s temi aktivnostmi bomo opisali **strategijo prepoznavanja avtorjevega stila, ozračja in tona besedila** in **strategijo sposobnosti zaključevanja (oblikovanja zaključkov)**.

Pisci besedil pišejo z različnimi nameni. Strokovna besedila so največkrat napisana neosebno, kjer avtor naniza posamezne informacije in se do njih ne opredeli, torej piše objektivno.

ca helijo poučiti in izobraziti. Kadar pisci helijo, da rebranega, da sprejme, obsodi ali se navduži, takrat v besedilu uporabljajo kombinacijo dejstev in stališč, njihov namen pa je bralca prepričati. Kadar pa avtorji hočejo bralca razvedriti, mu o nečem pripovedovati, opisovati, pa uporabljajo literarna besedila, lahko pa tudi neumetnostna besedila. Te učinke avtorji dosežejo z uporabo posameznih jezikovnih značilnosti, ki odlikujejo avtorjev slog, stil, ton in vzdušje v besedilu. Avtorjev stil se najbolj pokaže z izbiro besedišč in tu je glavna ločnica med umetnostnimi in neumetnostnimi besedili (270, 271).

Za kritičnega bralca je značilno, da je sposoben zaključevanja, da je sposoben priti po branju do določenih zaključkov. Pri pouku književnosti dobijo učenci velikokrat nalogo, da označijo in opišejo osebo. Zato je posebna strategija, ki je obravnavana v sklopu sposobnosti zaključevanja **strategija za opis osebe**. Učenec mora v besedilu najti argumente, da lahko na njihovi podlagi poda mnenje o določeni osebi, predvsem o njenem značaju. Pri vseh zaključkih je pomembno, da učitelj učenca opozori, da argumente za določene trditve poišče v samem besedilu, saj so zaključki, ki ne temeljijo na potrebnih dokazih iz izhodiščnega besedila, lahko nepravilni in nenatančni. Sonja Peljak ponuja pomoč za oblikovanje opisa oziroma značaja osebe, in sicer s shemo, ki vsebujejo vprašanja in so vodilo pri opisu in učenca vodijo k temu, da poišče argumente v besedilu. Shema zgleda takole: (277.)



Slika 2: Shema za pomoč učencu pri opisu osebe.

Učitelji v nižjih razredih, vendar jo lahko za popestritev
razredih ali celo v srednji šoli. Cilj je, da si učenci l'im

lahje zapomnijo določene podatke, predvsem pa, da znajo za svoje utemeljitve poiskati
ustrezne argumente v besedilu, saj pri pouku književnosti ni nobena trditev napal'na, le je le
na ustrezen na'in podkrepljena z argumenti.

Cilj pouka je med drugimi tudi, da učenci g'irijo svoje besedi'le, kajti strokovnjaki trdijo, da je
stopnja bralnega razumevanja, ko je branje enkrat usvojeno, v največji meri odvisna od
obsega besednega zaklada. Učitelji se morajo zavedati, da je razlaga neznanih besed velikega
pomena in da mora biti učitelj pripravljen za razlago novih besed učencem. Tudi za to
dejavnost obstajajo različne **strategije za razvijanje bralnega besedi'la** in potekajo na vel'
na'inov, in sicer: (289)

- s pomočjo konteksta,
- s pomočjo analize strukture oz. sestave besedila,
- s pomočjo uporabe slovarja,
- neposredno poučevanje besed z učiteljevo razlago besed.¹³

Pri branju leposlovnih besedil najdemo predvsem v besedilih starejšega nastanka veliko
neznanih besed, ki jih je potrebno razvozlati, da se besedilo razume. Včasih, kadar se učenci
srečajo z neznano besedo, si najprej pomagajo na ta na'in, da skušajo ugotoviti pomen iz
konteksta s pomočjo pomenov ostalih besed. Pri tem obstajajo različni t. i. ključni za tovrstno
določanje pomena besed, in sicer: (292.)

- ključ uporabe protipomenk,
- ključ uporabe sopomenk,
- ključ definicij,
- ilustracija ali ključ primerov,
- izkustveni ključ.

¹³ Vse našete na'ine lahko uporabljamo pred, med in po branju.

Pečjakova, je fraza *biti suh* razumljiva, če preberemo

Bil bi povsem suh, če me ne bi moj prijatelj nagovoril, da nekaj denarja prihranim že za naslednji teden. (292.)

V zgornjem primeru se lepo vidi, da fraza *biti suh* pomeni, da je nekdo brez denarja.

Kadar poskušamo pomen neznane besede poiskati s pomočjo konteksta na podlagi ključa uporabe sopomenk, se mora beseda, ki pojasnjuje novo, neznano besedo, pomensko nahajati v bližini te besede. Tudi ključ definicij je zelo podoben ključu sinonimskih besed, vendar tu avtor natančno izpostavi neznane besede. Pri tem si pomaga z uporabo ločil ali s signalnimi besedami (to je, na primer, to pomeni *è*) (293, 294). V berilu *Umetnost besede 4* najdemo naslednji primer kratke definicije paralelizma členov:

[*è*] Pri tem uporablja paralelizem členov, tj. stavčno figuro, ki je značilna za Biblijo. (Pezdirč Bartol et al 2011: 46.)

Posebno strategijo, ki so jo razvili pedagoški psihologi in s katero določimo novi besedi pomen tako, da povečamo to besedo s pomeni vseh besed v povedi, se imenuje **strategija redefinicije besedila**. Strategija temelji na petih korakih. (1) Učenci po prebranem besedilu ali pa če sproti ob branju podlrtajo neznane besede (če tega ne storijo, se lahko zgodi, da besedila ne bodo razumeli). (2) Vsako poved, v kateri so podlrtali neznano besedo, izpišejo, saj pomeni ostalih besed v povedi določajo neznani besedi pomen. (3) Učitelj zapiše neznane besede na tablo, učenci pa poskušajo določiti pomen neznani besedi in jo čim bolj natančno definirati. (4) V četrtem koraku učenci ponovno pregledajo povedi z neznanimi besedami in skušajo ugotoviti, ali so besede pravilno definirali. Če nikakor ne morejo ugotoviti pomena neznanih besed, preverijo pomen besed v slovarju (5). (Pečjak, Gradišar 2012: 296.)

S to strategijo učencem pokažemo, da kadar pomen neznane besede uganjujejo izolirano od sobesedila, največkrat pride do neuspeha, saj je sobesedilo največkrat tisto, s katerim si pomagamo, kadar nimamo pri roki slovarja ali koga, ki bi ga lahko vpražali (učitelja). Najbolj siguren je torej peti korak, je pa res, da si učenci pomene določenih besed bolj zapomnijo in so bolj motivirani za odkrivanje neznanih besed, kot pa, kadar pomene določene besede pogledajo v slovarju. (Prav tam.)

ali sestave besedila. Pomembno pri tem načinu
o neznano besedo na koren, predpono in pripono,

pojasnimo pomene posameznih delov besede in tvorimo nove besede s posameznimi deli besede n korenom, predpono in pripono. V tem procesu pojasnjevanja nove besede je pomembno, da uenci poznajo pomeni predpon in pripon, vendar jih uenci v njihjih razredih praviloma ne poznajo, zato je ta strategija primernejša za višje razrede osnovnih in srednjih šol (299, 303).

Zelo hvalehna strategija je **izdelava lastnega slovarika neznanih besed**, ki jo lahko uenci uporabijo pri katerem koli predmetu. Pomembno je, da uenec ne zapiše le pomena nove besede, temveč, da jo uporabi tudi v novi povedi, saj je pomembno, da besedo zna pravilno uporabiti, ne le, da ve njen pomen (304).

Kadar uenci niti s strukturno niti s sobesedilno analizo ne znajo določiti pomena besede, je najbolje, da učitelj uence pouči o novih besedah. Za tovrstno gíjenje besedišča, ima učitelj na voljo dve možnosti: **strategijo besednih skupin** in **strategijo analize znanilnosti**.

Pri obeh strategijah gre za kategorizacijo določenih pojmov. Pri strategiji besednih skupin učitelj najprej pove uencem, katero temo bodo obdelali, nato uenci asociirajo vse, kar jih spomni na to temo, torej gre za mohgansko nevihto, učitelj pa njihove asociacije zapisuje na tablo. Iz vseh teh asociacij skušajo uenci poiskati manjše števílo širših pojmov in jih napišejo na nalepke. Posamezne asociacije uvršajo v širše pojmovne kategorije in utemeljujejo, zakaj so jih uvrstili tja. Strategija se lahko uporablja pred branjem, v tem primeru ima namen aktiviranja predznanja, lahko pa jo uporabljamo po branju, ko želimo, da uenci ponovijo vsebino določene predmetne pojavnosti s številnimi pojmi in te pojme razvrstijo v širše kategorije. (Prav tam.)

Strategija analize znanilnosti pa je nekoliko bolj zahtevne od prejnjé in je primernejša za bolj izurjene uence. Analiza poteka po štepih korakih, začne se z učiteljevo določitvijo teme in pojmov v povezavi s to temo. Nato se uenci s pomočjo učiteljev lahko sami odločijo, po katerih znanilnostih bodo opredelili posamezne pojme. Na začetku je dobro, da izberejo manj znanilnosti in jih kasneje dodajajo. Uenci nato izdelajo matriko, kjer odsotnost ali prisotnost določene znanilnosti pri posameznem pojmu označijo s plusom ali minusom. Tudi to strategijo lahko uporabljamo še pred samim branjem besedila, da vidimo, kakšno je predznanje uencev (306).

aktivnosti in njim pripadajočim bralnim strategijam, ki
i. Nekatere strategije smo opisali podrobneje, nekatere

smo le omenili, nekatere se tudi bolj uporabljajo pri pouku književnosti, nekatere spet manj. Pomembno je poudariti, da bi bilo dobro, da strategije in njihovi opisi in uporaba ne ostanejo le napisani v različnih knjigah, temveč da se s pridom uporabljajo, seveda ne vse pri vsaki uri, ker je to nemogoče, temveč bi moral učitelj še narediti pravilen izbor strategij glede na določen cilj učne ure. Nekatera berila imajo lepo razčlenjene dejavnosti pred in po branju, predvsem je to pomembno pri mlajših učencih, ko se učijo, kako ravnati, ko predse dobijo besedilo, ki ga morajo ustrezno analizirati. Ko učenec vse tri vrste strategij uporabi interaktivno in pravilno, je zagotovljeno boljše razumevanje besedila. Hkrati so te strategije podlaga za uporabo kompleksnejših strategij, ki jih bomo opisali v naslednjem poglavju.

4.3 Kompleksne bralne strategije

Posebna skupina bralnih strategij v učnem procesu so t.i. sistematične/kompleksne bralne strategije. Od bralnih strategij, ki nastopajo v posameznem delu učnega procesa (pred, med ali po branju), se te strategije ločijo po tem, da zajemajo celoten učni proces, njihovi gradniki pa so ravno posamezne bralne strategije, ki smo jih opisali v prejšnjem poglavju. Po navadi se uporabljajo pri zahtevnejših bralnih nalogah. Med najpogostejše uporabljene in najbolj učinkovite priča Sonja Peljak naslednje bralne učne strategije: (Peljak, Gradišar 2012: 309.)

- strategija VĦN in VĦN plus,
- splošna študijska strategija,
- strategija 3V3P,
- Paukova/Cornellova strategija,
- metoda recipročnega poučevanja.

V naslednjih vrsticah se bomo lotili predstavitve zgoraj naštetih strategij in skušali njihovo uporabo aplicirati na pouk književnosti, v kolikšni meri ni to narejeno še v sami strokovni literaturi.

Avtorica strategije VHN je Donna M. Ogle, v izvirniku se strategija imenuje K-W-L¹⁴. Učenci si postavijo tri vprašanja, in sicer jih pred branjem zanima, kaj o določeni temi že vedo (Kaj Vemo?), kaj želijo izvedeti, po branju pa si zastavijo vprašanje, kaj so se Naučili. Tako si učenci lahko pomagajo z naslednjo tabelo, kamor lahko zapišejo odgovore na vprašanja: (Pešjak, Gradiglar 2012: 310.)

V: Kaj že vemo?	Ž: Kaj želimo izvedeti?	N: Kaj smo se naučili?

Tabela 2: Model za uporabo strategije VHN.

Strategija VHN daje posebno pozornost predznanju učencev, saj je učenje precej manj učinkovito, če ne upoštevamo bralovega predznanja. Poučevanje se mora začeti s preučevanjem bralovih/učenčevih predznanj, zato da učencem med drugim pokažemo, da imajo o določeni snovi gotovo že neko predznanje oziroma lahko obravnavano snov povežemo s svojimi lastnimi izkušnjami o svetu ali z lastnostmi že obravnavanega določenega predmetnega področja. Psihologi navajajo, da je izrednega pomena, kadar se učitelj pogovarja z učenci, s celotnim razredom, saj skupinsko delo pod vodstvom odraslega pripelje do spodbujanja mišljenja, ki temelji na kognitivnem konfliktu, saj učenci najbolj kompleksne odgovore oblikujejo, kadar poslušajo drug drugega in jih ideje sogolcev spodbudijo k problemskemu reševanju problema. Strategija temelji pa tudi na zapisovanju določenih ugotovitev in pred tem že postavljanje vprašanj v zvezi s snovjo, ki bo obravnavana. Pisanje namreč učenčevu pozornost usmerja na obravnavano snov (310, 311).

Avtorica te strategije je ugotavljala tudi prednosti strategije, in sicer je ugotovila naslednje:

- strategija ponuja veliko možnosti pisanja, to je seveda dobrodošlo, saj se s pisanjem velika možnost zapomnitve,
- primerna je za vse starosti učencev in zajema vse faze bralnega procesa,
- posebno primerna je za vsebine, o katerih učenci že kaj vedo,

¹⁴ What we know? What we want to know? What we learnt?

redom (omogoča aktivnost vseh učenec v razredu),
delo,

- učencem pomaga določiti cilje branja in spremljati lastno razumevanje pri branju,
- posebej uporabna je pri slabše strukturiranih besedilih, saj poskrbi za boljše strukturo informacij. (Prav tam.)

Iz strategije VĤN je izpeljana strategija VĤN plus, kjer gre za določene dodatke prvotni strategiji.

Potek strategije VĤN plus poteka po ĝestih stopnjah strategije (moĥganska nevihta, kategoriziranje, napovedovanje, postavljanje vpraĝanj, branje in pisanje odgovorov ali povzetkov).

Strategija VĤN vsebuje ĝtiri predbralne stopnje, s katerimi izpolnimo prvi dve koloni (V in Ĥ) tabele. Naĝeloma smo te strategije natanĝneje opisali v preĝjnjih poglavjih, zato le na hitro povzemimo: (Pelĝjak 2012: 88, 89, 90.)

1. Pri moĥganski nevihti uĝitelj spraĝuje uĝence, kaj o neki temi ĝe vedo, uĝenci asociirajo na doloĝeno temo, uĝitelj pa zapisuje odgovore oziroma ideje v prvo kolono. Zapisuje kljuĝne besede, ĝe ima pred sabo manĝe uĝence, pa kar cele povedi.
2. Kategoriziranje je miselno bolj zahtevna faza, pri kateri uĝenci z uĝiteljevo pomoĝjo oblikujejo pojmovno mreĝo in s tem povezujejo pojme, ki spadajo skupaj.
3. Sledi napovedovanje, katere temeljne kategorije, ki so opredeljene v preĝjnjem koraku, bi avtor lahko posebej poudaril v besedilu.
4. Sledi ĝe postavljanje vpraĝanj, kjer je pomembna uĝiteljeva vloga, saj uĝence usmerja, da postavijo vpraĝanja, katerih odgovore bodo lahko naĝli v besedilu. S tem, ko uĝenci postavljajo vpraĝanja o tem, kaj ĝelijo izvedeti, uĝitelj zapolnjuje drugo kolono v besedilu. Kadar uĝenec izvaja to strategijo doma, si vpraĝanja napiĝe na list papirja.

Med branjem mora uĝenec iskati nove informacije in ĝe odgovarjati na vpraĝanja, ki si jih je zastavil v drugi koloni. ĝe branje poteka po odlomkih (kadar uĝitelj presodi, da je odlomek dolg in bo boljĝe, da se bere v odlomkih in ne v celoti), po branju vsakega odlomka sledi pogovor, da se pojasni neznano in novo. V tej fazi poteka interakcija med bralcem in

govor in pojasnjevanje, dokler se besedilo ne zaključi.

Po branju sledi izpolnjevanje tretje kolone, in sicer učenci napišejo odgovore na vprašanja, ki so si jih zastavili v drugi koloni. Le odgovore na vprašanja ne najdejo v besedilu, naj si pomagajo s priročniki, pobrsajo po internetu itd. Le si morajo učenci določene informacije iz besedila zapomniti, potem je potrebno vključiti še kakšno dejavnost po branju, npr. pisanje povzetkov, podrtovanje bistvenih informacij itd. (91.)

Da ne bomo samo nizali podatkov o strategijah, bomo izdelali primer uporabe strategije VĦN pri pouku knjiŕevnosti na podlagi naslednjega besedila o Francetu Preŕernu:

France Preŕeren (1800-1849) se je rodil v Vrbi na Gorenjskem. ~~G~~udiral je na Dunaju, dolgo ~~P~~asa je bil odvetniŕki pripravnik v Ljubljani, ~~ŕ~~ele zadnja leta pred smrtjo pa je postal samostojni odvetnik v Kranju. Nesre~~P~~no je bil zaljubljen v ljubljansko me~~ŕ~~anko Prim~~P~~evo Julijo, ki ji je posvetil Sonetni venec. Izdal je eno knjigo pesmi z naslovom Poezije (1847) in z njo s ~~P~~asoma pridobil sloves najve~~P~~jega slovenskega pesnika. Po njem je poimenovan slovenski kulturni praznik, predzadnja kitica pesmi Zdravljica je nacionalna himna, v sredi~~ŕ~~u Ljubljane pa ima znameniti spomenik, s katerega gleda proti domovanju Prim~~P~~eve Julije. Kot najve~~P~~ji slovenski pesnik je upodobljen na portretih, denarju, v ~~ŕ~~evilnih mestih pa ima svojo ulico. O njem so posneli film, uprizarjali gledali~~ŕ~~ke predstave ipd. (Blah~~ŕ~~il et al 2007: 112.)

V	Ħ	N
najve P ji slovenski pesnik, zaljubljen v Julijo, delil je fige, lirik, Vrba ě	1. Kaj je bil po poklicu? 2. Njegova dela? 3. Kaj je bil njegov pesniŕki navdih? 4. Kje vse je ŕivel?	1. Pravnik. 2. Knjiga pesmi z naslovom Poezije. 3. Ljubezen do Julije. 4. V Vrbi, Ljubljani, na Dunaju in v Kranju.

Tabela 3: Primer uporabe strategije VĦN v osmem razredu osnovne ŕole.

Verjetno bi pod kolono V dobili veliko ve~~P~~ zanimivih asociacij, ravno tako veliko vpraŕanj, vendar je ta razpredelnica nastala za skromno ponazoritev uporabe strategije VĦN v razredu.

Kot smo ěe omenili, se strategija uporablja na vseh stopnjah izobraŕevanja, od prvega razreda osnovne ŕole, pa vse do univerzitetnega izobraŕevanja. Razli~~P~~ni strokovnjaki poro~~P~~ajo o

trell in Fusaro so raziskovali uĹinkovitosti uporabe
ga razreda v osnovnih ġolah, pedagoginja M. Fritz pa
je preverjala uĹinkovitost strategije na srednjih ġolah. Rezultati so pokazali, da strategija
spodbuja sposobnost kritiĹnega miġljenja pri uĹencih, izboljġuje komunikacijo med uĹitelji in
uĹenci in izboljġuje razumevanje uĹne snovi (PeĹjak, Gradiġar 2012: 318).

4. 3. 2 Sploġna ġtudijska strategija

Ta strategija vodi uĹenca skozi celoten uĹni proces in je sploġno uporabna, zato tudi pridevnik
sploġna (ġtudijska strategija). UĹenec pri tej strategiji identificira in klasificira nove
informacije iz besedila z namenom, da bo prebrano bolje razumel in si hitreje zapomnil. Ta
strategija se uporablja pri uĹenju iz pisnega gradiva in zahteva dvakratno branje, sestavlja pa
jo pet korakov: (PeĹjak, Gradiġar 2012: 321.)

1. UĹenec najprej preleti gradivo zato, da bo izbral vsebino, ki se jo bo moral nauĹiti, kajti vsega, kar piġe v uĹbeniku, uĹencu ni treba znati.
2. Nato sledi prvo branje besedila, med branjem pa si oznaĹuje nove, neznane besede. Namen prvega branja je, da si skuġa pojasniti neznane besede, da bo kasneje bolje razumel besedilo, in za izraġanje temeljnega sporoĹila besedila.
3. Tretji korak zajema iskanje pomena novim, neznanim besedam. Kot smo omenili v preġnjem koraku, uĹenec ġe med prvim branjem podĹrtuje neznane besede. Po prvem branju gre ġe enkrat skozi besedilo in izpiġe nove, neznane besede, ki jim na razliĹne naĹine poskuġa najti pomen (naĹine za iskanje pomena neznanim besedam smo opisali v poglavju 4. 2. 3). Bistvo pa doloĹi na ta naĹin, da ga v besedilu podĹrta.
4. Sledi drugo branje besedila in po branju dopolni bistvo, ki ga je izrazil v preġnjem koraku. Hkrati je pozoren na podrobnosti, ki jim pri prvem branju ni posvetil veĹje pozornosti.
5. V zadnjem koraku sledi uĹiteljevo spraġevanje pri pouku ali uĹenĹevo spraġevanje samega sebe, kadar strategijo uporablja pri samostojnem uĹenju. S tem se preverja stopnja razumevanja prebranega gradiva. Pri tem uĹitelj ne postavlja le vpraġanj informativne ravni, torej tistih vpraġanj, ki se nanaġajo na jasno prepoznavanje

I tudi interpretativna vpražanja (kjer pojasnujemo
ditev in argumentov iz besedila) in vpražanja na ravni
posploševanja in ocenjevanja, kjer je potrebno izhajati iz specifičnih dejstev in jih
združiti v vedno bolj splošne kategorije.

Strategija se uporablja predvsem v srednjih šolah in na fakultetah, kjer študentje pregledajo
snov, se odločijo kaj bodo predelali za izpit, ravno tako izvedejo vse korake, zadnji korak pa
poteka v obliki profesorjevega spraševanja na izpitu, kjer se pokaže, kako natančno se
upoštevajo kriterije strategije.

4. 3. 3 Strategija 3V3P

Je ena izmed najbolj učinkovitih strategij, včasih so jo uvrščali k bralnim tehnikam oziroma
metodam. V izvirniku se strategija imenuje SQ3R¹⁵, Barica Marentič Požarnik pa jo je
poslovenila kot 3V3P strategijo. Strategija temelji na predpostavki, da imajo človeški
možgani omejeno sposobnost pomnjenja podatkov, ravno tako pa so omejeni tudi v času
pomnjenja sprejetih informacij. Z uporabo te strategije se spodbuja predelava prihajajočih
informacij tako, da je bralec učinkovit in da si zapomni čim več količino informacij. Vendar
se to zgodi, kadar bralec ali učenec razume natančno predelave teh podatkov in jih je sposoben
nadzirati. Rezultat metakognitivnega zavedanja tega procesa se odraža v boljšem razumevanju
prebranega (Peljak, Gradišar 2012: 326).

Peljakova je stopnje povzela po avtorju Robinsonu, ki jih je poimenoval takole:

1. Preleteti gradivo: namen te stopnje je, da se bralec okvirno seznani s organizacijo in
načinom prikaza besedila, ki ga bo moral kasneje podrobno predelati in se ga naučiti.
Pri hitrem preletu najprej pregleda naslov, nato začetek in konec besedila,
najpogosteje prvi in zadnji odlomek, pregleda tudi, če obstajajo podnaslovi in s tem čim
razmišlja, o čem naj bi v besedilu tekla beseda, spozna tudi ključne pojme, pregleda
tudi ilustracije in drugo slikovno gradivo, prebere napise ob njih in tako je s to stopnjo
zaključil (327).

¹⁵ Ime je dobila po začetnih črkah posameznih korakov metode (survey, question, read, review, recite).

i na hitro preletijo gradivo, se vprašajo po vsebini, a, ker po navadi po preletu besedila ne poznajo dovolj, da bi lahko zastavili vpražanja. V tem primeru mora uitelj uence usmerjati pri vpražanjih in jim predstavljati model kvalitetnega zastavljanja vpražanj. Po tem, ko jim uspe napisati vpražanja, naredijo napoved, o em bo besedilo najverjetneje govorilo. S tem, ko oblikujejo napoved, hkrati e doloijo cilj branja. Tako se povea motivacija za branje, ki je usmerjena v to, ali so uenleve napovedi tozne ali niso. Na tej stopnji lahko uenci svoje predznanje uporabijo za to, da oblikujejo tonejše napovedi, ravno tako pa tudi jasno izrazijo, kaj bi se hoteli iz besedila nauiti. Ta stopnja je individualna, saj jo vsak uenec izvaja sam zase, vendar je vsekakor dobrodošlo uiteljevo usmerjanje. Le uitelj vidi, da uenci niso dovolj aktivirali svoje predznanje, da bi lahko ustrezno oblikovali napoved in vpražanja, uencem pomaga z izdelavo pojmovne mreže na tablo, da jih spodbudi k efektivnem razmišljanju. (Prav tam.)

3. Prebrati: po temeljitem uvodu naj bi bil uenec pripravljen na branje. Sledi pozorno branje celotnega besedila. Uitelj uenca opozori, da morajo biti pri branju pozorni na uvodni stavek, po prebranem prvem odstavku pregleda svoja vpražanja in dopolni vpražanja e s kakim, le se mu to zdi potrebno. Z olmi samo preleti manj pomembne dele besedila, to so deli, ki so na primer zapisani v manjšem tisku, opombe pod lto itd. Uenec pa si sproti zapisuje manj znane ali neznane besede (328).
4. Pregledati ponovno: po natanlnem branju uenec skuža opredeliti pomen novih besed. Le mu to predstavlja teko nalogo, prosi za pomo l uitelja. Po tem, ko si razjasni pomene besed, gre ponovno skozi besedilo, velje dele besedila razdeli na manjše dele, npr. odstavke. Iz manjših delov besedila skuža izloiti bistvene tolke in si jih skuža zapomniti oziroma jih iz kratkoroelnega prenesti v dolgoroeln spomin.¹⁶ Za to stopnjo je pomembno, da je ne moremo izvesti samo z branjem, ampak je potrebno urjenje, najprej z uiteljem, nato e samostojno (329).
5. Porolati: pri tej zadnji stopnji pa poskuža uenec porolati o tem, kaj je prebral, o em govori besedilo. Namen te stopnje je, da doka e in poka e, da je prebrano razumel,

¹⁶ Pri tem mu uitelj pomaga z vpražnji: katera je glavna misel v tem delu besedila? Kaj je avtor hotel povedati v tem odstavku?

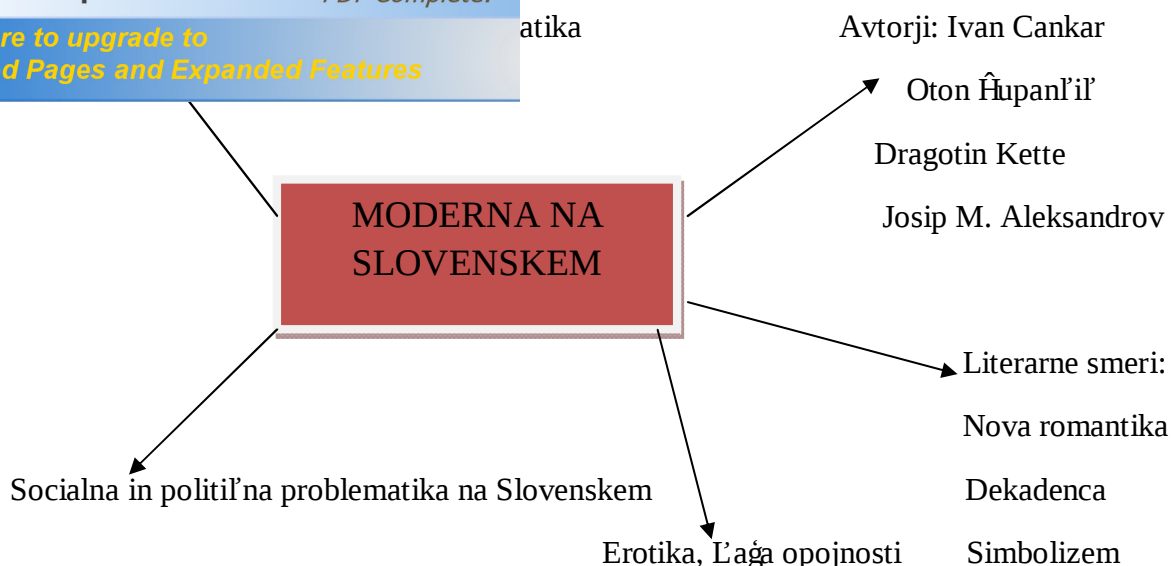
ponavlja in jo utrjuje. Učitelj lahko ugotovi, ali učenec da mu zastavi različna vpražanja o podrobnostih, zaporedju dogodkov, ali s pisanjem povzetka. (Prav tam.)

Čtevilni avtorji poudarjajo, da je strategija pomembna za bralno razumevanje in posledilno uspešno uenje, ki se uporablja pri neumetnostnih besedilih in pri uenecih razliin starosti, saj je strategija visoko strukturirana in se je uenci lahko nauijo uporabljati, je tudi ena najbolj široko uporabljenih in priljubljenih strategij, saj jo uspešno uporabljajo e vel kot estdeset let. Kritiki strategije 3V3P pa trdijo, da ni uinkovita za uence, ki so vizualni tipi, saj ti potrebujejo predvsem slikovno in shematsko gradivo, da si snov lahe razlagajo in bolje zapomnijo. Zato avtorji strategij stremijo k temu, da poskuajo oblikovati kombinacije strategije 3V3P z grafilnimi naeni ponazarjanja informacij (330).

Sedaj bomo skuali to strategijo uporabiti pri pouku knjihevnosti. Predstavljajmo si, da smo dijaki tretjega letnika gimnazije in se pripravljamo na maturo, uitelj pa nam zastavi nalogo, da zelo na kratko predstavimo literarno obdobje slovenske moderne, pri tem pa naj samostojno uporabimo strategijo 3V3P, ki se bo zakljuila s predstavitvijo moderne v razredu. Seveda nas je uitelj predhodno e seznanil s strategijo in jo znamo uporabljati. Prva stopnja strategije bi torej potekala takole:¹⁷

1. Pri prvi stopnji preletimo besedilo. Posebej smo pozorni na naslov in prvi in zadnji odstavek. Pri tem si lahko postavimo vpražanja, da ugotovimo nae predznanje o moderni. Vpraamo se: *Na kaj vse pomisli, ko slii besedo moderna? Nato razmislimo in naejemo: knjiheвно obdobje, Ivan Cankar, lirika, epika, vloga umetnika in umetnosti, konec 19. stoletja.* Ko smo napisali nekaj asociacij, skuamo izdelati pojmovno mreho in poveemo asociacije v irge pojmovne kategorije. Pri tem nastane tale pojmovna mreha:

¹⁷ Predelali bi besedilo o slovenski moderni iz berila *Branja 3* (Ambroh, Kapus, Kenda, Vogel, Popov, Sosl in drugi). Besedilo je vidno pod prilogami tega dela.



Slika 3: Primer pojmovne mreĦe pri prvi stopnji 3V3P strategije.

- Pri drugi stopnji strategije postavljamo vpraĦanja v zvezi z besedilom, kaj Ħelim izvedeti iz besedila, nato pa tvorimo napoved, o Ħem bo besedilo govorilo. Primeri vpraĦanj v zvezi z vsebino besedila: *KakĦne so bile druĦbene razmere ob koncu 19. stoletja pa do prve svetovne vojne? Kako je to vplivalo na razvoj knjiĦevnosti? Kateri avtorji in dela so zaznamovala to obdobje? Kateri Ħanri so se razvili? Kdo je prinesel v slovenski kulturni prostor evropske literarne smeri? Po tem, ko zakljuĦimo z vpraĦanji, pa napovemo, o Ħem bo govorilo besedilo, torej o: najpomembnejĦih delih in avtorjih slovenske moderne, literarnih nadvrstah, zvrsteh in Ħanrih v tem obdobju, o evropskih literarnih smereh, ki so prodrle v slovensko knjiĦevnost ě*
- Pozorno preberemo besedilo in podĦrtujemo nove, neznane besede.
- Ponovno pregledamo besedilo, najprej pa pojasnimo neznane besede. Nekaj primerov neznanih besed bi bilo: *nova romantika, demagogĦi, dekadenca, rodoljubarstvo ě* Pri tem besede lahko uvrstimo v naslednjo preglednico in jo hkrati tudi reĦujemo:

Neznana beseda	Definicija	Poved iz besedila z neznano besedo + nova poved, v kateri uĦenec uporabi neznano besedo
nova romantika	Je skupno ime za knjiĦevne pojave po letu 1850.	V literarni zgodovini se ob imenu moderna uporablja tudi poimenovanje nova romantika. Lepa Vida je napisana v duhu



		novoromantične smeri.
	pihovaški, hujskaški	Pri obeh meščanskih strankah, liberalni in klerikalni postaja politična misel vse bolj demagoška krinka za strankarski prestiž. Njegov demagoški obraz mi gre še dalje bolj na živce.
dekadenco	Propadanje, nazadovanje, umetnostna smer ob koncu 19. stoletja	Drugačne spodbude so prihajale z Dunaja, kjer sta zlasti Cankar in Zupančič spoznavala nove literarne smeri – novo romantiko, dekadenco in simbolizem. V svojih delih je opustil značilnosti dekadence.
frazerstvo	Govorjenje ali pisanje, ki je polno fraz, puhlic. ¹⁸	Družbene anomalije, strankarstvo, frazerstvo, hlapčevstvo idr. razgalja kritično satirično in groteskno. Njegovo frazerstvo je profesorici slovenščini vsako uro paralo živce.

Tabela 4: Razlaga neznanih besed iz besedila.

Ko smo razvozlati pomene neznanih besed, analiziramo vsak odstavek posebej in iz vsakega skušamo izluščiti bistveno sporočilo in ga izraziti v obliki ključnih besed.

Primer tabele za prve tri odstavke:

Odstavek	Glavna misel (ključne besede)	Polohaj glavne misli
1. odstavek	Opredelitev moderne na Slovenskem	Začetek odstavka
2. odstavek	Opis družbenopolitičnih razmer ob koncu 19. stoletja	Ves odstavek
3. odstavek	Vzpon literature in drugih umetnostnih smeri	Ves odstavek

Tabela 5: Analiza posameznih odlomkov.

¹⁸ Razlage besed so iz SSKJ: <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

ot smo jih zgoraj, lahko dopolnimo pojmovno mrežo iz

5. Ko se pripravljamo za poročanje, lahko odgovorimo na vprašanja, ki smo si jih zastavili pri drugi stopnji, lahko pa napišemo nek povzetek prebranega oziroma predelanega besedila. Učitelj po poročanju postavlja vprašanja, da preveri, ali smo si zapomnili in razumeli tudi podrobnosti. Vprašanja so lahko sledeča: *Kateri romaneskni ~~fan~~ri so se razvili v obdobju moderne na Slovenskem? Kako so bili povezani Ibsen, Strindberg, Wilde in nekateri drugi predstavniki svetovne literature s slovenskimi modernisti? Na~~g~~tej najpomembnej~~še~~je Cankarjeve drame itd.*

To je bil nekoliko skrajšan primer uporabe strategije 3P3V, v nadaljevanju pa bomo predstavili strategijo, ki je nastala kot nadgradnja nekaterih pomanjkljivosti strategije 3V3P.

4. 3. 4 Paukova/Cornellova strategija

Strategija je poimenovana po njenem avtorju Walterju Pauku, ki jo je objavil leta 1973. Pauk je bil zaposlen na Univerzi Cornell, zato je Cornellova strategija drugo ime zanjo. Strategija uspešno pomaga učencem pri samostojnem učenju iz učbenikov. Največji problemi pri samostojnem učenju nastanejo, ker učenci težko izberejo bistvene ideje in pomembne/nepomembne informacije in zapomnitev le-teh informacij. Ravno ti dve problematiki sta pri strategiji izpostavljeni. Primerna je za učence višjih razredov osnovne šole in pa za dijake in študente. Načeloma je uporaba strategije preprosta in učinkovita. Učitelji morajo biti pozorni le na to, da bodo z učenci večkrat vadili to strategijo, da jo bodo učenci lahko sami uporabljali. Poudarek je na dejavnostih po branju, predvsem ponavljanju s pomočjo ključnih besed (Pečjak, Gradišar 2012: 337, 338).

Strategijo izvedemo takole: najprej učenci vzamejo list papirja A4 in ga s lito razdelijo na dve koloni. Nato besedilo berejo v celoti ali si ga razdelijo na smiselne dele (1. faza). Besedilo berejo drugil, pri tem pa še izberejo pomembne informacije in jih zapišejo v levo kolono (2. faza). Ta zapis je lahko v obliki povzetka, izvlečka, bistvenih povedi ali ključnih informacij s podrobnostmi. Ko končajo zapis na levi strani lista, začnejo izpolnjevati desno kolono (3. faza), in sicer zapišejo le najbolj ključne besede ali fraze. Ko končajo, zakrijejo levo stran, s pomočjo desne strani pa ponavljajo besedilo (4. faza). Le jim ponavljanje s ključnimi

ažo že z levo stranjo, saj so tam informacije bolj
o snov, dokler je ne usvojijo (Pel'jak, Gradišar 2012:
258, 338 in Pel'jak 2012: 85). Avtor pravi, da je strategija uporabna za širok spekter
ul'beniškkih besedil in naravoslovnih in družboslovnih. Oblikovanje zapiskov, kar predstavlja
jedro te strategije, je ena izmed najbolj ul'inkovitih dejavnosti za dobro razumevanje ul'nega
gradiva. Z uporabo te strategije, pri kateri ul'enci oblikujejo lastne zapiske, z manj
porabljenega l'asa pri ul'enju dosežejo boljše ul'inke (vel' si zapomnijo in bolje razumejo).
Ravno tu je Paukova strategija nadgradnja strategije 3V3P, saj si po branju pri slednji ul'enec
zastavlja vprašanja, na katera i'g'e odgovore, medtem ko pa pri Paukovi izdelava lastne zapiske.
L'e ul'enec po tem, ko prebere besedilo, ne zna narediti lastnih zapiskov, to pomeni, da
besedilo ni dobro razumel. Zapiski torej spodbujajo aktivno branje in spremljanje
razumevanja nasploh (341).

Sedaj pa si pogledjmo primer uporabe Paukove strategije pri pouku knji'evnosti, kjer bomo
obravnavali h'ivljenjepis Svetlane Makarovi'.

*Svetlana Makarovi', vsestranska umetnica, knji'evnica, igralka, pevka in ilustratorica se je
rodila v Mariboru. Poleg njene mame (Otilija) in o'eta (Abdon) v dru'ini h'ivita i'ge brata
Gorazd in Jan. V Ljubljani je kon'ala srednjo vzgojiteljsko i'olo in leta 1968 diplomirala na
AGRFT. Nekaj l'asa je bila gledališka igralka najprej v Mestnem gledališ'u, nato pa v Drami.
Leta 1970 se je odlo'il'a za pot svobodne knji'evnice. Poleg poezije in proze se je uveljavila
tudi v radijskih in lutkovnih igrach za otroke ter dramah za odrasle. Poleg tega da je znana po
eni najboljše'nejših bibliografij med Slovenci (ima vel' kot 300 knji'inih naslovov), je poznana
tudi po i'gevilnih nestrinjanjih z dru'benimi razmerami.*

*V slovensko javnost je najprej vstopila kot pesnica. Svoje prve pesmi je za'l'ela objavljati v
revijah in l'asopisih leta 1957. Poleg l'asopisa Mlada pota, kjer je objavila svojo prvo pesem
V l'rnem tlaku, so bile njene pesmi objavljene i'ge v l'asopisih in revijah Naše sodobnosti,
Tribun, Problem, Perspektiva, Sodobnosti in Dialog. Njena prva pesniška zbirka Somrak je
izšla leta 1964. Ta pesniška zbirka je bolj tema'l'na, saj prevladuje pesimizem, tematiki strahu
in ob'lutka tesnobe. Tudi v njenih naslednjih pesniških zbirkah prevladuje tragi'l'no baladno
razpolo'jenje. Njeno slovo od poezije pa predstavlja antologija njenih najboljših pesmi
Samost, ki je bila izdana v samozalo'bi. Izdanih je bilo le 100 izvodov te knjige, od teh pa je
bilo prodanih le tretjina, preostali izvodi so shranjeni kot dedi'ina, iz katerih naj bi se po
njeni smrti financiral mariborski azil za h'ivali. Veliko, dobro in zelo domiselno pi'i'ge za otroke
in mladino, l'peprav sama pravi, da so njena ciljna publika odrasli ljudje, ki so ohranili
otro'i'kost, vendar niso otro'l'ji. (Skrajšano besedilo iz: <http://www.emka.si/avtorji/svetlana-makarovic/biografija/3615>.)*

	Ključne besede:
in je slovenska književnica, ilustratorka, igralka in pevk. Srednjo šolo je obiskovala v Ljubljani, študirala pa je na AGRFT. Nekaj časa je bila zaposlena kot gledališka igralka v Mestnem gledališču in v Drami. Nato se je odločila za pot samostojne književnice, in sicer piše poezijo in prozo, lutkovne in radijske igre za otroke in drame za odrasle. Je ena izmed slovenskih avtoric, ki je napisala največ knjig. Svoje prve pesmi je objavljala v različnih časopisih in revijah (Naše sodobnosti, Tribun, Problem, Perspektiva, Sodobnosti, Dialog etc.). Vzdušje v njenih pesmih je temno, tesnobno, pesimistično in tudi tragično (Somrak, Samost etc.). S svojimi še ne prodanimi primerki zbirke Samost bo po smrti, ko bodo prodali še preostale natisnjene izvede, sofinancirala mariborski azil za hišali. Veliko piše za otroke in mladino.	Svetlana Makarovič, vsestranska umetnica Srednja šola v Ljubljani, AGRFT Gledališka igralka v Mestnem gledališču, Drama Proza, poezija, lutkovne, radijske igre, drame Obsežna bibliografija Objavljanje pesmi v revijah in časopisih Temno, tesnobno, pesimistično vzdušje Zbirke Somrak, Samost etc. Pisanje za otroke in mladino

Tabela 6: Uporaba Paukove strategije na podlagi življenjepisa o Svetlani Makarovič.

Tako, manjka le še ponavljanje s pomočjo ključnih besed in Paukovo strategijo bi uspešno izpeljali. Glede na to, da življenjepisi avtorjev vsebujejo veliko podatkov, strategija zelo olajša učenje in zapomnitev podatkov.

4. 3. 5 Metoda recipročnega poučevanja

Je v zadnjih treh desetletjih (od njenega nastanka 1984) na podlagi raziskav strokovnjakov poznana kot strategija, ki zelo pomaga učencem, ki imajo težave z bralnim razumevanjem in ki ne morejo doseči ravnovesja med kognitivnimi, metakognitivnimi in motivacijskimi strategijami. Če hočejo učenci strategijo usvojiti, se morajo naučiti obvladati tri spretnosti: napoved vsebine, postavljanje vprašanj, pojasnjevanje in povzemanje vsebine. Pisali smo že o tem, da samousmerjanje in samokontrola izboljšata motivacijo in s tem tudi bralno razumevanje. Močan poudarek pri recipročnem poučevanju je na pogovoru oziroma socialni interakciji med odraslim in otrokom, nujna sta nadzor in opora odraslih pri tovrstnem branju in učenju. V Sloveniji so strategijo uporabljali pri različnih predmetih, najprej je cel razred v

oblikoval skupine po ģiri, uspeĝnejĝi uenci pa so v se uitelji dobro pripravijo na izvedbo strategije, jo predstavijo uencem, ĝe prej pa izberejo ustrezno besedilo. Neizbeĝno je tudi uiteljevo poznavanje uenlevih bralnih sposobnosti in ĝe morebitno uporabo ostalih bralnih strategij. Vlogo uitelja potem postopoma prevzemajo uenci, ki se na to vlogo pripravijo. Seveda je pomembno, da tudi slabĝi uenci kdaj postanejo vodje ali moderatorji skupine, saj bodo v nasprotnem primeru postali nezadovoljni, ravno tako ne bodo dobili izkuĝenj o vodenju ekipe. Strategija reciprolnega poučevanja poteka po ĝirih stopnjah: (341 ĝ 346.)

1. Napoved vsebine: moderator skupine prebere naslov in podnaslov, le obstaja, pokaĝe tudi morebitne ilustracije in poziva uence k napovedi vsebine.
2. Branje odlomka: branje poteka na vel' nal'inov; lahko berejo uenci tiho, lahko glasno, lahko bere moderator, uenci pa pri tem sledijo s tihim branjem, uenci med branjem pa podl'rtajo neznane besede.
3. Postavljanje vpraĝanj: moderator skupine postavlja vpraĝanja o vsebini in spodbuja tudi ostale, da spraĝujejo.
4. Pojasnjevanje: pri pojasnjevanju mora moderator voditi pogovor tako, da preverja jasnost besed in tudi odgovarja na vpraĝanja uencev. Le se pokaĝe, da imajo uenci o doloeni stvari razli'na mnenja, se odlomek prebere ĝe enkrat in se na ta nal'in pride do pravilnega odgovora.
5. Povzemanje: moderator povzame vsebino odlomka, pri tem pa spodbuja uence, da dodajo kakĝno misel k povzetku. Dodatno olajĝanje uenja je, le uitelj povzetek grafil'no predstavi na tablo.
6. Sledi pa ĝe napoved o vsebini novega odlomka, ki spet poteka tako, da skuĝa moderator l'im vel' odgovorov sliĝati od uencev. Bolj kot se strategija izvaja v razredu, hitreje lahko uitelja nadomestijo uenci.

Strategijo bi pri pouku knjiĝevnosti lahko uporabili pri branju dalĝih in zapletenih leposlovnih odlomkov, kjer bi branje po odstavkih in sprotno povzemanje vsebine pripomoglo k razumevanju in poznavanju vsebine odlomka.

vetili temu, da bomo strategije, ki smo jih opisali, učenje učencev, ugotavljali bomo torej, katere strategije so primerne za določeno starostno skupino in bralno stopnjo učencev.

4. 4 Pregled bralnih stopenj po Jeanne Chall in uporaba bralnih strategij glede na starostno skupino učencev

V našem diplomskem delu se ves čas ukvarjamo z bralnimi strategijami, s katerimi naj bi kar se da izboljšali bralno razumevanje pri bralcih, zato je pomembno, da se seznanimo z bralnimi stopnjami posameznikov, saj naj bi bralec dosegel določeno bralno stopnjo približno pri določenih letih ob obvladanju določenih bralnih sposobnostih. Seveda ne moremo pri otrocih, ki se branja učijo, uporabiti iste ali podobne bralne strategije kot pri starejših, ki branje in bralne tehnike obvladajo. Tako se bomo v tem poglavju in podpoglavjih ukvarjali z bralnimi stopnjami in njim pripadajočimi bralnimi tehnikami in bralnimi strategijami. Spodaj si bomo ogledali tabelo o bralnih stopnjah, kasneje pa bomo na kratko spregovorili o učenju branja predšolskih otrok in o bralnih strategijah osnovnošolcev in dijakov.

Bralne stopnje	Značilnosti stopnje/bralne sposobnosti	Pogoj za prehod na višjo stopnjo
Stopnja 0: predbralno obdobje (0-6/7 let)	Metajezikovno zavedanje Sposobnost vidnega in slušnega zaznavanja	
Stopnja 1: obdobje začetnega branja (6/7-7/8) let	Asociativna zveza črka in glas Prehod skozi tri faze v opismenjevanju (logografsko ¹⁹ , abecedno ²⁰ , ortografsko ²¹)	Asociativna zveza črka - glas
Stopnja 2: stopnja utrjevanja spretnosti branja (7/8-8/9 let)	Učenje bralne spretnosti (tehnike branja)	
Stopnja 3: branje za učenje (9-14 let)	Spremeni se cilj branja (branje je v funkciji učenja)	Avtomatizacija tehnike branja

¹⁹ Logografska ali slikovna faza: zanjo je značilno slikovno slikanje, kjer učenec vsako besedo zazna kot sliko.

²⁰ Učenec v tej fazi vzpostavlja asociativno zvezo črka in glas in povezuje glasove v besede, gre za sistematično razvijanje bralne tehnike in pisanja.

²¹ Pri ortografski ali pravopisni fazi gre za utrjevanje bralne tehnike z učenjem, ki pripelje do tekočega branja besedil, ki so primerni za njega.

Različnih bralnih strategij		Bralne strategije
prebrano (14-18 let)	prebranega z več zornih kotov Metakognitivne spretnosti	Metakognitivne sposobnosti (načrtovanje, spremljanje, vrednotenje) Samokontrola pri branju
Stopnja 5: konstrukcija in rekonstrukcija (od 18. leta naprej)	Konstrukcija lastnega sistema znanja Selektivnost in fleksibilnost pri branju	Široko znanje, bralna učinkovitost

Tabela 7: Bralne stopnje po J. Chall, 1996 (Peljak, Gradišar 2012: 68, Zrimšek 2003: 29, 30).

4. 4. 1 Učenje branja predšolskih otrok

Pri predšolskih otrocih je pomembno to, da izberemo pravilne prijeme za seznanjanje otroka s knjigo skozi igro. Otroke najprej učimo obratovati strani knjige od leve proti desni, pri tem so primernejše knjige z debelejšimi platnicami, da jih lažje listajo. Milena Blažič pravi, da otrok ni nikoli premajhen, da bi v dar dobil knjigo, v tem obdobju so primerne igralne knjige; prepogibanke, knjige z luknjami, vrvico, glasbo. Pomembne so slikanice in knjige, ki imajo veliko pisanih ilustracij. Knjige naj v tem obdobju ne bi imele veliko besedila, saj lahko v tem primeru otrok izgubi navdušenje nad knjigo. Izbiramo knjige, ki so v povezavi z otrokovim doživljajskim in izkustvenim svetom. Otrok ima v tem obdobju nekoliko neznačilen odnos do knjige (lahko se z njo kopa, jo grize, se igra), vendar je knjiga kljub temu, kot pravi Blažičeva, »primerna didaktična igračka za otroke«. (Blažič 2000: 12.) Nekje po drugem letu starosti pa bi otroku že ponudili knjige s tanjšimi platnicami in tematskim besedilom iz vsakdanjega sveta. Otrok v tem obdobju rad večkrat posluša eno in isto besedilo, saj si na ta način razbremeni spomin, njegova pozornost pa je usmerjena na nove stvari. Otrok se na ta način postopoma uči, saj si poleg zgodbe zapomni tudi besede. Ko otroku beremo knjigo, ki jo je že slišal, ga spodbujamo, naj nam on »bere« ali naj pripoveduje o tem, kaj se bo zgodilo. Sprašujemo ga tudi, kaj je ilustrirano, pogovarjamo se o naslovu, junakih, dogodkih. V tem obdobju so primerne knjige o abecedi, barvah, knjige s črticami, z črkami, s kratkimi pesmicami ali izrečankami in drugimi motivi iz vsakdanjega sveta. Od tretjega do šestega leta, preden otrok vstopi v šolo, postane branje pred spanjem neprecenljiva dejavnost za otroke, nikakor pa ni to edini del dneva, ko bi otroku in skupaj z otrokom brali. V tem obdobju ga spodbujamo za učenje pesmic in rim na pamet, učimo ga, da s prstom sledi branju, ko skupaj glasno beremo. Otroku približamo zanimanje za branje na ta način, da ga peljemo v

ki si jo sam izbere. Tako bo za listanje knjig bolj
ge, s srečnim koncem, ravno tako jim je vgeč, da se del
besedila ponavlja (npr. v ljudskih pravljicah), kar razbremeni spomin in usmeri pozornost na
druge prvine. (Prav tam.) Le primerjamo to, kar opisuje Blažičeva, s tabelo, ki smo jo izdelali
na prejšnji strani, potem lahko trdimo, da smo po Chalovi opisali predbralno obdobje.

4. 4. 2. Branje in bralne strategije pri mlajših osnovnošolcih

Ko otrok postane šolar, se začne obdobje začetnega branja. V tem obdobju otrok potrebuje
veliko vaje, da ponotranji branje, ki naj bo zabavno. Otroci se med sabo razlikujejo in tudi
berejo ne vsi enako radi, saj eni knjige dobesedno poširajo, drugi pa ne. Le otrok ne bo brati,
ga k branju ne silimo, temveč mu ponudimo križanke, rebuse, revije, atlase oziroma nekaj, za
kar vemo, da mu bo zabavno, tako da se bo na igriv način spoznal z besedami. Če vedno
otroku berimo in z njim beremo pred spanjem. Otroku se bo počasi razvil bralni interes za
domišljajske zgodbe, vesolje, mite ali pa fiktivne zgodbe, zato mu lahko kupimo tudi
poljudnoznanstvene knjige in ga seznanimo z njihovo uporabo. Med šestim in sedmim letom
starosti otrok avtomatizira bralne tehnike, pri tem otrok preide tri faze: logografska, alfabetska
in ortografska,²² ki jih na stopnji utrjevanja spretnosti branja le še utrjuje z urjenjem. V tem
obdobju otroka spodbujamo k branju raznolikih knjig (trivialne, kanonizirane,
poljudnoznanstvene) in k uporabi medijev (računalniki, televizija) (Blažič 2000: 13).

Približno pri devetem letu starosti pa branje preide stopnjo višje, in sicer doseže po Chalovi
stopnjo branja za učenje. Če pri tej fazi lahko dejansko govorimo o uporabi različnih bralnih
strategij, ki vodijo k učinkovitejšemu učenju in boljšemu bralnemu razumevanju. Sonja Pečjak
zapiše,²³ da je na začetni stopnji pismenosti pomemben poseben izbor bralnih strategij, ki
učencem z učiteljevo podporo pomagajo k razumevanju, in sicer izpostavi za mlajše
osnovnošolce (prvi in tretji razred) naslednji izbor strategij: (Pečjak 2012: 80.)

1. Strategija povezovalne hipoteze: temelji na predpostavki, da mlajši učenci ne uspejo
vedno povezati besed s predmeti, zaradi tega pa tudi ne morejo ugotoviti pomena
besedila. Zato učitelji pri tej strategiji uporabljajo predmete, ki so povezani z

²² Glej stran 49.

²³ V: (Pečjak 2012: 80).

besede s predmeti. Učenci najprej preberejo besedilo, nato pa se spomnijo na predmete (npr. slike predmetov). Po branju s pomočjo predmetov obnovijo vsebino besedila. (Prav tam.)

2. Neposredno poslušalsko in bralna strategija (NPBS): za bralce na začetku opismenjevanja je strategija še posebej primerna, saj predpostavlja, da učenci in učitelj izmenično berejo odlomke besedila oziroma krajša besedila (vodena bralna aktivnost). Strategija ima pet korakov: (1) ugotavljanje predznanja učencev z vprašanji, (2) urejanje predznanja učencev, kjer učitelj najprej pojasni nove izraze, ki jih najdejo v besedilu. Besede skupaj z učenci povežejo v girge pojmovne kategorije. Pri tem lahko na tablo izdelajo miselni vzorec ali pojmovno mrežo. (3) Sledijo vprašanja pred branjem in branje (sprašujejo učitelji in učenci, učitelj spodbuja učence k postavljanju vprašanj, na katera bo po branju lahko odgovoril).²⁴ Po tem, ko učenci postavijo vprašanja in napovejo vsebino, besedilo (odstavek ali krajši odlomek) pozorno preberejo. (4) Na koncu vsakega odstavka sledi aktivni pregled poglavij, ki poteka na tak način, da učenci skušajo odgovoriti na lastna in učiteljeva vprašanja, zastavljena v tretjem koraku. (5) Na koncu pa aktivno pregledajo celotno besedilo, preverijo pravilnost napovedi v zvezi z besedilom in poiščejo ustrezne odgovore na vprašanja. (81.)

3. Strategija glasnega razmišljanja učitelja: temelji na učiteljevem glasnem komentiranju tega, kar bere. Najnazornejše ponazorimo strategijo s spodnjim primerom Pečjakove:

Metka se je v temni noči podala skozi gozd. Veter je premikal krošnje dreves, tako da je zamolklo gumelo, ko je s strahom stopala med drevesi. »Uf, lahko si predstavljam, kako jo je strah ě « [ě] (82.) Cilj strategije je, da se z glasnim razmišljanjem ob branju izboljšuje bralno razumevanje, ravno tako se na ta način vzpostavi interakcija z besedilom.

²⁴ Postopek postavljanja vprašanj: glej stran 25.

starejših osnovnošolcih in dijakih

Le se vrnemo na tabelo Challove, kjer so navedene bralne stopnje, se bomo v tem poglavju že zadržali na stopnji tri (branje za učenje), v glavnem pa bomo govorili o stopnji štiri (veščinski pogled na prebrano), kjer se pri učencih/dijakih razvijajo metakognitivne spretnosti, torej načrtovanje, spremljanje in vrednotenje branja in samokontrola pri branju. V povezavi s tem pa bomo govorili tudi o bralnih strategijah, ki so primerne za ti dve bralni stopnji, in sicer se uporabljajo raznovrstne strategije, vendar so nekatere primernejše za uporabo pri branju leposlovnih, nekatere pa bolj pri razlagalnih besedilih. Našteli bomo nekaj strategij, ki smo jih večinoma obravnavali že v prejšnjih poglavjih, vendar se že enkrat spomnimo: (Peljak 2012: 82, 83, 84, 88, 91.)

1. Strategija: pisni odgovori temelji na tem, da učenec zapiše, kaj je prebral. Zapis je lahko v obliki povzetka, opisa oseb ali zanimivih besed iz zgodbe.
2. Strategija: dvojni oris zgodbe (besedila): pri tej strategiji učenec ravno tako izdela zapiske, na levo stran lista zapiše del besedila, ki se mu zdi pomemben, zanimiv, na desno stran lista pa zapiše, zakaj je izbral ravno ta del besedila.
3. Strategija: vprašanje in odgovor je strategija, ki učencem pomaga poiskati odgovor na zastavljeno vprašanje in jih nauči odgovarjanja na vprašanja. Njen avtor je Raphael (1986) in predpostavlja pri učenju te strategije tri stopnje: (1) učenci dobijo kratka besedila, kjer se urijo v zastavljanju vprašanj (pri tem jim učitelj lahko ponudi vprašanje in odgovor, oni pa morajo utemeljevati, zakaj menijo, da je določen odgovor primeren za določeno vprašanje. (2) Potem jim učitelj da daljše besedilo z vprašanji, kjer spet iščejo odgovore na vprašanja, učitelj pa mora pomagati s povratnimi informacijami o pravilnosti odgovorov. (3) Pri tretji fazi učenja te strategije pa dobijo celo poglavje, ga razdelijo na štiri dele in sami zastavljajo vprašanja in iščejo odgovore pri posameznem delu.

Na ta način postopoma učimo učence, da bodo znali postavljati ustrezna vprašanja in poiskati odgovore nanje in na ta način analizirati besedilo.

4. Paukova strategija ali strategija iskanja bistva. (Gl. str. 45.)

bnih podrobnosti: grafični prikaz besedila omogoča
besedila. Najpogosteje uporabljeni grafični načini so

Vennov diagram, primerjalna matrika, časovni trak in zaporedje dogodkov. (Gl. str. 30.)

6. Strategija VHN in VHN plus. (Gl. str. 36, 37, 38, 39.)
7. Strategija 3V3P. (Gl. str. 40 ã 45.)
8. Strategije za razvijanje besediãa. (Gl. str. 33 ã 36.)

Seveda bi k naãetim strategijam lahko priãeli ãe ostale strategije pred, med in po branju in tudi preostale kompleksne bralne strategije, vendar smo omenili le zgoraj naãete, saj so po mnenju Peãjakove najbolj uãinkovite in najveãkrat uporabljene.

Nekje po 18. letu starosti posameznik doseãe stopnjo konstrukcije in rekonstrukcije, ki je najviãja bralna stopnja, zanjo pa je znaãilna selektivnost in fleksibilnost pri branju in pa lastno oblikovanje sistema znanja. Posameznik naj bi bil sposoben brati ãirok spekter bralnega gradiva, ravno tako bi moral znati izbrati ustrezne bralne strategije za dober bralni ali uãni uãinek. Da posameznik lahko postane sposoben fleksibilnega in strateãkega branja, so pomembne vse naãete dejavnosti, ki smo jih naãeli v tem poglavju (4. 4), saj je za to, da posameznika vzgojimo v strateãkega bralca, potrebno uãinkovito in ustrezno spodbujanje starãev, vzgojiteljev in uãiteljev.

Na začetnih straneh tega dela smo zapisali, da je »strateški bralec tisti bralec, ki pri branju in nalrtovanju usmerja sam sebe, ravno tako uporablja kognitivne in metakognitivne spretnosti. Takrat ima obliutek, da je pri branju kompetenten in ima bralno motivacijo. Strateški bralec je tudi tisti bralec, ki se zaveda svojega predznanja in zna uporabljati različne pristope k učenju.«²⁵ Vendar se noben l'lovek ne rodi kot strateški bralec, to je namreč najvišja stopnja sposobnosti bralca, ki se razvija skozi leta, pod budnim olesom v prvi vrsti staršev in pedagoških delavcev, nato pa vzgojiteljev in učiteljev. Ker so učitelji z učenci od g'estega leta, pa vse do konca šolanja, imajo ravno oni največjo vlogo pri vzgoji posameznika v bralca stratega, ki je hkrati tudi, kot pravi Krakarjeva, razgledan in kultiviran bralec. Zato želimo izpostaviti to odgovorno vlogo, ki jo ima učitelj oziroma profesor slovenščine in tudi profesorji ostalih učnih predmetov, saj je od nje ne nazadnje odvisen uspeh učenca pri posameznem učnem predmetu. Profesor mora na tem področju narediti vrsto dejavnosti, ki jih nikakor ne sme zanemariti, l'e hoče učencem privzgojiti uporabo bralnih strategij ali l'e zapišemo z drugimi besedami z nespremenjenim pomenom: l'e hoče »učiti branja in učenja.«

5.1 Nal'ini spoznavanja bralnih strategij pri učencih

Da bi učitelj učencem lahko pomagal pri strateškem branju in učenju, mora vedeti, kakšno je njihovo vedenje o bralnih strategijah, katere še (nevede) uporabljajo. Učitelj mora učencu pomagati s tem, da najprej oceni stopnjo njegovega predznanja, nato pa mu pomaga pri izbiri strategij, ki ga bodo pripeljale do šelenega cilja. Končni cilj učiteljevega prizadevanja je vzgojiti bralca, ki bo sl'asoma sam izbral bralne strategije in bo pri izbiri upošteval vse kriterije za pravilno izbiro strategije glede na zastavljen cilj.

Učitelj si pri ugotavljanju bralnih strategij pri učencih pomaga na različne nal'ine, vendar so najpogostejši spodnji trije:

²⁵ Glej stran 15.

regevanju nalog: najenostavnejše ugotavljanje o šteje učitelj učence spodbuja, da rečujejo naloge naglas in ob regevanju povedo, kako rečujejo (Peljak, Gradišar 2012: 352).

2. **Vprašanja učencem:** pri tej metodi odkrivanja bralnih strategij dá učitelj učencem nalogo in jih sprašuje o načinih regevanja. Peljakova pa omeni psihologinji Claire Ellen Weinstein in Lauro M. Hume, ki zapišeta, da lahko učitelj pomaga učencem pri identifikaciji strategij tako, da na list zapiše možne strategije pred, med in po branju, ki jih učenci lahko uporabijo pri določenem predmetu in nalogi. Učenec pa izbere tiste, ki jih uporablja ali bi jih uporabil. Pri tem načinu ugotavljanja strategij morajo učenci že poznati bistvene značilnosti strategij, učitelj pa na ta način za vsakega posameznika v razredu izve, katere strategije uporablja (352).

Obstajajo pa tudi različni sklopi vprašanj, ki navajajo učenca na razmišljanje o strategijah, npr: *Koliko strategij poznaš in kako fleksibilno jih uporabljaš? Ali uporabljaš različne strategije ali vedno le ene in iste? Ali se opazuješ pri uporabi strategij? Ali uporabiš drugo strategijo, če prva ni učinkovita?* (355.)

3. **Vprašalniki in preizkusi:** večina vprašalnikov in preizkusov je narejena za preverjanje strategij pri osnovnošolcih od tretjega razreda naprej, srednješolcih in študentih. Ugotavljajo se značilnosti učencev pri regevanju nalog iz učbenika ali drugega učnega gradiva. Z vprašalniki učitelji odkrijejo močnejša in gibkejša področja pri učenju iz učbenika, rezultati vprašalnikov in preizkusov pa predstavljajo temelj za načrtovanje pomoči učencem. V strokovni literaturi najdemo vprašalnik Peljakove, ki je sestavila Vprašalnik o učnih strategijah (1998), ki jih uporabljajo učenci pri učenju iz učbenika pred, med in po branju, in vprašalnik Preizkus za ugotavljanje strategij pri uporabi učbenika avtoric Sammonsove in Daveyeve.

Vprašalnik Peljakove je sestavljen iz treh delov: prvi del vprašalnika sprašuje po tem, ali se učenci učijo iz zvezkov in učbenikov, pri katerih predmetih in ali so motivirani za uporabo zvezka in učbenika. Pri drugem delu učenci odgovarjajo, kakšne učne strategije uporabljajo (pred, med in po branju iz učbenika). Pri strategijah pred branjem učenci izbirajo med štirimi postavkami (prelet, vprašanja, pregled povzetka, pregled obrobni razlag), tremi za dejavnosti med branjem (pozorno branje, označevanje novih, neznanih besed in nazorno predstavljanje), za dejavnosti po branju

ocenjevanje neznanih besed, razdelitev snovi na manjše besede, izpisovanje ključnih besed, è). Učenci imajo ponujene odgovore, ki pokažejo, kako pogosto uporabljajo določeno strategijo: (vedno/pogosto, včasih, nikoli/redko). Tretji del vprašalnika pa ugotavlja, kakšna so prepričanja učencev o učinkovitih strategijah. Učenci pri vsaki strategiji označijo, ali je po njihovem mnenju strategija vedno pomembna za učenje ali je pomembna le včasih ali redko/nikoli. Posamezni odgovori so tolkovanji in glede na to, koliko tolik ima učenec, se v prvem delu pokaže njegova motivacija za delo z učbeniki in ali se sploh učijo iz učbenikov, rezultat drugega dela vprašalnika nam pokaže, ali znajo učenci uporabljati različne strategije, tretji del pa nam pokaže, ali je treba učence seznaniti z učinkovitim pristopom k učenju na podlagi uporabe bralnih strategij (356 in 363).

Vprašalnik Daveyev in Sammonsove²⁶ pa se uporablja individualno pri učencih višjih razredov osnovne šole in pri dijakih, za izvedbo potrebujemo 45 do 60 minut. Tudi ta vprašalnik je sestavljen iz treh delov, in sicer gre pri prvem delu za metakognitivni intervju za odkrivanje učenceve percepcije o uporabi učbenika v šoli in zunaj nje, drugi del zajema naloge za ugotavljanje in ocenjevanje strategij pri uporabi učbenika, tretji del pa vsebuje povzetek ugotovitev o učencevih pomanjkljivostih in potrebah ter načrtovanje pomoči (364, 365).

Obstajajo še drugi standardizirani testi, ki so usmerjeni v odkrivanje posameznikovih šibkosti in prednosti pri spoprijemanju z bralnim gradivom, vendar avtorice vprašalnikov menijo, da lahko predstavljeni vprašalniki uspešno tekmujejo s standardiziranimi testi in s svojimi rezultati pomagajo učiteljem in svetovalnim delavcem, da načrtujejo pomoč učencem pri učinkovitejšem branju in učenju, katere posledica so boljši učni rezultati. (Prav tam.)

5. 1 Programi za spodbujanje uporabe bralnih strategij

Poleg učiteljeve naloge, da spodbuja in uči uporabo bralnih strategij pri učencih, so tu še nekateri modeli oziroma programi za spodbujanje uporabe strategij, in sicer program

²⁶ Imenuje se tudi TAPP po prvih črkah izvirnega angleškega poimenovanja: Textbook Awareness and Performance Profile.

vanja CORI, program EXIT, ki vsebuje deset stopenj strategije in je namenjen učenju bralnih strategij pri mlajših in starejših učencih osnovne šole, in samousmerjevalni program uporabe bralnih učnih strategij (pri starejših učencih osnovne šole in pri dijakih, avtorici sta Weinstein in Hume) (Peljak, Gradišar 2012: 377).

Model (program) pojmovno usmerjenega bralnega poučevanja CORI temelji na ideji o t. i. zavzetem/angažiranem bralcu (je motiviran, radoveden, socialen in uporablja različne bralne strategije), ki predvideva velik pomen razrednim okolijem, ki naj bodo takšne, da se bodo učenci počutili varne, to pomeni, da za nepravilne odgovore ne bodo dobili negativne ocene in bodo lahko zaupali v svoje sposobnosti, saj v razrednih okoljih, kjer se učenci bojijo spraševati in povedati svoje mnenje, tudi ne bodo zmožni uporabe kompleksnih bralnih strategij. Pomembno je, da se v razredu razvija notranja motivacija, da učenci izmenjujejo mnenja in sodelujejo. V enem razredu se znajdejo učenci z različnim predznanjem in različno motivacijo. Šeljni so znanja in si želijo biti uspešni. Le je klima v razredu takšna, da spodbuja in razvija motivacijske in učne cilje, bodo učenci še bolj zavzeti in učinkoviti v svojih dejavnostih. Avtorji tega modela zagovarjajo razredne okolje, ki večajo bralno zavzetost, to pa so opazovanje resničnega sveta, izbiranje tem, ki so za učence zanimive in so upoštevani interesi učencev, uporaba različnih strategij pri pouku, izmenjava izkušenj v razredu in pisno in ustno izražanje. Zagovorniki tega modela menijo, da branje učimo v močni povezanosti z motivacijskimi in socialnimi potrebami bralcev in učencev (377, 378).

Ko so naredili raziskave o učinkovitosti strategije, so ugotovili, da so učenci, ki so delali po tem modelu, bolje razumeli odlomke in dosegli višje rezultate na bralnih testih, ravno tako so pokazali višjo notranjo in zunanjo bralno motivacijo od učencev, ki niso delali po tem programu (386).

Program učenja bralnih strategij EXIT (EXtending Interactions with Text) temelji na povečani interakciji bralca z besedilom, kar pa vodi h globljemu razumevanju prebranega. Program vključuje deset procesov, ki potekajo pri bralcu v zvezi z besedilom (aktiviranje predznanja, določitev namena branja, lociranje informacij, izbira ustrezne strategije, interakcija z besedilom, spremljanje razumevanja, izdelava zapiska, preverjanje informacij, spodbujanje zapomnitve in komunikacijske informacije). (Prav tam.)

strategije za analizo besedila pri uĉencih, vendar se je
poseben model pouĉevanja programa EXIT, ki naj bi bil

najbolj uĉinkovit, zajema pa ģtiri stopnje:

- demonstracijo, kjer uĉitelj uĉencem predstavi strategije na primeru besedila. Razlaga posamezne korake, jih napoveduje in glasno komentira. Uĉenci ga opazujejo in pri tem se pri njih razvija metakognitivno zavedanje o miselnih procesih, ki jih zahtevajo posamezne strategije (388).
- skupno aktivnost, kjer si uĉenec in uĉitelj pri izvedbi strategije na posameznem besedilu razdelita delo, tako da doloĉene korake ali naloge izvede eden, druge pa drugi. Primer skupne aktivnosti je npr. skupno branje, kjer uĉitelj in uĉenec bereta v paru, dokler ni uĉenec pripravljen, da bere besedilo naprej sam. (Prav tam.)
- podporno aktivnost, kjer uĉenec prevzema ģedalje veĉ dejavnosti v svoje roke, vendar ga mora uĉitelj spremljati in mu pomagati, ģe opazi, da potrebuje pomoĉ. Najveĉja napaka v tej fazi je, da uĉitelj uĉencu prehitro prepusti uĉenca sam sebi, saj je treba uĉenca vsaj »z enim oĉesom« nadzirati pri samostojnem delu.
- samostojno aktivnost, kjer pa uĉenec prevzame vso odgovornost za predelavo besedila (389).

Tu je ģe **samousmerjevalni program uporabe bralnih uĉnih strategij**, ki ģeli uĉence spodbuditi k sistematiĉnemu uĉenju na ta naĉin, da postanejo bolj fleksibilni v uporabi strategij. Cilj tega programa je ozaveĉjanje procesa uĉenja z branjem in se nauĉiti usmerjati proces branja v smer, kjer je uresniĉitev zastavljenih ciljev zagotovljena. Program zajema osem korakov: opredelitev naloge, izbira cilja, moģganska nevihta moģnih strategij, izbira strategije, uporaba in opazovanje strategije, evalvacija strategije in evalvacija strateģkega naĉrta (389).

Opisali smo tri programe, ki spodbujajo k uporabi bralnih strategij pri pouku in samostojnem uĉenju. Namenjeni so uĉiteljem, predvsem pa psihologom in drugim pedagoģkim delavcem na ģoli, da izvedejo programe in z dobljenimi rezultati seznanijo uĉitelje na ģoli z namenom, da prilagodijo pouk glede na dobljene rezultate.

V diplomskem delu smo se ukvarjali s področjem bralnih strategij pri pouku književnosti, osredotočili smo se na dokazovanje trditve, da je učitelj, ki pri pouku uporablja bralne strategije, uspešnejši pri svojem delu, še uspešnejši pa je, če zna na primeren način naučiti uporabljati strategije tudi svoje učence, da si pomagajo z njimi pri samostojnem učenju iz učbenikov, enciklopedij in drugega učnega gradiva. Učenec, ki jebral organizirano in strategsko, si je učno snov bolje zapomnil, predvsem pa znal ob novih primerih priklicati znanje iz dolgoročnega v delovni spomin. Bralne strategije torej vplivajo na bralno razumevanje, s tem pa tudi na efektivnost učenja, kadar se z branjem učimo. Ker smo se ukvarjali s strategijami pri pouku književnosti, smo še vnaprej predvideli, da vse omenjene strategije ne bodo ustrezale le uporabi strategije pri leposlovnih besedilih, katerih branje predstavlja temelj za pouk književnosti, vendar smo se pri iskanju primerov besedil za uporabo strategij v različnih berilih za osnovne in srednje šole osredotočili tudi na iskanje besedil o literarnih ustvarjalcih, literarnih smereh in literarnih obdobjih, saj so tudi ta del pouka književnosti.

Preden smo se lotili obravnave različnih definicij slovenskih in tujih avtorjev, smo se ukvarjali s termini bralna pismenost, bralno razumevanje in izpostavili branje kot poglavitno dejavnost pri pouku književnosti. Ugotovili smo, da je pri bralnem razumevanju pomembno predznanje posameznika, torej njegova kognitivna shema o določeni predmetnosti, novo bralno gradivo pa bralec projicira na kognitivno shemo, in kadar se kognitivna shema in vsebina prebranega gradiva ujemata oziroma sta si podobni, takrat je razumevanje olajšano, saj ima posameznik o določeni predmetnosti še nekaj znanja, z novimi informacijami pa bo prvotno znanje nadgradil. Ko učenec enkrat usvoji branje in bralno tehniko, to naj bi se po Chalovi zgodilo nekje pri osmih, devetih letih, ko postane branje v funkciji učenja, naj bi bilo razumevanje besedila v veliki meri odvisno od poznavanja besed, besednega zaklada. Zato Blažičeva trdi, da morajo starši pri majhnih otrocih vzbuditi zanimanje za knjigo, in če jim to uspe, se to kaže pri bogatem besedišču posameznika. Vendar Blažičeva opozarja, da otroka z branjem ne smemo siliti, temveč mora biti branje zabavna dejavnost za otroka.

Ko otrok enkrat postane bralec, ki je sposoben z branjem usvojiti določene informacije, takrat je »zrel«, da mu učitelj začne približevati pojem bralnih strategij. Peljakova (*Bralne učne*

ni zakladi) pravita, da je za osnovnošolce v njihjih) previdno izbirati bralne strategije glede na njihovo bralno stopnjo, saj so na začetni stopnji opismenjevanja. Izpostavi strategijo povezovalne hipoteze, neposredno poslušalsko in bralno strategijo in strategijo glasnega razmišljanja učitelja. Na tej stopnji otrokovega bralnega razvoja je pomoč učitelja še posebej pomembna.

Ukvarjali smo se s klasifikacijami bralnih strategij, pregledali smo tudi nekatere kriterije za klasifikacije, in sicer glede na miselne procese, namen učenja in časovni kriterij. Pri slednjem smo imeli največ dela, saj smo podrobneje opisali posamezne strategije, ki so primerne za uporabo pri pouku književnosti, in sicer pred, med in po branju. Sicer nismo zajeli iste vseh, obstaja veliko drobnih strategij za izboljšanje razumevanja, kot smo se rešeno, smo izbirali takšne, ki smo jih lahko aplicirali na pouk književnosti. Besedila, s pomočjo katerih smo prikazali uporabo strategije, smo poiskali v različnih berilih za osnovne in srednje šole, pri tem pa smo ugotovili tudi to, da imajo nekatera od njih lepo razdelane dejavnosti pred in po branju. Vendar nam je podrobna klasifikacija in opredelitev posameznih strategij, ki jih uporabljamo v določenem delu bralnega procesa, močno olajšalo delo v naslednjem poglavju, ko smo se ukvarjali s kompleksnimi bralnimi strategijami, katerih sestavni deli so posamezne strategije, uporabljene le v določeni bralni fazi. Kompleksne bralne strategije so se izkazale za zelo učinkovite, še posebej bi izpostavili Paukovo strategijo iz leta 1973 (povzeto po Pečjak in Gradišar; *Bralne učne strategije*), kajti lahko trdimo, da je izmed omenjenih strategij najenostavnejša in najlažja za uporabo, primerna za uporabo pri pouku književnosti, ko se otroci učijo določenih podatkov o avtorjevem življenju in določenih literarnih obdobjih. V večini primerov se uporablja pri samostojnem učenju, vendar jo lahko učitelji izvajajo tudi pri pouku. Pozitivno pri tej strategiji je to, da je velik poudarek na pisanju zapiskov, ki pa veliko pripomorejo k zapomnitvi. Ravno to je nadgradnja strategije 3V3P, ki je ravno tako učinkovita, vendar daje v primerjavi s Paukovo strategijo premalo poudarka na izdelavo lastnih zapiskov. Opisali smo še nekatere druge kompleksne strategije, ki ravno tako izboljšajo razumevanje in povečajo bralno učinkovitost.

Po Chalovi (Pečjak, Gradišar 2012: 68) smo povzeli bralne stopnje in njim pripadajoče bralne sposobnosti glede na starostno skupino učencev, pri tem pa smo vzporedno z bralnimi stopnjami skušali opredeliti primernost določene bralne strategije za določeno bralno stopnjo, upoštevali ugotovitve Sonje Pečjak (*Bralne učne strategije*), Milene Blažič (*Skrivni bralni zakladi*) in Nataše Zrimšek (*Začetno opismenjevanje*). Ugotovili smo, da je večjo pozornost

encem v njihih razredih osnovne šole, medtem ko pri
širogi paleti bralnih strategij, pri tem moramo pred
uporabo med drugim preučiti tudi primernost določene strategije za določeno učno snov.

Učiteljeva naloga pri pouku književnosti in pouku nasploh je, da uporablja različne bralne strategije, vendar mora tudi učence spodbujati k uporabi strategij pri samostojnem učenju doma. Le na ta način bo vzgojil uspešnega bralca in bralca stratega, ki bo znal glede na zastavljen cilj izbrati optimalno bralno strategijo, ki ga bo popeljala do zastavljenega cilja. Ko učitelj načrtuje uporabo bralnih strategij, se mora pred tem z različnimi vprašanji, preizkusi ali zgolj z opazovanjem pri njihovem delu pozanimati, koliko učenci že poznajo in uporabljajo določene bralne strategije, saj mu je to v veliko pomoč pri načrtovanju pouka. Ravno tako je učiteljem in drugim pedagoškim delavcem na voljo nekaj različnih programov za spodbujanje uporabe bralnih strategij, ki naj bi jih na šolah izvajali vsaj šolski psihologi, če ne učitelji posameznega predmeta, rezultate in ugotovitve pa jim posredovali, da bi ti potem v skladu z njimi načrtovali pouk. Tudi avtorji učbenikov slovenske književnosti bi lahko nekaj dodali k uspešnejšemu pouku književnosti, in sicer, da bi berila in učbenike osnovali tako, da bi naloge in dejavnosti že zajemale strategije pred, med in po branju.

Pri študiju slovenščine smo pri predmetu Didaktika književnosti poudarjali, da je potrebno učencem podajati učno snov tako, da ta temelji na besedilih in da učenci oziroma dijaki sami pridejo do ugotovitev s pomočjo branja. Vendar se pri obravnavanju branja besedil nismo podrobneje ustavljali pri posameznih bralnih strategijah, zato menim, da mi bo obravnavana tema koristila pri poklicnem hvljenju učiteljice, saj sem se pri izdelavi diplomskega dela seznanila z bralnimi strategijami, njihovimi prednostmi in pomanjkljivostmi, ravno tako sem podrobno spoznala psihološke zakonitosti za razvoj bralne sposobnosti, kar bo gotovo dobrodošlo, da bom lažje razumela učni odnos do branja in na ta način prilagodila pouk, ne samo književnosti, temveč tudi jezika. Pridobljeno znanje o strategijah bom uporabila pri pouku književnosti in tudi učence spodbujala za njihovo uporabo, v upanju, da bom prispevala k uspešni vzgoji bralcev, učencev in ne nazadnje tudi ljudi, ki bodo pri pouku književnosti pridobili ne le književno znanje, temveč tudi temelje za ustvarjalno osebno rast in kritično sodelovanje v vsakdanjem hvljenju.

Darinka Ambrož idr.: *Branja 3: Berilo in učbenik za 3. letnik gimnazij ter štiri letnih strokovnih šol*. Ljubljana: DZS, 2010.

Milena BLAŽIČ idr.: *Svet iz besed 7: Berilo za 7. razred osnovne šole*. Ljubljana: Založba Rokus Klett, d. o. o., 2007.

Milena BLAŽIČ: Teoretična izhodišča in didaktična načela uporabe (skrivnih) dnevnikov ustvarjalnega branja v devetletki. Milena Blažič, *Skrivni bralni zakladi: Didaktični priročnik za učitelje k SDUB od 2 do 9 (od 1 do 8)*. Ljubljana: Založba Rokus, d.o.o., 2000. 767.

Ana GRADIČAR: Razlike med uspešnimi in manj uspešnimi učenci pri razumevanju umetnostnega besedila. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 49.

Ana GRADIČAR in Sonja PELJAK: *Bralne učne strategije*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2012.

Meta GROSMAN: Nekatere posebnosti branja leposlovja. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 1323.

Tanja JELENKO: Branje kot temelj pouka književnosti. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 16368.

Ivanka KOREZ: Funkcionalno branje in branje za učenje. *Različne vrste branja terjajo razvijanje različnih bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 22125.

Janko KOS idr.: *Svet književnosti 4: Učbenik za pouk književnosti pri slovenščini za 4. letnik gimnazij in drugih srednjih šol*. Maribor: Obzorja, 2003.

Svetlana MAKAROVIL: Bibliografija. Mladinska knjiga 2000 in 2012. [citirano: 22. 1. 2013] <http://www.emka.si/avtorji/svetlana-makarovic/biografija/3615>

Darja PAVLIČ idr.: *Berilo 4: Umetnost besede: Učbenik za slovenščino in književnost v 4. letniku gimnazij in štiri letnih strokovnih srednjih šol*. Ljubljana: Mladinska knjiga, 2011.



strategij povečuje bralno/ul'no ul'inkovitost? *Različne bralnih strategij: 4. strokovno posvetovanje Bralnega društva Slovenije, Ljubljana, 19. in 20. April 2001.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2001. 33-41.

Š. Branje. Sonja Pečjak, *Z igro razvijamo komunikacijske sposobnosti učencev.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2009. 123-53.

Š. Dejavniki bralne ul'inkovitosti. Sonja Pečjak, *Kako do boljšega branja.* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 1996. 13 - 22.

Š. Didaktična igra in razvoj nekaterih psiholoških funkcij pri opismenjevanju: *Priročnik z vajami za 1. in 2. razred osnovne šole.* Trzin: Založba Different, d.o.o., 1994.

Š. Izobraževalni vidik bralne pismenosti. Sonja Pečjak, *Psihološki vidiki bralne pismenosti: Od teorije k praksi.* Ljubljana: Znanstvenoraziskovalni inštitut Filozofske fakultete Ljubljana, 2012. 63-102.

Š. Ravni razumevanja in strategije branja: *Priročnik za učitelje na razredni in predmetni stopnji osnovne šole.* Trzin: Založba Different, d. o. o., 1995.

Slovar slovenskega knjižnega jezika. Ljubljana, Državna založba Slovenije, 1994. Zadnja sprememba: 17. 7. 2012. <http://bos.zrc-sazu.si/sskj.html>

Božna Krakar Vogel: Branje. B. K. Vogel, *Poglavja iz didaktike književnosti.* Ljubljana: DZS, 2004. 22 - 28.

Nataša ZRIMČEK: Pismenost v predšolski dobi. Nataša Zrimšek, *Začetno opismenjevanje: Pismenost v predšolski dobi v prvem razredu devetletne osnovne šole.* Ljubljana: Pedagoška fakulteta v Ljubljani, 2003. 13-29.



PDF
Complete

*Your complimentary
use period has ended.
Thank you for using
PDF Complete.*

[Click Here to upgrade to
Unlimited Pages and Expanded Features](#)

Daniška Ambrožič, Branka S. Berno in ulbenik za 3. letnik gimnazij ter 9tiriletnih strokovnih 9ol. Ljubljana: DZS, 2010. 121 ņ 123.



Izjavljam, da je diplomsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu z mednarodnimi standardi in veljavno zakonodajo.

Ljubljana, 21. 2. 2013

Anita Slak