

Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja

Evalvacijsko poročilo projekta

Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja

Evalvacijsko poročilo projekta

Avtorji: dr. Fani Nolimal, Zavod RS za šolstvo; dr. Gašper Cankar, Državni izpitni center; mag. Marjeta Doupona, Pedagoški inštitut; ddr. Barica Marentič Požarnik, Filozofska fakulteta; dr. Sonja Pečjak, Filozofska fakulteta; dr. Nataša Potočnik, Zavod RS za šolstvo

Uredila: dr. Fani Nolimal
Redakcija: dr. Fani Nolimal

Izdal: Zavod RS za šolstvo
Predstavnik: mag. Gregor Mohorčič

Objava na spletnem naslovu: <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>

Prva izdaja
Ljubljana, 2014

Evalvacijsko poročilo je bilo pripravljeno v okviru projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja in tako deloma financirano iz Evropskega socialnega sklada ter Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.091.3:028(0.034.2)
37.014.22(0.034.2)

OPOLNOMOČENJE učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja [Elektronski vir] : evalvacijsko poročilo projekta / [avtorji Fani Nolimal ... [et al.] ; uredila Fani Nolimal]. - 1. izd. - El. knjiga. - Ljubljana : Zavod RS za šolstvo, 2014

Način dostopa (URL): <http://www.zrss.si/pdf/Evalvacijsko-porocilo-bralna-pismenost-2014.pdf>

ISBN 978-961-03-0219-3 (pdf)
1. Nolimal, Fani
272766208

© Zavod Republike Slovenije za šolstvo, 2014

KAZALO VSEBINE

IZHODIŠČA PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)	4
Namen in cilji projekta	4
Teoretska izhodišča – splošno	4
Teoretska izhodišča projekta	6
Načrtovane aktivnosti	8
Načrt izvajanja aktivnosti (iz prijave projekta)	9
METODOLOGIJA SPREMLJANJA IN EVALVACIJE PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)	10
Namen spremljanja in evalvacije	10
Opredelitev in omejitve raziskovalnega problema	12
Raziskovalna vprašanja, raziskovalna področja in spremenljivke ter uporabljeni instrumentarij	13
Zbiranje in analiza podatkov	17
EMPIRIČNE UGOTOVITVE PO RAZISKOVALNIH PODROČJIH (dr. Fani Nolimal, dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, mag. Marjeta Doupona, ddr. Barica Marentič Požarnik)	18
Motivacija za branje (dr. Fani Nolimal, dr. Gašper Cankar)	18
Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja (3. razred) (dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, dr. Gašper Cankar)	19
Branje z razumevanjem (učenci) in uporaba bralnih učnih strategij (učitelji) (mag. Marjeta Doupona, dr. Nataša Potočnik)	25
Bralne učne strategije (BUS)	25
Analiza anketnega vprašalnika o uporabi BUS za učitelje (mag. Marjeta Doupona)	25
Analiza vprašalnika o strategijah branja in razumevanja besedil za učence 5. in 7. razreda (dr. Nataša Potočnik)	34
Bralna pismenost pri vseh predmetih (dr. Fani Nolimal)	43
Dosežki pri NPZ in SES učencev (kompenzacija primanjkljajev) (dr. Gašper Cankar)	48
Metakognicija in refleksija (dr. Fani Nolimal)	64
SINTEZA EMPIRIČNIH UGOTOVITEV PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)	82
Sklep	84
UPORABLJENI INSTRUMENTI	86
REALIZACIJA PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)	87
Realizacija načrta projekta	87
Doseganje kazalnikov	89
LITERATURA IN VIRI	91

IZHODIŠČA PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)

Namen in cilji projekta

Temeljni namen projekta je bil prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti, izboljšanju dostopa do kakovostnega izobraževanja in integraciji učinkovitih didaktičnih strategij za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja ter s tem prispevati k uresničevanju nacionalne¹ strategije (prav tam). Posamezne šole, vključene v projekt, pa so si – glede na kvalitativno analizo dosežkov NPZ na šoli in evidentirana nevraltična področja, ki terjajo izboljšave – znotraj splošnih ciljev projekta začrtale specifične, ki zadevajo posamezno šolo in posamezna področja pismenosti. Seznam **ciljev posameznih šol** navajamo v nadaljevanju:

- izboljšati *motivacijo in interes za branje*;
- izboljšati *tehniko branja in pisanja ter branje z razumevanjem*;
- usposobiti učence za uporabo najrazličnejših *bralnih učnih strategij* (v nadaljevanju: BUS);
- razviti *processe refleksije, metakognicije in samoregulativno učenje*;
- nameniti večjo pozornost *učnemu jeziku in učnemu pogovoru*;
- izboljšati *dosežke pri NPZ in mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA)*.

Teoretska izhodišča – splošno

Aktivna participacija v sodobni družbi in najrazličnejše vloge, s katerimi se kot posamezniki, državljani in zaposleni, soočamo, temeljijo na obvladovanju vse višjih ravni pismenosti. Doseganje le-teh terja čim večjo usklajenost najrazličnejših služb in institucij na državni in meddržavni ravni. Produkti usklajenosti so *skupna vizija in strategije pismenosti držav EU*, podprte z vedno večjo ozaveščenostjo, zagotovljenimi evidencami in ustvarjanjem trajnostne zaveze dela na tem področju (*EU high level group of experts on literacy, Final report, september 2012*). Kot sledi iz sklepnega poročila skupine ekspertov za področje pismenosti, morajo **nacionalne strategije pismenosti**: imeti močno vodstvo; jasno in po ravneh usklajeno vizijo; obsegati vsa življenjska obdobja; vključevati različne dimenzije (promocija, kampanja, ozaveščanje, podpora učencem z bralnimi težavami, kakovostno poučevanje, kakovostno izobraževanje učiteljev, vključevanje prostovoljcev, aktivnosti na državni in lokalni ravni); temeljiti na evidenci; preverjati nove pristope; imeti primerno finančno podporo; redno spremljati in preverjati napredek, izvajati podporo itd. (prav tam: 35).

¹ Ta je bila oblikovana leta 2005 v skupini, ki je delovala pri resornem ministrstvu, ter ponovno prevetrena in dopolnjena na nacionalni konferenci Poučevanje branja v Evropi leta 2011. Žal tako ena kot druga strategija nista doživeli sistematičnega uvajanja, v projektu Oponomočenje učencev uresničujemo samo nekatere njene elemente.

Znotraj skupnih strategij vsaka država išče sebi najbolj primerno pot, ki je zgodovinsko in drugače pogojena, skupna pa ostane skrb za zagotavljanje pogojev oz. **dejavnikov uspešnosti**, tj. 1) *ustvarjanje pismenega okolja*; 2) *izboljšanje kakovosti poučevanja*; 3) *večje sodelovanje in inkluzija* (prav tam: 38). Temeljni cilj **pismenega okolja** je dvigniti motivacijo za pismenost in spodbuditi branje in pisanje za zabavo. Gre za vzpostavljanje kulture branja in v ta namen je treba povečati vidnost in razpoložljivost bralnih gradiv ter promovirati branje v vseh možnih oblikah, ob uporabi najrazličnejših spletnih in tiskanih gradiv in gradiv, v najrazličnejših okoljih, pri čemer je družinsko osrednje (prim. prav tam: 39). **Kakovostno poučevanje** bralne pismenosti in kakovostno znanje, vključno s pismenostjo, je pogojeno z visoko kakovostnimi učitelji, ki imajo *znanje* o tem, *kako poučevati branje in pisanje, kako nadalje razvijati pismenost po vertikali, kako odkrivati učne težave in ravnati z njimi*, na podlagi česar sprejemajo avtonomne odločitve. Poleg tega *uporabljajo najrazličnejše pristope*, da zadovoljijo potrebe posameznih učencev, povečajo njihovo motivacijo in posledično njihove spretnosti branja in pisanja. Ti učitelji imajo do vseh učencev dovolj *visoka pričakovanja* ne glede na njihovo poreklo, imajo *močan osebni interes in strast*, posebej za poučevanje in branje (prim. prav tam: 42; Byrnes in Wasik, 2009). Učinkoviti učitelji si prizadevajo *sočasno uresničiti več ciljev* in v ta namen organizirajo smiselne učne aktivnosti, ki učencem predstavljajo primeren (v območju bližnjega razvoja – Vigotski) *kognitivni izziv*. Dovolj časa namenjajo tudi ponavljanju in utrjevanju. Za usvajanje veščin pripravijo navodila, ki vključujejo kombinacijo podpore, npr. z *učnim pogovorom*, ki vodi do višje stopnje znanja in razumevanja, *vodenim sodelovanjem in modeliranjem* (Byrnes in Wasik, 2009). Za kakovostno poučevanje je poleg tega nadvse pomemben tudi *koherentni učni načrt*, ki naj ima po vertikali usklajen okvir za razvoj bralnih zmožnosti učencev, vključuje učenje bralnih učnih strategij, se osredotoča na razvoj zmožnosti učencev prepoznati in kritično ovrednotiti kulturna, socialna in politična dogajanja v družbi (*EU high level group of experts on literacy, Final report, september 2012*).

Večje sodelovanje in inkluzija oz. zagotavljanje enakih priložnosti za učenje ne glede na socialno, ekonomsko-kulturno ozadje ter spol predstavlja velik izziv vsem evropskim šolskim sistemom. Treba je odpraviti vrzeli/primanjkljaje v dosežkih pismenosti pri učencih z nižjim socialno-ekonomskim statusom, pri migrantih, dečkih in na področju digitalne pismenosti, ki je kot medij za razvoj pismenosti premalo uporabljena; v šoli se dela pretežno s tiskanimi besedili.

Tudi novejša mednarodna primerjalna študija (*Poučevanje branja v Evropi, 2011; Naravoslovno izobraževanje v Evropi, 2012; Matematično izobraževanje v Evropi, 2012*) med temeljne dejavnike za razvoj bralne in drugih vrst pismenosti umeščajo **visoko kakovostne učitelje**, ki poleg znanja o strategijah za uspešno opismenjevanje, o prepoznavanju učencev s težavami, visokih pričakovanj, primernih kognitivnih izzivov itd. izpostavljajo tudi še *splošne didaktične pristope*, temelječe na aktivni vključenosti učencev, *razvoju motivacije in sodelovalnem učenju* ob konkretnih besedilih; *uporabo kognitivnih strategij* (povzemanje, sklepanje, analiziranje itd.) pri usvajanju branja z razumevanjem; *uporabo najrazličnejših didaktičnih pripomočkov in tehnologij; izvajanje specialne strokovne podpore* učencem s težavami na področju branja (učitelji, specialisti za področje branja) in *uporabo tehnik spremljanja, preverjanja in ocenjevanja*, temelječih na *formativnem*

spremljanju, zbiranju in analizi individualnih dosežkov ter sprotni povratni informaciji (prav tam).

Ob vsem tem pa ne kaže prezreti tudi širših dejavnikov, ki pozitivno vplivajo na uspešnost sprememb višjega² reda, ki jih udejanjamo skozi projekt Opolnomočenje učencev. M. Fullan (2011) le-te imenuje **gonila**³ (angl. *drivers*), ki morajo spodbuditi notranjo motivacijo, vključiti izobraževalce in učence v stalno izboljševanje in razvoj, zaobjeti v spremembe vse učitelje in učence in jih navdušiti za timsko delo. Bolj kot plačilo, nagrajevanje in vodstvene kompetence je tako pomembno obvladovanje *pedagogike*, krepiti je treba *strokovne zmožnosti* (angl. *building capacity*) učiteljev in *učne zmožnosti učencev*, *timsko delo* in *sistemske rešitve*, kar pozitivno vpliva na spreminjanje šolske kulture (prav tam). Doseganje boljše bralne pismenosti in boljših rezultatov na višjih taksonomskih ravneh zagotavljajo, kot je zapisal J. Bečaj, šole z dobrim strokovnim vodstvom in vzpostavljeno **kulturo učeče se skupnosti**, ki terjajo večjo decentralizacijo in avtonomijo, dobre in objektivne povratne informacije, povezanost ključnih področij in institucij (Bečaj, 2012). Kot učinkovito strategijo vodenja priznani raziskovalci šolskih politik in vodenja izpostavljajo kombinacijo vodenja od »*zgoraj navzdol in od spodaj navzgor*« (angl. *top-down and bottom-up*) (Glaze, Mattingley, Levin, 2012), pri katerem iniciativo in formalni okvir posreduje država, konkretizacija okvira, tj. natančnejša opredelitev ciljev, operacionalizacija načrtov, njihovo spremljanje in vrednotenje, pa je zaupana lokalni in šolski ravni. Gre za porazdeljeno oz. fleksibilno, timsko vodenje in upravljanje (angl. *motion*⁴ *leadership*), ki učinkovito prispeva k vzpostavitvi **sodelovalne šolske kulture**, ki je temeljna za udejanjanje sprememb višjega reda. Zagotavljanje *sprotne in kakovostne povratne informacije z dokazili* (angl. *evidence based*) o dosežkih pa je naslednji dejavnik uspešnega posodabljanja in vpeljevanja novosti na vseh ravneh (Levin, 2013). In katerim teoretskim izhodiščem smo sledili v projektu Opolnomočenje učencev? Ta bomo predstavili v naslednjem podpoglavju.

Teoretska izhodišča projekta

Pri udejanjanju ciljev projekta smo sledili aktualnim teoretskim spoznanjem o *pedagoških strategijah za uspešno opismenjevanje in nadaljnji razvoj bralnih idr. komunikacijskih zmožnosti* (Pečjak, 2012, 1999; Poučevanje branja v Evropi, 2011), *didaktičnih trendih na področju poučevanja, učenja in spremljanja* pedagoškega dela ter dosežkov posameznih učencev in o *šolski kulturi ter vodenju* za učinkovito izboljševanje šolske prakse. Dodatno je naše delo temeljilo tudi na empiričnih ugotovitvah mednarodnih (PISA, PIRLS, TIMSS) in nacionalnih preizkusov znanja (NPZ) ter na vzporednih, sekundarnih kvalitativnih raziskavah in evalvacijah,⁵ ki se osredotočajo na preučevanje dejavnikov, ki pomembno vplivajo na dosežke učencev na področju bralne pismenosti. Skladno z navedenimi izhodišči smo pri delu sledili:

- načelom **celostnega pouka branja**;
- pouku, ki je **osredotočen na učenca**;

² To so spremembe, ki zadevajo sistemske rešitve in/ali spremembo paradigme izobraževanja.

³ Kar povzroča, pospešuje kako dogajanje ali delovanje (SSKJ), angl. 'drivers'.

⁴ Glej več v Fullan, 2011.

⁵ Npr. Kvalitativna študija šolskih karakteristik glede na uspešnost v raziskavah znanja matematike, naravoslovja in bralne pismenosti (Štraus, Dupona et al., 2008) in številne publikacije OECD, ki natančneje preučijo posamezne dejavnike, ki vplivajo na učne dosežke.

- sprotnemu (**formativnemu**) spremljanju in vrednotenju znanja;
- **medpredmetnemu povezovanju** pri načrtovanju, poučevanju in učenju;
- **avtonomiji, odgovornosti in samoregulaciji** strokovnih delavcev in učencev.

Celostni pouk branja (v nadaljevanju CPB) temelji na *aktivnostih iz resničnega življenja*, povezuje se z *vsemi komunikacijskimi dejavnostmi (poslušanjem, govorjenjem, pisanjem)* in *spodbuja učence k branju vseh vrst besedil*, tj. umetnostnih in neumetnostnih, učbeniških, revijalnih, tiskanih, elektronskih itd. (prim. Pečjak, 2012, 1999). Pri tem smo sistematično razvijali: *pozitivna stališča in odnos do branja, metakognitivni bralni proces* (spremljanje in refleksijo o branju ter lastnem učenju) in *razumevanje prebrane vsebine* (prav tam). Slednja dva cilja smo uresničevali s spodbujanjem procesov refleksije in uporabo bralnih učnih strategij skozi celoten proces branja (pred branjem, med njim in po njem), saj te predstavljajo eno ključnih 'orodij' za učinkovito predelovanje učnih gradiv, boljše razumevanje in pomnjenje.

Na učenca osredotočeni pouk smo udeleževali s tem, da smo pri vseh predmetih zagotavljali aktivnost učencev v vseh fazah učnega procesa (načrtovanje, spremljanje, vrednotenje) in predvsem pri izmenjavi, nadgradnji in/ali izgradnji znanja ter izkušenj. V ta namen smo spodbujali izvajanje raznolikih didaktičnih strategij, temelječih na *socialnokonstruktivistični didaktični paradigmi*, samostojnem učenju in predvsem učenju v najrazličnejših socialnih skupinah, npr. *projektni, eksperimentalni, raziskovalni in problemski pouk, sodelovalno učenje* itd. Posebno pozornost smo namenili tudi vodenju učnega pogovora in uporabi bralnih učnih strategij (v nadaljevanju BUS), ki predstavljajo osnovo za učinkovito, ciljno usmerjeno individualno in/ali skupinsko učenje, olajšajo zapomnitev, vodijo k bolj poglobljenemu in trajnemu znanju ter izbiri didaktičnih poti.

Sprotno (formativno) spremljanje in vrednotenje znanja vodi učence v ozaveščeno in osmišljeno učenje ter spremljanje lastnega učenja. Pri tem je vloga učitelja ta, da organizira učni proces tako, da omogoča:

- *ozaveščanje in osmišljanje predznanja* ter s tem tudi identifikacijo močnih in šibkih področij, ki zadevajo učenje posameznih učnih vsebin;
- *opredelitev ciljev* (skupnih oz. splošnih, ki veljajo za vse učence, in individualnih, ki veljajo za posameznega učenca) in *oblikovanje načrta učenja*: kaj oz. katere vsebine se moram naučiti, kako se učinkovito učim itd.;
- *opredelitev dosežkov* kot sprotno povratno informacijo in kot končno zbirko učnih dosežkov;
- *refleksijo učitelja in učencev* v funkciji sprotnega *uravnavanja procesa učenja* (Komljanc, 2012).

Medpredmetno povezovanje prispeva k poglobljenemu razumevanju in osmišljanju znanja, ki ga učenci usvojijo z aktivnim udeleževanjem pri pouku. Medpredmetno načrtovanje, poučevanje in učenje poteka *horizontalno* ali *vertikalno*. Horizontalno povezovanje temelji na povezovanju učne snovi in (posledično) učiteljev, nosilcev predmetov v okviru enega razreda oz. ene učne skupine, vertikalno povezovanje pa na povezovanju učne snovi in (posledično) učiteljev različnih razredov oz. različnih učnih skupin po vertikali. Zaradi zahtevnega usklajevanja učnih vsebin (neusklajenost učnih načrtov), urnika skupin učencev in strokovnih delavcev je

organizacija vertikalnega povezovanja bistveno zahtevnejša, zato je bila v projektu redko zastopana (npr. kot posamični projektni dan ali projektni teden), bistveno več pa je bilo primerov učinkovitega horizontalnega povezovanja, ki so ga izvajali posamezni učitelji ali tim učiteljev, ki je poučeval določen razred. Tak način dela je prispeval tudi k večji usklajenosti v učnih ciljih in zahtevah do učencev, saj so se tako cilji s področja celostnega pouka branja komplementarno nadgrajevali, npr. znanje o posamezni BUS, ki so ga usvojili pri enem predmetu, so smiselno uporabljali tudi pri drugih in tako ni bilo nepotrebnega podvajanja dela, neusklajenih obremenitev učencev in posledične zasičenosti ter demotiviranosti za delo in učenje.

Avtonomijo, odgovornost in samoregulacijo sodelujočih (učiteljev, ravnateljev idr. strokovnih delavcev šol) smo v projektu zagotavljali s *porazdeljenim*⁶ načinom vodenja in upravljanja projekta ter *načeli akcijskega raziskovanja*. Tako je sleherna v projektu sodelujoča šola oblikovala šolski projektni tim (v nadaljevanju ŠPT), ki je skupaj z vodjo štel do največ pet članov, navadno predstavnikov posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobj (ponekod tudi vrtca), šolske knjižnice in vodstva. ŠPT je bil odgovoren za vodenje projekta na šoli in uresničevanje ciljev, ki so si jih postavile posamezne šole. Skladno z načeli akcijskega raziskovanja so šole aktivnosti projekta udeleževale skozi posamezne faze oz. akcijske korake. Celoten projekt smo tako razdelili na tri akcijske korake, znotraj katerih so sodelujoče šole **ciklično načrtovale** določene aktivnosti, jih *preizkušale* v učni praksi, *sproti spremljale, analizirale in evidentirale* prednosti in slabosti. Na podlagi slednjih so *načrtovale vnovične izboljšave*, ki so jih vključile v naslednji akcijski korak. Kot primer navajamo vsebino 1. akcijskega koraka:

1. **analiza stanja** na šolah in **izbira priorit**et;
2. oblikovanje **operativnih načrtov 2011/2012**;
3. izvedba **1. dela strokovnega usposabljanja** in **usposabljanja po izbiri šole**;
4. **implementacija** novosti v šolski praksi;
5. **spremljanje realizacije 1. AK** in **načrtovanje 2. AK**.

Tako ciklično (*analiziraj – načrtuj – izvajaj – spremljaj – znova načrtuj*) so se zvrstile aktivnosti tudi znotraj drugega in tretjega akcijskega koraka. V tretjem, zadnjem akcijskem koraku pa je bila posebna pozornost namenjena tudi spremljanju dosežkov in promociji projekta ter pripravi zaključne konference.

Načrtovane aktivnosti

Tako splošne kot specifične cilje šol smo v projektu uresničevali v dveh večjih vsebinskih sklopih:

1. sklop: **Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij,**
2. sklop: **Dvig kulturnega in socialnega kapitala.**

Znotraj *prvega sklopa* smo se osredotočali na razvoj strategij bralne pismenosti od predšolskega obdobja do konca osnovne šole na vseh predmetnih področjih in na spodbujanje fleksibilne organizacije dela šol, ki podpira razvoj modelov medpredmetnega povezovanja za podporo bralne pismenosti. V *drugem sklopu* smo

⁶ Več o tem bomo predstavili v podpoglavju *Kako šole v projektu strokovno podpiramo*.

razvijali modele notranje diferenciacije za podporo specifičnim skupinam učencev in posameznikov, denimo učencem iz nespodbudnih družinskih okolij, priseljencem, Romom, in ob tem spodbujali razvoj spodbudne šolske klime in kulture za vse skupine in posameznike. Dejavnosti med sklopoma smo med seboj povezali in dopolnjevali, z vzajemnim sodelovanjem in strokovno podporo smo se pri delu s šolami tako usmerjali v:

- *opolnomočenje učiteljev* za izvajanje didaktičnih strategij, ki prispevajo k izboljšanju *učnega pogovora, motivacije za branje, tehnike branja, branja z razumevanjem in kritičnega branja*;
- *ustvarjanje spodbudnega učnega okolja*, temelječega na *visokih pričakovanjih, aktivni vlogi učencev*, upoštevanju njihovih *individualnih učnih idr. zmožnosti* (diferencirani in individualizirani pedagoški proces), učenju v najrazličnejših *socialnih skupinah*, razvoju *soodgovornosti za učenje in znanje* (metakognitivni procesi);
- *kompensacijo primanjkljajev* pri učencih, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega in/ali družbenega okolja;
- *razvoj strokovnih gradiv* za podporo dobrih praks v povezavi s projektom;
- krepitev *odgovornosti* (ravnatelji, učitelji) s sprotnim spremljanjem, (samo)evalvacijo in posledičnim uravnavanjem dela šol na področju splošnih ciljev projekta ter specifičnih ciljev šol.

Načrtovane aktivnosti so nekatere šole bolj, druge manj uspešno realizirale. Uspešne šolske prakse so učitelji, sodelujoči v projektu predstavljali na skupnih strokovnih usposabljanjih⁷ in v pisni obliki objavili v dvojni številki revije VIZ (2-3 – 2013 – XLIV) ter strokovni monografiji projekta Bralna pismenost v vrtcu in šoli (Nolimal e tal. 2013).

Načrt izvajanja aktivnosti (iz prijave projekta)

ZAP. ŠT.	NAZIV AKTIVNOSTI	VRSTA AKTIVNOSTI	PREDVIDENI DATUM ZAKLJUČKA AKTIVNOSTI	OPIS AKTIVNOSTI
1	Formiranje ekspertne projektne skupine in oblikovanje temeljnega načrta projekta	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Projektna skupina Vsebinski načrt projekta
2	Formiranje projektne skupine 1. in 2. sklopa	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Projektna skupina za 1. sklop: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij Projektna skupina za 2. sklop: Dvig kulturnega in socialnega kapitala
3	Izbor sodelujočih šol	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Seznam šol
4	Izpeljava projekta na šoli Oblikovanje programov strokovnega usposabljanja	Oblikovanje programa	31.8.2012	Seznam šol Projektne timi na šolah Skupina ravnateljev

⁷ Skupna strokovna usposabljanja so bila štiri (Ljubljana, februar 2012; Radenci, april 2012; Rogla, avgust 2012, Ljubljana, julij 2013), poleg teh pa sta bili v posamezni OE ZRSS organizirani še najmanj dve strokovni usposabljanji za šole v njihovi regiji, kjer so učitelji, sodelujoči v projektu predstavljali njihove primere prakse, ki so jih razvijali v projektu.

	ravnateljev mentorjev multiplikatorjev šolskih projektnih timov			mentorjev Skupina multiplikatorjev
5	Oblikovanje vsebinskih izhodišč (na osnovi poročil in ugotovitev PIRLS 2006 in PISA 2009; analiz poročil šol in ugotovitev NPZ) projekta ter 1. in 2. sklopa	Oblikovanje izhodišč	31.8.2012	Zbirnik poročil/ugotovitev Vsebinska izhodišča projekta Vsebinska izhodišča 1. in 2. sklopa Kvalitativna analiza
6	Oblikovanje programov strokovnega usposabljanja ravnateljev mentorjev multiplikatorjev šolskih projektnih timov Priprava izvedbenega načrta strokovnega usposabljanja in strokovnih podlag	Oblikovanje programa in načrta	31.8.2012	Program strokovnega usposabljanja ravnateljev mentorjev Program strokovnega usposabljanja multiplikatorjev Program strokovnega usposabljanja šolskih projektnih timov Izvedbeni načrt strokovnega usposabljanja Strokovne podlage
7	Strokovni posveti sodelujoči v projektu prijavljeni udeleženci	Izpeljava programa	31.8.2012	Dva 2-dnevna posveta, eden v povezavi z Eurydice (SLO)
8	Priprava in izvedba strokovnih usposabljanj ravnateljev mentorjev multiplikatorjev in pedagoških svetovalcev šolskih projektnih timov Izvedba tematskih konferenc na šolah 2. sklopa glede na aktualne potrebe šole pri realizaciji ciljev projekta Izvajanje »multiplikatorstva« na šolah 2. sklopa (multipliciranje) in v okviru OE ZRSŠ	Izpeljava programa	31.8.2013	Ciklična strokovna srečanja 4 strokovna srečanja ŠPT, 4 strokovna srečanja za multiplikatorje, 4-6 strokovnih srečanj za ravnatelje mentorje Svetovanje timom po potrebi Tematske konference Strokovna srečanja (usposabljanje, svetovanje, izmenjava izkušenj) na šolah 2. sklopa
9	(Samo)evalvacija na šoli in poglobljanje tematike	Izpeljava samoevalvacije	31.8.2013	Poročila, refleksije, načrti
10	Sprotno spremljanje in (samo)evalvacija projekta	Izpeljava spremljave in samoevalvacije	31.8.2013	Instrumentarij za spremljavo in evalvacijo (PALS idr..) Poročila o spremljavi Refleksije
11	Sprotno in zaključno poročanje o poteku in rezultatih projekta Priprava gradiva Zaključna konferenca	Izpeljava programa	31.8.2013	Vmesno poročilo Zaključno poročilo Izpeljava zaključne konference

METODOLOGIJA SPREMLJANJA IN EVALVACIJE PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)

Namen spremljanja in evalvacije

Kot smo že zapisali (Nolimal, 2012a; 2012b; 2013), so bili splošni cilji projekta prispevati k zagotavljanju *enakih izobraževalnih možnosti*, izboljšanju dostopa do *kakovostnega izobraževanja* in integraciji *učinkovitih didaktičnih strategij* za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja ter s *tem prispevati k uresničevanju nacionalne strategije* za razvoj pismenosti (Nolimal, 2013: 8–9). Skladno s tem smo v spremljanje in evalvacijo projekta zaobjeli več ravni in vidikov, tj. *raven šole, predmetov in pouka ter vidik ravnateljev, učiteljev in učencev*.

V projektu sodelujoče šole so znotraj splošnih ciljev opredelile konkretne, njim specifične cilje, usklajene s potrebami, evidentiranimi s kvalitativnimi analizami dosežkov NPZ in drugimi raziskavami. Temeljni **namen spremljanja in evalvacije projekta** je bil ugotoviti uspešnost realizacije:

- globalnih ciljev projekta (glej zgoraj) in
- specifičnih ciljev, opredeljenih v operativnih načrtih šol: izboljšati *motivacijo in interes za branje*; izboljšati *tehniko branja in pisanja* ter *branje z razumevanjem*; usposobiti učence za uporabo najrazličnejših *bralnih učnih strategij* (v nadaljevanju: BUS); razviti *procese refleksije, metakognicije in samoregulativno učenje*; nameniti večjo pozornost *učnemu jeziku in učnemu pogovoru*; izboljšati *dosežke pri NPZ* in v *mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA)* itd.

Kot smo že zapisali, smo splošne in specifične cilje šol smo v projektu uresničevali v dveh vsebinskih sklopih (*Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij* in *Dvig kulturnega in socialnega kapitala*), kjer so se odvijale najrazličnejše aktivnosti, ki so se med seboj dopolnjevale in prepletale. Skladno z njimi, splošnimi cilji (namenom) projekta in cilji posameznih šol smo opredelili pričakovane dosežke na ravni šole, predmetov ter pouka, kar predstavljamo v naslednji preglednici.

Preglednica 1: **Cilji projekta in pričakovani dosežki šol** (prim. Nolimal, 2012a: 12)⁸

Namen projekta in cilji šol	Pričakovani dosežki šol
Raven šole	
<ul style="list-style-type: none"> • prispevati k zagotavljanju enakih izobraževalnih možnosti • prispevati k uresničevanju nacionalne strategije (niz aktivnosti) za razvoj BP 	<ul style="list-style-type: none"> • okrepljen socialni in kulturni kapital učencev v šolah, ki ne dosegajo zelene ravni bralne in drugih vrst pismenosti; • okrepljeno strokovno znanje ravnateljev, učiteljev in drugih strokovnih delavcev šol za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij in učinkovito poučevanje in učenje; • okrepljena odgovornost (ravnatelji, učitelji, učenci), doslednejše spremljanje in (samo)evalvacija dela šol na področju bralne pismenosti; • višja (dovolj visoka) raven pričakovanj učiteljev do vseh skupin učencev in posameznikov; • večja ozaveščenost učiteljev vseh predmetov za učni jezik in razvoj bralne pismenosti;
Raven predmetov	
<ul style="list-style-type: none"> • razvoj strokovnih gradiv za podporo dobrih praks v povezavi s projektom 	<ul style="list-style-type: none"> • predmetna in medpredmetna strokovna gradiva za podporo dobrih praks v povezavi s splošnimi cilji projekta in specifičnimi cilji šol;

⁸ Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novakovič, ur. (2012). Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja. Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9–26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNIKI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (25. 2. 2013).

	<ul style="list-style-type: none"> • bolj kakovostno znanje in višja raven BP (PISA, PIRLS, NPZ);
--	---

Raven pouka	
<ul style="list-style-type: none"> • izboljšati <i>dostop do kakovostnega izobraževanja</i>: <ul style="list-style-type: none"> - <i>integracija učinkovitih didaktičnih strategij</i> za doseganje višjih ravni bralne pismenosti v okviru formalnega izobraževanja • doseči specifične <i>cilje šol</i> (v okviru projekta): <ul style="list-style-type: none"> - povečati motivacijo za branje, izboljšati tehnike branja in branje z razumevanjem, usposobiti učence za uporabo bralnih učnih strategij (BUS), spodbuditi samoregulativno učenje ... 	<ul style="list-style-type: none"> • okrepljen (diferenciran) pedagoški proces v smeri, ki omogoča bralno razumevanje in doseganje višjih ravni bralne pismenosti vseh skupin učencev in posameznikov, npr. obvladovanje BUS, različnih jezikovnih zmožnosti, kritično branje; • diferencirane in individualizirane strategije za izboljševanje ravni bralne pismenosti; • boljša motivacija za branje in učenje; • boljša tehnika branja in branje z razumevanjem; • poznavanje in uporaba BUS in drugih strategij; • razvoj procesov refleksije in metakognicije (kontrolne strategije) pri učiteljih in učencih.

Opredelitev in omejitev raziskovalnega problema

V analizi stanja, opredeljeni v operativnih načrtih šol za šolsko leto 2011/2012 in 2012/2013, je večina šol, vključenih v projekt, navedla, da se več let zapored sooča z vedno nižjo motivacijo za branje, vedno večjim številom učencev, ki tudi na predmetni stopnji še ne obvladajo tekočnosti branja in branja z razumevanjem, da so dosežki njihovih učencev iz matematike in slovenščine na NPZ pod slovenskim povprečjem in da so njihovi učenci pogosto neuspešni pri nalogah, ki vsebujejo kompleksnejša besedila, in/ali pri nalogah, ki za reševanje predvidevajo višje miselne procese. Skladno s tem so šole v svojih operativnih načrtih tako za prvo kot drugo šolsko leto načrtovale kakovostne spremembe prav na teh področjih, tj. motivaciji za branje, tehniki branja in pisanja, branju z razumevanjem, delu z besedili, s poudarkom na dejavnostih, ki zadevajo višje miselne procese itd. V mnogo manjši meri pa so bili v operativnih načrtih zastopani cilji in posledične aktivnosti ter ukrepi, ki zadevajo kompenzacijo primanjkljajev učencev, ki izvirajo iz manj spodbudnega socialno-ekonomskega statusa (v nadaljevanju: SES) družin in predstavljajo enega pomembnih ciljev projekta. V spremljanje in evalvacijo smo zaobjeli tudi zagotavljanje enakih izobraževalnih možnosti ter dostopa do kakovostnega izobraževanja za vse učence ne glede na SES. Ker tip projekta ni omogočal neposredne materialne podpore⁹ šolam, smo spremljavo tega cilja zastavili prek posrednih ugotovitev, tj.

⁹ Organizirali smo simbolično pomoč šolam pri nabavi mladinske in otroške literature, kjer smo uporabili diferencirano lestvico (glede na odstotek učencev, ki prejema 100 % subvencijo šolske prehrane) in ponudili plačilo pedagoškemu kadru za organizacijo in izpeljavo poletnih (poletje 2012 in 2013) bralnih aktivnosti za (deprivilegirane) učence v obsegu 120 pedagoških ur.

primerov izvajanja individualizirane strokovne podpore, namenjene kompenzaciji primanjkljajev in prek učinkov, kot so dosežki NPZ.

Za namen priprave metodologije, oblikovanje instrumentov spremljanja in evalvacije projekta ter za izvedbo, analizo in interpretacijo ugotovitev je bila iz vrst članov strateškega tima oblikovana skupina za metodologijo v sestavi: dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, dr. Gašper Cankar, mag. Marjeta Doupona, ddr. Barica Marentič Požarnik in dr. Fani Nolimal, ki je skupino vodila, moderirala nastajanje metodološkega okvira in, skladno s strokovnimi referencami in izkušnjami, prispevala k nastajanju instrumentarija za spremljanje pouka. Člani skupine so prevzeli odgovornost za posamezna raziskovalna področja, na katerih so aplicirali pripravljene metodološke instrumente, opravili potrebno statistično obdelavo¹⁰ in interpretacijo. Za administrativno podporo metodološki skupini in sprotne objave v spletni učilnici ter obveščanje sodelujočih v projektu pa je ves čas skrbela strokovna sodelavka v projektu, Tanja Novakovič.

Raziskovalna vprašanja, raziskovalna področja in spremenljivke ter uporabljeni instrumentarij

Osnovno raziskovalno vprašanje, usklajeno z namenom in splošnimi cilji projekta, je bilo: *Ali smo oz. kako uspešno smo uspeli v projektu Opolnomočenje učencev ... spodbuditi razvoj pismenosti osnovnošolcev?* Glede na to in konkretne cilje šol smo v spremljavo in evalvacijo zaobjeli naslednja **raziskovalna vprašanja**:

- kako uspešno so šole realizirale cilje (operativnih načrtov) na področju: motivacije za branje; bralnih tehnik branja in pisanja; učnih strategij; branja z razumevanjem; učnega jezika in učnega pogovora; metakognitivnih procesov in samoodgovornosti;
- kako so spremembe vidne v dosežkih učencev pri NPZ;
- kako uspešno so se šole odzvale na razlike, ki izvirajo iz nestimulativnega družinskega okolja (kulturni in socialno-ekonomski kapital);
- kolikšen je prispevek projekta k profesionalni rasti (*Metodološki načrt projekta, 2012*).

Skladno z raziskovalnimi vprašanji smo v evalvacijo projekta vključili naslednja **raziskovalna področja**: *motivacija za branje, tehnike branja in pisanja, branje z razumevanjem, bralne učne strategije, bralna pismenost pri vseh predmetih, metakognicija in učiteljeva refleksija, dosežki NPZ*. Za vsa področja smo v skupini za metodologijo, skladno s cilji projekta in teoretskimi izhodišči, opredelili temeljne spremenljivke, nato iz 'banke', ki jo ponuja slovenski šolski prostor, izbrali relevantne instrumente,¹¹ jih po potrebi modificirali in/ali nadgradili, za področja, katerih instrumenti niso bili na voljo, npr. za BUS, spremljanje razvoja bralnih zmožnosti pri pouku itd., pa smo jih oblikovali na novo. V spremljanje področij smo tako vključili naslednje **spremenljivke**:

¹⁰ Kvantitativno analizo rezultatov je opravil dr. Gašper Cankar, član skupine za metodologijo in zunanji sodelavec projekta.

¹¹ *Bralni testi za prvo vzgojno-izobraževalno obdobje, Vprašalnik o bralni motivaciji, NPZ iz slovenščine in matematike za šesti in deveti razred.*

- **motivacija za branje:** *splošno področje:* užitek pri branju, količina branja v primerjavi s sošolci, knjiga kot darilo, branje debelih, obsežnejših knjig, branje na glas, mnenje o knjigah (zanimivost, zabava, učenje itd.), bralne navade (prostovoljnost branja, pogovor o prebranem, branje pred spanjem, obisk knjižnice itd.), razumevanje prebranega itd.; *področja v okviru pouka:* raznovrstnost, uravnoteženost (umetnostna in neumetnostna) in aktualnost obravnavanih besedil, možnost izbire, primerna vsebina (spodbuda k razmišljanju itd.) in zahtevnost besedil ter vprašanj, medvrstniško branje, samostojno iskanje informacij, iskanje bistvenih informacij in učenje, pohvala, opogumljanje, izmenjava besedil in mnenj med učenci;
- **tehnike branja in pisanja:** hitrost (tekočnost) branja z razumevanjem ter stopnja razumevanja;
- **branje z razumevanjem (učenci) in uporaba BUS (učitelji):** *samostojno delo z besedilom:* strategije dela z besedilom pred branjem, med njim in po njem, strategije za tvorbo besedila; v okviru pouka: pogovor o prebranem (z učiteljem ali učenci), možnost različnih interpretacij, pobude za opazovanje, izražanje in utemeljevanju ugotovitev, preverjanje različnih ravni razumevanja, prikaz in uporaba najrazličnejših BUS (Paukova, VŽN, PV3P, branje po delih, učenje iz učbenika, povzemanje bistva, pogovor o prebranem itd.), upoštevanje predznanja, dodatne bralne aktivnosti (aktualni mediji, npr. e-pošta, spletne klepetalnice itd.), preverjanje globine razumevanja, jasnost navodil, procesi metakognicije itd.;
- **bralna pismenost pri vseh predmetih:** (učni dosežki), področje *uresničevanje posodobljenih UN:* zgodnejše opismenjevanje ..., didaktična priporočila, aktualizacija vsebin itd.; področje *motivacija in interes za branje:* medvrstniško branje, pohvala za dobro branje, pogovor o prebranem, aktualna besedila itd.; področje *bralne zmožnosti in bralno razumevanje:* raznovrstnost strategij dela z besedilom, grafični organozatorji, preverjanje razumevanja, ozaveščanje uspešnosti učenja; področje *učna diferenciacija in enake izobraževalne možnosti:* učna pomoč učitelja, vrstnikov, specialnega pedagoga, individualizirani in individualni programi, diferencirana navodila, preverjanje različnih ravni razumevanja, diferencirana povratna informacija, (dovolj) visoka pričakovanja (ne glede na SES), jasne in razumljive zahteve, posebne strategije in gradiva za slabše (kompenzacija primanjkljajev) in/ali boljše bralce, manj in bolj kompleksne naloge; področje *jezika in učnega pogovora:* raba knjižnega jezika, odprta vprašanja z daljšimi odgovori, raznovrstne interpretacije, samostojno učenje, interaktivno reševanje morebitnih neskladij, posluš učitelja za pobude/vprašanja učencev, vključevanje pobud učencev v učni pogovor, spodbujanje učencev k aktivnemu dialogu; področje *uresničevanje ciljev projekta v kolektivu* (raven šole): umestitev projekta v načrt šole, vključenost v projekt in usklajenost delovanja po horizontali in vertikali, podpora ravnatelja;
- **učni dosežki:** dosežki pri NPZ¹² iz slovenščine in matematike (povprečje odstotnih točk, tvorbnih naloge, naloge višjih taksonomskih ravni), vpliv SES na dosežke;

¹² Dosežke mednarodnih raziskav nismo vključili, kajti rezultati raziskave PISA 2012 v času trajanja projekta in pisanja prispevka še niso bili dosegljivi, objavljeni pa so bili rezultati PIRLS 2011, ki kažejo nadaljnji pozitivni trend dosežkov za Slovenijo in uvrstitev naših učencev, ki so dosegli 530 točk, nad

- **metakognitivni procesi:** samoocene učencev o uspešnosti procesa branja in učenja, o uspešnosti izbire strategij, načinov učenja in sodelovanja;
- **profesionalni razvoj:** samoocene strokovnih delavcev šol o strokovnem napredku, pridobljenem znanju na področju BUS, poznavanju njihove teoretske zasnovanosti, o širšem kontekstu sprememb vrsti, povezovanju s kolegi, itd.

Raziskovalno področje, ki zadeva metakognitivne procese, smo integrirali v vsa raziskovalna področja in v ta namen prilagodili tudi vprašanja in spremenljivke. Dobršen del ugotovitev za to področje zadeva profesionalno rast, ki jo v monografiji (nolimal e tal. 2013) podrobneje predstavi B. Marentič - Požarnik, v članku *Vpliv projekta »Pismenost ...« na profesionalno rast učiteljev*. Pregled raziskovalnih področij, pričakovane dosežke in seznam uporabljenega instrumentarija (vprašalniki, testi, preizkusi, lestvice itd.) za zbiranje podatkov predstavljamo v spodnji preglednici.

Preglednica 2: Raziskovalna področja, pričakovani dosežki in uporabljeni instrumentarij

Raziskovalna področja	Pričakovani dosežki	Uporabljeni instrumentarij
Motivacija za branje	Večja motivacija in interes	P: Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence P: Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence P: Vprašalnik za učence o bralnih aktivnostih v prostem času in obisku knjižnic
Tehnike branja in pisanja	Primerna hitrost branja z razumevanjem in stopnja razumevanja	K: Enotni bralni test za učence tretjih razredov (dostopno: Znanstvena založba Filozofske fakultete) P: Test Ocenjevalna shema bralnih zmožnosti za prvi, drugi in tretji razred (OSBZ1, 2 ali 3) (dostopno: Znanstvena založba Filozofske fakultete) P: Obrazec za formativno spremljanje učenja
Branje z razumevanjem in bralne učne strategije	Obvladovanje enostavnih (iskanje ključnih besed, iskanje naslovov itd.) in kompleksnih strategij (BUS) za boljše razumevanje	P: Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil P: Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij P: Vprašalnik o uporabi bralnih učnih strategij za učence drugega in tretjega VIO ¹³ K: Vprašalnik za učence petih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil

povprečje PIRLS (500 točk). Problem predstavljajo velike razlike v dosežkih med regijami (Doupona, 2012).

¹³ Ta vprašalnik je bil šolan na voljo v času projekta. Skladno s kritičnimi ocenami uporabnikov je bil nato vsebinsko spremenjen in preoblikovan v *Vprašalnik za učence petih in sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil*.

		K: Vprašalnik za učence sedmih razredov o strategijah branja in razumevanja besedil
Metakognicija, učiteljeva refleksija	Prisotnost metakognitivnih strategij pred procesom branja in učenja, med njim in/ali po njem	E: Polstrukturirani intervju z učitelji K: Študija primera – končno kvalitativno evalvacijsko poročilo z refleksijami (dostopno: strokovna monografija) K: Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto
Bralna pismenost pri vseh predmetih	Prisotnost učnih dejavnosti za razvoj motivacije za branje, branje z razumevanjem in BUS, učne diferenciacije (individualna podpora, kompenzacija primanjkljajev glede na predznanje, SES itd.), učnega jezika in učnega pogovora	V: Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo
Dosežki NPZ	Kompenzacija primanjkljajev glede na SES Višji dosežki pri NPZ iz slovenščine in matematike	E: Vprašalnik o vplivu SES na NPZ za učence devetega razreda E: NPZ znanja iz slovenščine in matematike (dostopno na eRic)

Legenda: E – enkrat; K – na koncu; P – primerjalno (vsaj dvakrat); V – večkrat

Glede na to, da smo projekt na državni ravni in na ravni šol vodili po metodologiji akcijskega raziskovanja,¹⁴ je bilo pričakovano, da sta spremljanje in evalvacija dosežkov tako v domeni šol kot v domeni nosilca projekta. Za ta namen je bil šolam na voljo ves instrumentarij, spodbujali smo jih k uporabi vprašalnika o bralni motivaciji in lestvice, ki sta, ob večkratni¹⁵ uporabi primerna za spremljanje napredka na šoli in samoevalvacijo pedagoškega dela. Neposredno delo šol smo s hospitacijami pri pouku in s pomočjo *lestvice za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo* spremljali tudi na nacionalni ravni, zaključno oz. sumativno evalvacijo pa smo opravili z *Vprašalnikom o uporabi BUS v petem in sedmem razredu, Enotnim bralnim testom za tretji razred in NPZ iz slovenščine in matematike v devetem razredu 2013*, primerjalno s šestim razredom iz leta 2010.

¹⁴ Razdelili smo ga na več akcijskih korakov, znotraj katerih so sodelujoče šole ciklično izvajale določene aktivnosti, npr. *analizo stanja in izbiro prioritet, načrtovanje aktivnosti za izboljšanje, izvajanje aktivnosti oz. preizkušanje učinkovitosti le-teh, sprotne spremljanje in analiza*. Na podlagi slednje je sledilo *vnovično načrtovanje izboljšav*, ki so jih vključile v naslednji akcijski korak (glej več v Nolimal, 2013:11).

¹⁵ Priporočena večkratna uporaba je označena z V (večkrat) ali P (primerjalno, npr. na začetku projekta ali šolskega leta in na koncu), enkratna (kadar koli) z E in enkratna na koncu s K (glej legendo pod preglednico 2).

Zbiranje in analiza podatkov

V spodnji preglednici predstavljamo statistične obdelave za uporabljene metodološke instrumente, kjer je bila opravljena obsežnejša statistična obdelava zbranih podatkov.

<i>Metodološki instrument</i>	<i>Metodološka (statistična) obdelava</i>
<i>Enotni bralni test za 3. razred</i>	Čiščenje podatkov, priprava grafov primerjav po šolah (ločeno za hitrost branja, stopnjo razumevanja in razliko med obojim)
<i>Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij (BUS)</i>	Čiščenje baze, prekodiranje vrednosti in uvedba novih spremenljivk, priprava deskriptivnih statistik (število, frekvence, povprečje, standardni odklon) za posamezne spremenljivke, izdelava korelacijskih matrik (število, frekvence, povprečje, standardni odklon), priprava grafov
<i>Vprašalnik za učence 5. in 7. razreda o strategijah branja in razumevanja besedil</i>	Čiščenje podatkov, deskriptivne statistike, priprava grafov s porazdelitvami, priprava grafov primerjav s podobnimi vprašanji v raziskavi PISA, priprava grafov dosežkov ločeno po ravneh, spolu in razredu (5. in 7. razred), priprava grafov za šole, korelacije med vsemi vprašanji v vprašalniku
<i>Vprašalnik za ugotavljanje vpliva SES na NPZ</i>	Čiščenje podatkov, priprava deskriptivnih statistik (Število, frekvence, povprečje, standardni odklon) za posamezne spremenljivke, priprava indeksa SES: preverjanje enodimezionalnosti z analizo osnovnih komponent, uporaba Raschevega merskega modela za pripravo indeksa), priprava deskriptivnih statistik tudi ločeno po spolu, priprava grafov porazdelitev za vsako spremenljivko (deskriptivni podatki in ločeno po spolu), statistično testiranje razlik med spoloma (U test)
<i>Nacionalni preizkusi znanja za 6. in 9. razred (primerjava generacije, vpliv SES)</i>	Korelacije ocen, indeksa SES in dosežkov na NPZ, priprava mere dodane vrednosti (linearna regresija), priprava grafov z dodano vrednostjo po šolah

EMPIRIČNE UGOTOVITVE PO RAZISKOVALNIH PODROČJIH (dr. Fani Nolimal, dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, mag. Marjeta Doupona, ddr. Barica Marentič Požarnik)

Motivacija za branje (dr. Fani Nolimal, dr. Gašper Cankar)

Da bi povečali motivacijo in interes za branje, so na šolah izvajali najrazličnejše aktivnosti med poukom in zunaj šole, npr. vsakodnevno glasno ali tiho (5- ali 10-minutno) branje, branje v nadaljevanjih (tudi prek spleta), noč branja, teden branja, družinsko branje, bralni trening, medgeneracijsko branje (starejši učenci ali učitelji s predmetne stopnje berejo mlajšim), pogovori o prebranem, pripovedovanje ljudskih in sodobnih pravljic itd., kar je potekalo pod najrazličnejšimi imeni, kot je *'Bralni nahrbtnik'*, *'Bralna Hišica'*, *'Bralni zvezek'*, *'Učenec učencu knjižni promotor'*, *'Berimedo'*, *'Bralne urice'*, *'Beremo z mačkom Murijem'*, *'Nori na branje'*, *'Knjiga meseca'*, *'Knjižna uganka meseca'* itd. Šole, ki so si to področje izbrale za eno od prioritet in jo s samoevalvacijo tudi spremljale,¹⁶ so, ob primerjavi ugotovitev v določenem časovnem razmiku, v splošnem ugotovile *porast bralnega interesa* – ta je bil pričakovano večji na razredni stopnji (več kot 70 % učencev redno bere in obiskuje knjižnice, na predmetni stopnji pa je ta odstotek v povprečju za 20 % in več nižji). Ugotovljena je tudi *večja kakovost tehnike branja in bralnega razumevanja* (*Poročila šol o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013*), ni pa se sorazmerno s temi ugotovitvami na vseh šolah povečal delež staršev, ki bi skupaj z učenci brali, ni porasel interes za branje pred spanjem, ni porasel redni obisk knjižnice, na eni od šol so v vseh teh kategorijah ugotovili celo nasproten, negativen učinek (prav tam). Rezultati kažejo, da moramo biti pri spodbujanju teh reči previdni, ne preveč vsiljivi, dovolj empatični do potreb skupin učencev in posameznikov. Pri vsem sta nadvse pomembna strokovna usposobljenost in vloga oz. lik učitelja, saj ob enakem operativnem načrtu na isti šoli ugotavljajo med oddelki za več deset odstotkov velike razlike. V prihodnje bo treba nameniti več časa za spodbujanje pogovora o prebranem, zlasti pri težjih besedilih, tudi med učenci samimi, kajti tega si želijo vsi, a je za to premalo priložnosti (pritrnilno odgovori samo nekaj več kot 20 % anketiranih). Prav tako bo treba ozaveštevati starše o pomembnosti skupnega branja in o tem, da si tega njihovi otroci posebej želijo. Ne glede na izpostavljeno odstopanje ene od šol (2,38 %) pa lahko sklenemo, da smo z aktivnostmi v projektu spodbudili interes in motivacijo za branje, kar dokazuje tudi primerjava odgovorov¹⁷ učencev devetega razreda (14- oz. 15-letniki), ki so bili vključeni v projekt, z odgovori 15-letnikov, ki so sodelovali v sekundarni študiji PISA 2009. Ugotovljeno je bilo, da učenci, ki so bili vključeni v projekt, raje in pogosteje berejo leposlovje, prav tako leksikone, priročnike in učbenike, uživajo v knjigarni in/ali knjižnici, si izposojajo knjige, se razveselijo knjige, če jo dobijo za darilo – ta odstotek je v vseh navedenih spremenljivkah pri učencih, vključenih v projekt, za 10 in več odstotkov višji od odstotka 15-letnikov, anketiranih v študiji PISA 2009 (Cankar, 2013).

¹⁶ Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence je za samoevalvacijo uporabilo 11 (26,19 %) šol, Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence pa 9 (21,43 %) šol.

¹⁷ Odgovori so bili zbrani s sklopom vprašanj, ki so bila vključena v Vprašalnik o vplivu SES na NPZ.

Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja (3. razred) (dr. Sonja Pečjak, dr. Nataša Potočnik, dr. Gašper Cankar)

Splošne bralne zmožnosti učencev smo ob koncu 3. razreda preverili z bralnim testom. Ta meri hitrost razumevanja in stopnjo razumevanja. Od 42 šol je v vzorcu je sodelovalo 35 šol, ki so se po velikosti in številu učencev zelo razlikovale (od 6 do 103 učenci 3. razreda). V vzorec je bil zajet 1501 učenec.

Hitrost razumevanja pokaže, kako hitro je učenec sposoben brati kratka in relativno enostavna besedila in jih razumeti. To je posredni pokazatelj avtomatiziranosti tehnike branja, saj je avtomatizirano branje hitro in olajšuje razumevanje prebranega. Rezultati hitrosti razumevanja so prikazani v preglednici 1.

Preglednica 3: Povprečni rezultati učencev na podtestu Hitrost razumevanja.

Hitrost razumevanja				
	šifra šole	Število učencev	Aritmetična sredina	Standardni odklon ¹⁸
1	Šola 1	31	57,41935	27,92463
2	Šola 10	39	49,74359	28,69872
3	Šola 12	16	84,375	22,72114
4	Šola 13	69	62,82609	26,71305
5	Šola 14	32	86,25	17,18026
6	Šola 15	6	50,83333	31,84598
7	Šola 16	52	50	31,42061
8	Šola 17	66	51,06061	31,05225
9	Šola 18	41	60,73171	29,78173
10	Šola 19	9	37,77778	27,73886
11	Šola 2	9	40	31,02418
12	Šola 20	48	62,91667	28,82141
13	Šola 21	103	58,68932	29,3555
14	Šola 22	46	49,45652	29,31113
15	Šola 23	30	69,16667	22,44085
16	Šola 24	34	60	27,85242
17	Šola 25	22	57,5	20,33938
18	Šola 26	99	67,17172	27,94091
19	Šola 27	24	58,75	27,71164
20	Šola 29	43	53,02326	27,17097
21	Šola 30	71	60,91549	27,85562
22	Šola 32	26	68,07692	26,91011
23	Šola 33	39	43,97436	25,16209
24	Šola 34	49	62,2449	25,18807
25	Šola 37	38	73,68421	26,70368
26	Šola 38	13	56,92308	33,13724
27	Šola 39	27	61,2963	21,55461
28	Šola 4	17	52,64706	30,7265

¹⁸ Večji kot je standardni odklon, večji je razpon v dosežkih med učenci. To pomeni, da imamo zelo raznoliko skupino učencev – od takih z zelo slabim bralnim razumevanjem do takih z izrazito dobrim razumevanjem. Raznolikost pa zahteva s strani učitelja večje prilagajanje posameznim skupinam učencev v razredu.

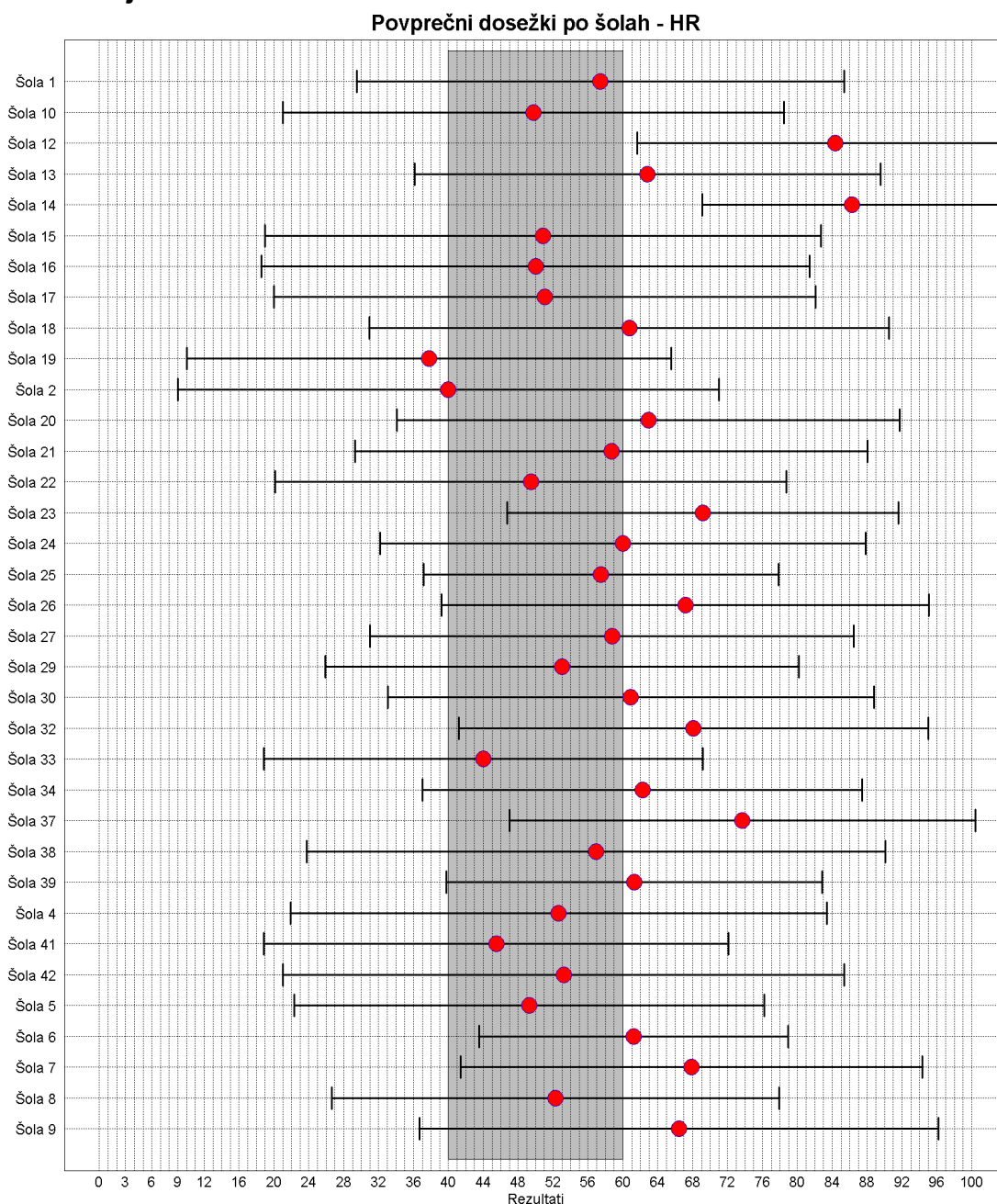
29	Šola 41	42	45,47619	26,61399
30	Šola 42	28	53,21429	32,18046
31	Šola 5	14	49,28571	26,95132
32	Šola 6	12	61,25	17,72582
33	Šola 7	35	67,85714	26,43765
34	Šola 8	11	52,27273	25,62846
35	Šola 9	14	66,42857	29,77018

Iz rezultatov je razvidna velika raznolikost v povprečnih bralnih dosežkih med učenci iz posameznih šol. Ti rezultati se gibljejo od močno podpovprečnih rezultatov učencev na dveh šolah (5,7% učencev), podpovprečnih rezultatov učencev na šestih šolah (17,1% učencev), rahlo nadpovprečnih rezultatov učencev na 12 šolah (34,1% učencev), nadpovprečnih rezultatov učencev na 12 šolah (34,1 % učencev) in visoko nadpovprečnih rezultatov v hitrosti razumevanja pri učencih v 3 šolah (8,6% učencev).

Ti rezultati kažejo, da so učitelji na vključenih šolah pri dobrih treh četrtinah učencev (76,8%) uspeli v okviru projekta doseči tekoče avtomatizirano branje z dobrim razumevanjem, ki je nad povprečjem slovenske populacije (rahlo, zmerno in visoko). Le 23,2 % učencev je doseglo rezultat pod normativnim povprečjem slovenske populacije. To kaže, da je sistematično delo z učenci v prvem triletju v okviru projekta **izboljšalo hitrost bralnega razumevanja teh učencev bolj kot v ostalih šolah, ki niso sodelovale v projektu.**

Velika razpršenost rezultatov med posameznimi šolami v efektivni hitrosti branja pa je še bolj kot iz tabele (standardni odklon) razvidna iz slikovnega prikaza 1.

Slika 1: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v hitrosti razumevanja



Opombe: Rdeča pika – povprečen rezultat šole; daljica – razpršitev rezultatov¹⁹; obarvano polje – povprečni dosežki

Iz slikovnega prikaza se jasno vidi, da je na večini šol razpršitev rezultatov velika. To kaže na velike razlike v hitrosti bralnega razumevanja med učenci v enem razredu oz. na eni šoli. To pomeni, da so znotraj istega razreda učenci, ki imajo še slabo usvojeno tehniko branja in berejo počasi do tistih s popolnoma avtomatizirano tehniko, ki berejo tekoče. To pa s seboj prinaša **potrebo po diferenciranem delu učitelja**.

¹⁹ Daljša kot je daljica, večja je razpršitev rezultatov, bolj raznoliko skupino učencev v bralni zmožnosti imamo.

Drugi podtest je meril stopnjo **razumevanja prebranega**, ki kaže koliko tega, kar učenci preberejo, tudi razumejo (preglednica 4).

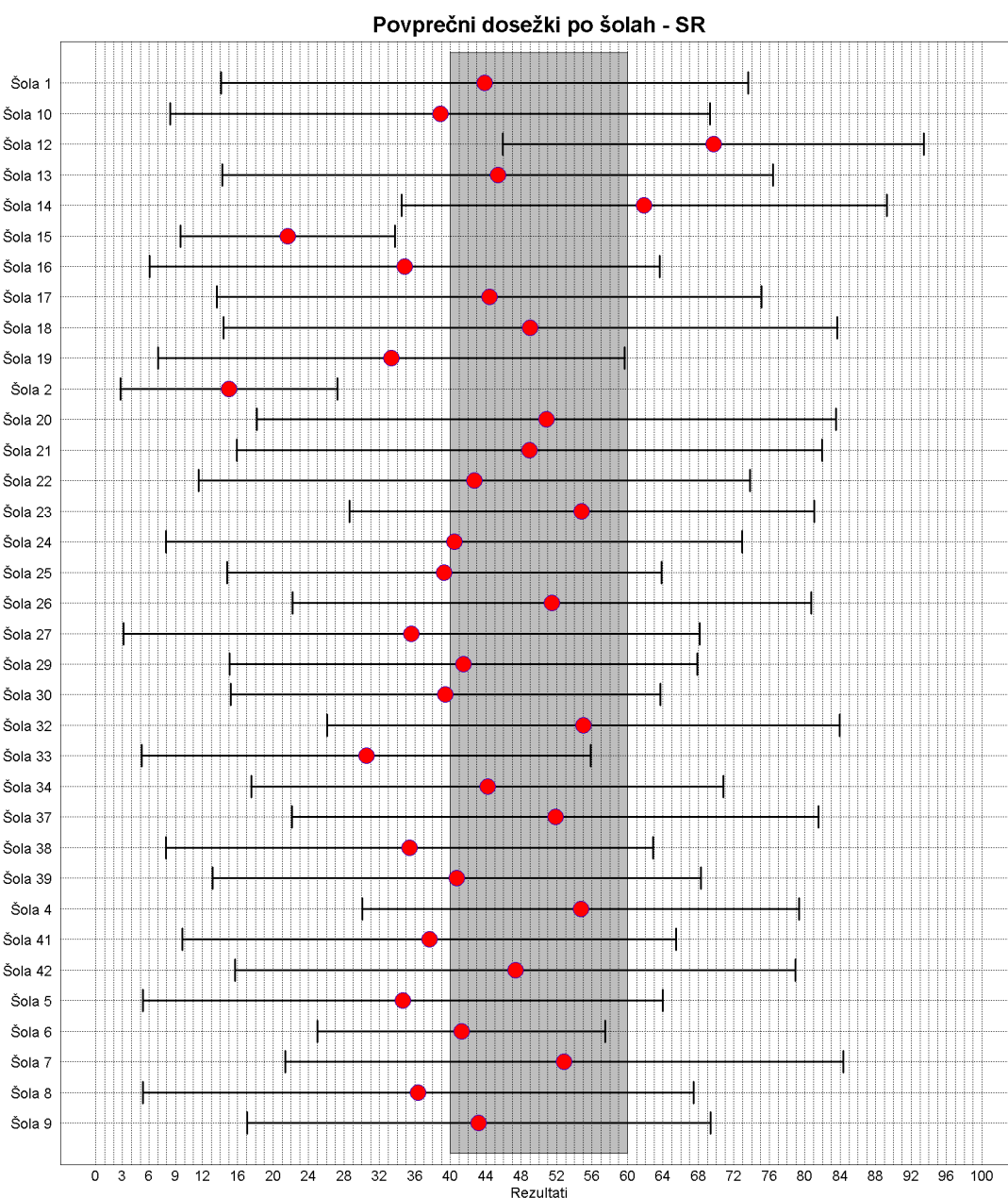
Preglednica 1: Rezultati učencev na podtestu Stopnja razumevanja.

Stopnja razumevanja				
	Šola	Število učencev	Aritmetična sredina	Standardni odklon
1	Šola 1	31	43,87097	29,76882
2	Šola 10	39	38,84615	30,44541
3	Šola 12	16	69,6875	23,76754
4	Šola 13	69	45,36232	31,07532
5	Šola 14	32	61,875	27,37877
6	Šola 15	6	21,66667	12,1106
7	Šola 16	53	34,81132	28,78906
8	Šola 17	66	44,39394	30,74104
9	Šola 18	41	49,02439	34,60888
10	Šola 19	9	33,33333	26,33913
11	Šola 2	9	15	12,24745
12	Šola 20	48	50,83333	32,70327
13	Šola 21	103	48,93204	33,01552
14	Šola 22	46	42,71739	31,10389
15	Šola 23	30	54,83333	26,21145
16	Šola 24	34	40,44118	32,50566
17	Šola 25	22	39,31818	24,50925
18	Šola 26	99	51,46465	29,24433
19	Šola 27	24	35,625	32,48118
20	Šola 29	44	41,47727	26,38224
21	Šola 30	71	39,43662	24,23913
22	Šola 32	26	55	28,91366
23	Šola 33	39	30,51282	25,33447
24	Šola 34	49	44,18367	26,62132
25	Šola 37	38	51,84211	29,71534
26	Šola 38	13	35,38462	27,49709
27	Šola 39	27	40,74074	27,55078
28	Šola 4	17	54,70588	24,65199
29	Šola 41	42	37,61905	27,85498
30	Šola 42	28	47,32143	31,60761
31	Šola 5	14	34,64286	29,31686
32	Šola 6	12	41,25	16,25437
33	Šola 7	35	52,85714	31,46627
34	Šola 8	11	36,36364	31,07176
35	Šola 9	14	43,21429	26,13627

Obstajajo sicer različni kriteriji, kaj pomeni določen odstotek bralnega razumevanja, vendar so raziskovalci enotni, da kadar je razumevanje pod 50 %, lahko govorimo o frustracijski stopnji razumevanja (Johnson s sod., 1990). Kadar je stopnja bralnega razumevanja pod 40. percentilom, potem je to rezultat, ki kaže na slabo (podpovprečno) razumevanje prebranega, kadar pa je rezultat pod 30. percentilom, pa kaže na potrebo po takojšnji in sistematični pomoči učencu pri bralnem razumevanju.

Iz preglednice 4 lahko vidimo velike razlike med šolami v stopnji bralnega razumevanja. V splošnem je bralno razumevanje slabše kot efektivna hitrost branja. Med 35 le v četrtini šol (9 šol ali 25,7 %) učenci v stopnji razumevanja prebranega sodijo v skupino rezultatov nad povprečjem, na kar 26 šolah (74,3 %) pa so učenci dosegli podpovprečen rezultat v bralnem razumevanju v primerjavi s slovenskimi vrstniki. Razlike med učenci v stopnji razumevanja pa so še večje kot pri hitrosti razumevanja, kar dobro ponazarja slika 2.

Slika 2: Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v stopnji razumevanja



Rezultati so delno pričakovani, saj delo v prvem triletju gradi predvsem na razvoju temeljne bralne spretnosti (tehnike branja); v drugem triletju pa velja nadaljevati s

sistematičnim razvojem bralnih strategij, ki pomagajo učencem k dobremu razumevanju prebranega.

Splošna bralna učinkovitost učencev ob koncu 1. triletja

Splošno bralno učinkovitost učencev, vključenih v projekt lahko prikažemo tudi tako, da učence po obeh dimenzijah – po hitrosti in stopnji razumevanja razdelimo v dve skupini glede na mediano²⁰. Tako dobimo preglednico s štirimi tipi učencev, ki jo prikazujemo v nadaljevanju.

Preglednica 5: Tipologija učencev v projektu glede na splošno bralno učinkovitost

		Stopnja razumevanja	
		dobra	slaba
Hitrost razumevanja	hitro	TIP A	TIP B
		516 41.1 %	298 23.8 %
	počasno	TIP C	TIP D
		43 3.4 %	398 31.7 %

Iz preglednice je razvidno, da je **največ učencev** tipa A – torej takih, **ki berejo hitro in dobro razumejo, kar preberejo** (41 %). **Druga najmočnejša** skupina pa je skupina učencev, ki **imajo težave tako s tehniko branja kot z bralnim razumevanjem** (tip D). Takih je slaba tretjina učencev. To so učenci, ki so ali jezikovno drugačni – dvojezični bralci ali bralci z močnim dialektom, ki pa ni jezik poučevanja in jih je bilo v našem projektu veliko; učenci z nižjimi intelektualnimi sposobnostmi, s specifičnimi učnimi težavami itd. Vsem pa je skupno to, da je pri njih potrebno sistematično in intenzivno uriti tako tehniko branja kot jim pomagati usvajati različne bralne strategije za izboljšanje razumevanja.

Tretja skupina so učenci tipa B – ti učenci imajo sicer **usvojeno in dobro razvito tehniko branja**, ki se kaže v tekočem, gladkem branju, **težave pa imajo z razumevanjem** prebranega. Takih učencev je slaba četrtnina (24 %). Pomoč tem učencem gre v smeri razvijanja besedišča in učenja uporabe takih strategij, ki olajšujejo razumevanje prebranega.

Le **redki** pa so bili učenci tipa C – taki, ki sicer **berejo počasneje, vendar dobro razumejo** prebrano (3,4%). Tak rezultat je lahko ali posledica slabše izurjene tehnike (in jo velja avtomatizirati) ali pa rezultat njihovega sicer počasnejšega procesiranja informacij (počasni učenci).

²⁰ Mediana je vrednost, ki učence razdeli v dve skupini: učenci pod mediano – to je 50 odstotkov učencev, ki so dosegli slabši rezultat (počasnejše branje in slabo bralno razumevanje) in učenci nad mediano – 50% učencev, ki je doseglo v skupini boljši rezultat (hitrejše branje in dobro bralno razumevanje).

Branje z razumevanjem (učenci) in uporaba bralnih učnih strategij (učitelji) (mag. Marjeta Doupona, dr. Nataša Potočnik)

Branje z razumevanjem so na šolah najbolj intenzivno razvijali od drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja dalje. V ta namen so izvajali različne dejavnosti, ki so temeljile na vzporednem branju in preverjanju razumevanja, npr. z iskanjem ključnih besed in/ali pomembnih podrobnosti, povzemanjem bistva besedila, izvajanjem naravoslovnega eksperimenta ob pisnih navodilih, oblikovanjem raznih grafičnih predstavitev, npr. v obliki miselnega vzorca, pojmovne mreže, ribje kosti in pa branjem ter interpretacijo le-teh. Na nekaterih šolah pa so poleg teh dejavnosti načrtno razvijali tudi tvorbo besedil. Zelo pogosto pa so te enostavnejše dejavnosti povezali s spoznavanjem in uporabo kompleksnih bralnih učnih strategij (BUS), kjer so uporabili vse naštetе veščine in več, npr. Paukovo strategijo, strategijo VŽN, PV3P. Več o tem sledi v nadaljevanju, kjer predstavljamo empirične ugotovitve vprašalnika o uporabi BUS pri učiteljih in empirične ugotovitve vprašalnika o strategijah branja in razumevanja besedil za učence 5. in 7. razreda.

Bralne učne strategije (BUS)

Vpeljevanje BUS, katerega osnovni namen je doseči boljšo povezanost znanja, boljše razumevanje in pomnjenje, je bilo eno najpogostejših področij, s katerimi so se ukvarjale šole v projektu. Tiste, ki so z uvajanjem BUS v drugem letu projekta nadaljevale, so dejavnosti nadgradile s tem, da so širile nabor poznavanja in uporabe strategij, ob čemer so namenile več pozornosti spodbujanju in spremljanju razvoja metakognitivnih procesov. Na šolah so vpeljevanje strategij spremljali z organizacijo hospitacijskih nastopov, namenjenih skrbnikom šol in širšemu kolektivu, ali pa zgolj s kolegialnimi hospitacijami med posameznimi učitelji. To raziskovalno področje smo vključili v centralno spremljavo, h kateri smo povabili vse učitelje, sodelujoče v projektu in učence petega ter sedmega razreda.

Analiza anketnega vprašalnika o uporabi BUS za učitelje (mag. Marjeta Doupona)

Šole in učitelji so pri odgovarjanju na anketo sodelovali anonimno, zato rezultate ankete navajamo segregirano oziroma s pomočjo šifer, ki ne razkrivajo identitete šole ali posameznika. Anketiranci so na vprašalnik odgovarjali v času od 4. – 20. februarja 2013.

Vsebina vprašalnika na kratko

Poleg osnovnih podatkov (spol, leta poučevanja, razred in predmet poučevanja) smo učitelje povprašali o uporabi bralnih učnih strategij in grafičnih prikazov pri pouku, pa tudi o tem, kdo izbira bralno učne strategije pri pouku, ali učitelji pri pouku upoštevajo spoznavne in zaznavne stile učencev ter ali pri izbiri BUS upoštevajo razlike med učenci.

Vzorec

Od 42 v projekt vključenih šol so se na anketo odzvali učitelji in strokovni delavci 40 šol. Učitelji na posameznih šolah niso bili vzorčeni, za sodelovanje so se odločali samostojno.

Skupaj je na vprašalnik, ki so ga prejeli v natisnjeni obliki, odgovorilo 640 respondentov.

Šole, ki so v projektu sodelovale, so različnih velikosti, pa tudi interes za izpolnjevanje vprašalnika je bil zelo različen. Na šoli ID_šole=8 je sodelovalo 54 oseb (8,4% vseh respondentov), na šoli ID=17 42 oseb, sledijo šole s po 29, 28, 27, 23, 22 sodelujočimi učitelji in strokovnimi delavci. Le na 11 šolah je sodelovalo manj kot 10 anketirancev, le po ena šola je sodelovala z dvema, štirimi ali šestimi anketiranci.

V anketi je sodelovalo 589 žensk (92% vseh) in 51 moških (8% vseh).

Respondenti imajo za sabo različno število let poučevanja. Največ anketirancev poučuje nad 20 let, in sicer 277 (43,3%). Sledijo jim učitelji in strokovni delavci, ki poučujejo 15-20 let (15,6%) oziroma 10-15 let (15,5%), najmanj anketirancev pa je bilo z izkušnjami od 5-10 let (13,3%) oziroma manj kot 5 let (12,3%).

Moški in ženski anketiranci po letih izkušenj niso razporejeni enakomerno. Čeprav je tudi moških največ v skupini, ki ima več kot 20 let delovnih izkušenj v poučevanju, je delež moških v tej skupini (od vseh moških anketirancev) 33%, medtem ko je žensk (od vseh anketirank) 44%.

Na odgovor, v katerem razredu poučujete, smo dobili pester nabor odgovorov (na primer: »4,6,7,8« ali »Predmetna stopnja«, »od 1. do 3. razreda«, »v bistvu v vseh«), zato smo se odločili, da odgovore prekodiramo v poučevanje v določeni triadi. Pri tem smo si pomagali tudi z drugimi odgovori respondentov (tam, kjer iz odgovora ni bilo razvidno, na katere razrede se odgovor nanaša).

Največ anketirancev poučuje v 2. in 3. triadi (32,5%), sledi 1. triada (27,7%), druga triada (20%), in tretja triada (12%). 29 učiteljev (4,5%) oziroma strokovnih delavcev poučuje oziroma deluje v vseh treh triadah

Na vprašanje, kateri predmet poučujete, smo ravno tako dobili široko paleto odgovorov (denimo: »SLJ, MAT, SPO, GVZ, LVZ, ŠVZ«, »razredni pouk«, »slo, mat, nit, dru, gvz«, »angleščina«). Prekodirali smo jih v naslednje kategorije: razredni pouk, slovenščina (oziroma madžarščina oziroma italijanščina), naravoslovje (zajeti vsi naravoslovni predmeti), družboslovje (zajeti vsi družboslovni predmeti), umetnost (glasbeni in likovni pouk), šport (športna vzgoja), matematika/fizika/računalništvo, dodatna pomoč, kombinacije vseh naštetih, vseeno pa je ostalo nekaj odgovorov za kodo »nerazporejeno«.

Največ anketirancev je učiteljev razrednega pouka (44,7%). Sledijo učitelji slovenščine (10,3%), tujega jezika (8%), matematike (7,2%), družboslovja (7,0%) in družboslovja (6,6%). Podatki o profilu poučevanja so razvidni iz Tabele 4.

Med učitelji razrednega pouka je le 7 moških, kar predstavlja 13% vseh anketiranih moških. Pri ženskah učiteljice razrednega pouka predstavljajo 47,7% vseh anketiranih žensk. Največ anketiranih moških poučuje matematiko oziroma fiziko (20%), učitelji RP, naravoslovja, družboslovja in športne vzgoje so enakomerno razporejeni, vseh je 13,7%. Med anketiranci nismo imeli nobenega (moškega) učitelja slovenščine (oziroma madžarščine oziroma italijanščine). Podatki so razvidni iz Tabele 5.

Rezultati

• Uporaba bralnih učnih strategij (BUS)

Strategije, ki so jih učitelji predstavili učencem

Učitelje smo vprašali, katere strategije so v preteklem šolskem letu predstavili učencem in jih naučili uporabljati.

79,4% anketirancev je odgovorilo, da so učencem predstavili in jih naučili uporabljati podčrtovanje ključnih besed, 72,7% strategijo VŽN, 65,8% pisanje povzetkov, 49,8% Paukovo strategijo, 28,1% strategijo PV3P in 23,6% druge strategije. Med drugimi strategijami je nerazporejenih 43,3% strategij, saj se pojavljajo samo enkrat ali dvakrat (branje sličic, strategija motoričnega učenja – kombiniran pristop, bralna motivacija, »učenci še ne berejo, torej težko govorimo o katerikoli strategiji brez učiteljeve pomoči«, »vsako smo delali, vendar samo ustno, ker so učenci v 1. razredu še »neopismenjeni«, »v preteklem šol. letu nisem predstavila učencem nobene bralne strategije, ker moj predmet ne temelji na jezikovnih osnovah« ipd.). Med razporejenimi drugimi strategijami pa najdemo iskanje ključnih besed, viharjenje možganov, splošno študijsko strategijo, uporabo grafov, sodelovalno učenje, zaporedje dogodkov, strategijo petih prstov, hitri pregled besedila, RWCT, metodo šestih klobukov, iskanje ključnih besed.

Pri katerih predmetih so učitelji uporabljali posamezne strategije

Tudi pri odgovorih na postavko v vprašalniku »Za vsako označeno strategijo napišite, pri katerem predmetu in v katerem razredu ste jo uporabili« smo odgovore kodirali, in sicer tako, da smo podatek o predmetih prekodirali enako kot pri vprašanju, kateri predmet poučujete. Ker je bilo preveč raznolikih odgovorov (premalo ponovitev), bi imela večina kategorij le 1 ali 2 odgovora, zato smo podatek o razredu izpustili. Podatek o tem, na kateri stopnji pouka so posamezno strategijo uporabili, smo dobili pri odgovoru na vprašanje, »v katerem razredu poučujete«.

VŽN

Od 72,2% učiteljev, ki so navedli, da so uporabili in učence naučili uporabe strategije VŽN, jih je največ navedlo, da so strategijo uporabljali pri naravoslovju (16,9%), sledijo učitelji, ki so strategijo uporabili pri slovenščini (14,5%) ter tako pri slovenščini kot pri naravoslovju (11,7%). Tako lahko rečemo, da je skupaj pri urah naravoslovja strategijo uporabljalo 28% učiteljev (ne pri vseh urah in ne v vseh oddelkih in razredih), pri slovenščini pa 26% učiteljev. Pri tujem jeziku je strategijo uporabljalo 7,8% učiteljev, 6,7% pa pri matematiki oziroma fiziki (v teh odstotkih so zajeti samo učitelji, ki so navedli uporabo le pri enem predmetu; če bi upoštevali, kako so isti učitelji uporabili metodo tudi pri drugih predmetih, bi se odstotek največ dvignil učiteljem naravoslovja, in sicer kar za 14%). Lahko rečemo, da VŽN učitelji največ uporabljajo, ko poučujejo naravoslovje, in sicer 43% učiteljev, ki uporabljajo VŽN, to počne pri pouku naravoslovnih predmetov. Če prištejemo še učitelje razrednega pouka, ki niso natančno navedli, pri katerih predmetih uporabljajo metodo, ampak so navedli samo razred, kjer jo uporabljajo (nekateri z navedbo »pri vseh predmetih«) morda lahko rečemo, da približno polovica učiteljev, ki uporabljajo VŽN, to počne (vsaj) pri urah naravoslovnih predmetov. Od učiteljev, ki v katerikoli kombinaciji ali samostojno poučujejo slovenščino, jih VŽN uporablja 37%. Če prištejemo še tiste učitelje razrednega pouka, ki niso navedli predmeta (7,4% učiteljev, ki uporabljajo strategijo), se skoraj približamo polovici vseh učiteljev, ki uporabljajo VŽN.

Ali če pogledamo podatke z drugega zornega kota: od učiteljev, ki VŽN uporabljajo pri slovenščini, sta približno 2/3 (68%) učiteljev slovenščine, 22% učiteljev RP in 7% učiteljev, ki poučujejo slovenščino in tuj jezik (manjkajoči odstotki so nerazporejeni podatki).

Uporabo VŽN je navedlo tudi 7 učiteljev, ki poučujejo športno vzgojo.

Če želimo ugotoviti uporabo strategije VŽN pri vseh učiteljih v anketi, rezultate pomnožimo z 0,7 in dobimo:

Pri urah naravoslovja je strategijo uporabljalo 20% učiteljev, pri slovenščini pa 18% učiteljev. Pri pouku ostalih predmetov je strategijo uporabljalo 5,5% učiteljev (tuj jezik) ali manj.

Paukova metoda

Da so učence naučili uporabljati Paukovo strategijo, je navedlo 50% anketirancev. Od tistih, ki so jo uporabljali, je 21,6% odgovorilo, da do jo uporabljali pri slovenščini, 17,6% pri naravoslovnih predmetih, 14,4% pri družboslovnih predmetih, 9,4% pa pri pouku tujega jezika. Uporabo pri več predmetih so navajali takole: pri slovenščini, naravoslovju in družboslovju 7,5% učiteljev, ki so učence naučili uporabe Paukove strategije, 6,6% učiteljev pri pouku naravoslovja in družboslovja ter po manj kot 3% učiteljev, ki so jo uporabili pri pouku slovenščine in naravoslovja, slovenščine in družboslovja ter slovenščine in tujega jezika. (Skupni vsota deležev je 100%)

Če prištejemo odstotke učiteljev, ki uporabljajo Paukovo strategijo pri različnih predmetih, potem vidimo, da jo pri slovenščini uporablja 35% učiteljev (od tistih, ki sicer uporabljajo to strategijo), prav toliko pa tudi pri pouku naravoslovnih predmetov. Skoraj 30% učiteljev jo uporablja tudi pri pouku družboslovnih predmetov. (Vsota deležev je več kot 100%, saj nekateri učitelji poučujejo več predmetov).

Če upoštevamo, da strategijo uporablja polovica vseh učiteljev, ki so sodelovali v anketi, potem dobimo naslednje rezultate:

Pri slovenščini Paukovo strategijo uporablja 17,5% učiteljev, prav toliko pa tudi pri naravoslovju. Pri družboslovju strategijo uporablja 15% učiteljev.

PV3P

Strategijo PV3P je pri pouku uporabilo in učence naučilo uporabe 28% učiteljev.

Od teh jih je strategijo največ uporabljalo pri slovenščini (17,8% učiteljev, ki so uporabljali to strategijo) sledi pouk družboslovja (13,3%) in tujega jezika (11,1%). Pri slovenščini in naravoslovju je strategijo uporabljalo 5,6% učiteljev, pri naravoslovju in družboslovju 7,2%, prav toliko pa tudi pri slovenščini, naravoslovju in družboslovju.

Če odstotke učiteljev, ki so strategijo uporabljali pri več predmetih, prištejemo k posameznih predmetom, vidimo, da je 34,6% učiteljev uporabljalo strategijo pri slovenščini, 30% pa pri družboslovju in ravno toliko pri naravoslovju.

Ker je strategijo skupaj uporabljalo 28% učiteljev, rezultate pomnožimo z 0,28 in dobimo:

Od vseh učiteljev je strategijo PV3P pri slovenščini uporabljalo 10% učiteljev, pri družboslovju in pri naravoslovju pa 8% učiteljev, pri ostalih predmetih pa 3% učiteljev ali manj (v našem vzorcu to pomeni 20 učiteljev od 740 ali manj).

Ključne besede

Strategijo podčrtovanja ključnih besed je uporabljalo in naučilo uporabe tudi svoje učence 79,7% učiteljev.

Največ učiteljev, ki so uporabljali to strategijo, je navedlo, da so jo uporabljali pri matematiki oziroma fiziki (12,6%). Sledijo pouk slovenščine (13,4% učiteljev), tujega jezika (10,2%), razrednega pouka (10%), naravoslovja in družboslovja (vsak po 8,9%).

Če dodamo delež učiteljev, ki so navedli uporabo pri različnih predmetih, potem vidimo, da je strategijo pri slovenščini uporabljalo 35,5% učiteljev, pri naravoslovju 16%, pri matematiki in fiziki 12,6% pri družboslovju 11,7% in pri pouku tujega jezika 10,2% učiteljev.

Ker je od vseh učiteljev strategijo podčrtovanja ključnih besed uporabljalo in učence naučilo 79,7% učiteljev, to pomeni, da je od vseh učiteljev strategijo uporabljalo pri slovenščini 28% učiteljev, pri naravoslovju 13%, pri matematiki oziroma fiziki 10%.

Deleži so verjetno še malo višji, saj so strategijo uporabljali tudi učitelji razrednega pouka, kar pomeni, da je od vseh učiteljev strategijo iskanja ključnih besed verjetno uporabljalo pri slovenščini kar 38% učiteljev, pri naravoslovju 23% ter pri matematiki 20%.

Pisanje povzетkov

Strategijo pisanja povzетkov je pri pouku uporabljalo in svoje učence naučilo njene uporabe 66% učiteljev.

Strategijo so največ uporabljali pri slovenščini (19% od tistih, ki so jo uporabljali), sledijo naravoslovni (12,1%) in družboslovni predmeti (11,9%), tuj jezik (9,5%) in matematika oziroma fizika (7,8% učiteljev).

Če dodamo deleže učiteljev, ki so strategijo uporabljali pri več predmetih, vidimo da jo je pri slovenščini uporabljalo 37,5% učiteljev, ki so uporabljali to strategijo, pri družboslovju 21, 8%, pri naravoslovju 20,1%.

Od vseh učiteljev je pisanje povzетkov uporabljalo pri slovenščini 25% učiteljev, pri družboslovju 14%, pri naravoslovju 13%, pri tujem jeziku pa 6% učiteljev.

Druge strategije

Učitelji so v odprti postavki navedli tudi, katere druge strategije so še uporabljali pri pouku.

Od strategij, ki sta jih navedla vsaj dva učitelja, so največkrat našeli »uporabo grafov« (37 učiteljev oziroma 5,8% vseh), recipročno učenje (8 učiteljev oziroma 5,8% vseh), iskanje ključnih besed (7 učiteljev oziroma 1,1% vseh), splošno študijsko strategijo (7 učiteljev oziroma 1,1% vseh), RWCT/branje in pisanje za kritično mišljenje (5 učiteljev), zaporedje dogodkov (5 učiteljev), vsaj dva pa sta navedla še viharjenje možganov, sodelovalno učenje, metodo klobukov, pet prstov ter hitri pregled besedila.

Koliko so učitelji posameznih predmetov uporabljali bralne učne strategije

V prejšnjem poglavju smo videli, da učitelji posamezne strategije večinoma uporabljajo pri pouku slovenščine, naravoslovnih in družboslovnih predmetov.

Vendar ti odgovori ne dajejo odgovora na to, kolikšen delež učiteljev posameznih predmetov oziroma področij uporablja bralne učne strategije. Slovenščina je predmet, ki se največkrat pojavi na urniku, enako velja za različne družboslovne in naravoslovne predmete.

Če pogledamo, koliko učitelji posameznih predmetov uporabljajo bralne učne strategije, vidimo, da samo 6 učiteljev od 640 anketirancev ni navedlo uporabe nobene bralne učne strategije. To pomeni, da praktično vsi učitelji uporabljajo vsaj eno bralno učno strategijo.

Kako pogosto so učitelji uporabljali posamezne bralno učne strategije?

VŽN

36,9% anketiranih učiteljev je navedlo, da strategije VŽN ne uporabljajo nikoli. Sledijo jim učitelji, ki jo uporabljajo enkrat na mesec (22,8%), dva do trikrat na mesec jo uporablja 21,4% učiteljev, vsaj dvakrat na teden 11,4% in enkrat na teden 7,5% učiteljev.

Strategija podčrtovanja ključnih besed

34% učiteljev je navedlo, da te strategije podčrtovanja ključnih besed ne uporabljajo nikoli. Enkrat na mesec jo uporabi 45,5% učiteljev, dva do trikrat na mesec 12,2%, enkrat na teden 3,3% in vsaj dvakrat na teden 5% učiteljev.

Paukova metoda

21,4% učiteljev Paukove metode ne uporabi nikoli, 64, 4% jo uporabi enkrat na mesec, dva do trikrat na mesec jo uporabi 6,6% učiteljev, enkrat na teden 2,5% učiteljev in vsaj dvakrat na teden 5,2% učiteljev.

Pisanje povzetkov

Največ učiteljev (24,4%) strategijo pisanja povzetkov uporablja enkrat na teden, sledijo jim učitelji, ki jo uporabljajo dva do trikrat na mesec (23,4%). Vsaj dvakrat na teden jo uporabi 20,8% učiteljev, nikoli 16,9% učiteljev in enkrat na mesec 14,5% učiteljev.

PV3P

Največ učiteljev strategije PV3P ne uporabi nikoli (29,1% anketiranih učiteljev), 25, 2% jo uporabi enkrat na mesec, 21,9% pa dva do trikrat na mesec. Enkrat na teden jo uporabi 9,7% učiteljev, vsaj dvakrat na teden pa 14,2% učiteljev.

Ostale strategije

Ostale strategije (ki niso VŽN, Paukova, PV3P, strategija iskanja ključnih besed ali strategija pisanja povzetkov) uporablja 81,6% učiteljev. Te strategije večina učiteljev (51,7% vseh) uporabi enkrat na mesec, približno tretjina pa jih uporablja pogosteje.

Učitelji katerih predmetov različne strategije uporabljajo najpogosteje?

Kateri učitelji strategijo uporabijo več kot enkrat na mesec, se pravi vsaj dva do trikrat mesečno, tedensko ali celo večkrat na teden?

Iz prejšnjih razdelkov smo dobili vtis, da so učitelji slovenščine tisti, ki največ uporabljajo različne strategije. Vendar je ta vtis nastal na podlagi predmetov, pri katerih so učitelji uporabili različne strategije.

Če primerjamo podatke o učiteljih določenih predmetov in uporabo strategij, potem vidimo, da kar 53% učiteljev slovenščine (ali madžarščine ali italijanščine kot prvega jezika) nikoli ne uporabi strategije VŽN. VŽN najpogosteje uporabijo učitelji razrednega pouka: 33% učiteljev RP strategije VŽN sicer ne uporabi nikoli, vendar jo skoraj polovica uporabi dva do trikrat na mesec ali pogosteje. 13,3% učiteljev

razrednega pouka uporabi VŽN vsaj dvakrat tedensko. Učiteljem razrednega pouka sledijo učitelji družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter tujega jezika, od katerih 35 – 40% strategijo VŽN uporabi vsaj 2 do 3 krat mesečno. Učitelji ostalih predmetov to strategijo manj uporabljajo.

Tudi učitelji umetniških predmetov kar pogosto uporabljajo VŽN. Le 30% učiteljev glasbenega ali likovnega pouka je navedlo, da nikoli ne uporabijo strategije VŽN, polovica pa jo uporabi enkrat mesečno. V celotnem vzorcu je bilo 20 učiteljev umetniških predmetov, tako da polovico predstavlja 10 učiteljev.

15.7% učiteljev tujega jezika uporablja strategijo vsaj dvakrat na teden oziroma več kot četrtnina vsaj enkrat na teden.

Strategijo podčrtavanja ključnih besed največ uporabljajo učitelji družboslovja in naravoslovja. 29% učiteljev družboslovja vsaj dvakrat na mesec (kar vključuje tudi enkrat tedensko in vsaj dvakrat tedensko) uporablja strategijo podčrtovanja ter 26% učiteljev naravoslovja. Relativne številke sicer kažejo, da v največjem deležu to strategijo uporabljajo učitelji, ki nudijo dodatno pomoč (44%), vendar so absolutne številke tako majhne, da morda manj zanesljivo govorimo o zanesljivih deležih, saj je vsega skupaj 16 učiteljev, ki nudijo dodatno pomoč, od tega jih 5 strategije podčrtovanja nikoli ne uporablja, 4 jo uporabljajo enkrat na mesec, ostalih 7 pa pogosteje. Po drugi strani pa od 46 učiteljev matematike oziroma fizike le 8 učiteljev uporablja metodo podčrtovanja vsaj dvakrat mesečno, tako da verjetno lahko sklepamo, da jo učitelji, ki nudijo dodatno pomoč, uporabljajo relativno pogosto.

Paukovo metodo najpogosteje uporabljajo učitelji tujih jezikov: 14 učiteljev od 51 jo uporablja vsaj dvakrat mesečno (predstavljajo 27% vseh učiteljev tujih jezikov). Vsaj tolikokrat jo uporabljajo tudi učitelji, ki nudijo dodatno pomoč, in sicer 5 učiteljev (predstavljajo 31%).

Velika večina učiteljev umetniških predmetov uporabi Paukovo metodo enkrat mesečno (17 učiteljev ali 85% vseh učiteljev, ki poučujejo glasbo oziroma likovni pouk).

Pisanje povzetkov daleč največ uporabljajo učitelji slovenščine in tujih jezikov. Le 11% te strategije nikoli ne uporabi, kar 85% jo uporablja vsaj dvakrat na mesec. Pogosto jo uporabljajo tudi učitelji naravoslovnih predmetov (69%) in učitelji razrednega pouka, vsaj dvakrat na mesec jo uporabi 68% učiteljev RP. Le malo zaostajajo učitelji družboslovnih predmetov (67%).

69% učiteljev slovenščine vsaj dvakrat mesečno uporabi strategijo PV3P, 62% učiteljev, ki nudijo dodatno pomoč, 60% učiteljev družboslovja ter 51% učiteljev matematike in fizike.

Pisanje povzetkov največ uporabljajo učitelji slovenščine in tujega jezika, saj 86% oziroma 84% vseh anketiranih učiteljev slovenščine oziroma tujega jezika to metodo uporablja vsaj dvakrat mesečno. Sledijo jim učitelji naravoslovnih in družboslovnih predmetov ter učitelji razrednega pouka.

»Ostale« strategije še največ uporabljajo učitelji razrednega pouka ter matematike, fizike in računalništva, saj jih je 36% oziroma 32% odgovorilo, da jih uporabljajo vsaj dvakrat na mesec, ostali učitelji pa jih uporabljajo precej redkeje.

Ali se uporaba določenih učnih strategij razlikuje glede na to, kako izkušeni so učitelji oziroma koliko let poučevanja imajo za sabo?

Statistično pomembnih razlik glede na leta poučevanja ni zaznati pri uporabi nobenebralno učne strategije.

Če primerjamo učitelje, ki poučujejo samo v eni triadi, ne pa na primer v prvi in drugi, drugi in tretji, prvi in tretji ali kar v vseh triadah, najdemo nekaj razlik.

Tako je statistično značilne razlike mogoče ugotoviti pri porabi strategije podčrtovanja ključnih besed, ki je največ ne uporabljajo učitelji v tretji triadi, sledi druga triada. Učitelji v prvi triadi so za to metodo najmanjkrat poročali, da je ne uporabljajo, vendar pa jo uporabljajo relativno redko: 84% tistih učiteljev, ki jo uporabljajo, jo uporabi enkrat na mesec. Če jo uporabijo učitelji v drugi in tretji triadi, jo uporabijo pogosteje: le 37% odstotkov tistih, ki jo uporabljajo, jo uporabi samo enkrat na mesec, vsi ostali pogosteje, se pravi vsaj dva do trikrat mesečno, tedensko ali dvakrat tedensko.

Za učitelje, ki poučujejo v več triadah ponavljajočega vzorca nismo našli.

Pisanje povzetkov je po podatkih najbolj uporabljano v drugi triadi: 68% učiteljev to metodo uporabi vsaj enkrat na teden. Spet govorimo samo o učiteljih, ki poučujejo le v eni triadi.

Značilen podatek za uporabo PV3P najdemo le v prvi triadi, kjer 56% učiteljev prve triade uporabi strategijo enkrat na mesec.

Vse ostale razlike pri uporabi strategij glede na triado so neznačilne.

Uporaba grafičnih prikazov

Pojmovno mrežo uporablja 35% vseh učiteljev, miselni vzorec 7,7%, vennov diagram 38%, primerjalno matriko 31,1%, ribjo kost 10,8%, časovni trak 52,3%, kak drug grafični prikaz pa 10,9%.

Pri uporabi pojmovnih mrež in miselnih vzorcev ni razlik glede na leta poučevanja učiteljev.

Razlika se pokaže pri uporabi vennovnega diagrama, kjer uporaba vennovnega diagrama narašča z leti izkušenj učiteljev. Razlika je statistično značilna. Pri uporabi ribje kosti se pokaže razlika pri učiteljih ki poučujejo do 5 let in učitelji, ki poučujejo več kot 20 let. Oboji so tudi statistično značilno različni od segregirane skupine 5 – 20 let izkušenj. Velja, da več let izkušenj pomeni večjo uporabo primerjalne matrike, pri čemer se učitelji s prakso 5 – 20 let med seboj ne razlikujejo, vendar uporabljajo primerjalne matrike več kot učitelji z do 5 let prakse in manj kot učitelji z več kot 20 let prakse.

Samostojna uporaba strategije

Učitelje smo vprašali, ali lahko učenci pri deli z učbenikom/bralnim gradivom izberejo strategijo, ki jim najbolj ustreza, ali se dogovorijo za skupno strategijo. Odgovor so morali utemeljiti.

Rezultati so naslednji: 55% učiteljev je odgovorilo, da strategijo izberejo skupaj z učenci, 12,3% jih je poročalo, da učenci strategijo lahko izberejo sami, občasno skupaj in občasno sami je navedlo 21,1% učiteljev, odvisno od snovi 2,8% učiteljev, šele uvajamo 1,1%, z nekaterimi skupaj, drugi sami 3,6% in 3,9% učiteljev je podalo neustrezen odgovor, ki ga ni mogoče klasificirati.

Upoštevanje zaznavnih stilov

Učitelje smo vprašali, ali pri izbiri bralnih učnih strategij za delo v razredu upoštevajo spoznavne in zaznavne stile učencev ni če da, katere.

Tri zaznavne stile, ki jih upoštevajo, je navedlo 16,3% učiteljev, 20,9% jih je navedlo enega ali dva, 23,3% učiteljev je poročalo, da ne upoštevajo zaznavnih stilov, 39,5% učiteljev pa ni podalo ustrezne utemeljitve (odgovorilo so samo z da ali ne oziroma niso podali odgovora, ki bi se nanašal na vprašanje).

Večina učiteljev je odgovarjala, kot da bi bilo vprašanje zastavljeno na upoštevanje zaznavnih stilov na splošno pri pouku. Le malo učiteljev se je pri odgovoru omejilo na spoznavne stile in uporabo bralnih učnih strategij.

Upoštevanje razlik med učenci

Učitelje smo vprašali ali pri izbiri bralnih učnih strategij za delo v razredu upoštevajo razlike med učenci (npr. nadarjeni, Romi, dečki/deklice, učenci s primanjkljaji na posameznih področjih učenja, in če da, kako.

Učitelji so odgovarjali takole:

Največ učiteljev je odgovorilo samo z da (39,2%), ne da bi svoj odgovor utemeljili. 16% jih je odgovorilo, da ne. 13,8% učiteljev pri delu v razredu upošteva posebne potrebe učencev, 12,8% jih upošteva posebne potrebe in nadarjene, 2,3% upošteva razlike samo, če so učenci Romi. Posamezni učitelji navajajo tudi druge kombinacije, na primer da upoštevajo migrante in tujce, nadarjene in Rome, eden upošteva posebne potrebe, nadarjene in Rome, v splošnem pa je premalo primerov, da bi lahko upoštevanje razlik utemeljeno analizirali.

Vprašalnik o uporabi BUS za učitelje – sinteza ugotovitev

Z analizo odgovorov na *Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij* (Doupona, 2013) smo ugotovili, da so v projektu sodelujoči učitelji (anketni vprašalnik jih je izpolnilo približno 50 % vseh) učili učence uporabe različnih bralnih učnih strategij, najpogosteje iskanje ključnih besed (pritrnilno je odgovorilo približno 79,4 %), sledijo strategija VŽN (72,7 %), pisanje povzetkov (65,8 %), Paukova (49,8 %), PV3P (28,1 %), preostale, kamor so uvrstili tako splošne didaktične kot tudi take, ki niso neposredno povezane z BUS, pa so izpostavili v dobri petini (23,6 %) primerov (prav tam). Da predstavljene strategije učenci usvojijo in jih znajo uporabljati pri samostojnem učenju, je pomembno zagotoviti dovolj pogosto uporabo le-teh na različnih predmetnih področjih. *Kako pogosta mora biti uporaba posamezne strategije, da jo učenci usvojijo in znajo uporabljati?* Za to je težko postaviti mejo, a vendarle je realno pričakovati, da uporaba posamezne strategije večkrat mesečno, tedensko in večkrat tedensko pripomore k samostojnemu obvladovanju le-te. Po pogostosti uporabe glede na predstavljeni kriterij (večkrat mesečno ali bolj pogosto) tako izstopata strategiji pisanje povzetkov (več kot 68 %) in VŽN (več kot 40 %). Prvo najpogosteje uporabljajo učitelji pri slovenščini, drugo pri naravoslovju. Po pogostosti uporabe sledita strategiji iskanje ključnih besed (več kot 20 %), najpogosteje pri slovenščini, in Paukova (okoli 15 %), ki je enakomerno zastopana na vseh predmetnih področjih.

VŽN najpogosteje uporabljajo učitelji razrednega pouka, skoraj polovica jo uporabi dva- do trikrat na mesec ali pogosteje, sledijo učitelji družboslovnih in naravoslovnih predmetov ter tujega jezika – 35–40% strategijo VŽN uporabi vsaj dva- do trikrat mesečno (prav tam). V nadaljevanju predstavljamo, kako se je vse to odrazilo pri učencih petega in sedmega razreda, kjer smo z anketnim vprašalnikom preverjali uporabo bralnih učnih strategij pri delu s konkretnim besedilom.

Analiza vprašalnika o strategijah branja in razumevanja besedil za učence 5. in 7. razreda (dr. Nataša Potočnik)

Bralne učne strategije in razumevanje besedil v 5. in 7. razredu OŠ

Z vprašalnikom za učence 5. in 7. razreda smo merili dvoje:

1. katere bralne učne strategije učenci prepoznajo kot koristne pri reševanju posameznih bralnih nalog (razumevanje, pomnjenje, povzemanje) ter
2. kako poglobljeno učenci razumejo avtentično neumetnostno besedilo.

Vprašalnik in naloge je reševalo 1428 petošolcev in 1373 sedmošolcev.

1. Uporaba bralnih učnih strategij

Učenci so za vsak bralni problem med ponujenimi bralnimi učnimi strategijami izbrali stopnjo uporabnosti (od 1 do 4). Tako smo ugotovili, katere strategije v resnici najpogosteje uporabljajo in jih prepoznajo kot pomoč v lastnem učnem procesu.

Tabela 1. Spol učencev

Napaka! Neveljavna povezava.

Tabela 2. Uporabnost bralnih učnih strategij

Napaka! Neveljavna povezava.

Za rešitev 1. bralnega problema (razumevanje in zapomnitev informacij v besedilu) so najučinkovitejše strategije pogovor o vsebini prebranega, podčrtovanje pomembnih delov besedila in povzemanje s svojimi besedami. Večina otrok petega in sedmega razreda jih je v resnici prepoznala kot najbolj uporabne (največ odgovorov 3 in 4), pri čemer so kot najuporabnejšo izbrali podčrtovanje pomembnih delov besedila (61 % učencev 5. r. in 50 % učencev 7. razreda). **Rezultati so posledica načrtnega dela z učenci. Učitelji so bralne učne strategije vpletli v proces učenja na različnih predmetnih področjih. Razumeli so jih kot logični didaktični korak, ki je nujna sestavina ure dela z učnim gradivom.**

Še vedno pa je nekaj strategij, ki so jih učenci zaznali kot uporabne, vendar bi težko rekli, da prispevajo k procesu razumevanja in zapomnitve besedila.

Za rešitev 2. bralnega problema (pisno povzemanje daljšega besedila) so bile kot učinkovitejše strategije ponujene: branje, podčrtovanje in nato povzetek s svojimi besedami, preverjanje vključenosti pomembnih dejstev v povzetek oz. vključenosti vsebine vsakega odstavka. Učenci so jih zares v veliki večini potrdili kot zelo uporabne, vendar pa kaže kritično pogledati tudi na strategijo prepisovanja stavkov. Pričakovali bi, da ji bo večina učencev pripisala najnižjo oceno (neuporabna je zgolj za tretjino, precej uporabna pa za četrtno učencev), saj v resnici učencem ne pomaga pri pisanju povzetka. Izkazalo pa se je, da je prepisovanje še vedno utrjena praksa, ki je pri urjenju tekočnosti pisanja nujna (poleg narekov, tvorjenja in

dopolnjevanja povedi zlasti v 1. VIO), pri iskanju bistvenih informacij, ki jih vključimo v povzetek, pa zagotovo ne.

Rezultati kažejo, **da so šole opravile veliko dela na poti k uvajanju BUS v proces učenja in poučevanja pri različnih predmetih**, kar je potrebno ohranjati in razvijati tudi v bodoče (mrežiti med vse strokovne delavce na šoli in med šolami). Rezultati nakazujejo tudi potrebo po razvijanju metakognicije – spodbujati razmišljanje učencev o procesih, lastnih dosežkih, da bodo lažje prepoznali vrednost posamezne strategije za razumevanje in učenje.

2. Bralno razumevanje

V drugem delu so učenci po branju avtentičnega neumetnostnega besedila reševali naloge treh ravni razumevanja : 1. – besedno oz. informativno razumevanje (dobesedna obnovitev, reprodukcija), 2. – interpretativno razumevanje ali razumevanje s sklepanjem ter kritično in 3. – ustvarjalno oz. uporabno razumevanje (Pečjak, Gradišar 2012).

Pri prvi ravni je bilo možno doseči 8, pri drugi 4 in pri tretji 9 točk, **skupaj torej 21**.

Tabela 3. Povprečni rezultati na testu razumevanja – 5. razred
Napaka! Neveljavna povezava.

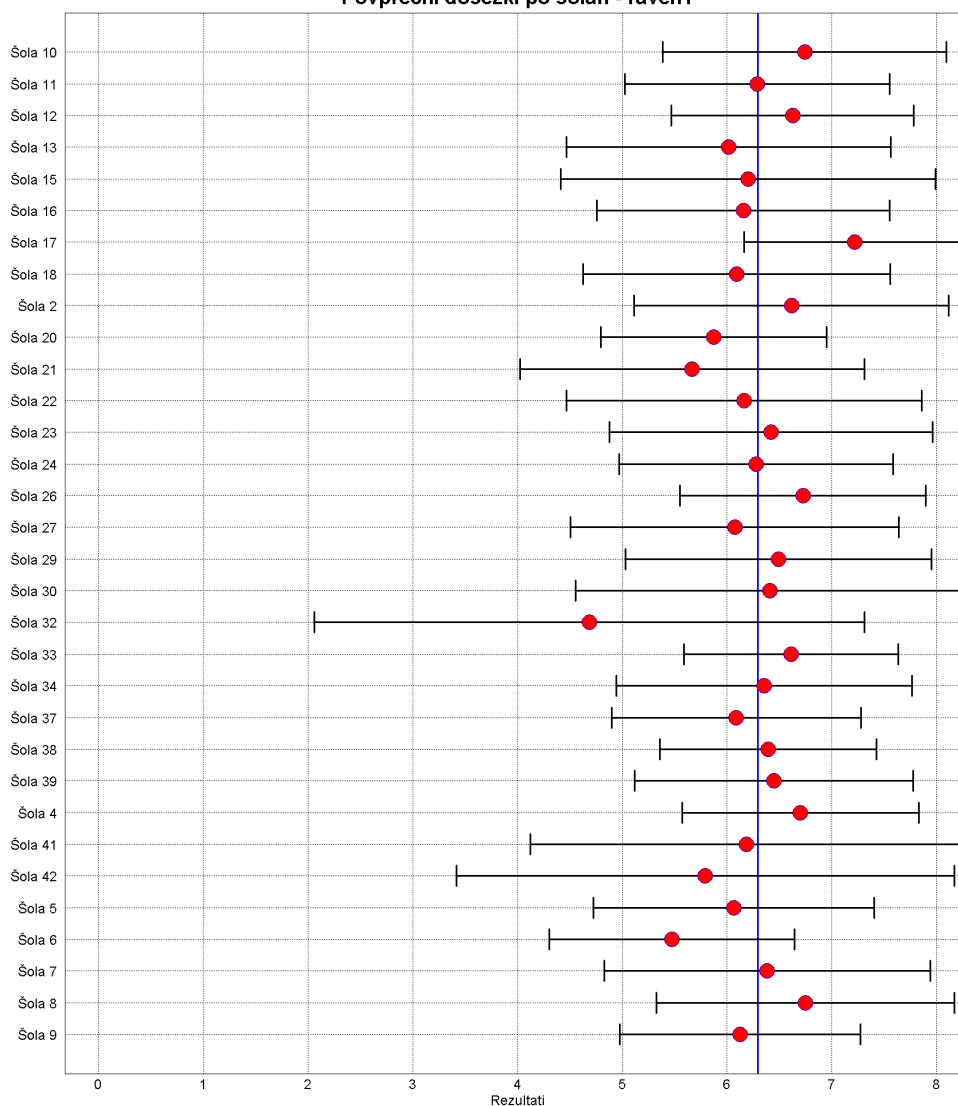
Tabela 4. Povprečni rezultati na testu razumevanja – 5. razred
Napaka! Neveljavna povezava.

Rezultati kažejo, da so razlike tako med šolami (npr. med šolama 2 in 20 v 5. razredu ter med šolama 41 in 3 v 7. razredu) kot med učenci (npr. šola 32 v 5. r. in šola 13 v 7. r.).

Razlike in razpršenost je še bolje razvidna iz slikovnih prikazov za posamezne ravni razumevanja.

Slika 1. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 1. ravni razumevanja – 5. razred

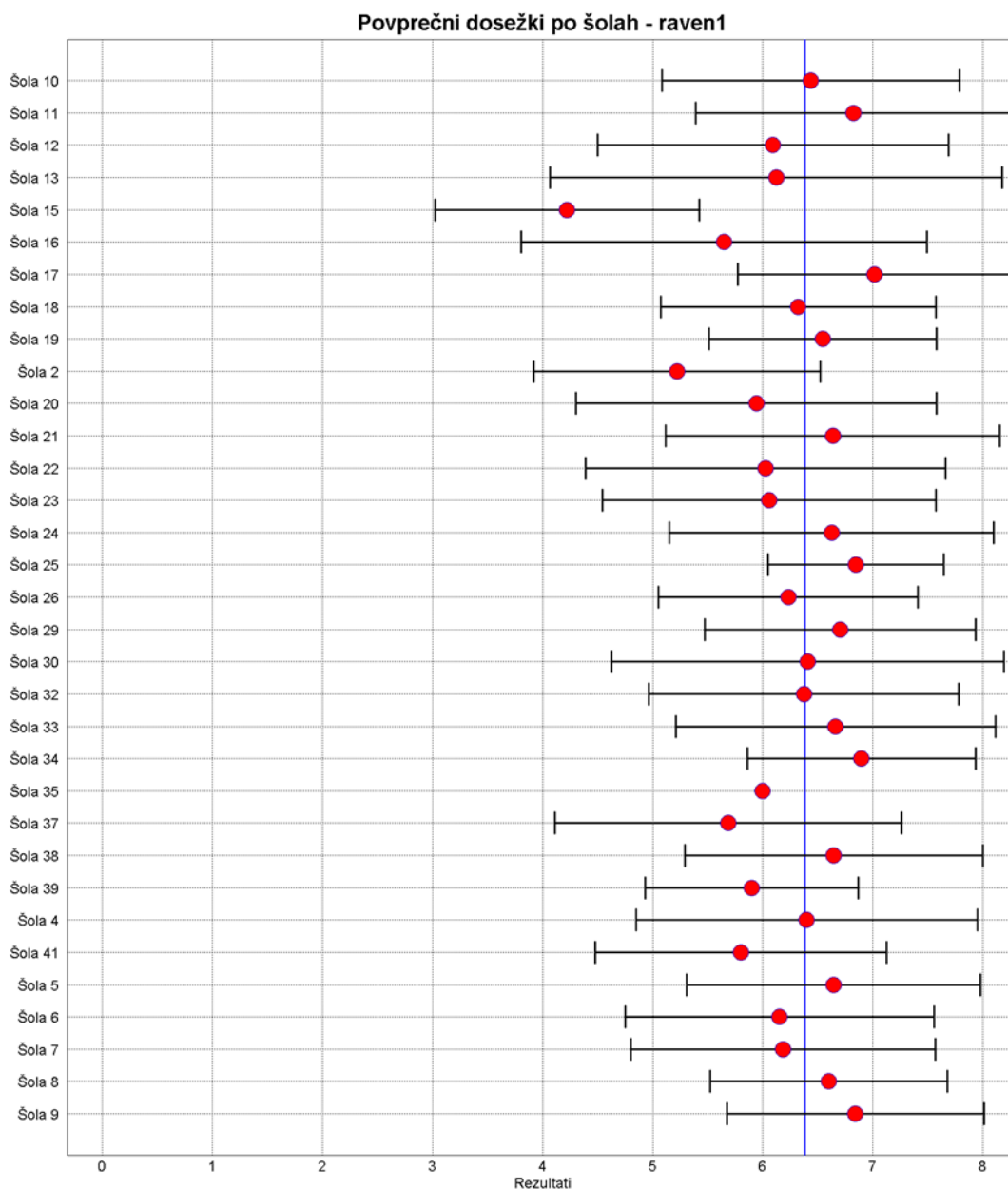
Povprečni dosežki po šolah - raven1



Opombe: Rdeča pika – povprečen rezultat šole; daljica – razpršitev rezultatov²¹; obarvano polje – povprečni dosežki

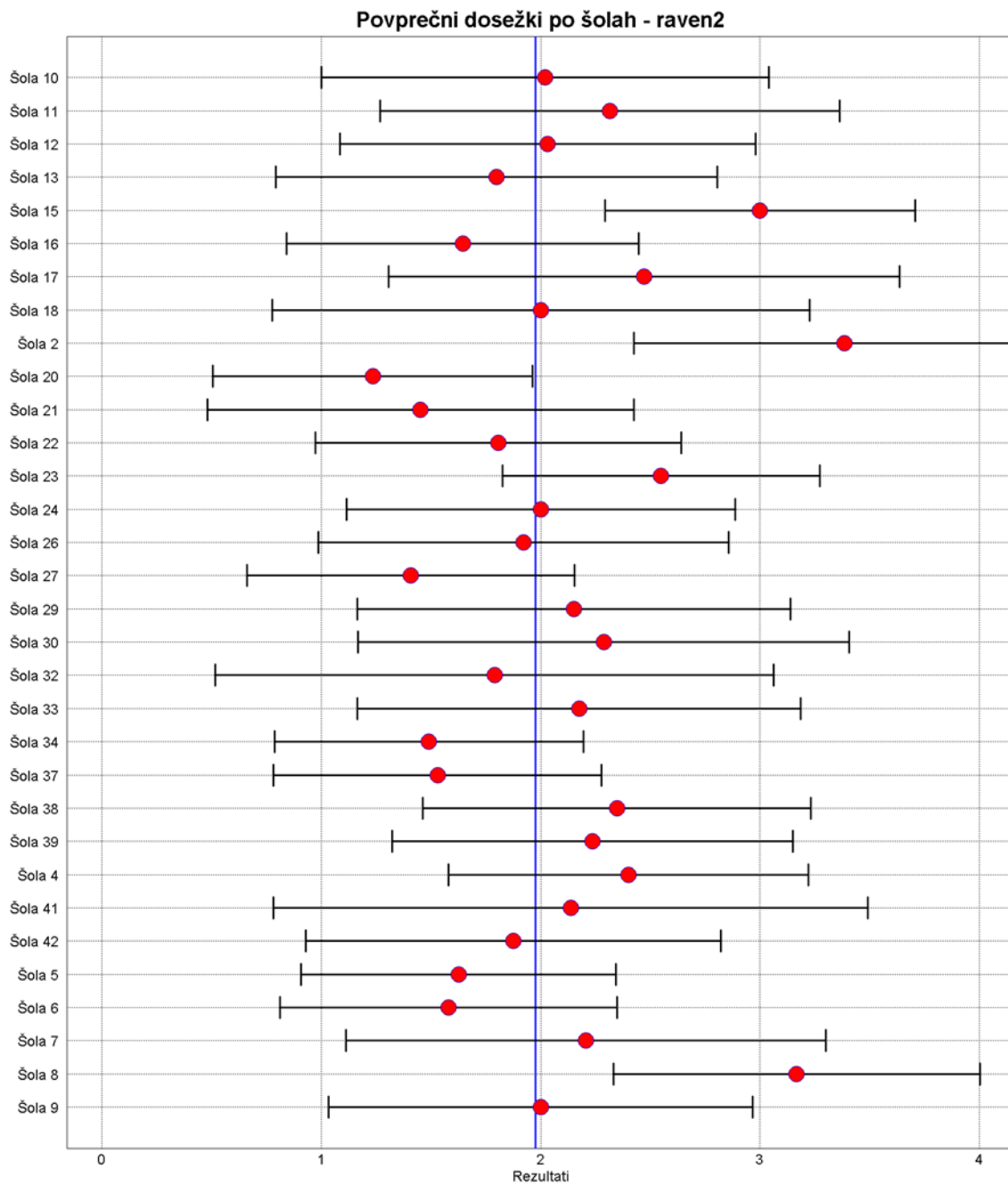
²¹ Daljša kot je daljica, večja je razpršitev rezultatov, bolj raznoliko skupino učencev v bralni zmožnosti imamo.

Slika 2. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 1. ravni razumevanja – 7. razred

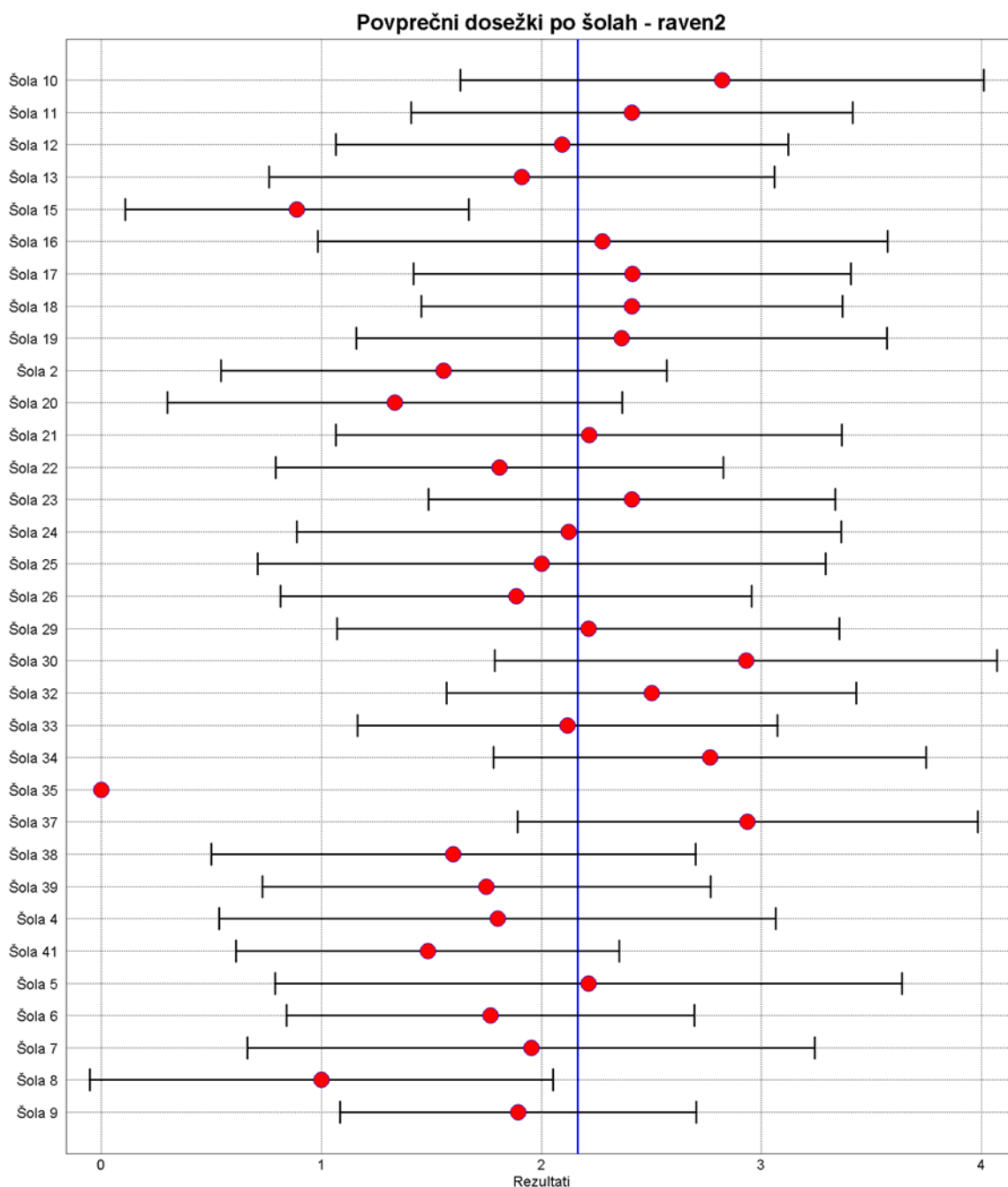


Iz slikovnega prikaza je razvidno, da je v obeh razredih visoko povprečje. Učenci so naloge neposrednega razumevanja - reprodukcije po pričakovanjih reševali brez večjih težav. Med šolami ni velikih razlik, razpršenost rezultatov pa kaže na razlike znotraj šol, tj. med učenci. Že na osnovni ravni razumevanja je potrebno zagotoviti takšen – **diferenciran pouk**, ki bo zagotovil, da bodo učenci **najprej gladko, tekoče brali, razširili svoj besedni zaklad**, zmogli povezovati nove informacije s predznanjem ipd.

Slika 3. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 2. ravni razumevanja – 5. razred



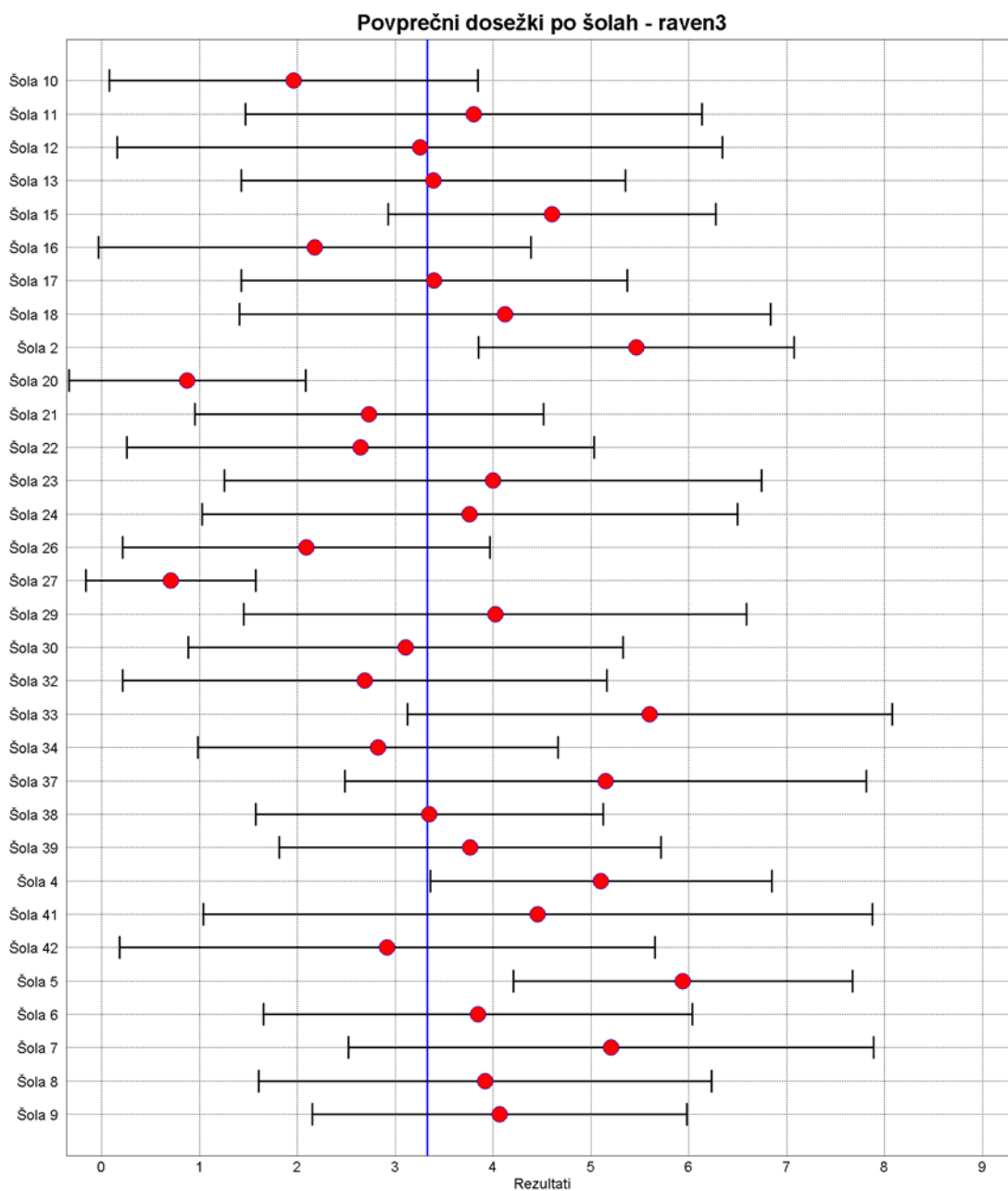
Slika 4. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 2. ravni razumevanja – 7. razred



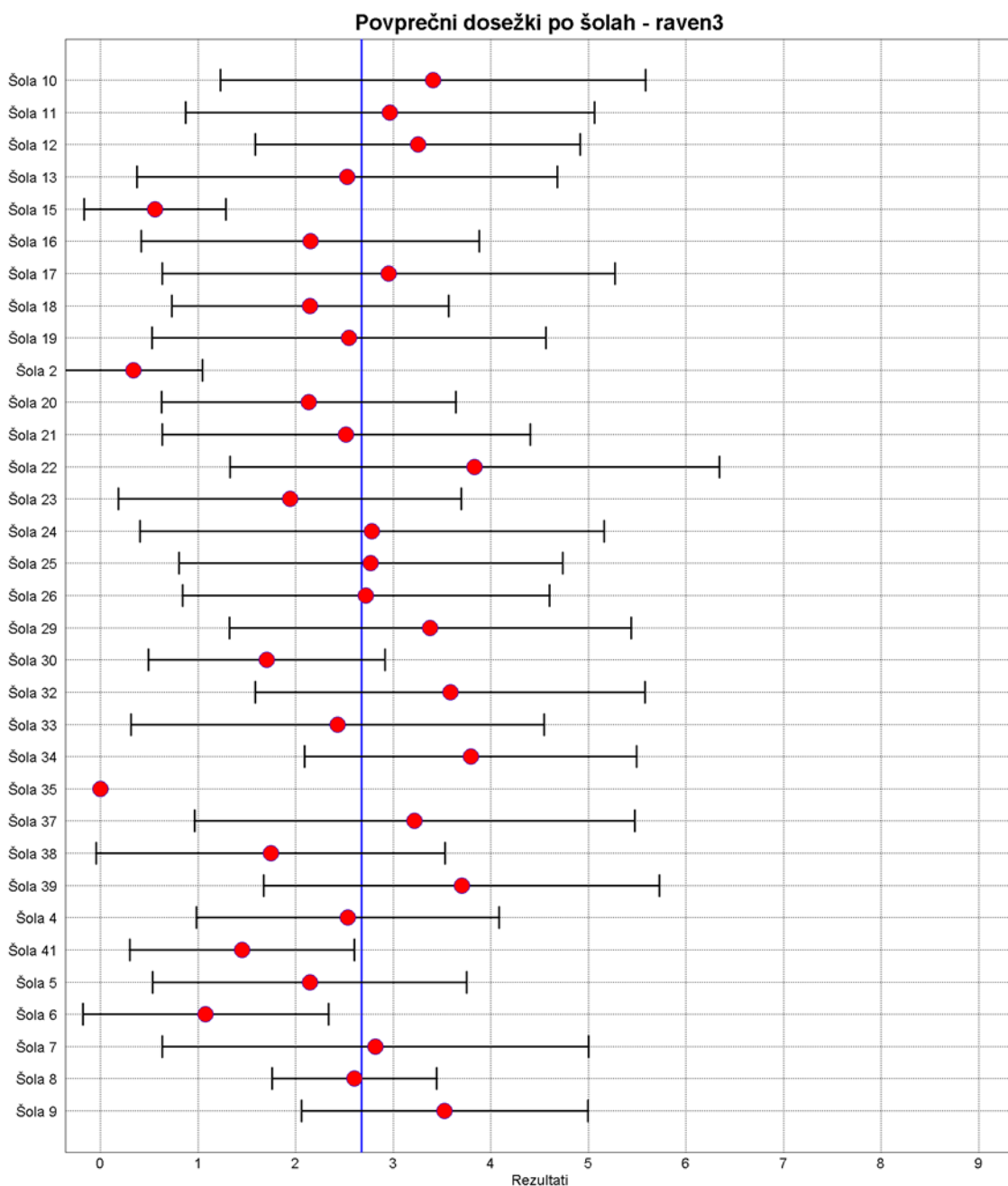
Vidimo, da so rezultati normalno razporejeni ter da med petim in sedmim razredom ni velikih razlik. Z normalno porazdelitvijo smo sicer lahko zadovoljni, vendar so **razlike tako med šolami kot znotraj šol**.

Čeprav učenci v povprečju dobro rešujejo naloge razumevanja s sklepanjem, je zaradi izkazanih razlik nujno diferencirati delo in intenzivneje delati z učenci, ki imajo težave s tehniko branja, osnovnim bralnim razumevanjem in izražanjem. Dobro lahko vidimo večje razlike med učenci sedmega razreda. Zaradi omejenega trajanja projekta je sicer težje sklepati o razlogih, vendarle pa lahko rečemo, da lahko brez diferenciranega dela z učenci v višjih razredih pričakujemo poglobljanje razlik.

Slika 5. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 3. ravni razumevanja – 5. razred



Slika 6. Povprečni dosežki in razpršenost rezultatov po šolah v 3. ravni razumevanja – 7. razred



Na tretji ravni razumevanja so učenci dosegli zelo nizek povprečni rezultat, v petem razredu so bili sicer v povprečju boljši (3,3 v 5. r. in 2,7 od 9 točk v 7. razredu), vendar slabi. Iz slike je jasno razvidna velika razpršenost rezultatov, ki kaže na velike razlike med učenci, tokrat so razlike večje med učenci 5. razreda. Enako velja tudi za šole – večje razlike zaznamo med šolami pri učencih 5. r.

Rezultati so sicer pričakovani, saj smo v projektu začeli graditi na bralnih učnih strategijah za temeljno in višje razumevanje. Lahko rečemo, da imamo postavljeno

trdno osnovo v prvi in drugi ravni razumevanja, ki sta temelj za razvijanje poglobljenega razumevanja. Zdaj je potrebno ohranjati in nadalje razvijati razumevanje 2. in 3. ravni. Pri tem je potrebno delo nujno diferencirati, vendar ne zgolj s spuščanjem zahtev, temveč pomagati učencem, da preidejo s frustracijske ravni do ravni samostojnega branja.

Po ugotovitvah in pregledu rešenih nalog pa ugotavljamo, da morajo vsi učenci imeti precej več priložnosti za pisanje odgovorov in samostojno tvorjenje besedil. Pri tem jih je potrebno sistematično učiti načel argumentacije in jih spodbujati k zapisovanju lastnega razmišljanja, mnenja o besedilu. Tu so se namreč pokazali zelo veliki primanjkljaji.

Bralna pismenost pri vseh predmetih (dr. Fani Nolimal)

Opis vzorca

Dejavnosti za spodbujanje razvoja bralne pismenosti pri pouku smo na večini šol centralno spremljali dvakrat, šole same pa večkrat. Od vrtca do vključno devetega razreda so bile izvedene 203 hospitacije, od tega 72 (35,47 %) v vrtcu, v oddelkih podaljšanega bivanja, pri dodatni strokovni pomoči in v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 53 (26,11 %) v drugem in 78 (38,42 %) v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Dobra tretjina hospitacij (38,42 %) je bila izvedena pri pouku slovenščine, pri preostalih predmetih v povprečju 10 odstotkov ali manj, najmanj pri vzgojnih predmetih (Nolimal in Novakovič, 2013).

Opis lestvice

Pri spremljavi smo uporabili *Lestvico za spremljanje učnih dejavnosti v povezavi z bralno pismenostjo*, ki ima spremenljivke oz. pripadajoče opise dejavnosti, ki vplivajo na razvoj bralne pismenosti, razporejene v štiri področja: *motivacija za branje, bralne zmožnosti in bralno razumevanje, notranja učna diferenciacija, učni jezik in učni pogovor*. Celostnem zapisu opazovalcev pouka smo dodali tudi oceno dela in sodelovanja na šoli.

Posamezni opisi, vključeni v lestvico, in zbrane informacije o poteku učnih dejavnosti, predstavljajo učiteljem in tistim, ki le-te spremljajo, kazalnike kakovostnega pouka, ki lahko učinkovito prispevajo k razvoju posameznega področja.

Empirične ugotovitve po področjih

Za vsako navedeno področje smo imeli priložnost videti nekaj zglednih primerov prakse, ki odgovarjajo kriterijem kakovostnega pouka za razvoj bralnih zmožnosti, ne moremo pa govoriti o zadovoljivi kakovostni ravni sprememb na šolah v splošnem, kajti pri spremljanju pouka so bile evidentirane mnoge pomanjkljivosti, ki potrebujejo izboljšave. Te ugotovitve po področjih in ravneh, kjer smo izboljšave pričakovali predstavljamo v naslednjih preglednicah.

Preglednica 1: Empirične ugotovitve na ravni predmetov

URESNIČEVANJE CILJEV UN

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Uresničevanje posodobljenih UN: cilji, vsebine in didaktična priporočila.</p> <p>Primeri ur, kjer so cilje uresničevali s pomočjo sodobnih strategij, oblik in metod učenja ter poučevanja – konstruktivistični/socialnokonstruktivistični pouk (sodelovalno učenje, skupinsko delo ...)</p>	<p>Doslednejše uresničevanje posodobljenih UN (2008) na ravni:</p> <ul style="list-style-type: none"> • ciljev (zgodnejše opismenjevanje ...) in • didaktičnih priporočil (delo z modeli, aktualizacija vsebin, IKT ponazoritve ...) . <p>Načrtovanje: manj ciljev, vendar tako jasno opredeljene, da jih bodo razumeli tudi učenci (v intervjuju ob koncu ure namreč niso vedno vedeli, kaj se je od njih pričakovalo).</p> <p>Bolje organizirati in premisliti skupinsko delo: kdaj je ta oblika primernejša, kako spremljati delo skupin, kako posredovati povratno informacijo (pogosto brez nje in nadaljevanje za domačo nalogo).</p> <p>Več timskega poučevanja na predmetni stopni ob upoštevanju didaktično-metodičnih in organizacijskih izkušenj timskega pouka v 1. razredu.</p>

Preglednica 2: Empirične ugotovitve na ravni projekta

MOTIVACIJA ZA BRANJE

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Kjer je bila prisotna pohvala učitelja za dobro branje, učencem omogočena izbira gradiva, organizirano medvrstniško branje, izmenjava mnenj oz. pogovor o prebranem, delo z aktualnimi besedili, ustreznost zastopanosti neumetnostnih in umetnostnih besedil, branje v knjižnici, branje ob uporabi IKT ...</p>	<p>Več pogovora o prebranem, zlasti med učenci samimi, več spodbujanja k utemeljevanju mnenja (ne zgolj enobesedno), več izbirnosti pri obravnavi besedil, pri uporabi virov in pripomočkov, pogostejša, funkcionalna (npr. pri samostojnem skupinskem ali individualnem učenju) raba sodobnih medijev ...</p>

BRALNE ZMOŽNOSTI IN BRALNO RAZUMEVANJE

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Kjer je bila vidna(o) smiselna kombinacija raznovrstnih strategij dela z besedilom, raba različnih grafičnih prikazov oz. organizatorjev, spodbujanje pogovora o prebranem, spodbujanje ozaveščanja uspešnost učenja, učinkovitost uporabe posamezne strategije (metakognitivne spretnosti) ...</p>	<p>Več spodbud za ozaveščanje in analizo procesa učenja (metakognicije), več preverjanja globine razumevanja (prepogosto zgolj vprašanja 1. ravni, prepogosto se učitelj zadovolji z enobesednimi odgovori)</p>

NOTRANJA UČNA DIFERENCIACIJA

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Kjer je bil uporabljen smiselni kriterij grupiranja skupin in/ali parov (glede na namen: homogenost/heterogenost, primerno izbrane vloge), kjer so bila na voljo diferencirana učna gradiva, diferencirane didaktične poti, metode in oblike, kjer so bila uporabljena različna vprašanja glede na raven zahtevnosti in obseg oz. kompleksnost odgovorov.</p>	<p>Okrepiti didaktično diferenciacijo in predvsem individualizacijo, uskladiti učne izzive in pričakovanja z učnimi idr. zmožnostmi posameznih učencev (npr. boljši/slabši bralci): diferencirana uporaba učnih gradiv, virov, strategij, pripomočkov, metod (posledičnih učnih dejavnosti) in tehnik za spodbujanje dobrih bralcev oz. pomoč slabšim.</p> <p>Spodbuditi diferencirano in predvsem individualizirano opismenjevanje: načrtovati individualne in/ali individualizirane VI programe s potrebnimi diferenciacijskimi ukrepi za učence, ki tehniko branja usvajajo, za tiste, ki jo že obvladajo, za boljše in slabše bralce itd.</p> <p>Identificirati in primerno podpreti učence, ki imajo težave z branjem z razumevanjem tudi še v 2. in 3. VIO.</p>

UČNI JEZIK IN UČNI POGOVOR

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Kjer učitelji uporabljajo knjižni jezik, učence spodbujajo k uporabi knjižnega jezika (mehko), se ustrezno odzivajo na odgovore učencev, kjer je opazna ustrezna ozaveščenost in skrb za učni jezik.</p>	<p>Biti pozorni tam kjer, vzgojitelji in/ali učitelji v učnem procesu uporabljajo narečni jezik.</p> <p>Zastavljati manj vprašanj učencem, pustiti več časa za razmislek in odgovor, spodbujati učencev k izražanju dvomov in vprašanj,</p>

	<p>v primeru nepopolnih odgovorov k dopolnitvi le-teh pozvati učence (sami naj se vzdržijo odgovarjanja namesto učencev) – učni pogovor naj vodi učence k samostojni nadgradnji in/ali izgradnji znanja.</p> <p>Zagotavljati sprotno in končno (ob zaključku ure) povratno informacijo, zadolžitve za D.N. naj bodo diferencirane, primerne posameznim učencem.</p>
--	---

Preglednica 3: Empirične ugotovitve na ravni šole

URESNIČEVANJE CILJEV PROJEKTA V KOLEKTIVU

Pohvalno	Potrebno izboljšave
<p>Kjer cilje projekta uresničujejo po vsej vertikali in vsem kolektivu (ne zgolj člani ŠPT),</p> <p>kjer je bilo temu namenjeno več izobraževanj, medsebojnih (kolegialnih) hospitacij,</p> <p>strokovnih pogovorov in usklajevanj,</p> <p>kjer je projekt ustrezno umeščen v razvojni in LDN šole, kjer projekt podpira ravnatelj šole (sodeluje v razgovorih s ŠPT, je naklonjen izobraževanjem, spremlja in vrednoti dosežke projekta ...),</p> <p>kjer se strokovni delavci šole čutijo soodgovorne (kakovosten pouk) za znanje učencev,</p> <p>kjer projekt podpira šolska knjižnica ...</p>	<p>Delati na spremljavi učne prakse na šoli in pri posameznih učiteljih, jo vrednotiti z razpoložljivimi samoevalvacijskimi instrumenti (vprašalniki, lestvica ...), ki so na voljo, izmenjavati dobro (socialno-konstruktivistično, diferencirano, s strategijami za razvoj bralne pismenosti prežeto ...) prakso med kolegi v kolektivih, se o njej pogovarjati.</p> <p>Nadgrajevati timsko delo in poučevanje, ga smiselno (horizontalno in vertikalno medpredmetno povezovanje) vključevati v pouk v vsej vertikali.</p> <p>Širjenje dela po sodobnih strategijah v kolektivu ni preverljivo.</p>

Bralna pismenost pri vseh predmetih – sinteza empiričnih ugotovitev

Na področju *motivacije za branje* je bilo tako ugotovljeno, da je treba pri pouku zagotoviti več priložnosti za pogovor med učenci o prebranem, za utemeljevanje mnenja (ne zgolj enobesedno), izbiro besedil, virov in pripomočkov, potrebna je pogostejša funkcionalna raba sodobnih medijev (prav tam). Za učinkovit *razvoj bralnih zmožnosti in bralnega razumevanja* bi morale šole zagotoviti več spodbud, dosledneje preverjati globino razumevanja (prepogosto zastavljajo samo vprašanja na prvi ravni), spodbujati daljše, bolj kompleksne odgovore (prepogosto se učitelj zadovolji z enobesednimi odgovori), ozaveščati in spremljati proces učenja (metakognicija in refleksija) (prav tam). Pri spremljanju *učne diferenciacije in individualizacije* je bilo ugotovljeno, da je treba individualizacijo pedagoškega dela v

splošnem pri pouku okrepiti, uskladiti učne izzive in pričakovanja z učnimi in drugimi zmožnostmi posameznih učencev (npr. boljši/slabši bralci: diferencirana uporaba tehnik, učnih gradiv, virov, strategij, pripomočkov, metod in posledičnih učnih dejavnosti).²² Treba je identificirati in primerno podpreti učence, ki imajo težave z branjem z razumevanjem tudi še v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (prav tam). Na področju *učnega jezika in učnega pogovora* je bilo ugotovljeno, da moramo biti pozorni tam kjer, vzgojitelji in/ali učitelji v učnem procesu uporabljajo narečni in/ali pogovorni jezik. Učencem je treba zastavljati manj vprašanj, jim dati več časa za razmislek in odgovor, jih spodbuditi k izražanju dvomov in vprašanj, v primeru nepopolnih odgovorov k dopolnitvi le-teh pozvati učence (sami naj se vzdržijo odgovarjanja namesto učencev) – učni pogovor naj vodi učence k samostojni nadgradnji in/ali izgradnji znanja. Zagotavljati je treba sprotno in končno (ob zaključku ure) povratno informacijo, diferencirati domače naloge oz. zagotoviti možnost izbire obsega, zahtevnosti ali vsebine le-teh (prav tam).

Razlike med šolami na vseh ravneh, zlasti na ravni uresničevanja ciljev projekta in širjenja le-teh na kolektiv so precejšnje. Velike so tudi razlike med posameznimi učitelji znotraj šol, kar kaže na majhen pretok znanja in izkušenj med strokovnimi delavci v posameznih kolektivih. Tako učitelji, člani ŠPT odražajo večjo ozaveščenost o ciljih projekta, pri pouku učence učijo uporabe bralnih idr. učnih strategij, učitelji, ki niso člani, v manjši meri ali sploh ne. Ponekod so zaznane tudi večje kakovostne razlike med učno prakso na stopnji razrednega in predmetnega pouka – pogosto so te v korist RP.

Navkljub zaznanemu napredku na področjih, ki smo jih v projektu razvijali, menimo, da je sistematično in načrtno delo na tem področju potrebno nadaljevati, zlasti na področju razvijanja bralnih zmožnosti, bralnega razumevanja in notranje didaktične diferenciacije.

²² Kot smo zapisali že pri tehnikah branja, je treba spodbuditi diferencirano in predvsem individualizirano opismenjevanje: načrtovati individualne in/ali individualizirane VI-programe s potrebnimi diferenciacijskimi ukrepi za učence, ki tehniko branja z razumevanjem usvajajo, za tiste, ki jo že obvladajo, tj. za boljše in slabše bralce itd.

Dosežki pri NPZ in SES učencev (kompenzacija primanjkljajev) (dr. Gašper Cankar)

Opis vzorca

Vprašalnik o SES, ki je predstavljal podlago za ugotavljanje vpliva SES na dosežke NPZ, so preko spletne aplikacije v aprilu in maju 2013 izpolnjevali učenci 9. razreda na 41 šolah, ki so sodelovale v projektu, ena pa je sodelovanje v tem delu raziskave odklonila. Skupaj je anketni vprašalnik izpolnilo 1081 učencev 9. razreda, ki so sodelovali v projektu. Ker je bilo število učencev po šolah v projektu v nekaterih primerih zelo nizko, smo za primerjavo povprečnih indeksov SES upoštevali samo 35 šol, ki so imele v analizo vključenih vsaj 10 učencev.

Opis vprašalnika in spremenljivk

Vprašalnik vsebuje vrsto vprašanj, ki zadevajo socialne in ekonomske vidike učenčevega okolja, primerne za uporabo v slovenskem prostoru, tj. vprašanja o družinskem okolju (V4), izobrazbi matere (V5) in očeta (V6), jeziku, ki ga govorijo doma (V7), številu knjig doma (V8), številu revij (V9), ki jih kupujejo oziroma so naročeni nanje, različnih dobrinah (V10), ki jih imajo doma oziroma jih poseduje učenec, počitnicah s starši (V11), obiskovanju zunajšolskih dejavnosti (V12) in o regresirani prehrani (V13) v šoli. Večina vprašanj se zgleduje po vprašalnikih, ki merijo socialno-ekonomski status v različnih mednarodnih raziskavah (PIRLS, PISA, TIMSS) in v zelo podobni obliki je bila večina vprašanj že preizkušena v raziskavi ZRSS (Žakelj, 2009).²³

Konstrukcija indeksa SES

Načinov za iskanje kompozitnega indeksa je več. Najpreprostejša možnost je preprosta vsota točk na posameznih vprašanjih, pri čemer morajo biti seveda vsa vprašanja obrnjena tako, da višja vrednost izraža večji SES. Pri tem se nam lahko pojavi vprašanje, v kolikšni meri je v uporabljenih spremenljivkah prisotna ena sam prevladujoča dimenzija (kar opravičuje seštevanje v skupen rezultat in uporabo ene same mere). Dimenzionalnost podatkov lahko preverimo z analizo osnovnih komponent. Prikaz varianc na sliki 1 kaže, da prva komponenta zajame daleč največji del variance, ki pa še vedno pri 32 spremenljivkah (tri spremenljivke so izločene, ker imajo manjkajoče vrednosti) zajame 12,25%.

Slika 1: Variance osnovnih komponent za spremenljivke vprašalnika SES

Skupen indeks je možno narediti tudi s pomočjo Raschevega modela teorije odgovora na postavko, ki z v iterativnem postopku poišče najboljšo prilaganje matematičnega modela odgovora na posamezno postavko danim podatkom. Raschev model je zelo primeren tudi zaradi tega, ker podatki lahko vsebujejo

²³ *Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Poročilo o raziskavi. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, maj 2009 Dostopno na: http://www.zrss.si/pdf/091111081414_povezanost_dosezkov_npz_in_ses_maj_2009.pdf*

manjkajoče vrednosti in ker omogoča dober vpogled v prileganje posamezne postavke skupnemu rezultatu.

Podatke učencev smo obdelali s programom Winsteps, izračunali ustrezne statistike in pripravili slike.

Zanesljivost merske lestvice z vsemi 35 spremenljivkami znaša 0,71. Ker ima ena postavka (V12k - drugo) negativno korelacijo z ostalimi, smo jo izločili iz obdelave.

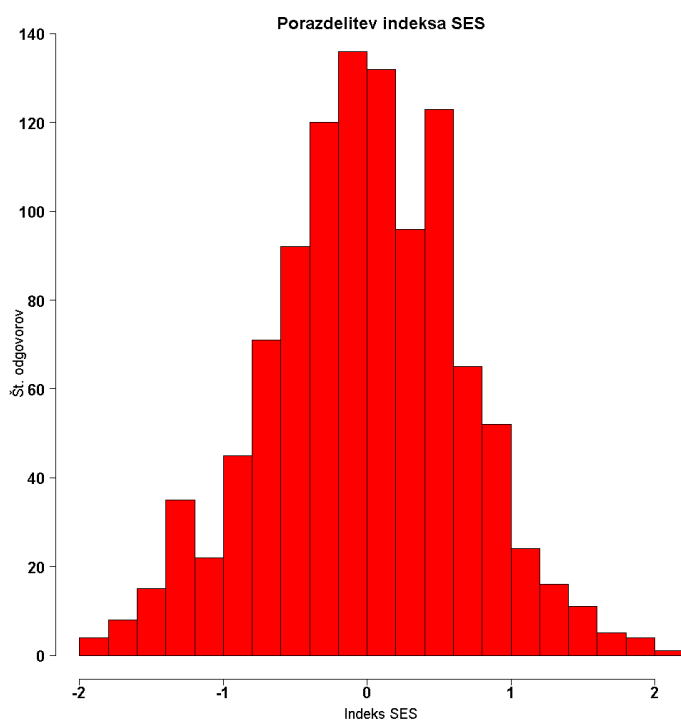
Tako ustvarjen indeks SES je merilo socialnoekonomskega statusa učencev z lastnostmi, ki ustrezajo intervalnemu nivoju merjenja spremenljivke in omogočajo nadaljnje analize. Ker je ocenjevanje indeksa za učence z ekstremnimi odgovori problematično in ker nekateri skrajni odgovori zelo odstopajo od ostalih in bi tako v nadaljevanju lahko občutno spremenili rezultate korelacijskih analiz, ki so izrazito občutljive na izstopajoče vrednosti (ang. 'outliers'), se iz nadaljnjih analiz izloči rezultate za 4 učence, ki so imeli indeks SES pod -2,5 ali nad 2,5.

Sumarne statistike za indeks SES pred in po izločitvi so naslednje:

Indeks SES	Število učencev	Minimum	Maksimum	Ar. sredina	St. odklon
Pred izločitvijo	1081	-2,81	2,55	-0,011	0,685
Po izločitvi	1077	-2,0	2,08	-0,011	0,667

Spremeni se predvsem variabilnost, kar je zaradi zoženja obsega vrednosti običajno.

Slika 1: Porazdelitev indeksa SES



Končna spremenljivka indeks SES je simetrično porazdeljena in zajema vrednosti od približno -2 do 2. (aritmetična sredina =-0,01, standardni odklon 0,67).

Šole in indeks SES

V projektu je sodelovalo 41 šol in lahko si postavimo vprašanje, kakšne so razlike med povprečnim SES za posamezno šolo. V Sloveniji običajno nimamo na voljo podatkov o SES učencev in posledično povprečnih rezultatov za šole, zato je težko oceniti, ali dobljeni rezultati reprezentativno odražajo populacijo slovenskih šol. Kljub temu nam dajejo uvid v raznolikost socialnoekonomskega statusa učencev med šolami.

Ker je število učencev po šolah v projektu v nekaterih primerih zelo nizko, za primerjavo povprečnih indeksov SES upoštevamo samo 35 šol, ki imajo v analizi vključenih vsaj 10 učencev. Povprečni indeksi SES za teh 35 šol tako segajo od -0,38 do 0,56.

Večnivojska hierarhična analiza brez vseh prediktorjev (ang. empty model), pri kateri so učenci vgnazdeni znotraj šol nam omogoča izračun deleža variance v indeksu SES, ki odpade na razlike med povprečnimi indeksi SES šol napram deležu, ki odpade na razlike med učenci znotraj šol. Večnivojska analiza upošteva število učencev na posamezni šoli, zato lahko uporabimo podatke vseh šol. Za podatke 41 šol tako izračunamo, da na razlike med šolami odpade le 6,6 % variance indeksa SES, preostalih 93,4 % variance pa predstavlja spremenljivost indeksa SES med učenci znotraj šol. Čeprav torej razlike v povprečnem indeksu SES med šolami so in niso zanemarljive (šola z najnižjim in najvišjim povprečnim indeksom SES se razlikujeta za 0,94, kar je glede na standardni odklon 0,67 precejšnja razlika), pa so razlike med učenci znotraj šol še veliko večje in v deležu predstavljajo veliko večino variance.

Povezanost indeksa SES s šolskimi ocenami

Z vprašalnikom smo zbrali tudi zaključne ocene pri slovenščini in matematiki v 6., 7. in 8. razredu. Sledi predstavitev korelacij šolskih ocen in indeksa SES.

Preglednica 1: **Korelacije šolskih ocen in indeksa SES**

	Sloven. 6. r	Sloven. 7. r	Sloven. 8. r	Matem. 6.r	Matem. 7.r	Matem. 8.r	indeks SES
Sloven. 6. r	1,00	0,81	0,72	0,70	0,67	0,60	0,46
Sloven. 7. r	0,81	1,00	0,81	0,65	0,68	0,65	0,44
Sloven. 8. r	0,72	0,81	1,00	0,61	0,67	0,70	0,42
Matem. 6.r	0,70	0,65	0,61	1,00	0,84	0,75	0,42
Matem.	0,67	0,68	0,67	0,84	1,00	0,83	0,39

7.r							
Matem. 8.r	0,60	0,65	0,70	0,75	0,83	1,00	0,40
indeks SES	0,46	0,44	0,42	0,42	0,39	0,40	1,00

Pri 1077 parih podatkov so vse korelacije nad 0,10 statistično pomembno različne od 0 pri stopnji tveganja 0,001.

Vzorci korelacij kažejo nekaj zelo značilnih vzorcev. Korelacija med ocenami pri istem predmetu (slovenščina, matematika) v različnih razredih je večja kot med predmetoma v istem razredu.

Korelacija med ocenami pri slovenščini in matematiki je največja za isti razred, kar je smiselno in izkazuje vpliv individualnih značilnosti posameznega učenca na njegove šolske ocene.

Korelacije šolskih ocen z indeksom SES kažejo relativno stabilno povezanost ne glede na razred. Sama jakost povezanosti je primerljiva z rezultati podobnih raziskav (Žakelj, Cankar, Bečaj, Dražumerič, & Rosc-Leskovec, 2009) in izsledki v mednarodni literaturi.

Povezanost SES z dosežki NPZ 6. razredu pri matematiki in slovenščini

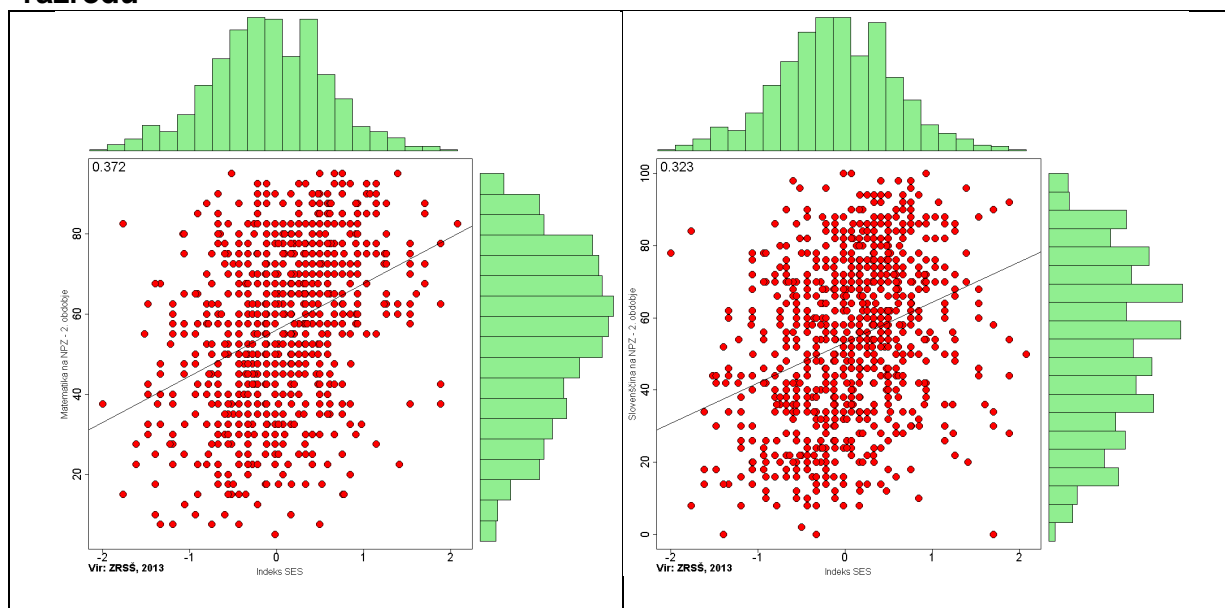
Zaradi povezovanja podatkov je za analizo na voljo nekaj manj podatkov. Povezanih je namreč 889 podatkov pri matematiki in 881 podatkov pri slovenščini v 6. razredu. V preseku (učencev, za katere imamo podatek za oba predmeta) je 859 učencev. Korelacije med dosežki NPZ pri slovenščini in matematiki v 6. razredu in indeksom SES prikazujemo v naslednji preglednici.

Preglednica 2: Korelacije med dosežki NPZ pri slovenščini in matematiki v 6. razredu in indeksom SES

	Indeks SES	NPZ Sloven. 6. r	NPZ Matem. 6.r
Indeks SES	1,00	0,37	0,32
NPZ Sloven. 6. r	0,37	1,00	0,62
NPZ Matem. 6.r	0,32	0,62	1,00

Podobno kot pri korelacijah SES in šolskih ocen je tudi tu povezanost srednje močna in podobna kot sicer v literaturi.

Slika 2: Diagram povezanosti indeksa SES in dosežkov NPZ pri MAT in SLO v 6. razredu



Pregled diagramov pokaže, da v resnici indeks SES in dosežki NPZ pri matematiki in slovenščini v 6. razredu ne kažejo izrazite povezanosti.

V nadaljevanju podrobneje pogledimo vpliv SES na dosežke NPZ. V ta namen zgradimo še večnivojski hierarhični regresijski model (učenci vgnezdni v šolah), kjer za napoved dosežka NPZ uporabimo indeks SES kot prediktor.

Preglednica 3: Matematika 6. razred

	Vrednost	St. napaka	DF	t-vrednost	p-vrednost
(konstanta)	55,9	1,3	849	43,7	0,000
Indeks SES	7,3	0,7	849	10,3	0,000
Indeks SES ²	-1,6	0,7	849	-2,3	0,022
Spol	-5,8	1,4	849	-4,1	0,000

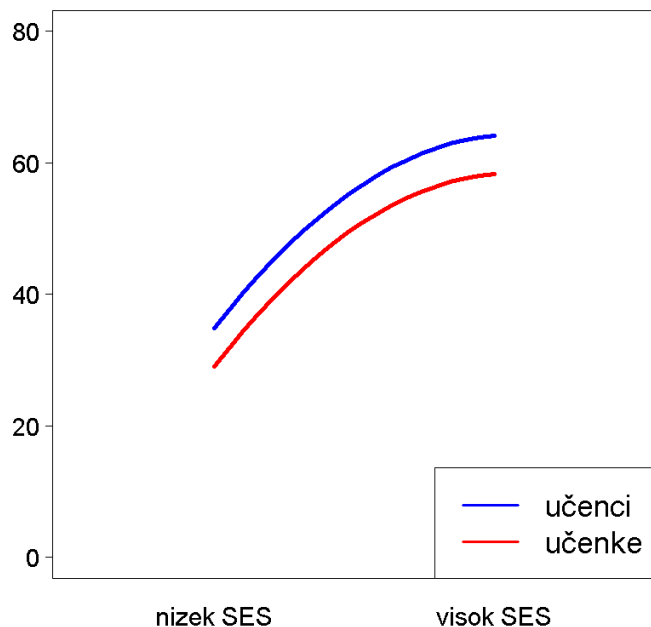
Preglednica 4: Slovenščina 6. razred

	Vrednost	St. napaka	DF	t-vrednost	p-vrednost
(konstanta)	51,5	1,0	843	50,8	0,000
Indeks SES	7,0	0,6	843	11,3	0,000
Spol	8,8	1,2	843	7,2	0,000

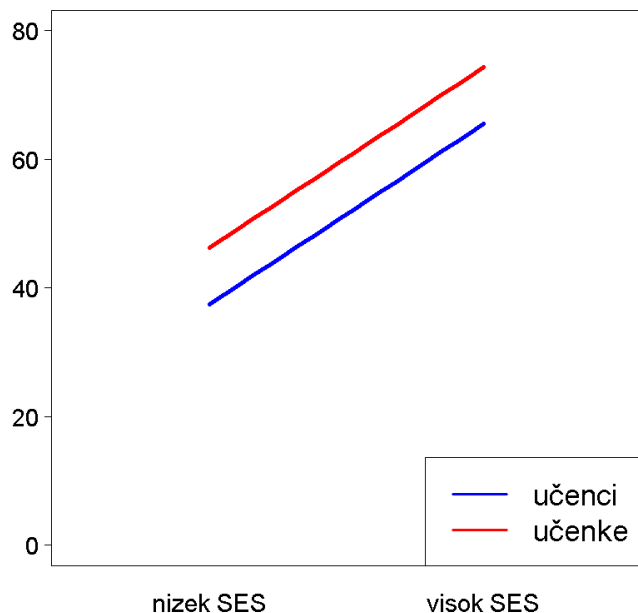
Od spremenljivk na voljo smo v analizi izbrali indeks SES, dodali pa smo še spol, ki je za interpretacijo dosežkov pomemben. V primeru dosežkov pri matematiki se je pokazal rahel nelinearen trend, ki je statistično pomemben, ki pa ga ni zaslediti pri slovenščini. Vrednosti spremenljivke Indeks SES (in indeks SES ²) so za namen te analize standardizirane (njihova aritmetična sredina je 0 in standardni odklon 1).

Pri matematiki lahko vidimo, da je v povprečju učenec, katerega indeks SES bi bil ravno 0 (povprečna vrednost), dobil 55,9 odstotnih točk. Učenka z enakim indeksom SES bi v povprečju dobila 5,8 točk manj ali 50,1 odstotnih točk. Na spodnji sliki lahko vidimo, kako velike razlike so pri učencih z najnižjim in najvišjim indeksom SES²⁴

Slika 3: Matematika na NPZ, 6. razred



Slika 4: Slovenščina na NPZ, 6. razred



²⁴ Nizek oziroma visok indeks SES sta vrednosti indeksa SES, ki sta 2 standardna odklona pod oziroma nad povprečno vrednostjo. Med tema vrednostma je približno 95 % vseh rezultatov učencev na indeksu SES.

Tudi pri slovenščini lahko vidimo, da bi učenec s povprečnim indeksom SES v povprečju dobil 51,5 odstotnih točk, učenka z enakim SES pa tipično 8,8 točk več ali 60,3 odstotne točke. Razlika med učenci z najnižjim in najvišjim SES je pri obeh predmetih podobna in znaša nekaj manj kot 30 odstotnih točk.

Povezanost ocen v šoli in dosežkov NPZ pri slovenščini in matematiki v 6. razredu

Korelacije med ocenami pri matematiki in slovenščini v 6., 7. in 8. razredu z dosežki NPZ pri matematiki in slovenščini v 6. razredu so naslednje:

Preglednica 5: Korelacije šolskih ocen in dosežkov NPZ

	NPZ Sloven. 6. r	NPZ Matem. 6.r
Sloven. 6. r	0,62	0,53
Sloven. 7. r	0,65	0,51
Sloven. 8. r	0,64	0,51
Matem. 6.r	0,58	0,72
Matem. 7.r	0,61	0,74
Matem. 8.r	0,60	0,69
NPZ Sloven. 6.r	1,00	0,62
NPZ Matem. 6.r	0,62	1,00

Srednje močne korelacije kažejo, da so korelacije ocen in dosežkov višje, kadar jih koreliramo za isti predmet, kar je smiselno.

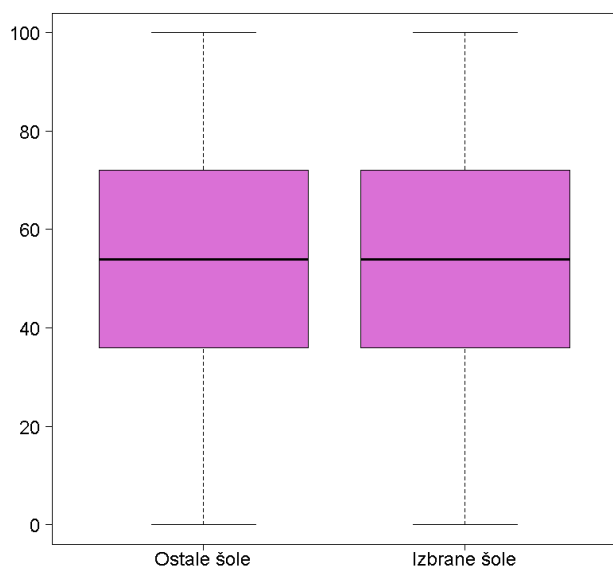
Dosežki 6. razred na teh in ostalih šolah

Pri primerjavi dosežkov 6. razreda je potrebno vedno upoštevati, da je bilo opravljanje v letu 2010 za učence prostovoljno in se ga niso udeležili vsi učenci na šoli. Sicer se običajno za NPZ odloči velika večina učencev, vendar zaradi samoselekcije to z vidika rezultatov posamezne pole vseeno niso reprezentativne skupine.

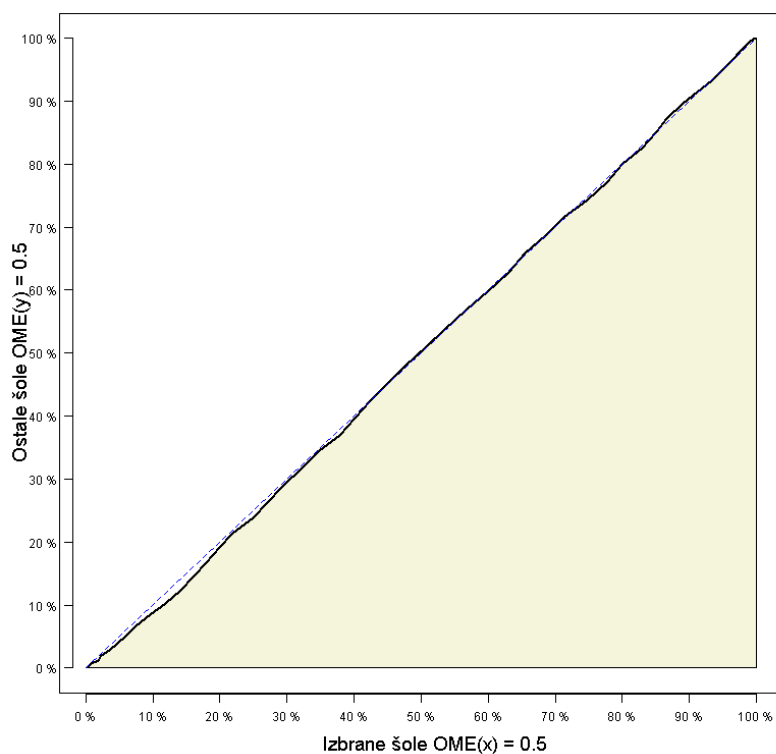
Preglednica 6: Dosežki pri matematiki v 6. razredu

Matematika	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	13269	0	100	53,56	22,42
Izbrane šole	1317	0	100	53,27	22,93

Slika 5: Primerjava dosežkov pri matematiki v 6. razredu



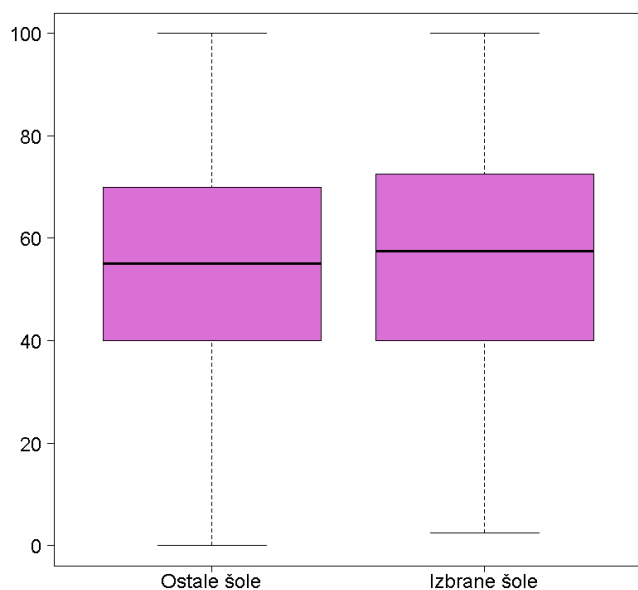
Primerjava dosežkov pri NPZ v 6. razredu pri matematiki



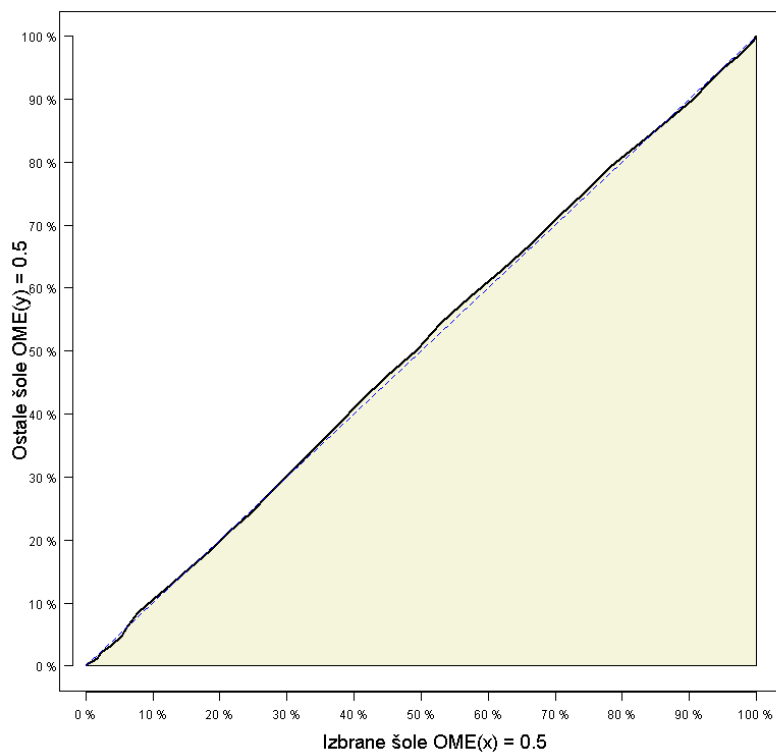
Preglednica 7: Dosežki pri slovenščini v 6. razredu

Slovenščina	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	13119	0	100	54,75	20,69
Izbrane šole	1313	2,5	100	54,96	20,71

Slika 6: Primerjava dosežkov pri slovenščini v 6. razredu



Primerjava dosežkov pri NPZ v 6. razredu pri slovenščini



Po vseh primerjavah so izbrane šole glede na dosežke v 6. razredu tako pri slovenščini kot pri matematiki povsem primerljive²⁵ z ostalimi šolami. Kot kažejo grafi

²⁵ Pri tem bi bilo dobro poznati delež in strukturo učencev 6. razreda na izbranih in preostalih šolah, ki NPZ ni opravljal. Kot poročajo šole, so to najpogosteje učenci, ki dosegajo slabše učne dosežke. Za

ordinalne dominantnosti skupina izbranih šol po svojih dosežkih na nobenem delu merske lestvice dosežkov ne odstopa od dosežkov ostalih šol v Sloveniji in je z njimi povsem izenačena.

Povezanost SES z dosežki 9. razreda pri matematiki in slovenščini

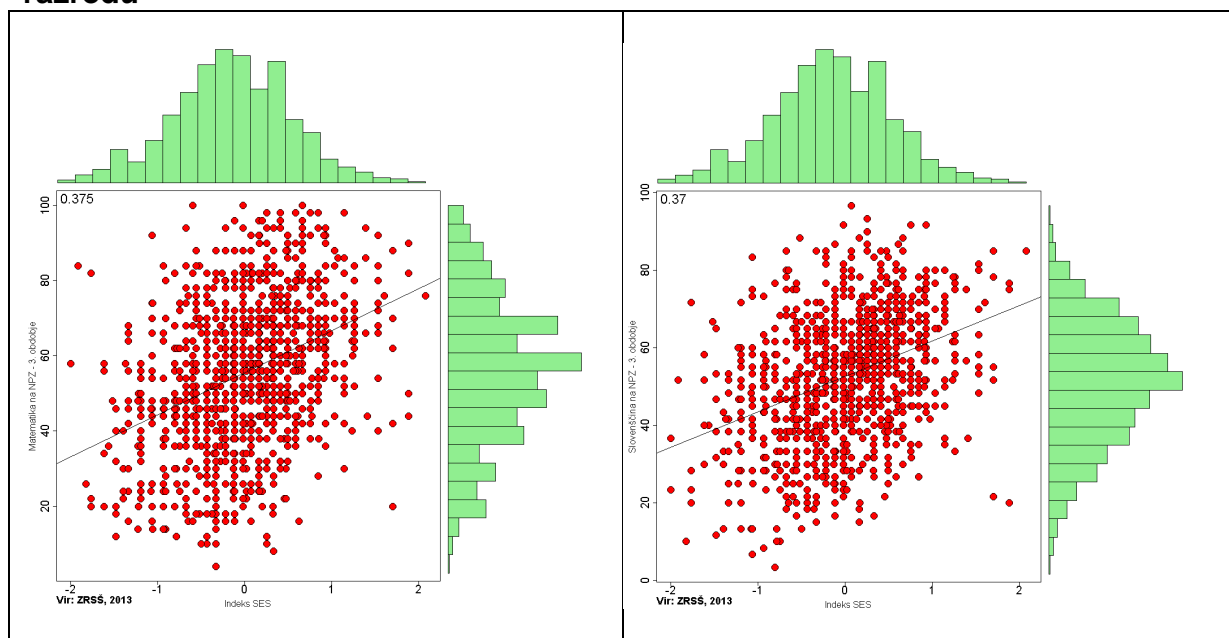
Zaradi povezovanja podatkov je za analizo na voljo nekaj manj podatkov. Povezanih je namreč 1062 podatkov pri matematiki in 1060 podatkov pri slovenščini v 9. Razredu. V preseku (učencev, za katere imamo podatek za oba predmeta) je 1053 učencev. Korelacije med dosežki NPZ pri slovenščini in matematiki v 9. razredu in indeksom SES so razvidne iz naslednje preglednice.

Preglednica 8: **Korelacije med dosežki NPZ pri SLO in MAT v 9. razredu in indeksom SES**

	Indeks SES	NPZ Sloven. 9. r	NPZ Matem. 9.r
Indeks SES	1,00	0,38	0,38
NPZ Sloven. 9. r	0,38	1,00	0,63
NPZ Matem. 9. r	0,38	0,63	1,00

Korelacije so zelo podobne tistim med indeksom SES in dosežki na NPZ v 6. razredu, kar kaže na to, da se vpliv socialnoekonomskega statusa v zadnjem triletju osnovne šole ne spreminja.

Slika 7: **Diagram povezanosti indeksa SES in dosežkov NPZ pri MAT in SLO v 9. razredu**



primerjavo in interpretacijo dosežkov NPZ v 9. razredu, nam bi bilo poznavanje deleža teh učencev na izbranih in ostalih šolah v pomoč.

Dosežki na NPZ v 9. razredu tako pri matematiki kot pri slovenščini kažejo na las podobno sliko kot dosežki v 6. razredu.

V nadaljevanju podrobneje pogledimo vpliv SES na dosežke NPZ. V ta namen zgradimo še večnivojski hierarhični regresijski model (učenci vgnezdjeni v šolah), kjer za napoved dosežka NPZ uporabimo indeks SES kot prediktor.

Preglednica 9: **Matematika 9. razred**

	Vrednost	St. napaka	DF	t-vrednost	p-vrednost
(konstanta)	54,6	1,0	1020	54,2	0,000
Indeks SES	7,3	0,6	1020	13,1	0,000

Preglednica 10: **Slovenščina 9. razred**

	Vrednost	St. napaka	DF	t-vrednost	p-vrednost
(konstanta)	47,3	1,0	1017	49,6	0,000
Indeks SES	5,6	0,4	1017	12,6	0,000
Spol	8,7	0,9	1017	9,9	0,000

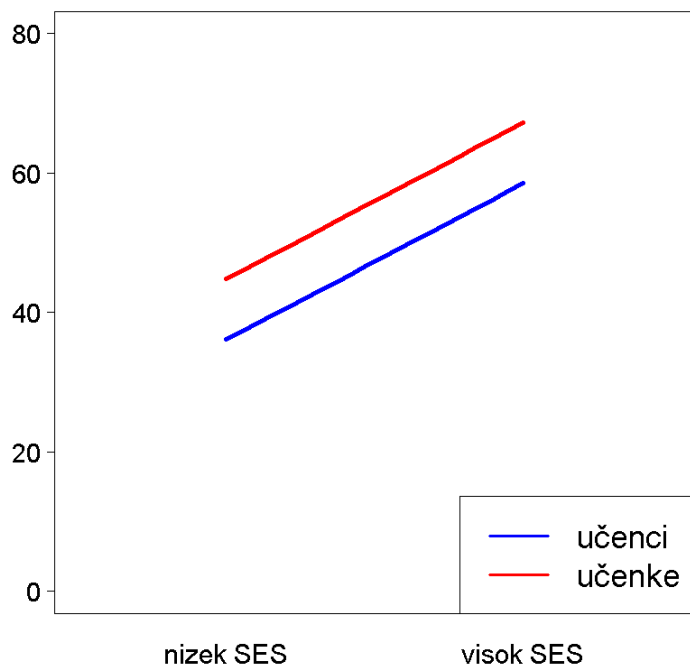
Od spremenljivk na voljo smo v analizi izbrali indeks SES, dodali pa smo še spol, ki je za interpretacijo dosežkov običajno pomemben. Za razliko od analiz dosežkov za 6. Razred se kvadratni člen, ki bi izkazoval nelinearnost povezave med indeksom SES in dosežki, v nobenem primeru ni izkazal kot statistično pomemben in smo ga lahko izpustili. Pri matematiki tudi spol ni pokazal statistično pomembnih učinkov, Učinek indeksa SES pa je podoben kot pri 6. razredu. Tudi v tem primeru so vrednosti spremenljivke Indeks SES za namen te analize standardizirane (njihova aritmetična sredina je 0 in standardni odklon 1).

Pri matematiki lahko vidimo, da bi v povprečju učenec, katerega indeks SES bi bil ravno 0 (povprečna vrednost), dobil 54,6 odstotnih točk.

Pri slovenščini bi učenec v povprečnim indeksom SES dobil v povprečju 47,3 odstotne točke, učenka pa bi bila za 8,7 odstotne točke boljša. Med učenci z najnižjim in najvišjim indeksom SES²⁶ je pri matematiki skoraj 30 odstotnih točk razlike, pri slovenščini pa dobrih 22 odstotnih točk. Razlike med učenci in učenkami z nizkim in visokim indeksom SES so pri slovenščini na sliki prikazane spodaj:

²⁶ Nizek oziroma visok indeks SES sta vrednosti indeksa SES, ki sta 2 standardna odklona pod oziroma nad povprečno vrednostjo. Med tema vrednostma je približno 95 % vseh rezultatov učencev na indeksu SES.

Slika 8: Slovenščina na NPZ, 9. razred



Povezanost ocen v šoli in dosežkov NPZ pri slovenščini in matematiki v 9. razredu

Korelacije med ocenami pri matematiki in slovenščini v 6., 7. in 8. razredu z dosežki NPZ pri matematiki in slovenščini v 9. razredu so predstavljene v naslednji preglednici.

Preglednica 11: Korelacije med ocenami pri MAT in SLO v 6., 7. in 8. razredu z dosežki NPZ v 9. razredu

	NPZ Sloven. 9. r	NPZ Matem. 9.r
Sloven. 6. r	0,57	0,56
Sloven. 7. r	0,63	0,59
Sloven. 8. r	0,65	0,60
Matem. 6.r	0,52	0,69
Matem. 7.r	0,58	0,74
Matem. 8.r	0,58	0,75
NPZ Sloven. 9. r	1,00	0,63
NPZ Matem. 9. r	0,63	1,00
NPZ Sloven. 6. r	0,70	0,59
NPZ Matem. 6. r	0,54	0,78

Korelacije kažejo smiselni vzorec in so najvišje med dosežkom NPZ za 6. in 9. razred pri istem predmetu, sledijo korelacije z ocenami pri istem predmetu in korelacije z

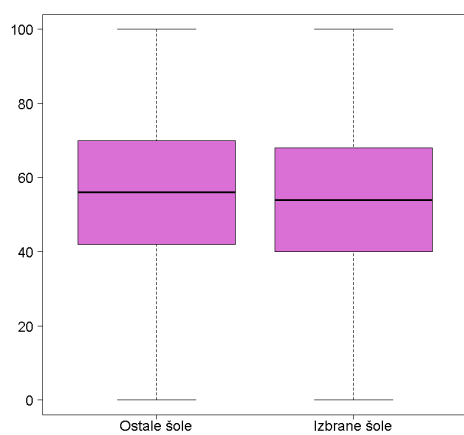
drugim predmetom na NPZ v istem letu. Najnižje so korelacije med podatki iz različnih let in različnih predmetov.

Dosežki 9. razred na teh in ostalih šolah

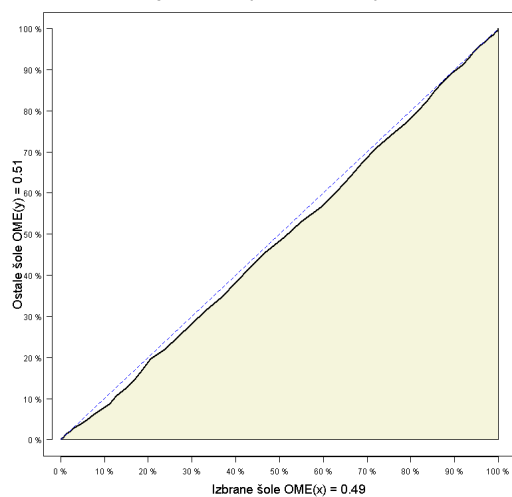
Preglednica 12: Dosežki pri matematiki

Matematika	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	15671	0	100	55,13	20,00
Izbrane šole	1609	0	100	54,06	22,28

Slika 9: Matematika na NPZ, 9. razred



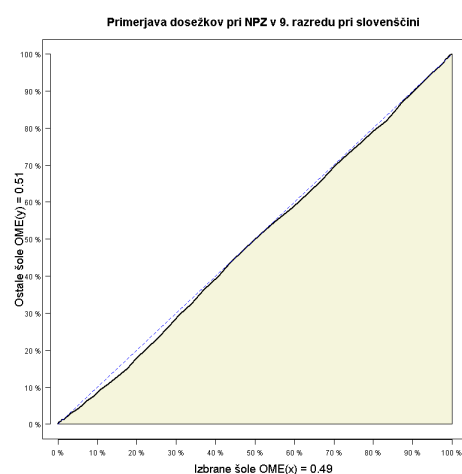
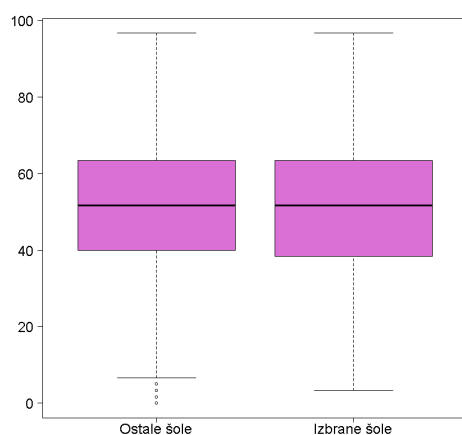
Primerjava dosežkov pri NPZ v 9. razredu pri matematiki



Preglednica 13: Dosežki pri slovenščini

Slovenščina	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	15604	0	96,67	51,61	16,55
Izbrane šole	1613	3,3	96,67	51,06	16,88

Slika 10: Slovenščina na NPZ, 9. razred



Primerjava dosežkov NPZ v 9. Razredu pri matematiki in slovenščini ne pokaže nobenih razlik med skupino učencev izbranih šol in učenci ostalih šol.

Dodana vrednost 6. – 9. razred pri slovenščini in matematiki

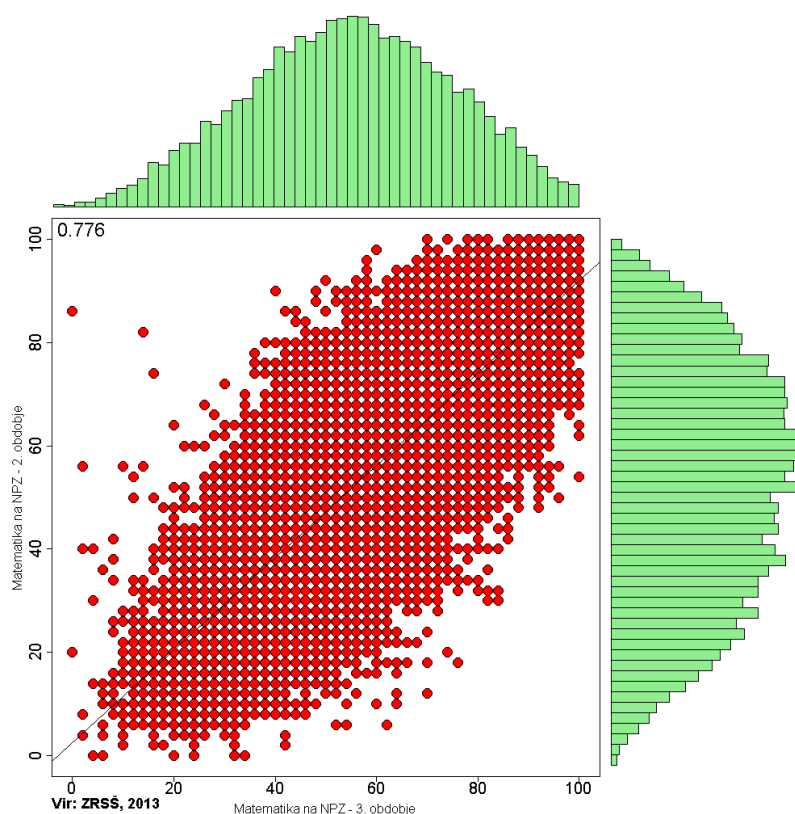
Ker preizkusi znanja na NPZ v šestem in devetem razredu niso izenačeni, število točk ni medsebojno izmenljivo in 50 odstotnih točk na enem preizkusu ne pomeni istega znanja kotna drugemu. Napredka učenca in dodane vrednosti šole tako ne moremo ugotavljati z odštevanjem rezultatov v šestem razredu od tistih, doseženih v devetem.

Pomagamo si lahko z linearno regresijo, ki poišče splošen trend, ki povezuje obe seriji podatkov. Linearen trend tako kaže tipični (povprečni) napredek posameznega

učenca v zadnjem triletju osnovne šole glede na njegov dosežek v šestem razredu. Odstopanja od tega trenda so razlike v napredku, ki jih lahko povprečimo na nivoju šole (ali skupin šol) in tako ugotavljamo dodano vrednost za šolo ali skupino šol.

Dodana vrednost pri matematiki

Slika 11: Povezanost med dosežki 6. – 9. pri matematiki



Povezanost med dosežki pri matematiki nam kaže zgornja slika, linearni regresijski model pa je:

$$\text{MAT9} = 21,29 + 0,67 * \text{MAT6}$$

Odkloni od napovedanih vrednosti, ki jih kaže trendna črta, so mere, na osnovi katerih računamo dodano vrednost.

Matematika	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	12782	-79,12	42,61	0,002	12,06
Izbrane šole	1287	-39,64	39,26	-0,021	12,41

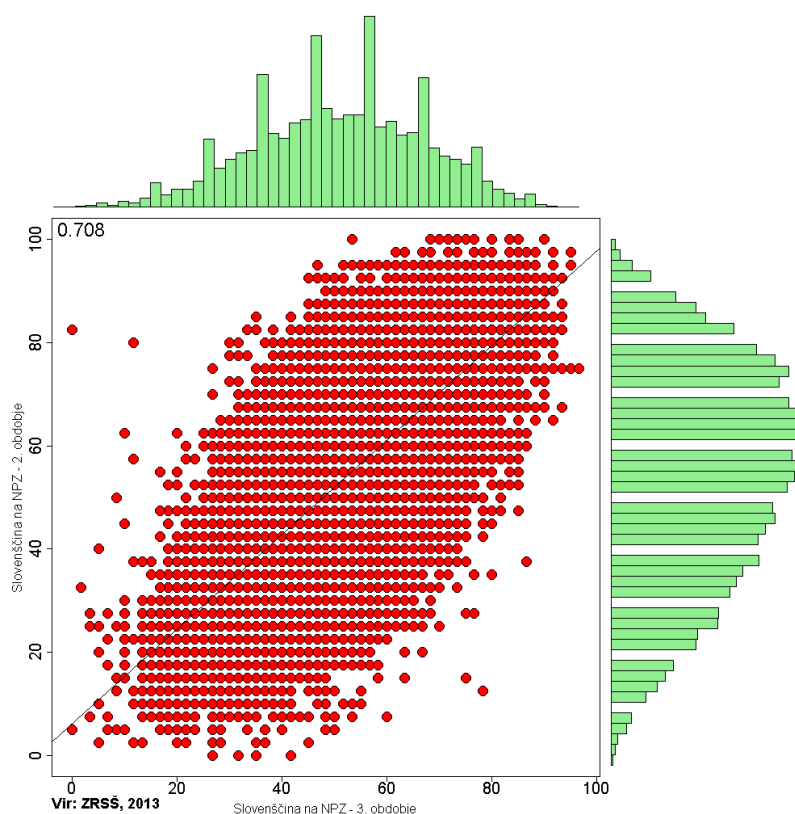
Dodana vrednost pri slovenščini

Model linearne regresije za dosežke NPZ v šestem in devetem razredu pri slovenščini je:

$$SLO9=23,34+0,55*SLO6$$

Povezanost dosežkov 6 razreda in 9. razreda kaže naslednja slika.

Slika 12: Povezanost med dosežki 6. – 9. pri slovenščini



Slovenščina	Število učencev	Minimum	Maksimum	Arit. sredina	St. odklon
Ostale šole	12636	-68,52	48,14	0,03	11,12
Izbrane šole	1285	-37,98	42,79	-0,32	11,30

Napovedane vrednosti, ki jih kaže trendna črta, izražajo tipični dosežek v devetem razredu glede na določen dosežek v šestem razredu. Nekateri učenci so dosegli več od napovedanega, drugi manj. Če pa so npr. učenci, ki so dosegali več pogosteje na določeni šoli (ali skupini šol), potem ima ta šola (ali skupina šol) učence, ki so v povprečju dosegli več, kot ostali – torej je njihova dodana vrednost večja. Povprečje odklonov za šolo nam pokaže dodano vrednost te šole.

V primeru izbranih šol se aritmetične sredine odklonov tako pri slovenščini kot pri matematiki ne razlikujejo od povprečja za vse ostale šole v Sloveniji. Dodana vrednost na izbranih šolah kot celoti je povsem tipična in primerljiva z ostalimi.

Metakognicija in refleksija (dr. Fani Nolimal)

Razvoj metakognicije in procesov refleksije je področje, ki je bilo šolam ob vstopu v projekt najmanj poznano in pri učiteljih najmanj ozaveščeno kot sredstvo za doseganje večje avtonomije, samoodgovornosti, samoregulacije in posledično večje motiviranosti, ki prispeva k šolski učinkovitosti. Razvoj teh procesov smo spodbujali skozi vse akcijske korake in faze projekta, organizirane s strani strateškega in operativnega tima na državni ravni, in tudi skozi najrazličnejše aktivnosti, ki so jih izvajale posamezne šole v kolektivu in učitelji z učenci. Tako smo metakognitivne procese, npr. pisno in ustno refleksijo, razvijali in spremljali na skupnem/centralnem²⁷ in šolskem usposabljanju strokovnih delavcev, ti pa nato s svojim zgledom in usmerjenimi aktivnostmi v povezavi z bralno pismenostjo pri kolegih učiteljih in učencih. Najpogosteje so se refleksije nanašale na uspešnost učenja, izbiro, uporabo in/ali učinkovitost bralnih in drugih učnih strategij. Prav na tem področju vodje in člani šolskih projektnih timov vidijo na eni strani veliko novost in prispevek projekta, na drugi strani pa strokovni izziv, potreben nadaljnega razvoja.

Na podlagi pisnih refleksij vodij in članov ŠPT (*Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013* – glej *Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto*) ugotavljamo, da je aktivno delo v projektu izzvalo številne kakovostne spremembe pri njih in tudi širše v kolektivu. Prve smo skozi sprotno oz. formativno spremljavo in samoevalvacijo²⁸ šol spodbujali, da le-te sproti ozaveščajo, kritično ovrednotijo in na podlagi tega načrtujejo nadaljnje vsebine strokovnega usposabljanja in rasti. Ob koncu projekta so tako vodje ŠPT v pisnih refleksijah,²⁹ objavljenih v poročilih in študijah primera,³⁰ izpostavili, da so veliko pridobili v svojem profesionalnem in osebnem razvoju, o katerem zdaj tudi več razmišljajo. Spremembe številni vodje ponazorijo s tem, da so *bolj ozaveščeni* o pomenu bralne pismenosti, motivacije za branje, *bolj premišljeno izbirajo* besedila, *dosledno preverjajo* razumevanje prebranega, *pozorni* so na tvorbo nalog, učni dialog, *pogosteje uporabljajo* različne učne³¹ in BUS, katerih uporabo predhodno preučijo. Podobne spremembe opazajo tudi pri sodelavcih, članih in nečlanih ŠPT, ki so jih s cilji, dejavnostmi, metodami in učinki projekta seznanjali in/ali usposabljali s pomočjo delavnic, organiziranih za kolektiv, medsebojnih (kolegialnih) hospitacij, z medsebojnim povezovanjem po vertikali in horizontali, predstavitvami in diskusijami na pedagoških konferencah in pa tudi z neformalnimi medsebojnimi pogovori. Kot zapiše eden od vodij ŠPT, si učitelji in drugi strokovni delavci prizadevajo izvajati

²⁷ Zavedali smo se, da te večšine lahko najbolj učinkovito demonstriramo in spodbudimo z lastnim zgledom, zato smo na skupnem usposabljanju metakognitivnim procesom namenjali enako mero pozornosti kot vsebinam.

²⁸ Samoevalvacijska poročila šol: *Vmesno poročilo za obdobje september 2011–januar 2012*; *Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012*; *Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013* in *Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013*.

²⁹ Odgovori na 7., deloma tudi na 10. in 11. vprašanje.

³⁰ *Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013* je v dogovorjenem roku zapisalo 35 (83,33 %) šol, študijo primera pa 3 (7,14 %) šole.

³¹ Npr. zmožnost reševanja besedilnih nalog: pozorno branje naloge, iskanje in podčrtovanje bistvenih podatkov, opredelitev strategije reševanja, izbor ustreznih formul itd. (učitelj matematike, šola_2)

aktivni pouk, ki »osmišlja učiteljevo poslanstvo«, saj to ni »zgolj podajanje teoretičnih in praktičnih znanj, temveč priprava učencev na samostojno rokovanje z različnimi pisnimi viri, razumevanje le-teh, kritično vrednotenje in uporaba v novih življenjskih situacijah« (vodja ŠPT, šola_33).³² Skladno s priporočili strateškega tima so delo v razredih sproti spremljali in vrednotili tako učitelji sami kot tudi ravnatelji in sodelavci. Izvajanje medsebojnih/kolegialnih hospitacij ni zaživel na vseh šolah. Kjer je, šole poročajo, da so le-te prispevale k vzpostavitvi timske šolske kulture, temelječe na medsebojnem sodelovanju in zaupanju. V refleksijah za naprej vodje ŠPT poudarjajo pomen nadaljnega uvajanja in preizkušanja novih didaktičnih pristopov, raziskovanja lastne prakse in samokritičnosti do pedagoškega dela. V ta namen predlagajo, da postane refleksija sestavni del sleherne priprave na pouk.

³² Več o ugotovitvah šole in njihovem delu v projektu si lahko preberete v strokovni monografiji, kjer je objavljeno celotno poročilo o projektu z naslovom *Študija primera OŠ Dobravlje*.

Izhodišče

Ob iztekanju projekta *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja* si velja zastaviti tudi vprašanje, ali in koliko je projekt opolnomočil tudi sodelujoče učitelje, da bodo v prihodnje samostojnejši, uspešnejši pri svojem pedagoškem delu na področju izboljševanja bralne pismenosti in usposabljanja učencev za samostojno učenje, koliko je torej vplival na profesionalno rast sodelujočih učiteljev. Projekt je sicer le dvoleten kot večina tovrstnih projektov pri nas (mednarodne izkušnje kažejo, da bi morali biti projekti, s katerimi želimo doseči trajnejše in globlje spremembe, vsaj štiriletni), a je segal na tako pomembno področje, da si gotovo želimo, da bi imel tudi trajnejši vpliv, da bodo učitelji tudi še pozneje pozorni na razvijanje bralne pismenosti pri učencih v vseh njenih razsežnostih.

Najpreprosteje bi bilo izhajati iz vprašanja, ali so učitelji, ki so sodelovali v projektu, zdaj v večji meri usposobljeni za vključevanje različnih bralnoučnih strategij v pouk (temu je bilo v projektu posvečene precej pozornosti), s čimer bodo zvišali raven bralnih zmožnosti ter dvignili interes za branje pri učencih. Vendar to ne zadostuje. Če izhajamo iz večplastnega modela učiteljeve profesionalnosti, modela, za katerega se je uveljavil poljudni izraz »model čebule«³³ (Korthagen, 2009: 15–16), potem bomo skušali ugotoviti, koliko je projekt vplival ali se vsaj dotaknil različnih plasti (podrobneje, s primeri, so te plasti opisane v Marentič - Požarnik, 2007: 11–25):

- »Zunanje« plasti učiteljevih **učnih spretnosti ali veščin**, med katere bralno učne strategije – BUS nedvomno spadajo,
- širše pojmovanih **učnih zmožnosti ali kompetenc**, kot so aktiviranje učencev z raznolikimi učnimi oblikami in metodami, vzpostavljanje dobrega odnosa in dvosmerne komunikacije, učinkovito organiziranje samostojnega dela učencev,
- učiteljevih **osebnih pojmovanj** ali praktičnih teorij o učenju in pouku (na primer, da učenje ni le kopičenje spominskih podatkov, ampak tudi globlje razumevanje, sklepanje itd.),
- učiteljeve **poklicne vloge ali identitete** (npr. ali je odgovoren, da jim »poda« celotno snov ali jih tudi usposablja za samostojno pridobivanje znanja),
- učiteljevih **»jedrnih« osebnostnih lastnosti**, kot so samozaupanje, tolerantnost do negotovosti, obvladovanje strahu itd.

Pri modelu »čebule« gre za konstruktivistično zasnovan model, po katerem naj bi pri učitelju postopno prišlo do čim večje usklajenosti med plastmi, med tem, kar želi doseči, in vsakdanjo prakso. Učitelj naj bi tudi razumel pomen posameznih veščin,

³²Model čebule sestavljajo sloji učiteljeve profesionalnosti in sicer od zunaj navznoter (Korthagen, 2009: 16; Marentič - Požarnik, 2007: 11)

- učno okolje, okoliščine,
- učne veščine,
- kompetence,
- pojmovanja oziroma prepričanja,
- poklicna identiteta,
- osebno poslanstvo.

vedel, kdaj katero vključiti, jih znal prilagajati konkretni situaciji in jih ne jemati le kot »recepte«. Pri tem naj bi znal na pouk pogledati tudi z učenčeve perspektive, se vanj vživeti (spoznavna in čustvena empatija).

Izhodiščni vprašanji sta torej:

1. Ali so učitelji, ki so sodelovali v projektu, napredovali v nekaterih vidikih – »plasteh« svoje profesionalnosti? V katerih in v čem se to kaže?
2. Kaj je predvsem vplivalo na ta napredek? Kolikšna je bila vloga predhodnega znanja in izkušenj učiteljev, podpore s strani skrbnikov, ravnatelja, šolskega razvojnega tima, koliko so vplivale razne oblike strokovnega izpopolnjevanja na šoli in zunaj nje pa hospitacije, študij strokovne literature?

Pri iskanju odgovorov na omenjena dva sklopa vprašanj bom strnila podatke iz naslednjih virov:

- **Fokusni intervjuji** na osmih šolah s skupinami učiteljev (intervjuje sva opravili z mag. Marjeto Doupona); potekali so na temelju 10 polodprtih vprašanj, trajali so od ure in četrte do ure in pol; na vsakem je bilo navzočih štiri do pet učiteljev, ki so sodelovali v projektu. Po navadi je bil prisoten vodja razvojnega tima, ne pa tudi ravnatelj (razen v enem primeru). Odgovori so bili posneti in transkribirani, nato pa analizirani glede na izjave, ki osvetljujejo zastavljena vprašanja. Ugotovitve bodo ponazorjene s tipičnimi izseki iz intervjujev, ki bodo označeni z zaporedno številko šole (vrstni red intervjujev) in z oznako učitelja/ice (ali je razredni učitelj ali učitelj določenega predmeta); zapise intervjujev so dobili tudi skrbniki na vpogled, tudi z njimi smo imeli naknadni intervju (elementi triangulacije – pogled na iste pojave s treh perspektiv).
- **Vprašalnik skrbnikom** je obsegal štiri odprta vprašanja o njihovem pogledu na profesionalni razvoj sodelujočih učiteljev. Odgovorilo je 8 skrbnikov. Odlomki njihovih izjav bodo označeni s S in zaporedno številko poslanega odgovora.
- **Skupinski intervju s skrbniki** (31. 5. 2013), na katerem smo validirali nekatere ugotovitve.

Razumljivo je, da iz teh virov ni mogoče sestaviti povsem celovite in zanesljive podobe profesionalnega razvoja sodelujočih učiteljev. Vsekakor pa dajejo nekaj zanimivih spoznanj in tudi izhodišč za razmislek, na kaj je treba biti pozoren ob uvajanju in spremljanju tega in podobnih projektov, če želimo, da imajo globlji učinek na učiteljevo razmišljanje in ravnanje.

Napredek v raznih vidikih učiteljeve profesionalnosti

Če gremo od bolj površinskih do globljih plasti v prej omenjeni »čebuli«, nas zanimajo med drugim naslednja vprašanja (podrobneje bomo obdelali le nekatera):

- Ali učitelji pogosteje uporabljajo bralno učne strategije pri pouku?
- Ali obvladajo raznolike BUS (ali so razširili svoj repertoar)?
- Ali jih vključujejo smotrno, glede na cilje predmeta, posebnosti učencev?
- Ali se zavedajo smisla, teoretske zasnovanosti njihove uporabe?
- Ali pod tem vplivom vnašajo v pouk širše spremembe, da na primer pogosteje uveljavljajo skupinski pouk, delo v parih, samostojno učenje iz učbenika?
- Ali se pri tem tesneje povezujejo s kolegi, sproti izmenjujejo izkušnje, se podpirajo itd.?
- Ali se želijo še bolj izpopolniti in iščejo razne priložnosti za to?

- Ali spreminjajo pogled na svojo vlogo in vlogo učencev, na primer v smeri spodbujanja večje samostojnosti učencev?
- -Ali se v tej dejavnosti tudi »najdejo« – da delajo s prepričanjem, zanosom itd.?

Osmišljena uporaba raznih bralno učnih strategij

O pogostosti uporabe raznih BUS bo izvedena posebna študija (Doupona, 2013). Med šolami in učitelji so se pokazale velike razlike glede osmišljenosti in zavedanja pomena njihove uporabe ter prilagajanja vsakokratni situaciji; poleg uvajanja »po receptu« najdemo tudi odlične primere. Skrbniki so bili glede tega nekoliko zadržani:

»Večina je ostala na ponudbi ključnih BUS, žal se niso poglobili v kriterije za izbor BUS ali pa sploh za posamezne bralne strategije pred, med in po branju,« (S 5)

»BUS in druge strategije za boljše razumevanje so uspešno integrirali v pouk le posamezni učitelji (npr. bolj razredni učitelji kot predmetni) /.../ Bilo je razvidno, da so se na šolah potrudili prikazati uporabo BUS na dan hospitacije, iz izvajanja učencev pa ni bilo razvidno, da jih v splošnem obvladajo.« (S 4).

»BUS – videla sem odlične primere pa tudi to, da je bila Paukova (učna) strategija uporabljena pri branju umetnostnega besedila, pri čemer so se koraki opravljali precej na silo, predvsem pa je bila s tem narejena škoda pouku književnosti, ki naj bi temeljil na doživljanju. /.../ To mi da misliti, da z osmišljenostjo rabe BUS ni zmeraj vse, kot bi moralo biti.« (S 1)

In še spodbuden primer osmišljenega vključevanja BUS:

*»Namreč po vašem predavanju tukaj smo se dogovorili, da bomo tri mesece poskušali redno vpeljevati pri vseh predmetih na vseh stopnjah VŽN-strategijo, in po prvih treh mesecih smo prešli na Paukovo strategijo. Cilj nam je bil otrokom predstaviti samo dve strategiji v letošnjem šolskem letu, in to na različnih področjih, da lahko vidijo, da kar je uporabnega pri enem predmetu, pride morda prav tudi pri katerem drugem, in jih počasi **začnemo navajati na transfer** (poudarila avtorica). Drugo, če ti enkrat poskusiš določeno strategijo, pa se ti obnese, to ne pomeni, da se bo vedno obnesla. Pa če se obnese pri eni snovi, ni nujno, da se bo tudi pri drugi. Otrokom smo pa želeli dati tudi nekaj časa, da se ta strategija pri njih usede, preden se jim ponudi neka druga. Tako da sčasoma lahko izbirajo ono, za katero vidijo, da je zanje najučinkovitejša.« (8. OŠ, angl)*

Več učiteljev je omenjalo, da se zdaj globlje zavedajo pomena strategij, da jih vpeljujejo bolj premišljeno in sistematično (pojavljajo se elementi **metarefleksije**):

»Čeprav to nekako že delaš, uporabiš, ampak to samozavedanje, da to počneš, da sam sebi narediš red v glavi ...« (5. OŠ, rp)

»Delaš zadeve, ki si jih že prej delal, ampak bolj sistematično. Opazuješ sebe, učence, kolege. Sodelujemo med seboj, bolj načrtno je vse, saj je ogromno spontanega, ampak veliko več je samoevalvacije ... Metode, strategije ... poznamo, smo se jih učili, dejstvo pa je, da imaš vsak dan novo situacijo, nove udeležence. Strategije so orodje, da se spopadaš, lahko 100 let delaš, pa ni nikdar zastarelo.« (8. OŠ, geo)

Zanimiv je vpogled v pomen načrtnega navajanja na učne strategije (tega je bilo razmeroma manj – večina je ostajala na bralnih strategijah)

»Ko sem začela učiti, sem dostikrat rekla otrokom; "Uči se." Ko sem postala razrednik, so določeni otroci bili skrajno neuspešni, sem se s temi otroki usedla, da sem jim pomagala, in potem sem ugotovila, da je bilo moje navodilo razredu vedno "Uči se"; nikoli napotek, kako se to dela. In tudi, če se spomnim, ko sem bila otrok, od svojih staršev sem dobila kvečjemu navodila "Uči se."« (8. OŠ, angl)

Premiki v pogledu na vlogo in odgovornost učitelja in na osamosvajanje učencev v učnem procesu

Tu gre za spremembe, ki segajo (po Korthagnu, 2009) v globlje plasti učiteljeve poklicne identitete. Gre med drugim za to, da se učitelji ne vidijo več le kot lastniki vsega znanja, ki ga v primernih obrokih »podajajo« učencem, ampak jim dajejo več samostojnosti pri pridobivanju znanja, jih za to samostojnost tudi usposablja in pri tem usmerja. Prav to pa je bistvo »opolnomočenja«

Kot izhodiščno opažanje, s katerim so vstopali v projekt, so mnogi učitelji navajali **pasivnost, nesamostojnost** učencev in nato poskuse, kako jih napraviti bolj samostojne, »opolnomočene«:

»Otroci so nestrpni, niso pripravljeni nič sami narediti, pričakujejo, da jim učitelj vse pokaže, kaj kje piše, torej nobenega samostojnega dela ali iniciative. Mislim, da ni toliko, da ne bi znali brati, ampak sploh ne berejo navodil. Jaz se srečujem s tem, z navodili za eksperiment. Če jih jaz pustim samostojno delati, saj niti to ne pustijo, me nonstop kličejo "Kaj moram jaz zdaj narediti?"« (8. OŠ, bi-ke)

»Mislim da ni več potrebe po tem, da bi nekaj razumeli. Pa ne zato, ker tega ne bi bili sposobni, ampak ker jim to ni izziv, itak tam stoji nekdo, ki jim bo to na instant način povedal, razložil, in to samo v takem obsegu, kot je to v tistem trenutku zanje potrebno.« (8. OŠ rp)

»Če vse učitelj pove, potem si mislijo, saj bo vse ona povedala, meni ni nič treba, in potem se možgani ulenijo, ker jih ne uporabljajo, oni jih uporabljajo samo 2 %, se mi zdi, sposobnosti imajo pa daleč nad vsem tem. Se mi zdi, da take dobre je res treba izkoristiti. Samo moraš pa točno vedeti, kaj mu dati, ne kar nekaj na splošno.« (5. OŠ, sl)

Učitelji omenjajo še eno oviro s strani učencev:

»Največjo oviro sva videli v tem, da učenci do zdaj niso bili navajeni takega načina dela, saj so večinoma odgovarjali na vprašanja prve in druge ravni bralnega razumevanja. Obremenjeni so z dejstvom, da morajo vedno pravilno odgovoriti na zastavljeno vprašanje, zato imajo težave pri utemeljevanju lastnih idej, pogledov.« (7. OŠ, rp)

In kako jih pri učenju osamosvajajo? Nekateri skrbniki menijo, da je tega še vedno premalo; da učitelji vse vnaprej pripravijo za učence, ne dajejo jim dovolj odprtih nalog, ki bi jih miselno razgibale, in vprašanj, ki bi preverjala globino razumevanja; »prenizko ciljajo« – ni dovolj visokih pričakovanj. Še vedno jim zastavljajo preveč vprašanj in dajejo premalo časa za razmislek (ta ugotovitev je bila zelo pogosta, izražena tudi na skupinskem intervjuju s skrbniki dne 31. 5. 2013).

Spodbudno je prebrati nekaj pozitivnih primerov iz intervjujev na šolah:

»Zdaj, ko smo prilezli do tretjega razreda, jim puščaš vedno več svobode oz. jim naložiš, naj delajo čim več sami brez pomoči. Navsezadnje gre. Na začetku so malo šokirani, češ zdaj pa sami. Ja, zdaj smo šli pa že tokrat skupaj čez, da pričakujem, da boste sami. Pa rata. Sicer ne bodo nikoli. Po drugi strani se mi pa zdi, da so navajeni od doma, da jim nekdo stoji za hrbtom in jih kontrolira.« (3. OŠ, rp)

»Nekaterim učencem (je) lahko, recimo, strategija motivacije, da rečejo, lej, un pa že zna, bom jaz pa tudi. In se zažene v delo in reče, to bom pa jaz sam. In potem, ko začutim, da tisti vzvod v njem reče, jaz bom sam, ne, ne učiteljica, jaz bom sam. Super. In ne potrebuje nikogar drugega. Tudi če ima starše, brate in sestre – ne.« (3. OŠ, sl)

Še anekdota o tem, kako je učiteljica angleščine navajala učence na samostojno učenje pri kemiji:

»Imela sem suplenco kemije v tem znamenitem (problematičnem, op. avt.) razredu, branje periodnega sistema ... sem prej bila vedno vsevedni učitelj, pridi, ti bom pomagala, ti bom razložila, vse bom naredila, samo da ti znaš. Takrat nisem imela s čim. In ubogi 9. a, branje periodnega sistema, so se morali sami preglodati. ... Oprostite, ne vem, zdi se mi, da sošolka to obvlada, poskusite se povezati. Od tiste ure suplenca so imeli veliko več, kot če bi jaz po svoje pametovala in jim vsakemu posebej razložila ... Sem rekla, oprostite, ne znam, se mi zdi, da je tista miza že prav rešila. In potem so šli tja. Drugi je prišel, tretji je bil na poti, pa se je obrnil in je šel direktno k tisti klopi. Odlično je izpadlo.« (8. OŠ, angl)

Najdemo tudi kar nekaj primerov, ko so učitelji začeli ob vključevanju BUS širše prenavljati pouk, aktivirati učence s primernimi nalogami, ki so jih reševali v parih ali večjih skupinah, se tudi medpredmetno povezovati:

»Ugotovila sem, da je navajanje k natančnemu branju navodil najbolje povezati s tehniko sodelovalnega učenja. Pri delu v skupini učenci na osnovi navodil, ki jih imajo pred seboj, skupaj izvedejo določeno nalogo: npr. opišejo domišljjsko žival ... Prav pri navajanju k natančnemu branju navodil v povezavi z sodelovalnim učenjem sem spoznala, da je potrebno pri pouku dati učencem več možnosti za samostojno delo in medsebojno sodelovanje.« (8. OŠ, sl)

»Jaz bi se strinjala ..., da sem kar temeljito spremenila način poučevanja, da ni več toliko frontalnega pouka, ampak je več izkustvenega učenja, sodelovalnega učenja, da sami pridejo do informacij. Začelo se je s tem, da sem jih začela navajati na načine učenja, ker je kar dosti snovi, potem smo se pogovarjali, kako se oni učijo ... potem sem uro oblikovala tako, da smo se učili načine učenja, sem pač uro zastavila tako, da smo iskali ključne besede, da smo prebrali samo en odstavek ..., potem so si naredil plonk listek, pa so ob plonk listku ponovili, pa sem jih vprašala potem tako, da so skrili plonk listek in so se delali, kot da so zares vprašani.« (7. OŠ, rp – 5. raz.)

Izkušnja učiteljice, ki je dala učencem drugega razreda v branje (poenostavljene) članke:

»Nikoli jim ne dam manj, kot so sposobni. Trije ali štirje so res zgrešili, ostali pa ja. Kaj se je zgodilo? So začeli povezovati stvari iz drugih predmetov, kar sem bila zelo

presenečena, ker se mi na tej stopnji to še ni zgodilo, in potem sem dala tudi diferencirano delo in so opravljali različne naloge. Napisali so članek in so poročali, grozno so bili motivirani. Jaz sem prav spremenila način poučevanja. Res, od začetka sem tako tipala, sem raziskovala. Postala sem organizator.« (8. OŠ, rp)

Primer navajanja na metaučenje in refleksijo:

»Jaz sem tudi vesela, da če učencem rečem: Naslednje besedilo pa lahko nadaljujete po tej ali pa po tej strategiji ... In so zadovoljni, ker lahko tudi izbirajo in vesela sem, da sem si zdaj pa res zavestno utrgala čas proti koncu ure oz. ko je šla snov proti koncu, da smo se pogovorili: kako pa ste delali, kje pa ste imeli težave ... Ne samo v eni minuti, ampak smo si včasih vzeli veliko več časa za to, včasih so mi tam odprli marsikaj. Taki pogovori ob koncu dela so mi marsikaj dali in vesela sem, da sem si vzela čas, ker si ga je za to preprosto potrebno vzeti.« (3. OŠ, slo)

Pomemben je dosežek: da si učenci znajo sami postavljati in uporabljati merila uspešnosti, da »postanejo oni učitelji, učitelj pa njihov učenec«:

»Pri meni, mojih učencih je pa letos v drugem razredu res velik uspeh, da sem jih naučila oziroma da smo se naučili, kako postavimo merila dobrega branja, dobrega pisanja in potem na podlagi teh meril presojeti svojo uspešnost, tudi načrtovati, kako bi izboljšal svoje branje, svoje pisanje. /.../ odkar delamo tako – kar nekaj nas dela, da postavljamo merila skupaj z učenci – da učenci znajo svoje zapise popraviti ... mislim, da je to izreden dosežek tako malega otroka. Ali pa da znajo popraviti tudi sošolcu. Pa da jim dam prosto pot, da pomagajo sošolcu, da rečem, jaz mu ne znam tako razložiti, pojdi do njega, pa mu ti povej. Mislim, da je pri vseh nas učiteljih največji napredek ne v strokovnosti, ampak v tistem, koliko jim želimo dati. Vsi smo se umaknili in jim pustimo, da si med sabo več dajo. /.../ Tekom projekta sem pridobila ogromno znanja, potem tudi ta **premik v moji glavi, da nisem jaz tam samo zato, da jih učim, ampak da jim pokažem pot, da jih usmerim, ko zaidejo** (poudarila avt.) in tudi to, da čeprav so še majhni, veliko znajo. Včasih še več kot jaz. Učenci so pogosto v mojem razredu učitelji.« (1. OŠ, rp)

»Jaz se kar na tebe navežem, ker dosti sodelujeva pa skupaj delava. Glavno je, da se učenci naučijo, da nisem jaz tisti vir, od katerega bodo dobili vse informacije, da si znajo sami poiskati, od kod ..., da jim jaz dam kost za glodanje in potem je vse na njih. Je res dosti priprav pa vsega skupaj, res ... pri matematiki, ker je pač taka veda, ne moreš vedno tega uporabiti, je pa dosti ur, ko lahko učenci sami pridejo do spoznanj in do tega, da se učijo drug od drugega.« (1. OŠ, ma-fi)

»Jaz sem pa najbolj vesela, da mi je uspelo ugotoviti, da sem jih prej jaz preveč vodila do cilja oziroma jih pripeljala do cilja, da se zdaj v bistvu zavedam, da je ta pot moja, ki jim jo kažem, in da je cilj vseeno njihov, da pridejo do njega.« (1. OŠ, bi-ke)
Podobno spremembo v pojmovanju svoje vloge ugotavlja še ena učiteljica:

»Bolj sem v bistvu kot organizator enih stvari, ne samo podajalec. Da učenci čim več sami naredijo. Pa tisti občutek zadovoljstva – vau, zdaj mi je pa uspelo.
(Vmesno vprašanje: Ali je to vaš ali učenčev uspeh?)

»Učenčev. Meni je uspelo, da je učencem uspelo.« (2. OŠ, rp)

Ob tem raste tudi **strokovna samozavest učitelja**, ki vodi do večje prožnosti pri načrtovanju in izvedbi pouka:

»Manj slabe vesti, ko odstopam od tistega, kar sem si zadala za tisto uro. /.../ Ker to sem počela tudi prej. /.../ Ampak na začetku mi je bil to trn v peti, ker sem bila razpeta med tistim, kar sem naredila, in tistim, kar bi morala po načrtu. Zdaj, če je to vezano na branje, nimam več slabe vesti in pika.« (8. OŠ, angl)

Trajnejši učinki: zavedanje pomena branja, transfer v nove situacije, v življenje
Velik dosežek je, da so se ponekod učenci globlje zavedli pomena branja in da bralne strategije prenašajo iz enega predmeta v drugega in tudi v razne življenjske situacije (na eni šoli so učenci o vpeljevanju BUS kot o pomembnem dogodku poročali tudi na krajevnem radiu!):

»Lani smo celo zagnali razredno uro v vseh oddelkih, kaj bi se zgodilo, če bi bilo branje prepovedano. Nam je tista ura dala neki povsem nov vpogled v to. V četrtem razredu so eni otroci rekli, da je življenje brez branja ... jaz potem ne bi vedel, kaj je rezultat tiste nogometne tekme. Četrtošolci so rekli, da je življenje brez branja nevarno. Halo? Ja, če jaz ne preberem, kaj se lahko zgodi po določenih zdravilih. Neki drug je rekel, ja, če ne razumem prometnega znaka, kar je tudi branje, me lahko povozi avto.« (8. OŠ, angl)

»Jaz sem tudi opazila, ko sem bila zadnjič v sobotni šoli s skupino učencev, smo šli na policijsko postajo oz. med kriminaliste in so učenci naučili kriminalista metodo petih zakajev. In je učenec kriminalistu postavljaj vprašanja in so mu povedali: Veste, gospod, vi pa morate začeti z odgovorom ker, in bo vse v redu. In smo tako naredili. Na koncu, ko smo se pa poslovili, je kriminalist našemu učencu postavljaj vprašanja in so morali naši povedati, kaj že vedo, in je fantastično izpadlo. To mi je bilo pa kar presenečenje, ker sem bila tako ponosna na te moje otroke. Noro se mi je zdelo.« (3. OŠ, sl)

Na (anketno) vprašanje *»Zakaj je bolje biti pismen kot nepismen?«* so učenci najpogosteje navedli pomen branja pri izobraževanju in posledično možnosti zaposlitve. *»Ker se lažje učiš, ker se več naučiš, pomaga pri zaposlitvi ...«*

Zanimivi so bile tudi misli kot:

»... če si nepismen, ne razumeš sveta ...«,

»... če nisi pismen, se končno tudi ne zavedaš svojih korenin, ker smo se Slovenci skozi zgodovino zelo borili za svoj jezik ...«,

»... da te prav vsak tepec ne prinese okoli ...« (7. OŠ, študija primera)

Kaj je vplivalo na napredek učiteljev, na njihovo profesionalno rast

Vloga predznanja, spoznanj iz študija

Koliko so učitelji lahko navezovali na znanje, ki so ga dobili med študijem? Na intervjujih se je izkazalo, da zlasti starejši učitelji niso na primer o bralno učnih strategijah med študijem zvedeli skoraj nič. Mlajši so priznali, da je nekaj tega bilo, da pa so vmes pozabili, zlasti zato, ker so o tem bolj »slišali«, kot pa v praksi preizkusili. Sodelovanje v projektu jim je pomagalo, da so se tudi marsičesa »spomnili« in se zavedli smisla. Problem so med drugim metode dela na nekaterih pedagoških smereh študija, ki vnašajo premalo izkustvenega učenja, in prešibko povezovanje

teorije in prakse. Kot pozitivno učno izkušnjo so omenili na eni šoli tudi mentoriranje študentom Pedagoške fakultete.

Značilna je ugotovitev starejše profesorice slovenščine:

»Jaz se sploh ne spomnim, da bi mi te metode delali. Na Pedagoški akademiji, ki sem jo najprej končala, smo pisali po nareku in pouk književnosti je bil katastrofa. Če bi jaz tako učila, kot so mene na PA, potem bi meni učenci pobegnili iz razreda. Ampak kar je bilo zelo dobro, je bila pa učiteljica, kamor smo hodili na nastope. /.../ Jaz sem jo kar gledala, vedno je našla neke povezave, na umetnostna besedila je delala tako zelo dobre primerjave in tam sem se jaz največ naučila.« (7. OŠ, sl)

»Verjetno tako kot učitelji, ko končamo fakulteto, imamo tisto osnovno znanje. Ko pridemo v razred, smo vrženi v vodo in potem z leti pridobimo izkušnje, ampak če še sami ne poiščemo nekega dodatnega izobraževanja, nekaj, s čimer se opremimo, da znamo preživeti v današnjem času in da damo tisto najboljše od sebe, ne gre. (8. OŠ, geo)

Vloga ravnatelja, šolskega razvojnega tima in skrbnikov

Vloge in porazdelitev odgovornosti med različnimi zunanjimi in notranjimi nosilci projekta so nazorno in podrobno opisane drugje (Nolimal, 2013). Omeniti je treba zelo skrbno zgrajeno strukturo projekta s točno opredeljenimi odgovornostmi in nalogami. Posebej pomembna je vloga ravnatelja in njegovega načina vodenja (Sentočnik, 2011; Rupar, 2013). V projektu so ravnatelji izvajali bolj »menedžerski model« vodenja, člani šolskih razvojnih timov pa bolj »na pouk osredinjeno vodenje« (Rupar, 2013: 27). V skladu z opravljenimi metaanalizami ima sicer prvi model razmeroma skromnejši vpliv na dosežke učencev (v povprečju 0,36), drugi, povezan s pogostimi hospitacijami in povratnimi informacijami učiteljem, pa mnogo večjega – okoli 0,74. (Hattie, 2013: 98–99); torej ni škodovalo, če je tudi ravnatelj bil v času projekta »usmerjen v pouk«, imel pogoste stike s člani tima in hospitaliral. Vključeni so bili tudi skrbniki kot zunanji strokovnjaki – spodbujevalci rasti. To je pomembna, a zahtevna vloga. Skrbnik je *»povezovalac strokovne podpore od zunaj s potrebami šole«* (S 5), *»čeprav so nas ponekod zaznali kot vsiljivce.«* (S 4)

Navedimo še nekaj ugotovitev, povezanih z možnim vplivom ravnatelja in ŠRT na poklicno rast učiteljev. Skrbniki ugotavljajo, da je *»vloga ravnatelja zelo pomembna za prenos idej projekta čez meje šolskega projektnega tima«*. (S 1)

»Tisti, ki so imeli podporo ravnatelja, so lažje realizirali vse načrtovano, vključno z usposabljanjem na šoli, od skrbnikov so se naučili marsičesa, npr. niso bili vajeni vzvratnega načrtovanja in načrtovanja v smislu pričakovanih dosežkov in kazalnikov, ki so tudi materialno preverljivi ...« (S 4)

»Ravnateljica, pomočnica in vodja ŠPT-ja so imele po mojem mnenju največji vpliv na izvajanje BUS. Na konferencah so redno poročali o poteku projekta, izpeljali so nekaj izobraževanj za celoten kolektiv, vabili so zunanje predavatelje, se udeleževali dogodkov, povezanih z bralno pismenostjo. Mislim, da so do neke mere vplivale na vzdušje v šoli oziroma drugače rečeno na zavest učiteljev, da morajo več narediti za boljšo pismenost učencev. Je pa od tu do realizacije še velik korak.« (S 7)

Nekateri skrbniki so bolj zadržani glede svojega vpliva na strokovno rast učiteljev:
»Mislím, da sem v vlogi skrbnice imela precej majhen vpliv, in še to samo na članice ŠPT-ja. Z večino učiteljev sploh nisem prišla v stik.« (S 7)

Večina pa bi si želela več časa za sodelovanje s posameznimi šolami.
»Želela bi si, da bi kot skrbnica imela na voljo dva dni na teden samo za določeno šolo. To bi pomenilo, da se lahko v miru posvetim šoli, jih obiščem in morda en dan na teden preživim z njimi. Tako se ritem umiri, laže steče pogovor in se krepí zaupanje.« (S 5)

Seveda pri vplivu na učitelje ne gre za seštevek, ampak za sinergijo, pristno sodelovanje med vsemi udeleženi, ki se je na enih šolah vzpostavila v večji meri, kot na drugih. Za ugotavljanje, kako je to vplivalo na dosežke učencev, bi bile potrebne še podrobnejše »študije primerov«.

Strokovno izpopolnjevanje učiteljev

V okviru projekta je bilo precej pozornosti posvečene izpopolnjevanju tako na raznih območjih kot osrednjih posvetih. Šlo je za pretehtano kombinacijo predavanj, delavnic in (tematskih) predstavitev s strani samih šol. Sicer so bili tega deležni v večji meri člani šolskih razvojnih timov, ki naj bi izkušnje »prenesli« na druge učitelje, kar ni bilo vedno uspešno. Gotovo je težko »prenesti« izkušnjo praktičnih vaj, ki jih je kdo doživel na seminarju, zlasti če kolegi niso zelo zainteresirani za to. Sicer so tudi na samih šolah potekala številna izpopolnjevanja s strani zunanjih strokovnjakov, možnost, ki so jo šole v glavnem tudi izkoristile.

Koliko pa so udeleženi učiteljem pomagala vsa ta izpopolnjevanja? Nasploh je težko ovrednotiti učinke raznih oblik izpopolnjevanja, kot ugotavljajo tudi v mednarodnem merilu (Hattie, 2013: 143), saj gre za več vrst učinkov:

- Kako so učitelji z izpopolnjevanjem zadovoljni,
- koliko so se pri tem naučili,
- koliko naučeno »prevedejo« v drugačne načine ravnanja v razredu,
- koliko se to pozna na učenju in dosežkih učencev.

Stopnja vpliva (po Hattiju, *ibid.*) pada od točke do točke: vpliv izpopolnjevanja na učenje je še 0,90, na poučevanje 0,60, na učenčeve dosežke le še 0,37, v povprečju pa je vpliv vseeno kar visok: 0,62.

Seveda so pri tem pomembne, če ne bistvene, tudi uporabljene metode. Večji učinek kot predavanja z razpravo in razdeljevanje tiskanih virov imajo opazovanje (dobrega) pouka, mikropouk,³⁴ praktične vaje. (Hattie, 2013: 144) Pomembne so metode izkustvenega učenja, pri katerem so učitelji najprej »potopljeni« v izkušnjo, potem pa premislijo o njenem bistvu, jo navežejo na teorijo in sami poskusijo kaj podobnega, s čimer dobijo novo izkušnjo. (Marentič - Požarnik, 1987; 1993; 2009) Moč izkušnje v svojem modelu »realističnega izobraževanja« poudarja tudi Korthagen: Temelj učinkovitega profesionalnega učenja so osebne izkušnje v konkretnih, tudi konfliktnih situacijah, ki pa jih je treba nadgraditi z (meta)refleksijo (Korthagen, 2009: 10).

³⁴ O uporabi mikropouka v izpopolnjevanju učiteljev glej Marentič - Požarnik, 1987: 30 in dalje.

Moj vtis je, da so bila tako plenarna kot območna strokovna srečanja dobro pripravljena, z uravnoteženim deležem plenarnih predavanj in delavnic ter predstavitev s strani šol. Predstavljenih je bilo veliko aktivnosti, izkušenj, manj pa je bilo primerov poglobljenega razmisleka o teh izkušnjah (zanimivo je, da je pri nas težko uveljaviti »dnevnik razmišljanja«, v katerega bi učitelji sproti zapisovali svoje refleksije ob pouku, delovnih sestankih, hospitacijah, seminarjih). Težko je reči, kako globok je bil vpliv teh usposabljanj na učitelje. Skrbniki menijo, da ima večji učinek aktivna udeležba učiteljev na posvetih, torej kadar sami kaj predstavijo iz svoje prakse, sicer pa so glede globljih učinkov skeptični:

»Predvsem učitelji veliko govorijo o tem, kako koristne so predstavitve primerov dobre prakse in opravljene delavnice, tudi nekatera predavanja, čeprav imajo glede tega zelo omejeno zmožnost sprejemanja – zanje je takoj 'preveč teorije'.« (S 1)

»Žal (so manj uspešna) strokovna usposabljanja izven šole, ki so jih, z izjemo (ene) šole, sicer vsi ostali pohvalili, vendar, razen posameznih učiteljev, ostali niso dobili idej in/ali inspiracij za implementacijo spoznanj v njihovo šolsko prakso.« (S 4)

»Zdi se mi, da tudi strokovna spopolnjevanja na šoli za kolektiv, še bolj pa zunaj nje, nimajo zelenega učinka (učitelji to, četudi gre za kombinacijo predavanja in delavnic, večinoma sprejmejo, kot da je dovolj, da so 'slišali/pogledali, naredili' na spopolnjevanju /seminarju. Zdi se, kot da jih veliko pojmuje, da je namen teh spopolnjevanj to, da se nekaj skupaj 'predela/obravna', potem pa se večinoma vsi vrnejo k svoji ustaljeni poučevalski praksi (voljnost, morebiti zaznana na seminarju, jih mine, ko je treba kaj postoriti ali pa ko ob prvem izvajanju 'sprememba' ne uspe v razredu; da bi se to zgodilo, pa je malo možnosti, saj so pri tem v vseh pogledih prepuščeni sami sebi). (S 1)

Zdi se, da je učinek večji ob kontinuiranem delu in kombinaciji raznih metod in spodbud:

»Deležni so bili spopolnjevanj (teoretične podpore in praktičnih sugestij), temu je sledilo praktično delo, ponovna srečanja, pogovori na sejah, ogled ur in predvsem pogovor o konkretnih učnih praksah pri analizah opravljenih ur. Tako ves čas 'osvežujemo' reči, ki so bile pred tem podane/delane na spopolnjevanjih. Tak proces se mi zdi nujen, saj je sicer učinek vseh mogočih izobraževanj izjemno skromen.« (S 1)

Vloga strokovne literature

Nasploh se opaža majhen vpliv strokovne literature na učitelje; to kažejo tudi mednarodne izkušnje. »Tiskana gradiva imajo razmeroma manjši vpliv na učiteljevo strokovno izpopolnjevanje«, ugotavlja tudi Hattie (Hattie, 2013: 144). To velja celo za visokošolske učitelje, ki naj bi bili »izvedenci« za uporabo strokovne literature (Marentič - Požarnik, 2009).³⁵

³⁵ Ko so po koncu izpopolnjevanja udeleženci »tehtali« vpliv raznih sestavin seminarja iz visokošolske didaktike, so v primerjavi s predavanji, mininastopi, vajami, diskusijami itd. razmeroma najmanjšo težo dodelili prav branju strokovne literature (Marentič - Požarnik 2009).

Podobne so izkušnje skrbnikov:

»Manj je vplivala ponujena strokovna literatura (zdi se, da večina učiteljev zelo težko prebere daljše strokovno besedilo, zato menim, da je vpliv tega manjši; se pa, na srečo, najdejo tudi izjeme).« (S 1)

»Verjetno je imela najmanjši vpliv strokovna literatura, saj večina učiteljev po njej ni posegala. Najraje imajo, da pride kdo od strokovnjakov na šolo in jim to, kar naj bi vedeli, spredava ali pokaže.« (S 9)

Tudi če pogledamo objavljene prispevke s šol, na primer v zborniku ali v tematski številki revije Vzgoja in izobraževanje (št. 2-3, 2013), je seznam uporabljenih virov dokaj omejen. Najpogosteje najdemo najbolj »neposreden« vir: Pečjak, Gradišar, Bralne učne strategije, v eni ali drugi izdaji. Potem navajajo učne načrte, nekaj člankov s področja specialnih didaktik, redko pa se pojavljajo drugi pomembni, tudi povsem dostopni domači viri, da sploh ne govorim o tujih.

Moja (zelo osebna) refleksija o strokovni literaturi za učitelje

Ali bi morali dejstvo, da učitelji malo posegajo po strokovni literaturi in da zato ta le malo vpliva na njihovo poučevanje, posebej obžalovati ali ga le vzeti kot dejstvo? Ali bi morali kaj storiti za izboljšanje stanja? Morda bi morali še bolj razmisliti o razliki med pisanjem za akademske kolege in za učitelje. Tudi na šolah bi veljalo najti načine, da bi učiteljem strokovne vire naredili bolj zanimive in dostopne, podobno kot znajo domiselno svoje učence navajati na pogostejše branje in uporabo knjižnice. Kaj če bi ponudili v zbornicah na ogled aktualne knjige in revije, tudi zadnjo številko Vzgoje in izobraževanja? V zbornicah, ki sem jih imela priložnost obiskati, sem poleg revij, kot je Zdravje, tu in tam zasledila le Šolske razglede. Le na eni šoli so mi znali odgovoriti na vprašanje, ali imajo v knjižnici Moč učnega pogovora, delo, ki je aktualno tudi za razvijanje razumevanja s pogovorom o prebranem (Marentič - Požarnik, Plut – Pregelj, 2009). Le ena od učiteljic je delo očitno tudi prebrala in je vplivalo na to, da »dajem zdaj učencem več časa za odgovor«.

Vpliv strokovne literature lahko povečamo z uporabo metode LTD (learning through discussion), ki jo je pri nas v srednjem šolstvu uveljavila Tanja Vec³⁶ (Vec, 1997). Večkrat sem metodo z uspehom uporabila v izpopolnjevanju mentorjev, multiplikatorjev, višje- in visokošolskih učiteljev (Marentič - Požarnik, 2006, 2009).

Vpliv hospitacij

Hospitacije naj bi praviloma pozitivno vplivale na kakovost učiteljevega dela, na poklicno rast in tudi na dosežke učencev. Če jih učitelj sprejme odprto, kot dobrodošlo povratno informacijo o svojem delu, kot priložnost, da dobi »ogledalo« – pogled od zunaj na svoje poučevanje, bo ta vpliv izjemno močan. V skladu z opravljenimi metaanalizami (Hattie, 2013: 215) gre za enega najmočnejših vplivov na

³⁶ Udeleženci dobijo v poglobljeno branje primeren članek ali odlomek, o katerem morajo po posebnih navodilih napisati izvleček; na tej podlagi na prihodnjem srečanju razpravljajo v manjših skupinah.

kakovost znanja, in sicer številčno izraženo 0,90.³⁷ Primerjamo ga lahko z močnim vplivom formativnega preverjanja in sprotne povratne informacije na učenje in dosežke učencev.

Seveda pa morajo biti okoliščine optimalne: prostovoljnost, dober odnos (zaupanja) med vsemi udeleženi, odprtost učitelja za povratno informacijo, kakovosten pogovor po hospitaciji (načrtno usposabljanje za tak pogovor in dajanje primerne povratne informacije potrebujejo poleg svetovalcev in mentorjev zlasti ravnatelji).

V projektu so se pojavljale hospitacije različnih vrst. Hospitacije skrbnikov so bile vnaprej načrtovane in vgrajene v projekt. Skrbniki so hospitirali napovedano vsaj dvakrat, pri čemer so imele šole na voljo tudi možnost predhodnih skupnih priprav na učno uro ter lestvico opazovanja (ta je bila precej podrobna, a možno je bilo iz nje izbrati le del vidikov). Učitelj se počuti bolje, če lahko sam vnaprej odloči, kaj naj bi se predvsem opazovalo. Razen skrbnikov pa so hospitirali tudi ravnatelji in člani ŠPT. Na mnogih šolah se je razvila praksa medsebojnih (kolegialnih) hospitacij med učitelji iste ali tudi različnih stopenj (razrednih učiteljev pri predmetnih in obratno). Nekaj je bilo tudi hospitacij med šolami, ko jih je ena šola ponudila gostom iz drugih šol. V tem primeru je šlo bolj za »paradne« primere, za prikaz in izmenjavo izkušenj dobre prakse; posamezni primeri so bili tudi posneti na video in prikazani na posvetih oziroma strokovnih srečanjih – tega bi lahko bilo še več.

V izvajanju in odzivanju na hospitacije je prišlo do velikih razlik med šolami in učitelji; eno skrajnost predstavljajo (sicer maloštevilne) šole in učitelji, ki so občutili obiske v svojih razredih kot kontrolo, breme, nekaj nepotrebnega. Počutili so se nelagodno in so neradi spustili goste v razred, uro pa so izvedli »po poti najmanjšega odpora«. Na drugem polu pa so bile šole, ki so vsakega gosta v razred sprejele z veseljem in so tudi sicer gojile kulturo pogostega medsebojnega obiskovanja, izmenjave idej in ob tem stalnih pogovorov o tem, kaj kdo dela in kako bi lahko delal še bolje.

Kaj je lahko vzrok za odpor do hospitacij, zlasti s strani »zunanjih« gostov? Morda previsoka pričakovanja, misel, da mora biti vsak nastop »vzoren«, strah pred kritiko svojih morebitnih napak. Morda gre za neprijetne izkušnje ob kontrolnih obiskih inšpektorjev pa tudi svetovalcev, predvsem v zvezi s pritožbami staršev glede ocen ali prezahtevnih kriterijev. Kot je izrazil eden od učiteljev: »Učitelji si zaradi strahu pred zakoni in starši ne upamo preveč zahtevati.« (Moje mnenje: pretirano vpletanje upravnih postopkov in advokatov v učiteljevo delo, kot to poznamo pri nas, je naredilo veliko škode.)

³⁷ Merila za velikost vpliva po Hattieju so: 0 do 0,25 majhen vpliv, od 0,25 do 0,60 srednji vpliv, več kot 0,60 velik vpliv (Hattie, 2013).

Upoštevanje učiteljevih čustev – pomemben vzvod profesionalnega razvoja

Čustvene odzive učiteljev (poleg pozitivnih – zanos, radovednost, navdušenje, ki so vzvod napredka, tudi negativne – strah, nelagodje, nezaupanje, razočaranje) je treba vzeti resno in se vprašati, iz katerih nezadovoljenih potreb učiteljev izhajajo. Po Korthagnu izhaja vrsta problemov pri poučevanju iz neskladja med našimi razmišljanji, čustvi, hotenji in dejanji (Korthagen, 2009: 9). Refleksija, ki spremlja usposabljanje učiteljev, naj bi zajela tudi neracionalne in nezavedne vidike oziroma izvore vedenja, kar pa sproža nelagodje, zato se raje držimo racionalnega področja. Toda pristen profesionalni razvoj vsebuje tveganje tako pri učiteljih kot pri učencih. Treba je širiti svoje »območje lagodja« (Korthagen, ibid.: 10). Tega bi se morali zavedati tako učitelji kot tudi svetovalci in drugi izobraževalci učiteljev, ki bi ob spodbujanju refleksije in profesionalnega razvoja drugih morali reflektirati tudi lastnega in biti pripravljeni na tveganje.

V projektu so na srečo prevladovali šole, ki so bile odprte do hospitacij »od zunaj«, nekaj pa jih je bilo takih, na katerih so zaživele tudi medsebojne (kolegialne) hospitacije in drugi načini izmenjave informacij o pouku.

»No tudi osebno verjetno vsak veliko razmišlja zdaj o tem, tudi na teh kolegialnih hospitacijah mislim, da so pozitivne stvari. Včasih tudi sam pri sebi nisi bil pozoren. Aha, mogoče pa res to delam narobe.« (2. OŠ, rp)

»Pri eni od omenjenih ur so hospitirali sodelavec in tri sodelavke. Žal pa sem bil do sebe in svojega dela bolj kritičen sam kot pa hospitirajoči, ki so bolj ali manj pohvalili moje delo. V prihodnje bom pred hospitacijo prosil hospitirajoče, naj bodo kritični in predlagajo izboljšave, kar lahko edino koristi mojemu nadaljnjemu delu.« (7. OŠ, b-ke)

Komentar: Tu gre za pomemben vpogled, da je negativna povratna informacija (ob napaki) več vredna za učenje kot pozitivna. To velja tudi za učenje učencev. Zato je tako pomembno sproščeno ozračje, v katerem se udeleženi upajo izpostaviti in poskusiti kaj novega ter pri tem tvegati tudi napake. Če sledi hospitaciji le površinska ugotovitev v smislu: saj je bilo vse dobro, potem od nje ni veliko koristi.

»Tukaj pri nas je živahno, mi komentiramo druga drugo, imamo nastope, zdaj iz prve triade, pa na drugi, pa na predmetni stopnji. /.../ Lani smo imeli eno učno uro, ob pol osmih in po nastopu takoj evalvacijo, lani smo imeli še širše predstavnike z zavoda za šolstvo, je tudi predstojnica hodila zraven, letos imamo svetovalca za predmet in konzulentko, učitelji pridejo zraven, ki jih tema zanima in napravimo tak pogovor po uri. /.../ Se resnično zevalvira stvar. Ker se mi zdi, da tudi učitelji se moramo učiti refleksije in evalvacije. Če sem zelo kritična. Tako kot otroke učim, da reflektirajo svoje delo, da ga znajo vrednotiti ...« (2. OŠ, rp)

»To je tisti srž projekta. Da ti delaš in spremljaš se sam, spremljajo te kolegi in v ogledalu vidiš sebe, posledično tudi učence in veš, kje moraš ponoviti, kaj moraš poudariti, kje je večji problem, pa tudi vidiš, da je nekaj v redu, kar si mislil, da ni.

Fino je tudi, da nekateri imamo še hospitacije pred sabo, nekateri so jih že imeli, med sabo, med kolegi, kar se mi zdi tudi fantastično. (8. OŠ, rp)

Sledi primer »triangulacije, v katerem je skrbnik preveril, ali niso poročila s šol preveč optimistična:

»Jaz mislim, da je kar pokrito, sploh biologija, kemija, matematika, v zvezi s projektom, ja. Predvsem pri matematiki besedilne naloge, navodila ... Ugotavljamo, da se učitelji pri vseh predmetih trudijo, ogromno vnašajo v svoje delo te strategije, ker imamo medsebojne hospitacije, tako da hodimo razredne k predmetnim in vidimo, na kakšen način, se učimo drug od drugega kot kritični prijatelji in vidimo, da se ogromno stvari dela.« (4. OŠ)

Komentar skrbnice: *»Nisem ravno prepričana, da to povsem drži. Pri naravoslovju, kemiji, fiziki je bila kar težava.« (S 6)*

»Jaz se učim. Saj to, če sem jaz vodja projekta, to ne pomeni, da že vse vem. Se tudi učim refleksije, in to ob pogovoru po kakšni uri po nastopu ... In tisto srečanje meni ogromno da.« (3. OŠ, sl)

Komentar: V teh primerih je zlasti pozitivno, da se učitelji zavedajo, da gre pri hospitacijah za učno situacijo – in da je med učenjem učitelja in učencev določena podobnost: pri obojih je pomembna vloga povratne informacije in refleksije.

Pa še primer »paradnega« nastopa oz. hospitacije za širši krog, ki je vsebovala pomemben vidik vpeljevanja učencev v samoevalvacijo:

»No, jaz sem bila prva, ki sem začela s temi nastopi za širšo javnost, bilo je tu 8 ravnateljev iz okoliških šol, no nekaj jih je bilo tudi iz centra, pa predstojnica zavoda je bila. Ura je trajala 90 min, mi smo se na to uro kar nekaj časa pripravljali, ne tako, da bi točno povedala, kaj bomo takrat delali ... pripravljali smo se, da so otroci sami slikovno gradivo iskali za to uro, pa tudi besedila, pa knjige pa zemljevide smo brali, da se ne bi potem kaj zalomilo. In moram reči, da so učenci tako sodelovali, da je bila predstojnica kar presenečena nad tem, kako so učenci samostojni pri delu. /.../ in so se ocenili na začetku in na koncu ure, da se je videl napredek na taki lestvici, imeli smo tak ocenjevalni trak prilepljen na tabli in so tudi sami bili zelo veseli, da je bil njihov napredek v njihovi uri tolikšen, da so se toliko naučili, in res se mi je ura zdela enkratna.« (3. OŠ, rp)

Ponekod so vpeljali še druge načine medsebojnega seznanjanja in možnosti analize, na primer odlomke videoposnetkov ur ali spletno učilnico:

»Je kar v praksi, da se na pedagoških konferencah predstavi kakšen delček tega (video)posnetka. Jaz sem že ure predstavljala na primer, kako mi je uspelo, potem pa spet kratka evalvacija.« (3. OŠ, rp)

»Pač s tem imamo s strani šole mi za bralno pismenost podprto z računalnikom, in potem imamo učilnico ali kako se tisto polje reče, učitelji imamo šifro, vstopamo v to učilnico in nalagamo pripravo z izdelki učencev, z refleksijami učencev in učiteljev, in potem tako učitelji drug drugemu pogledamo, kako se drugje kaj počne. To se nam zdi tudi tako priročno.« (3. OŠ, sl)

Pomembni pa so tudi pogovori med učitelji:

»Prej se, recimo, učitelji nismo toliko pogovarjali. O teh bralnih učnih strategijah, o težavah, ki jih imamo ... Zdaj pa se veliko več pogovarjamo in poskušamo reševati na ta način tudi težave, ki nastanejo. Mogoče ti svetuješ kolegu ali pa on tebi, kaj počne pri svojem predmetu, kako to dela, katera metoda je uspešnejša ...« (2. OŠ, sl)

»Imamo malo učencev v razredu ... in mi to že isti dan si povemo, midve si deliva kabinet, pa si lahko takoj izmenjava informacije.« (2. OŠ, ma-fi) »Jaz ko nekaj ugotovim, da v tem razredu funkcionira, jaz ji takoj povem.« (2. OŠ, bi-ke)

»Mi si dosti več neformalno povemo, s tistim, joj, veš, kaj-tudi na hodniku« (2. OŠ, rp)

»... ko smo imeli izobraževanja, potem izkušnje, ko poslušáš ostale, se mi zdi najbolj, ko so v razredu preizkusile in potem povedale, na kakšen način so uresničevale razne BUS ... zase lahko rečem, da sem se veliko novega naučila in da sem veliko tega skušala vnesti v svoje delo in to se ne bo zaključilo s koncem tega projekta.« (5. OŠ, rp)

Iz gornjih izjav lahko razberemo marsikaj, predvsem to, da je za profesionalno rast posebej ugodno, če postanejo nastopi in hospitacije ter pogovori ob njih del »normalne« in celo zaželeno šolske kulture. Hattie posebej poudarja, da se bodo rezultati učenja izboljšali zlasti na tistih šolah, kjer se učitelji veliko – formalno in neformalno – pogovarjajo o poučevanju, o načrtovanju, napredovanju učencev, postavljanju kriterijev uspeha ipd. (Hattie, 2012: 67).

Namesto sklepa

Kaj je torej projekt dal učiteljem, če damo najprej spet besedo njim:

»Projekt Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja sva sprejeli kot priložnost za razvijanje lastnega strokovnega dela in kot priložnost, da učencem pomagava pri uspešnem in kvalitetnem obvladovanju različnih besedil in učnih vsebin ter posledično pri uspešnem učenju. Opažava, da so učenci veliko bolj kritični do besedil in obravnavanih tem ter tudi do načina poučevanja in učenja. Sposobni so podati in utemeljevati svoje mnenje ter se o prebranem pogovarjati s sošolci in učiteljem. Učenci so samostojnejši pri izbiri njim ustrezne bralne strategije, s katero lažje obdelajo dano besedilo, ga razumejo in ohranijo v dolgoročnem spominu. Ugotavljava, da je tako tudi njihovo znanje boljše in trajnejše.« (OŠ 7, rp)

In mnenje skrbnice:

»Najbrž so bila moja pričakovanja na začetku projekta previsoko postavljena. V prvem letu sem bila razočarana, ker ni bilo zaznati skoraj nobenega učinka, ki bi bil rezultat oz. posledica vloženega dela – zdelo se mi je, da če učiteljev šol v projektu, mislim predvsem na člane ŠPT, ki so bili deležni takih strokovnih spodbud, kot najbrž še ne v nobenem projektu, ni mogoče bolj premakniti od njihove ustaljene prakse, potem je brezupno misliti, da bi se v naši šolski sferi lahko sploh kaj spremenilo. Morala sem si dopovedovati, da so učitelji rezultat našega izobraževalnega sistema ... Po opravljenih hospitacijah sem bolj zadovoljna, saj sem videla nekaj res dobrih ur, precej pa tudi takih, pri katerih so bile bistvene reči boljše kot solidno opravljene.

Začetno nezadovoljstvo torej ni bilo posledica slabega projektnega načrtovanja ali dela, temveč mojih nerealnih pričakovanj.» (S 1)

Kako dalje? Ali bo kaj »ostalo«? Imamo pesimistične poglede in tudi bolj spodbudne – treba je nadaljevati, projekt je že zdaj pustil sledi:

»Želela sem, da bi učitelji skozi projekt spoznali, da to ni projekt, ampak bi to moral biti prevladujoč način pouka. Izkazalo pa se je, da večina tega ne misli in mnogi po končanem projektu takega pouka več ne bodo imeli.« (S 3)

Kot pravi ena od učiteljic: *»... moramo doseči, da se dobra spoznanja in izkušnje ne izgubijo nekje na sredi poti in da bomo kot učitelji imeli dovolj časa in energije (da se ta ne bo zgubljala v tisoč in eni dejavnosti zraven pouka), da jih bomo lahko uvajali in uveljavljali pri nadaljnjem delu.« (7. OŠ, rp)*

Podobno tudi skrbnica: *»Zdi se mi, da bi bilo treba to, kar se je začelo, nadaljevati, in to s temi šolami, seveda v 'olajšani' obliki, tj. brez množice poročil, vsekakor pa z izpostavljenimi zahtevami po razvijanju potrebe učiteljev po opazovanju lastnega dela, razmišljanju o njem in iskanju novih rešitev,« pri čemer bi bila potrebna tudi večja sinergija z institucijami, ki izobražujejo učitelje.« (S 1)*

Na temelju vsega navedenega lahko ugotovimo, da je projekt temeljito »razburkal« poučevanje, odnose, razmišljanje sodelujočih šol in učiteljev pa tudi zunanjih strokovnjakov (tudi zame je bilo sodelovanje v projektu močna učna izkušnja). Spremembe so bile ponekod sicer majhne, ponekod kar dramatične – kot pokrajina z višjimi in nižjimi hribčki, vmes kak »vršac«. Temeljita evalvacija je razkrila tudi pomanjkljivosti, ki so v preteklosti pri mnogih projektih ostale zakrite.

Po vsem, kar vemo o vpeljevanju sprememb v šole (prim. Sentočnik et al., 2006), lahko rečemo, da je projekt s svojimi zelo raznolikimi ukrepi, posegi, ponudbami šolam dosegel največ, kar je bilo v tako kratkem času mogoče, in da bo nekaj sledi gotovo ostalo. Ob želji, da bi se v kakšni obliki nadaljeval, pa je dal obilo snovi za razmislek, na kaj bi morali biti v prihodnje bolj pozorni, da bi bil učinek, predvsem pri spodbujanju poklicne rasti učiteljev, še večji.

SINTEZA EMPIRIČNIH UGOTOVITEV PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)

Celostno oceno dosežkov projekta bomo podali na podlagi predstavljenih kvantitativnih in kvalitativnih empiričnih ugotovitev, ki jih bomo primerjali s pričakovanimi dosežki, predstavljenimi v preglednici *Cilji projekta in pričakovani dosežki šol*, poglavje *Metodologija spremljanja in evalvacije projekta*. Gre za splošno oceno dosežkov projekta, temelječo na skupnih ugotovitvah, evidentiranih s centralno spremljavo in evalvacijo, kot tudi ugotovitvah posameznih šol, navedenih v vmesnih poročilih in poročilih³⁸ ob koncu projekta. Glede na to, da so šole poglobljeno delale na različnih prioritetah, predstavlja celostna ocena samo globalno oceno učinkovitosti projekta *Opolnomočenje učencev*, oceno učinkovitosti posamezne šole, med katerimi so velike kakovostne razlike, pa je možno podati na podlagi ovrednotenja empiričnih ugotovitev (dosežkov), ki zadevajo izbrano šolo glede na njene prioritete in pričakovane dosežke, opredeljene v operativnih načrtih za šolski leti 2011/2012 in 2012/2013.

- **Raven šole**

Na ravni šol smo pričakovali *okrepljen socialni in kulturni kapital učencev*, ki ne dosegajo zelene ravni bralne pismenosti, *okrepljeno strokovno znanje* za ustvarjanje spodbudnih učnih okolij, *višjo (dovolj visoko) raven pričakovanj* do vseh učencev, *okrepljeno odgovornost* in *večjo ozaveščenost* strokovnih delavcev šol o ciljih projekta. Glede na razpoložljive kvalitativne in kvantitativne podatke: šibek interes kolektivov šol za usposabljanje za izvajanje diferencirane učne podpore, namenjene kompenzaciji primanjkljajev, redki pisni primeri in dokazila o izvajanju le-te in pa ugotovitve vpliva SES na dosežke NPZ (Cankar, 2013), kjer rezultati ne kažejo, da bi se zaradi dela v projektu dosežki pri učencih z nižjim indeksom SES³⁹ pomembno spremenili, ugotavljamo, da teh pričakovanj šole v splošnem niso izpolnile. Zanesljivost te ugotovitve potrjujejo tudi zapisi vodij ŠPT, ki v *Poročilih o analizi doseganja ciljev v šolskem letu 2012/2013*, najpogosteje zapišejo, da je individualizirana podpora učencem s primanjkljaji področje, ki ga je treba nadgraditi, zato bodo v prihodnje intenzivneje delali na tem. S tem je posredno mogoče sklepati, da so strokovni delavci šol dvignili raven pričakovanj za vse učence, tudi specifične učne skupine, kajti pred tem je bil viden trend reševanja teh težav predvsem v okviru dodatne strokovne pomoči, ki je po ocenah učiteljev v domeni specialnih pedagogov. Odločitev o nadgradnji tega področja odraža tudi večjo ozaveščenost in strokovno odgovornost – v poročilih številni zapišejo, da zdaj gledajo na svoj poklic drugače in se počutijo bolj odgovorne za učne dosežke. Prav ta je bila ena prvih skupnih samoevalvacijskih ugotovitev šol, evidentirana že v *Vmesnih poročilih za obdobje september*

³⁸ Vmesno poročilo za obdobje september 2011–januar 2012; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012; Vmesno poročilo za obdobje september 2012–januar 2013; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013.

³⁹ Socialno-ekonomski indeks – v analizi *Vprašalnikov o vplivu SES na dosežke NPZ* je bil določen indeks v razponu od –2,0 do 2,08.

2011–januar 2012. Soglasno ugotavljajo, da jih je projekt strokovno opolnomočil, ena od vodij ŠPT zapiše, da jim je prinesel »ogromno informacij in znanja o manj znanem (pomenu branja za šolo in življenje, o rabi slovenskega jezika, o BUS itd.)«, kot tudi »ogromno izkušenj vodenja, je odličen model za delo timov ... in sodelovalno učenje v razredih, saj se opira na odgovorne nosilce in rezultate, omogoča kreativnost in raziskovanje« (L. Kahne, vodja ŠPT, CIRIUS Kamnik). Soglasni so si tudi v tem, da jih je delo v projektu motiviralo za nadaljnje izobraževanje, lasten študij in vnašanje inovacij v poučevanje. Med posameznimi ugotovitvami nekateri tudi zapišejo, da so s projektom pridobili veščine timskega dela, javnega nastopanja in izboljšali samozavest.

- **Raven predmetov**

Na ravni predmetov smo pričakovali *primere dobre prakse* v povezavi s cilji projekta v okviru enega ali več predmetov in pa v splošnem *višje dosežke* pri nacionalnih preizkusih znanja in v mednarodnih raziskavah. Če o uspešnosti prvega dosežka sklepamo samo na podlagi predstavitev, ki so jih imeli strokovni delavci šol na skupnih strokovnih usposabljanjih, je odgovor pritrdilen, saj smo videli številne primere,⁴⁰ kjer so učenci na najrazličnejših predmetnih področjih izgrajevali znanje ob samostojnem delu z besedilom, bodisi da je bilo le-to v funkciji navodil, ki so učence vodila skozi izvajanje naravoslovnih idr. postopkov, bodisi v funkciji posredovanja znanja. Mnogo manj pa je bilo videti medpredmetnega povezovanja pri hospitacijskih nastopih, ki smo jih spremljali. Res je, da tudi *Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z BP* tega področja posebej ne izpostavlja, a vendarle bi bilo glede na to, da smo se s prizadevanji za izboljšanje bralne pismenosti usmerili na vse predmete, naravno pričakovati, da se dejavnosti za razvoj bralne pismenosti med predmeti povežejo. Na šolah, kjer to sodelovanje ni bilo vzpostavljeno, so učenci pri različnih predmetih zaznali podvajanje učnih strategij, kar je sčasoma povzročilo manjši interes in prezasičenost. Na podlagi tega sklepamo, da medpredmetno povezovanje v smislu vsakodnevne prakse na šolah ne živi in bi ga bilo treba okrepiti. Tudi učni dosežki, z izjemo nekaj šol, niso dosegli pričakovane ravni. Res je, kot smo zapisali v podpoglavju *Dosežki pri NPZ in SES učencev*, da je na vzorcu mogoče videti kakovostne izboljšave v levem delu Gaussove krivulje, ne pa tudi višjih povprečnih dosežkov šol v projektu v primerjavi s preostalimi šolami, kar bi bilo, glede na vložena prizadevanja na državni in šolski ravni, navkljub specifični⁴¹ populaciji šol, pričakovano.

- **Raven pouka**

Seznam pričakovanih dosežkov na ravni pouka je, kot sledi iz *preglednice 1*, precej obširen: *boljša motivacija za branje in učenje, boljša tehnika branja, obvladovanje BUS, prisotnost metakognitivnih procesov*. Kot sledi iz empiričnih ugotovitev, je realizacija teh pričakovanih učinkovita – na šolah v

⁴⁰ Ti primeri so prihajali predvsem iz vrst učiteljev članov medpredmetnih razvojnih skupin, katerih šole so bile praviloma vključene v predhodni projekt Fleksibilni predmetnik, kjer je bilo medpredmetno povezovanje eden osrednjih ciljev projekta.

⁴¹ Kot smo že zapisali, je v projektu sodelovalo nad 80 % šol, katerih povprečni dosežki pri NPZ iz matematike in slovenščine so bili pred vstopom v projekt več let zapored pod državnim povprečjem.

projektu je ugotovljen porast motivacije za branje in učenje, z enotnim bralnim testom za tretji razred je bilo ugotovljeno, da ti učenci bolje obvladajo hitrost in tekočnost branja, poznajo nekatere kompleksne bralne učne strategije (nekateri manj, drugi več) – učenci v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju več in bolj poglobljeno kot v tretjem.⁴² S tem so, kot zapišejo nekateri učitelji, zagotovili aktivnost učencev pri pouku in naredili pouk bolj zanimiv ter zabaven. Učenci ugotavljajo, da jim uporaba BUS olajša učenje in zapomnitev (iz refleksij učencev, Osnovna šola Lava). Dosežki na področju metakognitivnih procesov so podobni kot na področju individualizacije vzgojno-izobraževalnega dela, ponekod so enaki tudi zapisi v poročilih – da je to področje, ki ga bo treba nadgraditi, tako pri učiteljih samih kot pri učencih, saj jih »spodbuja k vsesplošni pismenosti, h kritičnemu mišljenju, medsebojnim socialnim veščinam in veščinam samoregulacije« (N. Pignar, vodja ŠPT, Osnovna šola Ivanjkovci).

Sklep

"Škoda, da se projekt ne nadaljuje še naprej. Zdaj bo res vse odvisno od ravnateljev, kako bodo zadeve vodili in podpirali. Bil pa je zagotovo eden boljših projektov, ki je imel res uporabno in življenjsko vrednost."

(M. Kokalj, vodja ŠPT, Osnovna šola Selnica ob Dravi)

Ali smo s projektom Opolnomočenje učencev uspeli spodbuditi razvoj pismenosti osnovnošolcev? Ob vseh navedenih empiričnih ugotovitvah in številnih drugih, ki so dostopne v posameznih študijah, samoevalvacijskih poročilih, refleksijah, videoposnetkih, primerih izdelkov učencev,⁴³ sklepamo, da je odgovor v splošnem pritrdilen in velja za vso vertikalo, tj. osnovnošolce v prvem, drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju. Da je bil projekt globalno uspešen in da je prispeval k opolnomočenju učiteljev in učencev za razvoj bralne pismenosti, sklepamo tudi na podlagi analize dosežkov in dokazil (kazalnikov) posameznih šol, predstavljenih v sklepnih poročilih. Skupek vseh potrjuje, da so šole sledile *ciljem celostnega pouka branja* in jih v veliki meri tudi uresničile – izboljšala sta se interes in motivacija za branje in učenje, izboljšala se je tehnika branja in posledično tudi branje z razumevanjem v drugem in tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kar dokazuje uporaba BUS, v porastu je razvoj refleksije učiteljev in učencev o lastnem delu in učenju. Vodje ŠPT zapišejo, da dodano vrednost projekta predstavljajo tudi veščine, ki so jih razvili skozi način vodenja – gre za porazdeljeno (timsko) vodenje in spremljanje projekta po metodologiji akcijskega raziskovanja (glej več v Nolimal, 2013), kjer so vodja in člani ŠPT osrednji akterji, usmerjeni v kontinuirano spremljanje, zbiranje dokazil, raziskovanje, kritično vrednotenje in nadgradnjo lastne prakse. To prispeva k večji motiviranosti za nadaljnji študij, izboljšave in inovacije, večji odgovornosti in samoregulaciji vzgojno-izobraževalnega dela, kar se dolgoročno odraža tudi v boljših dosežkih. Za šole v Sloveniji predstavlja zagotavljanje dokazov in transparentnosti podatkov precejšen izziv – to je šole v projektu večinoma najbolj

⁴² Sledi iz preliminarne pregleda odgovorov učencev petega in sedmega razreda na vprašalnik o strategijah branja in razumevanja besedil.

⁴³ Večina tega je za sodelujoče v projektu dostopno v spletni učilnici projekta, katere naslov je: <http://skupnost.sio.si/course/view.php?id=8425>.

obremenjevalo, nekateri so v tem videli celo izraz nezaupanja. Izziv slovenskemu šolskemu sistemu predstavlja tudi *zagotovitev spodbudnega*, za deprivilegirane skupine učencev in posameznike *inkluzivnega učnega okolja z individualno strokovno podporo*, ki prispeva k zagotavljanju *'enakih' izobraževalnih možnosti*. Treba je oblikovati usklajene dogovore na vseh ravneh ter *skupno vizijo in operativni načrt* uresničevanja nacionalne strategije pismenosti.

UPORABLJENI INSTRUMENTI

V spremljanju in evalvaciji smo uporabili naslednje instrumente:

1. Vprašalnik bralne motivacije za mlajše učence
2. Vprašalnik bralne motivacije za starejše učence
3. Vprašalnik za učenke in učence o bralnih aktivnostih v prostem času in obisku knjižnic
4. Opomnik za pripravo, izvedbo, spremljavo in evalvacijo diferencirane učne podpore učencu ali skupini učencev
5. Obrazec za formativno spremljanje učenja
6. Vprašalnik za učence o strategijah branja in razumevanja besedil
7. Vprašalnik za učitelje o uporabi bralnih učnih strategij
8. Vprašalnik za učence petega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil
9. Vprašalnik za učence sedmega razreda o strategijah branja in razumevanja besedil
10. Polstrukturirani intervju z učitelji
11. Obrazec za operativni načrt šole za šolsko leto
12. Obrazec za vmesno poročilo šole o analizi doseganja ciljev za obdobje od – do
13. Obrazec za letno poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto
14. Lestvica za spremljanje učnih dejavnosti in strategij v povezavi z bralno pismenostjo
15. Vprašalnik o vplivu SES na NPZ za učenke in učence devetega razreda

Vsi instrumenti so dosegljivi v znanstveni monografiji projekta Bralna pismenost v vrtcu in šoli (Nolimal et al. 2013) ter na spletni strani: <http://www.zrss.si/BP2013/?lnk=instrumenti>

REALIZACIJA PROJEKTA (dr. Fani Nolimal)

Realizacija načrta projekta

ZAP. ŠT.	NAZIV AKTIVNOSTI	VRSTA AKTIVNOSTI	PREDVIDENI DATUM ZAKLJUČKA AKTIVNOSTI	OPIS AKTIVNOSTI	REALIZACIJA KONKRETNI REZULTAT IN OBSEG REZULTATOV
1	Formiranje ekspertne projektne skupine in oblikovanje temeljnega načrta projekta	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Projektna skupina Vsebinski načrt projekta	Oblikovana sta bila strateški in operativni tim projekta – slednji je bil tudi v vlogi skrbnikov šol.
2	Formiranje projektne skupine 1. in 2. sklopa	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Projektna skupina za 1. sklop: Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti – razvoj pedagoških strategij Projektna skupina za 2. sklop: Dvig kulturnega in socialnega kapitala	Znotraj vsakega sklopa sta bili opredeljeni dve aktivnosti. Tri od teh so aktivno sodelovale in imele v ta namen imenovane posebne skupine, ki so delale na razvoju gradiv v povezavi s cilji projekta in na strokovni podpori šolami.
3	Izbor sodelujočih šol	Oblikovanje skupine	31.8.2012	Seznam šol	Izbrali smo vseh 42 šol, ki so se odzvale na javni poziv in so izpolnjevale kriterije za sodelovanje.
4	Izpeljava projekta na šoli Oblikovanje programov strokovnega usposabljanja ravnateljev mentorjev multiplikatorjev šolskih projektih timov	Oblikovanje programa	31.8.2012	Seznam šol Projektne timi na šolah Skupina ravnateljev mentorjev Skupina multiplikatorjev	Šole so oblikovale šolske projektne time, ki so ob podpori skrbnika opravili analizo stanja in za vsako sodelujoče leto naredili izbor prioritete. V operativnih načrtih so za vsako šolsko leto posebej opredelile načrt aktivnosti za izbrane prioritete. V drugem letu izvajanja projekta so pričele iz vrst ravnateljev sodelujočih šol delovati podporne skupine za medsebojno pomoč pri vodenju projektov na šolah. V zadnji četrtini projekta je bila iz vrst dobrih praktikov formirana skupina multiplikatorjev oz. tematska mreža, ki bi bila v nadaljevanju pripravljena deliti znanje in izkušnje s kolegi na preostalih šolah in nadalje razvijati svojo prakso.
5	Oblikovanje vsebinskih izhodišč (na osnovi poročil in ugotovitev)	Oblikovanje izhodišč	31.8.2012	Zbirnik poročil/ugotovitev Vsebinska izhodišča	Zbirnik poročil je bil objavljen v prispevku

	PIRLS 2006 in PISA 2009; analiz poročil šol in ugotovitev NPZ) projekta ter 1. in 2. sklopa			projekta Vsebinska izhodišča 1. in 2. sklopa Kvalitativna analiza	vodje projekta v e-zborniku posveta po prvem letu izvajanja projekta (Rogla). Oblikovana so bila tudi izhodišča za posamezne sklope in aktivnosti znotraj njih.
6	Oblikovanje programov strokovnega usposabljanja ravnateljev mentorjev multiplikatorjev šolskih projektnih timov Priprava izvedbenega načrta strokovnega usposabljanja in strokovnih podlag	Oblikovanje programa in načrta	31.8.2012	Program strokovnega usposabljanja ravnateljev mentorjev Program strokovnega usposabljanja multiplikatorjev Program strokovnega usposabljanja šolskih projektnih timov Izvedbeni načrt strokovnega usposabljanja Strokovne podlage	Program usposabljanja je nastal na podlagi prioritet šol, opredeljenih v operativnih načrtih za prvo in za drugo leto. Vsaka šola je glede na specifične oblikovala tudi svoj načrt usposabljanja. V zadnji četrtini projekta je nastal tudi načrt podpore v okviru tematskih mrež. Izvedbeni načrti so sledili za vsako centralno usposabljanje – tekom izvajanja projekta je bil teh 5.
7	Strokovni posveti sodelujoči v projektu prijavljeni udeleženci	Izpeljava programa	31.8.2012	Dva 2-dnevna posveta, eden v povezavi z Eurydice (SLO)	
8	Priprava in izvedba strokovnih usposabljanj ravnateljev mentorjev multiplikatorjev in pedagoških svetovalcev šolskih projektnih timov Izvedba tematskih konferenc na šolah 2. sklopa glede na aktualne potrebe šole pri realizaciji ciljev projekta Izvajanje »multiplikatorstva« na šolah 2. sklopa (multipliciranje) in v okviru OE ZRSŠ	Izpeljava programa	31.8.2013	Ciklična strokovna srečanja 4 strokovna srečanja ŠPT, 4 strokovna srečanja za multiplikatorje, 4-6 strokovnih srečanj za ravnatelje mentorje Svetovanje timom po potrebi Tematske konference Strokovna srečanja (usposabljanje, svetovanje, izmenjava izkušenj) na šolah 2. sklopa	Strokovna srečanja smo sklicevali po potrebi, načrtovane sklice presegli, v povprečju smo imeli letno 4strokovna srečanja z vodji ŠPT in ravnatelji, s člani ŠPT pa skupaj 5 centralnih srečanj, na šolah, v izvedbi skrbnikov šol pa še najmanj toliko. Poleg tega so imele šole na voljo tudi izobraževanja po njihovi izbiri (v obsegu do 8 pedagoških ur), izobraževanja v okviru tematskih konferenc itd.
9	(Samo)evalvacija na šoli in poglobljanje tematike	Izpeljava samoevalvacije	31.8.2013	Poročila, refleksije, načrti	Šole so za vsako leto sodelovanja v projektu napisale operativni načrt, ki je vključeval opredelitve akcijskih korakov. Izvedbo le-teh smo sproti spremljali – na šolah n centralno in na podlagi ugotovitev načrtovali nadaljnje akcijske korake. V okviru spremljave so šole pisale refleksije in polletna ter letna poročila.
10	Sprotno spremljanje in (samo)evalvacija projekta	Izpeljava spremljave in	31.8.2013	Instrumentarij za spremljavo in evalvacijo	V skupini za metodologijo,

		samoevalvacije		(PALS idr.) Poročila o spremljavi Refleksije	sestavljani iz vrst članov strateškega tima, je bila pod vodstvom vodje projekta oblikovana metodologija spremljanja projekta. Instrumentarij so šole uporabile za samoevalvacijo, strateški tim pa za centralno, sumativno evalvacijo projekta. Sintezo empiričnih ugotovitev je vodja projekta predstavila v monografiji projekta. Podrobnejše empirične ugotovitve so razvidne v pričujočem Zaključnem poročilu.
11	Sprotno in zaključno poročanje o poteku in rezultatih projekta Priprava gradiva Zaključna konferenca	Izpeljava programa	31.8.2013	Vmesno poročilo Zaključno poročilo Izpeljava zaključne konference	Šole so oblikovale dve vmesni, eno letno in eno zaključno poročilo. Vodstvo projekta je naročniku poslalo 10 vmesnih vsebinskih in finančnih poročil ter eno zaključno poročilo.

Doseganje kazalnikov

KAZALNIK		VRSTA KAZ.	NAČIN IZRAZA	UTEŽ	IZHODIŠČNO STANJE		NAČRTOVANA VREDNOST				OPIS KAZALNIKA	REALIZACIJA KAZALNIKOV
ŠIFRA	NAZIV				DATUM	VREDNOST	2011	2012	2013	SKUPAJ		
1064B	ŠTEVILO VZGOJNO IZOBRAŽEVALNIH USTANOV VKLJUČENIH V IMPLEMENTACIJO PROGRAMA V ZA DOSTOPNOST IN ENAKE MOŽNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVANJU	UČINEK	OSNOVNA VREDNOST	100%	1.9.2011	0	30	30	30	30	30 ŠOL VKLJUČENIH V PROJEKT	KAZALNIK PRESEŽEN, IZBRALI SMO VSEH 42 ŠOL, KI SO SE ODZVALE NA JAVNI POZIV IN SO IZPOLNJEVALE KRITERIJE ZA SODELOVANJE. VSE ŠOLE SO OPRAVILE VSE NAČRTOVANE AKTIVNOSTI, OPREDELJENE V MREŽNI POGODBI.
1072	ŠTEVILO OTROK NA KATERE SE NANAŠAJO PROGRAMI DOSTOPNOSTI IN	UČINEK	OSNOVNA VREDNOST	100%	1.9.2011	0	0	500	500	500	UČENCI, KATERIH UČITELJI BODO DELEŽNI USPOSABLJANJ	KAZALNIK PRESEŽEN, AKTIVNOSTI, PLANIRANE V OPERATIVNIH NAČRTIH ŠOL SO ZAOBJELE NA NEKATERIH ŠOLAH

	ENAKIH MOŽNOSTI V VZGOJI IN IZOBRAŽEVA NJU										ZGOLJ UČENCE POSAMEZNEGA VI OBDOBJA, VEČINOMA PA UČENCE VSEH TREH OBDOBIJ. V LETU 2012 JE TAKO SODELOVALO NAD 13.000 UČENCEV, V LETU 2014 PA NAD 14.000.	
10 .4 3	ŠTEVILO VKLJUČENIH STROKOVNIH DELAVCEV	UČINEK	OSNOVNA VREDNOST	100 %	1.9.201 1	0	0	100	100	10 0	UČITELJI MULTIPLIKATORJI, ČLANI ŠOLSkih RAZVOJNIH TIMOV, RAVNATELJI MENTORJI	KAZALNIK PRESEŽEN, V PROJEKTU SO AKTIVNO SODELOVALI VSI ČLANI ŠPT (205), KER PA SO LE-TI DEJAVNOSTI ŠIRILI TUDI MED KOLEGE V KOLEKTIVU, JE PROJEKT NA ŠOLAH DEJANSKO ZA OBJEL NAD 1.300 STROKOVNIH DELAVCEV ŠOL.
10 .1 11	ŠTEVILO NAČRTOV OSNOVNIH ŠOL	UČINEK	OSNOVNA VREDNOST	100 %	1.9.201 1	0	30	30	30	30	30 NAČRTOV OŠ	KAZALNIK PRESEŽEN, VSEH 42 ŠOL JE NAPISALO OPERATIVNE NAČRTE ZA VSAKO ŠOLSKO LETO POSEBEJ, SKUPAJ 84 OPERATIVNIH NAČRTOV ŠOL.
17 .9 3	ŠT. GRADIV	UČINEK	OSNOVNA VREDNOST	100 %	1.9.201 1	0	0	3	2	5	STROKOVNE PODLAGE PROJEKTA	KAZALNIK PRESEŽEN, SAJ SMO POLEG PLANIRANIH GRADIV NAPISALI IN V E-OBLIKI OBJAVILI TUDI ZBORNIK PRISPEVKOV POSVETA PO PRVEM LETU IZVAJANJA PROJEKTA, V OBSEGU 390 STRANI. PRVI DEL ZBORNKA VSEBUJE 8 TEORETSKIH PRISPEVKOV, NATO SLEDIJO PREDSTAVITVE DELAVNIC (20) IN PRIMERI PRAKSE (NAD 70 PRIMEROV). NAPISALI SMO TUDI DVOJNO TEMATSKO ŠTEVILKO REVIVJE VIZ V OBSEGU 128 STRANI IN ZAKLJUČNO MONOGRAFIJO – ZNANSTVENO IN STROKOVNO, V SKUPNEM OBSEGU 852 STRANI.

LITERATURA IN VIRI

- Doupona, M. (2012). Mednarodna raziskava PIRLS 2011. Ljubljana: pedagoški inštitut.
- Doupona, M. (2013). **Poročilo o Anketnem vprašalniku o uporabi BUS – za učitelje.** Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.
- Fullan M. (2011). **Choosing the wrong drivers for whole system reform.** Centre for Strategic Education Seminar Series Paper No. 204, May 2011.
- Glaze, A., Mattingley, R., Levin, B. (2011). *Breaking barriers: Excellence and equity in education.* Toronto: Pearson and Ontario Principals Council.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning.* London: Routledge.
- Hattie, J. (2013). *Lernen sichtbar machen.* Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- Korthagen, F. (2009). Praksa, teorija in osebnost v vseživljenjskem učenju. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XL, št. 4, 4–14.
- Levin, B. (2013). The simple art of governing complex systems. Pariz: OECD/CERI seminar presentation.
- Marentič - Požarnik B. (1987). *Nova pota v izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: DZS.
- Marentič - Požarnik, B. (2006). Seminarji za mentorje kot priložnost za razvijanje kompetenc in poglobljanje refleksije ob partnerskem sodelovanju s fakultetnimi učitelji. V: Peklaj, C. (ur.) (2006), *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev.* Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 45–52.
- Marentič - Požarnik, B. (2007). Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V: Peklaj, C. (ur.) (2007), *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev.* Ljubljana: Center FF za pedagoško izobraževanje, str. 11–25.
- Marentič - Požarnik, B. Improving the quality of teaching and learning in higher education through supporting professional development of teaching staff. (2009) *Napredak*, god. 150, br. 3/4, str. 341–359.
- Marentič - Požarnik, B., Plut - Pregelj, L. (2009). *Moč učnega pogovora. Poti do znanja z razumevanjem.* Ljubljana: DZS.
- Marentič-Požarnik, B. (2013). Vpliv projekta »Pismenost...« na profesionalno rast učiteljev. V: Nolimal, F. in Novakovič, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli.* Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str.– VPIŠEMO, KO BO TEKST POSTAVLJEN.
- Metodološki načrt projekta Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja (2012). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.
- Nacionalni preizkusi znanja iz slovenščine in matematike (2013). Ljubljana: državni izpitni center.
- Nacionalni program za jezikovno politiko 2012 – 2016. Ljubljana: Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport, april 2013.
- Nolimal, F. (2013). Spodbujanje razvoja bralne pismenosti (v vrtcih in) osnovnih šolah. *Vzgoja in izobraževanje*, letnik XLIV, številka 2-3, str. 8 – 15.
- Nolimal, F. (2012a). Ugotovitve projekta po prvem letu, načrti in ideje za naprej. V: F. Nolimal in T. Novakovič (ur.). *Opolnomočenje učencev z izboljšanjem bralne pismenosti in dostopa do znanja.* Zbornik povzetkov strokovnega posveta, Rogla, 28. in 29. avgust 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str. 9-26. Dostopno na: http://skupnost.sio.si/file.php/8425/PUBLIKACIJE_ZBORNICI_IN_DRUGA_STROKOVNA_GRADIVA/Zbornik_strokovnega_posveta_Bralna_pismenost_Rogla_2012.pdf (pridobljeno 25. 2. 2013).
- Nolimal, F. (2012b). Bralna pismenost kot opora naravoslovni in matematični pismenosti. V: M. Vidmar in T. Tašanoska (ur.). *Nacionalna konferenca Poti do kakovostnega znanja naravoslovja in matematike*, Brdo pri Kranju, 11. in 12. december 2012. Elektronska knjiga. Ljubljana: Ministrstvo RS za izobraževanje, znanost, kulturo in šport, str. 23-26.

Dostopno na: <http://www.zrss.si/pdf/Zbornik-prispevkov-NAMA2012.pdf> (pridobljeno 25. 2. 2013).

- Ostan, N. (2006). Izkušnja kolegialne hospitacije kot oblika učenja »biti boljši učitelj«. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXXVII, št. 1, str. 34–36.
- Plut-Pregelj, L. (2013). Bralna pismenost – temelj smiselnega znanja z razumevanjem. V: Nolimaj, F. in Novaković, T. (ur.). *Bralna pismenost v vrtcu in šoli*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo, str.– VPIŠEMO, KO BO TEKST POSTAVLJEN.
- Pečjak, S. in Potočnik, N. (2013). Bralne zmožnosti učencev ob koncu prvega triletja (3. razred) – preliminarna študija. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.
- Pečjak, S., Magajna, L. in Podlessek, A. (2012). Bralni testi. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete, Birografika Bori.
- Poročila ob koncu šolskega leta: Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2011/2012; Poročilo šole o analizi doseganja ciljev za šolsko leto 2012/2013;
- Rupar, B. (2013). Vodenje šole za boljše učne dosežke učencev. *Vzgoja in izobraževanje*, let. XLIV, št. 2-3, str. 23–29.
- Sentočnik, S. et al. (2006). *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidiki*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Študije primera: Študija primera OŠ Dobravlje, Študija primera OŠ Lava in Študija primera OŠ Bežigrad.
- Vec, T. (1997). Model učenja z diskusijo (LTD model). *Vzgoja in izobraževanje*, let. XXVIII, št. 2, str. 26–29.
- Vmesna poročila šol: Vmesno poročilo šole za obdobje september 2011 – januar 2012 in Vmesno poročilo za obdobje september 2012 – januar 2013.
- Žakelj, A. et al. (2009). Povezanost rezultatov pri nacionalnem preverjanju znanja s socialno-ekonomskim statusom učencev, poukom in domačimi nalogami. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo – INTERNO GRADIVO.