

Tanja Černe

Vpliv izvedbe intervencijskega treninga z učenci z disleksijo na metakognitivno zavedanje bralnih strategij pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih

Povzetek: V sodobni specialnopedagoški znanosti in stroki se krepi zavedanje pomena samoregulacijskega učenja, ki poleg kognitivne in motivacijske samoregulacije vključuje tudi usvajanje in regulacijo metakognitivnih znanj in strategij, ki izboljšajo učenje učencev z disleksijo. Ob predpostavki, da ozaveščene strategije, ki jih uporabljajo strokovnjaki, vplivajo na učinkovito poučevanje učencev z disleksijo, nas je v raziskavi zanimalo samozavedanje o uporabi metakognitivnih bralnih strategij pri 29 specialnih in rehabilitacijskih pedagogih, ki nudijo dodatno strokovno pomoč učencem z disleksijo, in sicer pred izvedbo intervencijskega treninga, ki so ga izvajali v obsegu treh mesecev, in po njem. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom Mokhtarija in Reichardove. Izsledki raziskave kažejo, da so bile pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih pred izvedbo treninga najbolj razširjene strategije reševanja problemov, najmanj pa podporne bralne strategije, ki so pomembne za poučevanje učencev z disleksijo. Po izvedbi treninga je pri vseh skupinah bralnih strategij prišlo do izboljšanja. Ugotovitve lahko služijo razmisleku o pomenu krepitve metakognitivnih bralnih strategij pri specialnih in rehabilitacijskih pedagogih, in sicer v funkciji načrtovanja in izvedbe korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov na individualni in na institucionalni ravni ter na ravni oblikovanja in izvajanja dodiplomskih in podiplomskih programov in programov stalnega strokovnega izpopolnjevanja v prihodnje.

Ključne besede: metakognitivne bralne strategije, intervencijski trening, specialni in rehabilitacijski pedagogi

UDK: 376

Znanstveni prispevek

Dr. Tanja Černe, prof. defektologije, Svetovalni center za otroke, mladostnike in starše Ljubljana, Gotska ulica 18, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tanja.cerne@scoms-lj.si

Teoretična izhodišča

Metakognitivno zavedanje bralnih strategij je eden najpomembnejših dejavnikov bralnega razumevanja, ki vključuje strategije bralnega razumevanja (Carner 1987; Nist in Holschuh 2000; Taraban idr. 2000 v Černe 2020), ki vplivajo na zapomnitev prebranega (Cubukcu 2008). Posamezniki z dobrimi bralnimi strategijami lahko metakognitivno zavedanje bralnih strategij pod vplivom treninga še izboljšajo, in sicer tako, da so pri uporabi strategij učinkovitejši, saj jih med svojim branjem opazujejo. Bralne strategije pri teh bralcih vključujejo: 1) poznavanje svojih močnih področij pri uporabi bralnih strategij; 2) iskanje informacij po besedilu; 3) povezovanje informacij z obstoječim znanjem; 4) iskanje odgovorov na vprašanja in sklepanje o pomenu besed iz besedila (Cubukcu 2008; El Koumy 2004; Henter 2012 v Černe 2020). Med metakognitivne bralne strategije Mokhtari in Reichardova (2002) uvrščata strategije načrtovanja in spremljanja ter strategije usmerjanja/uravnavanja lastnega bralnega procesa v funkciji učenja. Razvrstita jih v tri skupine: 1) globalne bralne strategije (splošne, namerne, ciljno usmerjene bralne strategije, ki spodbujajo branje učnega gradiva); 2) strategije reševanja problemov (strategije, ki jih bralci uporabljajo, ko naletijo na težave pri branju učnega gradiva); 3) podporne bralne strategije (praktične podporne strategije, ki jih bralci uporabljajo, da učno gradivo bolje razumejo, integrirajo v miselne sheme ali generalizirajo na druga področja).

Z izboljševanjem metakognitivnega zavedanja bralnih strategij se izboljšajo bralne spretnosti (Carner 1987; Nist in Holschuh 2000; Taraban idr. 2000 v Černe 2020), učni dosežki (Sheorey in Mokhtari 2001) in kontrola učnega procesa (Benjamin idr. 1998; Dunlosky in Hertzog 1997; Koriat 2002; Mazzoni in Cornoldi 1993; Metcalfe 2002; Nelson in Dunlosky 1991; Pressley in Ghalala 1990; Reder 1988; Thiede 1999 v Černe 2020). Pri uspešnih in manj uspešnih bralcih je ugotovljena pomembna povezava med uporabo kognitivnih in metakognitivnih bralnih strategij (Ahmadi idr. 2013). Uspešni bralci se razlikujejo od manj uspešnih po kombinaciji zavedanja bralnega procesa in dejanske uporabe bralnih strategij. Manj uspešni učenci uporabljajo manj strategij metakognitivnega zavedanja in samoopazovanja lastnega procesa bralnega razumevanja (Garcia idr. 1998).

Učenci s težjimi in težkimi oblikami specifičnih učnih težav, kamor uvrščamo tudi učence z disleksijo kot najpogostejšo motnjo na ravni avditivno-vizualnih procesov, ki se pojavlja pri 5–10 % populacije (od tega je prepoznanih 4 % težjih in težkih ter 6 % zmernih oblik disleksije) (Györfi in Smythe 2010), so po *Zakonu o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami* (2011) upravičeni do usmeritve v program s prilagojenim izvajanjem in dodatno strokovno pomočjo. Potrebujemo: 1) dodatno strokovno pomoč (v nadaljevanju DSP) za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj, ki jo najpogosteje izvajajo specialni in rehabilitacijski pedagogi (v nadaljevanju SRP), poleg njih pa tudi pedagogi, psihologi, inkluzivni pedagogi in socialni pedagogi; in/ali 2) učno pomoč, ki jo izvajajo učitelji na svojem predmetnem področju, če so se izpopolnjevali za delo z učenci s posebnimi potrebami. SRP kot izvajalci DSP v zadnjem triletju osnovne šole znotraj ur, ki so namenjene premagovanju primanjkljajev, ovir oz. motenj, v sodelovalnem odnosu z učenci z disleksijo korigirajo primarne primanjkljaje, ovire oz. motnje, krepijo ustrezne kompenzatorne, učne in metakognitivne spretnosti, spodbujajo izvršilno funkcioniranje in močna področja, vendar manj poglobljeno in sistematično (povzeto po Vršnik Perše idr. 2016), saj se pomoč za premagovanje primanjkljajev, ovir oz. motenj po vsebini pogosto izvaja kot učna pomoč, kar pa ni skladno z upoštevanjem njihovih posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb in opredelitvijo v odločbi o usmeritvi, strokovnem mnenju in individualiziranem programu (Černe 2020).

Za poučevanje in izvajanje korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov disleksije morajo SRP poznati kompleksen bralni proces (Rubin 1982; Palincsar in Brown 1984), ki vključuje: 1) kognitivne in metakognitivne sposobnosti: zavedanje, vrednotenje in regulacijo (Larkin 2009), torej spretnosti in strategije, ki jih posameznik uporablja pri branju v funkciji učenja; 2) uporabo ali spremembo bralnih strategij v določenih učnih situacijah v povezavi z izvršilnimi sposobnostmi (Noushad 2008); 3) samokontrolo (Borkowski 1992), ter razumevanje, da pri učencih z disleksijo zaradi nevropsiholoških in nefizioloških vzrokov (Raduly Zorgo idr. 2010) kognitivni in metakognitivni primanjkljaji vztrajajo (Klassen in Lynch 2007; Kolić Vehovec idr. 2014; Tops idr. 2014; Roth 2008 v Černe 2020) ter otežujejo proces kompenzacije disleksije ter krepitev procesa samoregulacijskega učenja, metakognitivnih znanj, védenj in strategij, ki bi te učence podpirale pri branju in razumevanju učnih gradiv. Učenci z disleksijo pri učenju namreč uporabljajo preprostejše kognitivne učne strategije, po večini branje učnega gradiva in ponavljanje učne snovi, manj pa kompleksnejše bralne učne strategije (Černe in Jurišević 2018), kot so strategije samoopazovanja in metakognitivnega zavedanja lastnega bralnega oz. učnega procesa (Garcia idr. 1998).

Opredelitev raziskovalnega problema

Ob pregledu tuje in domače relevantne strokovne literature nismo našli raziskav, ki bo preučevale uporabo metakognitivnih bralnih strategij SRP pred začetkom izvedbe korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov z učenci in po njej, z namenom samoopazovanja uporabe teh strategij ter prenašanja prek

neposredne lastne izkušnje v program korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov z učenci. Pred usposabljanjem za izvedbo intervencijskega treninga metakognitivnih bralnih učnih strategij (v nadaljevanju ITMBUS) z učenci z disleksijo, ki smo ga izvedli v sklopu širše raziskave, nas je zanimalo, katere metakognitivne bralne strategije uporabljajo SRP pri branju strokovnega gradiva; po izvedenemu ITMBUS pa nas je zanimalo, ali se je uporaba njihovih metakognitivnih bralnih strategij morda razširila in poglobila.

Ob navedenem je bilo treba upoštevati, da učenci z disleksijo izkazujejo šibko metakognitivno zavedanje (Reid 2002) ter odstopanja v samopazovanju in samoevalvaciji (Gargiulo 2015). Roth (2008) ugotavlja, da manj razvite metakognitivne strategije lahko izgledajo kot posledica disleksije, vendar kot pravijo Brunswick (2015), Kirby idr. (2008) v Černe (2020), lahko učenci z disleksijo svoje težave kompenzirajo z razvojem metakognicije. Zato je treba v prihodnje razmišljati o izvedbi korektivno-intervencijsko-kompenzatornih treningov, ki krepijo metakognitivno zavedanje bralnih učnih strategij, z razumevanjem, da jih bo učitelj, ki nima razvitih dobrih učnih strategij in metakognitivnega razmisleka o njih, težko razvijal pri svojih učencih (povzeto po Marentič Požarnik 2005).

Glede na opredeljeni raziskovalni problem smo oblikovali naslednji raziskovalni vprašanji:

- Katere metakognitivne bralne strategije so SRP kot izvajalci DSP pred izvedbo ITMBUS z učenci z disleksijo uporabljali najpogosteje in katere najredkeje?
- Ali se je uporaba metakognitivnih bralnih strategij pri SRP kot izvajalcih DSP po izvedbi ITMBUS z učenci z disleksijo izboljšala?

Metoda

V raziskavi smo uporabili eksperimentalno metodo pedagoškega raziskovanja. Podatke smo zbrali z anketnim vprašalnikom.

Opredelitev intervencijskega treninga metakognitivnih bralnih učnih strategij

SRP so z učenci z disleksijo izvajali ITMBUS v obdobju treh mesecev, v povprečju tri ure tedensko. ITMBUS je bil oblikovan za potrebe doktorske raziskave z naslovom Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo (Černe 2020), in sicer na podlagi teorije metakognicije (Flavell 1979), metakognitivnega učenja (McCormick 2003), metakognitivne kontrole na področju branja in pisanja (Paris in Lindauer 1982; Schraw 2001) ter strokovnih ugotovitev drugih avtorjev (McInerney in McInerney 2002; Mokhtari in Reichard 2002; Pečjak in Gradišar 2015; Smith 2004 v Černe 2020).

Pred začetkom izvedbe ITMBUS smo za vključene SRP v Svetovalnem centru za otroke, mladostnike in starše Ljubljana v šolskem letu 2017/18 pripravili usposabljanje. Po koncu izvedbe ITMBUS smo pripravili sklepno evalvacijsko srečanje. Med izvedbo ITMBUS je bila raziskovalka na voljo za dodatna pojasnila, strokovna

vprašanja in podporo. Znotraj ITMBUS so SRP uporabljali individualni pristop s krepitvijo različnih metakognitivnih bralnih učnih strategij, kar pri učencih spodbuja učinkovitejše in smiselno učenje, boljše sposobnosti razumevanja ter krepí metakognitivno znanje (Bauman idr. 1992; Chi idr. 1989).

Udeleženci raziskave

K sodelovanju v raziskavi smo z namenskim vzorčenjem povabili 11 osnovnih šol iz različnih statističnih regij po državi. V raziskavo je bilo vključenih 29 SRP, izvajalcev DSP, povečini ženskega spola, ki so imeli od 1 leta do 35 let delovnih izkušenj, v povprečju 12,4 leta delovnih izkušenj ($SD = 6,87$). Deset let ali manj delovnih izkušenj je imelo 53,6 % izvajalcev. Vsi SRP so pridobili najmanj 7. stopnjo izobrazbe.

Instrumenti

V dosedanjih raziskavah se za identifikacijo uporabe metakognitivnih spretnosti kot najučinkovitejše kažejo kombinacije samoopazovalnih mer, preverjanja bralnega procesa na podlagi kontrolnega seznama – checklist (Brennan idr. 1986; Cioffi 1986) in retrospektivnega spominjanja (Garner 1982; Lundeberg 1987; Ryan 1984). Ker so bili v raziskavo vključeni SRP, za katere menimo, da so dobri bralci, ki že imajo nekaj metakognitivnih izkušenj, uporabljajo strategije postavljanja ciljev, opazujejo svoj bralni proces in pri svojem profesionalnem delu povezujejo nove informacije v mrežo obstoječega znanja (Afflerbach 1986; Bereiter in Bird 1985; Lundeberg 1987), smo se odločili, da za namen te raziskave uporabimo anketni Vprašalnik metakognitivnega zavedanja bralnih strategij (Metacognitive Awareness of Reading Strategies Inventory – MARSÍ, različica 1.0; Mokhtari in Reichard 2002). S pisnim soglasjem avtorjev smo ga prevedli iz tujega v domač jezik in s povratnim prevodom iz domačega v tuj jezik. Vprašalnik sta pregledala strokovnjaka za slovenski in angleški jezik. Vprašalnik je samoocenjevalen in vsebuje tri podlestvice: 1) podlestvico globalnih bralnih strategij; 2) podlestvico strategij reševanja problemov; 3) podlestvico podpornih bralnih strategij. Podlestvica globalnih bralnih strategij vsebuje 13 trditev, ki opredelijo splošne, namerne, ciljno usmerjene bralne strategije, ki spodbujajo branje učnega gradiva. Podlestvica strategij reševanja problemov vsebuje 8 trditev, ki opisujejo strategije, ki jih bralci uporabljajo, ko naletijo na težave pri branju učnega gradiva. Podlestvica podpornih bralnih strategij vsebuje 9 trditev, ki opisujejo praktične podporne strategije, ki jih bralci uporabljajo, da učno gradivo bolje razumejo, integrirajo v miselne sheme ali generalizirajo na druga področja. Vprašalnik torej skupaj vsebuje 30 trditev, ki so jih SRP opredelili na ocenjevalni lestvici Likertovega tipa, pri čemer 1 pomeni nikoli, 2 redko, 3 včasih, 4 pogosto, 5 veliko(krat). Tem večja kot je povprečna pogostost uporabe strategij, tem pogosteje jo SRP uporabljajo med branjem strokovnega gradiva. Dobljene nižje vrednosti pomenijo, da so metakognitivne strategije slabše razvite oz. da jih SRP manj pogosto uporabljajo. Rezultati dajejo SRP formativno povratno informacijo o

njihovih močnih/šibkih metakognitivnih bralnih strategijah, ki jih lahko razvijajo med ITMBUS, kar sta opredelila tudi avtorja vprašalnika, in sicer da je inštrumentarij učinkovito orodje, ki posameznikom omogoča, da razvijejo boljšo zavest o uporabi svojih bralnih strategij ter postanejo boljši bralci (prav tam).

Zanesljivost merjenja metakognitivnega zavedanja bralnih strategij smo preverili s Cronbachovim α -koefficientom, in sicer za vse tri podlestvice metakognitivnega zavedanja bralnih strategij ter za lestvico metakognitivnega zavedanja bralnih strategij (skupaj), ločeno za obe meritvi. Na podlagi vrednosti Cronbachovega α sklepamo na zadovoljivo notranjo konsistentnost lestvic, kajti vrednost Cronbachovega α za lestvico metakognitivnega zavedanja bralnih strategij (lestvica bralne strategije skupaj) pri prvi meritvi znaša 0,92, pri drugi pa 0,91, medtem ko znaša Cronbachov α za podlestvico globalnih bralnih strategij pri prvi meritvi 0,84 in pri drugi meritvi 0,83. Za podlestvico strategij reševanja problemov znaša 0,83 za prvo meritev in 0,81 za drugo meritev, za lestvico podpornih bralnih strategij pa znaša pri prvi meritvi 0,76 in pri drugi meritvi 0,69 ter se nahaja tik pod mejo sprejemljive notranje konsistentnosti.

Zbiranje podatkov

Anketne vprašalnike so SRP v prostorih Svetovalnega centra za otroke, mladostnike in starše Ljubljana skupinsko izpolnjevali v šolskem letu 2017/18, in sicer pred začetkom usposabljanja za izvajanje ITMBUS in po zaključku izvajanja ITMBUS, na evalvacijskem srečanju, pri čemer so bili zagotovljeni enaki pogoji. Izpolnjevanje vprašalnikov smo izvedli pred začetkom usposabljanja za izvedbo ITMBUS, saj smo tako izključili vpliv usposabljanja na samooceno SRP. Izpolnjevanje je trajalo 10 minut.

Upoštevali smo *Etični kodeks za raziskovalce Univerze v Ljubljani* in *Načela kodeksa etike na področju družboslovja*. Za izvedbo te raziskave smo v sklopu širše raziskave predhodno pridobili sklep Komisije za etiko na Pedagoški fakulteti Univerze v Ljubljani.

Obdelava podatkov

Statistično analizo smo izvedli s statističnim programskim paketom SPSS 25.0 (IBM Corp. 2017). Normalnost porazdelitve smo preverili s Shapiro-Wilkovim preizkusom, ki je pri vseh postavkah v vprašalniku za obe meritvi pokazal na statistično značilna odstopanja v porazdelitvi spremenljivk od normalne. Preizkus razlik v metakognitivnem zavedanju bralnih strategij med obema meritvama smo tako preverili z neparametričnim Wilcoxonovim preizkusom predznačenih rangov (angl. Wilcoxon signed-rank test). V vprašalniku MARSII so opredeljene podlestvice metakognitivnih bralnih strategij, ki v raziskavi predstavljajo naslednje kategorije: globalne bralne strategije, strategije reševanja problemov, podporne bralne strategije, in posamezne postavke, ki ustrezajo tem podlestvicam oz. kategorijam. Za vsako postavko iz vprašalnika so v nadaljevanju navedene osnovne opisne statistike

(aritmetična sredina in standardni odklon ter razlika v povprečnih vrednostih med obema meritvama), število in delež udeležencev, pri katerih je pri drugi meritvi v primerjavi s prvo meritvijo prišlo do pozitivne spremembe glede metakognitivnega zavedanja bralnih strategij, do negativne spremembe oz. do spremembe ni prišlo. Navedeni so rezultati preizkusa razlik med obema meritvama ter vrednost bise-rialnega koeficienta za range (angl. rank-biserial correlation), ki smo ga izračunali tako, da smo vrednost *W* statistike delili z vsoto rangov (Kerby 2014, str. 5); z njim smo sklepali na velikost učinka.

Rezultati z razpravo

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati samoocene SRP glede uporabe globalnih bralnih strategij, strategij reševanja problemov, podpornih bralnih strategij in metakognitivnega zavedanja na skupni ravni, in sicer pred začetkom izvedbe ITMBUS in po njej.

Globalne bralne strategije

V kontekstu globalnih bralnih strategij ugotavljamo, da so SRP pred ITMBUS največ uporabljali naslednje strategije: branje z namenom; branje uvoda pred branjem preostalega besedila; uporaba preglednic, števil in slik, ki spremljajo besedilo z namenom boljšega razumevanja prebranega; preverjanje lastnega razumevanja besedila ob pojavu nasprotujočih si informacij. Strategije, ki so jih SRP najmanjkrat uporabljali, pa so bile: preverjanje pravilnosti ugibanj o besedilu; ugibanje o vsebini gradiva, kritična analiza in ocena informacij v besedilu; odločanje o delih besedila, ki terjajo temeljito branje; in razmislek, ali je vsebina besedila skladna z namenom branja. Opazimo lahko, da so razlike v razširjenosti uporabe posameznih globalnih bralnih strategij pri SRP v prvi meritvi večje kot pri drugi meritvi, ko je prišlo do izboljšanja uporabe vsake od posameznih globalnih strategij (Preglednica 1).

Ker so SRP nekatere globalne bralne strategije uporabljali že pred izvedbo IT-MBUS, se je kot statistično značilno pokazalo izboljšanje globalnih bralnih strategij pretežno pri tistih strategijah, ki jih SRP pred izvedbo ITMBUS niso uporabljali. Pri več kot polovici SRP so se namreč zgodile pozitivne spremembe pri metakognitivni bralni strategiji razmisleka o skladnosti vsebine besedila z namenom branja, kjer lahko sklepamo na srednje močan učinek treningov, in pri strategiji preverjanja pravilnosti ugibanj o besedilu. Kot statistično značilna se izkaže tudi sprememba v pogostosti uporabe ključnih besed v besedilu kot pomoči za boljše razumevanje prebranega, kjer je do pozitivne spremembe prišlo pri skoraj polovici SRP. Prav tako je pri skoraj polovici SRP prišlo do pozitivne spremembe pri praksi kritičnega analiziranja in ocenjevanja informacij v besedilu, a je statistična značilnost velikosti sprememb na meji statistične značilnosti. Mejna statistična značilnost razlik je prav tako prisotna pri uporabi strategije odločanja o delih besedila, ki terjajo temeljito branje, kjer je sicer prišlo do pozitivne spremembe pri le dobri tretjini SRP; pri teh SRP pa so bile spremembe večje (Preglednica 1).

	1. meritev		2. meritev		ΔM	Pozitivne spremembe		Ni spremembe	Negativne spremembe		Wilcoxonov preizkus predznačenih rangov učinka	
	M (SD)					f (%)			W	P	r	
Globalnebralne strategije	3,71 (0,687)	4,07 (0,518)	0,36	23 (79,3)	1 (3,4)	5 (17,2)	363,0	0,000	0,834			
Ko berem, berem z namenom.	4,41 (0,780)	4,52 (0,574)	0,10	6 (20,7)	19 (65,5)	4 (13,8)	35,0	0,405	0,080			
Premislím o tem, kar že vem, da bi razumel, kar berem.	3,72 (1,066)	4,28 (0,702)	0,55	17 (58,6)	6 (20,7)	6 (20,7)	219,0	0,009	0,503			
Pred branjem besedila si preberem uvod, da vidim, za kaj gre.	4,10 (1,372)	4,41 (0,867)	0,31	7 (24,1)	16 (55,2)	6 (20,7)	65,0	0,166	0,149			
Premislím, ali vsebina besedila ustreza mojemu namenu branja.	3,62 (1,178)	4,24 (0,786)	0,62	15 (51,7)	10 (34,5)	4 (13,8)	155,0	0,130	0,356			
Najprej besedilo preletim, da ugotovim njegove lastnosti, kot sta dolžina in organiziranost.	3,66 (1,203)	4,00 (1,035)	0,34	11 (37,9)	13 (44,8)	5 (17,2)	91,0	0,225	0,209			
Odlóčim se, kaj bom prebral temeljito in kaj bom izpustil.	3,52 (1,243)	3,93 (0,961)	0,41	11 (37,9)	13 (44,8)	5 (17,2)	103,5	0,053	0,238			
Za boljše razumevanje uporabim preglednice, številke in slike, ki spremljajo besedilo.	4,10 (1,047)	4,21 (0,861)	0,10	7 (24,1)	16 (55,2)	6 (20,7)	52,0	0,640	0,120			
Za boljše razumevanje prebranega kot pomoč uporabljam ključne besede v besedilu.	3,66 (1,289)	4,14 (1,026)	0,48	14 (48,3)	11 (37,9)	4 (13,8)	136,0	0,022	0,313			
Uporabljam tipografske pripomočke, kot je krepki tisk ali težiči tisk, da izluščim ključne informacije.	3,66 (1,289)	3,90 (0,976)	0,24	12 (41,4)	11 (37,9)	6 (20,7)	114,0	0,182	0,262			
Kritično analiziram in ocenim informacije, predstavljene v besedilu.	3,38 (1,049)	3,72 (1,066)	0,34	14 (48,3)	11 (37,9)	4 (13,8)	123,0	0,083	0,283			
Kadar naletim na nasprotujoče si informacije, preverim svoje razumevanje besedila.	4,07 (0,961)	4,24 (0,872)	0,17	10 (34,5)	13 (44,8)	6 (20,7)	83,5	0,384	0,192			
Ko berem, poskušam ugibati, o čem govori gradivo.	3,34 (1,370)	3,69 (1,004)	0,34	13 (44,8)	7 (24,1)	9 (31,0)	171,5	0,131	0,394			
Preverim, ali so moja ugibanja o besedilu pravilna ali napačna.	3,03 (1,117)	3,66 (0,857)	0,62	16 (55,2)	10 (34,5)	3 (10,3)	167,5	0,002	0,385			

Preglednica 1: Rezultati Wilcoxonovega preizkusa predznačenih rangov z opisnimi statistikami postavk iz sklopa globalnebralne strategije ($n = 29$)

Strategije reševanja problemov

V kontekstu strategij reševanja problemov ugotavljamo, da so SRP že pred začetkom ITMBUS uporabljali vse posamezne strategije reševanja problemov; še najbolj sta odstopali strategiji ustavljanja in razmisleka o prebrani vsebini na vsake toliko časa in strategija poskušanja uganiti pomen neznanih besed ali fraz. Med SRP sta bili pred izvedbo ITMBUS močno razširjeni strategiji ponovnega branja besedila ob izgubi zbranosti in prilagajanja bralne hitrosti (Preglednica 2).

Pozitiven učinek ITMBUS pri posameznih strategijah reševanja problemov je opazen pri od ene šestine do ene tretjine SRP, vendar velikost sprememb ni bistvena, zato po izvedbi ITMBUS pri uporabi posameznih strategij reševanja problemov ni prišlo do statistično značilnih sprememb. Na meji statistične značilnosti je sprememba v pogostosti uporabe strategije usmerjanja pozornosti, ko besedilo postane težko, sicer pa pri večini SRP ni bilo sprememb; pozitivna sprememba je razvidna pri dobri četrtini SRP.

Pri strategijah reševanja problemov se nakazujejo celo nekatere negativne spremembe, a tudi v tem primeru ne moremo govoriti o statistično značilnih spremembah. Tako je denimo pri slabi tretjini SRP prišlo do zmanjšanja pogostosti uporabe strategije ustavljanja in razmisleka o prebranem na vsake toliko časa, vendar so v enakem deležu zastopani tudi tisti SRP, pri katerih je prišlo do pozitivne spremembe pri tej strategiji (Preglednica 2).

	1. meritev		2. meritev		ΔM	Pozitivne spremembe		Ni spremembe	Negativne spremembe		Wilcoxonov preizkus predznačenih rangov		Velikost učinka
	M (SD)		M (SD)			f (%)	W		P	r			
Strategije reševanja problemov	4,13 (0,628)	4,25 (0,522)	0,12	16 (55,2)	4 (13,8)	9 (31,0)	216,5	0,143	0,498				
Berem počasi in zbrano, da res razumem, kar berem.	4,03 (0,865)	4,21 (0,726)	0,17	7 (24,1)	20 (69,0)	2 (6,9)	32,5	0,212	0,075				
Kadar izgubim zbranost, se poskušam vrniti nazaj.	4,31 (0,930)	4,48 (0,634)	0,17	6 (20,7)	17 (58,6)	6 (20,7)	45,0	0,614	0,103				
Bralno hitrost prilagodim temu, kar berem.	4,38 (0,728)	4,34 (0,974)	-0,03	7 (24,1)	17 (58,6)	5 (17,2)	42,0	0,796	0,097				
Kadar besedilo postane težko, sem pozornejši na to, kaj berem.	4,17 (0,759)	4,41 (0,780)	0,24	8 (27,6)	18 (62,1)	3 (10,3)	51,0	0,088	0,117				
Vsake toliko časa se ustavim in premislim o tem, kaj berem.	3,93 (0,884)	3,97 (0,865)	0,03	9 (31,0)	11 (37,9)	9 (31,0)	90,0	0,827	0,207				
Informacije si poskušam predstavljati ali vizualizirati, da bi si bolje zapomnil, kar sem prebral	4,10 (0,976)	4,03 (0,906)	-0,07	5 (17,2)	16 (55,2)	8 (27,6)	39,0	0,637	0,090				
Kadar besedilo postane težko, ga ponovno preberem, da ga bolje razumem.	4,24 (0,988)	4,48 (0,634)	0,24	9 (31,0)	14 (48,3)	6 (20,7)	78,0	0,268	0,179				
Poskušam uganiti pomen neznanih besed ali fraz.	3,86 (1,187)	4,10 (0,772)	0,24	9 (31,0)	14 (48,3)	6 (20,7)	80,0	0,239	0,184				

Preglednica 2: Rezultati Wilcoxonovega preizkusa predznačenih rangov z opisnimi statistikami postavk iz sklopa strategij reševanja problemov (n = 29)

Podporne bralne strategije

Razširjenost posameznih bralnih strategij te skupine med SRP je bila pred izvedbo ITMBUS zelo raznolika. Dobro razširjena je bila strategija podčrtovanja in obkroževanja informacij v besedilu z namenom lažje zapomnitve, manj razširjeni pa strategija glasnega branja, ko besedilo postane težko, in strategija zastavljanja vprašanj, na katera bi radi dobili odgovore v besedilu. Razlike v razširjenosti posamezne podporne bralne strategije so bile pred izvedbo treninga večje kot po treningu, ko se je pri SRP povečala pogostost uporabe vsake od posameznih podpornih strategij (Preglednica 3).

Ker so bile nekatere podporne bralne strategije že pred izvedbo ITMBUS dokaj razširjene pri SRP, se je kot statistično značilno pokazalo izboljšanje pretežno tistih podpornih bralnih strategij, ki so bile pred izvedbo ITMBUS manj razširjene. Pri več kot polovici SRP je namreč prišlo do pozitivnih sprememb v sprehajanju z očmi naprej in nazaj v besedilu z namenom iskanja povezav med informacijami, razlike so bile statistično značilne. Kot statistično značilni sta se izkazali tudi (pozitivni) spremembi pri pomoči z dodatnimi viri, kot so slovarji, in pri zastavljanju vprašanj, na katera bi radi dobili odgovore v besedilu, kjer se je pozitivna sprememba zgodila pri skoraj polovici SRP. Prav tako se je pri skoraj polovici SRP zgodila pozitivna sprememba pri glasnem branju, ko besedilo postane težko, a je statistična značilnost velikosti sprememb na meji statistične značilnosti. Mejna statistična značilnost razlik je bila prav tako ugotovljena pri razširjenosti povzemanja informacij z namenom boljšega razumevanja, kjer smo pozitivno spremembo ugotovili pri skoraj polovici SRP.

Pri dobri tretjini SRP je prav tako prišlo do pozitivne spremembe v pogostosti povzemanja prebranega z namenom razmisleka o informacijah, razlike med prvo in drugo meritvijo so bile statistično značilne (Preglednica 3).

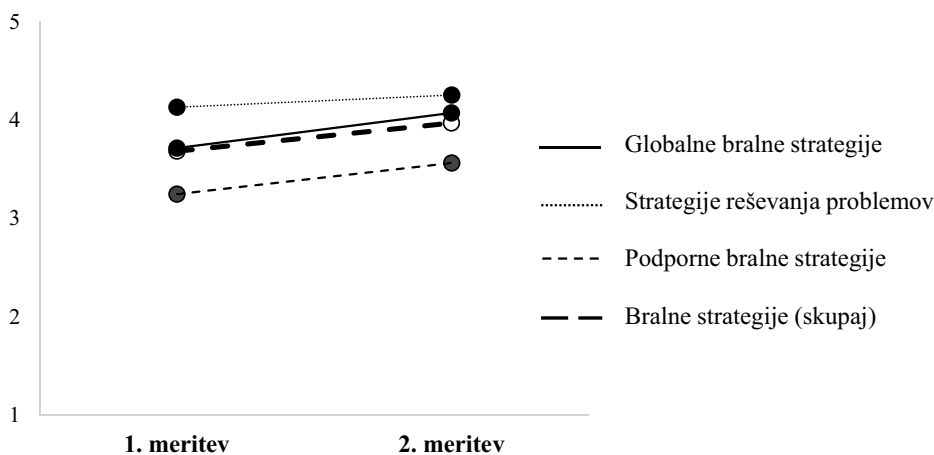
	1. meritev		2. meritev		ΔM	f (%)		Wilcoxonov preizkus predznačenih rangov		Velikost učinka	
	M (SD)		M (SD)			W	p	r			
Podporne bralne strategije	3,25 (0,666)		3,56 (0,558)		0,32	17 (58,6)	4 (13,8)	8 (27,6)	270,0	0,004	0,621
Medtem ko berem, si delam zapiske, da lažje razumem, kaj berem.	3,41 (1,018)		3,45 (0,948)		0,03	10 (34,5)	12 (41,4)	7 (24,1)	74,5	0,922	0,171
Kadar besedilo postane težko, si pomagam z glasnim branjem.	2,69 (1,538)		3,17 (1,256)		0,48	14 (48,3)	10 (34,5)	5 (17,2)	136,0	0,091	0,313
Kar sem prebral, povzamem, da premislim o informacijah iz besedila.	3,41 (1,119)		3,79 (0,861)		0,38	10 (34,5)	17 (58,6)	2 (6,9)	67,0	0,019	0,154
O tem, kar berem, se pogovorim z drugimi, da preverim svoje razumevanje.	3,14 (1,060)		3,07 (1,067)		-0,07	11 (37,9)	9 (31,0)	9 (31,0)	108,0	0,907	0,248
Informacije v besedilu podčrtam ali obkrožim, da si jih lažje zapomnim.	4,34 (0,857)		4,10 (0,900)		-0,24	5 (17,2)	13 (44,8)	11 (37,9)	43,0	0,167	0,099
Da razumem, kar berem, si pomagam z dodatnimi viri, kot so slovarji.	3,07 (1,100)		3,62 (1,147)		0,55	14 (48,3)	9 (31,0)	6 (20,7)	164,5	0,022	0,378
Informacije povzamem (povem s svojimi besedami), da prebrano bolje razumem.	3,34 (0,974)		3,76 (1,091)		0,41	13 (44,8)	13 (44,8)	3 (10,3)	103,0	0,060	0,237
Po besedilu se z očmi sprehajam naprej in nazaj, da najdem povezave med informacijami.	3,03 (1,180)		3,76 (1,123)		0,72	15 (51,7)	11 (37,9)	3 (10,3)	148,5	0,004	0,341
Zastavim si vprašanja, na katera bi rad dobil odgovore v besedilu.	2,76 (1,215)		3,34 (0,897)		0,59	14 (48,3)	11 (37,9)	4 (13,8)	140,5	0,014	0,323

Preglednica 3. Rezultati Wilcoxonovega preizkusa predznačenih rangov z opisnimi statistikami postavk iz sklopa podpornih bralnih strategij (n = 29)

Metakognitivno zavedanje bralnih učnih strategij na skupni ravni

Metakognitivno zavedanje bralnih strategij na skupni ravni se je po izvedbi ITMBUS ($M_2 = 3,97$; $SD_2 = 0,492$) v primerjavi s stanjem pred izvedbo treninga ($M_1 = 3,68$; $SD_1 = 0,609$) statistično značilno izboljšalo ($W = 335,5$; $p < 0,001$). Pri več kot treh četrtinah SRP (75,9 %) se je razširjenost metakognitivnega zavedanja bralnih strategij po izvedbi ITMBUS izboljšala; pri 6,9 % SRP je metakognitivno zavedanje bralnih strategij ostalo na enaki ravni kot pred izvedbo ITMBUS, medtem ko je pri 17,2 % SRP prišlo do rahlega poslabšanja razširjenosti metakognitivnega zavedanja bralnih strategij. Učinek treninga na spremembe lahko označimo kot močan ($r = 0,771$).

Pred izvedbo ITMBUS so bile pri SRP najbolj razširjene strategije reševanja problemov, najmanj pa podporne bralne strategije. Ugotavljamo, da je pri vseh skupinah bralnih strategij po izvedbi ITMBUS prišlo do izboljšanja (Slika 1).



Slika 1: Spremembe v razširjenosti globalnih bralnih strategij, strategij reševanja problemov, podpornih bralnih strategij in bralnih strategij na skupni ravni pred izvedbo ITMBUS in po njej

Močan učinek ITMBUS je razviden tudi glede razširjenosti globalnih bralnih strategij (Preglednica 1), srednje močan učinek pa je imel ITMBUS na razvoj podpornih bralnih strategij (Preglednica 3). Tako pri razširjenosti globalnih bralnih strategij kot tudi pri razvoju podpornih bralnih strategij lahko govorimo o statistično značilnih razlikah med stanjem pred izvedbo in po izvedbi ITMBUS. Pri več kot treh četrtinah SRP je viden pozitiven trend glede razširjenosti globalnih strategij, medtem ko je imel ITMBUS pozitiven učinek na razvoj podpornih bralnih strategij pri več kot polovici SRP. Strategije reševanja problemov so bile pri SRP že pred izvedbo treninga dobro razširjene (Preglednica 2), z ITMBUS so se še nekoliko izboljšale, a razlike med meritvama niso statistično značilne, kar se sklada z ugotovitvami Mokhtarija in Reichardove (2002), da so bralci, ki so se ocenili kot odlični, poročali, da so uporabili več globalnih strategij in strategij za reševanje problemov kot bralci,

ki so se ocenili kot povprečni ali ne tako dobri. Učinek ITMBUS na razvoj strategij reševanja problemov je sicer srednje močan, do pozitivnih sprememb v razvoju strategij reševanja problemov pa je prišlo pri več kot polovici SRP.

Sklep

V prispevku smo pojasnili vpliv izvedbe ITMBUS na uporabo metakognitivnih bralnih strategij pri SRP z namenom lastne refleksije ter posledično samoregulacije metakognitivnih bralnih strategij pri izvedbi DSP. Raziskovalne ugotovitve pojasnjujejo: 1) napredek in razširitev uporabe metakognitivnih bralnih strategij SRP, kar je lahko skladno z ugotovitvami v literaturi, da tudi odrasli bralci lahko izboljšajo metakognitivne bralne strategije ob dobro načrtovanih intervencijskih programih, ki zagotavljajo strategije samoinstrukcij in preverjanja bralnega razumevanja (Baker 1989; Schommer in Surber 1986); 2) pomen izboljšanja metakognitivnih bralnih strategij v funkciji razumevanja in krepiteve učenčevih metakognitivnih bralnih strategij, kar pomembno vpliva na personalizacijo učnih okolij ter upoštevanje individualnih učnih razlik ter posebnih vzgojno-izobraževalnih potreb.

Raziskovalne ugotovitve kažejo, da so SRP pred izvedbo ITMBUS največ uporabljali strategije reševanja problemov, najmanj pa podporne bralne strategije, ki so za poučevanje učencev z disleksijo zelo pomembne. SRP so ob izvajanju ITMBUS z učenci z disleksijo izboljšali vse tri vrste metakognitivnih bralnih strategij, torej globalne bralne strategije, podporne bralne strategije in strategije reševanja problemov, kar je pomembno za izvedbo prihodnjih korektivno-intervencijsko-kompenzatornih programov in treningov, in sicer z vidika: 1) da SRP znotraj DSP v sklopu krepitev samoregulacijskega učenja lažje prepoznajo, razumejo in pojasnijo potrebo po uporabi metakognitivnih bralnih strategij obravnavanim učencem; 2) da izvajanje ITMBUS in poučevanje učencev o metakognitivnih bralnih strategijah lahko izboljša metakognitivne bralne strategije SRP; 3) da so SRP pri izvedbi DSP bolj učinkoviti.

Vendar pa ima raziskava tudi nekatere omejitve. Prva se nanaša na manjše število v raziskavo vključenih SRP, kar otežuje sploševanje na osnovno populacijo, druga pa na uporabo le enega načina pridobivanja podatkov – samoocenjevalne mere glede uporabe in izboljšanja metakognitivnih bralnih strategij vključenih SRP. Pomembnejši napredek bi bil dosežen ob uporabi triangulacije metod in vključenih oseb; po izvedenem ITMBUS bi bilo smiselno primerjati pridobljene empirične rezultate glede izboljšanja uporabe metakognitivnih bralnih učnih strategij pri učencih z disleksijo in pri SRP.

V dodiplomskem in podiplomskem izobraževanju in nadaljnjem strokovnem usposabljanju pa bi bilo treba sistematično krepiti kompetence poučevanja in strokovnega samoopazovanja SRP na področju samoregulacijskega učenja, kar bi lahko vplivalo na razvoj in uporabo metakognitivnih bralnih učnih strategij učencev z disleksijo ter na možnost kompenzacije primarnih primanjkljajev.

Literatura in viri

- Afflerbach, P. (1986). The influence of prior knowledge on expert readers' importance assignment processes. V: J. A. Niles in R.V. Lalik (ur.). *Solving Problems in Literacy: Learners, Teachers, and Researchers. Thirty-Fifth Yearbook of the National Reading Conference*. National Reading Conference, Rochester, New York, str. 30–40.
- Ahmadi, M. R., Ismail H. N. in Abdullah M. K. K. (2013). The importance of metacognitive reading strategy awareness in reading comprehension. *English Language Teaching*, 6, št. 10, str. 235–244.
- Baker, L. (1989). Metacognition, comprehension, monitoring, and the adult reader. *Educational Psychology Review*, 1, št. 1, str. 3–38.
- Bauman, J. F., Seifert - Kessell, N. in Jones, L. A. (1992). Effect of think-aloud instruction on elementary students' comprehension monitoring abilities. *Journal of Reading Behavior*, 24, št. 2, str. 143–172.
- Bereiter, C. in Bird, M. (1985). Use of thinking aloud in identification and teaching of reading comprehension strategies. *Cognition and Instruction*, 2, št. 2, str. 131–156.
- Borkowski, J. (1992). Metacognitive theory: a framework for teaching literacy, writing, and math skills. *Journal of Learning Disabilities*, 25, str. 253–257.
- Brennan, S., Winograd, P. N., Bridge, C. A. in Hiebert, E. H. (1986). A comparison of observer reports and self-reports of study practices used by college students. *National Reading Conference Yearbook*, 35, str. 353–358.
- Chi, M. T. H., Bassok, M., Lewis, M. W., Reimann, P. in Glaser, R. (1989). Self-explanations: how students study and use examples in learning to solve problems. *Cognitive Science*, 13, št. 2, str. 145–182.
- Cioffi, G. (1986). Relationships among comprehension strategies reported by college students. *Reading Research and Instruction*, 25, št. 3, str. 220–232.
- Cubukcu, F. (2008). Enhancing vocabulary development and reading comprehension through metacognitive strategies. *Issues in Educational Research*, 18, št. 1, str. 1–11.
- Černe, T. (2020). *Vpliv tipa intervencijskega treninga na učno motivacijo mlajših mladostnikov z disleksijo* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Pedagoška fakulteta Univerze v Ljubljani.
- Černe, T. in Jurišević, M. (2018). The self-regulated learning of younger adolescents with and without learning difficulties – a comparative multiple case study. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 8, št. 4, str. 9–28.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: a new area of cognitive-developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, št. 10, str. 906–911.
- Garcia, G. E., Jimenez, R. T. in Pearson, P. D. (1998). Metacognition, childhood bilingualism, and reading. V: D. Springer, J. Hacker, J. Dunlosky in A. C. Graesser (ur.). *Metacognition in education theory and practice*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, str. 193–221.
- Gargiulo, R. M. (2015). *Special education in contemporary society: an introduction to exceptionality* (fifth edition). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Garner, R. (1982). Verbal-report data on reading strategies. *Journal of Reading Behavior*, 14, št. 2, str. 159–167.
- Györfi, A. in Smythe, I. (2010). *Dyslexia report. Dyslexia in Europe: a pan-European survey*. Dostopno na: doi: tprofiler.co.za/media/13299/dyslexia_report_2010_final_mep.pdf. (pridobljeno 4. 6. 2021).

- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS statistics for windows*, Version 25.0. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kerby, D. S. (2014). The simple difference formula: an approach to teaching nonparametric correlation. *Comprehensive Psychology*, 3, št. 1, str. 1–9.
- Larkin, S. (2009). *Metacognition in young children*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Lundeberg, M. A. (1987). Metacognitive aspects of reading comprehension: studying understanding in legal case analysis. *Reading Research Quarterly*, 22, št. 4, str. 407–432.
- Marentič Požarnik, B. (2005). Spreminjanje paradigme poučevanja in učenja ter njunega odnosa – eden temeljnih izzivov sodobnega izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 56, št. 1, str. 58–74.
- McCormick, C. B. (2003). Metacognition and learning. V: G. E. Miller in I. B. Weiner (ur.). *Handbook of psychology. Educational psychology*. Handbook of Psychology: Educational Psychology. Hoboken, NJ: Wiley & Sons, Inc, str. 79–103.
- Mokhtari, K. in Reichard, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94, št. 2, 249–259.
- Noushad, P. P. (2008). *Cognitions about cognitions: the theory of metacognition*. Dostopno na: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502151.pdf> (pridobljeno 15. 1. 2019).
- Palincsar, A. S. in Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1, št. 2, str. 117–175.
- Rubin, D. (1982). *A practical approach to teaching reading*. New York, NY: CBS College Publishing.
- Paris, S. G. in Lindauer, B. K. (1982). The development of cognitive skills during childhood. V: B. Wolman (ur.). *Handbook of developmental psychology*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, str. 333–349.
- Raduly Zorgo, E., Smythe, L. in Gyarmathy, E. (2010). *Disleksija – vodnik za tutorje*. Ljubljana: Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Reid, G. (2002). *Nekaj v prijateljsko pomoč – vodnik za starše otrok z disleksijo*. Ljubljana: Društvo Bravo – društvo za pomoč otrokom in mladostnikom s specifičnimi učnimi težavami.
- Roth, L. S. (2008). *Comprehension, monitoring, cognitive resources and reading disability*. Dostopno na: <http://search.proquest.com/openview/93dd35a410ddf4c44c41f6566cff7fc7/1?pq-origsite = gscholar&cbl = 18750&diss = y> (pridobljeno 22. 3. 2020).
- Ryan, M. P. (1984). Monitoring text comprehension: individual differences in epistemological standards. *Journal of Educational Psychology*, 76, št. 2, str. 248–258.
- Schommer, M. in Surber, J. R. (1986). Comprehension-monitoring failure in skilled adult readers. *Journal of Educational Psychology*, 78, št. 5, str. 353–357.
- Schraw, G. (2001). Promoting general metacognitive awareness. V: H. J. Hartman (ur.). *Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers, str. 3–16.
- Sheorey, R. in Mokhtari, K. (2001). Differences in the metacognitive awareness of reading strategies among native and non-native readers. *System*, 29, št. 4, str. 431–449.
- Vršnik Perše, T., Schmidt Krajnc, M., Čagran, B., Košir, K., Hmelak, M., Bratina, ... in Lorbek, T. (2016). *Evalvacija različnih oblik dodatne strokovne pomoči, ki je otrokom dodeljena v skladu z Zakonom o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami*. Nacionalna evalvacijska študija – končno poročilo.
- Zakon o usmerjanju otrok s posebnimi potrebami – ZUOPP-1*. (2011). Uradni list RS, št. 58/201, št. 40/2012.

Tanja ČERNE (The Counselling Center for Children, Adolescents and Parents Ljubljana, Slovenia)

HOW INTERVENTION TRAINING OF DISLECTIC STUDENTS CAN IMPACT METACOGNITIVE AWARENESS OF READING STRATEGIES APPLIED SPECIAL EDUCATION TEACHERS

Abstract: In the modern special education science and discipline at large, the recognition of self-regulated learning is gaining in importance. In addition to cognitive and motivational self-regulation, this type of learning includes the mastery and regulation of the metacognitive knowledge and strategies, responsible for better learning ability of dislectic students. Assuming that awareness strategies, applied by specialists, have impact on the successful teaching of dislectic students, our reasearch interest focused on self-awareness regarding application of metacognitive reading strategies by 29 special educational teachers, who offer additional assistance to dislectic students, i.e. before intervention training which took place during a period three months as well as in the period after it. Data was collected by using Mokhtari's and Reichard's questionnaire. Research results show that before interventional training special educational teachers most frequently resorted to problem solving strategies, while support reading strategies which are of importance when teaching dislectic students, were least popular. All reading strategy groups showed improvement after the training. Findings can lead to reflections on the meaning of more frequent application of metacognitve reading strategies by special educational teachers, certainly as for planning and conducting corrective-intervention-compensation trainings, at both individual and institutional levels as well as regarding pre-master and post-master programmes and future permanent professional development.

Keywords: metacognitive reading strategies, intervention training, special educational teachers

E-mail for correspondence: tanja.cerne@scoms-lj.si