

Dr. Alenka Žbogar

Strniševa Večerna pravljica po metodi obrnjenega učenja

Prejeto 2. 5. 2023 / Sprejeto 25. 8. 2023

Znanstveni članek

UDK 373.5.091.31:82

KLJUČNE BESEDE: metoda obrnjenega učenja, književnost pri pouku slovenščine, sekundarna stopnja vzgoje in izobraževanja, Gregor Strniša, Večerna pravljica

POVZETEK: V prispevku podajamo izviren model metode obrnjenega učenja za književnost pri pouku slovenščine na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja. Inovativni model izpeljemo iz ameriške različice, imenovane *flipped learning*, izvirno namenjeni poučevanju naravoslovja. Obe metodi izhajata iz domače naloge, ki jo učenec opravi pred obravnavo nove učne snovi v šoli, pri čemer po naši različici izhajamo iz učenčevega samostojnega branja krajšega, za razumevanje preprostejšega literarnega besedila. V prispevku je operativizirana na Strniševi Večerni pravljici iz zbirke Mozaiki, 1959, ki je obvezna tako v poklicno-tehniškem, srednjem strokovnem kakor gimnazijskem programu. Pesem ustreza kriterijem metode obrnjenega učenja, omogoča pa tudi znotrajpredmetno (medpodročno) povezovanje. Metodo obrnjenega učenja pri pouku književnosti primerjamo z metodo domačega branja in metodo šolske interpretacije, poročamo pa tudi o odzivih učiteljev na tu predstavljeno operativizacijo metode na strokovnem srečanju profesorjev slovenščine, ki je potekalo marca leta 2023 v organizaciji predmetne kurikularne skupine ZRSS.

Received 2. 5. 2023 / Accepted 25. 8. 2023

Scientific paper

UDC 373.5.091.31:82

KEYWORDS: flipped learning, Slovenian literature instruction, secondary level of education, Gregor Strniša, Večerna pravljica (Evening Fairytale) poem

ABSTRACT: The article presents an original flipped learning model for Slovenian literature instruction in secondary education. This innovative model is derived from the American version of the flipped learning method, which was initially applied to science instruction. Both versions of the method are based on homework that students do before the new material is covered in class; the version presented in this article proceeds from students' independent reading of a short and easy-to-understand literary text, specifically, Gregor Strniša's poem "Večerna pravljica" (Evening Fairytale) from his 1959 poetry collection Mozaiki, which is part of required reading at all types of secondary schools in Slovenia. The poem meets the flipped learning method criteria, and it also facilitates cross-curricular integration. The flipped learning method in literature instruction is compared to the home-reading and school interpretation methods. In addition, the article presents feedback on the method operationalization described here as provided in March 2023 by teachers at the Slovenian Teachers' Conference held by the Slovenian National Education Institute's Curriculum Group for Slovenian.

1 Uvod

Prispevek podaja izvirno preoblikovano metodo obrnjenega učenja, namenjeno pouku književnosti pri slovenščini na sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja. Inovativni model je izpeljan iz ameriške različice, imenovane *flipped learning*, ki so jo v 90. letih prejšnjega stoletja uvedli za poučevanje pogosto odsotnih učencev pri naravoslovju, kasneje pa je zaradi svoje učinkovitosti in priljubljenosti prešla tudi na področje humanistike. Pri nas se je za *flipped learning* uveljavil termin obrnjeno učenje (Atelšek idr., 2019, prim. terminološko pojasnilo na <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/obrnjeno-ucenje>). Od t.i. *flipped classroom*, slovenjeno kot obrnjena učil-

nica, po kateri učenci vnaprej preberejo celotno snov, ki se bo obravnavala pri pouku, z namenom, da novim učnim vsebinam pri pouku lažje sledijo (torej jo hitreje poglodbjeno razumejo), se razlikuje v tem, da učenci pri obrnjenem učenju vnaprej predelajo le del nove učne snovi. Obvezna sestavina metode *flipped learning* je kratek video, opremljen z učnim gradivom (spletnimi povezavami, učnimi listi, razlagami), preko katerega se učenci seznani z obveznostmi, ki jih morajo opraviti pred obravnavo nove učne snovi pri pouku. V tem prispevku *flipped learning* predelamo tako, da je primeren za poučevanje književnosti (pri slovenščini), pa tudi tako, da je primeren za poučevanje vseh učencev, ne le pogosto odsotnih. Prav tako video navodila glede domače naloge niso obvezna: posredujemo jih lahko med poukom, pri čemer ne spreminjamo bistva obrnjenega učenja, ki ga vidimo v učenčevem samostojnem stiku z novo učno snovjo pred obravnavo v šoli (zato domača naloga *prej* in ne *potem*, kot je to običajno). Neobhodna sestavina v tu predstavljeni različici obrnjenega učenja je učenčev stik z *literarnovednim* ali *literarnim* besedilom, ki ga prvič, tj. pred obravnavo v šoli, bere sam. Spričo tega je smiselno izbrati besedilo, ki bo za učenca v recepcijskem smislu obvladljivo, nehermetično, preprostejše za razumevanje, krajšega obsega z nezapleteno jezikovno-slogovno strukturo in brez arhaizmov. Samostojno branje leposlovja predvideva tudi metoda domačega branja, zato metodi primerjamo in dokazujemo, da med njima obstajajo pomembne razlike. Obrnjeno učenje pri pouku književnosti vzporejamo tudi z metodo šolske interpretacije. Nadejamo se, da bo tu predstavljena metoda obrnjenega učenja uspela učencem privzgojiti bralne navade, notranjo motivacijo za branje in pozitiven odnos do leposlovja. Glede na rezultate raziskave PISA 2018 na področju odnosa slovenskih 15-letnikov do branja in raziskave bralnih navad slovenskih srednješolcev, npr. Kum (2022), bi bilo na tem področju nujno narediti določene premike.

2 Metodologija

Uporabljena je kvalitativna metodologija: analiziramo slovenske in izbrane tuje znanstvene prispevke s področja obrnjenega učenja, književnega pouka, domačega branja, rezultate raziskave PISA 2018 ter bralnih navad slovenskih srednješolcev (Glinšek, 2014; Kum, 2022). Poročamo o strokovnem srečanju za učitelje slovenščine na primarni in sekundarni stopnji izobraževanja v organizaciji predmetne kurikularne skupine za slovenščino ZRSS, izvedenem marca 2023, na katerem smo z našo izvirno različico metode obrnjenega učenja prvič seznanili tristo profesorjev slovenščine. Na srečanju je bila udeležencem ponujena anketa na temo predstavljenega modela, izpolnilo jo je sto sedeminšestdeset učiteljev.

3 Rezultati

Metodo *flipped learning* so pred dobrim desetletjem v Sloveniji že preizkušali, o čemer pričajo televizijski in radijski prispevki (npr. Infodrom: Obrnjeno učenje, 21. 1. 2014, na <https://www.youtube.com/watch?v=oS5wkb0275A> ter na spletnih stra-

neh OŠ Savsko naselje in Ljudske univerze Velenje). Kljub temu se pri nas v izvorni obliki ni splošno razširila. V tem prispevku ameriško različico preoblikujemo in prilagodimo tako, da je primerna za književni pouk in da v sklepnih fazah omogoča tudi povezovanje s poukom slovenskega jezika (znotrajpredmetno/medpodročno povezovanje). Tu predstavljena metoda je primerna za poučevanje krajših, nehermetičnih umetnostnih besedil z nezapletenim jezikovno-slogovnim ustrojem, brez arhaizmov, torej takih besedil, ki so učencem zaradi svoje preprostosti in razumljivosti recepcijsko blizu. Kriterij t. i. lažjih, nehermetičnih besedil, primernih za obravnavo po metodi obrnjenega učenja, izpolnjujejo književne vsebine, ki so v digitaliziranih učnih načrtih za slovenščino (književnost) označene z zeleno. Metoda obrnjenega učenja je primerna za obravnavo kratke pripovedne proze, npr. svetopisemskih zgodb, antičnih mitoloških zgodb, renesančne novelistike (npr. Boccaccio: *Novela o sokolu*), slovenske kratke proze iz obdobja moderne (npr. Cankar: *Skodelica kave/Kostanj posebne sorte/Gospod stotnik*), kratke pripovedi iz obdobja med romantiko in realizmom (npr. Jenko: *Tilka*, Jurčič: *Telečja pečenka*), pa tudi sodobne slovenske kratke proze (npr. Blatnik: *Zakon želje*). Po tej metodi lahko obravnavamo tudi ljudsko slovstvo in preprostejšo poezijo (npr. Katula, Jenkove *Obraze*, Murnovo *Pesem o ajdi*, Lermontovo *Jadro*, Kosovelovo impresionistično poezijo (*Balada/Slutnja*), pa tudi Bora (*Srečanje*), Kajuha (*Bosa pojdiva*), Pavčka in Minattija). Učenci besedilo najprej doma samostojno preberejo, pri pouku ga sicer lahko znova glasno preberemo, pomembno pa je, da pri pouku izhajamo iz njihovega domačega doživljajskega branja (Žbogar, 2014, str. 551–552). Učenci namreč svoje vtise, občutja, čustva, izkušnje, ki so se jim porodili ob prvem branju doma, izrazijo že v domači nalogi. Upoštevamo jih in se nanje opremo v prvih fazah šolske razčlembe. Ne glede na to, da se izražanje doživetij ne odvija neposredno pri pouku, kakor to predvideva splošno uveljavljena metoda šolske interpretacije, metoda obrnjenega učenja te bralne faze ne spregleda. Nasprotno, ker gre za pomemben dejavnik čustveno-motivacijske ravni literarne zmožnosti, je vanjo integrirana in hkrati omogoča, da prvi stik z besedilom poteka v zasebnem okolju. Tempo in način narekuje učenec sam glede na lastne želje in potrebe. Domačo nalogo po prvem branju učitelj zasnuje tako, da izhaja iz (ne)pripravljenosti učenca na prvi poglobljen stik z besedilom in iz vrednot, stališč, ki bi se ob branju lahko porodila. Učencem metoda omogoča, da svoje doživljanje besedila izrazijo glede na njihove značilnosti in potrebe:

- v spletnih aplikacijah (Mentimeter, Kahoot, Googlevi dokumenti ipd.),
- lastnoročno v zvezek ali na učni list (več o prednostih pisanja z roko v nadaljevanju).

V primeru dela na daljavo priporočamo, upoštevajoč izsledke avtoric Pucko in Pečjak (2016, str. 55–70), ki sta pri učencih v srednji šoli preučevali branje s papirja in e-branje, da analiza literarnega besedila poteka po vnaprej pripravljenih učnih listih, ki si jih učenci doma lahko natisnejo in jih rešujejo na papirju. Njuni izsledki namreč kažejo, da “pri branju s papirja in z računalniškega zaslona med dijaki ni prišlo do pomembnih razlik v hitrosti branja, bralnem razumevanju, zaznani samoučinkovitosti, interesu ter težavam pri branju. Do pomembnih razlik je prišlo le v hitrosti odgovarjanja na naloge – dijaki, ki so imeli besedilo natisnjeno, so za odgovarjanje porabili manj časa.” (Pucko in Pečjak, 2016, str. 55). Podobno velja tudi za obnavljanje (ali povzemanje) prebranega: zapisujejo bodisi v eno od aplikacij bodisi v zvezek. Uporaba aplikacij učitelju omogoča, da se z doživetji učencev in njihovim razumevanjem motivno-temat-

skega ustroja besedila (obnovami) *pred* obravnavo. Upošteva jih pri didaktičnem načrtovanju razčlenbe v razredu. Smiselno je, da obravnavo uskladi z odzivi učencev, tj. individualizira vaje in naloge, pripravi dopolnilne razlage/vaje/naloge za tiste učence, pri katerih so se v razumevanju prebranega pokazale pomanjkljivosti, oz. dodatne, težje naloge za učence, ki so uspešno opravili domačo nalogo.

Metoda torej ne le omogoča, pač pa celo terja diferenciacijo učnih ciljev, individualizacijo in formativno spremljanje dosežkov učencev. Prvotni doživljajski bralni odziv, ki je pogosto čustveno impulziven, naj obravnava v šoli osmisli, racionalizira preko počasnega in poglobljenega tesnega branja, ki terja objektivne, kritične, razumske (logično-analitične) interpretativne vpogleda v literarno besedilo ter kognitivno odzivanje na prebrano. V nasprotju z metodo šolske interpretacije, pri kateri se stik z besedilom izvrši na vseh spoznavno-sprejemnih stopnjah tekom pouka, pa metoda obrnjenega učenja s svojo časovno-prostorsko dvodelnostjo omogoča stik z besedilom v dveh etapah. Prva je izvedena doma in je intimna, dopušča, da se doživljajsko branje, t. i. čustveno-impulzivno branje, odvija počasi, v zasebnem ritmu in intimnem okolju, kar omogoča, da se razumevanje prebranega na nižjih taksonomskih stopnjah izvede zaokroženo. Druga je bolj vodena in se odvija v šoli. Temelji na (meta)kognitivno-kritičnem branju (prim. Žbogar, 2021). Ta vrsta šolskega branja procesno in sistematično stremi h kritičnim, racionalnim, objektivnim vpogledom v besedilo preko zavestne uporabe literarnovednega znanja. Stremi k aktivaciji višjih taksonomskih stopenj, odvija se med poukom ob zanesljivi učiteljevi opori. V tej časovni in prostorski dvodelnosti (etapnosti) vidimo prednosti obrnjenega učenja: učenčev prvi stik z besedilom in izražanje doživljanja se izvede v zasebnem okolju pred obravnavo v šoli, kar mu daje več časa, da uredi vtise in razmisli, kako ga besedilo nagovarja, kako ga doživlja. To ga med obravnavo v šoli podpira v (meta)kognitivno-kritični refleksiji. Izhajajoč iz domačega doživljajškega branja v šoli več časa in pozornosti namenimo zahtevnejšim miselnim procesom, kot so poglobljena analiza, sinteza spoznanj, vrednotenje in aktualizacija prebranega, kognitivno-kritični razmislek o besedilu ter refleksija lastnih bralnih strategij preko metakognitivne evalvacije. Navedeno nadgrajujemo z ustvarjalnim branjem (prim. Žbogar, 2014, str. 556), tj. z različnimi (po)ustvarjalnimi postopki – vse v skladu z načeli konstruktivističnega učenja.

Učenčevo samostojno domače delo pred obravnavo v šoli: branje, izražanje doživetij, obnova/povzetek

Didaktično načrtovanje po metodi obrnjenega učenja terja poglobljen razmislek o tem, kako bodo posredovana navodila za domače delo (klasično pri pouku ali preko kratkega, največ 7-minutnega videa), kaj bo učenec delal doma (samostojno bere umetnostno besedilo ali literarnovedno neumetnostno besedilo, posluša vnaprej posneto interpretacijo (YouTube ipd., učiteljev video posnetek) ter odgovori na preprosta vprašanja o motivih, temi, o kraju in času dogajanja, značaju literarnih oseb in povezanosti med njimi ...). Učitelj premisli, na katere elemente besedila naj bodo učenci še posebej pozorni med lastnim branjem oz. poslušanjem posnetega interpretativnega branja, torej kaj lahko sami naredijo doma. Upošteva, da imajo učenci lahko pri obnavljanju prebranega precejšnje težave, saj pogosto ne ločijo med bistvenim in nebistvenim, ne znajo abstrahirati in izpuščati obrobni informacij, zato jim pri obnovi pomaga z vprašanji

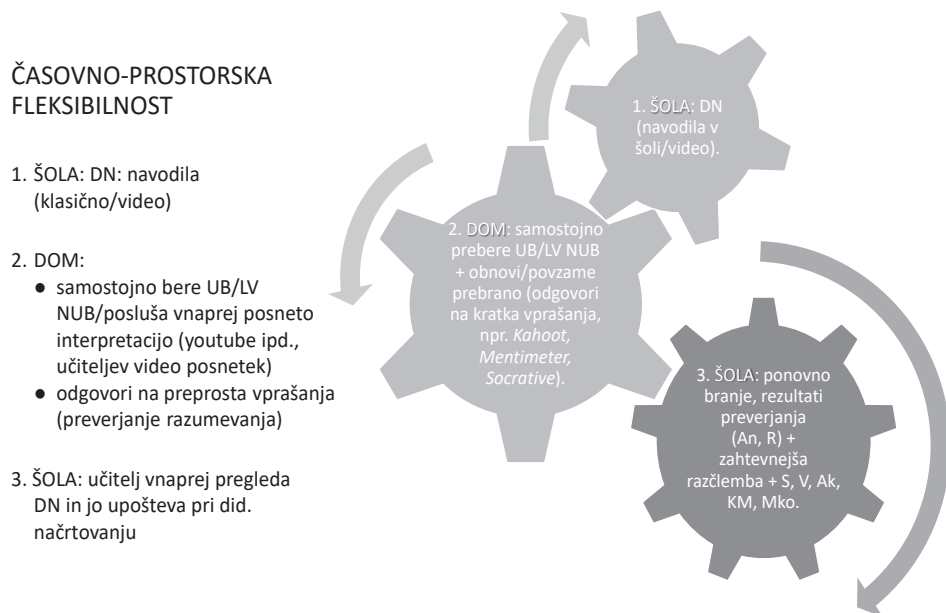
kdo, kaj, kje, kdaj se besedilo dogaja, *kakšna* je atmosfera/vzdušje, zgradba (pozornost usmeri na členitev zgradbe na poglavja, podpoglavja, okvirno oz. vloženo pripoved, uvod, zaplet, vrh ...), *kako* so literarne osebe označene, *kakšni* so odnosi med njimi.

Razčlemba besedila pri pouku

Izhaja iz doživljanja (D), razumevanja (R) ter spodbuja zlasti zahtevnejšo analizo (A) in poglobljanje stika z besedilom na ravni sinteze (S) z vrednotenjem (V), aktualizacije (Ak), kritičnega mišljenja (KM) in metakognicije (Mko) (prim. krajšave na sliki 1). Spodbujamo torej kritični razmislek o prebranem, vrednotenje in aktualizacijo, in to z vajami/nalogami, ki terjajo tesno branje besedila (z vprašanji: kako je kaj ubesedeno, kako besedilo učinkuje na bralca, kakšen je ritem, kaj besedilo sporoča, kakšna je ideja besedila, pa tudi zakaj besedilo velja za kanonsko, umetniško). Učence usmerimo v opazovanje etičnih, estetskih in spoznavnih odlik besedila. Opazujejo naj vzroke in posledice dogajanja, ločujejo med dejstvi in mnenji literarnih oseb, analizirano besedilo primerjajo z drugim literarnim besedilom, iščejo morebitne medbesedilne povezave. Usmerjamo jih v razmislek o (ne)skladnosti vrednot v besedilu z učenčevimi vrednotami in pogledi na svet. Sprašujemo jih, kako jih besedilo nagovarja, kaj jim sporoča, kako ga razumejo, zakaj se je njihov prvotni doživljajski odziv spremenil (če se je). Pri tem ne gre pozabiti na (po)ustvarjalne dejavnosti.

Slika 1

Ponazoritev časovno-prostorske organizacije dela po metodi obrnjenega učenja



Prednosti metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine vidimo zlasti v naslednjih določilnicah.

- Časovno-prostorska fleksibilnost (dvodelnost) omogoča, da:
 - se prvi stik z leposlovjem in izražanje doživljanja izvedeta v zasebnem okolju, kar učencu v procesu recepcije dopušča, da doživljanje prilagodi lastnemu tempu (Učenec lahko o prebranem globlje in dlje časa razmišlja, ima dovolj časa za doživljajsko branje, kar pomeni, da ima dovolj časa za samostojen vpogled v besedilo na nižjih taksonomskih ravneh.);
 - je (meta)kognitivno-kritično branje v šoli vodeno, je torej sistematično in procesno, poteka ob podpori učitelja in je usmerjeno v tesno branje na višjih taksonomskih ravneh;
 - je čas, ki ga namenimo obravnavi v šoli, bolje izkoriščen, saj se učenci na obravnavo vnaprej pripravijo.
- Terja diferenciacijo in individualizacijo.
- Spodbuja učence k samostojnemu branju recepcijsko sprejemljivejših besedil, pri čemer se preko prevzemanja vloge odgovornih bralcev lahko potrjujejo kot uspešni interpreti, kar krepi njihovo bralno samozavest in pozitivno vpliva na suvereno poglabljanje literarnovednega znanja o prebranem.
- Zagotavlja pestrost in dinamičnost pouka: grafična in digitalna orodja pouk obogatijo. Dopušča bodisi poslušanje bodisi kombinacijo sočasnega tihega branja učenca ob poslušanju vnaprej posnetega branja učitelja ali kakega drugega interpreta literarnega besedila.
- Terja učiteljevo sistematičnost, fleksibilnost, nazornost, pa tudi zmožnost presojanja, kaj lahko učenci naredijo samostojno doma, kako in zakaj pa se bodo dela lotili pri pouku. Temu primerno je treba prilagajati učna gradiva ter omogočiti prosti dostop do interaktivnih materialov in relevantnih spletnih strani. Spodbuja učiteljevo samorefleksijo in nenehno strokovno izpopolnjevanje.
- Olajšuje praktično izvajanje načel formativnega spremljanja in dajanje kakovostnih povratnih informacij.
- Terja didaktizacijo v skladu z načeli fleksibilne diferenciacije in individualizacije: učitelj pripravi različne tipe vprašanj (odprtega/zaprtega tipa, kviz za preverjanje, tudi e-gradiva, e-preizkuse znanja) ter stremi k nenehni nadgradnji učnih gradiv (npr. za nadarjene ponudi dodatne vire in literaturo).
- Spodbuja (meta)kognitivno-kritično šolsko branje umetnostnih besedil (prim. Žbogar, 2021).

Metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine torej poudarja zahtevnejše analitične postopke, sintezo z vrednotenjem, razvijanje kritičnega mišljenja in aktualizacijo. Metoda spodbuja pogovor, diskusijo, razlago, reševanje književnih problemov, tesno branje, delo z besedilom, delo s spletnimi viri, avdiovizualnimi viri, problemsko-ustvarjalni in komunikacijski pouk. Predvideva se individualno delo, delo v dvojicah/skupinah z vrstniško povratno informacijo. Delo v razredu se sklone z oblikovanjem miselnega vzorca, povzetka, časovnega traku, izročka z bistvenimi spoznanji, opornimi točkami ipd. ter preverjanjem, ali so bili učni cilji in standardi znanja doseženi: česa učenci niso razumeli, kje so možnosti za izboljšave. V tej fazi spodbujamo učence k metakognitivni refleksiji: katere bralne strategije so bile (ne)učinkovite, kako

se je prvotni doživljajski odziv preko logično-analitičnih interpretativnih postopkov spremenil, ali so bili uporabljeni zanesljivi viri in literatura, ali je domače delo pripomoglo k poglobljanju in povezovanju znanja, katere miselne navade so pridobili, ali bodo pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju ipd. Prednosti metode obrnjenega učenja so še v individualiziranem učenju: učenci berejo leposlovje v lastnem tempu in na način, ki njim ustreza, kar vodi do boljšega razumevanja prebranega. Metoda terja dejavne učence, intenzivno vključene v proces literarnega branja, torej učence, ki morajo o prebranem kritično razmišljati.

Čeprav smo nanizali številne prednosti metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine, vidimo tudi nekaj njenih pomanjkljivosti. V slovenskem vzgojno-izobraževalnem sistemu domače naloge niso obvezne, kar v temelju otežuje izvajanje metode. Domače delo lahko pretirano obremenjuje učence in jim jemlje čas za prostčasne dejavnosti. Problematično je, da metoda od učitelja terja natančno in dodatno organizacijo dela brez zagotovil, da bodo učenci domačo nalogo sploh naredili. Poleg tega slovenski 15-letniki izkazujejo podpovprečno motivacijo za branje (PISA, 2018) in v večini izražajo odpor do šolskega leposlovnega čtiva (Kum, 2022). Preveriti bi veljalo, ali bi ob kontinuirani uporabi te metode v šolski praksi njen vzgojni potencial dejansko lahko zaživel. Pomanjkljivost vidimo tudi v rabi tehnologije v fazi domače naloge, posebej v luči splošno znanih negativnih vplivov digitalne tehnologije na možgane (prim. Carr, 2011; Spitzer, 2017, 2021). Poleg tega ni nujno, da imajo vsi učenci dostop do aplikacij in digitalne tehnologije.

Operativizacija metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine

Metodo operativiziramo ob pesmi *Večerna pravljica* Gregorja Strniše iz zbirke *Mozaiki* (1959). Pesem je vključena v katalog znanja poklicno-tehniškega izobraževanja (v sklop Književnost v času in prostoru: slovenska in evropska književnost po literarnih obdobjih), katalog znanja srednjega strokovnega izobraževanja (obravnavajo po literarnozgodovinskih sklopih: slovenska in sočasna evropska književnost po 2. svetovni vojni, sodobna književnost) ter v učni načrt gimnazijskega izobraževanja (slovensko pesništvo v 2. polovici 20. stoletja).

Pred obravnavo v šoli (učenčevo delo doma)

Učitelj sestavi vprašanja za domačo nalogo, pripravi e-gradiva, e-aplikacijo ter jo opremi s spletno povezavo. Pri načrtovanju nadaljnje razčlenbe upošteva domače izdelke učencev: izhaja iz njihovega doživljanja in razumevanja motivov in tem (obnove). V konkretnem primeru predlagamo, da učenci za domačo nalogo preberejo Strniševo pesem *Večerna pravljica* ter v aplikacijo *Kahoot* napišejo, kako so jo doživeli, kakšno je vzdušje v pesmi, izpišejo tri motive, določijo temo pesmi ter navedejo, kakšen je jezik v pesmi. Po odgovorih v aplikaciji prejmejo povezavo do animacije Strniševe *Večerne pravljice* (avtor Andraž Sedlar) na <https://www.youtube.com/watch?v=5e-kBOIBCGo>. Svoje vtise po prvem branju primerjajo z vtisi in vzdušjem, ki jih v njih sproža animacija.

Obravnava pri pouku književnosti (po samostojnem domačem delu)

V razredu pesem še enkrat glasno interpretativno preberemo, nato pa, upoštevajoč domačo nalogo, usmerjamo razčlenbo preko vprašanj:

- ☐ Kakšno dogajanje/realnost izraža pesem?
- ☐ Kaj dogajanje/realnost domišljjsko preoblikuje?
- ☐ Opazujte zunanjo obliko, zgradbo pesmi. Kaj opazate?
- ☐ Kaj je pesem kot etološka vrsta?
- ☐ Analizirajte besedni, zvočni in stavčni slog.
- ☐ Idejno-sporočilno analizirajte pesem.
- ☐ Kako vas besedilo nagovarja, kaj vam sporoča, kako ga razumete, zakaj se je vaš prvotni doživljajski odziv spremenil (če se je)?

Obravnavo v gimnaziji in srednji strokovni šoli poglobljamo ob vprašanjih:

- ☐ Kje se v pesmi kažejo tradicionalni elementi, kje je tradicionalnost pre-sežena?
- ☐ V čem je umetniškost (literarnost) pesmi?

V fazi preverjanja lastnega bralnega procesa oz. metakognitivne refleksije učence sprašujemo:

- ☐ Česa niste razumeli, kje so možnosti za izboljšave?
- ☐ Katere bralne strategije so bile (ne)učinkovite?
- ☐ Kako se je vaš prvotni doživljajski odziv preko logično-analitičnih interpretativnih postopkov spremenil?
- ☐ Ste uporabili zanesljive vire in literaturo?
- ☐ Ali je domača naloga pripomogla k poglobljanju in povezovanju znanja? Katere miselne navade ste pridobili?
- ☐ Boste pridobljeno znanje in kompetence lahko uporabili še pri katerem drugem predmetu in v vsakdanjem življenju?

Gimnazijce usmerimo tudi v primerjavo z drugim besedilom, npr. izhajamo iz citata: "Strniša ni cenil eksperimentiranja v poeziji. Med slovenskimi pesniki je najbolj cenil Murna, zlasti njegovo *Pesem o ajdi*, ki jo je imenoval transcendentna pesnitev." (Kvas, 1994, str. 5). Gimnazijci v parih primerjajo Strniševo *Večerno pravljico* in Mur-novo *Pesem o ajdi* (poudarek je na sintezi in vrednotenju), upoštevajoč kulturnozgodovinske okoliščine nastanka obeh pesmi. Preučijo, kje in na kakšen način se v pesmih odražajo (lokalizacija, umestitev v kontekst).

V vseh treh programih se zdijo smiselna medpodročna/znotrajpredmetna povezovanja s poukom slovenskega jezika: učenci lahko primerjajo Strniševo pesem *Vesolje V* (Vesolje, 1983) z neumetnostnim besedilom (člankom na temo potovanja po vesolju) Neže Mrevlje z naslovom *Kako si je slovenski pionir vesoljskih poletov zamislil po-tovanje po vesolju* (video na <https://siol.net/trendi/kultura/kako-si-je-slovenski-pionir-vesoljskih-poletov-zamislil-potovanje-po-vesolju-video-467640>).

Besedili primerjajo motivno-tematsko, jezikovno-slogovno in idejno-sporočilno ob iztočnicah:

- S čim nas nagovarja umetnostno besedilo in s čim neumetnostno?
- Kako se raba jezika v literarnem besedilu razlikuje od siceršnjih rab, v čem se kaže večpomenskost? Pojasnite, ali je večpomenskost ekskluzivna za literarna besedila.
- V čem se odnos literarnega besedila do resničnosti razlikuje od razmerja, ki ga do resničnosti vzpostavljajo neliterarna besedila?
- V čem vidite umetniškost, literarnost umetnostnega besedila?
- Pri presojanju literarnosti bodite pozorni na vlogo, učinek, obliko, razmerje do realnosti, uporabnost, jezikovno oblikovanost.
- Upoštevajte, kdo je avtor, pa tudi naslov besedila in monografije, stran, letnico izida, kdo je založnik, pri kateri založbi je delo izšlo.

Spoznanja učenci strnejo grafično (v miselnem vzorcu ali Vennovem diagramu), lahko pa po Sedlarjevem zgledu enega od obravnavanih besedil animirajo ali pa priredi-jo recital Strniševe poezije oz. napišejo raziskovalno nalogo o poetiki Gregorja Strniše.

4 Razprava

Književnost se pri pouku slovenščine od 90. let prejšnjega stoletja na primarni in sekundarni stopnji vzgoje in izobraževanja poučuje zlasti po metodi delne in celostne šolske interpretacije, kakor jo je v 80. letih zasnoval Rosandić in jo sistematično predstavil v svojem delu *Metodika književnog odgoja i obrazovanja* (1986). V književni pouk slovenščine je metodo pri nas vpeljala Krakar Vogel (prim. članek Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti, 1988, ter monografijo *Poglavja iz didaktike književnosti*, 2004). V praksi je metoda dobro preizkušena, uveljavljena in sprejeta med učitelji, a je metodično enoličen pouk književnosti v digitaliziranem svetu, v katerem so mladostniki nenehno izpostavljeni avdiovizualnim dražljajem, najbrž premalo stimulativen. Tudi učitelji si želijo izvirnih idej za popestritev pouka. Na strokovnih usposabljanjih “pričakujejo predvsem inovativne teme, povezane z njihovim področjem poučevanja, ki jim sledijo didaktične in psihološke vsebine. Usposabljati se želijo v interaktivnem učnem okolju, s primeri dobre prakse, novimi metodami dela, ki jih je mogoče neposredno prenesti v pedagoško prakso /.../. Od izobraževalcev pričakujejo predstavitev inovacij v izobraževanju, kakovostna študijska gradiva, pripravo številnih aktivnosti med usposabljanjem ter mentorsko podporo med usposabljanjem in po njem.” (Arzenšek, 2017, str. 145). V skladu s tem je bila na strokovnem srečanju učiteljev slovenščine primarne in sekundarne stopnje izobraževanja, ki ga je marca 2023 organizirala predmetna komisija za slovenščino ZRSŠ-ja in ki se ga je udeležilo tristo učiteljev slovenščine, predstavljena metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine. Metodo obrnjenega učenja za književni pouk slovenščine smo razvili z namenom, da bi spodbudili mladostnike k branju šolskega čtiva. Raziskave ugotavljajo, da je to med njimi nepriljubljeno. Kum navaja, da kar 72,8 % slovenskih srednješolcev jugovzhodne regije odklanja literaturo, ki se obravnava pri pouku književnosti, od tega jih kar 14,8 % šolsko čtivo sovraži (2022,

str. 89). Raziskava PISA (2018), ki preučuje bralno pismenost 15-letnikov, navaja, da so slovenski učenci v bralni pismenosti sicer še vedno nad povprečjem držav OECD, ne smemo pa spregledati, da so za branje podpovprečno motivirani: “Podobno kot leta 2009, ko je bilo branje nazadnje poudarjeno področje merjenja v raziskavi, slovenski učenci in učenke poročajo o podpovprečni motivaciji za branje, poročajo pa tudi o podpovprečni zaznani učiteljevi opori pri pouku slovenščine, zaznavanju učiteljevega navdušenja pri poučevanju slovenščine in lastnem čustvenem blagostanju” (PISA, 2018). Do podobnih zaskrbljujočih izsledkov ne prihaja le PISA 2018, pač pa o tem poročajo tudi druge raziskave o bralnih navadah slovenskih mladostnikov (prim. Glinšek, 2014). Dopustiti je mogoče interpretacijo, da učenci ne zaznavajo učiteljeve opore pri pouku slovenščine, kakor navaja PISA (2018), ker po metodi šolske interpretacije, ki prevladuje pri slovenskem književnem pouku, največ časa namenimo doživljanju, glasnemu interpretativnemu branju, razumevanju in preprostejši analizi (vse kontrolirano in vodeno s strani učitelja). Časa za poglobljeno razpravljanje o prebranem, kritično diskusijo, primerjave, medpredmetno povezovanje pri književnem pouku preprosto zmanjka, kar pomeni, da se taksonomsko zahtevnejše dejavnosti preložijo na domače delo. Tega učenci pogosto niti ne opravijo, saj mu učitelji spričo položaja, ki ga ima domače delo v slovenskem vzgojno-izobraževalnem prostoru, ne posvečajo dovolj pozornosti. V primeru, da učenci naredijo domačo nalogo, od učiteljev pogosto ne dobijo ustrezne povratne informacije. Obrnjeno učenje nalaga učencu, da doma samostojno doživlja, bere, analizira in obnavlja/povzema, pri pouku pa se od njega pričakujejo zahtevnejši interpretativni vpogledi v besedilo. Najbolj uveljavljena oblika spodbujanja obveznega samostojnega branja leposlovja je domače branje, ki “pomeni učenčevo samostojno branje literarnih besedil zunaj pouka (doma)” (Krakar Vogel, 2020, str. 150). Gre za dejavnost, ki je “dopolnilo obravnavanju književnosti v šoli in jo v različnih oblikah poznajo vse teorije in prakse književnega pouka” (prav tam). Avtorica Krakar Vogel priporoča (2020, str. 151), da se izvaja sočasno s podpornimi pred-, med- in pobralnimi dejavnostmi v šoli (v obsegu od pet do sedem šolskih ur). Domače branje naj bo prepleteno s t. i. dolgim branjem, ki se “dogaja v večji meri pri pouku, tako da učenci skupaj z učiteljem skozi daljše časovno obdobje berejo in interpretirajo določeno literarno delo” (prav tam). Le tako domače branje, pospremljeno z glasnim branjem “primerno dolgih segmentov” (prav tam), podprtih z raznovrstnimi komunikacijskimi dejavnostmi, je za učence zanimivo in ne preprečuje kakovostnega stika z daljšimi, bolj hermetičnimi in zapletenimi besedili, ki so običajno predpisani kot domače čtivo, poudarja avtorica Krakar Vogel (prav tam). Glede na izsledke raziskav sklepamo, da je precejšnji delež slovenskih učencev v relativno slabi bralni kondiciji. Ker morajo ob neustreznih podpori učitelja (prim. priporočila avtorice Krakar Vogel v zvezi z domačim branjem, 2020) samostojno prebirati zahtevna in hermetična besedila, se konstantno potrjujejo v prepričanju, da je branje leposlovja za njih (pre)naporna dejavnost. Metoda obrnjenega učenja pa omogoča, da učenci preko samostojnega branja manj zahtevnih in recepcijsko bolj sprejemljivih besedil (v primerjavi s tistimi, ki so trenutno predpisana za domače branje) pridobivajo bralno kondicijo, prepoznajo svoj bralni potencial, okrepijo bralno samopodobo in bralno samozavest, posledično pa tudi notranjo motivacijo za branje. Metoda torej načrtno in premišljeno izhaja iz samostojnega branja preprostejših in krajših, nehermetičnih besedil, upoštevajoč spoznanja, da je branje leposlovja zahteven, naporen in zapleten proces, ki je hkrati tako v intelektualnem kakor v čustvenem smislu nagrajujoč. Nujno je, da učence stalno soočamo z bralnimi izzivi, ki pa naj bodo prilagojeni njihovim zmožnostim. Bralno kondicijo pridobivajo

tako, da berejo sami, brez učiteljeve opore, a hkrati pri tem niso soočeni s hermetičnimi in njihovemu horizontu pričakovanja oddaljenimi besedili (kar rezultira v nizki bralni kulturi). Zahtevnost besedil lahko postopoma stopnjujemo.

Večina profesorjev slovenščine je na strokovnem srečanju marca 2023 tu predstavljeno metodo obrnjenega učenja lepo sprejela. Učitelji se zavedajo, da: “aktivna šola [daje] boljše rezultate v primerjavi s šolami, ki ohranjajo tradicionalni pristop k poučevanju. Sodobni didaktični modeli spodbujajo učence k razvijanju samostojnosti, ustvarjalnosti in kritičnega mišljenja ter kompetenc za negovanje samostojnega in timskega dela.” (Maksimović idr., 2020, str. 82). Zanimivo je, da so imeli profesorji največ pomislekov v zvezi z domačimi nalogami. Anketa, na katero je odgovorilo sto sedeminšestdeset učiteljev od tristo prijavljenih, je pokazala, da opravljanje domačih nalog med učenci ni dovolj usidrana navada. Kakor navajajo učitelji, učenci nimajo uzaveščenih prednosti samostojnega branja leposlovja (s tem se potrjujejo izsledki raziskav PISA, 2018; Glinšek, 2014; Kum, 2022). Opozorili so, da se nekatera vodstva slovenskih šol nagibajo k ukinitvi domačih nalog. V podporo metodi obrnjenega učenja kot zgled postavljamo finski šolski sistem, v katerem je učenec pri posameznem predmetu lahko pozitivno ocenjen le v primeru, da vestno opravlja domače naloge. O tem poroča Jarić Dauenhauer na www.index.hr (2023): izrecno poudarja, da so na Finskem domače naloge obvezne. Nekateri učitelji so v anketi navedli, da ne vidijo smisla v domačih nalogah tudi zato, ker naj bi jih pogosto namesto učencev naredili kar njihovi starši. Poleg tega pogrešajo vzode za vzgojno ukrepanje v primerih, ko učenci domače naloge ne naredijo. Ob tem velja izpostaviti opozorilo anketiranih profesorjev glede vpliva staršev na učence: raziskave potrjujejo, da so aspiracije staršev in učni uspeh učencev v visoki korelaciji (prim. Majerčiková in Petrů Puhrová, 2019, str. 113–132). Starši se namreč zavedajo, da je danes stopnja izobrazbe “pomembno stratifikacijsko merilo” (str. 128). Majerčiková in Petrů Puhrová izpostavljata, da se zavedajo, da je izobrazba pomemben pogoj za družbeno prosperiranje in selekcijski kriterij na trgu dela, pri čemer aspiracijo razume meta kot psihološki koncept, ki “vključuje osredotočanje na ciljno doseženo uspešnost” (str. 129), in kot sociološki koncept, ki “obravnavna načrte posameznika pri doseganju določenih družbenih sprememb” (prav tam). Poudariti velja, da učitelji znajo presoditi, kaj učenci zmorejo doma opraviti sami (brez pomoči staršev). Kakovostna domača naloga ima namreč jasne cilje, ki jih učenci razumejo, upoštevati pa je treba tudi “primernost nalog za učence glede na njihove interese in potrebe ter različne učne stile; učinkovitost in racionalno izrabo časa; posebnosti glede na kompetence (učenec, učitelj, starši) pri zastavljanju nalog, da se zagotovi uspeh učencev in omogoči priznavanje pomembnosti funkcionalnega znanja” (Peko idr., 2014, str. 62). Razlika med domačo nalogo, ki jo damo pri klasičnem pouku, in domačo nalogo pri obrnjenem učenju je v tem, da so prve pogosto zapletene, razvejane in kot take od učencev terjajo daljši časovni in intelektualni angažma, čeprav niso pogoj za razumevanje nove snovi pri pouku. Razumljivo je, da pri tovrstnih nalogah priskočijo na pomoč starši. Pri obrnjenem učenju je domača naloga kratka, vendar – kakor je razloženo na začetku tega prispevka – neobhodno potrebna za spremljanje obravnave nove snovi pri pouku. Opozoriti bi veljalo še, da tu prikazani izvirni model obrnjenega učenja ponuja dve vrsti domačih nalog: učenci jih bodisi natipkajo v spletne aplikacije bodisi jih napišejo z roko v zvezek ali na učni list. Kakor navajajo raziskave, ima lastnoročno pisanje vrsto pozitivnih učinkov na možgane: prispeva tudi k bolj učinkovitemu branju (prim. Pirtošek, 2019). Motorični načrt za pisanje aktivira

različne dele možganov, kar terja intenzivnejšo prostorsko orientacijo in intenzivnejši grafomotorični vložek od tipkanja, pri katerem je motorični vzorec vedno enak (ne glede na to, katero črko zapišemo). Pri pisanju z roko se aktivira reženj, zadolžen za pravilnost zapisanega (slovnično, skladiščno ipd.), vklopita se vidni in pogosto čustveni proces. Navedeno spodbuja ustvarjalnost, v možganih pa sproža tudi bogate procese, povezane s telesnim spominom, zato si pri pisanju z roko statistično relevantno več zapomnimo (prim. Tancig, 2014, 2020, str. 229–247). Navedli smo že strokovne argumente v prid obveznih domačih nalog, najti pa je mogoče tudi za nas prepričljive argumente za njihovo ukinitve, in sicer znotraj koncepta celodnevne šole. Poskusno jo uvajajo na Hrvaškem, poznajo jo tudi v skandinavskem okolju, pred slabim desetletjem pa so o njej razpravljali tudi v Avstriji in Nemčiji. Kakor navaja Propp, je po “šoku, ki je sledil rezultatom študije PISA, /.../ v Avstriji in Nemčiji zaživela razprava o reformi šolskega sistema. Šolskopolitično prizadevanje je v Nemčiji usmerjeno v ustanavljanje celodnevniš šol, v Avstriji pa so bolj zadržani.” (2005, str. 28). Propp ugotavlja, da lahko celodnevne šole “prispevajo k zmanjšanju socialne selekcije in ustvarjanju pogojev za enake možnosti v izobraževanju. Njihova prednost je v tem, da lahko ponudijo pedagoško podprt učni in življenjski prostor, ki daje vsem otrokom optimalno spodbudo, da razbremenjujejo družino, omogočajo socialno in problemsko naravnano učenje v skupini vrstnikov ter (v povezavi z zunajšolskimi ustanovami) ponudijo zanimivo preživljanje prostega časa.” (prav tam).

Tu predstavljena metoda obrnjenega učenja, izvirno prirejena za književni pouk slovenščine, ima izobraževalni in vzgojni učinek: učenca spodbuja k prevzemanju odgovornosti za lastno (ne)delo in (ne)znanje, posledično krepi bralne navade in pozitivno vpliva na bralno pismenost. Omenjene prednosti metode obrnjenega učenja so na strokovnem srečanju izpostavili tudi učitelji, so pa nekateri kot problematično izpostavili možnost posredovanja navodil preko video posnetka ter uporabo spletnih aplikacij pri domačem delu. Metoda obrnjenega pouka rabo IKT-tehnologije dopušča, ni pa za njeno uspešno izvedbo nujna, saj jo lahko nadomestimo tudi s klasičnimi oblikami dela. Ni namreč mogoče spregledati izsledkov raziskav, kot so npr. Spitzer (2017, 2021) in Carr (2011), ki potrjujejo, da pretirana uporaba digitalnih sredstev negativno vpliva na možgane. Smiselno bi bilo raziskati, ali raba IKT-tehnologije, kakor jo predvideva metoda obrnjenega učenja, tj. uporaba aplikacij za zapisovanje krajših domačih nalog, dejansko negativno vpliva na možganski razvoj, pozornost in koncentracijo mladostnikov. Zagotovo velja mladostnike ozaveščati o škodljivih vplivih digitalne tehnologije, hkrati pa ne gre spregledati, da je tovrstno ozaveščanje najbolj plodno le ob premišljeni rabi za šolske namene. S tem udejanjamo načela DigComp 2.1 (Carretero idr., 2017), zlasti digitalno kompetenco, z oznako 1.3, kamor sodi upravljanje s podatki, informacijami in uporaba digitalnih tehnologij za ustvarjanje znanja (na ravni 2).

5 Sklep

Uspešnost metode obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine je odvisna od stopnje dejavnosti učitelja in učenca, ne dopušča namreč inertnosti. Branje leposlovja premešča od učitelja na učenca in ga s tem bralno kultivira: učenec prevzema odgovornost za lasten bralni proces. V branje mu ponuja recepcijsko sprejemljiva besedila

in ga spodbuja k samostojnemu pridobivanju bralne kondicije. Zdi se, da ob njeni konsistentni rabi, npr. enkrat tedensko skozi celo šolsko leto, lahko pozitivno vpliva na bralne navade, saj učencu preko samostojnega stika z recepcijsko sprejemljivim leposlovjem dviga bralno samopodobo in krepi bralno samozavest. Omogoča mu, da se fleksibilno odziva na prebrano: doživljajsko v zasebnem okolju, pri pouku pa ga preko sistematično in procesno strukturiranih dejavnosti vpne v intenzivne kognitivne, čustvene in domišljajske procese, ki ga silijo v kritični razmislek o prebranem in v literarno raziskovanje. Metoda od učitelja terja diferenciacijo in individualizacijo glede na zahtevnost književnih vsebin in glede na učence. Učitelj mora fleksibilno prilagajati in premišljeno načrtovati učne faze glede na to, da je metoda dvodelna tako v časovnem kakor prostorskem smislu. Pogoj za uspešno izvedbo je predvsem premišljeno načrtovanje domače naloge, upoštevanje rezultatov le-te pri nadaljnji šolski obravnavi besedila s posebnim oziranjem na stopenjsko razvijanje literarne zmožnosti (po taksonomiji Marzano in Kendall, 2000). Zavedamo se pomanjkljivosti te metode, hkrati pa v prispevku navajamo tudi številne njene prednosti. Za podpovprečno bralno motiviranost slovenskih mladostnikov bi bilo smiselno poiskati rešitve. Ena od njih utegne biti metoda obrnjenega učenja pri književnem pouku slovenščine, izhajajoč iz predpostavke, da je nizka bralna motivacija slovenskih 15-letnikov lahko posledica metodične enoličnosti književnega pouka: književni pouk se večinoma izvaja po metodi šolske interpretacije in po metodi domačega branja. Prva terja, da besedila pri pouku glasno bere učitelj, druga pa, da učenci samostojno berejo hermetična in zahtevna besedila. Prva morda botruje slabi bralni kondiciji, s katero se lotevajo samostojnega domačega branja, kamor so zlasti v gimnaziji uvrščena hermetična in zahtevna kanonska besedila. Branje tovrstnih besedil učence, ki so v šibki bralni kondiciji, utrjuje v spoznanju, da je branje leposlovja zahtevno, naporno opravilo, ki mu niso kos. Nadaljnje raziskave pa bodo pokazale, ali metoda obrnjenega učenja, kakor jo v tem prispevku izvirno preoblikujemo po ameriški različici, dejansko lahko kakor koli pripomore k večji motivaciji slovenskih mladostnikov za branje leposlovja, gradi njihovo pozitivno bralno samopodobo in samozavest ter posledično prispeva k bralni kulturi.

Alenka Žbogar, PhD

Strniša's "Evening Fairytale" Using the Flipped Learning Method

The article presents an innovative flipped learning model for Slovenian literature instruction in secondary education. This innovation is derived from the American version of the flipped learning method, which was initially applied to science instruction. Both versions of the method are based on homework that students do before new material is covered in class. The version presented in the article proceeds from students' independent reading of a short and easy-to-understand literary text, specifically, Gregor Strniša's poem "Večerna pravljica" (Evening Fairytale) from his 1959 poetry collection Mozaiki, which is part of required reading at all types of secondary schools in Slovenia. The text meets the flipped learning method criteria, and it also facilitates cross-curricular integration. The model is suitable for teaching shorter, non-hermetic literary texts with simple language and style, without archaisms – that is, texts that, in terms of reception,

students can identify with because they are simple and easy to understand. The model retains the essence of flipped learning: students' independent contact with the material before its discussion in class (hence, they do their homework before and not after class, as usual). An inevitable and new component is the students' contact with a literary studies text or literary text, which they first read by themselves (i.e., before it is covered in class). Experiential reading as an important factor of the emotional and motivational level of literary competence is integrated into the model in such a way that the student's first contact with the text takes place in a private environment, at a pace and in a manner suited to young readers. Proceeding from their preparedness (or lack thereof) for in-depth contact with the text and the values generated while reading, the model makes it possible for students to express their experience of the text in one of the proposed manners that take into account the students' characteristics and needs: a) in online apps (Mentimeter, Kahoot, Google Docs, etc.) or b) by writing them down in a notebook or on a worksheet. A similar method can be used for recapitulating (or summarizing) the material read: they write it down either in an app or a notebook. Hence, teachers acquaint themselves with the students' experiences and written summaries before they cover the material in class. They take them into account in planning the analysis in class. It makes sense for teachers to coordinate their class with their students' feedback – that is, to individualize the exercises and tasks, prepare additional explanations/exercises/tasks for students that seem not to have understood the text well, or to prepare additional and more complex explanations/exercises/tasks for students that have completed their homework successfully. The method thus not only facilitates, but also demands, a differentiation of learning goals, individualization, and a formative assessment of the students' achievements. In addition, the method includes two stages in terms of time and space: students first come into contact with the text in a private environment and express how they experience it before they discuss it in class, which allows them to gather their impressions and think about how the text affects them or how they understand it. This supports their (meta)cognitive and critical reflection in class. Proceeding from the experiential reading done at home, more time and attention are devoted in school to the more complex mental processes, such as in-depth analysis, synthesis of findings, evaluation and actualization of the material read, cognitive and critical reflection on the text, and reflection on one's own reading strategies via metacognitive evaluation. This is further developed through creative reading (cf. Žbogar, 2014, p. 556) – that is, various (re)creative procedures – all in line with the principles of constructivist learning. The flipped learning method in Slovenian literature instruction thus emphasizes more complex analytical procedures, synthesis and evaluation, development of critical thinking, and actualization. It stimulates conversation, discussion, explanation, solving issues in literature, close reading, work with texts and online and audiovisual sources, problem-oriented creative instruction, and communicative teaching. The method envisages individual work and work in pairs or groups with peer feedback. Work in class concludes by creating structural diagrams, summaries, timelines, handouts with the main findings, clues, and so on, and checking whether the learning goals and the required knowledge standards have been achieved: what the students did not understand and where there is still room for improvement. At this stage, students are encouraged to engage in metacognitive reflection – that is, to think about which reading strategies were effective or not; how their initial experiential response changed via logical-analytical interpretative procedures; whether reliable sources and literature were used; whether homework helped

improve and integrate their knowledge; what cognitive habits they acquired; whether they can apply what they have learned and the skills they have developed to any other subject or their everyday life, and so on. A further advantage of flipped reading is that it promotes individualized learning: students read literature at their own pace and in a manner that suits them, which helps them better understand what they have read. Even though the article lists many advantages of flipped reading in Slovenian literature instruction, the method also has certain weaknesses. The flipped reading method for Slovenian literature instruction was developed to encourage teens to read the material that is part of required reading. Studies show that this is not popular among students. Kum reports that as many as 72.8% of secondary school students in southeastern Slovenia do not like the literature covered in Slovenian literature class, of whom 14.8% hate it (2022, p. 89). The PISA survey (2018), which measures fifteen-year-olds' reading literacy, shows that Slovenian students remain above the OECD average in terms of reading literacy, but it should be noted that their reading motivation is below average. Similar alarming findings have been revealed not only by the PISA 2018 survey, but also by other studies of Slovenian teens' reading habits (cf. Glinšek, 2014). The flipped learning method allows students to recognize their reading potential and strengthen their reading self-image, their reading confidence, and consequently also their intrinsic reading motivation by independently reading less complex texts, which are acceptable in terms of reception (compared to those that are currently part of required reading at home). Hence, the method is intentionally and deliberately based on the independent reading of simpler and shorter, non-hermetic texts, taking into account that reading literature is a demanding, strenuous, and complex process, yet at the same time both intellectually and emotionally rewarding. It is vital to constantly present students with reading challenges, but with the teacher's support. At the conference held in March 2023, most Slovenian teachers had a favorable attitude toward the flipped reading method presented here. Whatever reservations they had were mostly connected with homework. The survey, which was completed by 167 out of a total of three hundred teachers that registered for the conference, showed that doing homework is not a well-rooted habit among students. According to teachers, students are not aware of the advantages offered by the independent reading of literature (this is in line with the findings of various studies, such as PISA, 2018, Glinšek, 2014, and Kum, 2022). They drew attention to the fact that some Slovenian school administrations are thinking about doing away with homework. The article presents arguments in favor of and against this, dedicating special attention to doing homework in digital apps and in notebooks or on worksheets. The method presented here permits the use of ICT, but it is not vital for its successful implementation (it can also be replaced with traditional types of work). This fulfills the principles of DigComp 2.1 (Carretero et al., 2017), especially digital competence under point 1.3., which includes managing data, information, and digital content, and using digital technologies to create knowledge (Dimension 2). The success of the flipped reading method in Slovenian literature instruction depends on the degree of the teacher's and student's activity because it does not permit inertia. It shifts the reading of literature from the teacher to the student, cultivating the student's reading: students assume shared responsibility for their own reading process. It seems that with consistent use (e.g., once a week throughout the school year) the method can have a positive effect on reading habits because, through independent contact with literature that is acceptable in terms of reception, it improves the students' reading self-image and strengthens their reading confidence. It allows them to respond flexibly to the

material read: in an experiential manner in their private environment and through systematically and procedurally structured activities in class, which involve them in intense cognitive, emotional, and imaginary processes that force them to think critically about what they have read and to engage in literary exploration. This method requires differentiation and individualization from the teacher, depending on the complexity of literary material and the students. The teacher must be able to adapt the learning stages in a flexible and well-thought-out manner because the method consists of two parts in both a temporal and spatial sense. The preconditions for its successful implementation are, first and foremost, well-thought-out homework planning and taking into account the homework results in the subsequent class coverage of the text, with special emphasis on the gradual development of literary competence (based on the taxonomy presented by Marzano and Kendall, 2000). Further research will show whether this flipped learning model, modified from the original American model, can in fact in any way contribute to greater motivation among Slovenian teens to read literature, build their positive reading self-image and confidence, and consequently promote the culture of reading.

LITERATURA

1. Arzenšek, A. (2017). Pričakovanja učiteljev do mednarodnih seminarjev usposabljanja ob delu. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(3–4), 145–160.
2. Atelšek, S., Fajfar, T., Jemec Tomazin, M. idr. (2019). Obrnjeno učenje. Dostopno na: <https://isjfr.zrc-sazu.si/sl/terminologisce/svetovanje/obrnjeno-ucenje> (pridobljeno 4. 4. 2023).
3. Carr, N. (2011). Plitvine: kako internet spreminja naš način razmišljanja, branja in pomnjenja. Ljubljana: Cankarjeva založba.
4. Carretero, S., Vuorikari, R. in Punie, Y. (2017). Okvir digitalnih kompetenc za državljane: osem ravni doseganja kompetenc in primeri rabe: DigComp 2.1. Ljubljana: ZRSŠ.
5. Glinšek, K. (2014). Recepcija leposlovja med mladostniki. [Diplomsko delo]. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
6. Jarić Dauenhauer, N. (2023). U finskim školama nema cjelodnevne nastave, informatike ni superodlikaša. Dostopno na: <https://www.index.hr/vijesti/> (pridobljeno 4. 4. 2023).
7. Krakar Vogel, B. (1988). Smotri, vsebine in metode pouka slovenske književnosti. *Jezik in slovstvo*, 34(3), 65–69; 34(4–5), 89–97.
8. Krakar Vogel, B. (2004). Poglavlja iz didaktike književnosti. Ljubljana: DZS.
9. Krakar Vogel, B. (2020). Didaktika književnosti pri pouku slovenščine. Ljubljana: Rokus.
10. Kum, E. (2022). Bralne navade slovenskih srednješolcev iz jugovzhodne regije s poudarkom na času po pandemiji Covid-19. V: Žbogar, A. (ur.). *Branje v slovenskem jeziku, literaturi in kulturi*: 58. seminar slovenskega jezika, literature in kulture. Ljubljana: ZIFF, Center za slovenščino kot drugi in tuji jezik pri Oddelku za slovenistiko.
11. Kvas, J. (1994). Šolska ura z Gregorjem Strnišo: interpretacija poezije. Ljubljana: ZRSŠŠ.
12. Majerčíková, J. in Petruž Puhrová, B. (2019). Pupil's Learning Aspirations and the Perceived Influence of Their Parents. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(2), 113–132.
13. Maksimović, J., Stanković, Z. in Osmanović, J. (2020). Application of Didactic Teaching Models: Teachers' and Students' Perspectives. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 71–87.
14. Marzano, R. J. in Kendall, J. S. (2000). *The New Taxonomy of Educational Objectives*. Thousand Oaks: Corwin.
15. Mrevlje, N. (2018). Kako si je slovenski pionir vesoljskih poletov zamislil potovanje po vesolju #video. Dostopno na: <https://siol.net/trendi/kultura/kako-si-je-slovenski-pionir-vesoljskih-poletov-zamislil-potovanje-po-vesolju-video-467640> (pridobljeno 28. 3. 2023).
16. Peko, A., Dubovicki, S. in Munjiza, E. (2014). Does Homework as a Learning Strategy Stimulate Additional Student Overload? *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(3–4), 49–66.

17. Pirtošek, Z. (2019). Vpliv pisanja z roko na razvoj možganov: intervju z Robertom Kraljem. Dostopno na: <https://ars.rtvsl.si/podcast/jezikovni-pogovori/47471518/174598229> (pridobljeno 14. 3. 2023).
18. PISA (2018). Izjava za medije. Dostopno na: <https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/pisa/pisa-2018/> (pridobljeno 14. 3. 2023).
19. Propp, U. (2005). Celodnevna šola kot šola prihodnosti – šolskopedagoška utemeljitev. *Sodobna pedagogika*, 56(3), 28–45.
20. Pucko, T. in Pečjak, S. (1996). Primerjava učinkovitosti e-branja in branja s papirja pri učencih v srednji šoli. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 31(3–4), 55–69.
21. Rosandić, D. (1986). *Metodika književnog odgoja in obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga.
22. Spitzer, M. (2017). Digitalna demenca: kako spravljamo sebe in svoje otroke ob pamet. Celovec: Mohorjeva.
23. Spitzer, M. (2021). *Epidemija pametnih telefonov*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
24. Strniša, G. (1959). *Mozaiki*. Ljubljana: Lipa.
25. Strniša, G. (1983). *Vesolje*. Ljubljana: Cankarjeva založba.
26. Tancig, S. (2014). Kako branje spreminja možgane in kaj izgubimo, če pisanje nadomestimo s tipkanjem? V: Orel, M. (ur.). *Sodobni pristopi poučevanja prihajajočih generacij: Modern Approaches to Teaching coming Generation* (str. 11–19). Polhov Gradec: Eduvision. Dostopno na: <http://eduvision.si/Content/Docs/Zbornik%20prispevkov%20EDUvision%202014.pdf> (pridobljeno 14. 3. 2023).
27. Tancig, S. (2020). Raziskave digitalizacije branja in pisanja ter medijske večopravnosti – kakšne so spremembe na kognitivnem, čustveno-socialnem in nevrološkem področju ter v učnih dosežkih? V: Žagar, I. Ž. in Mlekuž, A. (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanja* (str. 229–247, 373–375). Ljubljana: Pedagoški inštitut. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-324-0.229-247>.
28. Žbogar, A. (2014). Literarno branje in mladostniki. V: Žbogar, A. (ur.). *Recepција slovenske književnosti* (str. 551–557). Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
29. Žbogar, A. (2021). (Meta)kognitivno-kritično šolsko branje književnosti. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 69–80.